

Kontrastivní srovnávání právní terminologie na příkladech z vícejazyčné databáze právních termínů LegTerm

Kateřina Hodková – Jana Pešková – Ivo Petru – Jan Radimský

Ústav romanistiky, Filozofická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
hodkok01@ff.jcu.cz
peskova@ff.jcu.cz
petru@ff.jcu.cz
radimsky@ff.jcu.cz

Klíčové slová: terminologie, translologie, právní termíny, právní koncepty, LegTerm, onomaziologie
Keywords: terminology, traductology, legal terms, legal concepts, LegTerm, onomasiology

1 Úvod a vymezení cílů

Prací věnovaných otázkám právní terminologie a problémům, jež představuje tato část odborného jazyka pro kontrastivní analýzu, existuje velké množství. Náš článek neaspiruje na to, aby nabídl odlišný či nový pohled na teoretické otázky spojené s právní terminologií. Z tohoto úhlu pohledu navazujeme na pojetí právní terminologie, které bylo představeno v přístupech, z nichž metodologicky vycházíme (Cornu, 2005; Alcaraz Varo – Hughes, 2002; Tomášek, 2003) a s jejichž pojetím právního lexika se ztotožňujeme.

Naší ambicí bude v první řadě reflektovat různé jevy charakteristické pro právní terminologii v kontrastivním srovnání, a to nejen v teoretické rovině, ale též z praktického pohledu, neboť sekundárně se článek bude zabývat představením konkrétních aspektů, s nimiž se autoři setkávají v rámci přípravy vícejazyčné databáze právních termínů LegTerm. Na základě výše uvedených skutečností si klademe několik otázek, na které se pokusíme v tomto textu odpovědět:

1. Jaká úskalí s sebou nese kontrastivní zkoumání právní terminologie?
2. Na principu jakého přístupu vyvíjet vícejazyčnou právní databázi a v čem spočívají výhody či nevýhody jednotlivých postupů? V této souvislosti budeme uvažovat o přístupu onomasiologickém a sémasiologickém.
3. Jak volba přístupu ovlivňuje terminologickou práci?

Při hledání odpovědí na tyto otázky budeme vycházet ze zkušenosti s vytvářením databáze právních termínů z českého, španělského a francouzského práva LegTerm, která je naším autorským kolektivem vyvíjena od roku 2019 a v současné době již v omezeném režimu zpřístupněna na internetových stránkách <<https://legterm.cz/>>. Poznatky, které zde budeme reflektovat, jsou tedy založeny na empirické zkušenosti autorského kolektivu a nevycházejí pouze z čistě teoretického pozorování či introspekce daného tématu. Smyslem tohoto textu je zejména poukázat na některé jevy, které při kontrastivním pozorování právního lexika považujeme za nejvíce markantní.

LegTerm

Vícejazyčná databáze právních terminů pro překladače vyvíjená na Filozofické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Hledaný výraz:

Jazyk (stát) výrazu: Čeština (ČR) Typ vyhledávání: Slovo / fráze Prohledávaný prostor: Pouze termíny

Zobrazit výsledky v jazycích: Čeština (ČR) Francouzština (Francie) Italština (Itálie) Španělština (Španělsko) Vyhledat

Terminologická databáze LegTerm je spuštěna od května 2020 v testovacím režimu a zatím obsahuje jen minimální množství dat. Postupně jsou do ní zařazovány klíčové pojmy českého práva a práva Francie, Španělska a Itálie, včetně odpovídajících právních terminů.

Na přípravě databáze se podíleli studenti a doktorandi Ústavu romanistiky FF JU a stálý tým pedagogů ve složení:

Mgr. Ing. Kateřina Hodková
francouzská právní terminologie

PhDr. Jana Pešková, Ph.D.
španělská právní terminologie

JUDr. Mgr. Ivo Petráš, Ph.D.
konceptuální struktura českého práva,
česká a francouzská právní terminologie

doc. PhDr. Jan Radimský, Ph.D.
terminografický design databáze,
koordinace týmu, italská právní terminologie

Obrázek 1 Úvodní stránka databáze LegTerm

Při koncipování databáze LegTerm vycházíme z vlastní dlouholeté teoreticko-praktické zkušenosti s právní terminologií vybraných románských zemí. Pro úplnost bychom rádi dodali, že do projektu jejího vývoje jsou v současné době zapojeni i studenti překladatelských či filologických oborů naší fakulty. Ti tak mají možnost prakticky uplatňovat nabyté teoretické poznatky a následně z nich vyvozovat vlastní hypotézy ohledně charakteristik právního lexika napříč několika právními systémy. Vzhledem k tomu, že v tomto článku budeme dále pracovat se specifickou terminologií, kterou v LegTerm používáme, považujeme za vhodné věnovat následující kapitole stručnému představení naší databáze.

2 Pojmosloví užívané při konstrukci databáze LegTerm

Při práci s právním lexikem používáme několik klíčových výrazů z oblasti terminologické práce. Při určení jejich významů přitom vycházíme z nomenklatury zavedených ISO norem Mezinárodní organizace pro normalizaci (*International Organisation for Standardisation*). Jak je patrné z následujícího obrázku 2, v první fázi vytváření záznamu v databázi pracujeme s několika pojmy, v jejichž obsahu se přesně odráží námi zvolená metodologie pro zadávání dat¹.

Prvními z těchto klíčových pojmů jsou *[právní] koncept* a *[právní] termín*. Při jejich definování se opíráme o normu ISO 1087-1:2000 a v souladu s ní chápeme právní koncept jako abstraktní jednotku právního významu, který vyplývá z jeho jedinečných charakteristik. Každému konceptu odpovídá v databázi LegTerm právě jeden terminografický záznam. Stejně tak i v případě termínu se ztotožňujeme se standardizovanou definicí podle uvedené ISO normy jakožto „verbálního označení obecného pojmu v určitém oboru“, právní termín tudíž vnímáme jako formální pojmenování jedinečného právního konceptu. Pro praxi z takto nastaveného dichotomického odlišení uvedených entit vyplývá, že náš přístup vychází z konfrontace minimálně dvou (a více) konceptuálních systémů a ne toliko z konfrontace pojmosloví jednoho jazyka s cizojazyčnou terminologií jazyka/jazyků dalších. Za tímto účelem vycházíme v rámci každého právního systému jednotlivých států z právních konceptů, jež jsou (či v minulosti byly) v rámci daných právních řádů právně vymezeny a na které jsou sekundárně navázány jednoslovné či víceslovné termíny, jimiž jsou tyto koncepty pojmenovávány v praxi. Z tohoto úhlu pohledu by se mohlo jevit, že náš přístup kopíruje filozofii vícejazyčného slovníku. Námi

¹ Tato část kapitoly vychází z informací uvedených v Uživatelské příručce (Radimský, 2020). Tamtéž je zároveň možno nalézt detailnější informace.

zvolený přístup je však odlišný v tom, že primárně pouze navzájem nesrovnává právní termíny, ale vychází z obsahu právních konceptů zakotvených v právních řádech jednotlivých států, jak jsme již naznačili výše.

Záznam #2

Identifikátor konceptu: 8

Čeština (ČR) Czech (Czech Republic)	Français (France) French (France)	Español (España) Spanish (Spain)
Stav Status platný	Statut Status valide	Fiabilidad Status válido
Domény Subject fields 1. - Teorie práva	Domaines Subject fields 1. - Théorie du droit	Campo temático Subject fields 1. - Teoría del Derecho
Termíny Terms - subjektivní právo (preferred) - oprávnění (admitted) - právo (admitted)	Termes Terms - droit subjectif (preferred) - prérogative (admitted) - droit (admitted)	Términos Terms derecho subjetivo (preferred)
Definice Definitions Subjektivní právo představuje možnost chování, zaručenou právním subjektům objektivním právem. [Jiná definice; Gerloch, A. (2004) Teorie práva, Plzeň, Aleš Čeněk, 3. vyd.; s. 20]	Définitions Definitions [...] <i>prérogative individuelle qui existe sur la tête d'une personne, titulaire du droit, par opp. à Droit objectif</i> [Jiná definice; Cornu et al. (2020), Vocabulaire juridique, Paris, Quadrige, 13e éd.; p. 983]	Definición Definitions <i>Poder jurídico reconocido a un sujeto de derecho que le permite disfrutar y disponer de una cosa como de un valor o exigir a otra persona una prestación, dentro de los límites de la buena fe, la prohibición de abusos de derecho y su ejercicio antisocial, y el respeto a las demás prohibiciones impuestas por la ley. Se distingue de las facultades jurídicas singulares que derivan de relaciones jurídicas específicas.</i> [Jiná definice; Diccionario del español jurídico RAE; lema Derecho subjetivo]

Obrazek 2 Ukázka terminografického záznamu a užívaného pojmosloví

V této fázi projektu se opíráme primárně o koncepty existující v právním řádu České republiky, přičemž k zařazení konceptů dalších států přistupujeme jen tehdy, pokud daný koncept v českém právním řádu neexistuje. Národní právní terminologie je specifická tím, že významy jednotlivých termínů, tj. právní pojmy neboli koncepty, jsou v jednotlivých jazycích nepochybně úzce svázány s jedinečným právním řádem daného státu. Proto LegTerm opouští tezi o překladu mezi jazyky a hovoří o překladu mezi jedinečnými kombinacemi jazyka a právního řádu, pro které užívá pojem *jazykostát*. Samostatným jazykostátem může být například: španělština (Španělsko), ale i španělština (Kolumbie). Jazykostáty pokryté v LegTerm jsou čeština (ČR), francouzština (Francie), španělština (Španělsko) a italština (Itálie). Obsah i architektura navrhovaného přístupu k právnímu lexiku jsou zaměřeny specificky na pojmy národního práva uvedených států. Souběžně tedy nebudou pokrývány koncepty a k nim navázané termíny mezinárodního nebo evropského práva, nebudou zohledňovány ani koncepty či termíny národního práva jiných frankofonních či hispanofonních států (např. Kanada, Peru).

Dle našich zjištění v současné době neexistuje veřejně dostupná elektronická databáze právních termínů zaměřená na české právo ve vztahu k právním řádům dotčených států. Lze konstatovat, že existují vícejazyčné právní slovníky, žádný však neobsahuje danou kombinaci jazyků. Slovníky jsou navíc založeny na jiném vědeckém přístupu, tzv. *sémaziologickém*, zatímco my vycházíme z *onomaziologického* neboli *knowledge-based* modelu. Tento přístup především umožňuje evaluovat jednotlivé termíny co do jejich přijatelnosti v čase a v místě a nabídnout tak uživatelům pokud možno optimální řešení. Termíny zachycované v LegTerm nesou jeden z pěti možných příznaků přijatelnosti: *preferred*, *admitted*, *deprecated*, *obsolete*

a *foreign concept denomination*, přičemž první čtyři vycházejí ze zavedené terminologické praxe reflektované v normě ISO 1087-1 a pátý (*foreign concept denomination*) jsme přidali, abychom reflektovali specifickou situaci práva, kde mohou existovat konceptuální lakuny napříč právními systémy. Více k oběma přístupům bude představeno v kapitole 4.

Záznam #1

Identifikátor konceptu: 221

Čeština (ČR)

Czech (Czech Republic)

Stav Status

- platný

Domény Subject fields

6.1. - Rodinné právo

Termíny Terms

- [společné jmění manželů](#)  (preferred)
- [společné jmění](#)  (admitted)
- [SJM](#)  (admitted)
- [bezpodílové spoluvlastnictví manželů](#)  (obsolete)

Definice Definitions

- *To, co manželům náleží, má majetkovou hodnotu a není vyloučeno z právních poměrů, je součástí společného jmění manželů (dále jen „společné jmění“).*
[...] [Legální definice; Zákon č. 89/2012 Sb. - Občanský zákoník; § 708 (1)]

Obrázek 3 Záznam obsahující termíny s různým příznakem přijatelnosti

Pro úplnost je třeba dodat, že ke každému termínu navázanému na daný koncept je možno v databázi přidat informace týkající se jeho přidružených lexikálních a morfosyntaktických vlastností (viz obrázek 4). Vzhledem k tomu, že tato problematika není hlavním předmětem v tomto článku, nebudeme se jí podrobněji zabývat.

Detail termínu

právní povinnost

preferred

Čeština (ČR)

[Zobrazit nadřazený koncept](#) 

Gramatické informace

Víceslovný termín - ADJ-N

podstatné jméno

rod: ženský

Kolokace Zobrazovat překlady kolokací pro jazyk:

- porušit právní povinnost

Příklady

- **NOZ, § 2902:** Kdo porušil právní povinnost, nebo kdo může a má vědět, že ji poruší, oznámí to bez zbytečného odkladu osobě, které z toho může újma vzniknout, a upozorní ji na možné následky. [...]

Četnosti

Zdroj	Četnost (i.p.m.)
SYN2005	0,82
SYN2015	0,43
SYN2013.PUB	0,15

Obrázek 4 Zachycení morfolozických a dalších vlastností termínu v LegTerm

3 Obecně ke specifikům právního jazyka

Je známou skutečností, že právní jazyk se od ostatních stylů odlišuje určitými specifickými charakteristikami. Tyto charakteristiky jsme při utváření databáze nemohli pominout. Charakteristické vlastnosti právního stylu většinou bývají úzce provázány s typologií daného jazyka. Lze je identifikovat zejména na rovině morfosyntaktické a lexikální. V našem příspěvku se z těchto dvou rovin zaměříme zejména na rovinu lexikální, neboť lexikálně-sémantické vlastnosti právních termínů jsou pro vytváření nástrojů a vícejazyčných databází zásadní. Za klíčové považujeme zejména otázky spjaté se synonymií, homonymií a polysémií právní terminologie. Ty obvykle bývají ještě intenzifikovány v případě nahlížení právní terminologie v kontrastivní perspektivě.

3.1 K lexikálním specifikům

Dle teoretických koncepcí, k nimž se přikláníme, je právní terminologie a frazeologie nejvýraznější složkou právního jazyka, jakožto odborného subsystému existujícího v rámci obecného jazykového základu. Například Tomášek ve své publikaci *Překlad v právní praxi* (2003, s. 25) uvádí, že právní jazyk je z obsahového hlediska „znakový systém, kde za jednotlivé znaky pokládáme jednotlivá slova (právní termíny), slovní spojení (ustálené obraty – jazykové šablony) nebo celé věty“. Specializovaná slovní zásoba zahrnující výrazy pojmenovávající právní skutečnosti je tím, co odlišuje právní jazyk od jiných technolektů a umožňuje efektivní komunikaci v oboru práva. Klasik francouzské právní lingvistiky Gérard Cornu (2005, s. 53) vymezuje právní lexikum jako „soubor slov, která mají alespoň jeden právní význam“ a na základě zkušeností šéfredaktora prestižního francouzského Právního slovníku (*Vocabulaire juridique*) odhaduje počet právních termínů na 10 000 (tamtéž). Právo je ovšem kulturně podmíněný socio-historický fenomén spjatý s konkrétní organizovanou entitou, typicky státem. Výše uvedený počet termínů je tak nutno vztáhnout výhradně k právní francouzštině používané ve Francii a nikoli kupříkladu v Belgii či v jiných frankofonních zemích. Jednotlivé právní koncepty se mohou stát od státu lišit nebo nemusí vůbec existovat. V důsledku se tak liší nebo nemusí existovat ani příslušná terminologie, i když dané státy používají stejný jazyk, jako je tomu např. v případě Španělska a dalších španělsky hovořících zemí. Popsané propojení právního jazyka s konkrétním státem vhodně vyjadřuje námi zvolený termín *jazykostát*.

Ani právní terminologie daného jazykostátu netvoří jednodlitou skupinu označení užívaných pouze v komunikaci specialistů v oboru právo pro výhradní vyjádření právních významů, ale obvykle jde o slova, která se běžně používají i v mimoprávních situacích. Cornu z tohoto pohledu třídí právní pojmosloví do dvou hlavních skupin. Na straně jedné jsou termíny mající pouze právní význam tzv. *termes d'appartenance juridique exclusive* jako např. *créancier* (věřitel), které se mimo právní jazyk nepoužívají, a to ani v přeneseném slova smyslu. Tyto výhradně právní termíny jsou vzácné, pro francouzštinu Cornu odhaduje jejich počet na několik málo stovek. Na druhé straně stojí většina výrazů používaných v právních textech, tedy termíny mající význam právní stejně jako význam obecný, tzv. *termes de double appartenance*. Právní význam těchto termínů může být ve srovnání s obecným významem stejný jako např. *objection* (námitka), nebo odlišný jako například *minute* (v právním významu originál spisu, v obecném minuta). Popsanou příslušnost k právnímu jazyku i běžné slovní zásobě autor označuje jako polysémii vnější (*polysémie externe*), zatímco případnou pluralitu právních významů daného slova označuje jako polysémii vnitřní (*polysémie interne*). Viz samotný termín *droit* (právo), který bez dalšího upřesnění může znamenat jak právo v objektivním slova smyslu jakožto systém pravidel chování, stejně jako právo v subjektivním slova smyslu jakožto oprávnění nebo dokonce poplatek.

Podobným způsobem nahlíží právní slovní zásobu i výše uvedený český autor Tomášek, který k jejímu popisu používá geometrické znázornění vzájemně propojených Eulerových kruhů. V jednom kruhu se nacházejí slova běžného základu, v druhém pak právní termíny, přičemž průnik představují slova náležící k oběma skupinám, které by Cornu označil za termíny s dvojitou příslušností, *termes de double appartenance*. Obě výše uvedená pojetí se vhodně doplňují i s pojetím španělské právní lingvistiky (Alcaraz Varó, Hughes, 2002), kteří rozlišují mezi *vocabulario técnico*, definované jako „este grupo está formado por palabras técnicas, exclusivas del mundo jurídico, aunque muchas de ellas pueden utilizarse, por analogía, en el lenguaje común“²; *vocabulario semitécnico* definované jako „unidades léxicas del lenguaje común que han adquirido uno o varios nuevos significados dentro del español jurídico“ a *vocabulario general de uso frecuente en derecho*³, jež definují jako „palabras que no se consideran técnicas en su sentido estricto del término, pero cuya frecuencia es muy alta en el campo jurídico, y por lo tanto son de igual importancia como los de los dos grupos anteriores“.⁴

Cornu zdůrazňuje, že právě mnohoznačnost jak vnější, tak vnitřní je typickou vlastností francouzského právního lexika. S tímto tvrzením lze souhlasit ve vztahu k jakémukoli jazykostátu, jakkoli se to může zdát u odborné terminologie charakterizované v teorii jednoznačným vztahem obsahu a formy poněkud paradoxní. Ovšem jen na první pohled uvědomíme-li si, že právní terminologie v zásadě není umělý konstrukt vytvořený odborníky daného oboru pro odborné potřeby jako nomenklatury některých exaktních oborů, nýbrž je výsledkem přirozeného vývoje v daném jazykostátě. Normotvůrci při vytváření pravidel čerpají primárně z běžné slovní zásoby tak, aby jim adresáti norem rozuměli. Nicméně významy používaných slov pro danou situaci pro potřeby práva normotvůrci specifikují. Jak ukázáno na příkladech výše, někdy se tak původní obecný význam zachová, jindy dochází pro potřeby práva k významovým posunům. V každém případě je polysémie neodstranitelnou vlastností právní terminologie, s níž je třeba při přípravě vícejazyčné databáze počítat a prakticky ji reflektovat (viz níže).

Vedle polysémie se Cornu věnuje též synonymii v právním pojmosloví. Nepopírá její existenci, nicméně tzv. pravou synonymii (*synonymie véritable*), kdy jsou výrazy zaměnitelné v jakémkoli kontextu jako například *oral/verbal*, považuje za velmi vzácnou. Valnou většinu tzv. synonymních výrazů v právním jazyce označuje za pouze zdánlivá synonyma, jejichž významy se v nějaké nuanci odlišují (výraz technický v. neutrální, výraz profesní v. obecný, výraz druhový v. specifický, atp.). Svě tvrzení opírá právě o srovnání s polysémií, kterou z pohledu základních vlastností jazyka jako systému znaků vnímá jako antitezi synonymie. Omezený počet forem (*signifiant*) versus neomezený počet významů (*signifié*) nutně vede k rozvoji polysémie, kdy se stejné formy využijí pro vyjádření odlišných významů. Stejná vlastnost naopak podle jeho názoru vede k redukci pravé synonymie, neboť brání tomu, aby odlišné jedinečné významy byly vyjádřeny stejnou formou.

3.2 K systémovým specifikům

Mimo to je třeba uvažovat i o specifikách, která pro účely tohoto textu označujeme jako specifika systémová, tedy takové aspekty právních textů, které odrážejí povahu práva jako historicky, sociálně a kulturně podmíněného fenoménu. Soubor pravidel chování platných v daném organizovaném útvaru, obvykle státě, je vyjádřený konkrétním jazykem, což vhodně

² Autorský překlad do češtiny: [...] tuto skupinu tvoří slova odborná, výlučně právnícká, i když mnohá z nich lze analogicky použít i v běžném jazyce [...].

³ Autorský překlad do češtiny: [...] poloodborná slovní zásoba [...] lexikální jednotky běžného jazyka, které v právní španělštině získaly jeden nebo více nových významů [...].

⁴ Autorský překlad do češtiny: [...] obecná slovní zásoba často používaná v právu [...] slova, která nejsou považována za odborná v užším slova smyslu, ale jejichž frekvence je v právní oblasti velmi vysoká, a proto mají stejný význam jako slova v předchozích dvou skupinách [...].

vystihuje výraz jazykostát. Uvedená kulturní specifika vycházejí především z odlišných právních kořenů a historického vývoje jednotlivých jazykostátů, jak upozorňuje i řada badatelů, kteří se právním jazykem zabývají „En Occidente el lenguaje jurídico es el resultado de una progresiva evolución en la que se aprecia, por un lado, la base conceptual y terminológica del Derecho romano difundido en la época del imperio Romano [...]; y por otro los códigos napoleónicos, que constituyen un reflejo de las nuevas realidades políticas y sociales [...]. [...] a partir de la Segunda Guerra Mundial la influencia de los Estados Unidos en la nueva situación económica y política se refleja también en la organización conceptual del derecho y, como consecuenciam en su correlato lingüístico.“ (Calvi et al., 2010, s. 147–148)⁵.

Z toho vyplývá, že každý jazykostát disponuje jiným právním systémem založeným na jiné konceptuální struktuře. Jako příklad můžeme uvést právní řád a právní španělštinu užívanou na území jazykostátu Španělsko a na území jednotlivých států Latinské Ameriky či právní řád a právní francouzštinu užívanou na území Francie, Belgie či Kanady. Právní řády těchto států jsou pochopitelně různé, variabilní tak bývá i terminologie užívaná pro označení právních konceptů, které jsou zřídka plně ekvivalentní. Na první pohled se některé koncepty mohou zdát univerzálními napříč právními řády, při bližším pohledu však často objevíme významové nuance, viz např. níže rozvedený pojem zákonem upraveného soužití dvou osob, tradičně označovaného jako manželství. Rozdíly v chápání právní reality v různých jazykostátech jsou někdy tak zásadní, že prostá substituce jazykových forem vyjadřujících zdánlivě podobné koncepty není možná. Některé koncepty nemusejí v jiném právním řádu existovat vůbec a terminologové se stejně jako překladatelé musejí vyrovnat s problémem nulové ekvivalence⁶.

Všechna výše uvedená specifika je třeba mít na paměti při překladu právní terminologie z jednoho do druhého jazyka a posléze i při vytváření nástrojů a vícejazyčné právní terminologické databáze.

4 Onomaziologický versus sémaziologický přístup k právním konceptům

Při zkoumání lexika obecně se nabízejí dva hlavní výzkumné přístupy – sémaziologický a onomaziologický. Přístup označovaný jako lexikální sémantika neboli sémaziologie se soustředí na výběr, popis a hledání významů jednotek slovní zásoby. V rámci daného jazyka nebo jeho vybrané oblasti nejprve shromažďuje jednotlivá pojmenování či označení a následně zkoumá jejich různé významy. Vychází z jazykových výrazů a hledá, k čemu referují. Postupuje tedy od formy k obsahu, řečeno se Saussurem od *signifiant* k *signifié*, z hlediska odborného jazyka od termínu ke konceptu.

Naopak onomaziologie postupuje opačně od obsahu k formě, od *signifié* k *signifiant*, od konceptu k termínu. Studuje lexikální jednotky z hlediska jejich fungování v pojmenovacím procesu. Jak uvádí Hladká (2017) v Novém encyklopedickém slovníku češtiny: „[onomaziologie] zkoumá, na základě jakých motivací, jakými postupy a za využití jakých prostředků jsou v daném jazyce vyjadřovány určité obsahy.“ Onomaziologie vychází z mimojazykové reality, v níž kognitivním procesem identifikuje jednotlivé koncepty jakožto mentální reprezentace vnímaných referentů a vyhledává jejich různá vyjádření, a to nejen lexikálními jednotkami, ale případně i v jiných podobách nejazykových znaků.

⁵ Autorský překlad do češtiny: Na západě je právní jazyk výsledkem postupného vývoje, v němž lze na jedné straně ocenit pojmový a terminologický základ v římském právu rozšířeném v době Římské říše [...], a na straně druhé napoleonské zákoníky, které jsou odrazem nové politické a společenské reality [...]. [...] od druhé světové války se vliv Spojených států na novou ekonomickou a politickou situaci odráží také v pojmovém uspořádání práva a následně v jeho jazykovém korelátu.

⁶ Blíže k problematice ne/ekvivalence právních konceptů na příkladu česko-francouzském viz Hodková, 2020; Petrů, 2016 či Radimský, 2004; na příkladu česko-španělském viz Pešková, 2015.

Sémaziologický přístup lze vnímat jako tradiční, používaný při tvorbě slovníků, encyklopedií a podobných lexikografických pomůcek, v nichž jsou lexikální jednotky zkoumané izolovaně obvykle v abecedním pořadí. Jak píše Cabré a Sager (1999, s. 38): „Writing a general language dictionary starts with establishing a list of words constituting an inventory of entries for the dictionary. The lexicographer then describes them semantically by means of definition. This process is semaziological – it moves from the form to the meaning.“⁷ Cílem je přitom především popis významu za pomoci definice, který obvykle postrádá hodnotící aspekt. Sémaziologicky pojaté slovníky, jakkoliv mohou být vnímané jako kodifikační nástroje, nabízejí ve zvolené, obvykle synchronní, perspektivě objektivní přehled jazykového úzu toho, co lexikální jednotky v daný okamžik znamenají.

Naproti tomu onomaziologie je postupem využívaným zvláště při vytváření terminologických databází jakožto obvykle tematicky strukturovaných přehledů specifických pojmů v jednotlivých oblastech vědění. Sestavování terminologií již od dob „otce zakladatele“ Eugena Wüsterova spočívá v systematické klasifikaci lexikálních jednotek představujících jedinečné koncepty daného oboru dle významových vztahů mezi nimi – onomaziologický přístup je tak základním postupem v dnes již tradiční Obecné terminologické teorii (*General Theory of Terminology*, L’Homme, 2020, s. 7). Citujme znovu Cabré a Sagera (1999, s. 38), kteří popisují práci terminologů jako zrcadlově obrácený přístup ve srovnání s výše popsáním sémaziologickým přístupem lexikografů: „The terminologist first establishes a list of concepts that constitutes a field. [...] The terminologist assigns a certain designation to each concept, and this designation is the term that specialists commonly use when referring to the concept. [...] Working from the concept to the name is known as an onomaziological process.“⁸ Onomaziologický přístup zastávaný terminologií je zároveň ve srovnání se sémaziologickým více preskriptivní, neboť z množiny vyjádření daného konceptu označuje některá jako prioritní (*preferred*), zatímco užívání jiných nedoporučuje (*deprecated*).

Moderní aplikace doplňují či rozvádějí tradičně onomaziologicky pojatý wüsterovský přístup k terminologii mající v základu koncept jako izolovanou jednotku vědění s jednoznačně definovaným významem v daném kontextu (monosémie) a vnímající danou oblast vědění jako strukturovanou nomenklaturu. Počínaje socioterminologií F. Gaudina (1993), který upozorňuje na dynamickou povahu konceptu měnícího se v čase a vnáší tak do terminologické vědy diachronní pohled. Pokračuje sociokognitivními přístupy, jež se soustředí na proces porozumění (Temmermann, 2000) a obracejí svoji pozornost k jazykovým aspektům typu polysémie či obrazného vyjádření. Další směry jako textová terminologie Bourigaulta a Slodziana (1999) pak využívají možností nových technologií nashromáždit a automaticky zpracovat velké korpusy. Svoji pozornost přesouvají od izolovaných jednotek k textu, v němž studují fungování jednotlivých termínů ve vzájemných souvislostech a i na odborný jazyk tak aplikují převážně sémaziologický přístup. Konečně výše zmínění Cabré a Sager (1999) nabízí se svou komunikativní teorií terminologie sjednocující pohled, když v rámci modelu dveří (*Doors*) zaměřují svoji pozornost na tzv. jednotky odborného významu, jež mohou nabývat rozličných forem od morfémů k celým větám.

Na základě našich skromných zkušeností s přípravou databáze LegTerm můžeme tuto teoretickou pasáž uzavřít konstatováním, že za optimální pro studium lexika obecně i odborné právní terminologie zvláště lze považovat přístup kombinovaný. Analytickou onomaziologii soustředící se na fungování pojmenování konceptu v daném systému doplňuje lexikální

⁷ Autorský překlad do češtiny: Sepsání obecného jazykového slovníku začíná sestavením seznamu slov, který tvoří soupis hesel do slovníku. Poté je lexikograf sémanticky popíše pomocí definice. Tento proces je semaziologický – postupuje od formy k významu.

⁸ Autorský překlad do češtiny: Terminolog nejprve vytvoří seznam pojmů vlastních danému oboru. [...] Terminolog každému pojmu přiřadí určité označení, které odborníci obvykle používají, když na daný pojem odkazují. [...] Postup od pojmu k označení se nazývá onomaziologický proces.

sémantika pohledem, který umožňuje nahlédnout pojmenovací proces z jiného hlediska. Všímá si i formálních aspektů zkoumaných termínů typu morfologických příznaků a sémantických důsledků s nimi spojených. Pokud nás v sémaziologické rovině zajímají různé významy totožných lexikálních forem, akcentujeme polysémii. Sledujeme-li na onomaziologické úrovni různé způsoby, jimiž je jedinečný koncept formálně vyjádřen, zkoumáme synonymii. Jinak řečeno, sémaziologie a onomaziologie jsou v mnoha ohledech komplementární a vzájemně se doplňují. Tyto myšlenky se pokusíme detailněji rozvinout a doložit příklady v následující kapitole.

5 Kvalitativní analýza vybraných jevů s ohledem na vícejazyčnou databázi

V návaznosti na předchozí kapitolu bychom v této části článku rádi představili několik konkrétních příkladů toho, že určité sémantické vlastnosti právního lexika mohou být akcentovány v závislosti na tom, z jakého úhlu pohledu je pozorujeme – zda v rovině onomaziologické, nebo sémaziologické. V překladatelské praxi tak můžeme narazit na potřeby rozmanité, přičemž nezřídka mohou konvenovat roviny obě, a to aplikovatelné buď odděleně, či komplementárně. Nelze jednoznačně tvrdit, že překladatel pouze vyhledává řešení (formu) jak vyjádřit určitý právní význam (obsah, koncept) a spokojí se s prvním nalezeným potenciálně možným respondentem, aniž by ho zajímal eventuální přesah dané formy do jiné právní domény (polysémie) či míra přijatelnosti nebo závaznosti synonymních, koexistujících termínů. Pro volbu vhodného respondenta je žádoucí proniknout do hlubšího obsahu konceptu, který je na konkrétní formu navázán. Tím eliminujeme užití těch jednotek, které mají stejnou formu, ale vyjadřují jiný obsah. Zároveň je vhodné volit takový termín, který vyhovuje překládanému typu textu. To znamená, že určité synonymně provázané termíny mohou být pro některé texty použitelné méně, zatímco pro jiné texty více. Je tomu tak zejména v případě, kdy daný termín chronologicky neodpovídá právnímu rámci, do něhož je zasazen překládaný text. Tyto aspekty podrobněji rozebíráme níže (viz 5.3).

5.1 Příklad (i): právo a vliv polysémie na architekturu právní vícejazyčné databáze

Jak známo, pojmenování právo v českém jazyce (podobně jako výše uvedený ekvivalentní francouzský termín *droit*) bez dalšího upřesnění odkazuje k vícero samostatným konceptům, které se vyjeví až upřesněním závislým adjektivem typu subjektivní v. objektivní právo, popřípadě opisem. Terminolog při přípravě databáze musí tento vliv polysémie eliminovat tím, že ve výchozím jazyce identifikuje jednotlivé samostatné pojmy, které jednoznačně vymezí pomocí definice a zařazení do příslušné domény v rámci zvolené klasifikace, a pro všechny zřídí samostatný terminografický záznam (viz obrázek 5). Na daný koncept navázané termíny, kolokace, příklady atp. budou jedinečné a nepřenositelné napříč homonymními či polysémními termíny.

Záznam #2

Identifikátor konceptu: 2

PRÁVO: soubor právních norem

Čeština (ČR) Czech (Czech Republic)	Français (France) French (France)	Español (España) Spanish (Spain)
Stav Status • platný	Statut Status • valide	Fiabilidad Status • válido
Domény Subject fields 1. - Teorie práva	Domaines Subject fields 1. - Théorie du droit	Campo temático Subject fields 1. - Teoría del Derecho
Termíny Terms • právo (preferred)	Termes Terms • droit (preferred)	Términos Terms • derecho (preferred)
Definice Definitions • Systém pravidel regulujících chování lidí [Jiná definice; Gerloch, A. (2004) Teorie práva, Plzeň, Aleš Čeněk, 3. vyd.; s. 19]	Définitions Definitions • Ensemble de règles de conduite socialement édictées et sanctionnées, qui s'imposent aux membres de la société. [Jiná definice; Cornu et al. (2020), Vocabulaire juridique, Paris, Quadrige, 13e éd.; p. 370]	Definición Definitions • [DCiv] Posee dos acepciones fundamentales: como Derecho objetivo se refiere al conjunto de normas que rigen la vida del hombre en sociedad y sus relaciones con los demás miembros de la misma. [Jiná definice; Enciclopedia jurídica]

Obrázek 5 Ukázka terminografického záznamu konceptu soubor právních norem s termínem právo

Přestože se tyto otázky mohou zdát banálními, pro překladatelskou praxi jsou podstatné. Ona zdánlivá banálnost může vyplývat i z jisté neproblematičnosti, kterou pro překladatele právních textů polysémie konceptů typu právo může představovat, a to zejména v případě, kdy zastupují centrální a poměrně frekventovanou oblast všeobecné slovní zásoby. Nutnost proniknutí ke konceptuálnímu obsahu je však žádoucí i z jiných důvodů. Těmi může být potřeba odlišit hodnotu klíčového (nukleárního) prvku ve spojení, pro která užíváme označení kolokace. Jako příklad bychom mohli uvést spojení: *derecho de familia* ^[A] (rodinné právo) – *derecho a la familia* ^[B] (právo na rodinu), *derecho de trabajo* ^[A] (pracovní právo) – *derecho al trabajo* ^[B] (právo na práci), *derecho de sucesiones* ^[A] (dědické právo) – *derecho a la sucesión* ^[B] (právo na dědění), v nichž syntagmata označená příznakem ^[A] odkazují na koncept v databázi podchycený pod záznamem č. 2 (sémantické pole objektivního práva), kdežto syntagmata označená příznakem ^[B] naopak ke konceptu jinému (sémantické pole subjektivního práva). Tuto (v daných případech) konceptuální dichotomii je nutno vnímat nejenom na úrovni víceslovných termínů, ale i na úrovni kolokací, o kterých budeme ještě hovořit – viz pro ukázkou kolokace zbavit někoho práva, kterou je třeba navázat na koncept právo subjektivní – záznam č. 2 v LegTerm.

Je sice pravdou, že tyto případy by bylo možno řešit přidáním např. číselného příznaku k daným slovům, jak je běžné v některých odborných slovnících, pro španělštinu např. slovník právní španělštiny *Diccionario panhispánico del español jurídico* (DPEJ). Elektronický formát databáze LegTerm nás však nelimituje rozsahem, a proto volíme způsob, kdy je pro každý předem definovaný právní obsah (koncept) vytvořena samostatná terminologická karta (terminografický záznam), jež lze označit jako určitý identifikátor obsahu a formy poskytujícím překladatelům vedle informací lexikografického typu i informace charakteru encyklopedického.

V této souvislosti je třeba znovu krátce upozornit na otázku hranic mezi víceslovnými termíny (např. *derecho de familia*) a kolokacemi (např. *derecho a la familia*), kterou jsme rovněž nuceni zodpovědět. Vzhledem k formální podobnosti obou struktur bývají hranice mezi nimi velmi tenké. Jako kolokace označujeme (Radimský, 2020) „typické ustálené víceslovné

spojení různého typu, jež mohou mít různou formu (verbonominální, nominálně adjektivní aj.).“ Jejich společným jmenovatelem je ustálenost a omezená předpověditelnost. Kolokace tedy reprezentuje typickou ustálenou kontextualizaci určitého termínu a v databázi ji řadíme k tomu termínu, který je v kolokaci obsažen. Přitom je nutno dbát na to, aby daný termín přesně konceptuálně odpovídal významu, který v kolokaci vyjadřuje (viz obrázek 6), a nikoli k termínu homonymnímu.

Detail termínu

derecho
preferred

Španělština (Španělsko)
[Zobrazit nadřazený koncept](#)

Gramatické informace
Nekonstruované slovo
podstatné jméno
rod: mužský

Kolokace Zobrazovat příklady kolokací pro jazyk: Čeština (ČR)

- con arreglo a derecho
 - v souladu s právem
- en uso de derecho

Obrázek 6 Zachycení kolokací termínu *právo* navázaných na koncept *právo*: soubor právních norem

Naopak víceslovné termíny definujeme jako víceslovné spojení označující nějaký koncept (Radimský, 2020) a přiřazujeme je tedy přímo ke konceptům. Každý koncept tak může být pojmenován jednoslovným nebo víceslovným termínem a technicky je v databázi označen jedinečným identifikačním číslem (identifikátor konceptu) daného terminologického záznamu.

Výhoda výše uvedené struktury databáze se projevuje zejména v situacích, kdy překladatel není pouhým převodcem kódů z jednoho jazyka do druhého („překladatel stroj“), ale kdy se sám aktivně snaží o maximální zachování ekvivalentnosti užitých terminologie („překladatel člověk“). Tento přístup, který lze označit jako lingvisticko-komparativní, následně pomůže pochopit obtížnost překladu právních textů a rozdíly nejen v jazykovém vyjádření daných právních obsahů, ale i v právním systému srovnávaných jazykostí.

5.2 Příklad (ii): nepřímý příbuzný a vliv (zdánlivé) synonymie na architekturu databáze

V řadě příkladů se k jedinečnému právnímu konceptu v jednotlivých jazykостátech váže několik termínů paralelně užívaných v příslušných textech, a to i v textech legislativních. Tato skutečnost částečně odporuje některým premisám o lexikálních vlastnostech právní terminologie, jelikož podle námi citovaných autorů by se v případě právní terminologie mělo synonymních jednotek vyskytovat minimum, resp. mělo by se jednat pouze o zdánlivou synonymii. Rešerše právních textů, které jsme provedli, ukazují, že tento předpoklad není vždy stoprocentní. Nalezené případy synonymních termínů ukazují, že rozdíly mezi nimi nejsou v žádném případě obsahové. Vždy se používají pro vyjádření obsahu stejné právní skutečnosti. Pro účely tohoto textu volíme příklad z oblasti rodinného práva, avšak obdobných příkladů lze nalézt pochopitelně více.

Záznam #1

Identifikátor konceptu: 164

Čeština (ČR) Czech (Czech Republic)	Français (France) French (France)	Español (España) Spanish (Spain)
Stav Status platný	Statut Status valide	Fiabilidad Status válido
Domény Subject fields 6.1. - Rodinné právo	Domaines Subject fields 6.1. - Droit de la famille	Campo temático Subject fields 6.1. - Derecho de Familia
Termíny Terms - příbuzný ve vedlejší linii (preferred) - příbuzný v pobočné linii (admitted) - nepřímý příbuzný (admitted) - kolaterální příbuzný (admitted)	Termes Terms - parent collatéral (preferred) - collatéral (admitted) - parents en ligne collatérale (admitted)	Términos Terms - pariente colateral (preferred) - pariente en línea colateral (preferred) - colateral por consanguinidad (preferred) - colateral (admitted)
Definice Definitions Osoby jsou příbuzné ve vedlejší linii, mají-li společného předka, ale přitom nepocházejí jedna od druhé. [Legální definice; Zákon č. 89/2012 Sb. - Občanský zákoník; § 772 (2)]	Définitions Definitions - Les parents collatéraux relevant de l'ordre d'héritiers mentionné au 4° de l'article 734 ne succèdent pas au-delà du sixième degré. [Legální citace; Code civil, version consolidée au 14 février 2020; art. 745] - Parents qui ne descendent pas les uns des autres, mais d'un auteur commun. [Jiná definice; Bissardon, S. (2013), Guide du langage juridique, Paris, LexisNexis, 4e éd.; p. 238]	Definición Definitions - No habiendo cónyuge supérstite, ni hermanos ni hijos de hermanos, sucederán en la herencia del difunto los demás parientes del mismo en línea colateral hasta el cuarto grado, más allá del cual no se extiende el derecho de heredar abintestato. [Legální citace; Real Decreto de 24 de julio de 1889, texto de la edición del Código Civil; Art. 954] - En defecto de ascendientes y

Obrázek 7 Ukázka terminografického záznamu s příkladem synonymně navázaných termínů označujících daný koncept

Odlišnosti mezi takovými termíny bývají spíše povahy kvantitativní a stylistické. V prvním ohledu jde o situaci, kdy jeden z termínů je pro určitý typ textů frekventovanější. Díky čím dál více rozvíjející se oblasti korpusové lingvistiky, jsou údaje o četnosti určitého termínu v určitém typu textů snadno dohledatelné. To nám umožňuje získaná statistická data rovněž podchytit a následně tyto údaje zaznamenávat na terminologické kartě daného termínu. Na druhou stranu jsme si však plně vědomi proměnlivosti tohoto údaje v závislosti na čase a stylu, což se odráží v závislosti na kvantitativním i kvalitativním zastoupení právních textů v korpusovém manažeru.

Z pohledu terminologa představuje velkou výzvu shromáždit pokud možno všechna možná pojmenování daného konceptu. Nové technologie typu korpusových nástrojů sice posilují šanci na splnění takového úkolu, přesto si tvůrci databází včetně autorů tohoto textu nemohou činit nároky na úplnost. Další zásadní výzvou pak je případné vyhodnocení přijatelnosti jednotlivých termínů, kdy zejména vyzdvižení některé formy jako *preferred*, stejně jako vyloučení jiné jako *deprecated*, si žádá důkladného zdůvodnění. Výzvou je zejména nastavení objektivních kritérií přijatelnosti. Například pouhé rozdíly ve stylistické rovině typu nepřímý příbuzný v. kolaterální příbuzný nejsou dostatečné pro vyloučení internacionalismu.

5.3 Příklad (iii): manželství a související koncepty a vliv různého obsahu konceptů jednotlivých jazykostatů na architekturu databáze

Případ zákonem založeného soužití dvou osob je dobrým příkladem ukazujícím mj. limity čistě onomaziologického pojetí zkoumajícího odbornou terminologii pouze v synchronní perspektivě.

Záznam #1

Identifikátor konceptu: 171

Čeština (ČR) Czech (Czech Republic)	Français (France) French (France)	Español (España) Spanish (Spain)
Stav Status • platný	Statut Status • valide	Fiabilidad Status • válido
Domény Subject fields 6.1. - Rodinné právo	Domaines Subject fields 6.1. - Droit de la famille	Campo temático Subject fields 6.1. - Derecho de Familia
Termíny Terms • manželství (preferred)	Termes Terms • mariage (preferred) • mariage civil (admitted)	Términos Terms • matrimonio (preferred)
Poznámka k užití Usage note Manželství jako právní vztah dvou osob vzniklý za účelem založení rodiny je univerzálie existující napříč různými právními řády. Tradičně byl tento typ svazku vyhrazen pouze osobám různého pohlaví jako dosud v ČR, nově se v některých zemích včetně zastoupených Francie a Španělska připouští i manželství osob stejného pohlaví.	Définitions Definitions • Le mariage est contracté par deux personnes de sexe différent ou de même sexe. [Legální citace; Code civil, version consolidée au 14 février 2020; art. 143]	Definición Definitions • El hombre y la mujer tienen derecho a contraer matrimonio conforme a las disposiciones de este Código. El matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos cuando ambos contrayentes sean del mismo o de diferente sexo. [Legální citace; Real Decreto de 24 de julio de 1889, texto de la edición del Código Civil; Art. 44]
Definice Definitions • Manželství je trvalý svazek muže a ženy vzniklý způsobem, který stanoví tento zákon. Hlavním účelem manželství je založení rodiny, řádná výchova dětí a vzájemná podpora a pomoc. [Legální definice; Zákon č. 89/2012 Sb. - Občanský zákoník; § 655]		

Obrázek 8 Terminografický záznam konceptu 171 (manželství) a jeho struktura v LegTerm

Jak známo, historicky byl koncept označovaný v českém jazyce jako manželství vnímán jako univerzální, když uvedené pojmenování náleželo pouze osobám různého pohlaví, šlo tedy výhradně o svazek muže a ženy. Tato tradiční perspektiva se ale v mnoha státech změnila a například francouzský i španělský ekvivalentní koncept na rozdíl od českého nyní zahrnuje i zákonem založené soužití bez rozdílu pohlaví. Nemluvě o dalších definičních rozdílech daných odlišným historickým vývojem, jako např. uznávání či nikoli různých forem uzavření manželství. Český koncept původně vyhrazený pouze pro svazky posvěcené státem uznávanou církví byl během doby socialistického práva zúžen pouze na manželství založená před orgánem státu, aby v současnosti zahrnoval obě zrovnoprávněné formy, zatímco vývoj ve Francii šel jinou cestou a původně privilegovaná forma církevního sňatku byla zbavena právních účinků.

Podobným příkladem je i na první pohled relativně neproblematický koncept muž a žena, kteří chtějí uzavřít manželství, kde pro češtinu spolu s termínem snoubenci paralelně existuje termín ženich a nevěsta, jež by však odporoval duchu nalezené legální citace pro španělský termín *contrayentes*, navázanému na totožný koncept, neboť ve španělské definici se (podobně jako ve výše zmíněné francouzské) připouští sňatek mezi osobami různého i stejného pohlaví.

Kontrastivní terminolog tak v zájmu hledání vhodných ekvivalentů nemůže tyto rozdíly v rozsahu konceptů opomenout. V první řadě by dané rozdíly měly být zřejmé z definic konceptů resp. termínů jednotlivých jazykostí, zároveň je ale vhodné je slovně explicitovat. K tomuto účelu používáme v LegTerm funkcionalitu Poznámka k užití.⁹

⁹ Pole Poznámka k užití zůstává nepřihlášenému uživateli neviditelné, pokud není vyplněno.

5.4 Příklad (iv): *magistrat* a neexistující koncepty a jejich podchycení v databázi

Jak uvedeno výše, právní terminologie je vždy omezena na území daného celku, neboť vyjadřuje jednotlivé koncepty samostatných právních řádů. Některé z konceptů nalezneme ve všech studovaných jazykostatcích, byť ne vždy mají zcela totožný obsah. Velmi často je shoda jen přibližná (viz výše 3.2). Tato problematická situace se stává ještě komplikovanější v případech, kdy jednotlivé koncepty jsou originály vlastní danému právnímu řádu a v ostatních jazykostatcích je nenalezneme. Případy nulové ekvivalence se v právní terminologii objevují nejčastěji u institucí a funkcí, resp. u povolání, jež se v nich vyskytují, tedy u záležitostí spjatých také s odlišným politickým uspořádáním či ideologií. Například konkrétní orgány veřejné správy nebo soudní orgány a některé profese podílející se na výkonu veřejné správy či soudnictví ve Francii nemají funkční ekvivalenty v České republice. Příkladem může být francouzský koncept s označením *magistrat* zahrnující bez dalšího upřesnění soudce i státní zástupce. Tyto případy jedinečné právní reality jsou totiž výsledkem samostatného historického vývoje v daném státě a srovnatelné protějšky jinde nenalezneme. A to nutně ani ve státě, který sdílí používaný jazyk, jako je tomu v případě frankofonních či hispanofonních států.

Záznam #1 Identifikátor konceptu: 601	
Français (France) French (France) Statut Status - valide Domaines Subject fields 1. - Théorie du droit Termes Terms <i>magistrat</i> (preferred) Définitions Definitions <i>Au sens strict, toute personne appartenant au corps judiciaire et investie, à titre professionnel, du pouvoir de rendre la justice (magistrat du siège) ou de la requérir au nom de l'État (magistrat du parquet).</i> [liná definice; Cornu et al. (2020), Vocabulaire juridique, Paris, Quadriga, 13e éd.; p. 555]	Čeština (ČR) Czech (Czech Republic) Stav Status - neplatný Domény Subject fields 1. - Teorie práva Termíny Terms <i>soudce a/nebo státní zástupce</i> (foreign concept denomination) Poznámka k užití Usage note V ČR neexistuje koncept referující k oběma profesím.

Obrázek 9 Příklad termínu s příznakem *foreign concept denomination* na terminografickém záznamu v databázi LegTerm

V rámci přípravy srovnávací vícejazyčné databáze usilující o to stát se pomůckou pro překladatelskou praxi nelze nechat bezekvivalentní jedinečné koncepty bez povšimnutí. I tvůrci databáze LegTerm mají ambici nabídnout uživatelům adekvátní nabídku vyjádření takových konceptů ve studovaných jazycích. Činíme tak transparentně takovým způsobem, že nabízíme (dle našeho názoru) nejvhodnější překlady termínů označujících jedinečné koncepty do dalších jazyků s označením *foreign concept denomination*. Kromě toho ještě dané rozdíly lze reflektovat v Poznámce k užití.

6 Závěr

V úvodu jsme si položili několik otázek, na které jsme se v rámci tohoto textu pokusili hledat odpovědi. Vycházeli jsme při tom z vlastní zkušenosti, získané na základě vytváření vícejazyčné právní databáze LegTerm. Tato databáze byla stručně popsána, přičemž rozsah této charakteristiky byl přizpůsoben cílům našeho článku. Naším cílem tak nebylo představit

databázi LegTerm jako nástroj se všemi jeho funkcionalitami. K tomuto účelu slouží Uživatelská příručka, na kterou v textu odkazujeme. Smyslem tohoto textu bylo využít zkušenosti získané při vytváření databáze k tomu, abychom se teoreticky zamysleli nad vlastnostmi právního lexika a nad způsoby, jak tuto ryze odbornou oblast navzdory popsáním lexikálně-sémantickým a systémovým úskalím terminologicky podchytit.

V rámci našeho přístupu k právní slovní zásobě a jejímu terminologickému zachycení vycházíme z tradičního onomaziologického modelu, jenž předpokládá dichotomický vztah mezi konceptem a na něj navázaným termínem fungujícími v určité právní doméně, jak jsme ilustrovali výše. Pro naše účely je ideálním příkladem úplná nebo alespoň téměř úplná symetrie mezi všemi uvedenými konstituenty, tedy mezi konceptem, termínem a taktéž právní doménou bez přesahu do jiné oblasti. Tento „ideální“ vztah jsme ilustrovali na obrázku 6 (viz 5.1). Takto vyrovnaný vztah napříč všemi podchycovanými jazyky je však spíše vzácný a svým způsobem z pohledu kontrastivní lingvistiky a translatologie i nezajímavý, neboť neimplikuje žádný problém. Jak jsme se pokusili nastínit na předchozích stránkách, převažují případy rozličných asymetrií, z nichž se jako nejvíce závažné jeví absolutní nekompatibilita mezi koncepty více než dvou srovnávaných jazykostátů (příklad *magistrat* – *magistrado*).

Je na místě uvést, že vyhraněně dichotomický náhled na metody výzkumu odborné terminologie lze považovat do značné míry za překonaný. Jak vidno, někteří autoři jako Cabré a Sager (1999) mezi oběma přístupy nevytyčují ostrou hranici a např. kanadští autoři Aito a Igwe (2013) hovoří o tandemu a navrhují posílit hybridní přístup i pro terminologickou práci. S tímto pojetím se můžeme ztotožnit. Jak řečeno výše, v rámci přípravy terminologické databáze LegTerm technicky vzato vycházíme primárně z onomaziologického přístupu, tedy po identifikaci českých právních pojmů následuje vyhledání jejich pojmenování ve zvolených jazycích. V zájmu poskytnutí pokud možno co nejužitečnějšího nástroje pro překladatelskou praxi však tento přístup neaplikujeme rigidně, nýbrž začleňujeme řadu moderních sémaziologicky orientovaných prvků jako explikaci definičních rozdílů mezi ne plně ekvivalentními koncepty, přehled jazykových charakteristik vyhledaných termínů nebo diachronní pohled na pojmenování jednotlivých konceptů.

Na úplný závěr tak můžeme konstatovat, že kontrastivní srovnávání právní terminologie v rámci vytváření vícejazyčné databáze čelí celé řadě výzev. Právo jakožto sociální fenomén a potažmo jeho jazykové vyjádření se v lecčems vymyká zavedeným lingvistickým, a proto terminologickým premisám a obvyklé postupy terminologické práce je třeba těmto skutečnostem přizpůsobit.

Literatúra:

- AITO, E. – IGWE, C.U. (2013): Études onomasiologiques et sémasiologiques des technolectes et des unités terminologiques complexes. [Cit. 2021-08-10.] Dostupné na internete: <<https://www.semanticscholar.org/paper/%C3%89tudes-onomasiologiques-et-s%C3%A9masiologiques-des-et-Aito-Igwe/bcaeb3f6ad28966798916f8c2d7ec069dd3af602>>
- ALCARAZ VARÓ, E. – HUGHES, B. (2002): *El español jurídico*. Barcelona: Ariel.
- BOURIGAULT, D. – SLODZIAN, M. (1999): Pour une terminologie textuelle. In: *Terminologies nouvelles*, vol. 19, s. 29–32.
- CABRÉ, M. T. – SAGER, J. C. (1999): *Terminology: theory, methods and applications*. Přeložila Janet Ann DECESARIS. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- CALVI, M.-V. – BORDONABA ZABALZA, C. – MAPELLI, G. – SANTOS LÓPEZ, J. (2019): *Las lenguas de especialidad en español*. Roma: Carocci.
- CORNU, G. (2005): *Linguistique juridique*. 3. vyd. Paris: Montchrestien.
- GAUDIN, F. (1993): *Pour une socioterminologie: des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen.
- ČSN ISO 1087-1 (01 0501) Terminologická práce – Slovník – Část 1: Teorie a aplikace.

- HODKOVÁ, K. (2020): Romanismy v Novém občanském zákoníku a jejich francouzské ekvivalenty. In: *Acta Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni/West Bohemian Review of Social Sciences & Humanities*, 12 (1): 61–82. [Cit. 2021-08-10.] Dostupné na internetu: <<https://actaff.zcu.cz/archives/2020/vol-12-1/hodkova-romanismy.html>>
- L'HOMME, M.-C. (2020): *Lexical semantics for terminology*. Amsterdam: John Benjamins.
- LegTerm – Vícejazyčná databáze právních termínů pro překladatele. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. [Cit. 2021-08-10.] Dostupné na internetu: <<https://legterm.cz/>>
- PEŠKOVÁ J. (2015): Problemas de la traducción de textos de contenido jurídico: búsqueda de los equivalentes más apropiados. In: *Revista Hikma*, vol. 14, Universidad de Córdoba, s. 127–140.
- PETRŮ, I. (2016): La traduction juridique : entre équivalence fonctionnelle et équivalence formelle. In: *Études romanes de Brno*, 37/2, s. 177–189.
- RADIMSKÝ J. (2004): Dans quelle mesure est-il possible de traduire un terme juridique? In: *Etudes romanes de Brno*, vol. 34, s. 37–44.
- RADIMSKÝ J. (2020): LegTerm – Vícejazyčná databáze právních termínů pro překladatele. Dokumentace pro uživatele. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. [Cit. 2021-08-10.] Dostupné na internetu: <https://drive.google.com/file/d/1L0EuVRXLfGLe_qbXhTicbSEI3laXzS1W/view>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario panhispánico del español jurídico* (DPEJ) [en línea]. [Cit. 2021-07-10.] Dostupné na internetu: <<https://dpej.rae.es/>>
- TEMMERMAN, R. (2000): *Towards New Ways of Terminological Description: The sociocognitive approach*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- TOMÁŠEK, M. (2003): *Překlad v právní praxi*. 2. doplň. vyd. Praha: Linde.

Summary

Contrastive comparison of legal terminology based on the example of multilanguage database of legal terms LegTerm

The present study focuses on the topic of legal terminology from the perspective of translation of legal terms. It combines theoretical foundation of *state of the art* of terminology and original research and observations. Given the potential divergence of equivalence of legal concepts, the issue is not as trivial as it may seem at first sight. Primarily based on onomaziological approach the database LegTerm offers translations of legal terms in Czech, French (France), Spanish (Spain) and Italian language. The database is accessible online and is developed by a team of researchers at the Faculty of Arts of University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic. The study presents some of the basic principles of the database and illustrates various translation problems that might be encountered during the process of translation of legal terms on the basis of the data in LegTerm. These difficulties include, among other things, partial equivalence of legal concepts or concepts unique to one of the concerned legal systems.

Tato studie vznikla s podporou Grantové agentury Jihočeské univerzity 126/2019/H – Využití počítačových nástrojů při analýze diskurzu.

Специфіка об'єктивації концепту *дім* в українській лінгвокультурі

Олена Хомчак

Кафедра української і зарубіжної літератури, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
elenahom77@ukr.net

Ключевые слова: лексема, концепт, асоціативно-вербальна модель, культурний концепт, мовна свідомість

Keywords: lexeme, concept, an associative-verbal model, cultural concept, language consciousness

Вступ

Лінгвокультурні концепти на сьогодні є об'єктом вивчення багатьох дослідників, оскільки це дає можливість встановити способи осмислення мовної картини світу. Лінгвоконцептологія синтезує в собі ідеї філософського аналізу пізнаваного світу, когнітивного моделювання дійсності, культурологічного опису етнічної специфіки світобачення, семантичної структуризації реальності.

Концептуальний аспект характеристики явищ дійсності розкривається в теорії мовної картини світу та концептуального аналізу, що активно розробляється як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. Чільне місце в галузі лінгвоконцептології належить таким науковцям, як М. Ф. Алефіренко, Н. Д. Арутюнова, С. А. Аскольдов, О. П. Бабушкін, С. Г. Воркачов, В. І. Карасик, В. В. Колесов, О. С. Кубрякова, В. О. Маслова, О. О. Селіванова, Г. Г. Слишкін, Й. О. Стернін, Ю. С. Степанов та ін. Праці цих зарубіжних і вітчизняних дослідників, безперечно, є основою для подальших досліджень у сфері лінгвоконцептології, базою для вивчення окремих фрагментів української мовної картини світу, до якої належить і концепт *дім*.

Концепт, актуалізуючись через мовні одиниці, фіксується в лексикографічних тлумаченнях імені (змістовий мінімум концепту), в його синонімічних зв'язках, образних переосмисленнях, асоціативних реакціях, пареміях, художніх текстах тощо. В цих аспектах у когнітивній лінгвістиці концепт *дім* вивчався окремо і фрагментарно, але не був предметом спеціального дослідження. Отже, вивчення лінгвокультурної специфіки концепту *дім* та його експериментальне дослідження є актуальним і своєчасним.

Мета дослідження – обґрунтувати місце та роль концепту *дім* в українській мовній картині світу.

Когнітивна парадигма в сучасному мовознавстві

Характерною рисою мовознавства на межі ХХ-ХХІ ст. є виникнення й розвиток когнітивної лінгвістики, що вивчає особливості засвоєння та обробки інформації, способи репрезентації знань за допомогою мови, яка є засобом доступу до ментальних одиниць і достовірним інструментом дослідження змісту та структури концептів.

Проблема дослідження культурної самобутності народу, що відображається в мовній картині світу, набуває дедалі більшої значущості. Мовна картина світу тісно пов'язана з концептуальною картиною світу, оскільки остання існує у вигляді концептів, що мають мовне вираження та становлять предмет лінгвокогнітології.

Під когнітологією розуміють ті наукові напрямки, що займаються людським розумом і мисленням, а також ментальними (розумовими, психічними) процесами

і станами. Предметом цієї науки є *когніція* – пізнання – та пов'язані з ним структури і процеси. У зв'язку з цим головними проблемами когнітивної науки вважаються питання про те, якими типами знання і в якій формі володіє людина.

Сучасний антропоцентричний підхід до мови, що сягає ідей В. фон Гумбольдта, «передбачає більш масштабне осмислення функцій мови, вихід за межі вузькорационального, прагматичного трактування її призначення» (Аскольдов-Алексеев, 1928, с. 5).

О. О. Селіванова слушно стверджує, що «антропоцентризм – це принцип дослідження, згідно з яким людина розглядається як центр і найвища мета світобудови», а «у лінгвістиці цей принцип застосовується при дослідженні мови як продукту людської діяльності, призначеного для потреб людини посередника спілкування, засобу зберігання її досвіду, знань, культури» (Селіванова, 2008, с. 32).

Сьогодні мовознавство розвивається саме в антропоцентричному напрямі, вивчаючи зв'язок мови з мисленням людини, її внутрішнім станом, загальнолюдськими та національно-культурними цінностями. Тенденція до взаємопроникнення різних галузей наукового знання – одна із головних характеристик науки кінця ХХ ст. За свідченням З. Д. Попової та Й. О. Стерніна, «когнітивна лінгвістика – це лінгвістичний напрям, що активно розвивається, визначаючи обличчя сучасної світової лінгвістичної науки» (Попова – Стернин, 2007, с. 3). Вчені вважають, що когнітивна лінгвістика «розглядає мову як засіб отримання, зберігання, обробки, переробки й використання знань, спрямованих на дослідження способів концептуалізації й категоризації певною мовою» (Попова – Стернин, 2007, с. 213).

Принцип антропоцентризму в лінгвістичній науці, взаємозв'язок мови та культури вплинули на активізацію нових методів дослідження. Результатом цього процесу стало введення у науковий обіг термінів «концепт», «концептуальний аналіз», «концептуальна система» тощо.

Дім як лінгвокультурна константа мовної картини світу

Концепт *дім* – універсальний концепт. Він є одним з тих концептів, що формують концептуальну картину світу і постають упорядкованою сукупністю загальнолюдських і культурно-специфічних смислів, які відображають *дім* як певну понятійну, соціальну й культурну реалію.

Дім є важливим феноменом загальнолюдської культури і різних цивілізацій, без осмислення якого неможливе пізнання сутності життя людей на будь-якому етапі їхнього розвитку. Дім забезпечує безпеку, захист, комфорт, приватність, затишок, виражає індивідуальність власника. Дім виступає об'єктом дослідження архітектури, археології, етнографії, культурології, філософії, релігієзнавства і багатьох інших дисциплін, кожна з яких формує його робоче визначення для наукового опису цього феномена. Концепт *дім* привертав увагу дослідників як об'єкт аналізу і як засіб інтерпретації інших екзистенційно важливих концептів. Наприклад, Ю. С. Степанов визначає концепт *мова* як «дім буття духу».

Поняття «дім» є концептуальним для будь-якої мовної картини світу, у тому числі й української. *Дім* – це міфологема спокою, затишку, родючості, просторово-часової орієнтації та цілі; аспект сенсу життя та вектор історії; універсум наукового та художнього пізнання й культурної творчості.

Щоб визначити поняттєвий складник лексеми *дім* в сучасній українській мові, звернемося до кількох словників.

За даними «Етимологічного словника» за ред. О. С. Мельничука, лексема *дім* означає: «*Дім, дом, [домар]* «хазяїн», [*доматар, доматор*], *домарство* «сидіння вдома», *домарята* «домашні (хатня челядь)», *домець* «палац», *домівка, домівник* «домочадець»,

домівниця «служниця», домівство «дім», бездомник, бездомок, бездомний, додому...» (Мельничук, 1982, с. 91).

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» подано таке визначення лексеми *дім*:

1) будинок для помешкання, саме помешкання, де живуть люди; за народними віруваннями, дім та його забудування завжди підпадають під вплив злої сили, яка хоче пошкодити людині; але в домі за всім пильнує свій *домовік* (див.) і не підпускає до нього нечистих з їхніми злими задумами; споконвіку волхви й відуди проганяли нечисту силу від дому, бо часом злий дух захоплює дім і не дає спокою мешканцям; 2) приміщення, люди, що в ньому живуть, та їхнє господарство; 3) *Божий дім* – стара народна назва церкви; 4) *жовтий дім* – стара народна назва лікарні для психічно хворих (Бусел, 2003, с. 84).

У «Великому тлумачному словнику. Сучасна українська мова від А до Я» подано таке визначення лексеми *дім*: «ДІМ, дому, чол. 1. Будівля, признач. для житла або для розміщення різних установ; будинок. 2. Приміщення, в якому живуть люди; житло. 3. Приміщення, люди, що в ньому живуть, та їх господарство. 4. рідко. Монархи одного роду, що послідовно замінювали один одного. *Он – палац Зимовий. В нім Розміщався царський дім* (Іван Нехода) (Загнітко, 2008, с. 101).

Наші уявлення про *дім* та його концептосферу в українській мовній картині світу доповнюються інформацією «Словника синонімів української мови»: «БУДИНОК, (величезний) *будівля, споруда; хата, домівка, господа, пристановище, р. домівля, (батьків) п. стріха; сім'я, родина; (царський) династія; (торговий) фірма; домок, домик, домочок, домина*» (Бурячок, 1999, с. 87).

Аналізована лексема має багато похідних: *дімок* -мка, ч. зменш. до *дім*; *дімочок* -чка, ч. менш. до *дімок*; *домів присл., зах. додому (повернутися домів)*; *домівка* -и, ж. (житлове приміщення стосовно до того, хто в ньому живе); *домівник* -а, ч., діал. (домочадець, член родини); *домівниця* -і, діал. жін. (до домівник); *домівство* -а, с., зах. *дім*; *домівський* -а, -е, *рідко*. (хатній, домовий).

На позначення *дому/хати* в українській мовній картині світу існує багато фразеологізмів. Вони можуть справляти певне враження (позитивне, негативне чи нейтральне) та викликати певні емоції. Наведемо деякі з них:

- *Казенний дім* – в'язниця. – *Ці листівки можуть прискорити вам арешт. – А може, вони якось відтягнуть його? – засміявся Степан Васильович, іще не дуже вірячи, що йому доведеться потрапити в казенний дім* (М. Стельмах).

- *Побудувати дім на піску* – вираз виник з євангельської притчі про безрозсудну людину, який побудував свій дім на піску. Незабаром від дощу і вітру він зруйнувався. Значення виразу – про щось нетривке, ненадійне;

- *Почуватися як вдома* – відчувати себе затишно і комфортно, бути в звичній обстановці;

- *Не всі вдома* – про ненормальну людину;

- *Дім* – повна чаша – заможна, багата родина;

- У рідному *домі* і стіни допомагають – рідний дім приймає тебе таким який ти є.

В українській народній творчості концепту *дім/хата* теж приділялося багато уваги. Наш народ склав прислів'я, приказки, які уособлюють мудрість багатьох поколінь: *Біду не треба шукати, сама в дім прийде; Без господині і дім сирота; Без кутів дім не будується; Зять в хату - і ікони геть; В гості збирайся, а вдома пообідати не забудь; В гостях добре, а вдома краще; Гість в дім - господареві радість; Де собака лягла – будуй дім.*

Дім – це місце спілкування людини зі світом сакральним, це символ космічного взаємозв'язку із Всесвітом, де людина особливо гостро відчуває свою близькість до

світоустрою. *Дім* – це символ самої людини, яка знаходить у ньому надійний притулок від життєвих негараздів. Він часто характеризує своїх мешканців, адже що трапляється в домі – трапляється і всередині нас. *Дім* є ознакою об'єднання та спокійного існування. Натомість, архетип подорожнього є символом мандрівника, приреченого на вічні мандри і постійне долаття тяжких випробувань. Мотив мандрів набуває філософського значення: символічне значення образу *дороги* – це надія на подолання відчуженості людини від Всесвітньої гармонії. Таким чином, уявлення про концепт *дім* в українській мовній картині світу співвідноситься з архетипною лексемою *дорога* та бінарною архетипною моделлю *дім/дорога*.

Асоціативно-вербальна модель концепту *дім*

В останнє десятиліття увага лінгвістів все частіше переключається з традиційних семасіологічних (тлумачних) словників на словники ономасіологічні (тематичні, асоціативні та ін.). Вивчення асоціативного значення слова стало сьогодні одним з найбільш популярних і розроблених напрямів у дослідженні вербальних асоціацій. Асоціативний експеримент є одним із домінантних методів дослідження концептів культури. Оскільки асоціативний зв'язок як феномен визначається «саме культурою в усьому її різноманітті – всіма знаннями, досвідом, у тому числі чуттєвим», вивчаючи асоціації, ми «апелуємо до неусвідомлюваного, глибинного шару нашої психіки» (Фрумкіна, 2003, с. 192).

На думку вчених, при вільному асоціативному експерименті виявляються не лише загальні межі, але й національно-культурна специфіка когнітивного конструкта. Н. В. Уфімцева відзначає, що за допомогою методики асоціативного експерименту «можна судити про особливості функціонування мовної свідомості людини та способи побудови висловлювання, що зазвичай не виявляється іншими способами дослідження» (Уфімцева, 2001, с. 67).

Суть асоціативного експерименту полягає в тому, що респондентам пропонується записати асоціативну реакцію, породжену на певні слова-стимули. Отримані дані є базою для створення асоціативного словника, який показує можливі зв'язки між словами в пам'яті носіїв мови. Слово в ньому представлено не у вигляді систематичного опису, як у граматиці або тлумачному словнику, а у вигляді асоціативно-вербальної моделі мовної свідомості.

Переконливою ілюстрацією цієї тези можуть бути результати, отримані нами при проведенні асоціативного експерименту серед студентів філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. В експерименті взяло участь 300 студентів.

Інформантам було запропоновано дати асоціативну реакцію на слово-стимул *дім*. Асоціативне поле досліджуваного концепту після завершення обробки отриманих результатів набуло такого вигляду:

ДІМ (300)

➤ *затишок 104; тепло 77; сім'я 60; родина 39; спокій 24; любов, фортеця 16; щастя, відпочинок 15; комфорт 14; захист, радість, мати 13; батьки 12; діти 8; вогнище, дах, їжа, рідні 7; друзі, кіт 6; сад, батьківський, турбота, там, де завжди чекають, злагода 5; батько, довіра, хата, тварина, рідний, піч, безпека, свобода 4; село, цегла, впевненість, стіл, сусіди, розуміння, смачна їжа, мрія, затишний, добробут, життя, підтримка, камін 3; кімната, хочу додому, світло, туга, рідні люди, кохана людина, спілкування, гармонія, найулюбленіше місце, допомога, коханий, теплий, розуміння, вогонь, сімейне вогнище, дитинство, чоловік, сон, телевізор, добро, усмішка, річка, близькі люди, подвір'я, мій дім-моя фортеця 2; авіамістечко, аромат випічки, бажання зустрітися, береза, біла хата, Білий дім у Вашингтоні, біля парку, Болгарія,*

брат; буває обіймаєш людину і відчуваєш, що він – твій дім; будинок, будівля, вареники великий, великий білий дім у полі, великий будинок з розлогим садом, велич, весела компанія, веселоці, вечір, взаєморозуміння, виноград, відстань, вірність, власний простір, вогнище кохання, вся сім'я разом, втома, вулиця, ганок, гарна атмосфера, гарний настрій, гарно, голі стіни, голуби, гроші, ґрунт, дах над головою, двір, де мені завжди раді, де рідні і близькі люди, димар, дитячий малюнок, Дмитро, привіт!, довіра, домашнє вогнище, домашні тварини, дощ, дружба, душевний спокій, єдність, житлоплоща, з білої цегли, завжди усміхнені обличчя, які раді тебе бачити, запах їжі, запах свого дому, запах хліба, Запоріжжя, затишок для людини, захист від поганих умов, зупинка, зустріч з близькими, кактус, квартира, квіти, кір, кличе, клопоти, коло сім'ї, комфортне місце відпочинку, кохані люди, кращі, куди завжди хочеться повертатися, кухня, лавочка, ласка, ліжко, літо, люблячий, майбутнє, маленька Батьківщина кожного, маленька хатинка, мета досягти чогось, місце відпочинку, місце, де тобі завжди будуть раді, місце проживання родини, міцне сімейне щастя, моє ліжко, моя фортеця, моя фортеця від корабля, на природі, найрідніше місце, невеликий, незгасаючий, ніжність, Новий рік, Новий рік разом, обитель, обід, обійми, опора, оселя, осінь, п'ятиповерхівка, паркан, песик, плед, побут, повернення з далеких подорожей, порядок, постіль, поцілунки, почуття радості, прагнення, привітний, прилисток, притулок, простір, рідне місто, рідне місце на Землі, рідний куточок, рідні душі, рідні стіни, робота, родичі, розслабленість, розслаблення, розуміння, самотність, світлий, святкування, сестра, смачна випічка, собака, солодкий сон, спокійно, стан, стосунки, сум, сусіди, там, де живе мама, там, де матір, там, де серце, там люблять, те, що зігріває тебе у холодні дні, тепло і затишно, територія, тиша, традиції, узлісся, улюблені куточки, університет, фантазія, хліб, хоббі, хочу додому, чай, чисте повітря, чудовий стан, школа, щось дуже хороше, ялинка, яскраві спогади 1; відмов 0.

За допомогою методу когнітивної інтерпретації представляємо отримані нами мовні одиниці у вигляді набору когнітивних ознак концепту дім, які розташовані в порядку зменшення їхньої частоти: **родинні зв'язки 133** (сім'я 60, родина 40, батьки 12, діти 8, рідні 7, рідні люди 2, батько 1, брат 1, родичі 1, сестра 1); **душевне тепло, спокій 107** (тепло 77, спокій 24, сімейне вогнище 1, домашнє вогнище 1, рідні душі 1; те, що зігріває душу у холодні дні 1, душевний спокій 1, найулюбленіше місце 1); **затишок 106** (затишок 104; тепло і затишно 1, затишок для людини 1); **метафоричні вислови 29** (мій дім – моя фортеця 20, мій дім – мій дах 2, мій притулок 1, дах над головою 1, рідний куточок 1, рідні стіни 1, маленька Батьківщина кожного 1, там, де серце 1, улюблені куточки 1); **відпочинок 24** (відпочинок 15, місце відпочинку 1, комфортне місце відпочинку 1, ліжко 1, моє ліжко 1, солодкий сон 1, сон 1, тиша 1, розслабленість 1, плед 1); **мати 15** (мати 13; там, де живе матір 2); **позитивні емоції 15** (злагода 5, усмішка 1, гарна атмосфера 1, веселоці 1, гарний настрій 1, ніжність 1, радість 1, почуття радості 1, щось дуже хороше 1, взаєморозуміння 1, яскраві спогади 1); **абстрактні поняття 15** (свобода 4, добробут 1, гармонія 1, добро 1, відстань 1, вірність 1, єдність 1, майбутнє 1, мрія 1, життя 1, фантазія 1, прагнення 1); **природа, рослини 15** (береза 6, природа 1, річка 1, виноград 1, кактус 1, квіти 1, прилисток 1, простір 1, узлісся 1, чисте повітря 1, чистий простір навколо 1); **комфорт 15** (комфорт 14, телевізор 1); **ознака 13** (рідний 2, ріднесенький 1, батьківський 1, гарний 1, затишний 1, кращий 1, привітний 1, світлий 1, коханий 1, люблячий 1, теплий 1, незгасаючий 1); **місце розташування 8** (село 1, авіамістечко 1, біля парку 1, Запоріжжя 1, найрідніше місце 1, рідне місто 1, вулиця 1, зупинка 1, автобусна сільська зупинка 1); **розгорнуті висловлювання 8** (завжди усміхнені обличчя, які раді тебе бачити 1; місце, де тобі завжди будуть раді 1, куди завжди хочеться повертатися 1, де мені завжди раді 1, там, де завжди чекають 1, де живуть рідні і близькі люди 1, рідне місце на Землі 1, буває

обіймаєш людину і відчуваєш, що він – твій дім 1); їжа 8 (їжа 2, вареники 1, обід 1, хліб 1, чай 1, смачна випічка 1, смачна їжа 1); домоволодіння 7 (великий будинок з розлогим садом 1, сад 1, двір 1, подвір'я 1, територія 1, власний простір 1, житлоплоща 1); вогонь 7 (камін 3, піч 2, вогонь 1, вогнище 1); контекстуальні синоніми 6 (хата 2, будинок 1, будівля 1, місце проживання 1, обитель 1, оселя 1); любов 6 (любов 1, там люблять 1, кохана людина 1, чоловік 1, вогнище кохання 1, кохані люди 1); тварини 6 (тварина 1, домашні тварини 1, собака 1, песик 1, кіт 1, голуби 1); негативні явища, емоції 5 (втома 1, самотність 1, сум 1, туга 1, клопоти 1); дитинство 5 (дитинство 4, дитячий малюнок 1); щастя 5 (щастя 1, міцне сімейне щастя 1, поцілunki 1, стосунки 1, турбота 1); почуття, бажання 5 (хочу додому 2; бажання зустрітися 1, ласка 1, обійми 1); побут 5 (побут 1, кухня 1, лавочка 1, стіл 1, порядок 1, постіль 1); друзі 4 (мої друзі 1, весела компанія друзів 1, Дмитро, привіт! 1, дружба 1); родинне спілкування 4 (спілкування 1, зустріч з близькими 1, вся сім'я разом 1, коло сім'ї 1); запах 4 (запах свого дому 1, запах хліба 1, запах їжі 1, аромат випічки 1); Новорічні свята 4 (Новий рік 2, Новий рік разом 1, ялинка 1); частини дому 4 (кімната 1, ганок 1, димар 1, голі стіни 1); білий колір 3 (біла хата 1, білий дім 1, біла цегла 1); розуміння 3 (розуміння 3); розмір 3 (маленька хатинка 1, великий дім 1, невеликий дім 1); сусіди 3 (сусіди 3); споруди 3 (квартира 1, п'ятиповерхівка 1, паркан 1); рід заняття 3 (робота 1, школа 1, університет 1); пора року 2 (літо 1, осінь 1); стан 2 (спокійний стан 1, чудовий стан 1); будівельні матеріали 1 (цегла 1); світло 1 (світло 1); повернення 1 (повернення з далеких подорожей 1); мета 1 (мета досягти чогось 1); хвороба 1 (кір 1); гроші 1 (гроші 1); хобі 1 (хобі 1); країна 1 (Болгарія 1); офіційна резиденція президента США 1 (Білий дім у Вашингтоні 1); традиції 1 (традиції 1); природні явища 1 (дощ 1); час доби 1 (вечір 1).

Отже, концепт дім в свідомості сучасних носіїв української мови має велику кількість асоціативних об'єктивувань, що представлені 49 когнітивними ознаками, які організовують його асоціативно-вербальну модель.

Ядро концепту складається з трьох передбачуваних елементів, які відображають найбільш значущі для людини поняття, пов'язані з домом: родинні зв'язки 133 (з домінантою сім'я 60), душевне тепло, спокій 107 (з домінантою тепло 77), затишок 106 (з домінантою затишок 104).

Навколоядерна зона представлена сімома когнітивними ознаками: метафоричні вислови 29 (з домінантою мій дім – моя фортеця 20), відпочинок 24 (з домінантою відпочинок 15), мати 15 (з домінантою мати 13), позитивні емоції 15 (з домінантою злагода 5), абстрактні поняття 15 (з домінантою свобода 4), природа, рослини 15 (з домінантою береза 6), комфорт 15 (з домінантою комфорт 14). Близня і дальня периферія складаються практично з однакової кількості когнітивних секторів (12 і 13 відповідно), але по частотності реакцій, що об'єктивують когнітивні ознаки, значно переважає близня периферія (без вираженої домінанти). Крайня периферія (об'єднує ознаки, які представлені одиничними реакціями) включає 12 ознак, що становить 1 % за кількістю отриманих асоціатів. Великих розривів між зонами не спостерігається.

У концепті дім когнітивні ознаки родинні зв'язки, душевне тепло, спокій, затишок становлять ядро концепту. Це свідчить про те, що дім для людини є місцем, де тебе було виколисано та викохано, це місце, що закарбовується у серці та пам'яті на все життя. Саме тому реципієнти асоціюють дім з родиною та співвідносять цей концепт із душевним теплом та затишком.

У результаті вільного асоціативного експерименту виявлено такі різновиди асоціацій:

1) синтагматичні атрибутивні – мають оцінне значення й містять у собі підрядне словосполучення (*дім – рідний, ріднесенький, батьківський, гарний, затишний, крацій, привітний, світлий, коханий, люблячий, теплий, незгасаючий*);

2) парадигматичні – це такі реакції, виражені іменниками, які є ширшими, вужчими, подібними чи протилежними поняттями до слів-стимулів. Серед парадигматичних реакцій виділяють: а) гіперонімічні (позитивні емоції – *усмішка, веселощі, гарний настрій, ніжність, радість, яскраві спогади*); б) антонімічні (*веселощі – сум; безтурботність – клопоти; радість – туга*); в) тематичні (родинні зв'язки, душевне тепло, спокій, затишок, відпочинок): *дім – сім'я, родина, батьки, діти, рідні, рідні люди, батько, брат, родичі, сестра, тепло, спокій, сімейне вогнище, рідні душі, затишок, відпочинок, місце відпочинку, комфорт, ліжко, сон, тиша, розслабленість, плед, мати, злагода, гарна атмосфера, взаєморозуміння*.

Висновки

Концепт *дім* має багатошарову і багатокомпонентну структуру і організовує велику кількість лексичних одиниць. Для звичайної людини великою цінністю є тепло рідного дому, який репрезентує особисту безпеку, спокій та захист від мінливості життєвих обставин, поганих людей, лиха. *Дім* – це місце спілкування людини зі світом сакральним, це символ космічного взаємозв'язку із Всесвітом, де людина особливо гостро відчуває свою близькість до світоустрою. *Дім* – це символ самої людини, яка знаходить у ньому надійний притулок від життєвих негараздів. Він часто характеризує своїх мешканців, адже що трапляється в домі – трапляється і всередині нас. *Дім* є ознакою об'єднання та спокійного існування.

Протягом століть етнос накопичує домінуючі образи, які пов'язані з давніми першоелементами, архетипами. Процес дослідження міфологічного і культурного шарів концепту *дім* визначив фундаментальні архетипічні лексеми: *вогонь, поріг, зустріч, доля, родина* що складають на концептуальному рівні першооснову його концептуального простору.

Концепт *дім* в свідомості сучасних носіїв української мови має велику кількість асоціативних об'єктивувальних, що представлені 49 когнітивними ознаками, які організовують його асоціативно-вербальну модель. Ядро концепту складається з трьох передбачуваних елементів, які відображають найбільш значущі для людини поняття, пов'язані з *домом*: *родинні зв'язки* (з домінуючою *сім'я*), *душевне тепло, спокій* (з домінуючою *тепло*), *затишок* (з домінуючою *родина*). Це свідчить про те, що *дім* для людини є місцем, де її було виколисано та викохано, що закарбовується у пам'яті на все життя. Саме тому реципієнти асоціюють *дім* з родиною та співвідносять цей концепт із душевним теплом та затишком.

Уявлення про концепт *дім* в українській мовній картині світу співвідноситься з бінарною архетипною моделлю *дім / дорога*. Основа цього ряду – первинність впливу, що забезпечує верховне становище архетипу, який, у свою чергу, утворює матрицю для подальшої актуалізації концепту *дім* в культурологічному та художньому дискурсах.

Література:

- АСКОЛЬДОВ-АЛЕКСЕЕВ, С. А. (1928): Концепт и слово. Ін: *Русская речь. Новая серия. Вып. II. Л.*, с. 28–44.
- БУРЯЧОК, А. А. (1999): *Словник синонімів української мови: у 2 т. Т. 1.: А – Н*. Київ: Наукова думка.
- БУСЕЛ, В. Т. (2003): *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ, Ірпінь: Перун.
- ЗАГНІТКО, А. П. (2008): *Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова від А до Я*. Донецьк:

Вид. «Бао».

КОНОНЕНКО, В. (2004): *Концепти українського дискурсу*. Київ; Івано-Франківськ: Плай.

ЛАСАН, Э. (2003): Еще раз о значении, концепте и концептосфере. In: Е. Е. Юрков (ed.). *Материалы X Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы: в 2 т.* Т. 1. Санкт-Петербург: Политехника, с. 265–274.

МЕЛЬНИЧУК, О. С. (1982): *Етимологічний словник української мови: у 7 т.* Т. 2. Київ: Наукова думка.

ПОПОВА, З. Д. – СТЕРНИН, Й. А. (2007): *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ: Восток–Запад.

СЕЛІВАНОВА, О. О. (2008): *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми*. Полтава: Довкілля-К.

УФИМЦЕВА, Н. В. (2001): Сопоставительное исследование языкового сознания славян. In: *Методологические проблемы когнитивной лингвистики*. Воронеж: Издательство Воронежского государственного университета, с. 65–71.

ФРУМКИНА, Р. М. (2003) *Психолінгвістика*. Москва: Академия.

KRÁLÍK, E. (2000): Urslawisch gърdъ und seine baltischen Parallelen. In: *Studia etymologica Brunensia*. Praha: Euroslavica, s. 305–310.

Summary

Linguo-cultural specificity of the concept *home* in the Ukrainian linguistic picture of the world

The article examines the linguo-cultural specificity of the concept *home* in the Ukrainian linguistic picture of the world. A rational research methodology was identified which made it possible, in particular, to determine the lexemes that verbalize the concept *home*. The lexeme *home* is analyzed as the dominant of a synonymous series in the modern Ukrainian language. Attention is focused on the experimental study of the stimulus word *home*, revealed its core, which consists of three presumed elements reflecting the most significant human concepts related to home: family ties, warmth, peace, comfort. The correlation of the concept *home* in the Ukrainian linguistic picture of the world with the binary archetypal model *home/road* is revealed. The binary structure of the cultural archetypes of the *road / house* is embodied in the physical zone of changeability. The *home* is immutability, comfort, family hearth, fertility; the *road* involves volatility, anxiety, disorder.

Osvojovanie si slovosledu enklitik v slovenčine ako cudzom jazyku na príklade textov slovanských študentov

Martina Ivanová – Vladimíra Bashir Géčová

Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

Univerzita sv. Klimenta Ochridského, Sofia

martina.ivanova@unipo.sk

wladenka@gmail.com

Kľúčové slová: enklitiky, slovosled, slovenčina ako cudzí jazyk, slovanskí študenti, jazyková chyba
Key words: enclitics, word order, Slovak as foreign language, Slavic students, language error

1 Úvodné poznámky

Výskum osvojovania si slovosledu¹ v slovenčine ako cudzom jazyku (L2) je jednou z oblastí, ktorej sa doposiaľ v slovistiky nevenovala výraznejšia pozornosť. Táto skutočnosť má niekoľko dôvodov. V prvom rade možno spomenúť absenciu korpusov slovenčiny ako L2, ktoré by poskytli zdrojový materiál na analýzu medzijazyka hovoriacich. Tento hendikep čiastočne vyvažuje pripravovaný projekt errkorp – korpus textov študentov učiacich sa slovenčinu ako cudzí jazyk, ktorý sa nachádza v štádiu budovania materiálnej databázy (aktuálne je dostupná pilotná verzia tohto korpusu errkorp-pilot). Ďalším dôvodom je absencia teoretických, materiálno fundovaných prác budujúcich na dátach zo súčasných, štýlovo rôznorodých textov, ktoré by mapovali dynamiku a aktuálne tendencie v slovoslede slovenčiny ako materinského jazyka (L1). V oblasti jestvujúcich teoretických opisov možno spomenúť najmä dve práce, z ktorých možno vychádzať a ktoré môžu byť nápomocné aj pri skúmaní špecifik medzijazyka učiacich sa. Ide v prvom rade o prácu J. Mistríka *Slovosled a vetosled v slovenčine* (1966) a výskumy J. Kačalu publikované v diele *Syntagmatický slovosled v slovenčine* (2013). Zo zahraničných prác sú relevantné výskumy slovosledu enklitických komponentov v slovanských jazykoch vrátane slovenčiny v diele S. Franksa a T. H. Kinga (2000) a výskumy slovanskej vety (vrátane slovosledných tendencií) v monografickom kompendiu L. Uhlírovej a L. Veselovskej (1995). Opis slovosledných tendencií v češtine ako L1 nachádzame aj v prácach K. Olivu a T. Avgustinovej (1995), J. Hanu (2007), P. Koseka (2011) a i. V kontexte prác zameraných na akvizíciu češtiny ako L2 možno v tejto súvislosti spomenúť prácu I. Starý Kořánovej (2017), ktorá sa venovala osvojovaniu si enklitických komponentov a ich uplatneniu v infinitívnej skupine. V slovenčine takúto prácu nenachádzame, problematika osvojovania si slovosledu sa síce spomína v práci J. Pekarovičovej (2020), avšak ide len o načrtnutie základných charakteristík slovosledných princípov bez hlbšieho teoretického a materiálového výskumu tohto javu.

2 Osvojovanie si slovosledu v slovenčine ako L2

Keďže slovosled sa týka lineárneho poradia prvkov (slov, slovných skupín, pohyblivých morfémov či viet) vo vetnej štruktúre, ide o jav syntaktickej roviny jazyka. Pokiaľ ide o akvizíciu syntaktického subsystému, vo viacerých prácach sa konštatuje, že v oblasti syntaxe učiaci sa na

¹ Termín *osvojovanie si (akvizícia) jazyka* budeme v štúdiu používať ako synonymum termínu *učenie sa jazyka*. Vychádzame pritom zo zistení viacerých lingvodidaktikov, podľa ktorých nemožno celkom jednoznačne oddeliť proces vedomého *učenia sa jazyka* a nevedomého, nezámerného *osvojovania si jazyka*, keďže vzájomný vzťah vedomých a nevedomých mechanizmov, ako aj explicitných a implicitných znalostí nie je doposiaľ komplexne vysvetlený a oba procesy prebiehajú často v praxi paralelne, porov. Kotková (2017, s. 3). Viac-menej synonyme sa termíny *osvojovanie si* a *učenie sa cudzieho jazyka* používajú aj v práci Pekarovičová (2020).

vyšších referenčných úrovniach jazyka nedosahujú kompetencie rodených hovoriacich (Pakulak – Neville, 2010; DÍAZ et al., 2016). Viacerí autori poukazujú na fakt, že učiaci sa si dokážu osvojiť syntaktické javy L2 na úrovni rodených hovoriacich, ak sú identické v L1 a L2. V prípade, že ide o odlišné javy, však učiaci sa zvyčajne nedosahujú úroveň rodených hovoriacich (bližšie pozri Zawiszewski et al., 2011; DÍAZ et al., 2016).

Náročnosť osvojovania si slovosledu slovenskej vety je daná aj tým, že lineárne poradie prvkov vo vetných štruktúrach sa formuje na základe súhry troch základných princípov: hlavným z nich je aktuálne členenie výpovede a sprievodnými princípmi sú rytmický činiteľ (determinujúci poradie klitických komponentov) a gramatický činiteľ (týkajúci sa princípov tzv. syntagmatického slovosledu predovšetkým v atributívnej syntagme). Slovenčina sa často opisuje ako jazyk s tzv. voľným slovosledom, čím sa má na mysli skutočnosť, že lineárne poradie zložiek slovenskej vety nie je (s výnimkou atribútu) determinované ich gramatickými funkciami a jeho hlavnou úlohou je vyjadrenie informačnej štruktúry (porov. Hana, 2007).² Z tohto hľadiska platí, že slovosled slovenskej vety sa vyznačuje istou flexibilitou, táto flexibilita však neznamena ľubovoľnosť (ako by termín „voľný slovosled“ implikoval). Práve kontextová začlenenosť vetných zložiek spolu s rytmickými a gramatickými obmedzeniami výrazne redukuje variantnosť lineárneho poradia komponentov v konkrétnej vetnej štruktúre.

Pokiaľ ide o slovosled enklitických komponentov, slovenčina patrí medzi jazyky, v ktorých sa uplatňuje tzv. Wackernagelovo pravidlo, pričom slovenské enklitiky patria do kategórie tzv. klitík v druhej pozícii (2P klitiky). Pre slovenské enklitické komponenty je charakteristické „dvojité občianstvo“: v lineárnej štruktúre vety sa umiestňujú za prvou prízvukovanou zložkou, ktorá sa označuje ako tzv. prozodický hosťiteľ, no z morfológického, lexikálneho, prípadne syntaktického hľadiska patria k tej zložke vetnej štruktúry, s ktorou tvoria jeden lexikálny, prípadne syntaktický celok. Pozícia lexikálneho alebo syntaktického hosťiteľa klitiky však nie je podmienená prozodicky, ale je daná jeho funkciou v rámci tzv. aktuálneho členenia výpovede. V dôsledku toho môže v rámci vetnej štruktúry vzniknúť tzv. konštituentová diskontinuita (bližšie pozri Hana, 2007), teda diskontinuítá (nekontaktná, distantná) realizácia enklitiky a jej lexikálneho, resp. syntaktického hosťiteľa.

Napriek existencii opísaného slovosledného princípu (didakticky zjednodušene by sme ho mohli opísať ako „enklitické komponenty sa umiestňujú po prvej syntaktickej zložke výpovede“, resp. „enklitiky patria do druhej pozície vo vetnej štruktúre“) však nemožno Wackernagelovo pravidlo vymedzovať ako jednoznačnú normu, skôr ako tendenciu. Výnimky z Wackernagelovho pravidla sa týkajú najmä dvoch typov konštrukcií:

(i) realizácia enklitík po niektorých spojkách, ktoré nemajú jednoznačný status, napr. spojka *ale*, pri ktorej je možná dvojaká pozíčná realizácia enklitických komponentov:

- bezprostredne po spojke *ale*:

(1) *Vydala sa za nejakého Bergera, ale sa s ním rozviedla.* (Omnia Slovaca III),

- po prvom vetnom komponente s vetnočlenskou funkciou:

(2) *Cítila jeho dych za chrbtom, ale neobrátila sa.* (Omnia Slovaca III).

(ii) vo vetných štruktúrach s viackomponentovou témou sa enklitický komponent môže realizovať

- v druhej pozícii po spojke:

(3) *Vieme, že sa kedysi pôvodným vlastníkom znárodňovala pôda.* (Omnia Slovaca III),

- po prvom tematickom komponente³:

² V štúdiu sa venujeme slovosledu v pripravených písaných komunikátoch. Otázka slovosledných realizácií enklitík v spontánných nepripravených prejavoch predstavuje samostatnú oblasť výskumu, keďže je podmienená aj faktormi, ktoré v pripravených písaných textoch nie sú relevantné.

³ Podľa *Mluvnice češtiny* (Daneš – Hlavsa – Grepl, 1987) sa príklonka vo vedľajších spojkových vetách nenachádza bezprostredne za spojkou, ale za prvým vetným členom najmä v situácii, keď je téma vedľajšej vety v protiklade k téme, resp. réme susednej vety (predchádzajúcej alebo nasledujúcej), takisto v prípadoch, keď je

(4) S. Markovič spomína, že kedysi *sa* náklad nosil hore síce ťažšie, ale oveľa romantickejšie. (Omnia Slovaca III).

Komplikáciou pri osvojovaní si slovosledu slovenčiny ako L2 je aj diachrónna dynamickosť slovoslednej realizácie enklitik. Slovosledná dynamika enklitických komponentov sa prejavuje aj v tom, že distribúcia enklitik vo variantných pozíciách je podmienená aj časom vzniku textov (pozri bližšie Mistrík, 1966), napr. *Kam položil knižku, nemohol si spomenúť.* (staršie) → *Kam položil knižku, si nemohol spomenúť.* (novšie), podobne *Od toho dňa vídali sme sa takmer denne.* (staršie) → *Od toho dňa sme sa vídali takmer denne.* (novšie).

3 Typológia enklitických komponentov v slovenčine

Pokiaľ ide o definíciu enklitického komponentu, ako základná, definičná črta sa v teoretických prácach zvyčajne vymedzuje tzv. prozodický deficit enklitik (enklitiky sa vymedzujú ako slová bez prízvuku). Ako uvádza J. Mistrík (1966), príklony ako neprízvučné slová tvoria s prízvuknými slovami jednu rytmickú jednotku. Klitika si teda vyžaduje prítomnosť rytmickej/prízvukovej opory, resp. rytmického/prízvukového hostiteľa. Na základe syntaktickej povahy prozodického hostiteľa možno vydeliť:

- (i) **slovné enklitiky**, ktorých hostiteľom je slovo;
- (ii) **vetné enklitiky**, ktorých hostiteľom je iná syntaktická jednotka ako slovo (porov. kap. 5.2.3).

Na základe kritéria prozodického deficitu možno jednotlivé typy enklitických komponentov klasifikovať do dvoch základných podskupín:

- (i) **stále enklitiky**, tzv. **enklitiky tantum**: možno ich definovať ako prozodicky deficitné elementy vnútornej štruktúry, ktoré nikdy nie sú nositeľmi prízvuku;
- (ii) **nestále enklitiky**, tzv. **semiklitiky**: možno ich definovať ako prozodicky deficitné komponenty, ktoré za istých okolností môžu byť prízvukované.

V práci J. Hanu (2007) sa postulujú tri pravidlá na vymedzenie enklitik:

- (i) **kritérium interponovania**, ktoré možno schematicky znázorniť takto [1P – X – C]: element X medzi prvou pozíciou 1P a klitikou C je klitika (X = C),
- (ii) **kritérium samostatnosti**: klitiky nemôžu stáť izolovane, napr. ako odpoveď na otázku,
- (iii) **kritérium vnútornej pozície**: klitiky sa nemôžu realizovať v iniciálovej ani vo finálovej pozícii (pokiaľ finálová pozícia nie je zároveň druhou pozíciou 2P).

Vzhľadom na fakt, že v našej štúdii sa budeme zaoberať aj tzv. nestálymi enklitikami, bude pri rozhodovaní o tom, akému prvku pripísať enklitický status, relevantné predovšetkým kritérium (i).

Z hľadiska schopnosti plniť syntaktické funkcie v štruktúre vety budeme enklitické komponenty v slovenčine rozdeľovať do týchto podkategórií:

- (i) **verbálne enklitiky**: ide o gramatické morfémy, ktoré tvoria súčasť gramatického tvaru verbálnej jednotky (gramatické morfémy préterita, resp. antepreterita, kondicionálová morféma *by*, gramatická morféma *sa* uplatňujúca sa pri reflexívnych transformáciách), resp. o derivačné alebo prázdne lexikálne morfémy, ktoré sú súčasťou analytickej lexémy (reflexívne komponenty *sa*, *si* v tejto funkcii) – verbálne enklitiky sa správajú ako enklitiky tantum;

- (ii) **argumentové enklitiky**: ide o pronomínálne formy, ktoré vo vnútornej štruktúre fungujú ako komponenty s vetnočlenskou funkciou, rozvíjajúce verbá vo funkcii objektu alebo adverbiále; krátke tvary osobných zámen *ma*, *mi*, *ť*, *ti*, *ho*, *ju* a krátke tvary reflexívnych zámen *sa*, *si* predstavujú enklitiky tantum, tvary osobných zámen *ju*, *nás*, *vás*, *ich*, *jej*, *nám*, *vám*, *im*

téma zdôraznená lexikálnymi alebo gramatickými prostriedkami, resp. nevyplýva jednoznačne z predchádzajúceho kontextu a vyžaduje si doplnenie novou informáciou.

fungujú ako nestále enklitiky; k nestálym argumentovým enklitikám budeme zaraďovať aj monosylabické predložkové tvary zámen typu *s ním*, *k vám*, *k nám* a pod., rovnako ako monosylabické tvary ukazovacích zámen *to*, *tu*, *tak*;

(iii) **sloveso *byť***: status tvarov slovesa *byť* ako enklitiky je sporný a v rôznych prácach sa tieto tvary hodnotia rôzne, vo viacerých prístupoch sa status enklitiky priznáva len auxiliárnym formám *byť*⁴, porov. Uhlířová – Kosta – Veselovská (2017), v iných prácach sa enklitický status priznáva aj prítomným formám neauxiliárneho *byť* (porov. Kosek, 2011). V našom prístupe priznávame status nestálej enklitiky vybraným monosylabickým formám verba *byť* nezávisle od jeho lexikálneho statusu (kopula, plnovýznamové verbum), a to na základe postulovaného pravidla [1P – X – C]: element X (**je**) medzi 1P (*skoro*) a klitikou (*mi*, *ť**a*) je klitika (klitické *je*), porov.:

(5) *Skoro je mi ťa ľúto*. (Omnia Slovaca III),

(5') **Skoro bolo mi ťa ľúto*.

(5'') *Skoro mi ťa bolo ľúto*.;

(iii) **konjunktorové enklitiky**⁵ – status enklitik majú aj niektoré konjunkcie a partikuly, napr. odporovacia konjunkcia *však*, resp. pripájacia partikula *však*, ktorej slovosledná realizácia sa viaže na pozíciu 2P, porov.:

(6) *Doma už všetci spali. Kristína však zaspáť nemohla*. (Omnia Slovaca III);

(iv) **klitické trsy**, teda agregáty (adjacentné spojenia) minimálne dvoch enklitických komponentov (môže ísť o homogénne celky pozostávajúce z verbálnych, resp. argumentových klitik, alebo o heterogénne komplexy zložené z verbálno-argumentových, verbálno-konjunktorových, argumentovo-konjunktorových, resp. verbálno-argumentovo-konjunktorových enklitik) – v slovenčine môžu klitické trsy (hypoteticky) pozostávať z 2 až 7 členov, pričom poradie komponentov v klitickom trse je COND⁶ > AUX⁷ > REFL⁸ > NON-ARG. DAT⁹ > ARG. DAT¹⁰ > GEN¹¹ > ACC¹² > CONJ¹³, porov. napr.:

(7) *Asi by som sa ti ho to však opýtala*. (Omnia Slovaca III),

(poradie v klitickom trse: COND (*by*) > AUX (*som*) > REFL (*sa*) > NON-ARG. DAT (*ti*) > GEN (*ho*) > ACC (*to*) > CONJ (*však*)),

(8) *Najradšej by som sa ti mu ho však dotkla*. (Omnia Slovaca III)

(poradie v klitickom trse: COND (*by*) > AUX (*som*) > REFL (*sa*) > NON-ARG. DAT (*ti*) > ARG. DAT (*mu*) > GEN (*ho*) > CONJ (*však*)).

Umiestňovanie enklitických komponentov do správnej slovoslednej pozície predstavuje jeden z najnáročnejších javov pri osvojovaní si slovenčiny ako L2. Študenti sa s ním stretávajú

⁴ Auxiliáry predstavujú morfológické komponenty realizujúce sa ako súčasť verba, ktorých funkciou je vyjadriť gramatické kategórie osoby a čísla (*som*, *si*, *sme*, *ste*). Uplatňujú sa ako súčasť analytických tvarov prítomného a antepřítomného. Auxiliárami sú aj formy *budem*, *budeš*, *bude*, *budeme*, *budete*, *budú*, ktoré slúžia na vyjadrenie analytického budúca, tie však nemajú status enklitických komponentov. V našom prístupe tieto formy hodnotíme ako gramatické morfémy, nie ako tvary (pomocného) verba *byť*. Takisto im nemožno prisudzovať sponových verb, porov. Pekarovičová (2020, s. 94).

⁵ Konjunktorovým enklitikám sa v tejto štúdii nebudeme venovať, a to aj z toho dôvodu, že osvojovanie si prozodického statusu vybraných konjunktorov sa zvyčajne realizuje na vyšších jazykových úrovniach v rámci problematiky súvetných štruktúr (problematika spájacích prostriedkov v súvetných štruktúrach sa v učebnici *Křížom-krážom* preberá na úrovni B2, porov. Gabríková et al., 2014).

⁶ COND = kondicionálna enklitika.

⁷ AUX = auxiliárna enklitika.

⁸ REFL = reflexívna enklitika (reflexívne zámeno, reflexívna derivačná morféma, reflexívna prázdna lexikálna morféma, prípadne reflexívna gramatická morféma).

⁹ NON-ARG.DAT = datívna enklitika vo funkcii neargumentového (nevalenčného) doplnenia.

¹⁰ ARG.DAT = datívna enklitika vo funkcii argumentového (valenčného) doplnenia.

¹¹ GEN = genitívna enklitika.

¹² ACC = akuzatívna enklitika.

¹³ CONJ = konjunktorová enklitika.

už na najnižších jazykových úrovniach – už na úrovni A1 si študenti osvojujú enklitický systém slovenčiny, a to prostredníctvom:

- osvojovania si lexikálnej zásoby, ktorej súčasťou sú od najnižších jazykových úrovní aj verbá s reflexívnymi komponentmi (explicitne sa problematike reflexívnych verb venuje pozornosť napr. v Lekcii 9 učebnice *Krížom-krážom. Slovenčina A1*, porov. Kamenárová et al., 2018);

- osvojovaním si gramatického systému slovenčiny, a to najmä pri gramatickej kategórii času osvojovaním si tvarov prétérita a pri problematike fungovania krátkych tvarov zámen (problematika tvorenia tvarov prétérita je zahrnutá už v 7. lekcii učebnice *Krížom-krážom. Slovenčina A1*, krátke tvary zámen v akuzatíve sú predmetom 5. lekcie v tejto učebnici).

Náročnosť osvojovania si slovosledu enklitických komponentov je spôsobená aj skutočnosťou, že aj typologicky blízke jazyky, ako je napríklad slovenčina, čeština a poľština, sa umiestňovaním klitík v rámci vetnej štruktúry odlišujú (porov. Uhlířová, 1987, s. 82), čo redukuje možnosť tzv. pozitívneho transferu z L1. V našej práci sa problematike tzv. jazykového transferu (*language transfer*), resp. medzijazykového vplyvu (*crosslinguistic influence*) detailnejšie venovať nebudeme. Dôvodom je jednak obmedzená materiálová základňa, ktorá neumožňuje formulovanie jednoznačnejších záverov, jednak skutočnosť, že problematika medzijazykového vplyvu predstavuje značne komplexný fenomén, pri ktorom je potrebné zohľadniť tak jazykové faktory (medzijazyková podobnosť, frekvencia a salientnosť štruktúr, príznakovosť a prototypickosť štruktúr a pod.), ako aj kognitívne a vývinové faktory (úroveň kognitívnej maturácie učiaceho sa, vývinové a univerzálne aspekty akvizitného procesu a pod.), ako aj faktory vzťahujúce sa na kumulatívnu jazykovú skúsenosť a znalosť (vek, dĺžka a intenzita jazykovej expozície, počet a poradie osvojovaných jazykov a pod.), bližšie pozri Jarvis – Pavlenko (2010). Viaceré výskumy slovosledu navyše formulovali protichodné závery, pokiaľ ide o vzťah medzi L1 a L2 v procese produkcie slovosledných štruktúr: niektoré práce postulovali vplyv charakteru slovoslednej štruktúry L1 pri osvojovaní si slovosledu v L2 (napr. Zoble, 1982), iné zasa konštatovali, že slovosled uplatňovaný v medzijazyku učiacich sa nie je determinovaný štruktúrnym charakterom L1 (napr. Fathman – LoCoco, 1989).

4 Metodológia výskumu

Cieľom štúdie je na základe identifikácie slovosledných chýb pri používaní enklitík opísať základné tendencie osvojovania si slovosledu v slovenčine ako L2, a to prostredníctvom analýzy písaných textov študentov učiacich sa slovenčinu na jazykových úrovniach A1 až C1. Materiálovým východiskom našej analýzy boli dáta získané z predpilotnej verzie tzv. errkorp, korpusu textov študentov učiacich slovenčinu ako cudzí jazyk. Daný korpus aktuálne zahŕňa 12 733 tokenov a 10 428 slov. Vzhľadom na fakt, že rozsah korpusových dát nebol vzhľadom na počet slovosledných chýb a zameranie príspevku rozsahovo postačujúci, doplnili sme ho ďalšími textami, ktoré sme získali od kolegov a kolegýň z lektorátov slovenského jazyka a kultúry v zahraničí (Katovice, Užhorod, Belehrad).

Súbor zozbieraných textov sme spracovali v programe Excel, pričom každé použitie enklitického komponentu (správne aj nesprávne) sme anotovali na základe súboru anotačných parametrov príslušnou značkou, tzv. tagom. Naša materiálová databáza tak zahŕňala 26 textov na úrovni A1 až B1 a 17 textov na úrovni B1 až C1 (nepomer v počte analyzovaných textov je daný ich rozsahom: študenti na nižších jazykových úrovniach produkujú kratšie texty, naopak, na vyšších jazykových úrovniach sa od študentov vyžaduje aj produkcia rozsiahlejších textov). V materiálovej databáze boli proporčne zastúpené texty študentov s poľským (západoslovanské jazyky), ukrajinským (východoslovanské jazyky) a srbským (južnoslovanské jazyky) materinským jazykom. Rozsah analyzovaného materiálu bol daný cieľom identifikovať aspoň 50 slovosledných chýb týkajúcich sa použitia enklitík na úrovniach A1 až B1 a B2 až C1.

- Pri anotácii zozbieraných komunikátov sme brali do úvahy nasledujúce parametre¹⁴:
- a) z hľadiska typu enklitických komponentov vyčleňujeme
 - **reflexívne enklitiky** (REF), ktoré predstavujú prázdne lexikálne morfémy v rámci reflexív tantum, resp. derivačné morfémy v rámci odvodených reflexívnych verb,
 - **verbálne enklitiky** (AUX) – samostatné gramatické morfémy préterita a antepreterita,
 - **kondicionálovú enklitiku** (COND) – kondicionálovú morfému *by* pri prízentnom a préteritnom kondicionáli,
 - **personálne pronominálne enklitiky** (PRON): krátke formy personálnych pronomín,
 - **predložkové tvary pronomín** (PP), spojenia neslabičnej predložky a monosylabické formy pronomína,
 - **demonstratívne pronominá** (DEM),
 - **neauxiliárne formy verba *byť*** (COP),
 - **klitické trsy** (CLUS);
 - b) z hľadiska korektnosti slovoslednej realizácie:
 - **správna slovosledná realizácia enklitického komponentu** (C),
 - **chybná slovosledná realizácia enklitického komponentu** (E);
 - c) podľa typu syntaktickej konštrukcie rozlišujeme realizáciu enklitik
 - **v jednoduchej vete** (JV),
 - **v parataktickom súvetí so spájacím prostriedkom** (PS)¹⁵,
 - **v hypotaktickom súvetí s anteponovanou vedľajšou vetou** (HSH),
 - **v hypotaktickom súvetí s postponovanou, resp. interponovanou vedľajšou vetou** (HSV),
 - **v konštrukcii s neurčitým slovesným tvarom, najčastejšie infinitívom** (IK);
 - d) z hľadiska vzdialenosti medzi enklitickým komponentom a jeho lexikálnym, resp. syntaktickým hostiteľom vymedzujeme
 - **nulovú vzdialenosť** (0-distance), teda očakávané kontaktné postavenie enklitiky a jej lexikálneho, resp. syntaktického hostiteľa,
 - **nenulovú vzdialenosť**, teda očakávané nekontaktné postavenie enklitiky a jej lexikálneho, resp. syntaktického hostiteľa, konkrétne vzdialenosť 1 (1-distance) (interpozícia jednej syntaktickej zložky medzi enklitiku a hostiteľa), obdobne vzdialenosť 2 (2-distance), 3 (3-distance) atď.;
 - e) pozícia enklitického komponentu vo vzťahu k verbu:
 - **preverbálna pozícia** (preV): očakávaná realizácia enklitiky pred verbatim,
 - **postverbálna pozícia** (postV): očakávaná realizácia enklitiky po verbe.
- Ku komplexnej databáze anotovaných dát pozri Ivanová – Kysel'ová – Gálisová (2021a).

5 Výsledky výskumu

Na nižších jazykových úrovniach (A1 až B1) sme tak analyzovali 307 vetných štruktúr (z toho 254 správnych a 53 nesprávnych použití enklitických komponentov) a na vyšších jazykových úrovniach (B2 až C1) 502 vetných štruktúr (z toho 449 správnych a 53 nesprávnych použití enklitik). Už z naznačených dát vyplýva, že slovosledná kompetencia slovenských študentov sa s postupujúcou jazykovou úrovňou zvyšuje, a to aj napriek predpokladanej

¹⁴ Pokiaľ ide o slovosledné chyby, v aktuálnej verzii akvizičného korpusu errkorp sa pri anotácii dát vymedzujú dva typy slovosledných chýb: označené ako *order* (tieto chyby sa týkajú slovosledného usporiadania enklitických komponentov a poradia komponentov vnútornej štruktúry, ktoré je dané gramatickým faktorom) alebo ako *theme* (tieto chyby sa týkajú poradia komponentov výpovede z hľadiska jej aktuálneho členenia), porov. Mošaťová – Gajdošová (2019). Vzhľadom na potrebu detailnejšieho spracovania problematiky osvojovania si enklitik sme pristúpili ku komplexnejšej manuálnej anotácii, do ktorej zahrňame aj ďalšie faktory determinujúce slovoslednú realizáciu enklitických komponentov.

¹⁵ Asyndetické spojenia viet bez spájacích operátorov anotujeme ako JV.

prehlbujúcej sa syntaktickej komplexnosti vetných celkov na vyšších jazykových úrovniach (jednoduchý prepočet ukazuje, že zatiaľ čo na nižších jazykových úrovniach študent/ka urobí chybu pri slovoslednej realizácii enklitického komponentu takmer v každej šiestej vetrnej štruktúre (5,7), na vyšších jazykových úrovniach je to až takmer v každej desiatej štruktúre (9,5)).

V nasledujúcej tabuľke zachytávame frekvenčnú distribúciu jednotlivých typov slovosledných chýb vzhľadom na anotované parametre.

	COP	DEM	REF	PRON	PP	AUX	CON	CLUS	Celkovo
JV	9,4	3,8	11,3	11,3	0	3,8	0	0	39,6
PS	0	1,9	0	11,3	0	5,7	1,9	1,9	22,6
HSV	5,7	3,8	9,4	9,4	0	3,8	0	3,8	35,8
HSH	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IS	0	0	1,9	0	0	0	0	0	1,9
Celkovo	15,1	9,4	22,6	32,1	0	13,2	1,9	5,7	100
0-distance	-	6,7	8,9	33,3	0	11,1	2,2	6,7	68,9
1-distance	-	2,2	17,8	4,4	0	4,4	0	0	28,9
2-distance	-	2,2	0	0	0	0	0	0	2,2
Celkovo		11,1	26,7	37,8	0	15,6	2,2	6,7	100
PreV	-	6,7	26,7	35,6	0	11,1	2,2	4,4	86,7
PostV	-	4,4	0	2,2	0	4,4	0	2,2	13,3
Celkovo		11,1	26,7	37,8	0	15,6	0	6,7	100

Tabuľka 1 Frekvenčná distribúcia slovosledných chýb pri používaní jednotlivých typov enklitik v syntaktických štruktúrach na úrovni A1 až B1 (údaje sú uvádzané v percentách)

	COP	DEM	REF	PRON	PP	AUX	CLUS	Celkovo
JV	5,7	5,7	15,1	1,9	7,5	3,8	0	39,6
PS	0	1,9	3,8	0	0	0	0	5,7
HSV	5,7	17	1,9	5,7	3,8	1,9	0	35,8
HSH	1,9	3,8	3,8	0	1,9	0	3,8	15,1
IS	0	0	3,8	0	0	0	0	3,8
Celkovo	13,2	28,3	28,3	7,5	13,2	5,7	3,8	100
0-distance	-	23,9	15,2	0	2,2	6,5	4,3	52,2
1-distance	-	7,5	10,9	6,5	10,9	0	0	37
2-distance	-	0	6,5	2,2	2,2	0	0	10,9
Celkovo	-	32,6	32,6	8,7	15,2	6,5	4,3	100
PreV	-	28,3	30,4	8,7	15,2	6,5	2,2	91,3
PostV	-	4,3	2,2	0	0	0	2,2	8,7
Celkovo	-	32,6	32,6	8,7	15,2	6,5	4,3	100

Tabuľka 2 Frekvenčná distribúcia slovosledných chýb pri používaní jednotlivých typov enklitik v syntaktických štruktúrach na úrovni B2 až C1 (údaje sú uvádzané v percentách)

Na základe analyzovaných dát možno konštatovať tieto základné tendencie týkajúce sa distribúcie slovosledných chýb pri použití enklitických komponentov.

5.1 Typ enklitického komponentu

5.1.1 Sloveso *byť*

S postupujúcou jazykovou úrovňou mierne klesá podiel slovosledných chýb týkajúcich sa použitia slovesa *byť* ako nestálej enklitiky (15,1 % verzus 13,2 %, porov. tabuľka 1 a tabuľka 2). Na vyšších jazykových úrovniach chyby v použití slovesa *byť* často vznikajú na pozadí týchto faktorov:

(i) ako veľmi silná sa ukazuje tendencia lokalizovať sloveso ako tranzitívny prvok do centrálnej pozície vo vnútornej štruktúre:

(9) *Občas si myslím, že lepšie je žiť takto, než každý deň čeliť správam, ktoré uvedomujú, aký náš svet je zlý.* (Poľsko, B2)¹⁶,

(ii) problémy so slovoslednou organizáciou výpovede z hľadiska adekvátneho aktuálneho členenia (problém vzniká v umiestnení rematického komponentu *päť rokov* do iniciálvej pozície a následne v realizácii enklitického komponentu po tematickej zložke *pán Presvedčivý* v 3P pozícii):

(10) *Päť rokov pán Presvedčivý bol šerifom v svojom meste.* (Srbsko, B2),

(iii) problematický status vybraných adverbiálií¹⁷ z hľadiska aktuálneho členenia (frekventatívne adverbiále často nepatrí do tematickej zóny výpovede, očakávaná realizácia spony *je* je teda druhá pozícia po prvej syntaktickej zložke *pre moderného človeka*, a to tak na základe Wackernagelovho pravidla, ako aj na základe aktuálneho členenia):

(11) *Pre moderného človeka často je už príliš nudné chodiť do múzeí, katedrál, galérií, pretože všetko, čo tam je, vidí vo svojich telefónoch a počítačoch.* (Ukrajina, B2).

5.1.2 Argumentové klitiky

Pokiaľ ide o argumentové klitiky (DEM, PRON, PP), na vyšších jazykových úrovniach sa zvyšuje počet slovosledných chýb týkajúcich sa použitia argumentových klitik (41,5 % verzus 49 %, porov. tabuľka 1 a tabuľka 2) – ide predovšetkým o pronomínálne formy, ktoré sú na vyšších jazykových úrovniach celkovo viac zastúpené aj vzhľadom na fakt, že na nižších jazykových úrovniach výskumy konštatujú vyšší podiel opakovania plnovýznamových jednotiek a nižší podiel pronomínálnych substitúcií (porov. Amzallag, 2019).

5.1.3 Verbálne klitiky

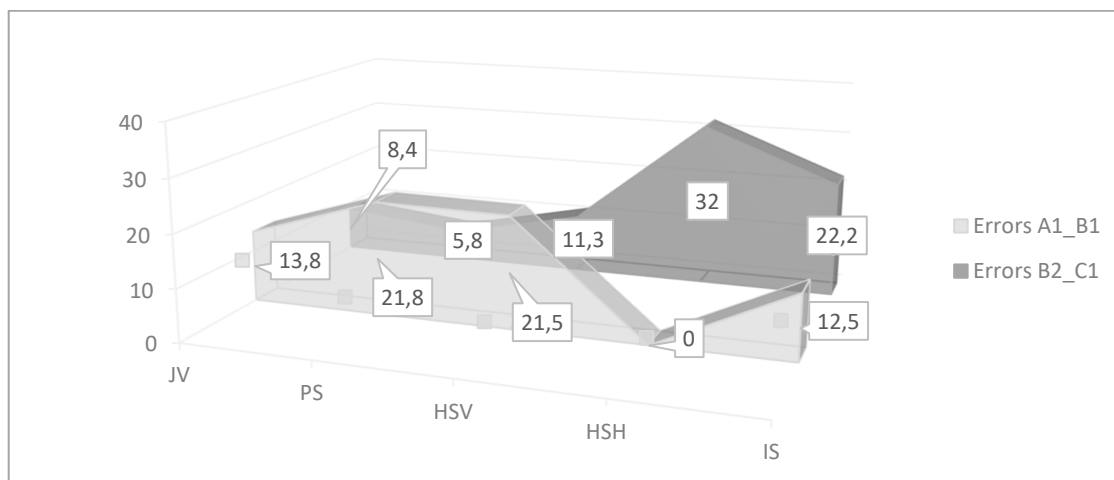
Pokiaľ ide o verbálne klitiky (REF, AUX, COND, CLUST), na vyšších jazykových úrovniach sa znižuje počet slovosledných chýb týkajúcich sa použitia verbálnych klitik (43,4 % verzus 37,8 %, porov. tabuľka 1 a tabuľka 2) – na základe frekvenčnej distribúcie možno predpokladať najmä zvyšovanie kompetencie pri používaní gramatických foriem času a spôsobu. Na druhej strane však problémom ostáva adekvátna slovosledná realizácia reflexívnych komponentov – podiel slovosledných chýb pri používaní reflexívnych klitik je na úrovniach B2 až C1 v porovnaní s nižšími jazykovými úrovňami dokonca vyšší (22,6 % verzus 28,3 %, porov. tabuľka 1 a tabuľka 2).

¹⁶ Doklady z textov študentov uvádzame v pôvodnej podobe, chyby v nich neopravujeme.

¹⁷ Podľa *Mluvnice češtiny* (Daneš – Hlavsa – Grepl, 1987) platí, že kvantitatívny pomer tematických a rematických použití je pri každom type adverbiále iný. Svoju úlohu tu zohráva jednak sémantika adverbiálií (na základe príslušnosti do sémantického typu možno jednotlivé typy adverbiálií zoradiť na stupnici od tých, ktoré sú tematizované najčastejšie, po tie, pre ktoré je typické rematické postavenie, takto: podmienka – prípustka – zreteľ – čas – účel – príčina v užšom zmysle – miesto – pôvod – spôsob – miera), jednak valenčný status adverbiále (valenčné adverbiále majú tendenciu plniť skôr funkciu rémy, zatiaľ čo nevalenčné adverbiále preferujú tematické funkcie).

5.2 Typ syntaktickej štruktúry

V grafe 1 prinášame informácie o percentuálnom podiele slovosledných chýb vo vzťahu k celkovému zastúpeniu jednotlivých typov syntaktických štruktúr.



Graf 1 Podiel slovosledných chýb v jednotlivých typoch syntaktických štruktúr vo vzťahu k celkovému počtu daných štruktúr (údaje sú uvádzané v percentách)

5.2.1 Jednoduchá veta

Naše výskumy ukazujú, že na vyšších jazykových úrovniach sa nemení počet slovosledných chýb v prípade enklitik realizujúcich sa v rámci jednoduchej vety (pokiaľ ide o percentuálne zastúpenie v rámci jednotlivých syntaktických štruktúr, na oboch úrovniach sa chyby v jednoduchej vete objavujú v 39,6 %, porov. tabuľka 1 a tabuľka 2). Možno to vysvetliť aj na základe faktu, že na vyšších jazykových úrovniach sa zvyšuje priemerná dĺžka výpovede, čo vedie k vzniku syntakticky komplexnejších štruktúr (aj v rámci jednoduchej vety), v rámci ktorých sa zvyšujú nároky na adekvátnu slovoslednú realizáciu enklitického komponentu. Na druhej strane však platí, že slovosledná kompetencia študentov/študentiek sa rozvíja: vo vzťahu k adekvátnym slovosledným realizáciám na nižších jazykových úrovniach počet slovosledných chýb v jednoduchej vete dosahuje 13,8 %, zatiaľ čo na vyšších jazykových úrovniach len 8,4 % (porov. graf 1).

Na vyšších jazykových úrovniach sa veľká časť chýb týkajúca sa slovosledu enklitických komponentov v jednoduchých vetách vzťahuje na také štruktúry, ktoré obsahujú rôznorodé typy konektorov, resp. tematických introduktorov. Tieto typy výrazov môžu fungovať ako prvá prízvukovaná zložka výpovede vytvárajúca 1P pozíciu, Wackernagelovo pravidlo teda určuje bezprostredné postavenie enklitických prvkov po týchto výrazoch. Komplikáciu predstavuje neadekvátna syntaktická emancipácia týchto jednotiek a ich grafické vyделение z vetnej štruktúry, porov.:

(12) *Predsa, niekedy sa stáva, že urobím výnimku a pozriem si niečo úplne nové.* (Poľsko, C1).

5.2.2 Parataktické súvetie

Na základe našich dát možno konštatovať, že na vyšších jazykových úrovniach výrazne klesá podiel slovosledných chýb v rámci parataktických súvetí, a to pokiaľ ide o percentuálne zastúpenie v syntaktických štruktúrach (chyby v parataxe tvoria 22,6 % všetkých chýb na nižších jazykových úrovniach, ale len 5,7 % na vyšších jazykových úrovniach, porov. tabuľka 1 a tabuľka 2), ako aj o pomer správnych a nesprávnych slovosledných realizácií enklitik v rámci parataktických štruktúr (na nižších jazykových úrovniach sa chybné slovosledné použitie enklitik týkajú 21,8 % z celkového počtu parataktických súvetí, zatiaľ čo na vyšších

jazykových úrovniach to je len 5,8 %, porov. graf 1). Z toho možno usúdiť, že slovosledná kompetencia študentov/študentiek vzťahujúca sa na použitie enklitik v parataktických štruktúrach sa výrazne zvyšuje. Celkovo však naše výskumy potvrdzujú tendenciu, ktorá sa zistila aj pri výskume iných jazykov (porov. Wolfe-Quintero et al., 1998), a to je celkový pokles zastúpenia parataxe na vyšších jazykových úrovniach: zatiaľ čo na nižších jazykových úrovniach má parataxa v rámci typov štruktúr zastúpenie 17,9 %, na vyšších jazykových úrovniach jej percentuálny podiel dosahuje len 10,4 %.

Pri parataktických súvetiach je pre učiacich sa dôležité identifikovať konjunkcie s proklitickým statusom (ide o spojky *a* a *i*), ktoré nie sú prvým prízvukovaným celkom a enklitické komponenty sa tak nemôžu realizovať bezprostredne po nich. Tieto slovosledné chyby evidujeme najmä na nižších jazykových úrovniach, porov.:

(13) *O osmej večera konečne všetko bolo ukončené a som sa vrátil domov.* (Ukrajina, A2),

(14) *To bol predvečer, niekoľkými dňami pred Novým rokom, ja som bol vtedy na dedine a som ponúknul rodičiam aby som údil mäso sám ako dôležitú zložku oslavných jediel.* (Ukrajina, A2).

Na vyšších jazykových úrovniach sme zaznamenali minimálny počet slovosledných chýb v parataktických štruktúrach. Problematické je najmä umiestňovanie enklitik v súvetiach so spojkou *ale*:

(15) *Nezaujímam sa, ako to urobíš, ale ja ho musím tu mať.* (Srbsko, C1),

(16) *Tá už vedela, aký je vzťah medzi nimi a že čoskoro príde koniec, ale to iba nevedela si priznať, a na Markove odchody bez pozdravu si zvykla od prvého dňa.* (Srbsko, B2).

Slovosledné chyby tiež vznikajú v prípade pravopisného vyčlenenia adverbálie, ktoré tak spôsobí akýsi syntaktický reštart výpovede s neadekvátnym umiestnením enklitiky do tretej pozície po druhej syntaktickej zložke (ktorá sa však na základe vyčlenenia pomocou čiarky vníma ako prvá):

(17) *Išiel do izby, sadol si do kresla a namiesto pohárka, dal si celú fľašu whisky.* (Srbsko, C1).

5.2.3 Hypotaktické súvetie

Na vyšších jazykových úrovniach stúpa počet slovosledných chýb uplatňujúcich sa v rámci hypotaktických štruktúr (pokiaľ ide o percentuálne zastúpenie v rámci jednotlivých syntaktických štruktúr, porov. 35,8 % verzus 40,9 %, pozri tabuľka 1 a tabuľka 2), čo súvisí aj s celkovo vyššou frekvenciou zastúpenia hypotaktických súvetí na vyšších jazykových úrovniach. Slovosledná kompetencia učiacich sa v prípade hypotaktických štruktúr síce zvyšuje, avšak v porovnaní s inými typmi syntaktických štruktúr najmenej výrazne: na nižších jazykových úrovniach počet slovosledných chýb v rámci hypotaktických súvetí dosahuje 20,7 %, zatiaľ čo na vyšších jazykových úrovniach 14 % (vo vzťahu k adekvátnym slovosledným realizáciám enklitik v tomto type syntaktickej štruktúry, porov. graf 1, uvádzame súčet typov HSV + HSH). Relatívne pomalší progres rozvoja slovoslednej kompetencie v rámci hypotaktických súvetí súvisí s rozvíjajúcou sa syntaktickou komplexnosťou komunikátov, ktoré učitelia sa produkujú, pozri bližšie Ivanová – Kysel'ová – Galisová (2021b), čo predstavuje zvýšené nároky na adekvátnu slovoslednú realizáciu enklitických komponentov. Zvyšovanie syntaktickej komplexnosti textov sa prejavuje jednak zvyšovaním sa priemernej dĺžky výpovede, jednak pribúdaním zastúpenia súvetných štruktúr vrátane antepónovania a zapúšťania vedľajších viet do štruktúry výpovedí. Jednou z konsekvencií prehľbujúcej sa syntaktickej komplexnosti môže byť zvyšovanie vzdialenosti medzi enklitickým komponentom a jeho lexikálnym, resp. syntaktickým hostiteľom a väčší problém pri identifikácii prvej syntaktickej zložky výpovede.

Osobitne sa možno pristaviť pri hypotaktických štruktúrach s anteponovanou vedľajšou vetou (HSH), ktoré sú na nižších jazykových úrovniach zastúpené minimálne. V prípade, že ide o vedľajšiu vetu, ktorá má syntaktickú platnosť vetného člena obligatórneho vo vzťahu k predikátu hlavnej vety, vystupuje vedľajšia veta ako prvý prízvukovaný celok, čo umožňuje realizáciu enklitického komponentu v iniciálovej pozícii hlavnej vety, porov. *Kto to je, **ti** nepoviem.*, *Kto to je, **sa** nevie.* (ide o tzv. vetné klitiky, ktorých prozodickým hostiteľom nie je slovo, ale vedľajšia veta). Naopak, ak je vedľajšia veta z vetnočlenského hľadiska fakultatívnym komponentom vo vzťahu k predikátu hlavnej vety, iniciálová pozícia enklitického komponentu nie je možná a enklitika sa realizuje po prvej prízvukovanej zložke hlavnej vety, porov. *Ked' ráno vstanem, umývam **sa**.* (ide o tzv. slovné klitiky, ktorých prozodickým hostiteľom je slovo vo funkcii prvej syntaktickej zložky). Uplatňovanie tohto pravidla si vyžaduje vysoký stupeň syntaktickej kompetencie a v mnohých prípadoch môže spôsobovať slovosledné problémy. Problémy pozorujeme najmä vo vetných štruktúrach s hromadením adverbálií (aj tzv. nakopených adverbálií, ktorých zložky sa vo vete neraz realizujú ako voľne pripojené vetné členy a sú vyčlenené čiarkou) vo funkcii tzv. kulisovej témy, porov.:

(18) *Teraz, o pätnásť rokov neskôr, v tomto meste kde sa zmenil jej život cíti **sa** ako cudzinka.* (Srbsko, B2).

Podobný problém spôsobuje aj interponovanie vedľajšej vety do vnútra hlavnej vety:

(19) *Namiesto pozitívnych výsledkov, ktoré tato divadelná hra mala umožniť a pomôcť väzenkám, stáva **sa** naopak.* (Srbsko, C1).

Interponovanie vedľajších viet do štruktúry hlavných viet je pre učiaceho sa náročné z hľadiska identifikácie prvej syntaktickej zložky výpovede (študent/ka ako prvú syntaktickú zložku identifikuje vetný komponent realizujúci sa po čiarku, ktorý sa v rámci diskontinuitnej štruktúry hlavnej vety v skutočnosti realizuje v 2P pozícii), porov.:

(20) *O tom, ako fanúšikovia nezvládli zadržať emócie do nasledujúceho dňa, povedal **mi** Maks.* (Poľsko, C1).

V prípadoch, že sa neadekvátne umiestnenie enklitického komponentu týka vedľajšej vety v type HSV, ide najčastejšie o neadekvátnu postverbálnu realizáciu enklitického komponentu, hoci adekvátna pozícia 2P je pozícia bezprostredne po spájacom operátore, porov.:

(21) *Nerozumiem, ako mala **by som** byť fanúšikom reality show.* (Poľsko, A2),

(22) *Ja mám rad prácu, a hoci ona prináša **mi** fyzickú únavu, oddycham duchovne tak ako nikdy.* (Ukrajina, A2).

Tento typ chyby sa objavuje aj na vyšších jazykových úrovniach, porov.:

(24) *Povedala mi, že spoznali **sa** na diskotéke.* (Poľsko, C1),

(25) *Zdá sa mi, že nemôže **má** pochopiť.* (Ukrajina, C1).

Pri explikácii tohto typu slovoslednej chyby možno vyjsť z dvoch predpokladov. V prvom rade možno uvažovať o tom, že študent/ka nezohľadní prozodický status spájacieho operátora a nevyhodnotí ho ako prvú syntaktickú zložku výpovede.

V niektorých prípadoch chyba vzniká rozdelením klitického trsu a realizáciou jedného z enklitických komponentov v neadekvátnej slovoslednej pozícii, čo predpokladá, že študent/ka prozodický status spájacieho operátora vyhodnotil/a správne, porov.:

(26) *Opýtal sa kolegov či by bolo v poriadku keby ponúknul dievčatkom aby **sa** staral o nej pokiaľ ju systém nevezme.* (Srbsko, B2),

(27) *Nechcú prijať niečo cudzie, čo **by** mohlo **ich** ohroziť, v tomto prípade ide o inú sexuálnu orientáciu.* (Poľsko, C1).

V týchto prípadoch možno neadekvátnu slovoslednú realizáciu jedného z enklitických komponentov očakávaného klitického trsu vysvetliť vplyvom prototypickej slovoslednej schémy, pozri bližšie 5.4.

5.2.4 Infinitívna skupina

Prípady, keď sa enklitický komponent viaže na infinitívny tvar (zriedkavo aj iný neurčitý tvar), sú v našom materiáli zriedkavé a chybné slovosledné realizácie sa taktiež vyskytujú raritne. Pre tento typ konštrukcie je charakteristická značná slovosledná variabilita, ktorá odráža dynamické tendencie uplatňujúce sa v enklitickom subsysteme slovenčiny.

V prípade infinitívnych skupín ide najčastejšie o štruktúry, v rámci ktorých sa infinitív viaže na určitý slovesný tvar neplnovýznamového alebo plnovýznamového verba a plní tak syntaktickú funkciu časti zloženého predikátu, resp. iné syntaktické funkcie (objektu, adverbálie, prípadne doplnku). Zhodnotenie adekvátnej slovoslednej realizácie komplikuje skutočnosť, že nemáme k dispozícii opis slovosledných tendencií realizácie enklitických komponentov ani v slovenčine ako L1.

V prípade, že sa infinitív realizuje v rematickej pozícii, ako správne možno hodnotiť umiestnenie enklitických komponentov pred i za infinitívom (v týchto prípadoch sa v práci J. Mistríka postulovalo poradie enklitických komponentov v druhej pozícii v rámci výpovedného úseku s infinitívom ako prvou syntaktickou zložkou, napr. *už jej nepristalo bídať sa; preto sa vychytil ponúknuť sa do úradov*, porov. Mistrík, 1966, s. 159; korpusové doklady však ukazujú, že enklitické komponenty sa môžu realizovať aj v antepozícii s riadiacim verbum ako začiatkom výpovedného úseku), preto tieto prípady ako chyby neanotujeme¹⁸, porov.:

(28) *Však, keby som sa tam narodila, tak som si istá, že by ma vôbec ani nenapadlo báť sa ich.* (Poľsko, B2),

možný variant:

(28') *Však, keby som sa tam narodila, tak som si istá, že by ma vôbec ani nenapadlo sa ich báť.*

V prípade, že sa infinitív spája s analytickým kategoriálnym predikátom, prípustné sú dokonca tri slovosledné realizácie:

(29) *To znamená, že máme možnosť doslova sa dotknúť histórie.* (Ukrajina, B2),

možné varianty:

(29') *To znamená, že sa máme možnosť doslova dotknúť histórie.,*

(29'') *To znamená, že máme možnosť doslova dotknúť sa histórie.*

Slovosledný variant s postavením enklitiky pred verbum finitum však nie je možné v prípade, ak verbum finitum aj infinitív predstavujú zvrtné slovesá, v takom prípade sa enklitika stojaca pri prísudkovom slovese kladie do 2P pozície v rámci vety a enklitika viazaná na infinitív sa realizuje v rámci výpovedného úseku, ktorého prvou syntaktickou zložkou je infinitív, porov. Mistrík (1966, s. 159), porov.:

(30) *Marko sa snažil spomenúť si, prečo nemá rád to decembrové počasie.* (Srbsko, B2),

možný variant:

(30') *Marko sa snažil si spomenúť, prečo nemá rád to decembrové počasie.,*

nesprávny variant:

(30'') **Marko sa si snažil spomenúť, prečo nemá rád to decembrové počasie.*

5.3 Vzďialenosť od lexikálneho, resp. syntaktického hostiteľa

Vzťah medzi nulovou a nenulovou vzďialenosťou od lexikálneho, resp. syntaktického hostiteľa na nižších (A1 – B1) a vyšších (B2 – C1) jazykových úrovniach je vo vzťahu nepriamej korelácie: na nižších jazykových úrovniach zaznamenávame vyšší počet chýb aj v prípadoch očakávanej nulovej vzďialenosti enklitického komponentu od lexikálneho, resp. syntaktického hostiteľa (68,9 %) oproti nenulovej vzďialenosti (pozície 1 a 2 spolu 31,1 %), zatiaľ čo na vyšších jazykových úrovniach klesá podiel chýb v kontaktnej pozícii (52,2 %)

¹⁸ O miere anotátorskej zhody pri spracovaní dát bližšie pozri Ivanová – Kyseľová – Gálisová (2021b).

a stúpa podiel chýb v distantných pozíciách 1 a 2 (spolu 47,9 %), porov. tabuľka 1 a tabuľka 2. Vyšší počet enklitik, ktorých realizácia sa viaže na pozíciu 1 a 2, svedčí aj o zvyšujúcej sa syntaktickej komplexnosti textov študentov na vyšších jazykových úrovniach (emancipácia enklitického komponentu od jeho lexikálneho, resp. syntaktického hostiteľa a jeho umiestnenie do nekontaktnej pozície je dôsledkom produkcie komplexnejších syntaktických štruktúr s väčším počtom syntaktických zložiek).

Slovosledné chyby možno v tomto prípade explikovať na základe viacerých faktorov:

(i) neschopnosť emancipovať enklitický komponent od svojho lexikálneho, resp. syntaktického hostiteľa – predpokladáme, že najmä v prípade verbálnych enklitik hovoriaci považuje enklitický komponent a jeho hostiteľa za konceptuálne kohézny celok, takže slovosledná emancipácia enklitiky „v mene“ istého prozodického pôdorysu vetnej štruktúry predpokladá schopnosť túto kognitívnu kohéznosť na formálnej rovine narušiť, čo vedie k už spomínanej konštituentovej diskontinuite (ukazuje sa, že konceptuálna jednota verbálnej enklitiky a jej lexikálneho hostiteľa funguje ako univerzálny princíp, ktorý determinuje preferované kontaktné postavenie enklitiky a hostiteľa v textoch učiacich sa aj v prípade, že tzv. Wackernagelovo pravidlo sa uplatňuje aj v L1):

(31) *Tá už vedela, aký je vzťah medzi nimi a že čoskoro príde koniec, ale to iba nevedela si priznať, a na Markove odchody bez pozdravu si zvykla od prvého dňa.* (Srbsko, B2);

(ii) vplyv aktuálneho členenia: v prípade viackomponentovej témy má študent/ka tendenciu umiestňovať enklitický komponent do posttematickej pozície (porov. kulisový tematický komponent *po pohrebe* a substančný tematický element *Angelina* vo viackomponentovej téme nasledujúcej výpovede):

(32) *Po pohrebe Angelina sa hneď zabalila a odišla z toho mesta navždy, všetko v tom meste jej pripomínalo Marka, ktorý je teraz niekde nad ňou – nemohla to vydržieť.* (Srbsko, B2);

(iii) negatívny transfer z L1 (v nasledujúcej výpovedi mohla chyba vzniknúť pod vplyvom poľštiny, v ktorej v zloženom prísudku morféma *się* stojí vždy po modálnom slovese):

(33) *V každej chvíli môžeme si zapnúť mobil či počítač a keď to chceme alebo nechceme, aj tak sa nám z každej stránky budú ukazovať najnovšie a najrôznejšie informácie.* (Poľsko, B2).

5.4 Preverbálna a postverbálna pozícia

Pokiaľ ide o preverbálne alebo postverbálne postavenie enklitiky vo vzťahu k svojmu lexikálnemu, resp. syntaktickému hostiteľovi, častejšie slovosledné problémy sa na nižších aj vyšších jazykových úrovniach týkajú očakávanej preverbálnej pozície, teda nutnosti antepónovať enklitický komponent. Väčšina slovosledných chýb sa týka najmä neadekvátnej postverbálnej realizácie enklitického komponentu namiesto očakávanej preverbálnej pozície (86,7 % na nižších jazykových úrovniach verzus 91,3 % na vyšších jazykových úrovniach, porov. tabuľka 1 a tabuľka 2¹⁹), pričom tieto chyby sa objavujú v dátach poľských, ukrajinských aj srbských študentov, porov.:

(34) *K modrej farbe pridali sa aj fialové a ružové odtiene, ktoré spolu tvoria prechod.* (Poľsko, C1),

(35) *Ako dieťa vedela povedať, že majú oči istej farby, modré ako Dunaj, aby sa rozpoznali lebo ho univerzum poslal k nej.* (Srbsko, C1),

(36) *Každý večer, po návrate domov, upokojujem sa fláskou.* (Ukrajina, C1).

V prípade argumentových klitik možno neadekvátnu slovoslednú realizáciu enklitického komponentu vysvetliť na základe slovosledného modelu SVO, ktorý je v slovenčine

¹⁹ Vyšší počet slovosledných chýb týkajúcich sa neadekvátnej realizácie enklitického komponentu v preverbálnej pozícii namiesto očakávanej postverbálnej pozície môže súvisieť s vyšším percentuálnym zastúpením parataxe na nižších jazykových úrovniach, porov. kap. 5.2.2.

dominantný a v dôsledku ktorého sa vo výpovediach argumentové klitiky (najčastejšie so syntaktickou platnosťou objektu, ale naše dáta ukazujú, že sa to vzťahuje aj na argumentové klitiky s funkciou adverbialu) dostávajú do postverbálnej pozície.

V prípade verbálnych klitik možno uvažovať o preferovaných morfematických šablónach s typickým poradím morfematických komponentov. Gramatické morfémy verba sa v slovanských jazykoch typicky realizujú na pravej periférii (porov. Manová, 2015)²⁰, čo vysvetľuje tendenciu klásť verbálne enklitické komponenty do postverbálnej pozície bez ohľadu na prozodické pomery vo výpovedi.

6 Závěry

V štúdiu sme sa pokúsili opísať základné tendencie vo vývine kompetencie týkajúcej sa slovoslednej realizácie enklitických komponentov v medzijazyku slovanských študentov učiacich sa slovenčinu ako L2 na nižších (A1 – B1) a vyšších (B2 – C1) jazykových úrovniach. Parciálne výsledky z nášho súboru dát poukazujú na inkrementálny charakter formovania slovoslednej kompetencie vzťahujúcej sa na umiestňovanie enklitik v rámci vetnej štruktúry. Tento proces nie je priamočiary, ale je determinovaný viacerými faktormi: najmä vzdialenosťou enklitického komponentu od lexikálneho/syntaktického hostiteľa, pozíciou enklitického komponentu na pravej alebo ľavej periférii verba a typom syntaktickej štruktúry, do ktorej je enklitický komponent inkorporovaný.

Hoci naše dáta ukazujú na znižovanie množstva jazykových chýb v medzijazykovom vývine, zároveň možno konštatovať, že aj hovoriaci produkujú slovosledné chyby aj na vyšších jazykových úrovniach, a to aj v prípade typologickej blízkosti L1 a L2 a v pripravených písaných komunikátoch. Jednou z príčin tohto stavu je fakt, že osvojovanie si slovosledu enklitik predstavuje komplexný proces, ktorý na strane učiacich sa predpokladá súhrn:

- **syntactickej kompetencie** (schopnosť identifikovať prvú syntaktickú zložku vetnej štruktúry, ktorá sa nemusí rovnať slovu, ale môže byť vyjadrená syntaktickým komplexom slov, ba dokonca aj vetou; schopnosť identifikovať aj iniciálovo realizované syntakticky nezačlenené zložky vetnej štruktúry, napr. konektory, tematické introduktory, ako prozodických hostiteľov a pod.),

- **prozodickej kompetencie** (schopnosť „v mene“ adekvátnej prozodickej štruktúry vety „rozbiť“ konceptuálne celky, ktoré predstavuje enklitika a jej lexikálny hostiteľ, a prekonávať typické slovosledné modely, porov. napr. preferované poradie SVO vo vetnej štruktúre, resp. typickú realizáciu gramatických morfémy na pravej periférii verba v slovenčine; schopnosť stanoviť prozodický status spájacích operátorov v súvetiach a pod.),

- **pragmatickej kompetencie** (schopnosť lineárne usporadúvať vetné komponenty v závislosti od aktuálneho členenia výpovede a na tomto základe umiestniť enklitický komponent do posttematickej časti vetnej štruktúry, aj keď táto pozícia nekorešponduje s 2P pozíciou, a pod.).

Potvrďuje sa tým zistenie, že Wackernagelovo pravidlo (a jeho didaktická simplifikácia „príklonky do druhej pozície“) predstavuje skôr tendenciu, než jednoznačné a bez výnimiek uplatniteľné pravidlo. V tomto zmysle platí, že slovosledná kompetencia učiacich sa zahŕňa schopnosť dynamického modelovania lineárneho poradia prvkov vetnej štruktúry, v rámci ktorého sa gramatické, prozodické a pragmatické činitele determinujúce slovoslednú realizáciu komponentov môžu uplatniť nielen ako komplementárne, ale aj ako protichodné pôsobiace princípy.

²⁰ Inklináciu reflexívnych klitik k pravej periférii verba potvrdzujú aj gramatikalizačné procesy vo viacerých jazykoch, v rámci ktorých sa pôvodne samostatná klitika prehodnocuje na nesamostatný afix realizujúci sa v morfematickej štruktúre na pravej periférii po radixe.

Literatúra:

- AMZALLAG, O. (2019): 3rd Person Object Pronoun Use in French Beginning Textbooks. In: *Journal of Second and Multiple Language Acquisition – JSMULA*, 7/1, s. 15–47.
- AVGUSTINOVA, T. – OLIVA, K. (1995): On the nature of the Wackernagel position in Czech. In: U. Junghanns – G. Zybatow (eds.): *Formale Slavistik*. Frankfurt am Main: Vervuert, s. 25–47.
- BĚLIČOVÁ, H. – UHLÍŘOVÁ, L. (1996): *Slovanská věta*. Praha: Euroslavica.
- DANEŠ, F. – HLAVSA, Z. – GREPL, M. (1987): *Mluvnice češtiny. 3, Skladba*. Praha: Academia.
- DÍAZ, B. – ERDOCIA, K. – de MENEZES, R. F. – MUELLER, J. L. – SEBASTIÁN-GALLÉS, N. – LAKA, I. (2016): Electrophysiological correlates of second-language syntactic processes are related to native and second language distance regardless of age of acquisition. In: *Frontiers in Psychology*, 13/7, s. 1–13.
- FATHMAN, A. – LOCOCO, V. (1989). Word order contrasts and production in three target languages. In: H. Dechert – M. Raupach (eds.): *Transfer in language production*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, s. 159–170.
- FRANKS, S. – KING, T. H. (2000): *A Handbook of Slavic clitics*. Oxford: Oxford University Press.
- GABRIKOVÁ, A. – KAMENÁROVÁ, R. – MOŠAŤOVÁ, M. – LOS IVORÍKOVÁ, H. – ŠPANOVÁ, E. – TICHÁ, H. (2014): *Křížom-krážom. Slovenčina B2*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- HANA, J. (2007): *Czech Clitics in Higher Order Grammar*. Columbus: The Ohio State University.
- IVANOVÁ, M. – KYSELOVÁ, M. – GÁLISOVÁ, A. (2021a): *Acquiring word order in Slovak as a foreign language: comparison of Slavic and Non-Slavic learners utilizing corpus data*. [Data set]. Zenodo. [Cit. 2021-14-09.] Dostupné na internete: <<http://doi.org/10.5281/zenodo.4625429>>
- IVANOVÁ, M. – KYSELOVÁ, M. – GÁLISOVÁ, A. (2021b): *Acquiring word order in Slovak as a foreign language: comparison of Slavic and Non-Slavic learners utilizing corpus data*. In: *Jazykovedný časopis*, 72/2, s. 353–370.
- JARVIS, S. – PAVLENKO, A. (2010): *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Routledge.
- KAČALA, J. (2013): *Syntagmatický slovosled v slovenčine*. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej.
- KAMENÁROVÁ, R. – TICHÁ, H. – ŠPANOVÁ, E. – LOS IVORÍKOVÁ, H. – KLESCHTOVÁ, Z. – MOŠAŤOVÁ, M. (2018): *Křížom-krážom. Slovenčina A1. 2., dopl. a prep. vydanie*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- KOSEK, P. (2011): *Enklitika v češtině barokní doby*. Brno: Host.
- KOTKOVÁ, R. (2017): *Čeština nerodilých mluvčích s mateřským jazykem neslovanským*. Praha: Karolinum.
- MANOVA, S. (2015): Affix Order and the Structure of the Slavic Word. In: S. Manova (ed.): *Affix Ordering Across Languages and Frameworks*. Oxford: Oxford University Press, s. 205–230.
- MISTRÍK, J. (1966): *Slovosled a vetosled v slovenčine*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- MOŠAŤOVÁ, M. – GAJDOŠOVÁ, K. (2019): Annotation in the Corpus of Texts of Students Learning Slovak as a Foreign Language (ERRKORP). In: *Jazykovedný časopis*, 70/2, s. 345–357.
- PAKULAK, E. – NEVILLE, H. J. (2010): Proficiency differences in syntactic processing of native speakers indexed by event-related potentials. In: *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22/12, s. 2728–2744.
- PEKAROVIČOVÁ, J. (2020): *Slovenčina ako cudzí jazyk. Predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava: Stimul.
- STARÝ KOŘÁNOVÁ, I. (2017): Příklonky a vazaly infinitivu. In: *Studie z aplikované lingvistiky*, 11 (special issue), s. 109–120.
- UHLÍŘOVÁ, L. (1987): *Knížka o slovosledu*. Praha: Academia.
- UHLÍŘOVÁ, L. – KOSTA, P. – VESELOVSKÁ, L. (2017): Klitikon. In: P. Karlík – M. Nekula – J. Pleskalová (eds.): *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Brno: Masarykova univerzita. [Cit. 2021-14-09.] Dostupné na internete: <<https://www.czechency.org/slovník/KLITIKON>>
- WOLFE-QUINTERO, K. – INAGAKI, S. – KIM, H.-Y. (1998): *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, and Complexity*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Centre.

ZAWISZEWSKI, A. – GUTIÉRREZ, E. – FERNÁNDEZ, B. – LAKA, I.: Language distance and non-native syntactic processing: Evidence from event-related potentials. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 14/3, s. 400–411.

ZOBLE, H. (1982). A direction for contrastive analysis. The comparative study of developmental sequences. In: *TESOL Quarterly*, 16/2, s. 183–196.

Zdroje:

Omnia Slovaca III Maior. [Cit. 2021-14-09.] Dostupné na internete:

<<http://ske.juls.savba.sk/bonito/index.html>>

Slovenský národný korpus – errkorp-0.1. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV 2020. [Cit. 2021-14-09.] Dostupné na internete: <<https://korpus.juls.savba.sk>>

Summary

The acquisition of word order of enclitics in Slovak as a foreign language on the basis of the texts of Slavic students

The study deals with the problem of acquiring word order in the Slovak as a foreign language in the written texts of Slavic students (Polish, Ukrainian, Serbian). The erroneous usage of enclitic components in the texts of Slavic students is analysed with respect to different investigated variables (types of enclitic components, types of syntactic construction, distance from lexical/syntactic anchor, and realization in pre- or post-verbal position) to show word order competence development in the interlanguage of students. Theoretical parts bring the definition of enclitics and sketch the classification of enclitic components with respect to different criteria. In the analytic parts, on the basis of self-compiled corpus of written texts and data gained from corpus errkorp-0.1, the study shows the most common errors concerning the placement of enclitic components and tries to seek for the possible explanation of their occurrence. It shows that the acquisition of enclitic components represents a complex process which includes the high level of prosodic, syntactic and pragmatic competence of students.

Táto štúdia vznikla ako súčasť riešenia projektu APVV-19-0155 Jazykové chyby v slovenčine ako cudzom jazyku na báze akvizičného korpusu.

Ovplyvňuje online administrácia hodnotenia naratív porozumenie príbehu dieťaťom?

Monika Nemcová – Svetlana Kapalková

Katedra logopédie, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

kapalkova@fedu.uniba.sk

nemcova70@uniba.sk

Kľúčové slová: online testovanie, nástroj LITMUS-MAIN, predškolský vek, porozumenie naratív, vnútorné stavy

Key words: online assessment, LITMUS-MAIN instrument, preschool age, narrative comprehension, internal state terms

Úvod

Pandémia spôsobená šírením ochorenia COVID-19 značne ovplyvnila štandardné postupy poskytovania logopedickej starostlivosti v mnohých krajinách sveta. Aktuálny prieskum z Veľkej Británie ukazuje, že pod vplyvom pandémie bolo v ostatnom roku až 95,6 % opýtaných logopédov nútených zmeniť spôsoby poskytovania logopedickej starostlivosti (Chadd et al., 2021). Osobný kontakt sa stal rizikom pre terapeuta i klienta, a preto sa bezpečnou alternatívou k osobnému kontaktu stala teleprax – poskytovanie starostlivosti prostredníctvom telekomunikačných technológií. Svetová zdravotnícka organizácia už od roku 2016 odporúča teleprax ako súčasť legitímneho poskytovania zdravotnej starostlivosti. Zároveň aj Stála komisia logopédov Európskej únie (CPLOL)¹ a Americká asociácia logopédov (ASHA, n. d.)² uvádzajú, že teleprax patrí medzi spôsoby poskytovania starostlivosti, ktorých účinnosť je dokázaná. Teleprax v sebe zahŕňa tak poradenstvo, ale aj terapiu a diagnostiku v oblasti jazykových a komunikačných schopností.

Hodnotenie jazykových schopností prostredníctvom telepraxe má svoje benefity, a to nielen v zmysle zabránenia šíreniu ochorenia COVID-19, ale aj v kontexte fenoménu, ktorý tu bol prítomný dávno pred pandemiou, a tým je bilingvizmus. Slovenským jazykom totiž hovorí viac ako 2 milióny Slovákov žijúcich v zahraničí (Homišínová – Výrost, 2015). Ak dieťa žije v krajine, v ktorej sa nenachádza logopéd hovoriaci slovenským jazykom, je veľmi ťažké posúdiť úroveň jazyka – slovenčiny. Mnoho rodičov nemá možnosť vycestovať na Slovensko a požiadať o komplexnú diagnostiku jazykových schopností dieťaťa v slovenčine. Zhodnotenie oboch jazykov je pritom v diagnostickom procese kľúčové. Nesprávna bilingválna výchova, nedostatočný kontakt s jazykom alebo jeho intenzita môžu vyústiť do nedostatočnej jazykovej kompetencie v jazyku L2³ (Palugyayová – Kapalková, 2016), ktorá často pripomína symptómy vývinovej jazykovej poruchy. Aby mohol byť vyvodený záver, že dieťa má skutočne narušené jazykové a komunikačné schopnosti, symptómy danej poruchy musia byť prítomné, aj keď v rôznej miere, vo všetkých jazykoch, ktoré dieťa ovláda. Teleprax preto môže prekonať dištančné prekážky, ktoré bránia komplexnej diagnostike. Na druhej strane pri online intervencii môžu negatívne ovplyvniť proces hodnotenia jazykových schopností používané technické nástroje. Zároveň samotná metóda, skúška alebo model hodnotenia je zvyčajne štandardizovaný pre podmienky prezenčného administrovania. Okrem toho je nevyhnutné dbať

¹ Stanovisko CPLOL. Dostupné na internete: <<https://eslaeurope.eu/wp-content/uploads/2021/03/CPLOL-Covid-19-Statement.pdf>> [Cit. 2021-28-12.]

² Odporúčania a zdroje ASHA. Dostupné na internete: <<https://www.asha.org/practice/telepractice-services-and-coronavirus/>> [Cit. 2021-28-12.]

³ L1 je označenie pre jazyk, ktorý dieťa ovláda na vyššej úrovni. L2 je označenie pre jazyk, ktorý dieťa ovláda na nižšej úrovni.

na ochranu osobných údajov klienta, na etické štandardy, ale tiež na technickú podporu pre klienta.

Doposiaľ existuje veľmi malé množstvo štandardizovaných nástrojov, ktoré umožňujú online hodnotenie jazykových schopností u detí. Jedným z nich je napríklad nástroj The Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool–3 (Wiig et al., 2021). Jeho autori však zdôrazňujú, že pri online diagnostike je dôležité myslieť na skutočnosť, že normatívne údaje boli vytvorené na základe dát zbieraných pri prezenčnej administrácii. Tento nástroj obsahuje veľa čiastkových subtestov primárne orientovaných na hodnotenie porozumenia viet, opakovania viet či fonologických schopností. Nezahŕňa však v sebe hodnotenie naratív, ktoré sú v diagnostike považované za ekologický a efektívny spôsob komplexného hodnotenia jazykových schopností dieťaťa (Botting, 2002).

Slovenská online verzia nástroja MAIN

Hodnotenie naratívnych schopností u detí v norme alebo u detí s narušenými jazykovými schopnosťami umožňuje nástroj The Multilingual Assessment Instrument for Narratives (Gagarina et al., 2012; Gagarina et al., 2019)⁴. Ide o nástroj plne adaptovaný na slovenský jazyk s názvom MAIN: Hodnotenie naratívnych schopností pre multilingválne deti (Kapalková et al., 2020; Kapalková – Nemcová, 2020). Napriek tomu, že nástroj MAIN bol primárne vytvorený na testovanie naratívnych schopností počas prezenčného administrovania, viaceré pracovné skupiny vytvorili metodiky online administrácie nástroja MAIN. Tie sú dostupné po registrácii a odsúhlasení licenčných podmienok na webovej stránke jazykovedného ústavu Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS) v Berlíne⁵.

Doposiaľ existujú tri pracovné online verzie nástroja MAIN, všetky vo forme prezentácie PowerPoint. Jednu online verziu pripravila pracovná skupina v jazykovednom inštitúte ZAS pod vedením prof. Gagarinovej a Dr. Topaj. Iná online verzia vznikla na Polytechnickej univerzite v Hongkongu (Hamdani et al., 2021). Kapalková, Bicianová a Nemcová vytvorili slovenskú online verziu naratívneho nástroja MAIN a tiež protokoly k online administrácii. Predtým než predstavíme slovenskú online verziu nástroja MAIN, stručne tento nástroj charakterizujeme v nasledujúcej časti.

Naratívny nástroj MAIN poskytuje obrázkové sekvencie štyroch príbehov s názvom Kozliatka, Vtáčiky, Pes a Mačka. Tieto obrázkové sekvencie slúžia ako podklad na vyšetrovanie produkcie i porozumenia naratív. Produkcia naratív môže byť založená na semispontánnom rozprávaní príbehu alebo jeho prerozprávaní, resp. rozprávaní príbehu po vypočutí si iného modelového príbehu. V rámci vyprodukovaných naratív je následne možné hodnotiť ich makroštruktúru (Kapalková – Nemcová, 2020) či rôzne jazykové prvky. Dôležitým subtestom je hodnotenie porozumenia. Porozumenie naratív sa vždy hodnotí po produkcii. Manuál nástroja poskytuje ku každému príbehu záznamový hárok s desiatimi otázkami. Tie mapujú porozumenie makroštruktúrnych komponentov, ktoré sa týkajú vnútorného prežívania hlavných protagonistov. Podrobnejšie opisujú nástroj MAIN vo svojej práci Kapalková, Slančová a Nemcová (2020).

Prezenčná administrácia nástroja MAIN⁶ má svoje špecifiká. Elicitácia semispontánného rozprávania totiž využíva prvky tzv. naivného poslucháča (ang. naïve listener). To znamená, že administrátor v procese elicitácie vystupuje ako osoba, ktorá nepozná obsah príbehu, ktorý dieťa rozpráva. Administrátor a dieťa nezdieľajú rovnakú vedomosť. Efekt naivného

⁴ Tento nástroj bol vytvorený v rámci projektu COST Action IS0804 Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment ako súčasť testovej batérie LITMUS.

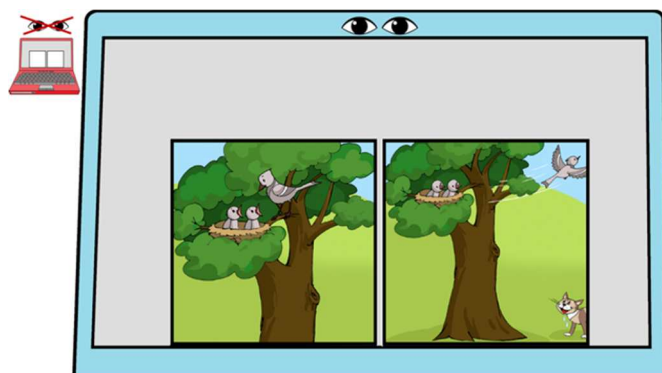
⁵ Dostupné na internete: <<https://www.leibniz-zas.de/en/publications/schriftenreihe/zaspil/zaspil-63/main-start>> [Cit. 2021-28-12.]

⁶ Pod prezenčným testovaním rozumieme testovanie v rámci osobného kontaktu, keď sa dieťa a administrátor nachádzajú fyzicky na rovnakom mieste, kde prebieha testovanie.

poslucháča motivuje dieťa, ktoré dokáže zohľadniť perspektívu počúvajúceho, k detailnejšiemu a komplexnejšiemu vyrozprávaniu príbehu (Kail – Hickmann, 1992). Tento efekt je zabezpečený tým, že pred začiatkom vyšetrovania sa do troch obálok umiestnia totožné príbehy. Dieťaťu je však poskytnutá informácia, že v každej obálke sa ukrýva nejaký iný príbeh, pričom administrátor tieto príbehy nepozná. Následne si dieťa jednu obálku vyberá a oboznamuje sa s obsahom príbehu. V procese testovania administrátor vždy drží obrázky chrbtom k sebe a čelom k dieťaťu tak, aby nevidel na sekvenciu, a utvrdil tak dieťa v domnienke, že obsah príbehu je preňho neznámy. Keďže v rámci online testovania dochádza k zdieľaniu obrazovky medzi administrátorom a dieťaťom, efekt naivného poslucháča sa prirodzene vytráca.

Autori slovenskej verzie nástroja MAIN sa však pokúsili efekt naivného poslucháča aplikovať aj do online verzie, na rozdiel od prezentácií vytvorených v inštitúte ZAS a na Polytechnickej univerzite v Hongkongu, v ktorých tento prvok absentuje. Pri administrácii slovenskej online verzie nástroja MAIN je na začiatku testovania dieťaťu predstavený úvodný ilustračný obrázok, ktorý oboznamuje dieťa s aktivitou, ktorá bude nasledovať. V nej sa dieťaťu vysvetlí, že dieťa a administrátor majú rôzne počítače, na ktorých sa vybraný príbeh zobrazuje odlišne. Na obrazovke počítača dieťaťa je príbeh zobrazený farebne, na obrazovke počítača administrátora je príbeh biely, bez obrázkov. Zdanlivo tak administrátor na svojom počítači príbeh nevidí. Tieto inštrukcie sú dieťaťu detailne vysvetlené a sú podporené obrázkovým materiálom v prezentácii⁷. Rovnako ako pri prezenčnom testovaní aj pri online administrácii si dieťa najprv prezrie celý príbeh, všetkých šesť obrázkov. Následne sú dieťaťu prezentované prvé dva obrázky. Keď dieťa skončí rozprávanie o prvých dvoch obrázkoch, zobrazujú sa ďalšie dva obrázky a nakoniec je odkrytý celý príbeh. Po ukončení rozprávania nasleduje testovanie porozumenia. V rámci online administrácie bol čiastočne upravený aj spôsob hodnotenia porozumenia. Pri prezenčnom testovaní totiž administrátor vždy prstom ukazuje na obrázky, ktoré súvisia s položenou otázkou. Keď administrátor kladie napr. otázku „Ako sa kocúr cíti?“, ukazuje zároveň na tú časť príbehu, ku ktorej sa otázka vzťahuje, pretože prežívanie postáv sa v príbehu mení a vyvíja. V online hodnotení je tento prvok zabezpečený tak, že obrázok, ktorého sa položená otázka týka, vždy vystúpi zväčšený do popredia, čím sa zvýrazní tá časť príbehu, na ktorú má dieťa upriamiť svoju pozornosť.

Online hodnotenie naratívnych schopností si vyžaduje aj vhodné technické zabezpečenie. Pred každým testovaním je nevyhnutné vybrať vhodnú aplikáciu, cez ktorú bude testovanie prebiehať. Táto aplikácia musí umožňovať zdieľanie obrazovky a powerpointovej prezentácie. Okrem toho je potrebné dopredu upozorniť rodiča, že testovanie má prebiehať prostredníctvom laptopu či notebooku, ktorý má funkčné reproduktory a mikrofón. Nie je vhodné ani odporúčané testovať dieťa napríklad cez mobilný telefón, pretože obrázky musia byť zobrazené v dostatočnej veľkosti, aby sa zabezpečilo, že dieťa vidí všetky detaily príbehu.



Obrázok 1 Ukážka slovenskej online verzie nástroja MAIN

⁷ Presné inštrukcie sú uvedené v protokoloch vytvorených na podmienky online administrácie. Protokoly k testovaniu rozprávania, prerozprávania a porozumenia príbehu sú dostupné na webovej stránke ZAS.

Cieľ štúdie a výskumné otázky

Napriek tomu, že slovenská online verzia nástroja MAIN bola vytvorená tak, aby čo najviac kopírovala administráciu realizovanú prezenčne, je potrebné overiť, či má online metodika testovania vplyv na výslednú produkciu či porozumenie naratív. V našom výskume nás zaujímalo, či online administrácia nástroja MAIN ovplyvňuje výkony detí v predškolskom veku, a to konkrétne v oblasti porozumenia. Preto sme si stanovili nasledujúce výskumné otázky.

O1: Budú existovať štatisticky významné **rozdiely v celkovom hrubom skóre** v oblasti porozumenia naratív medzi skupinou detí hodnotenou prezenčne a skupinou detí hodnotenou online?

O2: Budú existovať štatisticky významné rozdiely v otázkach zameraných na mapovanie **porozumenia cieľov konania postáv** medzi danými skupinami?

O3: Budú existovať štatisticky významné rozdiely v otázkach zameraných na mapovanie **porozumenia vnútorných stavov postáv** medzi danými skupinami?

O4: Budú existovať štatisticky významné rozdiely v otázkach zameraných na mapovanie **porozumenia príčin vnútorných stavov postáv** medzi danými skupinami?

Výskumná vzorka

Výskumná vzorka pozostávala z intaktných po slovensky hovoriacich detí ($n = 48$) vo veku od 50 do 76 mesiacov a bola rozdelená na dve podskupiny. V prvej podskupine, ktorú tvorilo 24 detí ($M_{\text{age}} = 64,13$; $SD = 7,66$), bol administrovaný nástroj MAIN prezenčne, to znamená v rámci osobného kontaktu. Druhá podskupina dvadsiatich štyroch detí ($M_{\text{age}} = 64,21$; $SD = 7,72$) bola testovaná online a bola u nej administrovaná slovenská online verzia nástroja MAIN. Obe skupiny detí boli totožné z hľadiska veku ($U = 284,0$; $z = -,083$; $p = ,934$). Deti pochádzali z rôznych oblastí Slovenska, z mestského i dedinského prostredia, boli inštitucionalizované a navštevovali buď súkromnú, štátnu alebo cirkevnú materskú školu.

Materiál

Naratívny nástroj MAIN

Hodnotenie porozumenia naratív prebiehalo v dvoch rôznych podmienkach. Polovica detí bola hodnotená nástrojom MAIN prezenčne, a teda testovanie prebiehalo v predškolskom zariadení, ktoré navštevovalo dané dieťa. Prezenčné testovanie bolo realizované podľa manuálu nástroja MAIN (Kapalková et al., 2020). Druhá polovica detí bola testovaná slovenskou online verziou tohto nástroja, ktorej špecifiká sme opísali vyššie. Tieto deti sa počas testovania nachádzali v domácom prostredí, zvyčajne za prítomnosti rodiča, ktorý zabezpečoval technický priebeh testovania, inak do online administrácie nezasahoval. Testovanie prebiehalo prostredníctvom aplikácie Zoom alebo Microsoft Teams.

V našom výskume obe skupiny detí rozprávali randomizovane príbehy Kozliatka a Vtáčiky, ktoré sú primárne určené na semispontánne rozprávanie príbehu (Bohnacker – Lindgren, 2020). Po rozprávaní nasledovalo hodnotenie porozumenia. Nástroj MAIN ponúka pre každý príbeh tri otázky, ktoré sa vzťahujú na porozumenie cieľov konania postáv, napr. „Prečo bola mama koza vo vode?“. Ďalšie tri otázky mapujú porozumenie vnútorných stavov postáv, ktoré súvisia buď s počiatočnou udalosťou, alebo reakciou postavy, napr. „Ako sa kozliatko cíti?“. Pod vnútornými, resp. mentálnymi stavmi rozumieme špecifický typ slovnej zásoby, ktorá sa týka emócií (napr. šťastný/smutný), fyziologických stavov (napr. hladný/mať chuť), stavov mysle (napr. chcieť/zaumieniť si) a i. Ak dieťa vyjadrí vhodný vnútorný stav, napr. „kozliatko sa cíti zle“, ale spontánne nevyjadrí jeho príčinu, nástroj MAIN poskytuje tri otázky, ktoré mapujú schopnosť dieťaťa odôvodniť tieto vnútorné stavy. Ide o nadväzujúci typ otázok, ktoré súvisia s predchádzajúcou odpoveďou dieťaťa, napr. „Prečo si myslíš, že sa kozliatko cíti zle?“. Posledná, desiatá otázka mapuje pochopenie príbehu ako celku. Tieto

otázky sú inferenčného charakteru a súvisia s kognitívnou schopnosťou, ktorá sa označuje ako teória mysle. Hodnotili sme teda celkové hrubé skóre, ktoré mohlo nadobudnúť hodnotu od 0 do 10 bodov. Okrem toho sme sledovali aj čiastkové skóre v porozumení a) cieľov konania postáv, b) vnútorných stavov postáv a tiež c) príčin alebo dôvodov vnútorných stavov postáv, keďže nás zaujímali možné kvalitatívne rozdiely v porozumení medzi skupinami. V týchto oblastiach mohlo dieťa získať od 0 do 3 bodov.

Test opakovania pseudoslov

Všetkým deťom bol administrovaný Test opakovania pseudoslov (Kapalková et al., 2013; Polišínská – Kapalková, 2014), citlivý skrínigový nástroj, ktorý dokáže odlíšiť deti s vývinovou jazykovou poruchou od normálne sa vyvíjajúcich detí. Úloha pozostáva z opakovania jazykovo špecifických pseudoslov s rôznou fonologickou komplexnosťou, fonotaktickou náročnosťou a dĺžkou meranou v slabikách. V rámci administrácie sú jednotlivé pseudoslová prezentované dieťaťu formou zvukovej nahrávky v motivačnom videu. Test sme použili, aby sme zabezpečili homogénnu vzorku intaktných detí. Riziko bolo posudzované podľa odporúčaní Kapalkovej et al. (2013) a Polišínskej a Kapalkovej (2014). Intaktné deti v teste získali minimálne 11 a maximálne 25 bodov ($M = 19,37$; $SD = 3,61$). Deti testované online ($M = 18,63$; $SD = 3,75$) sa zároveň nelíšili od detí vyšetrených prezenčne ($M = 20,12$; $SD = 3,37$) v skóre dosiahnutom v Teste opakovania pseudoslov ($U = 225,5$; $z = -1,295$; $p = ,195$).

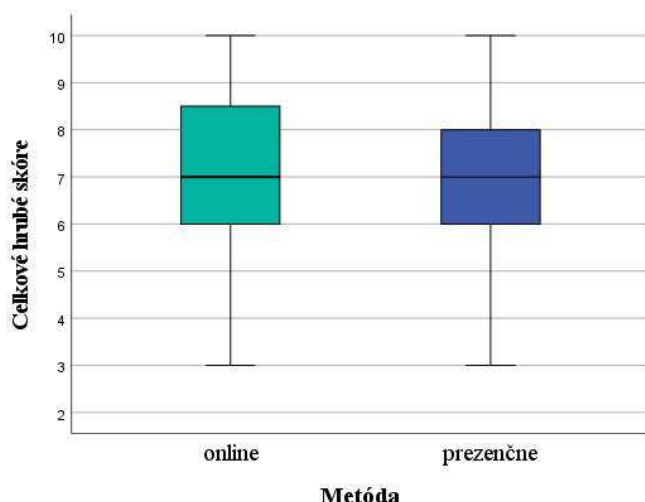
Výsledky

Cieľom našej štúdie bolo zistiť, či online metóda testovania ovplyvňuje výkony detí dosiahnuté v naratívnom nástroji MAIN, a to konkrétne v subteste porozumenia. V tabuľke 1 uvádzame deskriptívnu štatistiku výkonov detí v celkovom hrubom skóre dosiahnutom v subteste porozumenia, ale aj v čiastkových skóre.

	N	Min.	Max.	Medián	Priemer	SD
Celkové hrubé skóre						
Skupina testovaná online	24	3	10	7	7,08	1,88
Skupina testovaná prezenčne	24	3	10	7	6,54	1,69
Porozumenie cieľov postáv						
Skupina testovaná online	24	1	3	2	2,42	0,58
Skupina testovaná prezenčne	24	1	3	2	2,17	0,76
Porozumenie vnútorných stavov postáv						
Skupina testovaná online	24	1	3	2	2,21	0,83
Skupina testovaná prezenčne	24	0	3	2	2,17	0,76
Porozumenie príčin vnútorných stavov postáv						
Skupina testovaná online	24	0	3	2	1,67	0,96
Skupina testovaná prezenčne	24	0	3	2	1,54	0,83

Tabuľka 1 Výkony testovaných skupín v celkovom hrubom skóre a v čiastkových skóre

V prvej výskumnej otázke sme sa pýtali, či budú existovať štatisticky významné rozdiely v celkovom hrubom skóre v oblasti porozumenia naratív medzi skupinou detí hodnotenou prezenčne a skupinou detí hodnotenou online. Výkony oboch skupín uvádzame v tabuľke 1. Aby sme odpovedali na našu výskumnú otázku, na štatistické spracovanie dát sme využili neparametrický Mannov-Whitneyho U test, keďže ide o pomerne malú skupinu detí. Jeho výsledky preukázali, že medzi skupinami neexistujú štatisticky významné rozdiely. Skupina detí, ktorá bola testovaná prezenčne, skórovala v subteste porozumenia naratív rovnako ako skupina detí, u ktorej bol nástroj MAIN administrovaný online ($U = 247,0$; $z = -,869$; $p = ,385$).



Graf 1 Výkony skupín detí testovaných online a prezenčne v celkovom hrubom skóre

V druhej výskumnej otázke sme sa pýtali, či budú existovať štatisticky významné rozdiely v otázkach zameraných na mapovanie porozumenia cieľov konania postáv medzi skupinou detí hodnotenou prezenčne a skupinou detí hodnotenou online. Výkony oboch skupín uvádzame v tabuľke 1. Aby sme odpovedali na našu výskumnú otázku, dáta sme opäť štatisticky spracovali neparametrickou štatistickou metódou Mannov-Whitneyho U test. Jeho výsledky preukázali, že medzi skupinami neexistujú štatisticky významné rozdiely v čiastkovom skóre zameranom na mapovanie porozumenia cieľov konania postáv. Skupina detí, ktorá bola testovaná prezenčne, skórovala v tejto oblasti rovnako ako skupina detí, u ktorej bol nástroj MAIN administrovaný online ($U = 239,0$; $z = -1,109$; $p = ,267$).

V tretej výskumnej otázke sme sa pýtali, či budú existovať štatisticky významné rozdiely v otázkach zameraných na mapovanie porozumenia vnútorných stavov postáv medzi skupinou detí hodnotenou prezenčne a skupinou detí hodnotenou online. Výkony oboch skupín opäť uvádzame v tabuľke 1. Dáta sme opäť štatisticky spracovali neparametrickou štatistickou metódou Mannov-Whitneyho U test, ktorého výsledky preukázali, že medzi skupinami neexistujú štatisticky významné rozdiely v čiastkovom skóre zameranom na mapovanie porozumenia vnútorných stavov postáv. Skupina detí, ktorá bola testovaná online, skórovala v tejto oblasti rovnako ako skupina detí, u ktorej bol nástroj MAIN administrovaný pri osobnom stretnutí ($U = 277,5$; $z = -,233$; $p = ,816$).

V poslednej výskumnej otázke sme sa pýtali, či budú existovať štatisticky významné rozdiely v otázkach zameraných na mapovanie porozumenia príčin vnútorných stavov postáv medzi danými skupinami. Výkony oboch skupín uvádzame v tabuľke 1. Výsledky neparametrického štatistického Mannovho-Whitneyho U testu preukázali, že medzi skupinami opäť neexistujú štatisticky významné rozdiely v čiastkovom skóre, zameranom na mapovanie porozumenia príčin vnútorných stavov postáv. Deti teda skórovali v tejto oblasti totožne, bez ohľadu na to, či boli testované online alebo prezenčne ($U = 263,0$; $z = -,544$; $p = ,586$).

Diskusia a záver

Teleprax predstavuje vhodný spôsob poskytovania logopedickej starostlivosti zvlášť v období pandémie. Telekomunikačné technológie umožňujú nielen realizáciu poradenstva či terapie, ale aj diagnostiky v oblasti jazykových a komunikačných schopností. Akákoľvek forma intervencie však musí predstavovať prax založenú na dôkazoch, a teda vychádzať z vedecky overených metód. Vo vzťahu k online hodnoteniu jazykových a komunikačných schopností detí boli realizované viaceré štúdie. Niektoré sa dotýkajú použiteľnosti online diagnostiky v oblasti výslovnosti, zrozumiteľnosti reči či oromotoriky (Weite et al., 2006), iné štúdie zas

sledujú použiteľnosť diagnostických nástrojov hodnotiacich čiastkové jazykové funkcie (Sutherland et al., 2017). Neevidujeme však štúdiu, ktorá by sa venovala problematike naratív a možného vplyvu online testovania na ich produkciu či porozumenie. Hodnotenie naratívnych schopností pritom predstavuje ekologický a efektívny spôsob hodnotenia jazykových a komunikačných schopností (Botting, 2002). V našom výskume sme sa preto zamerali na hodnotenie naratívnych schopností detí, a to konkrétne na oblasť ich porozumenia.

V práci sme sledovali rozdiely v porozumení príbehov medzi dvoma skupinami detí v predškolskom veku, ktoré sa nelíšili vekom ani jazykovými schopnosťami. Deti z oboch skupín boli vyšetrené naratívnym nástrojom MAIN (Kapalková et al., 2020). Jedna skupina detí bola testovaná pri osobnom stretnutí tvárou v tvár administrátorovi, druhá skupina detí bola testovaná slovenskou online verziou nástroja MAIN prostredníctvom webovej aplikácie. Z výsledkov štúdie vyplýva, že skupiny detí sa signifikantne nelíšili vo výkonoch dosiahnutých v subteste porozumenia rozprávaného príbehu. Ukázalo sa, že obe skupiny sa významne nelíšili v celkovom dosiahnutom hrubom skóre ani v čiastkových skóre. Výkony detí v oblasti porozumenia cieľov konania postáv a ich vnútorných stavov neboli signifikantne odlišné. Schopnosť porozumieť príčinám vnútorných stavov postáv sa medzi danými skupinami taktiež signifikantne nelíšila.

Z našich výsledkov teda vyplýva, že slovenská online verzia nástroja MAIN, ktorá bola vytvorená a prispôbena na podmienky online testovania, je vhodná na posudzovanie porozumenia naratív u detí, keďže významne neovplyvňuje výkony detí v predškolskom veku v danej oblasti. Je však dôležité uviesť, že vnímame aj limit nášho výskumu, a to, že deťom nebol administrovaný nástroj, ktorý by potvrdil, že deti sa nelíšili z hľadiska kognitívnych schopností.

Literatúra:

- ASHA (n. d.): Telepractice Services and Coronavirus/COVID-19. [Cit. 2021-14-10.] Dostupné na internete: <<https://www.asha.org/practice/telepractice-services-and-coronavirus/>>
- BOHNACKER, U. – LINDGREN, J. (2020): MAIN story comprehension: What can we expect of a typically developing child? In: S. Armon-Lotem – K. Grohmann (eds.): *LITMUS in Action: Crosscomparison studies across Europe*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, s. 14–46.
- BOTTING, N. (2002): Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. In: *Child Language Teaching and Therapy*, 18/1, s. 1–20.
- CPLOL: Speech-Language Therapy Practice During Covid-19 Emergency Crisis. [Cit. 2021-28-12.] Dostupné na internete: <<https://eslaeurope.eu/wp-content/uploads/2021/03/CPLOL-Covid-19-Statement.pdf>>
- GAGARINA, N. – KLOP, D. – KUNNARI, S. et al. (2012): MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. In: *ZAS Papers in Linguistics*, 56. [Cit. 2021-28-12.] Dostupné na internete: <<https://d-nb.info/1061072533/34>>
- GAGARINA, N. – KLOP, D. – KUNNARI, S. et al. (2019): MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives - Revised. In: *ZAS Papers in Linguistics*, 63. [Cit. 2021-28-12.] Dostupné na internete: <<https://zaspil.leibniz-zas.de/article/view/516>>
- HAMDANI, S. – KAN, R. – CHAN, A. et al. (2021): Summarizing experience: Identifying bilingual DLD using online testing. Invited talk given at the conference on *Online elicitation of narrative texts: summarizing experience and making plans*. 25-27 Jan 2021. [Cit. 2021-28-12.] Dostupné na internete: <https://www.leibniz-zas.de/fileadmin/media/Dokumente/ZASPiL/ZASPiL_63/MAIN_instructions_online_testing_Hong_Kong_ZAS.pdf>
- HOMINŠINOVÁ, M. – VÝROST, J. (2015): Reč slovenskej mládeže žijúcej na Slovensku, v Maďarsku, Chorvátsku a Srbsku v reflexii výskumu. In: *Človek a spoločnosť – Individual and Society*, 18/2, s. 1–14.

- CHADD, K. – MOYSE, K. – ENDERBY, P. (2021): Impact of COVID-19 on the Speech and Language Therapy Profession and Their Patients. In: *Frontiers in neurology*, 12. [Cit. 2021-28-12.] Dostupné na internete: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fneur.2021.629190/full>>
- KAIL, M. – HICKMANN, M. (1992): French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. In: *First Language*, 12/34, s. 73–94.
- KAPALKOVÁ, S. – NEMCOVÁ, M. (2020): Gramatika príbehu v rozprávání detí predškolského veku. In: *Jazyk a kultúra*, 43-44/2020, s. 65–71.
- KAPALKOVÁ, S. – NEMCOVÁ, M. (2020): MAIN: Slovak version and pilot data. In: *ZAS Papers in Linguistics*, 64, s. 199–205. [Cit. 2021-28-12.] Dostupné na internete: <<https://zaspil.leibniz-zas.de/article/view/574>>
- KAPALKOVÁ, S. – PALUGYAYOVÁ, L. (2016): Narušená komunikačná schopnosť v multilingválnej spoločnosti. In: A. Kerekrétiová (ed.): *Logopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 37–81.
- KAPALKOVÁ, S. – POLIŠENSKÁ, K. – VICENOVÁ, Z. (2013): Non-word repetition performance in Slovak-speaking children with and without SLI: novel scoring methods. In: *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48/1, s. 78–89.
- KAPALKOVÁ, S. – SLANČOVÁ, D. – NEMCOVÁ, M. (2020): The Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN): Slovak version. In: *ZAS Papers in Linguistics*, 64, 199–205. [Cit. 2021-28-12.] Dostupné na internete: <https://www.leibniz-zas.de/fileadmin/media/Dokumente/ZASPiL/ZASPiL_63/MAIN_Slovak_2020_New.pdf>
- MAIN: *Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised*. MAIN Download License. [Cit. 2021-14-10.] Dostupné na internete: <<https://www.leibniz-zas.de/en/publications/schriftenreihe/zaspil/zaspil-63/main-start>>
- POLIŠENSKÁ, K. – KAPALKOVÁ, S. (2014): Improving child compliance on a computer-administered nonword repetition task. In: *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 57/3, s.1060–1068.
- SUTHERLAND, S. – TREMBATH, D. – HODGE, A. et al. (2017): Telehealth language assessments using consumer grade equipment in rural and urban settings: Feasible, reliable and well tolerated. In: *Journal of Telemedicine and Telehealth*, 21/1, s. 106–115.
- WEITE, M. – CAHILL, L. M. – TEHODORAS, D. G. et al. (2006): A pilot study of online assessment of childhood speech disorders. In: *Journal of Telemedicine and Telehealth*, 12/3, s. 92–94.
- WIIG, E. H. – SECORD, W. A. – SEMEL, E. (2021): Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool-3: Guidance on using this test in your telepractice. [Cit. 2021-14-10.] Dostupné na internete: <<https://www.pearsonassessments.com/content/dam/school/global/clinical/us/assets/telepractice/guidance-documents/telepractice-and-the-celf-preschool-3.pdf>>

Summary

The influence of the online assessment on narrative comprehension performance in children

The study describes the Slovak online version of the MAIN tool, which preserves the idea of non-shared knowledge during the storytelling between the administrator and the child. The study also compares the performance of two groups of children in pre-school age in the narrative comprehension. One group of children was examined by the Slovak online version of the MAIN tool in online environment and the other group was examined face-to-face in personal contact. There were no significant differences in narrative comprehension scores between the groups. We did not find the difference between the groups in the answers to questions related to goals, internal state terms, and questions investigating the reasoning about those internal state terms. The online administration of the MAIN tool does not influence the performance of children, so we consider the Slovak online version of the MAIN tool as appropriate for assessment of narrative comprehension in online environment.

Štúdia vznikla v rámci riešenia grantového projektu UK/367/2021 Mapovanie porozumenia naratív bilingválnych detí prezenčnou a online metódou a bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-20-0126.

Reflexivpassiv im Deutschen und Slowakischen. Ein sprachsystematischer Vergleich der reflexiven Konstruktionen mit passivischer Perspektive

Alexandra Popovičová

Katedra germanistiky, Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
alexandra.popovicova@upjs.sk

Schlüsselwörter: Reflexivpassiv, Reflexivität, reflexive Konstruktion, passivische Satzperspektive, Sprachvergleich, Deutsch, Slowakisch

Key words: reflexive passive, reflexivity, reflexive construction, passive perspective, language comparison, German, Slovak

1 Einleitung

Das Phänomen der Reflexivität wird in den einzelsprachlichen Grammatiken vor allem aus der Perspektive des Reflexivums diskutiert, das als Reflexivität-Marker eingesetzt wird. Da es polysemantisch ist und seine formalen Eigenschaften einigermaßen von der Bedeutung des Verbs abhängen, als dessen Objekt es fungiert, wurde innerhalb des linguistischen Diskurses die größte Aufmerksamkeit im Bereich der Reflexivität den reflexiven Verben und reflexiven Verbvarianten geschenkt. Bei einer solchen Auffassung werden vor allem drei Funktionen des Reflexivums (zusammengefasst nach Siemund, 2009) in Betracht gezogen: Kennzeichnung referentieller Identität (Korreferenz) von Subjekt- und Objektposition eines transitiven Verbs (z. B. *Paul kritisiert sich – Pavol sa kritizuje*), Markierung reziproker Relationen (z. B. *Paul und Laura umarmen sich – Pavol a Laura sa objímajú*) und als Wortbildungsmorphem bei einer Reihe der sog. inhärent-reflexiven Verben (auch *reflexiva tantum* genannt, z. B. *sich schämen – hanbiť sa*).

Die Funktion des Reflexivums beschränkt sich aber nicht nur auf die Herstellung der Referenzidentität von den Argumenten, ganz im Gegenteil; der nicht-reflexive Gebrauch des Reflexivums ist häufiger als der reflexive Gebrauch (reflexiv im eigentlichen Sinne der semantischen Rückbezüglichkeit, bei der das Reflexivum an der Stelle eines Satzgliedes auftritt, z. B. *sich waschen*). Außerdem können fast alle Verben okkasionell reflexiv gebraucht werden, weshalb Kunze vom reflexiven Gebrauch von Verben anstatt von reflexiven Verben spricht (1995, S. 3). Das Thema der Reflexivität kann daher durch die Auffassung des Reflexivums als Reflexivpronomens oder Wortbildungsmorphems nicht befriedigend abgedeckt werden.

Eine weitere Funktion des Reflexivums, die in diesem Kontext im Vordergrund steht, ist die Reduzierung von Argumentstellen eines Verbs in antikausativen und Medialkonstruktionen (Siemund, 2009, S. 707), auch als Reflexivkonverse oder *sich*-Diathese bekannt (z. B. *die Tür öffnet sich – dvere sa otvárajú*). Das Reflexivum ist an der Räumung der Subjektstelle beteiligt, wodurch agenslose Sätze, also „reflexive Formen mit passivischer Bedeutung“ (Helbig – Buscha, 2001, S. 195) entstehen. Die Reflexivierung wird dabei syntaktisch kodiert, und nicht semantisch oder lexikalisch, wie bei den anderen, oben genannten Funktionen.

In diesem Beitrag wird von der Rolle des Reflexivums als Verbalarguments abgesehen. Stattdessen liegt der Fokus hauptsächlich auf solchen Syntagmen, in denen die Reflexivierung die Agens-Dezentralisierung begleitet. Im Folgenden wird die sprachsystematische Auffassung der Reflexivierung als Prozesses der Deagentisierung im Kontrast Deutsch – Slowakisch untersucht, der die tieferen syntaktischen und semantischen Strukturen betrifft und nicht aus der Perspektive der Verbklassen erforscht werden kann. Die Ausgangsbasis stellen dabei die

einzel sprachlichen Grammatiken dar. Die vermittelten Feststellungen können zukünftig als theoretische Grundlage für weitere, eventuell Korpus-basierte Untersuchungen dienen.

2 Status der reflexiven Konstruktionen mit passivischer Perspektive

Sowohl im Deutschen als auch im Slowakischen ist das Aktiv die grundlegende Diathese. Es gilt als die unmarkierte Form des Verbs, das Passiv hingegen als markiert, da es morphosyntaktisch die komplexere Konstruktion darstellt und bestimmten Beschränkungen unterliegt (Bußmann, 2002, S. 500; Mistrík, 1993, S. 458). Das Verhältnis vom Aktiv und Passiv beruht in der unterschiedlichen Zuweisung von semantischen Rollen des Agens und Patiens. Ágel versteht die Passivierung als grammatisches Verfahren der semantischen Umordnung von Figur-Grund-Strukturen. Die Hauptfunktion des Passivs sei die semantische Umperspektivierung der Situation, mit der Umzetrierung als dem prototypischen Fall. Die semantisch dezentrale Rolle des Patiens wird zentriert und umgekehrt: „Das konstitutive (und somit ein prototypisches) Merkmal des Passivprädikats ist demnach seine Agens-dezentrale Sachverhalts-Präsentation“ (Ágel, 1997, S. 154).

Die Konstatierung, dass die Reflexivierung den Wechsel der Satzperspektive verursacht, wäre aber eine zu vereinfachende Darstellung, denn nicht allen passivischen Sätzen steht ein aktivisches Pendant gegenüber (z. B. *während des Krieges wurde die Stadt völlig zerstört – počas vojny bolo mesto úplne zničené*) und außerdem müssen passivische Sätze nicht unbedingt aus den aktivischen entstehen. Aktiv und Passiv sind nicht lediglich „Umkehrungen der jeweils anderen Struktur, sondern jeweils unterschiedliche kommunikative Strategien“ (Götze – Hess-Lüttich, 2005, S. 108). Allgemein dominieren die Passivstrukturen dort, wo die Täterangabe nicht möglich oder nicht wichtig ist oder bewusst unterlassen wird (ebd.), also überall dort, wo die Agensrolle unterdrückt ist. Deshalb wird das Passiv in der Stilistik hauptsächlich in der Sachliteratur als Mittel der Präzision eingesetzt (Mistrík, 1997, S. 176).

Das Merkmal der Agenslosigkeit ist typisch auch für viele reflexive Konstruktionen. Es geht um Konstruktionen wie *es versteht sich (rozumie sa)*, die keine Rückbezüglichkeit (und daher keine Korreferenz) ausdrücken, sondern von dem Handlungsträger oder -verursacher abstrahieren und somit passivisch zu verstehen sind (Oravec – Bajžíková, 1982, S. 65). Im Prozess der Reflexivierung wird das transitive Verb intransitiviert, indem das Patiens zum Subjekt wird und die Argumentstelle des Verbs durch das Reflexivum gesättigt wird.

Der Unterschied zwischen dem transitiven und intransitiven Verb auf der syntaktischen Ebene korreliert mit dem semantischen Unterschied zwischen Kausativ und Antikausativ (Panevová – Karlík, 2017). Die antikausative Verbvariante wird im Deutschen morphologisch durch das Reflexivum markiert, das die syntaktische Position des Objektes absorbiert, z. B. *öffnen/sich öffnen (otvoriť/otvoriť sa)*, *auflösen/sich auflösen (rozpustiť/rozpustiť sa)*. Bei den Antikausativa wird jeweils eine Zustandsänderung des Subjektes ausgedrückt, ohne dass der Verursacher der Handlung angegeben wird. Zum Teil handelt es sich bei solchen Konstruktionen um Passivierung durch Reflexivierung, in anderen Fällen können die Verben als reflexive Verbvarianten von nicht reflexiven Verben klassifiziert werden (Duden, 2016, S. 407f; Mistrík, 1993, S. 499). Auf diese Trennung soll im Weiteren nicht eingegangen werden (sie wird aber im Fazit noch einmal kurz erwähnt). Der Schwerpunkt liegt nun lediglich in den reflexiven Konstruktionen mit passivischer Perspektive, also mit dem Merkmal der Agens-Dezentralisierung, wobei das Agens semantisch vorausgesetzt ist.

An dieser Stelle muss auf einen wichtigen interlingualen Unterschied hingewiesen werden. Der Gebrauch von den antikausativen Reflexivkonstruktionen nähert sich semantisch im Deutschen dem Gebrauch des Passivs. Im Slowakischen handelt es sich bereits um Passivsätze, da das Reflexivpassiv neben dem Partizipialpassiv eins der zwei Passivparadigmen ist, z. B. *dvere sa otvárajú*. Das deutsche Äquivalent *die Tür öffnet sich* wird

als Medialkonstruktion (auch Mittelkonstruktion genannt) klassifiziert. Der Passivsatz lautet: *die Tür wird geöffnet*.

Im Folgenden werden einzelne Typen von reflexiven Konstruktionen mit passivischer Perspektive und dessen grammatischer Status innerhalb des jeweiligen Sprachsystems verglichen. Zunächst wird das Reflexivpassiv im Deutschen behandelt. Das Reflexivpassiv im Slowakischen (*zvrtné pasívum*) wird danach im Zusammenhang mit dem deutschen Medio-Passiv dargelegt, da es sich um morphosyntaktisch ähnliche Konstruktionen handelt. Zuletzt werden *sich-lassen*-Konstruktionen als ein spezieller Fall von reflexiv-passivischen Sätzen erwähnt, da sie aufgrund des häufigen Vorkommens lexikalisiert wurden und in den deutschsprachigen Grammatiken oft als eigenständige Struktur aufkommen (Duden, 2016, S. 562; Götze – Hess-Lüttich, 2005, S. 112; Kunze, 1997, S. 158ff).

3 Reflexivpassiv im Deutschen

Eine wichtige Voraussetzung für die Passivbildung ist die konzeptuelle Trennung zwischen Agens und Patiens. Bei semantisch reflexiven Verben verschmelzen diese zwei Rollen aufgrund der Referenzidentität zwischen dem Subjekt und dem durch das Reflexivpronomen ausgedrückte Objekt, daher sind reflexive Verben¹ nicht patiensfähig (Eisenberg, 2013, S. 123). Sie können also kein echtes Passiv bilden.

Dennoch gibt es im Deutschen eine Form des Passivs von reflexiven Verben und reflexiven Verbvarianten, Reflexivpassiv genannt, wobei es nicht zur Objektkonversion kommt, da diese bei der semantischen Reflexivität ausgeschlossen ist: *Peter schämt sich/*Peter wird (von sich) geschämt* [*Peter sa hanbí/*Peter je (sebou) hanbený*]. Es geht um Passiv, „dessen verbdependentes *sich* einem akkusativischen *sich* des Aktivsatzes entspricht“ (Ágel, 1997, S. 147), z. B.: Aktivsatz: *man kümmert sich intensiv um die Patienten (o pacientov sa intenzívne starajú)*. Reflexivpassiv: *es wird sich intensiv um die Patienten gekümmert (o pacientov je intenzívne postarané)*. Das Reflexivum bleibt in beiden Sätzen unverändert.²

Wie bereits angeführt wurde, gibt es bei der sprachsystematischen Auffassung vom Reflexivpassiv im Deutschen und Slowakischen eine terminologische Diskrepanz. Das, was im Slowakischen *Reflexivpassiv* genannt wird, entspricht auf der Systemebene dem deutschen Vorgangspassiv, und teilweise (auf der morphosyntaktischen Ebene) den Medialkonstruktionen. Das deutsche Reflexivpassiv hat im Slowakischen kein Äquivalent und muss anhand anderer sprachlicher Mittel semantisiert werden.

Der grammatische Status des Reflexivpassivs ist im Deutschen umstritten. Eisenberg nennt diese Sätze *medial*, weil sie weder eindeutig passivisch noch eindeutig aktivisch sind: „Von den obligatorisch reflexiven wird dann auch als medialen Verben gesprochen. Sie bilden kein Passiv, sondern ein Medium“ (Eisenberg, 2013, S. 131). Das Medium (die Mittelkonstruktion) gäbe es dabei auch von transitiven Verben; diese Konstruktionen werden im nächsten Kapitel unter dem Begriff des Medio-Passivs behandelt.

Ähnlich wie Eisenberg schlägt Ágel vor, der sich in seiner Studie *Reflexiv-Passiv, das (im Deutschen) keines ist* mit diesem Phänomen ausführlich beschäftigt hat, den Begriff „Reflexiv-Passiv“ durch „Medial-Passiv“ zu ersetzen, da das Reflexivpassiv „prototypischerweise nicht mit reflexiven, sondern mit medialen Verben gebildet wird“ (Ágel, 1997, S. 165).

¹ In diesem Kontext verstehe ich den Begriff der reflexiven Verben im weiteren Sinne, d. h. als Dachbegriff für obligatorisch reflexive Verben (*sich weigern – zdráhať sa*, *sich schämen – hanbiť sa*), reflexive Varianten von nicht reflexiven Verben (*sich verstecken – skryť sa*, *sich umdrehen – otočiť sa*) und Verben mit semantischer Reflexivität (*sich waschen – umývať sa*, *sich kämmen – česať sa*). Für weitere Erläuterung siehe Popovičová, 2021.

² Online verfügbar unter: <<http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Reflexivpassiv>> [Zit. 2021-10-10.]

Es ist noch zu erwähnen, dass es sich beim deutschen Reflexivpassiv eher um marginale Erscheinung handelt, die meistens als nicht standardsprachlich aufgefasst wird. Laut Jung (1966, S. 200) kommt es nur in der Umgangssprache vor.

4 Reflexivpassiv im Slowakischen

Im Slowakischen, so wie in den slawischen Sprachen allgemein, werden zwei Passivformen unterschieden: 1) das Partizipialpassiv (*opisné* oder *zložené pasívum*), das mit Hilfe von dem Auxiliarverb *sein* (*byť*) und dem passiven Partizip Perfekt (*trpné prídastie*) gebildet wird (z. B. *je vyrábané* – es wird hergestellt), und 2) das mit Hilfe von dem Reflexivum *sa* (*sich*) gebildete Reflexivpassiv (*zvrtné pasívum*; z. B. *vyrába sa*).

Das Reflexivpassiv gilt als die stilistisch unmarkierte Passivform und dient deshalb als Standardmittel zum Ausdruck der passivischen Perspektive in allen Bereichen des Sprachgebrauchs (Mistrík, 1993, S. 498). Aufgrund seiner homonymischen Beziehung zu den reflexiven Verben und reflexiven Verbvarianten gibt es jedoch distributionelle Beschränkungen. In der Regel wird das Reflexivpassiv nur in der 3. Person³ eingesetzt (das gilt auch für die reflexiven Konstruktionen mit passivischer Bedeutung im Deutschen, siehe Helbig – Buscha, 2001, S. 195) und bei einem nicht lebendigen Patiens (Mistrík, 1997, S. 175). Die Formen von Partizipialpassiv gibt es hingegen für alle Personen.

Um die Zweideutigkeit der Sätze wie *hráči sa povzbudzovali* (*die Spieler wurden ermuntert* oder *die Spieler haben sich ermuntert*) zu vermeiden, wird bei einem lebendigen Patiens das Partizipialpassiv bevorzugt (*hráči boli povzbudzovaní* – *die Spieler wurden ermuntert*). Dadurch wird die reflexive, bzw. reziproke Leseweise gehemmt. Solche Fälle, bei denen es notwendig wäre, sind jedoch selten (Oravec – Bajžíková, 1982, S. 66), da der eigentliche Sinn der Äußerung normalerweise kontextuell erschließbar ist. Ein weiterer Unterschied im Gebrauch ist, dass das Agens im Reflexivpassiv in der Regel nicht ausgedrückt wird; beim Partizipialpassiv ist es zugelassen (Ružička, 1966, S. 433). Aus der stilistischen Sicht wird das Partizipialpassiv von transitiven Verben häufiger bei der Beschreibung von einmaligen Handlungen eingesetzt (Oravec – Bajžíková, 1982, S. 66), z. B. *počítač sa opravil*, besser: *počítač bol opravený* (*der Computer wurde repariert*).

Das Reflexivum im Reflexivpassiv ist als grammatisches Morphem ohne pronominale Funktion anzusehen. Es ist also ein obligatorischer Teil der verbalen Konstruktion, der eine rein syntaktische Rolle zugewiesen bekommt. Gegenüber dem Gebrauch des Reflexivums in der Funktion der Korreferenz weist der Gebrauch des Reflexivums in den Reflexivkonstruktionen mit passivischer Perspektive eine formale Begrenzung auf, und zwar kann es nicht durch die längere Form *seba* ersetzt werden. Analogerweise kann das Reflexivum im deutschen Reflexivpassiv und Medio-Passiv nicht mit dem Partikel *selbst* kombiniert werden. Diese Erweiterungen sind nur bei der semantischen Reflexivität möglich.

Wie bereits an den Beispielen sichtbar wurde, ist das Vorgangspassiv die dem slowakischen Reflexivpassiv entsprechende Form im Deutschen. Es kann als persönliches Passiv von transitiven und als unpersönliches Passiv von intransitiven Verben vorkommen (Bußmann, 2002, S. 501), wobei nur solche intransitiven Verben das unpersönliche Passiv bilden können, die „als Tätigkeiten des Menschen (oder doch lebender Wesen) aufgefaßt werden können. Es heißt wohl: Es wird geschlafen; aber nicht: *Es wird geblüht.“ (Brinkmann, 1962, S. 218). Passivische Sätze von intransitiven Verben können auch im Slowakischen

³ Eine seltene Ausnahme, die nur im administrativen Stil vorkommt, stellt laut Mistrík das Reflexivpassiv von 2. Person Plural vor: *trestáte sa* (*Sie werden gestraft*), *pokutujete sa* (*Sie werden bestraft*; Mistrík, 1993, S. 495). Weitere spezifische Fälle sind in begrenzter Menge der passivische reflexive Infinitiv, z. B. *trestať sa* (*gestraft werden*; Ružička, 1966, S. 486) und das Reflexivpassiv mit dem Subjekt im Genitiv (Ružička, 1966, S. 433): *Takých ľudí by sa našlo!* – In der Bedeutung: *Solche Menschen findet man leicht!*

subjektlos sein, weil keine Objektkonversion stattfindet, z. B. *dnes sa tancuje*⁴ (heute wird getanzt).

5 Medio-Passiv im Deutschen

Aus der morphosyntaktischen Perspektive gibt es im Deutschen analoge Konstruktionen, und zwar das Medio-Passiv, ein Genus Verbi neben dem Aktiv und Passiv, das „in semantischer Hinsicht Reflexivkonstruktionen ähnlich [ist], insofern es eine Tätigkeit bezeichnet, die von der durch das Subjekt bezeichneten Größe für sich selbst oder in seinem Interesse durchgeführt wird“ (Bußmann, 2002, S. 426), z. B.: *die Schraube löst sich* (*skrutka sa uvoľňuje*).

Ähnlich wie beim Passiv kommt es zur Objektkonversion, aber ohne der *von*-Phrase. Das unpersönliche Subjekt steht in der Patiensrolle; die Agensrolle ist unterdrückt. Auf der semantischen Ebene verhalten sich die Medialkonstruktionen als Passiv, auf der syntaktischen aber als Aktiv (im Unterschied zum Slowakischen). Es geht um Konstruktionen mit Verben wie *sich öffnen* (*otvoriť sa*), *sich unterscheiden* (*líšiť sa*) oder *sich verbinden* (*spájať sa*), als auch um modalisierende Reflexivkonstruktionen, also Sätze mit adverbial gebrauchtem Adjektiv, z. B.: *das neue Modell verkauft sich schlecht* (*nový model sa predáva zle*), *es sitzt sich hier bequem* (*sedí sa tu pohodlne*; Duden, 2016, S. 409; Weinrich, 2007, S. 148; Helbig – Buscha, 2001, S. 195f).

Die Reflexivierung führt zur Detransitivierung und Valenzreduktion des Verbs, weshalb die Medialkonstruktionen mit Modalfaktor als Ersatzform des *werden*-Passivs verwendet werden: *das Buch liest sich gut/das Buch kann gut gelesen werden* (*kniha sa číta dobre*). Diese Konstruktionsmuster sind paraphrasierbar durch die *lassen*-Diathese, die im folgenden Kapitel näher betrachtet wird.

5.1 *sich-lassen*-Konstruktionen

Ein typischer Fall der Medialkonstruktion im Deutschen ist die Konstruktion mit *sich lassen* + Infinitiv, z. B. *das lässt sich machen* (*dá sa to spraviť*). Als Passiv-Konkurrenzform aufgefasst kann die *lassen*-Diathese zur Explikation des potenziellen Modalfaktors eingesetzt werden (Helbig – Buscha, 2001, S. 196): *es kann darüber diskutiert werden/es lässt sich darüber diskutieren* (*dá sa o tom diskutovať*). Im Gegensatz zum Medio-Passiv können deutsche *sich-lassen*-Konstruktionen auch subjektlos sein, wenn der Infinitiv ein Verb ohne direktes Objekt ist (Eisenberg, 2013, S. 366): *darüber lässt sich diskutieren*.

Im Slowakischen werden analoge Sätze mit dem Verb *dať sa* gebildet, das ähnlich wie das deutsche *sich lassen* lexikalisiert ist. Auch hier ist die Bedeutung permissiv: *dá sa o tom diskutovať* / *môže sa o tom diskutovať*. Beim lebendigen Subjekt kann *dať sa* durch das Verb *nechať sa* ersetzt werden: *nedal sa odbiť* oder *nenechal sa odbiť* (er ließ sich nicht abweisen); *mačka sa nechala pohladkať* (die Katze ließ sich streicheln). Weil das Agens in diesen Konstruktionen die ausgedrückte Handlung auf sich selbst bezieht, verhalten sich diese Sätze in beiden Sprachen wie Aktivsätze mit reflexiven Verbvarianten.

⁴ Bei den subjektlosen Konstruktionen wie *ide sa* (es geht los), *stavia sa* (es wird gebaut), *pracuje sa* (es wird gearbeitet), *sedí sa mi pohodlne* (ich sitze hier bequem) handelt es sich laut Mistrík um passivische reflexive Formen von nicht reflexiven Verben (1993, S. 103). Laut Ružička sind es hingegen Aktivsätze, weil das Subjekt der Verursacher der Handlung ist und nicht ihr Ziel (1966, S. 432f). Nach Oravec und Bajžíková geht es um deagentische Sätze, in denen die Aktion der Handlung abgedämpft ist (1982, S. 65). Ich neige zu der Ansicht, dass diese Konstruktionen passivische Perspektive ausdrücken, weil sie vom Agens abstrahieren und die Umstände der Handlung auf externe Dispositionen verschieben. Dieser Faktor wird im Fazit expliziert.

6 Fazit

Sowohl im Deutschen als auch im Slowakischen kann die Reflexivmarkierung ein Zeichen der Deagentisierung sein. Die reflexiven Konstruktionen mit passivischer Perspektive werden in beiden Sprachen in unterschiedlicher Frequenz eingesetzt. Die Reflexivformen sind im Slowakischen das häufigste Äquivalent des deutschen Vorgangspassivs (Sokolová, 1993, S. 36). Sie werden in der Regel bevorzugt, auch wenn Partizipialkonstruktionen zulässig sind.

Neben der Modifizierung der Argumentstruktur des Verbs spielt die Reflexivierung auch eine wesentliche Rolle bei der Wortbildung. Vor allem im Slowakischen ist die Reflexivierung ein höchst produktives Mittel des Wortbildungsprozesses⁵. Auch wenn sie nicht direkt zum Perspektivenwechsel führt, kann sie immerhin zur Verstärkung der patientiven Anwesenheit des Agens auch in aktivischen Sätzen eingesetzt werden: *držať/držať sa* (halten/sich halten), *skrýť/skrýť sa* (verstecken/sich verstecken).

Bei den reflexiven Verbvarianten kommt es zur Modifizierung der Intention; sie können beispielsweise die Unabsichtlichkeit der Handlung ausdrücken, z. B. *poraniť/poraniť sa* (verletzen/sich verletzen; Ružička, 1966, S. 251). Auch das Verhältnis zwischen dem Agens und Patiens kann umgestaltet werden: entweder wird die Rolle des Patiens als stärker in der Realisierung der Handlung dargeboten (z. B. *držať sa stola* – sich an den Tisch halten; Mistrík, 1993, S. 499), oder die beiden Rollen verschmelzen in dem Subjekt (z. B. *skrýť sa pod stôl* – sich unter den Tisch verstecken). Viele von diesen Konstruktionen wurden allmählich lexikalisiert und so entstanden Wendungen wie *nechce sa mi* (ich habe keine Lust), *zíva sa mi* (ich muss gähnen), *drieme sa mi* (ich bin schläfrig). Im Unterschied zu den aktivischen Varianten *nechcem* (ich will nicht), *zívam* (ich gähne), *driemem* (ich nicke) ist die Handlung bzw. die Kontrolle des Agens über die Handlung abgeschwächt. Das ist der mögliche Berührungspunkt zwischen einigen reflexiven Verben und den reflexiven Konstruktionen mit passivischer Perspektive: in beiden Fällen rückt das ontologische Patiens mehr in den Vordergrund.

Einerseits kann die passivische Perspektive durch die Hervorhebung der patientiven Rolle verstärkt werden, andererseits wird ein größerer Grad der Passivierung durch die Milderung der Agensrolle erreicht, indem die Realisierung der Handlung auf externe Disposition verschoben wird. Oravec und Bajžíková (1982, S. 66) führen es am folgenden Beispiel aus: *na strednej škole som študoval dobre* (an der Mittelschule habe ich gut gelernt; Bedeutung: ich war fleißig und hatte gute Noten). Im Unterschied dazu ist das Agens im folgenden Satz verborgen: *na strednej škole sa mi študovalo dobre* (mit dem Lernen in der Mittelschule ging es mir gut; Bedeutung: die Umgebung war günstig).

Solche Auffassung führt zu der Annahme, dass das Aktiv und Passiv nicht zwei getrennte Gegenpole darstellen, sondern an den Enden der Skala stehen, auf der sich die konkreten Syntagmen je nach dem Grad der Agentivität bzw. Patientivität des Subjektes befinden. Die Reflexivierung kann die Perspektive auf unterschiedliche Art und Weise in die passivische Richtung treiben, von der Modifizierung der Intention bis zum paradigmatischen Passivsatz. Das gilt teilweise auch für das Deutsche, aber im Slowakischen spielt dieses Merkmal eine zentrale Rolle bei der Wort- und Formbildung. Am Beispiel des Vergleichs Deutsch – Slowakisch lässt sich schließlich verallgemeinern, dass die Reflexivmarkierung weitgehend polyfunktional gebraucht wird und weiterer Untersuchungen würdig ist.

⁵ Im Slowakischen entstehen mit Hilfe von bestimmten Vorsilben und Reflexivierung neue Verbformen, die beispielsweise das Ausmaß oder die Vollkommenheit der beschriebenen Handlung ausdrücken und somit eine intensivierende Funktion haben (Ružička, 1966, S. 251), z. B. *behať/vybehať sa* (laufen/viel genug laufen). Sie kommen oft mit partitivem Genitiv vor: *hľadať/nahl'adať sa niečoho* (suchen/etwas viel suchen). Bei den reflexiven Varianten kommt es auch zum Wechsel des Verbalaspekts (vom imperfektiven zum perfektiven).

Literaturverzeichnis:

- ÁGEL, V. (1997): Reflexiv-Passiv, das (im Deutschen) keines ist. Überlegungen zu Reflexivität, Medialität, Passiv und Subjekt. In: C. Dürscheid – K. H. Ramers – M. Schwarz (eds.): *Sprache im Fokus*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 147–187.
- BRINKMANN, H. (1962): *Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- BUßMANN, H. (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Duden (2016): *Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch. (Duden Band 4.)* 9. Aufl. Berlin: Bibliographisches Institut.
- EISENBERG, P. (2013): *Grundriss der deutschen Grammatik, Bd. 2: Der Satz*. 4. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- GÖTZE, L. – HESS-LÜTTICH, E. W. B. (2005): *Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch*. Gütersloh, München: Wissen Media Verlag.
- HELBIG, G. – BUSCHA, J. (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Bad Langensalza, Thüringen: Langenscheidt.
- JUNG, W. (1966): *Grammatik der deutschen Sprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- KUNZE, J. (1995): Reflexive Konstruktionen im Deutschen. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 14/1, S. 3–53. [Zit. 2021-10-10.]
- Online verfügbar unter: <<https://www.degruyter.com/view/journals/zfs/14/1/article-p3.xml>>
- KUNZE, J. (1997): Typen der reflexiven Verbverwendung im Deutschen und ihre Herkunft. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 16/1-2, S. 83–180. [Zit. 2021-10-10.] Online verfügbar unter: <<https://www.degruyter.com/view/journals/zfs/16/1-2/article-p83.xml>>
- MISTRÍK, J. (1997): *Štylistika slovenského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MISTRÍK, J., ed. (1993): *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava: Vydavateľstvo Obzor.
- ORAVEC, J. – BAJŽÍKOVÁ, E. (1982): *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Syntax*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- PANEVOVÁ, J. – KARLÍK, P. (2017): Reflexivní sloveso. In: P. Karlík – M. Nekula – J. Pleskalová (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [Zit. 2021-10-10.] Online verfügbar unter: <https://www.czechency.org/slovník/REFLEXIVNÍ_SLOVESO>
- POPOVIČOVÁ, A. (2021): Reflexive Konstruktionen im Deutschen und Slowakischen im Vergleich. In: *Linguistische Treffen in Wrocław*, 19/2021 (I), S. 279–289.
- RUŽIČKA, J., ed. (1966): *Morfológia slovenského jazyka*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- SIEMUND, P. (2009): Das Reflexivum. In: L. Hoffman (ed.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 707–725.
- SOKOLOVÁ, M. (1993): *Sémantika slovesa a slovesný rod*. Bratislava: Veda.
- Variantengrammatik des Standarddeutschen* (2018). Ein Online-Nachschlagewerk. Verfasst von einem Autorenteam unter der Leitung von Christa Dürscheid, Stephan Elspaß und Arne Ziegler. Open-Access-Publikation. [Zit. 2021-10-10.]
- Online verfügbar unter: <<http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Reflexivpassiv>>
- WEINRICH, H. (2007): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. 4. Aufl. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.

Summary

Reflexive passive in German and Slovak. A linguistic comparison of reflexive constructions with passive perspective

The study examines and compares the semantic and morphosyntactic features of the reflexive passive in German and Slovak language. It discusses the grammatical status of reflexive constructions with passive perspective within the language systems. It becomes apparent that reflective marking can be a sign of deagentization in both languages. While the German reflexive passive (e.g. *hier wird sich nicht geschämt*) is rather a marginal phenomenon, the Slovak reflexive passive („*zvrtné pasívum*“; e.g. *tu sa*

vyrábajú autá) is used as a standard means to express the passive voice. Although there is a similar morphosyntactic form in German called medio-passive (e.g. *das Buch liest sich gut*), the German equivalent to the Slovak reflexive passive is the dynamic passive („*Vorgangspassiv*“). E. g. *tancovalo sa celú noc* translates as *es wurde die ganze Nacht getanzt*. The author concludes that the reflexivation can drive the perspective of a sentence in the passive direction in different ways. Especially in Slovak, this ranges from modification of intention and semantic roles to full-structured passive voice.

Čítanie a porozumenie v lingvopragmatických (modálnych) súvislostiach

Augustín Sokol – Jana Sokolová

Katedra romanistiky, Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra

augustin.sokol@ukf.sk

Katedra rusistiky, Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra

jsokolova@ukf.sk

Kľúčové slová: čítanie, porozumenie, abilita, volitívnosť, posibilita, necesivita

Key words: reading, comprehension, ability, volition, possibility, necessity

V štúdiu¹ nazrieme na ponímanie *čítania* a *porozumenia* z pohľadu lingvistickej pragmatiky.² Zameriame sa na modálne implikáty *čítania* a *porozumenia*, ktoré sa odvíjajú od naratívnej prezentácie slovíes *čítať* a *porozumieť*³ v kolokáciách s modálnymi verbami *chcieť*, *vedieť*, *musieť*, *mať*, *môcť*, *smieť*. Kolokácie majú podobu spojenia modálneho relátora⁴ (v afirmatívnom alebo negovanom tvare) a autosémantického komplementu (v afirmatívnom alebo negovanom tvare) na základe ich pragmatickej a sémantickej kompatibility. Spojenia charakterizuje určitá uniformita. Fungujú ako oporné štruktúry, ktoré fixujú jazykové reprezentácie príslušných vzťahov, zabezpečujú ich kognitívnu zmysluplnosť a pomáhajú hovoriacemu⁵ diskurzívne verbalizovať svoj postoj. Súčasťou interpretácie je teda faktor hovoriaceho a jeho výpovedné a naratívne riešenia kódovania udalosti.

Lexie slovesa *čítať* majú sémantické charakteristiky akčných, procesných aj statických slovíes, keďže patria do sémantických tried (ST): (i) komunikačných slovíes (ST communication) pomenúvajúcich činnosť spojenú s prenosom informácií medzi komunikujúcim a adresátom; (ii) realizačných slovíes (ST realization) označujúcich činnosť (sociálnej) intervencie; (iii) kognitívnych slovíes (ST cognition) pomenúvajúcich aktívne a zámerné kognitívne činnosti personického participanta; (iv) schopnostných slovíes (ST ability) vyjadrujúcich elementárnu sociálnu zručnosť. Subjektom čítania je primárne človek, a to ako: agens komunikátor (AG_{kom}): *Bývalý prezident Václav Havel bude dnes večer s manželkou Dagmar čítať deťom zo svojej rozprávkovej knihy Pižd'uchové.*; agens realizátor (AG_{rea}): *Teraz čítam menej ako vlani, lebo mám viac učenia, ale na dobrú knihu si vždy nájdem čas.*; procesuál kognizant (PROC_{kog}): *Keď viete čítať medzi riadkami, dozviete sa ešte viac.*; statuál nositeľ schopnosti (STAT_{nsch}): *Sestra už číta. ≈ dokáže, vie čítať.*. Z pohľadu sémantických vlastností lexii sa *čítanie* poníma ako (i) interakcia komunikátora, (ii) kombinácia fyzickej a psychickej činnosti realizátora, (iii) kognitívna činnosť kognizanta a (iv) uplatnenie predpokladov nositeľa schopnosti.

¹ Ďakujeme anonymným recenzentom/recenzentkám za cenné pripomienky a návrhy k prvej verzii štúdie.

² Najvšeobecnejšie ponímanie lingvistickej pragmatiky je v zmysle vzťahu jazykových znakov a účastníkov komunikácie.

³ Vidové pendanty *prečítať* a *rozumieť* v tejto štúdiu bližšie neanalyzujeme.

⁴ Tiež modálneho modifikátora (Grepl – Karlík, 1998).

⁵ Hovoriaci, tiež *podávateľ*, *produktor*, *aktér komunikácie*, *komentátor*, *pozorovateľ*, *subjekt*, *hovorca* (vo filozofickej spisbe) a pod., je základný explanačný koncept egolinguistickej orientovanej jazykovedy. Hovoriaceho vymedzuje hovorenie a konanie. Hovoriaci je niekto, kto kreuje obsahovú a ilokučnú stránku prehovoru, rieši otázku, aký zmysel pripíše produkovanej prehovore a v interakčnom procese odovzdáva pragmaticky relevantné znalosti. Hovoriaci je jazyková osobnosť, ktorá disponuje sociálnou inteligenciou a sociálnymi kompetenciami a ktorú charakterizujú hodnoty ako významné regulátory prežívania a správania. (Sokolová, 2021).

Lexie slovesa *rozumiem'*/*porozumiem'* v prípade akčných kognitívnych verb patria do sémantickej triedy kognitívnych verb (ST cognition) vyjadrujúcich aktívne a zámerné kognitívne činnosti personického participanta. Subjektom porozumenia je primárne človek, a to ako agens kognizor (AG_{kog}). V prípade procesných kognitívnych verb je subjektom porozumenia živá bytosť, ktorá je nositeľom poznávacieho procesu, tzv. procesuál kognizant (PROC_{kog}).

Čítanie sa realizuje v procese učenia sa, porozumenie sa spája s procesom osvojovania a chápania. Čítanie je vizuálne⁶ identifikovanie a mentálne spracovanie informačnej ponuky textu, porozumenie je proces a výsledok mentálnej integrácie recepčne relevantných informácií do znalostných štruktúr subjektu. V základe čítania je identifikovateľnosť a interpretovateľnosť zmyslu textu, v základe porozumenia je identifikovateľnosť a interpretovateľnosť zmyslu prehovoru. Čítanie sa zakladá na bezprostrednom zmyslovom vnímaní. Naproti tomu porozumenie možno pokladať za produkt náročnejších myšlienkových pochodov.

Čítanie aj porozumenie sú rozdielne entity v tom zmysle, že čítanie patrí medzi pozorovateľné entity, ktoré možno za istých podmienok vnímať zmyslovými orgánmi, zatiaľ čo porozumenie je za každých okolností nepozorovateľnou entitou, ktorú nie je možné pozorovať (len) prostredníctvom zmyslových orgánov (o rozlíšení pozorovateľných a nepozorovateľných entít pozri Bielik, 2019).

Čítanie aj porozumenie si vyžadujú empirickú skúsenosť a znalosti získané jazykovou praxou. V jazykovej praxi dominujú tri jazykové praktiky: osvojovanie jazyka, komunikačné operácie jazykovými prostriedkami a recepcia komunikačných obsahov. Podľa toho jazyková prax je založená na akvizičnej, komunikačnooperačnej a recepčnej jazykovej praktike (akvizičné, komunikačnooperačné a recepčné jazykové praktiky vymedzil J. Dolník, 2020). V akvizičnej praktike sa človek prejavuje ako prírodno(biologicko)-praktická bytosť, komunikačnooperačné praktiky sú prejavom jeho existencie ako behaviorálno-akčnej bytosti a recepčná praktika vyjavuje, že človek je senzuálno-kognitívnu bytosťou.⁷

Jedným z cieľov našej štúdie je na základe korpusového výskumu (korpusová verzia prim-9.0-public.sane Slovenského národného korpusu) overovať existenciu jednotlivých spojení, interpretovať frekvenčné a komunikačno-pragmatické okolnosti ich realizácií a zisťovať mieru modálnej kompatibility. Modálne relátory v spojeniach vystupujú v osobných tvaroch, t. j. v externej pozícii,⁸ takže prezentujú subjekt čítania a subjekt porozumenia ako gramatikalizovanú osobu (presnejšie – prvú, druhú alebo tretiu). Stupeň gramatikalizácie modálnych relátorov signalizujú prototypické parametre, ktoré pri stanovení ich statusu vymedzila M. Ivanová (2009, s. 155–156): bezvidovosť, bezrodovosť, neexistencia deverbatíva, nemožnosť imperatívu, kolokačná otvorenosť, spájateľnosť iba s infinitívom, monosématickosť, polyfunkčnosť, epistemický význam.

V štúdiu sa zameriame na modálne rámce čítania a porozumenia, a to ako sú verbá čítať a porozumiem' otvorené pre narativizáciu modálnych významov (1) schopnosti (ability), (2) vôle (volitívnosti), (3) možnosti (possibility) a (4) nutnosti (necessity)⁹ a ako prostredníctvom modálnych slovesies *chcieť*, *vedieť*, *musieť*, *mať*, *môcť*, *smieť* a verb čítať a porozumiem' hovoriaci prezentuje (a) udalosti, (b) svoj postoj k udalosti (c) presvedčenie o platnosti (pravdivosti) obsahu propozície.

Náš výklad bude mať nasledujúcu štruktúru: (i) všeobecná charakteristika modálnosti; (ii) verifikácia afirmatívnych kolokácií modálneho relátora a verb čítať a porozumiem'.

⁶ Čítanie „hmatom“ je samostatná problematika, ktorou sa tu nezaobráame.

⁷ Reflektuje sa wittgensteinovské chápanie jazyka, že prirodzený jazyk je to, čo je v jazykovej praxi jeho používateľov.

⁸ Externá pozícia si vyžaduje verbum finitum modálneho relátora, interná pozícia – infinitív modálneho relátora.

⁹ Pridržiavame sa koncepcie M. Ivanovej (2010, 2017) a koncepty vôle (volitívnosti) a schopnosti (ability) vymedzujeme ako dva samostatné koncepty.

(iii) verifikácia negovaných kolokácií modálneho relátora a verb *čítať* a *porozumieť*;
(iv) početnosť výskytov vebálnych kolokácií v Slovenskom národnom korpuse.

Uprednostníme výber dokladov deskriptívneho charakteru, v ktorých hovoriaci referuje o skutočnostiach spojených s realizáciou modálnosti a v ktorých je modálny relátor prevažne v tvare 3. osoby (prézena, préterita alebo futúra, keďže deskriptívny význam nelimituje časovú podobu modálneho relátora). Hovoriaci je tu spravidla v pozícii komentujúceho, ktorý verbalizuje udalosť v podobe elementárnej textovej jednotky.¹⁰ Zameriava sa na obsah výpovede, nie na reakciu adresáta.

1 Abilita

Abilita je aj schopnosť, predpoklady, danosť umožňujúca vykonávať činnosť, aj disponovanosť, dispozícia potrebná na jej uskutočňovanie. Rozlišuje sa abilita vrodená, ktorá je súčasťou biologickej výbavy človeka a zahŕňa geneticky determinované vlastnosti ľudskej kognície, a abilita nadobudnutá, ktorá premieňa vrodenú pasívnu schopnosť na schopnosť aktívnu. Abilita je súčasťou operačnej dimenzie ľudskej inteligencie, v ktorej sa prejavuje ako schopnosť poznávať, zapamätávať si, spomínať, generalizovať, vyvodzovať a hodnotiť. Získava sa jazykovou praxou a rezultuje v jazykovej kompetencii nositeľa jazyka. Jazyková kompetencia subjektu je integrovaná do jeho kognitívnej kompetencie, t. j. do rámca jeho schopnosti prijímať a spracovávať údaje, ukladať ich do pamäti a vyberať ich z nej pri mentálnych aktivitách založených na operáciách s nimi (Dolník, 2005, s. 41). Jazyková kompetencia je špeciálnym znalostným systémom, ktorý je založený na jazykových znalostiach, ktoré sú uložené v deklaratívnej (typ *vedieť že*) a procedurálnej pamäti (typ *vedieť ako*).

Abilita sa spája s konceptom VEDIEŤ.

Naratívne uchopenú abilitu čítania a porozumenia prezentujú spojenia *vedieť čítať*, *vedieť porozumieť*, *nevedieť čítať* a *nevedieť porozumieť*.¹¹ Kolokácie predikujú potvrdenie alebo spochybnenie kompetentnosti nositeľa modálnej dispozície hovoriacim. Modálny význam relátora **vedieť** v nich implikuje význam: (1) (ne)mať schopnosť ako zručnosť; (2) (ne)mať schopnosť vyrovnáť sa so situáciou. M. Ivanová (2010, s. 264) v tejto súvislosti konštatuje, že pri vyjadrovaní modálnej hodnoty ability sa diferencuje medzi relatívne stálou schopnosťou/dispozíciou ako vrodenou alebo osvojenou zručnosťou a aktuálnou schopnosťou/dispozíciou konfrontovať sa so situáciou. V prvom prípade sa modálny relátor *vedieť* objavuje najmä v kolokáciách so slovesami vyjadrujúcimi fyzické a sociálne dispozície agensa, pri vyjadrovaní modálneho významu schopnosti vyrovnáť sa so situáciou sa modálny relátor typicky realizuje v kolokáciách s komunikatívnymi alebo kognitívnymi predikátmi. Oba prípady sa týkajú lexii slovies *čítať* a *porozumieť*.

V slovenčine sa na pozadí konceptu VEDIEŤ vyprofilovali lexémy *schopnosť* a *spôsobilosť*. *Schopnosť* ako disponovanosť nadobudnutá obvyčajne výchovou alebo učením a *spôsobilosť* ako normatívne hodnotená disponovanosť vykonávať nejakú činnosť. Obe lexémy sú navzájom vo vzťahu čiastočnej synonymie. Ukazuje sa, že *čítanie* sa cez spojenie (ne)*vedieť čítať* viac vzťahuje na schopnosť, *porozumenie* sa cez spojenie (ne)*vedieť porozumieť* viac vzťahuje na spôsobilosť, porov.: *Mnohí škôlkari vedia čítať a počítať ešte pred nástupom do školy. ≈ dokážu čítať*; – *Dnešní žiaci vedia komunikovať v angličtine, no nevedia porozumieť slovenskému textu. ≈ nie sú spôsobilí*. Spojenie *vedieť porozumieť* tiež indikuje posun k významu „byť spôsobilý vyrovnáť sa so situáciou“: *Prostredníctvom jazyka učiteľ a žiaci chápu svoje konanie a činy a vedia porozumieť situáciám a udalostiam*.

¹⁰ Pod elementárnou textovou jednotkou sa rozumie veta, výpoveď, textéma.

¹¹ Prípady negácie modálneho relátora aj autosémantického komplementu (*nevedieť nečítať* a *nevedieť neporozumieť*) nie sú v SNK doložené.

Kolokácie modálneho verba *vedieť* s dokonavými, resp. nedokonavými slovesami ukazujú pri význame „mať osvojené ako poznatok, zručnosť“ preferenčné používanie imperfektívnych sloves, medzi ktorými na poprednom mieste je sloveso *čítať*. Zrejme to súvisí s tým, že osvojenie danej zručnosti sa poníma ako „pretrvávajúca“ schopnosť nezávislá od konkrétnej situácie (Ivanová, 2010, s. 253).

Vedieť čítať v našich spoločenských a kultúrnych podmienkach značí obligatórnu zručnosť, osvojenie ktorej patrí do základnej vzdelanostnej výbavy človeka. Vyplýva to napokon z prirodzeného spojenia významu verba *vedieť* („mať schopnosť“) a abilitnej sémantiky slovesa *čítať* označujúceho elementárnu sociálnu zručnosť. Vymyká sa z rámca v prípade, ak nositeľ modálnej dispozície¹² je vekom alebo schopnosťami mimo rámca etalónu alebo disponuje širším registrom nadobudnutých zručností, napr.: *Dcéra bude mať v auguste päť rokov, je mimoriadne šikovná, vie čítať, počítať, píše tlačným písmom, v škôlke sa nudí. – Vedela čítať a písať v niekoľkých jazykoch, akými sa hovorí na Ďalekom východe.*

Vedieť porozumieť sa narativizuje v zmysle byť schopný postihovať význam niečoho, resp. chápať, mať pochopenie: *Kde sa v tebe berie istota, že vieš porozumieť všetkému, čo si prečítal? – Jazyk nie je iba prostriedkom výmeny a zapamätania si informácií, ale prostredníctvom neho chápeme ľudské konanie, činy a vieme porozumieť situáciám a udalostiam.*

Nevedieť čítať znamená zdôraznenie absencie tejto elementárnej sociálnej zručnosti: *Takmer 53 percent obyvateľov starších ako pätnásť rokov nevie čítať a písať. – Do školy nikdy nechodil, nevie čítať ani písať. Nevedieť porozumieť* anticipuje poruchy mentálnej spôsobilosti: *Dieťa býva hyperaktívne, nepozorné. Často nevie porozumieť obsahu inštrukcie, ktorú dostane.*

Modálny relátor sa vyskytuje v zloženom predikáte s modálnymi relátormi volitívnosti, necesivity a okrajovo possibility. Je to tým, že abilita spojenia *vedieť čítať* sa prirodzene spája s volitívnosťou, resp. jej negáciou: *Kým je dieťa malé, chce vedieť čítať a počítať, chce vedieť písať, chce si všetko vyskúšať, no potom sa v jeho živote niečo stane a zrazu už nechce vedieť čítať, nechce vedieť písať, nechce chodiť do školy a ani za svet sa nebude učiť.* Sloveso *vedieť* je tu významovo blízke slovesu *naučiť sa*, porov. *chciť sa naučiť čítať, nechciť sa naučiť čítať* a súvisí s postojom a voľbou osvojiť si danú zručnosť. Abilita sa tiež vzťahuje aj na oblasť možného, aj na oblasť nutného.¹³ Oblasť možného anticipuje pripustenie ďalšej alternatívy, oblasť nutného predpokladá vylúčenie alternatívy. Pritom obe alternatívy sú podmienené schopnosťou, sociálnou dispozíciou subjektu vykonávať príslušnú činnosť. Abilita spájajúca sa so schopnosťou, resp. spôsobilosťou *vedieť/dokázať čítať* sa viac vzťahuje na oblasť nutného: *Kto chcel počuť jeho nové piesne, musel vedieť čítať noty. – Dieťa, ktoré pozná písmená, ešte nemusí vedieť čítať, a dieťa, ktoré vie čítať, ešte nemusí vedieť čítať s porozumením. – Človek, ktorý je „výkonným orgánom obce“, „vykonáva správu obce a zastupuje obec navonok“, by mal vedieť čítať, aby chápал v písomnom texte zhmotnené platné pravidlá. – Musíme vedieť porozumieť, čo nám tým hovorí.* Oblasť možného je minimalizovaná.¹⁴

Z pohľadu naratívnej úspešnosti má **abilita čítania** veľmi vysokú hodnotu (ARF¹⁵ 1793,88) a **abilita porozumenia** má extrémne nízku hodnotu (ARF 38,09).

¹² Nositeľom modálnej dispozície je hovoriaci, adresát alebo iná osoba.

¹³ M. Grepl a P. Karlík (1998) modálny koncept ability uchopujú v rámci konceptu possibility.

¹⁴ V SNK spojenie *musieť vedieť čítať* má 41 dokladov, *mať vedieť čítať* 15 dokladov, spojenie *môcť vedieť čítať* má 2 doklady.

¹⁵ Skratka ARF (z angl. average reduced frequency) znamená priemernú redukovanú frekvenciu. Ide o jeden z prípadov tzv. upravených frekvencií, ktoré modifikujú jednoduchú frekvenciu (počet výskytov) daného výrazu či javu v korpuse podľa miery rovnomernosti rozloženia jeho výskytov (Křen, 2017). Hodnotu ARF sme posudzovali na škále: veľmi vysoká – vysoká – pomerne vysoká – pomerne nízka – nízka – veľmi nízka – extrémne nízka. Podrobnejší výklad a vypočítanie ARF uvádza M. Křen (2017).

2 Volitívnosť

Volitívnosť je interné naladenie sa na činnosť, úmysel, ktorý navodzuje zámer a intenciu dosiahnuť cieľ. Vôľa je vnútorné presvedčenie, úmysel niečo vykonávať. Ako už bolo spomínané, vôľa má racionálnu podstatu a jej racionalita zahŕňa akvizičnú, komunikačnooperačnú a recepcnú racionalitu. Volitívnosť teda predpokladá interné vedomé procesy poňaté ako cieľové konanie.

Volitívnosť sa spája s konceptom CHCIEŤ.

Modálny význam relátora **chcieť** (sa) vyjadruje: (1) vôľu, zámer (modálna hodnota „mať úmysel“); (2) preferencie vykonávať dej (modálna hodnota „mať záujem“). J. Dolník posudzuje výraz *chcieť* ako axiologické slovo orientované na axiologickú reakciu (typ R). Modálna hodnota tohto typu sa zakladá na preferenčnej reakcii na entitu E na základe toho, že E zodpovedá hodnotiacej predstave HP (Dolník, 2003, s. 49). Entitou E je pri modálnom relátore príslušný dej alebo stav. Preferenčnou reakciou je realizácia deja (pri negácii nerealizácia deja), a to na základe toho, že zodpovedá, resp. nezodpovedá hodnotiacej predstave HP. Dôležitým konceptualizačným momentom sa stáva posun od želania k úmyslu realizovať, resp. nerealizovať dej a tiež kompetentnosť nositeľa modálnosti realizovať, resp. nerealizovať dej (Ivanová, 2017, s. 173).

Naratívne uchopená volitívnosť spojení *chcieť čítať*, *chcieť porozumieť* sa realizuje ako volitívnosť v zmysle vnútorného stotožnenia sa a odhodlania *čítať* a *porozumieť*: *Každý ženatý muž si občas chce čítať noviny a pozerat' televízor*. Intenciou hovoriaceho je tu tlmočiť všeobecne akceptovaný názor, že k preferovanému konaniu ženatých mužov patrí čítanie novín a pozeranie televízie. Modálna hodnota „mať úmysel“ sa spája s potrebou čítať: *Mám 52 rokov, do diaľky stále vidím vynikajúco, ale keď chcem čítať, už potrebujem okuliare. Chcieť porozumieť* predpokladá mentálne úsilie a odhodlanie pochopiť niečo. Porozumenie je pritom plne v kompetencii nositeľa modálnej dispozície: *Keď fyzici chcú porozumieť kvarkom, alebo biológovia sa boria s DNA, musia siahnuť po matematike. – Investor, ktorý chce porozumieť budúcnosti poľnohospodárstva, by nemal z tejto oblasti spúšťať zrak*. Hovoriaci v dokladoch zdôvodňuje okolnosti, ktoré musia, resp. mali by byť splnené.

Modálny význam „mať záujem“ sa spája s realizáciou zamýšľanej činnosti, ktorá často nie je plne v kompetencii nositeľa modálnej dispozície. Na vyjadrovanie tejto hodnoty sa spravidla používa kondicionál: *Vychádza totiž zo znalosti čitateľovej duše, vie, čo by chcel čítať... – Povedané vecne – je to základná literatúra pre každého, kto by chcel porozumieť, prečo sa feminizmus vlastne zrodil*.

Primárnou funkciou negácie modálneho relátora je vyjadriť absenciu vôle, úmyslu realizovať dej – *nechcieť čítať*, *nechcieť porozumieť*.¹⁶ Realizácia deja je pritom v kompetencii subjektu: *Dnešní študenti nechcú čítať*. – Nikto *nechce čítať* racionálne úvahy. – Na otázku, *prečo nechcú čítať*, povedia, že sa im dané diela nepáčia. Spojenie *nechcieť porozumieť* vyjadruje vôľu a zámer subjektu nevynaložiť úsilie na pochopenie niečoho: *Nerozumela ničomu a už tomu ani nechcela porozumieť!*

Derivačnou deagentivizáciou (Sokolová, 1993; Ivanová, 2010, s. 256) vzniká z modálneho relátora *chcieť* modálne verbum *chcieť sa*, pri ktorom hovoriaci špecifikuje nositeľa modálnej dispozície zámenom v datíve: *Americký divák rád počúva a nechce sa mu čítať* nejaké titulky.

¹⁶ Prípady negácie modálneho relátora aj autosémantického komplementu (*nechcieť nečítať* a *nechcieť neporozumieť*) nie sú v SNK doložené.

Modálny relátor sa nevyskytuje v zloženom predikáte s iným modálnym relátorom. Narativizácia volitívnosti sa nevzťahuje ani na kumuláciu s oblasťou možného ani na kumuláciu s oblasťou nutného.¹⁷ Jediný doklad v SNK dokumentuje kombináciu volitívnosti s necesivitou a vyjadruje názor hovoriaceho k potenciálnej možnosti preferovania čítania. Prechodom modálneho relátora *chcieť* do internej pozície (má tvar infinitívu) sa prezentuje oslabenie presvedčenia hovoriaceho o chcení a rozhodnutí sa diváka čítať: *A prečo by mal vlastne divák premýšľať, [...], prečo by mal chcieť čítať alebo ísť si vychutnať nejaký koncert poézie?*

Z pohľadu naratívnej úspešnosti má **volitívnosť čítania** pomerne nízku hodnotu (ARF 456,7) a **volitívnosť porozumenia** má nízku hodnotu (ARF164,79).

3 Posibilita

Posibilita sa prezentuje ako možnosť realizácie činnosti, ktorou sa pripúšťa alternatívne konanie subjektu. Rozlišuje sa interná posibilita, ktorá súvisí so spôsobilosťou alebo subjektívnymi okolnosťami, a externá posibilita, ktorá je posudzovaná aj ako modálnosť súvisiaca s objektívnymi okolnosťami. Základom modálnej kategórie posibility je teda potvrdenie alternatívneho riešenia v prospech jednej možnosti. Je to informácia o tom, že nositeľ modálnej dispozície mal možnosť voľby medzi realizáciou čítania a nerealizáciou čítania (a okrajovo aj porozumenia). Z axiologického hľadiska sa možnosť vzťahuje na činnosť, na ktorú viaže preferenčný postoj hovoriaceho.

Posibilita sa spája s konceptmi MÔCŤ a SMIEŤ.

Kolokácie *môcť čítať*, *smieť čítať*, *môcť porozumieť*¹⁸ v naratívne uchopenej afirmatívnej posibilitate sa uplatňujú v zmysle disponovanosti, povolenia a situačnosti:

(a) možnosť v zmysle **disponovanosti**:

(i) byť schopný čítať – byť schopný porozumieť znamená potvrdenie toho, že subjekt (nositeľ modálnej dispozície) disponuje schopnosťou čítať a spôsobilosťou porozumieť: *Písmená môžem čítať len pravým okom. – Preložil ich reč do takej formy, že jej mohli porozumieť aj ľudia.*

(ii) vedieť čítať – vedieť porozumieť značí potvrdenie toho, že subjekt (nositeľ modálnej dispozície) disponuje širšími znalosťami umožňujúcimi čítať a znalosťami umožňujúcimi porozumieť: *Jacques Chirac je vo Francúzsku jeden z mála francúzskych politikov, ktorý si aj Puškina môže čítať v origináli. ≈ Jacques Chirac vedel po rusky; – Dokonca sa hovorí, že Suchoňovým dielam môžu porozumieť len Slováci. ≈ len Slováci disponujú potrebnými encyklopedickými kompetenciami;*

(iii) dokázať čítať – dokázať porozumieť anticipuje potvrdenie skutočnosti, že nositeľ modálnej dispozície nadobudol zručnosti (získal obratnosť, šikovnosť) umožňujúce prekonať prekážky, ktoré by bránili čítaniu alebo porozumeniu: *Nevidiaci tak môže čítať nielen text, ktorý napísal, ale aj príkazy v rozličných menu. – Nie vždy môže porozumieť dôvodom tej-ktorej peripetie vývoja, príčinám, pre ktoré jednotliví autori reagujú istým spôsobom na produkcie rokov sedemdesiatych a osemdesiatych.*

(b) možnosť v zmysle **povolenia** znamená, že agens má dovolené, má umožnené čítať bez prípadného sankcionovania: *Môže čítať knihy z väzenskej knižnice, môže čítať tlač a počúvať jednu rozhlasovú stanicu. – Lekár síce bol tiež väzeň, ale mal väčšiu slobodu ako ostatní väzni, smel čítať noviny a občas šiel aj do mesta. – Dnes vám už nik nemôže komandovať, čo smiete čítať a čo nie.* V modálnom význame povolenia je implikovaný fakt,

¹⁷ V SNK spojenia *musieť chcieť čítať*, *môcť chcieť čítať*, *musieť chcieť porozumieť*, *mať chcieť porozumieť* a *môcť chcieť porozumieť* nie sú doložené.

¹⁸ Kolokácia *smieť porozumieť* nie je v SNK doložená.

že niekto zrušil obmedzenia týkajúce sa zákazu *čítať*. V znalostnom zázemí hovoriaceho aj adresáta je možnosť dôsledkov za porušenie zákazu.

(c) možnosť v zmysle **situačnosti** značí, že agens má príležitosť *čítať*, dostal šancu *čítať* v dôsledku priaznivých okolností: *Zapožičané knihy by mali ich čitatelia v čo najkratšom čase opäť vrátiť do obehu, aby si ich mohli čítať d'alší záujemcovia.* – Všetci, nielen politici, to počuli a **mohli čítať**.

Naratívne uchopenú negovanú posibilitu vyjadrujú spojenia *nemôcť čítať*, *nemôcť porozumieť*, *nesmieť čítať* a *nesmieť porozumieť*.¹⁹ Kolokácie sa uplatňujú v týchto významoch:

(a) *nemôcť* v zmysle **disponovanosti**:

(i) *nemôcť byť schopný čítať* znamená potvrdenie straty schopnosti čítať: Ochorenie spôsobuje, že ľudia **nemôžu čítať**, pozeráť televíziu, riadiť automobil alebo rozoznávať ľudské tváre.;

(ii) *nemôcť vedieť čítať* – *nemôcť vedieť porozumieť* značí potvrdenie toho, že subjekt (nositeľ modálnej dispozície) nedisponuje znalosťami umožňujúcimi čítanie a znalosťami umožňujúcimi porozumenie: *Aj keď som ešte nie všetky knihy, či už tie, ktoré boli doma, u susedov, alebo tie z povaly, nemohol čítať, lebo som im ešte nerozumel, predsa som si ich všetky chránil ako oko v hlave.* – Samozrejme, ako dieťa som tým narážkam **nemohla porozumieť**. – *Vedci si dlho mysleli, že zvieratá nemôžu porozumieť nule.*;

(iii) *nemôcť dokázať čítať* – *nemôcť dokázať porozumieť* anticipuje prítomnosť prekážky, ktorá bráni čítaniu alebo porozumeniu: *Nič nebolo vidieť, nemohol čítať knihu ani noviny, nechcel si svietiť baterkou.* ≈ ide o tzv. cirkumstančnú modálnosť, ktorá vychádza z objektívne existujúcich okolností (nebolo nič vidieť); – *Ďalej už nečítala, nemohla čítať, zavrela knihu a rýchlo vstala zo stoličky.* ≈ ide o tzv. internú/dynamickú modálnosť vychádzajúcu z aktuálnej indispozície subjektu *nemohla čítať* = nedokázala čítať (bola napr. unavená, znechutená predošlým čítaním a pod.); – *Nietzsche nemohol porozumieť životu, pretože ho nedokázal postihnúť iným spôsobom než cez fantáziu.* – *Bez Schmittovej definície politiky nemôžeme porozumieť jeho politickej teológii.*;

(b) *nemôcť* v zmysle **zákazu** (inými slovami *nesmieť čítať*) znamená nemať umožnené *čítať* bez prípadného sankcionovania. Obsah propozícií je prohibatívny a v znalostnom kontexte je možnosť dôsledkov za porušenie zákazu. *Nemohli cestovať, kam chceli. Nemohli čítať to, čo sa im páčilo.* – *V Česku šéf nemôže čítať obsah firemných emailov.* – *Nikto nesmie čítať moje listy.*;

(c) *nemôcť* v zmysle **situačnosti** značí nedostatok príležitosti *čítať* v dôsledku nepriaznivých okolností: *Nijaký humanista pred Boccacciom nemohol čítať Varrónovu esej o latinskom jazyku.* – *Zdôrazňuje ju však Tibetská kniha mŕtvych, ktorú Swedenborg nemohol čítať, pretože bola preložená až roku 1927.*

Z pohľadu naratívnej úspešnosti má **posibilita čítania** vysokú hodnotu (ARF 1207,18) a **posibilita porozumenia** má nízku hodnotu (ARF 178,19).

4 Necesivita

Necesitatívnosť sa prezentuje ako nutnosť, očakávanosť realizácie činnosti, ktorou sa suspenduje alternatívne konanie. Základom modálnej kategórie nevyhnutnosti je eliminovanie alternatívneho riešenia v prospech jednej možnosti. Rozlišuje sa interná a externá necesitatívnosť. Interná necesivita je stimulovaná subjektívnymi faktormi a je vyjadrená ako inherentná potreba hovoriaceho uskutočniť dej: *Ďalší (zlo)zvyk: pri jedle musím čítať noviny.* Externá necesitatívnosť sa spája s príkazom realizovať dej. V preskriptívnom význame sa primárne spája s adresátom a modálny relátor je v tvare 2. osoby prítomnosti: *Každý deň musíš*

¹⁹ Spojenia *nesmieť porozumieť*, *smieť nečítať* a *smieť neporozumieť*, *nesmieť nečítať* a *nesmieť neporozumieť* neevidujeme.

čítať noviny. Pri deskriptívnom význame, v ktorom hovoriaci referuje o príkaze realizovať dej, modálny relátor je prevažne v tvare 3. osoby bez temporálneho limitovania (čo znamená, že modálny relátor má časové podoby prezenta, préterita alebo futúra). V pozadí je fakt, ktorý hovoriaci považuje za nutný zdôrazniť. Výpovede pomenúvajú modálnu dispozíciu realizovať činnosť a apelatívny postoj hovoriaceho.

Necesivita sa spája s konceptmi MUSIEŤ a MAŤ.²⁰

Naratívne uchopenú necesitatívnosť prezentujú spojenia *musieť čítať*, *mať čítať*, *musieť porozumieť* a *mať porozumieť*, ktoré necesivitu realizujú v zmysle potreby, prikazovania²¹ a povinnosti. V afirmatívne uchopenej necesitatívnosti sa uplatňujú v týchto významoch:

(a) nutnosti v zmysle **potreby konať** (*byť nútený čítať* – *byť nútený porozumieť*), čo znamená, že potreba realizovať dej je stimulovaná buď objektívnymi faktormi: *Žiaci musia čítať tak, aby text vnímali, pochopili ho, čo je dôležitým úspechom v škole i v ďalšom živote.* – *Ludia musia porozumieť, že nie je možné využívať prírodu a Zem, od ktorej sme závislí,* alebo subjektívnymi faktormi: *Sprvoti tomu ani nechcel uveriť, musel čítať tie riadky znovu a znovu, myšlienky sa mu rozutekali.* Subjektívna pohnútky sa prototypicky spája s hovoriacim: *Stále musím čítať knihy, aj teraz mám nejakú rozčítanú.* – *Nič nehovor, prosím ťa. Ja tomu musím porozumieť.* Nutnosť v zmysle potreby môže byť vyvolaná aj zdôvodňovaním potreby čítať, resp. zdôvodnením potreby porozumieť: *Podľa mňa by sme knihy mali čítať, aby sme mali viac informácií.* – *Ludia by mali čítať, aby boli múdri.* – *Všetky e-maily, ponuky, komunikácia – všetko prebieha v angličtine, musíte porozumieť a vedieť okamžite reagovať.*;

(b) nutnosti v zmysle **prikazovania konať**, čo sa uplatňuje v dvoch podobách:

(i) *mať nariadené čítať* – *mať nariadené porozumieť* vyjadruje priame naliehanie. Priame naliehanie má komunikačnú funkciu príkazu, resp. výzvy a prototypicky sa realizuje v 2. osobe prezenta ako naliehanie orientované na adresáta: *Ak si chcete vytvoriť celý obraz, musíte čítať kapitolu za kapitolou.* – *Nemáš sa čo rozprávať, máš čítať.* Hovoriaci nutnosť čítania prezentuje ako činnosť vyžadujúcu si uskutočnenie bez ohľadu na mienku a vôľu adresáta (či chce, alebo nechce). Výpoved'ou: *Tiež musíš porozumieť, že ti nemôžem povedať všetko, čo sa deje v mojom živote.* hovoriaci apeluje na ústretovosť adresáta v zmysle jeho schopnosti pochopiť konanie.;

(ii) *mať odporúčané čítať* – *mať odporúčané porozumieť* vyjadruje nepriame naliehanie. Modálnu hodnotu tu vyjadruje sloveso *mať*. Spravidla sa realizuje vo forme kondicionálu: *Čitateľ by asi mal čítať všetko.* – *Myslím si, že niektoré knihy by sa mali čítať až v určitom veku.* – *V prvom rade by sme mali porozumieť komplexnosti politickej kultúry v jednotlivých štátoch.* Hovoriaci tak vyjadruje síce pozitívny, ale zároveň opatrnícky, alibistický postoj k potenciálnej realizácii deja: *Vraj si mám čítať.*²² – *Heidegger nám však odporúča, že ak máme porozumieť tomu, čo sa deje vo filozofii 20. storočia, musíme sa oslobodiť od technickej interpretácie myslenia.*;²³

(c) nutnosti v zmysle **povinnosti konať** (*byť povinný čítať* – *byť povinný porozumieť*) značí necesitatívnosť motivovanú pôsobením okolností (predpisov, smerníc, pokynov, noriem a pod.): *Žiaci musia čítať čo najviac kníh počas školského roka, pretože najlepší čitatelia sú po ukončení súťaže obdarovaní knihou podľa vlastného výberu.* ≈ niekto uložil žiakom povinnosť čítať veľa kníh; – *Ludia majú čítať zákon.* ≈ ľudia sú povinní čítať zákon. Interrogatívna veta *Kto mal čítať korektúry?!* vyjadruje nutnosť ako nerealizovanú povinnosť.

²⁰ Dané slovesá sú výrazové prostriedky na vyjadrenie silnej (*musieť*) a slabej (*mať*) nutnosti.

²¹ Prikazovanie ako komunikačný postup je poskytovanie dôrazného popudu opierajúce sa o právo dávať pokyny (Horecký, 1982, s. 37).

²² Sloveso *mať* tu potvrdzuje tzv. slabú nutnosť. V súvislosti s partikulou *vraj* sa v teoretických prácach uvažuje aj o tom, že vyjadruje epistemický agnostizmus hovoriaceho.

²³ Sloveso *mať* v danom prípade vyjadruje zamýšľaný alebo chcený dej.

Hovoriaci v nej vyjadruje evaluatívne zdržanlivý postoj k nerealizácii deja (k neprečítaniu korektúr).

Spojenia *nemusieť čítať*, *nemať čítať*, *nemusieť porozumieť* a *nemať porozumieť*²⁴ sa uplatňujú v týchto významoch:

(a) nutnosti v zmysle **absencie potreby konať** (nebyť nútený čítať – nebyť nútený porozumieť) znamená, že absencia potreby realizovať dej je stimulovaná buď objektívnymi faktormi: *Špeciálny druh myslenia týchto špecialistov vytvoril kontext, ktorému **nemusiť porozumieť** každý, kto používa informačnú technológiu.*, alebo subjektívnymi faktormi: ***Nemusím čítať** noviny, aby som poznal nálady verejnosti.* Subjektívna pohnútko sa prototypicky spája s hovoriacim. Spojenie *nemusieť porozumieť* vyjadruje neexistenciu objektívnej potreby v rámci deontickej modálnosti: *Môžeme sa len snažiť pochopiť a vcítiť aj napriek tomu, že tomu **nemusíme porozumieť**.* – Vy však pracujete s jazykom umenia, ktorému ***nemusiť porozumieť*** široký okruh divákov.;

(b) nutnosti v zmysle **prikazovania nekonať**, ktorá sa uplatňuje v dvoch polohách:

(i) mať nariadené nečítať, čo vyjadruje naliehanie spojené s očakávaním hovoriaceho nerealizovať čítanie. Naliehanie má komunikačnú funkciu príkazu a prototypicky sa realizuje v 2. osobe prezenta: *Nemusím ťa poučovať, že je to list, a teda ho **nemáš čítať**.*;

(ii) mať odporúčané nečítať vyjadruje nepriame naliehanie. Hovoriaci tak vyjadruje opatrný postoj k potenciálnej nerealizácii deja. Spravidla sa realizuje vo forme kondicionálu a postoj hovoriaceho dokrešľuje prítomnosť partikul: *Tento článok by ste rozhodne **nemali čítať**.* Hovoriaci tu vyjadruje evaluatívne zainteresovaný postoj k nerealizácii deja.;

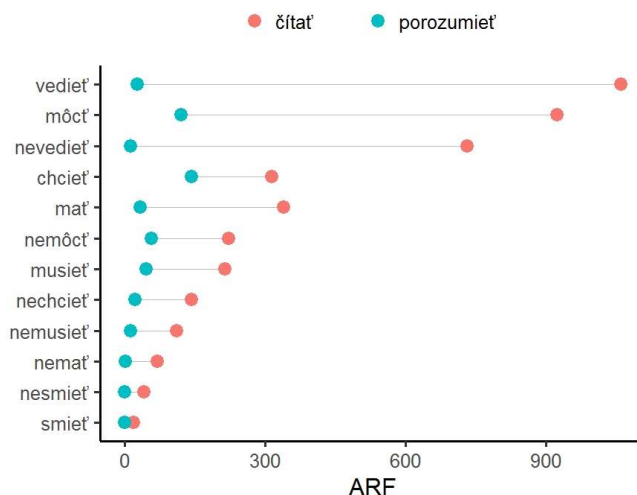
(c) nutnosti v zmysle **absencie povinnosti konať** (nebyť povinný čítať – nebyť povinný porozumieť) značí absenciu necesitatívnosti motivovanej pôsobením okolností (predpisov, smerníc, pokynov, noriem a pod.), t. j. ruší sa povinnosť realizovať činnosť a pripúšťa sa možnosť alternatívneho konania: *Výborné je, že mám možnosť čítať text v origináli a **nemusím čítať** preklady, či už ide o beletriu, alebo odbornú literatúru.* ≈ *nemusím čítať preklady, môžem čítať text v origináli; resp. sa ruší povinnosť realizovať činnosť, lebo nie je akceptovaný jej účel, cieľ: **To nemusíš čítať**, aj tak by si tomu nerozumel.*

Pri negácii sa realizujú korelačné vzťahy *nemusieť čítať* ↔ *môcť/smieť nečítať*, *nemusieť porozumieť* ↔ *môcť/smieť neporozumieť*: *Zdalo by sa, že tento komentár **nemusiť čítať** približne milión ľudí.* ≈ *môže nečítať*; *Nemali by sa používať príliš dlhé a komplikované tvrdenia, ktorým žiak **nemusiť porozumieť**.* ≈ *môže neporozumieť*.

Z pohľadu naratívnej úspešnosti má **necesivita čítania** pomerne vysokú hodnotu (ARF 733,05) a **necesivita porozumenia** má veľmi nízku hodnotu (ARF 94,18).

Priemernú redukovanú početnosť výskytu (ARF) modálnych relátorov s verbálnymi kolokátmi *čítať* a *porozumieť* zobrazuje nasledujúci graf.

²⁴ Ani prípady negácie autosémantického komplementu (*musieť nečítať*, *mať nečítať*, *musieť neporozumieť*, *mať neporozumieť*), ani prípady negácie modálneho relátora aj autosémantického komplementu (*nemusieť nečítať*, *nemať nečítať*, *nemusieť neporozumieť*, *nemať neporozumieť*) v SNK nie sú doložené.



Graf 1 Priemerná redukovaná početnosť výskytu (ARF) modálnych relátorov s verbálnymi kolokátmi *čítať* a *porozumieť*

Z grafu vyplýva, všetkých dvanásť modálnych relátorov má väčšiu priemernú redukovanú početnosť s verbálnym kolokátom *čítať* než s verbálnym kolokátom *porozumieť*. Hodnota ARF pre modálny relátor *čítať* sa nachádza v rozpätí od 19,5 (*smieť*) do 1061,5 (*vedieť*), zatiaľ čo pre modálny relátor *porozumieť* sa nachádza vo výrazne menšom rozpätí, a to od 0 (*smieť*, *nesmieť*) do 142,7 (*chcieť*). Priemerná hodnota AFR pre verbálny kolokát *čítať* je takmer šesťkrát väčšia než pre verbálny kolokát *porozumieť*. Najväčšie relatívne zvýšenie ARF je pri porovnaní kolokátov *čítať* a *porozumieť* v prípade modálnych relátorov *nemať* (69,6-násobný nárast), *nevedieť* (62,8-násobný nárast), *vedieť* (40,2-násobný nárast). Naopak, najmenšie relatívne zvýšenie ARF je pri porovnaní kolokátov *čítať* a *porozumieť* v prípade modálnych relátorov *chcieť* (2,2-násobné zvýšenie), *nemôcť* (3,9-násobné zvýšenie), *musieť* (4,6-násobné zvýšenie).

Záver

V štúdiu sme sa zamerali na verifikáciu sémanticko-pragmatickej disponibility verbálnych kolokátov tvorených modálnymi relátormi *vedieť*, *chcieť*, *musieť*, *mať*, *môcť*, *smieť* a slovesami *čítať* a *porozumieť*. Analyzovali sme používanie 24 kolokácií (12 kolokácií slovesa *čítať* a 12 kolokácií slovesa *porozumieť*). Korpusové doklady potvrdili, že kolokácie ability sa uplatňujú vo význame disponibility (mať schopnosť ako zručnosť – nemať schopnosť ako zručnosť; mať schopnosť vyrovnať sa so situáciou – nemať schopnosť vyrovnať sa so situáciou); kolokácie volitívnosti sa používajú v zmysle preferovanej zainteresovanosti (mať úmysel konať – nemať úmysel konať; mať záujem konať – nemať záujem konať). V kolokáciach posibility a necesivity sme identifikovali širšiu sieť významov. Kolokácie posibility sa realizujú vo význame (i) disponovanosti (byť schopný konať – nebyť schopný konať; vedieť konať – nevedieť konať; dokázať konať – nedokázať konať), (ii) povolenia (mať dovolené konať – nemať dovolené konať) a (iii) situácnosti (mať príležitosť konať – nemať príležitosť konať); kolokácie necesivity sa uplatňujú v zmysle (i) potreby (byť nútený konať – nebyť nútený konať); (ii) prikazovania (mať nariadené konať – mať nariadené nekonať; mať odporúčané konať – nemať odporúčané konať); (iii) povinnosti (byť povinný konať – nebyť povinný konať).

Za zmienku stojí skutočnosť, že používanie negovaných podôb sloviess *nečítať* a *neporozumieť* v pozícii komplementu v spojeniach s modálnymi verbami je krajne zriedkavé. Súvisí to zrejme s uzualizáciou a v slovenčine aj s normativitou – spojenia modálnych relátorov *vedieť*, *chcieť*, *musieť*, *mať*, *môcť*, *smieť* a sloviess *nečítať* a *neporozumieť* nemajú racionálne

odôvodnenie (buď zo strany nositeľa modálnej dispozície, alebo zo strany iného subjektu). Negované podoby sloviess *nečítať* a *neporozumieť* prinášajú reštruktúraciu obsahu a formy spojenia. Vzniká nová jednota, ktorá je limitovaná sémantickými aj pragmatickými faktormi. Na kolokáciu *vedieť nečítať* sa napr. vzťahuje jediný doklad, porov. *Nečítaj toto, milý čitateľ, ak vieš nečítať*. (Ivan Kadlecík). Vyjadruje apelovanie hovoriaceho na adresáta a zvyšuje schopnosť *vedieť nečítať* nad schopnosť *vedieť čítať*. Okaziónálne použitie majú spojenia *môcť nečítať* a *môcť neporozumieť*: *Čítate kritiky? – Čítam, prečo by som nečítal a ako by som mohol nečítať?* ≈ *kritiky čítam* (v nepravej interogatívnej výpovedi s funkciou rečníckej otázky hovoriaci spojenie využil na vyjadrenie zosilnenej afirmácie); *Kde nevystačili slová (resp. tam, kde sme my ostatní – Nerusíni mohli neporozumieť)*, *cítili sme zmysel v kontexte vhodne volenej masky a vďaka mimickým výkonom hercov, ktorí sa predviedli s plným nasadením*. ≈ *tam, kde by Nerusíni neporozumeli* (hovoriaci pripúšťa fakt neporozumenia).

Rovnako krajne zriedkavý je výskyt modálnych relátorov v zloženom predikáte s iným modálnym relátorom. Výnimkou je modálny relátor ability *vedieť*, ktorý tvorí zložený predikát s modálnymi relátormi volitvnosti, necesivity a okrajovo possibility.

Kolokácie modálnych relátorov a sloviess *čítať* a *porozumieť* sa uplatňujú v kontexte zdieľanej a situačne podmienenej diskurzívnej činnosti. Častosť uplatňovania reflektuje ich regularitu a emergentnú systémovosť.²⁵

Literatúra:

- BIELIK, L. (2019): *Metodologické aspekty vedy*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- DOLNÍK, J. (2003): *Lexikológia*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- DOLNÍK, J. (2005): Jazykový systém ako kognitívna realita. In: J. Rybár – V. Kvasnička – J. Farkaš (eds.): *Jazyk a kognícia*. Bratislava: Kalligram, s. 39–82.
- DOLNÍK, J. (2008): Interpretácia modalít. (K sémantickej interpretácii modálnych výrazov). In: S. Ondrejovič (ed.): *Iugi observatione...* Jubilejný zborník na počesť Ľubomíra Ďuroviča. Bratislava: Veda, s. 52–56.
- DOLNÍK, J. (2013): Interpretácia ako konštituent človeka, komunikácie a porozumenia. In: *Jazykovedný časopis*, 64/2, s. 93–108.
- DOLNÍK, J. (2020): Metodologické impulzy Jána Horeckého. In: *Jazykovedný časopis*, 71/2, s. 139–156.
- GREPL, M. – KARLÍK, P. (1998): *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia.
- HORECKÝ, J. (1982): *Spoločnosť a jazyk*. Bratislava: Veda.
- IVANOVÁ, M. (2009): Status modálnych relátorov v slovenčine ako výsledok gramatikalizačných a degramatikalizačných procesov. In: M. Ivanová (ed.): *Aspektuálnosť a modálnosť v slovenčine*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 152–170.
- IVANOVÁ, M. (2010): Modálne relátory. In: J. Dolník (ed.): *Morfologické aspekty súčasnej slovenčiny*. Bratislava: Veda, s. 218 – 264.
- IVANOVÁ, M. – SOKOLOVÁ, M. – KYSEĽOVÁ, M. – PEROVSKÁ, V. (2014): *Valenčný slovník slovenských sloviess na korpusovom základe*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- IVANOVÁ, M. (2017): *Modálnosť a modálne verbá v slovenčine*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- JANOČKOVÁ, N. (2009): Verbálny aspekt a motivačné možnosti slovesa. In: M. Ivanová (ed.): *Aspektuálnosť a modálnosť v slovenčine*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 111–142.
- KRUPA, V. (2004): Paul Hopper a jeho emergentná gramatika. In: *Jazykovedný časopis*, 55/1, s. 21–26.
- KŘEN, M. (2017): ARF. In: P. Karlík – M. Nekula – J. Pleskalová (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [Cit. 2021-15-09.]

²⁵ Emergentný jav je taký, ktorého podstata nie je inherentná v systéme – systém sa utvára v priebehu adekvátneho používania (Krupa, 2004, s. 21).

Dostupné na internete: <<https://www.czechency.org/slovník/ARF>>

Slovenský národný korpus. Verzia prim-9.0-public-sane. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV 20018. [Cit. 2021-15-09.] Dostupné na internete: <<http://korpus.juls.savba.sk>>

SOKOLOVÁ, J. (2021): *Hovoriaci v sémanticko-pragmatických a komunikačných súvislostiach*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta.

SOKOLOVÁ, M. (1993): *Sémantika slovesa a slovesný rod*. Bratislava: Veda.

SOKOLOVÁ, M. (2013): Návrat k verbálnemu substantívu ako verbálnemu tvaru. In: M. Imrichová – J. Kesselová (eds.): *Jazyk je zázračný organizmus...* Metamorfózy jazyka a jazykovedy: zborník príspevkov venovaných prof. PhDr. Ivorovi Ripkovi, DrSc., emer. prof. PU, pri príležitosti jeho životného jubilea. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 79–111.

Summary

Reading and comprehension in linguistic-pragmatic (modal) contexts

In the present study, we focus on the modal frameworks of *reading* and *comprehension*, namely how the verbs *read* and *understand* are open to the narrativization of modal meanings of (1) ability, (2) will (volition), (3) possibility and (4) necessity, and how the speaker presents (a) events, (b) attitudes to events and (c) beliefs about the validity (veracity) of the propositional content through the collocations of the modal verbs *want*, *know*, *must/have to*, *have*, *can/be able to*, *may* and the verbs *read* and *understand*. Based on corpus research (version prim-9.0-public.sane of the Slovak National Corpus), we will verify the existence of individual verbal collocations, interpret the frequency and communication-pragmatic circumstances of their realizations and determine the degree of modal compatibility. The average reduced frequency (ARF) of verbal collocations made up of modal verbs and the verbs *read* and *understand* are visualized by means of a *Dumbbell Plot* chart.

Štúdia vznikla v rámci riešenia projektu APVV-17-0071 Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku, projektu UGA III/10/2021 Rozsah porozumenia cudzojazyčných textov vzhľadom na druh textov a projektu VEGA 1/0067/19 Jazykové reflexie sociálnej egoprezentácie a adresácie.

Lockdown vs. Shutdown: Zur Semantik der partiellen Synonyme im Deutschen

Simona Tomášková – Edina Borovská

Katedra nemeckého jazyka a literatúry, Ústav filologických štúdií, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

simona.tomaskova@fedu.uniba.sk

Katedra jazykov, Stavebná fakulta, Slovenská technická univerzita v Bratislave

edina.borovska@stuba.sk

Schlüsselwörter: Anglizismen, Lockdown, Shutdown, COVID-19-Pandemie, Korpusanalyse

Key words: anglicisms, lockdown, shutdown, COVID-19 pandemic, corpus analysis

1 Einleitung

In den letzten Jahren werden lexikalische Entlehnungen aus dem Englischen häufig parallel zu den deutschen Stammwörtern verwendet. Diese Tatsache unterliegt diversen Diskussionen in der Fachliteratur (Eisenberg, 2004, 2018; Elfers, 2019), wobei die Verwendung von Anglizismen in zahlreichen Arbeiten eingehend untersucht wird (Nikitina, 2015; Borovská – Tomášková, 2020, Borovská, 2021). Diese Lehnwörter entstehen als Reaktion auf neueste Entwicklungen und Globalisierungstendenzen in der Welt. Gleichzeitig reflektieren sie die aktuelle Situation in der Gesellschaft.

Seit 2020 prägt die Corona-Pandemie die Welt und damit auch das Sprachgut aller Sprachen. Das *Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache* (DWDS) reagiert zeitnah auf den Wandel des Deutschen, der durch die gegenwärtige weltweite Situation verursacht wurde. So ist das *DWDS-Themenglossar zur COVID-19-Pandemie* mit Einträgen wie z. B. *Social Distancing* oder *Shutdown Situation* entstanden. Insgesamt soll es sich um ungefähr 300 neu aufgenommene Wörter handeln (vgl. DWDS).

Das Leibniz-Institut für deutsche Sprache hat den Einfluss der Coronakrise auf die deutsche Sprache ebenfalls ins Visier genommen. Es wird angestrebt, neu entstandene Ausdrücke zu dokumentieren und zu reflektieren. Klosa-Kückelhaus (2020) macht auf den auffälligen Aufstieg des Nomens *Lockdown* aufmerksam, den deutschsprachige Onlinequellen (RSS-Feeds) aufzeichneten (vgl. Klosa-Kückelhaus, 2020).

Die Relevanz dieser Diskussion unterstreicht auch der Beschluss der Wissenschaftler aus der unabhängigen Initiative „Anglizismus des Jahres“, nach dem das Substantiv *Lockdown* zum Anglizismus des Jahres 2020 erklärt wurde.¹ Die 6-gliedrige Jury traf diese Entscheidung wegen der zentralen Rolle des Anglizismus in dem gegenwärtigen Stand der geltenden Maßnahmen. Das Substantiv *Lockdown* hat sich rasch verbreitet und dadurch schnell in den Wortschatz der deutschen Sprache integriert. Dies trug zur großen Produktivität der Bildung von zusammengesetzten Wörtern bei. Dem Substantiv *Shutdown* wurde ebenfalls Beachtung geschenkt. Aufgrund seiner geringen Bedeutungs differenzierung im Sprachgebrauch hat sich *Shutdown* jedoch nicht durchgesetzt (vgl. Stefanowitsch, 2021).

¹ Online verfügbar unter: < <http://www.anglizismusdesjahres.de/anglizismen-des-jahres/2020-2/> > [Zit. 2021-25-02.]

Die bereits beschriebene parallele Verwendung von Anglizismen zu deutschen Lexemen lässt darauf schließen, dass die Lehnwörter als synonyme Begriffe verwendet werden. Es sind allerdings auch Fälle vorzufinden, wo zwei bedeutungsähnliche Anglizismen für denselben Ausdruck in der entlehnenden Sprache benutzt werden (vgl. Borovská – Tomášková, 2021). So ist es am Beispiel der Substantive *Lockdown* und *Shutdown* zu beobachten, deren Bedeutung im Weiteren erläutert wird.

Ziel der vorliegenden Studie² ist es, der Semantik und Verwendung der partiellen Synonyme *Lockdown* und *Shutdown* im Deutschen nachzugehen. In Anlehnung an die Aussage von Firth (1957, S. 11) „You shall know a word by the company it keeps“ wird davon ausgegangen, dass sich die Semantik der untersuchten Lexeme in ihren Kookkurrenzen widerspiegelt. Aus diesem Grund werden feste Wortverbindungen beider Substantive eingehend untersucht. Es wird gleichzeitig der Frage nachgegangen, inwieweit die lexikalisch-semanticen Analysen die Annahme bestätigen oder widerlegen können, ob es sich um partielle Synonyme handelt (vgl. Braxatoris – Braxatorisová, 2018; Tomášková, 2020).

2 Methoden und Datenerhebung

2.1 Untersuchungsgegenstand

Die Tatsache, dass es sich bei den Substantiven *Lockdown* und *Shutdown* um Anglizismen – bzw. im gewissen Sinne um Neologismen – handelt, lässt sich mit einem Blick auf ihr Vorkommen in den letzten 20 Jahren begründen. Diachron betrachtet, haben sich die Begriffe im deutschen Wortschatz nur vor Kurzem etabliert. Die Untersuchung der Wortverlaufskurve im DWDS ergibt im DWDS-Zeitungskorpus folgende Frequenzen:

{'Lockdown','Lock-down'} · {'Shutdown','Shut-down'} –

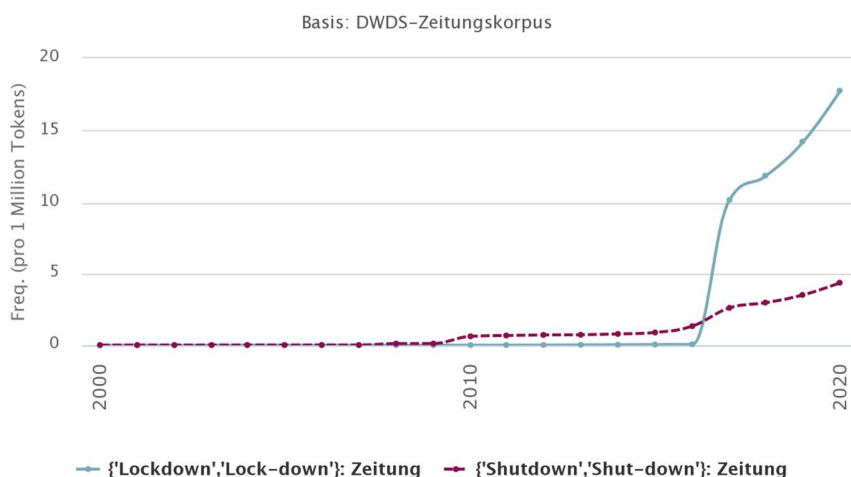


Abbildung 1 Relative Frequenz der Substantive im DWDS-Zeitungskorpus (2000 – 2020)³

² Für die Zwecke dieser Studie wurde das generische Maskulinum verwendet, wobei beide Geschlechter gleichermaßen gemeint sind.

³ Online Verfügbar unter:

<<https://www.dwds.de/r/plot/?view=1&corpus=zeitungen&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&window=3&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1945%3A2021&q1=%7B%27Lockdown%27%2C%27Lock-down%27%7D&q2=%7B%27Shutdown%27%2C%27Shut-down%27%7D>> [Zit. 2021-25-02.]

In der Abb. 1 ist ein signifikanter Unterschied in der Frequenz der Verwendung von dem Substantiv *Lockdown* zu beobachten. Im Jahr 2016 entsprach die relative Frequenz dieses Anglizismus 0,07 (pro 1 Million Tokens), aber bereits im Jahr 2020 stieg die Frequenz rasant auf 17,75 an. Während sich im Jahr 2016 die absolute Frequenz von 8 Treffern ergab, waren es 4 Jahre später 2804 Treffer.

Beim Substantiv *Shutdown* lässt sich ebenfalls ein markanter Anstieg in der relativen Frequenz von 0,02 (pro 1 Million Tokens) im Jahr 2006 auf 4,35 in 2020 beobachten. Die absolute Frequenz im Jahr 2020 betrug 492 Treffer gegenüber der niedrigen absoluten Frequenz aus dem Jahr 2016 (2 Treffer).

Mithilfe dieser Daten lässt sich demonstrieren, dass die Frequenz des Substantivs *Lockdown* höher zu sein scheint als die des Substantivs *Shutdown*. Beide Frequenzen weisen im Jahr 2020 eine steigende Tendenz auf, die auf die Corona-Pandemie zurückzuführen ist. Diese Beobachtungen werden u.a. im Rahmen unserer Untersuchungen überprüft.

2.2 Vorgehensweise

Im ersten Schritt der Analyse wurde der ursprünglichen Bedeutung der beiden Substantive in ausgewählten englischsprachigen Wörterbüchern (Cambridge Dictionary und Merriam-Webster) nachgegangen. Diese Bedeutung wurde anschließend mit den Definitionen in zwei deutschen Wörterbüchern (Duden und DWDS) verglichen. Es wird der Versuch unternommen, Gemeinsamkeiten und eventuelle Bedeutungsunterschiede oder Bedeutungserweiterungen zu erläutern.

Um die Frequenz der beiden Substantive zu untersuchen, wurden korpuslinguistische Methoden verwendet. Für die Zwecke der vorliegenden Analyse wurde ein eigenes webbasiertes Korpus auf Sketch Engine⁴ aufgebaut (Kilgariff et al., 2004; Kilgariff et al., 2014). Bei der Suche nach geeigneten Daten wurden Schlüsselwörter *Lockdown*, *Shutdown*, *Pandemie*, *Corona*, *Covid* und *Ausgangssperre* eingegeben. Dies ermöglichte die Zusammenstellung eines thematisch spezialisierten Korpus, das sich für detaillierte Wortschatzanalysen innerhalb des beabsichtigten Forschungsvorhabens eignet. Auf diese Weise wurde das *Lockdown-Shutdown-Korpus* mit einer Größe von N = 659 570 Tokens erstellt. Da es sich um ein Webkorpus handelt, stammen die meisten Daten aus online Zeitungen, Zeitschriften und Internetseiten, die über die aktuelle pandemische Lage informieren.

Im Korpus wurden anschließend die absoluten und relativen Frequenzen der Substantive verglichen. Um einen objektiven Vergleich mit anderen Korpora erzielen zu können, wurde die Frequenz in einem relativ großen Webkorpus ermittelt: *Timestamped JSI web corpus 2014-2020 German*. Die Gesamtgröße des Vergleichskorpus beträgt 7 406 722 300 Tokens.

Des Weiteren wurden Komposita und Wortverbindungen mit den Substantiven *Lockdown* und *Shutdown* im Korpus eruiert. Als Signifikanzmaß wurde logDice herangezogen, das sich besonders für lexikographische Zwecke eignet und in Sketch Engine automatisch berechnet wird (vgl. Rychlý, 2008). In die Analyse wurden Kollokationen mit einem Grenzwert von $\logDice \geq 7$ einbezogen. Anhand der gewonnenen adjektivischen und verbalen Kollokatoren lassen sich Vergleiche in der Verwendung und Semantik der untersuchten Substantive anstellen.

3 Analyseergebnisse und Auswertung

Im Folgenden wird auf die Definitionen der Substantive *Lockdown* und *Shutdown* in ausgewählten englischsprachigen Wörterbüchern eingegangen. Diese werden mit der Semantik der

⁴ Online verfügbar unter: <sketchengine.eu> [Zit. 2021-19-02.]

beiden Anglizismen in deutschsprachigen Wörterbüchern abgeglichen. Im Anschluss daran werden ihre Verwendung und die damit zusammenhängende Bedeutung mit Hilfe von authentischen Belegen aus dem untersuchten Korpus demonstriert. Im Mittelpunkt der korpusbasierten Analyse stehen Komposita und feste Wortverbindungen.

3.1 Zur Semantik der Substantive *Lockdown* und *Shutdown*

3.1.1 Definitionen und Etymologie des Substantivs *Lockdown*

Der Begriff *Lockdown* ist englischer Herkunft und bezieht sich auf eine Ausgangssperre. Vor der Corona-Krise wurde dessen Bedeutung in erster Linie mit Terroranschlägen oder mit Amokläufen assoziiert. Durch einen *Lockdown* sollen, nach dem Einkreisen von Tätern, potenzielle Opfer geschützt werden (vgl. DWDS). Da eine Ausgangssperre angeordnet wird, geht es um eine gewisse Beschränkung der Freiheit auf einige Stunden oder Tage. Der Ausbruch der Corona-Krankheit in 2019 begründet den Bedarf solcher Begriffe im Alltag. Dadurch dringt sich der in der Vergangenheit nur in spezifischen Kontexten verwendete Anglizismus in verschiedene kommunikative Sprachsituationen ein. In der gegenwärtigen Situation beschreibt *Lockdown* die Geltung von Beschränkungen über längeren Zeitraum, der sich über Wochen, bzw. Monate erstrecken kann. Das online Cambridge Dictionary versteht unter *Lockdown* Folgendes: „an emergency situation in which people are not allowed to freely enter, leave, or move around in a building or area because of danger“ oder „a period of time in which people are not allowed to leave their homes or travel freely, because of a dangerous disease“.⁵ Bei der ersten Bedeutung wird dementsprechend auf einen Notfall hingewiesen, währenddessen man nicht erlaubt ist, sich in einem Gebäude oder einer Gegend frei zu bewegen. Im zweiten Fall wird auf den Zeitrahmen fokussiert, in dem das Zuhause nicht verlassen oder nicht gereist werden darf.

Das aus dem amerikanischen Raum stammende online Wörterbuch Merriam-Webster führt zwei Definitionen von *Lockdown* an: (1) „an emergency measure or condition in which people are temporarily prevented from entering or leaving a restricted area or building (such as a school) during a threat of danger, (2) a temporary condition imposed by governmental authorities (as during the outbreak of an epidemic disease) in which people are required to stay in their homes and refrain from or limit activities outside the home involving public contact (such as dining out or attending large gatherings)“.⁶ *Lockdown* versteht sich als eine Notfallmaßnahme oder eine Situation, in der man sich vorübergehend weder rein noch raus aus einer begrenzten Gegend wegen Gefahr bewegen darf. Die zweite Definition trägt in sich das Auferlegen der Beschränkung der Mobilität und weiterer Aktivitäten der Menschen aufgrund einer Epidemie durch Regierungsbehörden. Hier wird wiederum der vorübergehende Charakter der entstandenen Situation ausgedrückt.

Die Erklärungen der zwei Wörterbücher unterscheiden sich wenig. Die Definitionen aus Merriam-Webster scheinen detaillierter zu sein, wobei sie den Aspekt der Temporalität eines vorübergehenden Zustandes stärker festhalten.

Die ausgewählten Wörterbücher aus dem deutschen Sprachraum schildern das untersuchte Substantiv im unterschiedlichen Maße. Duden führt folgende zwei Bezeichnungen an: „Ausgangssperre“ und „Abriegelung“.⁷ Nähere Erläuterungen der festgehaltenen Begriffe sind nicht vorzufinden.

⁵ Online verfügbar unter: <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/lockdown?q=Lockdown>> [Zit. 2021-19-02.]

⁶ Online verfügbar unter: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/lockdown>> [Zit. 2021-19-02.]

⁷ Online verfügbar unter: <<https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Lockdown>> [Zit. 2021-19-02.]

Demgegenüber gibt DWDS detaillierte Definitionen von Lockdown an. Die erste Bedeutung: „Bündel unterschiedlicher Maßnahmen zur Unterbrechung der Infektionsketten, bestehend aus Abstandsregeln, Kontakt- und Ausgangsbeschränkungen, Schließung öffentlicher und privater Einrichtungen; der so hervorgerufene Zustand, in dem das öffentliche Leben stark eingeschränkt ist“⁸ gilt, wie es im Wörterbuch heißt, zur Bekämpfung einer Pandemie. Wobei die zweite Bedeutung, nach den angeführten Angaben, seltener der Fall sei: „das Abriegeln bzw. Verhängen einer Ausgangssperre, um Personen am Betreten oder Verlassen eines Bereichs (z. B. Schule, Altenheim, Geschäft) oder am Ausführen einer Tätigkeit zu hindern“.⁹ In beiden Fällen geht es somit um starke Beschränkungen der privaten und öffentlichen Lebensbereiche.

Die Analyse der Definitionen in den Wörterbüchern offenbart vergleichbare Bedeutungen. Unterschiedlich ist allerdings das Ausmaß dieser Erklärungen. Während Duden nur deutsche Äquivalente bündig zum analysierten Anglizismus anbietet, stellt DWDS Erklärungen des Substantivs *Lockdown* mit Einzelheiten dar.

3.1.2 Definitionen und Etymologie des Substantivs *Shutdown*

Wie eingangs erwähnt, handelt es sich bei dem Substantiv *Shutdown* um einen Anglizismus, der bisher im Deutschen relativ selten gebraucht wurde (vgl. Abb. 1). Sein Vorkommen wurde, ähnlich wie beim Substantiv *Lockdown*, durch die Corona-Pandemie beeinflusst. Geht man der ursprünglichen Semantik des Verbs im Englischen nach, lässt sich Folgendes feststellen. Im Wörterbuch Cambridge Dictionary wird als Definition „an occasion when a business or large piece of equipment stops operating, usually for a temporary period“ angeführt.¹⁰ Dementsprechend geht aus der Semantik des Substantivs hervor, dass es sich überwiegend um eine kurzfristige Unterbrechung oder Stilllegung der Tätigkeit in einem Betrieb handelt. Einen weiteren semantischen Aspekt stellt das Ausschalten eines bestimmten Geräts oder einer Maschine (z.B. Computer) dar. Darüber hinaus werden in Cambridge Dictionary zwei Synonyme aufgelistet: *closure* (Schließung) und *stopping* (Stillsetzen/Abbrechen).¹¹

Unter der Definition im Wörterbuch Merriam-Webster wird beim englischen Substantiv *shutdown* „the cessation or suspension of an operation or activity“ angegeben.¹² Hiermit wird der Stillstand oder das Einstellen des Betriebs, der Betriebsprozesse oder Aktivitäten gemeint. Als bedeutungsrelevante Synonyme können *closedown* (Stilllegung) oder *discontinuation* (Abbruch/Beendigung) angeführt werden. Weitere Synonyme, die aufgelistet werden, sind: *arrest*, *arrestment*, *cease*, *cessation*, *check*, *close*, *closure*, *conclusion*, *cutoff*, *discontinuance*, *end*, *ending*, *expiration*, *finish*, *halt*, *lapse*, *offset*, *shutoff*, *stay*, *stop*, *stoppage*, *surcease*, *termination*.¹³ Alle beziehen sich auf eine Art von Unterbrechung oder Beendigung der laufenden Prozesse.

Generell lässt sich feststellen, dass die Definitionen in beiden Wörterbüchern eine kurzfristige Schließung oder Stilllegung eines Betriebs oder einer Anlage reflektieren. Gleichzeitig

⁸ Online verfügbar unter: <<https://www.dwds.de/wb/Lockdown>> [Zit. 2021-19-02.]

⁹ Online verfügbar unter: <<https://www.dwds.de/wb/Lockdown>> [Zit. 2021-19-02.]

¹⁰ Online verfügbar unter: <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/shutdown>> [Zit. 2021-19-02.]

¹¹ Online verfügbar unter: <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/shutdown>> [Zit. 2021-19-02.]

¹² Online verfügbar unter:

https://www.merriamwebster.com/dictionary/shutdown?utm_campaign=sd&utm_medium=serp&utm_source=jsonld [Zit. 2021-19-02.]

¹³ Online verfügbar unter: <https://www.merriamwebster.com/dictionary/shutdown?utm_campaign=sd&utm_medium=serp&utm_source=jsonld> [Zit. 2021-19-02.]

kann man schlussfolgern, dass die Bedeutungen eine bestimmte Situation in der Wirtschaft bzw. Industrie wiedergeben.

Unter der Definition von *Shutdown* findet man im Wörterbuch Duden zwei Bedeutungen. Die erste Definition „das Herunterfahren eines [technischen] Systems“¹⁴ bezieht sich auf EDV, wobei die zweite Bedeutung „(vorübergehende) vollständige Schließung eines bestimmten Bereichs“¹⁵ die auch im Englischen angedeutete kurzfristige Stilllegung reflektiert. Hierbei wird als Beispiel sogar „der Shutdown des öffentlichen Lebens wegen Corona“¹⁶ angegeben, in dem sich *Shutdown* als Synonym zum Substantiv *Lockdown* erklären lässt. Das zweite Beispiel demonstriert den entlehnten Ausdruck aus dem Englischen (*Government Shutdown*) und wird als *Haushaltssperre* im politischen Kontext bezeichnet.

DWDS definiert den Anglizismus *Shutdown* als „Unterbrechung oder Abbruch des Betriebes von etw.“,¹⁷ wobei gleich auf das Substantiv *Lockdown* mit *siehe auch Lockdown* verwiesen wird und dieses als ein Synonym angeführt wird. Hierbei muss betont werden, dass zwei alternative Schreibweisen im Deutschen existieren: *Shutdown* oder *Shut-down*, obwohl das Substantiv im Englischen zusammengeschrieben wird. Dieser Tatsache wird auch im Rahmen der vorliegenden korpuslinguistischen Analyse nachgegangen. In der ersten Bedeutung wird *Shutdown* als „a) [spezieller] in den USA: starke Einschränkung bzw. Unterbrechung staatlicher Dienstleistungen, weil diese (zeitweise) nicht finanziert werden können“¹⁸ bezeichnet. Im Deutschen wurden mit diesem Ausdruck die Begebenheiten in den USA beschrieben. Einige der Belege im DWDS stammen aus Zeitungen aus den Jahren 1996 und 2019 und bezeichneten eine Situation, in der Regierungsmitarbeiter ohne Gehalt arbeiten mussten. Die zweite angeführte Bedeutung „b) [Informations- und Telekommunikationstechnik] Abbrechen bzw. Beenden aller laufenden Prozesse auf einem digitalen Gerät (Computer o. Ä.); zeitweiser Zusammenbruch der digitalen Infrastruktur“¹⁹ bezieht sich eher auf den Bereich der EDV.

Zusammenfassend lässt sich darauf schließen, dass die Substantive *Lockdown* und *Shutdown* in einigen Wörterbüchern teilweise synonym betrachtet werden. Diese Beobachtung bestätigt das Neologismenwörterbuch, in dem die Definition der beiden Wörter identisch ist: „Zeitraum, in dem fast alle wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Aktivitäten auf politische Anordnung hin stillgelegt sind.“²⁰ Als Begründung wird beispielsweise Infektionsschutz oder Schutz vor Seuche angegeben.

Auf die Frequenz, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Verwendung und Semantik der beiden Substantive wird im Folgenden eingegangen.

3.2 Wortverbindungen und Komposita

3.2.1 Lockdown

Die Untersuchung der Frequenz des Substantivs *Lockdown* offenbarte eine absolute Frequenz $F_{\text{Lockdown}} = 1\,209$, so ergibt sich die relative Frequenz von $f_{\text{Lockdown}} = 1,833,01$ pro Million Tokens. Der Gebrauch des genannten Anglizismus mit einem Bindestrich ist wenig produktiv, die absolute

¹⁴ Online verfügbar unter: <<https://www.duden.de/rechtschreibung/Shutdown>> [Zit. 2021-19-02.]

¹⁵ Online verfügbar unter: <<https://www.duden.de/rechtschreibung/Shutdown>> [Zit. 2021-19-02.]

¹⁶ Online verfügbar unter: <<https://www.duden.de/rechtschreibung/Shutdown>> [Zit. 2021-19-02.]

¹⁷ Online verfügbar unter: <<https://www.dwds.de/wb/Shutdown>> [Zit. 2021-19-02.]

¹⁸ Online verfügbar unter: <<https://www.dwds.de/wb/Shutdown#d-1-1-1>> [Zit. 2021-19-02.]

¹⁹ Online verfügbar unter: <<https://www.dwds.de/wb/Shutdown#d-1-1-2>> [Zit. 2021-19-02.]

²⁰ Online verfügbar unter: <<https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp#lockdown>> [Zit. 2021-19-02.]

Frequenz beträgt lediglich $f_{\text{Lock-down}} = 2$, was einer relativen Frequenz von 3,03 pro Million Tokens entspricht.

Lockdown-Shutdown-Korpus		Timestamped JSI web corpus 2014-2020 German	
F_{Lockdown}	f_{Lockdown}	F_{Lockdown}	f_{Lockdown}
1 209	1 833,01	45 686	6,17
$F_{\text{Lock-down}}$	$f_{\text{Lock-down}}$	$F_{\text{Lock-down}}$	$f_{\text{Lock-down}}$
2	3,03	833	0,11

Tabelle 1 Absolute und relative Frequenzen des Substantivs *Lockdown* in ausgewählten Webkorpora

Die Analyse der zwei Korpora offenbarte eine signifikante Verwendung des Anglizismus *Lockdown*. Anhand der erlangten Daten ergibt sich, dass die Sprachbenutzer den diskutierten Begriff ohne Bindestrich häufiger zu gebrauchen pflegen (siehe Tab. 1). Die orthographische Variante mit Bindestrich, *Lock-down*, wurde zwar vorgefunden, ihre Häufigkeit ist allerdings eher begrenzt.

In der Tab. 2 sind Komposita abgebildet, in denen *Lockdown* als Grundwort figuriert.

Kompositum	F	f
Corona-Lockdown	135	204,68
Mega-Lockdown	39	59,13
Teil-Lockdown	37	56,10
MegaLockdown	10	15,16
Knallhart-Lockdown	8	12,13
Super-Lockdown	5	7,58
Wellenbrecher-Lockdown	4	6,06
Jahresend-Lockdown	3	4,55
Komplett-Lockdown	3	4,55

Tabelle 2 Komposita mit *Lockdown* als Grundwort

Die Analyse zeigt eine produktive Verwendung von *Lockdown* für Wortbildungszwecke. Die am häufigsten vorgefundenen 3 Komposita sind: *Corona-Lockdown*, *Mega-Lockdown* und *Teil-Lockdown*. Interessanterweise wurden alle 3 angeführten zusammengesetzten Wörter mit Bindestrich verwendet. Aufmerksamkeit sei dem Substantiv *Mega-Lockdown* geschenkt. Die Tab. 2 veranschaulicht, dass es sowohl mit als auch ohne Bindestrich auftritt. Die Daten deuten jedoch darauf hin, dass in den Webkorpora die Schreibweise mit Bindestrich bevorzugt wird.

Außer den oben festgehaltenen Komposita wurden noch weitere beobachtet. Eine absolute Frequenz von $F = 2$ erwies sich bei: *Quasi-Lockdown*, *Friseur-Lockdown*, *Dauerlockdown*, *Total-Lockdown*, *Stotter-Lockdown* und *Jojo-Lockdown*. Die relative Frequenz dieser Substantive entspricht dem Wert von $f = 3,03$.

Eine absolute Frequenz von $F = 1$, was einer relativen Frequenz von $f = 1,52$ entspricht, ergab sich bei den folgenden analysierten Komposita: *Super-Mini-Lockdown*, *Brandschneisen-Lockdown*, *Frühjahrslockdown*, *CoV-Lockdown*, *Drei-Wochen-Lockdown*, *Corona-Mega-Lockdown*, *EU-Lockdown*, *China-Lockdown*, *Wellenbreche-Lockdown*, *Coronavirus-Lockdown*, *NewsPolitikLockdown* und *Teillockdown*.

Als Nächstes wurde die Verwendung des Substantivs *Lockdown* in der Funktion des Bestimmungswortes erforscht. Der Tab. 3 sind die gewonnenen Ergebnisse zu entnehmen.

Kompositum	F	f
Lockdown-Umsatzersatz	102	154,65
Lockdown-Verlängerung	42	63,68
Lockdown-Maßnahme	20	30,32
Lockdown-Lockerung	15	22,74
Lockdown-Ende	14	21,23
Lockdown-Regel	11	16,68
Lockdown-Verschärfung	6	9,10
Lockdown-Politik	4	6,06
Lockdown-Beschluss	4	6,06
Lockdown-Plan	4	6,06
Lockdown-Strategie	4	6,06
Lockdown-Verstöße	4	6,06
Lockdown-Light	3	4,55
Lockdown-Phase	3	4,55

Tabelle 3 Komposita mit *Lockdown* als Bestimmungswort

Die signifikanteste Verwendung lässt sich bei *Lockdown-Umsatzersatz*, *Lockdown-Verlängerung* und *Lockdown-Maßnahme* sehen. Auch in diesem Fall handelt es sich um orthographische Varianten mit Bindestrich. Diese Tendenz ist allerdings bei allen tabellarisch dargestellten Substantiven zu beobachten.

Die Komposita *Lockdown-Begründung*, *Lockdown-Regelung*, *Lockdown-Etappenziel*, *Lockdown-Deadline*, *Lockdownverlängerung*, *Lockdown-Jo-Jo*, *Lockdown-Gipfel* und *Lockdown-Hammer* weisen eine absolute Frequenz von $F = 2$ auf. Demnach entspricht die relative Frequenz dem Wert von $f = 3,03$.

Als Letztes seien noch Komposita mit einer absoluten Frequenz von $F = 1$ und dementsprechend einer relativen Frequenz von $f = 1,52$ erwähnt. Es handelt sich um: *Lockdown-Ausstiegsperspektive*, *Lockdown-Entscheidung*, *Lockdown-Zeitraum*, *Lockdown-Aussage*, *Lockdown-Regime*, *Lockdownvarianten*, *Lockdown-Varianten*, *Lockdown-Woche*, *Lockdown-*

Modus, Lockdown-Diskussion, Lockdown-Lage, Lockdown-Auflage, Lockdown-Version, Lockdown-Öffnung, Lockdown-Zeit, Lockdownmaßnahme und Lockdown-Partys.

In der Tab. 4 sind Wortverbindungen mit dem Substantiv *Lockdown* festgehalten, bei denen der Wert von $\logDice \geq 7$ beträgt.

Lemma	Kookkurrenzen	logDice	Wortverbindung
hart	144	11,57	<i>harter L.</i>
light	36	9,88	<i>L. light</i>
verlängern	29	9,29	<i>den L. verlängern</i>
zweit	28	9,27	<i>zweiter L.</i>
erst	37	9,07	<i>erster L.</i>
erneut	19	8,70	<i>erneuter L.</i>
verlängert	14	8,53	<i>verlängerter L.</i>
verschärft	14	8,46	<i>verschärfter L.</i>
weit	23	8,40	<i>weiterer L.</i>
aktuell	16	8,22	<i>aktueller L.</i>
neu	21	8,21	<i>neuer L.</i>
vollständig	11	8,15	<i>vollständiger L.</i>
dritt	11	8,09	<i>dritter L.</i>
beenden	10	7,98	<i>den L. beenden</i>
bundesweit	11	7,95	<i>bundesweiter L.</i>
lang	11	7,91	<i>längerer L.</i>
verhängen	10	7,89	<i>den L. verhängen</i>
streng	10	7,88	<i>strenger L.</i>
komplett	9	7,81	<i>kompletter L.</i>
dreiwöchig	8	7,74	<i>dreiwöchiger L.</i>
nutzen	9	7,67	<i>etw. für den L. nutzen</i>
lockern	8	7,65	<i>den L. lockern</i>
kommen	12	7,62	<i>der L. kommt</i>
gelten	13	7,61	<i>der L. gilt</i>
derzeitig	7	7,50	<i>derzeitiger L.</i>

wirken	7	7,47	der L. wirkt
strikt	7	7,47	striker L.
drohen	7	7,45	der L. droht
fordern	8	7,38	den L. fordern
Verlängerung	7	7,35	Verlängerung des L.
brauchen	7	7,34	den L. brauchen
total	6	7,33	totaler L.
Rede	6	7,28	vom L. die Rede sein
Sorge	6	7,21	Sorge vor L.
erklären	7	7,16	den L. erklären
landesweit	6	7,15	landesweiter L.
geben	12	7,14	den L. geben
betroffen	6	7,13	vom L. betroffen sein
ewig	5	7,07	ewiger L.

Tabelle 4 Wortverbindungen mit dem Substantiv *Lockdown*

Als der am meisten benutzte Kollokator erwies sich *hart*. Es wurden insgesamt 144 Belege mit dem genannten adjektivischen Kollokator vorgefunden. Wie es im folgenden Beleg (1) demonstriert wird, verleiht das Attribut dem Anglizismus *Lockdown* an Intensität.

(1) *Ab dem 24. Dezember 2020 bis mindestens zum 10. Januar 2021 sollte in ganz Deutschland das öffentliche Leben weitgehend ruhen und **ein harter Lockdown** gelten.*²¹

Hohe Signifikanz ist noch beim adjektivischen Kollokator *light* zu beobachten. Auch dieser trägt in sich den semantischen Aspekt der Stärke. In diesem Fall geht es jedoch um das Attribut der Mäßigung.

(2) *„Die Kosten der Pandemie werden mit dem harten Lockdown anders verteilt als in einem **Lockdown light**, wo primär die Gastronomie, Hotellerie und die Unterhaltungsbranche in Anspruch genommen werden“, sagt Ökonom Michelsen.*²²

Der verbale Kollokator *verlängern* wurde in 29 Belegen festgehalten. Dieser bezieht sich auf den temporalen Aspekt der nötigen Begrenzungen und verlangt die Geltung von *Lockdown-Maßnahmen* über einen längeren Zeitraum als ursprünglich geplant.

²¹ Online verfügbar unter: <<https://www.leopoldina.org/presse-1/nachrichten/ad-hoc-stellungnahme-coronavirus-pandemie/>> [Zit. 2021-19-02.]

²² Online verfügbar unter: <<https://www.spiegel.de/wirtschaft/corona-lockdown-so-stark-trifft-der-shutdown-die-wirtschaft-a-dde3b901-7041-44e2-912b-d90b9bd6d180>> [Zit. 2021-19-02.]

(3) *Zwar sind sich alle einig, dass der **Lockdown verlängert** und“ in einigen Punkten auch verschärft werden muss“, wie Hamburgs Erster Bürgermeister Peter Tschentscher (SPD) am Montagabend, 18. Januar 2021, am Rande einer Bundesratssitzung in Berlin sagte.*²³

Die folgenden zwei Kollokatoren beschreiben die Reihenfolge der *Lockdown-Maßnahmen*, die zu unternehmen waren, um mögliche Infektionsketten zu unterbrechen. Die Wortverbindung *zweiter Lockdown* kam 28-mal und *erster Lockdown* 37-mal in dem analysierten Korpus vor.

(4) *Im **zweiten Lockdown** hat die Mobilität weitaus weniger abgenommen als im ersten.*²⁴

(5) *Im **ersten Lockdown** im Frühjahr sind deutlich weniger Kinder und Jugendliche in Bayern in einem Krankenhaus behandelt worden als üblich – stationäre Einweisungen wegen Depressionen und Angststörungen hingegen nahmen zu.*²⁵

Die manuelle Überprüfung der möglichen Wortverbindungen offenbarte diverse Begriffe, die der Semantik des Anglizismus *Lockdown* nachgehen. Dies betont die Relevanz der Auseinandersetzung mit dem diskutierten Ausdruck. Es handelt sich um Lexeme wie: *Begriff, Wort, Bezeichnung, Bedeutung, Duden, bedeuten, beschreiben, bezeichnen* oder *definieren*. So ließen sich verschiedene Belege beobachten, die auf die metasprachliche Ebene fokussiert haben, z.B. *Lockdown bezeichnet/beschreibt/bedeutet etw., Duden definiert Lockdown als etw.* u.a.

(6) *Überzeugt hat die Jury am **Wort Lockdown** neben der zentralen Rolle, die es in der Diskussion um die Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie spielt, seine schnelle Integration in den Wortschatz des Deutschen“, teilte am Dienstag das Gremium rund um den Berliner Sprachwissenschaftler Anatol Stefanowitsch mit.*²⁶

3.2.2 Shutdown

Die absolute Frequenz des Substantivs *Shutdown* im untersuchten Korpus beträgt $F_{\text{Shutdown}} = 401$, was einer relativen Frequenz von $f_{\text{Shutdown}} = 607,97$ pro Million Tokens entspricht. Wird dabei die orthographische Variante mit Bindestrich berücksichtigt, erreicht diese nur vier Treffer im Gesamtkorpus ($f_{\text{Shut-down}} = 6,06$). Um einen objektiven Vergleich anstellen zu können, wurden die Ergebnisse mit einem größeren Webkorpus konfrontiert:

Lockdown-Shutdown-Korpus		Timestamped JSI web corpus 2014-2020 German	
F_{Shutdown}	f_{Shutdown}	F_{Shutdown}	f_{Shutdown}
401	607,97	17 481	2,36

²³ Online verfügbar unter: <<https://www.24hamburg.de/hamburg/coronavirus-hamburg-lockdown-ausgangssperre-regeln-massnahmen-gipfel-angela-merkel-peter-tschentscher-ministerpraesidenten-maskenpflicht-regierung-90173145.html>> [Zit. 2021-19-02.]

²⁴ Online verfügbar unter: <<https://www.dw.com/de/coronavirus-pandemie-lockdown-bis-ostern/a-56203837>> [Zit. 2021-19-02.]

²⁵ Online verfügbar unter: <<https://www.sueddeutsche.de/bayern/corona-bayern-news-lockdown-beschluss-kabinett-1.5199215>> [Zit. 2021-19-02.]

²⁶ Online verfügbar unter: <<https://www.wn.de/Welt/Kultur/4357375-Pandemie-Lockdown-ist-der-Anglizismus-des-Jahres-2020>> [Zit. 2021-19-02.]

F _{Shutdown}	f _{shutdown}	F _{Shutdown}	f _{shutdown}
4	6,06	350	0,05

Tabelle 5 Absolute und relative Frequenzen des Substantivs *Shutdown* in ausgewählten Webkorpora

Beide untersuchten Korpora bestätigen, dass die Schreibweise des Substantivs *Shutdown* ohne Bindestrich im Deutschen bevorzugt wird. Gleichzeitig zeugen die hohen Frequenzen im *Lockdown-Shutdown-Korpus* davon, dass es sich bei dem untersuchten Korpus um ein thematisch spezialisiertes Korpus handelt, in dem Komposita und feste Wortverbindungen des Substantivs *Shutdown* extrahiert werden können.

Die über die Konkordanzen ermittelten Komposita zeigen, dass das Substantiv *Shutdown* überwiegend als Grundwort verwendet wird. Folgende Ergebnisse (Tab. 6) belegen, dass die Bestimmungswörter das Substantiv *Shutdown* näher beschreiben:

Kompositum	F	F
Corona-Shutdown	9	13,65
Wellenbrecher-Shutdown	6	9,1
Mega-Shutdown	3	4,55
Komplett-Shutdown	2	3,03
Teil-Shutdown	2	3,03
Coronavirus-Shutdown	1	1,52
Wellenbrecher-Mini-Shutdown	1	1,52
November-Shutdown	1	1,52
Total-Shutdown	1	1,52
Voll-Shutdown	1	1,52
Knallhart-Shutdown	1	1,52
Dauer-Shutdown	1	1,52
Bildungsshutdown	1	1,52

Tabelle 6 Komposita mit *Shutdown* als Grundwort

Als signifikant erweisen sich die beiden Komposita *Corona-Shutdown* und *Wellenbrecher-Shutdown*, die sich auf die Maßnahmen beziehen, die die Pandemiewelle aufhalten sollen. Unter den semantischen Aspekten lassen sich in den Bestimmungswörtern überwiegend Aspekte der Intensität (*Mega-*, *Komplett-*, *Teil-*, *Total-*, *Voll-* und *Knallhart-*) beobachten. Des Weiteren wird mit ihrer Hilfe auf die Dauer des *Shutdowns* bzw. auf temporale Aspekte verwiesen (*November-Shutdown* und *Dauer-Shutdown*). Das Kompositum *Bildungsshutdown* wird nur selten verwendet. Es erläutert die Situation in Schulen und Kindertagesstätten, die wegen der Pandemie schließen mussten.

Demgegenüber kommen Komposita mit dem Substantiv *Shutdown* als Bestimmungswort nur im geringen Maße vor, wie es die folgende Tabelle veranschaulicht:

Kompositum	F	f
Shutdown-Maßnahme	2	3,03
Shutdown-Regel	2	3,03

Shutdown-Schock	1	1,52
Shutdown-Forderung	1	1,52
Shutdown-Dauer	1	1,52
Shutdown-Variante	1	1,52

Tabelle 7 Komposita mit *Shutdown* als Bestimmungswort

Aus der Tabelle 7 lässt sich entnehmen, dass sich die Komposita hauptsächlich auf die mit dem *Shutdown* zusammenhängenden Regeln und Maßnahmen beziehen.

Im nächsten Schritt wurden die Wortverbindungen mit dem Substantiv *Shutdown* ermittelt. Die Suche nach Wortverbindungen über die Funktion *Collocations* in Sketch Engine ergab folgende Liste von Kookkurrenzen:

Lemma	Kookkurrenzen	logDice	Wortverbindung
solidarisch	15	10,12	<i>solidarischer S.</i>
hart	24	10,11	<i>harter S.</i>
komplett	8	9,03	<i>kompletter S.</i>
europaweit	7	9,01	<i>europaweiter S.</i>
temporär	6	8,90	<i>temporärer S.</i>
europäisch	7	8,56	<i>europäischer S.</i>
deutschlandweit	5	8,55	<i>deutschlandweiter S.</i>
lebenswichtig	4	8,33	<i>lebenswichtiger S.</i>
teilweis	4	8,32	<i>teilweiser S.</i>
erneut	6	8,15	<i>erneuter S.</i>
fordern	6	8,01	<i>den S. fordern</i>
empfehlen	4	7,95	<i>den S. empfehlen</i>
allgemein	4	7,92	<i>allgemeiner S.</i>
lang	5	7,89	<i>langer S.</i>
heißen	5	7,86	<i>der S. heißt etw.</i>
verlängern	5	7,85	<i>den S. verlängern</i>
kosten	3	7,85	<i>der S. kostet etw.</i>
light	3	7,80	<i>S. light</i>
weitergehen	8	7,75	<i>der S. geht weiter</i>
öffentlich	5	7,43	<i>S. des öffentlichen Lebens</i>
sprechen	3	7,17	<i>für/gegen den S. sprechen</i>
Leben	3	7,14	<i>der S. rettet Leben/jmdn.</i>
kommen	5	7,10	<i>der S. kommt</i>
stark	3	6,99	<i>sich für einen S. stark machen</i>

Tabelle 8 Wortverbindungen mit dem Substantiv *Shutdown*

Die Ergebnisse wurden manuell kontrolliert und überprüft, ob es sich um tatsächliche Wortverbindungen handelt. Dabei wurden zahlreiche Treffer vorgefunden, die sich auf die Beschreibung der Bedeutung des Substantivs beziehen (z. B. *der Begriff/das Wort S.*, *der S.*

bedeutet/beschreibt etw.). Diese Ergebnisse auf der Ebene der Metasprache wurden zwar außer Acht gelassen, sie deuten allerdings darauf hin, dass sich die Sprachbenutzer mit diesem Begriff intensiv auseinandersetzen.

Als die häufigsten adjektivischen Kollokatoren kommen beim Substantiv *Shutdown* die Adjektive *solidarisch/hart/komplett/europaweit/temporär* vor (Tab. 8). Die meisten von ihnen tragen semantische Aspekte der Intensität, Temporalität oder geographischer Verteilung in sich.

Der Begriff *solidarischer Shutdown* bezeichnet die Bemühungen der Initiative *#ZeroCovid* um Kontakteinschränkungen im privaten Leben und am Arbeitsplatz, die als ein Aufruf zur gemeinsamen Verantwortung gelten:

(7) *Daher sei ein solidarischer „Shutdown aller nicht lebenswichtiger Bereiche, insbesondere der Wirtschaft“ nötig.*²⁷

Wie der nächste Beleg (8) illustriert, geht es bei den attributiven Adjektiven beim Substantiv *Shutdown* vor allem um die Intensivität der Abriegelung, während der eine strikte Ausgangssperre verhängt wird:

(8) *Nach der Entscheidung für einen harten Shutdown wird voraussichtlich auch die Zahl der Städte und Gemeinden steigen, in denen die Menschen nur noch aus triftigen Gründen ihr Zuhause verlassen dürfen.*²⁸

Demgegenüber steht der sogenannte *Shutdown light* (Tab. 8), in dem alle nicht lebenswichtigen Bereiche wie Bars oder Kinos geschlossen werden, aber die Schulen und Geschäfte bleiben offen.

Die Wortverbindung *kompletter Shutdown* (9) bezeichnet eine Situation, in der nicht nur die Wirtschaft eingedämmt wird, sondern auch eine Homeoffice-Pflicht aufgelegt wird. Es lässt sich konstatieren, dass *hart* und *komplett* in diesem Fall eine vergleichbare Situation beschreiben.

(9) *Plant Kanzlerin Angela Merkel (CDU) den kompletten Shutdown Deutschlands?*²⁹

Die Wortverbindung *europaweiter Shutdown* (10) reflektiert die Initiativen, diese Einschränkungen in ganz Europa einzuführen. Dementsprechend existiert auch die Wortverbindung *deutschlandweiter Shutdown*.

(10) *Um ihr Ziel von null Neuinfektionen am Tag zu erreichen, fordern die Initiatoren und Befürworter einen wochenlangen, europaweiten Shutdown, bei dem alle „gesellschaftlich*

²⁷ Online verfügbar unter: <<https://www.rtl.de/cms/eu-lockdown-initiative-zero-covid-fordert-europaweite-stilllegung-der-wirtschaft-4684978.html>> [Zit. 2021-19-02.]

²⁸ Online verfügbar unter: <<https://www.spiegel.de/politik/deutschland/ausgangssperren-in-mehreren-bundeslaendern-was-erlaubt-ist-und-was-nicht-a-c0a77f54-faea-4123-b72f-31b941628777>> [Zit. 2021-19-02.]

²⁹ Online verfügbar unter: <<https://www.news.de/politik/855895915/coronavirus-news-mega-lockdown-droht-laut-angela-merkel-kanzlerin-will-corona-regeln-wegen-virus-mutation-verschaerfen/1/>> [Zit. 2021-19-02.]

*nicht dringend erforderlichen Bereiche der Wirtschaft für eine kurze Zeit stillgelegt werden*³⁰

Semantische Aspekte der Temporalität (*temporärer/ langer Shutdown*) werden in den Wortverbindungen mit *Shutdown* relativ häufig ausgedrückt, wie es der folgende Beleg (11) demonstriert:

(11) *Es deutet sich an, dass zum jetzigen Zeitpunkt ein deutschlandweiter temporärer „Shutdown“ (ca. 3 Wochen) mit konsequenter räumlicher Distanzierung aus wissenschaftlicher Sicht empfehlenswert ist.*³¹

Bei den verbalen Kollokationen lassen sich sowohl temporale Aspekte (*den S. verlängern*) als auch der Bezug auf die Maßnahmen und Empfehlungen beobachten (*den S. fordern/empfehlen*) (Tab. 8).

4 Zusammenfassung

Bezüglich der Definitionen der beiden Substantive in englischsprachigen Wörterbüchern lässt sich feststellen, dass bei dem Substantiv *Shutdown* im Gegensatz zu *Lockdown* nur eine Bedeutung angegeben wird. Die Bedeutung von *Lockdown* bezieht sich im Englischen auf die Ausgangssperre während einer Epidemie, wobei dieses semantische Merkmal beim Substantiv *Shutdown* in den untersuchten Wörterbüchern fehlt (vgl. Cambridge Dictionary und Merriam-Webster).

Bei genauerer Betrachtung der Bedeutungen in den deutschen Wörterbüchern lässt sich konstatieren, dass die beiden Substantive im Deutschen als Synonyme bezeichnet werden (vgl. DWDS und Duden), was im Englischen nicht der Fall ist.

Die Untersuchung der relativen Frequenzen der Substantive ergibt, dass das Substantiv *Lockdown* etwa 3-mal häufiger als *Shutdown* vorkommt. Nach Klosa-Kückelhaus (2020) war die Frequenz des Substantivs *Shutdown* vor der Pandemie im Deutschen höher als die von *Lockdown*. Werden die erlangten Daten beachtet, scheint sich dies geändert zu haben. Die DWDS-Wortverlaufskurve hält einen rasanten Anstieg der Verwendung von *Lockdown* fest. 2020 entspricht die relative Frequenz von *Lockdown* dem Wert von $f = 17,75$ wobei im gleichen Jahr die relative Frequenz von *Shutdown* $f = 4,35$ war. Vergleichbare Ergebnisse wurden in dem Korpus beobachtet, der für die Zwecke dieser Studie erstellt wurde ($f_{\text{Lockdown}} = 1\,833,01$ und $f_{\text{Shutdown}} = 607,97$). Mit diesen Resultaten stimmen auch die Daten im Timestamped JSI web corpus überein (siehe Tab. 1 und Tab. 5).

Des Weiteren wurde festgestellt, dass die Schreibweise mit Bindestrich bei beiden Substantiven eher selten vorkommt. Im untersuchten Korpus offenbarte sich eine geringe relative Frequenz von $f_{\text{Lock-down}} = 3,03$, wobei die relative Frequenz von *Shut-down* etwas höher bei $f_{\text{Shut-down}} = 6,06$ lag. Das Timestamped JSI web corpus 2014-2020 German hielt ähnlich nur begrenzte Verwendung der zwei Anglizismen mit Bindestrich fest ($f_{\text{Lock-down}} = 0,11$ und $f_{\text{Shut-down}} = 0,05$).

³⁰ Online verfügbar unter: <focus.de/pandemie-bekaempfung-no-covid-vs-zero-covid-strategie-das-steckt-dahinter-und-so-realistisch-sind-sie_id_12911623.html> [Zit. 2021-19-02.]

³¹ Online verfügbar unter: <<https://www.leopoldina.org/presse-1/nachrichten/ad-hoc-stellungnahme-coronavirus-pandemie/>> [Zit. 2021-19-02.]

Die erforschten Komposita verdeutlichen die Semantik des Substantivs *Lockdown*. In erster Linie wird die Intensität der pandemischen Maßnahmen z.B. *Mega-*, *Knallhart-*, *Super-*, *-Verschärfung*, *-Light* und ihr Ausmaß *Teil-*, *Komplett-* ausgedrückt. Eine vergleichbare Tendenz ist bei den untersuchten Kollokationen zu beobachten. Der Aspekt der Intensität (*harter*, *light*), des Ausmaßes (*verlängern*, *beenden*) und der Temporalität (*zweiter*, *erster*) dominieren.

Die Analyse der Komposita und der adjektivischen und verbalen Kollokationen des Substantivs *Shutdown* reflektiert die Semantik des Substantivs, in der Aspekte der Intensität (*Mega-Shutdown*), Temporalität (*langer Shutdown*) und der geographischen Verteilung (*deutschlandweiter Shutdown*) dominieren. Alle beziehen sich auf das Herunterfahren der ganzen Gesellschaft, nicht nur des wirtschaftlichen Lebens.

Im Rahmen der untersuchten Kontexte wurde im analysierten Material nicht zwischen einem *Shutdown* der Wirtschaft und einer Ausgangssperre differenziert. Generell wird das Wort *Shutdown* als ein Synonym zum Substantiv *Lockdown* und somit zur *Ausgangssperre* verwendet. Daraus schließend scheint es zu einer semantischen Erweiterung der Bedeutung im Vergleich zu der ursprünglichen Bedeutung im Englischen zu kommen. Diese Beobachtung basiert auf den Definitionen, die in den englischsprachigen Wörterbüchern angeführt werden und auf den Ergebnissen der vorliegenden Analysen der Umgebung des Lexems. Die dargelegte Problematik bedarf weiterer Analysen in englischsprachigen Korpora.

Literaturverzeichnis:

- BOROVSKÁ, E. (2021): Anglizismen in den Medien: Analyse von online Nachrichtentexten. In: D. Lančarič (ed.): *Humanitné a spoločenské vedy v pregraduálnom vzdelávaní 2*. Bratislava: ZF-Lingua, S. 35–46.
- BOROVSKÁ, E. – TOMÁŠKOVÁ, S. (2020): Verbale Anglizismen in internetbasierter Kommunikation: Eine kontrastive Analyse im Deutschen und Slowakischen. In: *Lingua et Vita*, 9/2, Nr. 18, S. 29–37.
- BOROVSKÁ, E. – TOMÁŠKOVÁ, S. (2021): Anglizismen in deutscher Wirtschaftspresse: Vergleich zweier Nachrichtenmagazine. Einfluss der aktuellen Pandemie auf die Lexik. In: *Eruditio – Educatio*, 16/2, S. 19–34.
- BRAXATORISOVÁ, A. – BRAXATORIS, M. (2018): Distributionelle und semantische Besonderheiten der adjektivischen Äquivalentpaare *nový* und *neu* aus lexikografischer Sicht. In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 10/1, S. 18–52.
- EISENBERG, P. (2004): *Grundriß der deutschen Grammatik Band 1: Das Wort*. Stuttgart: Metzlersche J. B. Verlag.
- EISENBERG, P. (2018): *Das Fremdwort im Deutschen*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- ELFERS, A. (2019): *Der Anglizismen-Index 2019. Deutsch statt Denglisch* (2019). Paderborn: IFB Verlag Deutsche Sprache GmbH. [Zit. 2021-28-02.] Online verfügbar unter: <<https://vds-ev.de/denglisch-und-anglizismen/anglizismenindex/ag-anglizismenindex/>>
- FIRTH, J. R. (1957): A synopsis of linguistic theory 1930–1955. In: *Studies in Linguistic Analysis, Special volume of the Philological Society*. Oxford: Blackwell, S. 1–32.
- KILGARRIFF, A. – BAISA, V. – BUŠTA, J. – JAKUBÍČEK, M. – KOVÁŘ, V. – MICHELFEIT, J. – RYCHLÝ, P. – SUCHOMEL, V. (2014): The Sketch Engine: ten years on. In: *Lexicography* 1, S. 7–36.
- KILGARRIFF, A. – RYCHLÝ, P. – SMRŽ, P. – TUGWELL, D. (2004): Itri-04-08 the sketch engine. In: *Information Technology*. [Zit. 2021-19-02.] Online verfügbar unter: <<https://www.sketchengine.eu/bibliography-of-sketch-engine/>>
- KLOSA-KÜCKELHAUS, A. (2020): *Shutdown, Lockdown und Exit. Beitrag von Annette Klosa-Kückelhaus zur Bedeutung des englischen Nomens „Shutdown“ in der Coronakrise vom 07.04.2020*. [Zit. 2021-25-02.] Online verfügbar unter:

<https://www1.ids-mannheim.de/fileadmin/aktuell/Coronakrise/Klosa_shutdown_neu.pdf>
 NIKITINA, O. (2015): Anglizismen und synonyme Wortneubildungen im modernen Deutsch: sinnvolle Ergänzung oder Ersatz? In: *Linguistica Pragensia*, 25/2, S. 116–131.
 RYCHLÝ, P. (2008): A Lexicographer-Friendly Association Score. In: P. Sohka – A. Horák (eds.): *Proceedings of Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing, RASLAN 2008*, 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, S. 6–9.
 Sketch Engine. [Zit. 2021-19-02.] Online verfügbar unter: <<http://www.sketchengine.eu>>
 STEFANOWITSCH, A. (2020): *Der Anglizismus des Jahres 2020 ist das Wort Lockdown*. [Zit. 2021-02-03.] Online verfügbar unter: <<http://www.anglizismusdesjahres.de/anglizismen-des-jahres/2020-2/>>
 TOMÁŠKOVÁ, S. (2020): E-Mails schicken oder E-Mails senden? Zur Semantik, Frequenz und den Kollokationen der Verben schicken und senden. In: *Studies in Foreign Language Education* 12. Nümbrecht: Kirsch-Verlag, S. 157–175.

Wörterbücher:

Cambridge Dictionary | English Dictionary, Translations & Thesaurus. [Zit. 2021-19-02.] Online verfügbar unter: <<https://dictionary.cambridge.org/>>
Dictionary by Merriam-Webster: America's most-trusted online dictionary. [Zit. 2021-19-02.] Online verfügbar unter: <<https://www.merriam-webster.com/>>
Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). [Zit. 2021-19-02.] Online verfügbar unter: <<https://www.dwds.de/>>
DWDS-Themenglossar zur COVID-19-Pandemie, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. [Zit. 2021-25-02.]
 Online verfügbar unter: <<https://www.dwds.de/themenglossar/Corona>>
Duden online. [Zit. 2021-19-02.] Online verfügbar unter: <<https://www.duden.de/>>
Neologismenwörterbuch: Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie. IDS Mannheim. [Zit. 2021-19-02.] Online verfügbar unter: <<https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp#>>

Summary

Lockdown vs. Shutdown: On the semantics of the partial synonyms in German

The paper presents a lexical and semantic analysis of two anglicisms in German: *lockdown* and *shutdown*. Due to the corona pandemic a substantial increase in their frequency has been observed. To reflect this phenomenon, we used the corpus-building tool in Sketch Engine to create a web corpus by entering a set of seed words related to the emergency measures taken during the ongoing pandemic. The frequency analysis showed that the relative frequency of *lockdown* in German was approximately three times higher than that of *shutdown*. When comparing the definitions of both nouns in English and German dictionaries, we observed that *shutdown* is often defined as a synonym of *lockdown*, which is not quite the case in English. Thus, a certain shift towards polysemy can be observed in German. In order to compare the use of both nouns in German, we extracted and compared compound nouns where *lockdown* and *shutdown* occur as primary words and as determiners. Furthermore, the analysis of idioms consisting of the nouns *lockdown* and *shutdown* yielded similar results. The compound nouns and idioms, with both *lockdown* and *shutdown* in German, were related to temporal aspects, geographical aspects, or aspects of the intensity of the safety measures.

Fokalizácia ako forma destabilizácie „pevných názorov“ (na príklade analýzy obrazu Nemcov a Poliakov v románe *Levinov mlyn* Johanna Bobrowského)

Mário Veverka

Inštitút stredoeurópskych štúdií, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
mario.veverka@smail.unipo.sk

Kľúčové slová: focalizácia, stereotyp, obraz, narátor, naratológia, recepcia, diskurz, text, textológia

Key words: focalisation, stereotype, images, narrator, narratology, reception, discourse, text, textology

„Človek má rád pevné názory a mnohému je azda ľahostajné, skade ich dostáva.“ (LM, s. 8¹). Úvodná kapitola Bobrowského významného historicko-spoločenského románu vo svojej úvodnej časti pred nami predostiera práve túto veľavravnú digresiu, ktorá z jednej strany odkazuje na problematiku focalizácie ako jednej z foriem reprezentácie a evalvácie prítomnej v samotnom diele. Na druhej strane citovaná pasáž v sebe nesie aj imanentný element problematiky analyzovaného textu, predstavujúci zároveň esenciálnu zložku našej krátkej analýzy. Imanentnú najmä z toho dôvodu, že predmetné dielo v celej svojej šírke i hĺbke problematizuje genézu a intencionálny charakter pojmov, akými sú stereotypy a kliše, teda toho, čo autor všeobecne označuje ako názory/predsudky (nem. Urteil). Uvedené aspekty sú prítomné v diele v rámci konfliktného rámca, prezentovaného na vzorke nemecko-poľských vzťahov v pohraničnej oblasti, teda v topograficky-kultúrnom priestore, ktorý by sme na jednej strane mohli označiť ako ideálny pre procesy tzv. hybridizácie ako pojmu označujúceho spojenie výrazne diferencovaných živlov v jednej sociokultúrnej zóne, inak povedané, „bytie v medzipriestore“ – Dazwischensein (Gansel, 2015, s. 15). Pokiaľ sú však na strane druhej vyššie uvedené procesy umelo potláčané a jedna kultúra sa pokúša prevyšovať tú druhú až do tej miery, že prirodzené hodnoty identity nebudú v súlade so sociálnym prostredím, ktoré ich obklopuje, môže dôjsť k vzniku krízy identity a následne k sociálnemu konfliktu (Kiliánová – Kowalská – Krekovičová, 2009, s. 20–23). Obidva procesy sú v románe prítomné, čo dodáva obzvlášť silné impulzy pre imagologický výskum so zohľadnením a doplnením imagologického modelu vypracovaného J. Leerssenom a M. Bellerom (Leerssen – Beller, 2007; Leerssen, 2017). Zámerne zároveň používame slovné spojenie „na vzorke“, keďže „celá vec sa mohla stať práve tak severne alebo severovýchodne alebo ešte ďalej nahor: v kraji okolo Marggrabovej, čiže v okrese Oletzko, alebo pri Wyszyterskom jazere, čiže v okrese Goldap, alebo ešte ďalej severne, kde sa volá chlap, ako je Glinski oprávnene Adomeit, ale je takisto Nemcom.“ (LM, s. 93).

Levinov mlyn – stručný náčrt problematiky

Fabula diela je osadená v sedemdesiatych rokoch devätnásteho storočia na poľsko-nemeckom pohraničí, teda v období poznačenom zjednotením Nemecka a, okrem iného, silnými germanizačnými tendenciami voči „nenemeckým živlom“, tzv. Kulturkampf, ktorý bol namierený najmä voči poľskému elementu (Metzler 2013, s. 306–307; Müller, 1999, s. 186–187). Motivická sieť príbehu je posplietaná okolo konfliktu medzi hlavným protagonistom Johannesom Bobrowským, starým otcom rozprávača, a Židom Levinom, ktorému Johann v zápale konkurenčného boja intencionálne „odplavil mlyn“ (LM, s. 7). Všetci o tom vedia,

¹ Týmto spôsobom sa budeme odvolávať na dielo: BOBROWSKI, J. (1973): *Levinov mlyn*. Prekl. I. Cvrkal. Bratislava: Smena.

nikto o tom nahlas neprehovorí. Čitateľovi sa tak na prvý pohľad predostiera kriminálny príbeh, v ktorom nechýba komplot, úplatky, podvody, zastrašovanie, mystifikácia a klamstvá (Wolf, 1967, s. 74). Hoc sa konflikt tiahne celým dielom, len s ťažkosťami ho možno uznať za ústredný motív. Na pozadí tejto hádky a súdnych procesov sa totižto črtá a prejavuje silný nemecko-poľský antagonizmus, poháňaný starým otcom ako katalyzátorom k čoraz väčšej nevraživosti. Prvotný konflikt nám teda s postupom fabuly ustupuje do úzadia, schádza na druhý plán, pričom do popredia sa vysúvajú najmä spomínané medzietnické relácie, vťahujúce do víru vášní čoraz viacej aktérov, a to nie len Nemcov a Poliakov. Vypätá situácia medzi oboma stranami sa čoraz viac zhoršuje, pričom v mnohých svojich aspektoch siaha až ad absurdum. Komično a absurditu celej situácie odkrýva pred recipientom práve rozprávač, ktorý v Bobrowského dielach zohráva významnú a nezastupiteľnú úlohu (Leistner, 1981, s. 121–122). Je to práve narátor, kto posielá na svojho starého otca duchov minulosti, aby mu otvorili oči a varovali ho pred možnými konzekvenciami jeho bezprecedentného správania. Svojou intervenciou, rečníckymi otázkami smerom k recipientovi, ako aj k samotným aktérom zároveň vytvára trigonometrický model čitateľ-rozprávač-aktér, v ktorom odhaľuje klamstvá, poukazuje na dôležité skutočnosti, vyvracia prijaté konklúzie. Poukazuje na vinu otcov, tzv. „Schuld der Väter“, akcentuje amorálnosť správania a komickosť celej vzniknutej situácie, pričom siaha po dialógoch, monológoch ako na úrovni imanencie (v texte), tak transcendencie (mimo textu). Prekračuje plynule hranice medzi realitou a fantáziou, čo sa prejavuje pomocou onirických zjavení starého otca (Wolf, 1968, s. 73–81). Hrá sa s atribútmi nemecký a poľský, predostiera a zároveň zosmiešňuje sociologické procesy identifikácie, aby tak poukázal na pravé príčiny nemecko-poľského antagonizmu a absurditu stereotypizácie. Karnevalizuje národnú identitu a pevné názory či už pomocou performácie (cigánsky cirkus), alebo komickým odhaľovaním pravého charakteru jednotlivých aktérov, pričom svojou kritickosťou mieri tak voči nemeckým, ako aj poľským protagonistom (Veverka, 2021, s. 37–55). Robí všetko preto, aby doslova zakalil „jasný pohľad znalosťou faktov“ (LM, s. 8), čomu podriaďuje svoje naračné techniky. Bobrowski teda siaha do histórie, do časopriestoru, v ktorom sám evidentne vidí genézu mnohých konfliktov, ako aj stereotypov, ktoré sú v nemecko-poľskom diskurze prítomné dlhé stáročia a výrazne ovplyvňujú vzájomné vzťahy, ako aj kontakty (Tyczkowski, 2008, s. 2). Osadenie diela práve do tohto obdobia mu zároveň dáva možnosť problematizovať nielen samotné stereotypy a nemecko-poľské vzťahy v užšom kontexte, ale aj načrtnúť sociologické aspekty vzniku sociálneho konfliktu, prítomného v celom románe (Veverka, 2021, s. 37–41).

Naratologicko-imagologické impulzy v diele Bobrowského

Bobrowského rozprávačské techniky, ktoré výrazne ovplyvnili mnohých nemeckých autorov a zároveň aj rozšíril horizonty rozprávania v nemeckých literárnych kruhoch (Metzler, 2013, s. 547), sa v celej svojej sile a účinnosti prejavujú aj v diele *Levinov mlyn*. Spôsoby, akými Bobrowski vedie naráciu, sme sa v stručnosti snažili naznačiť v úvode predloženej štúdie. Našu pozornosť v súvislosti s naráciou upútali najmä aspekty, pomocou ktorých Bobrowski podľa nášho názoru dosahuje istú mieru reevalvácie a problematizácie pri kreácii obrazov a zobrazovaní svojich a iných ako elementárnych jednotiek imagologického výskumu (Beller, 2007, s. 7; Zelenka, 2018, s. 8). Ako sme už naznačili, ťažiskom analyzovaného diela sú práve nemecko-poľské vzťahy, osadené do časopriestoru relevantného pre zobrazovanie širších sociálnych aspektov, vplývajúcich na formovanie nielen vzájomných relácií, ale aj samotných obrazov.

Dôležitosť, akú autor uvedeným skutočnostiam pripisuje, reflektuje už prvá kapitola, ktorá priamo i nepriamo operuje kľúčovými kategóriami imagologických výskumov (Beller, 2007, s. 3–10). Rozprávač najskôr osádza príbeh do topografického kontextu, do toho povestného „Dazwischen“, teda do nemecko-poľského pohraničia ako istého miesta pamäte (*lieux de mémoire*) oboch národov. Tieto miesta sú charakteristické svojím významom

a vplyvom na konštrukciu národnej identity, vyvodzujúcej sa najmä z historicko-spoločenských konotácií. V kontexte nemecko-poľského susedstva možno pritom hovoriť nielen o národnom, ale najmä o ich regionálnom charaktere (Traba, 2010, s. 170–173). Ďalšími, pre nás kľúčovými, kategóriami sú aktéri, teda Nemci a Poliaci, ako aj s nimi spojené pevné názory:

„Človek má rád pevné názory a mnohému je azda ľahostajné, skade ich dostáva. Mne to ľahostajné nie je, a preto ten príbeh rozpoviem. Človek si nemá zakaliť jasný pohľad znalosťou faktov, hovoria ľudia, ktorým nezáleží na tom, skade majú svoje názory, čo samo o sebe už niečo znamená. (...) Ale my sa budeme radšej pridŕžiavať vecných poznatkov a budeme presní, čo znamená, že si zakalíme jasný pohľad chmármi.“ (LM, s. 8).

Citovaný fragment románu podľa nášho názoru odkazuje ako na klišé, chápané ako výplň prázdnych miest v našom skúsenostnom komplexe, redukovaných do jednoduchých fráz a floskúl (Beller, 2007, s. 297), tak na stereotypy, charakterizované ako jednoduché binárne predstavy (Nünning, 2006, s. 730), udomácnené predovšetkým v podobe mentálnych obrazov v našej mysli (Košťálová, 2012, s. 34), a ich cieľom je „redukcia rôznosti a homogenizácia skupiny.“ (Fülöpová, 2014, s. 37), pričom im nadradeným pojmom je *image*, teda obraz (Košťálová, 2012, s. 39). Poskladané z rôznych publikácií a od rôznych autorov definície klišé a stereotypov výrazne korešpondujú so slovným spojením „pevné názory“ ako rozprávačskou formuláciou hlavného problému narácie či naračného zámeru. Spomenuté aspekty nám zároveň odhalili ďalší kľúčový pojem, teda obraz (*image*), pod ktorými budeme v aktuálnej analýze rozumieť najmä „jazykovo fixované, antropomorfne alebo abstraktne zobrazené exponenty mentálnych alebo reálnych auto- a heteroobrazov v podobe elementov spisovateľovho vedomia, ktoré vychádzajú z vlastnej či sprostredkovanej autorskej empirie, a v takej podobe boli vložené do textu“² (Veverka, 2021, s. 21–22). Poslednou a pre nami skúmanú problematiku aj najdôležitejšou kategóriou, ktorú autor načrtol, je samotné slovo pohľad, úzko prepojené s vyššie vymenovanými pojmami, keďže odkazuje na centrálnu úlohu fokalizátora a naratológie pri formulácii vyššie uvedených obrazov a pripisovaní im pevných kategórií.

Termín fokalizácia, pôvodne technický pojem používaný pri fotografii a filme, aplikuje vo svojich naratologických koncepciách M. Balová, ktorá pod uvedeným pojmom rozumie „vzťah medzi videním a tým, čo je videné, vnímané“³ (Bal, 2012, s. 147). Vzhľadom na skutočnosť, že percepciu vníma ako psychosomatický proces, považuje zastúpenie klasických označení tohto procesu (perspektíva či uhol pohľadu) termínom fokalizácie za vhodné riešenie, a to hlavne vzhľadom na nedostatok explicitnosti oboch pojmov, ktoré nezohľadňujú médium fokalizácie – toho, kto sa pozerá (ibid., s. 147–148). Termínom fokalizátor označuje agensa (médium), ktorý sa pozerá a medializuje to, čo sám vidí či vníma. Tento proces zároveň v mnohom odhaľuje rôzne aspekty nexusu medzi agansom a predmetom jeho fokalizácie. Nesmieme zároveň zabúdať, že samotná fokalizácia nemusí byť vždy jednoúrovňová. Často sa stáva, že fokalizátor v akte svojho „videnia“ medializuje dialógy či monológy iných, s ktorými sa nemusí stotožňovať, príp. svoj postoj voči jednotlivým deklaráciám ani neformuluje (ibid., s. 162–165). Posuny a pohyb medzi jednotlivými úrovňami fokalizácie podľa nášho názoru výrazne vplývajú na formovanie obrazov v predstavivosti samotného čitateľa. Potvrdenie danej tézy nájdeme ako u Balovej (Bal, 2012, s. 151), tak u Stanzela, ktorý prítomnosti rozprávača, pre nás teda ako média fokalizácie, a použitým naračným metódam pripisuje dôležitú úlohu,

² Porov.: „die sprachlich fixierten, anthropomorphisch oder abstrakt abgebildeten Exponenten der mentalen oder realen Eigen- und Fremdbilder als Elemente des schriftstellerischen Bewusstseins dar, die der eignen oder vermittelten Empirie des Autors entstammen und auf den Text übertragen wurden“.

³ Porov.: „relacją między widzeniem i tym, co widziane, postrzegane“.

keďže „výrazne vplývajú na formovanie sa obrazotvornosti vo vedomí recipienta“⁴ (Stanzel, 1980, s. 221). Dôkladná analýza rozprávacej situácie by nám podľa jeho slov mala byť schopná čo najlepšie priblížiť, akým spôsobom čitateľ (recipient) vidí predstavené skutočnosti. Aplikácia naračnej metódy vo výskume by nám mohla dopomôcť pochopiť, ako sa jednotlivé aspekty formujú a ukladajú v mysli recipienta a ako ich on interpretuje a vníma (ibid., s. 228).

Trigonometrický fokalizačný model

Jeden z vedcov zaoberajúcich sa tvorbou Bobrowského hovorí v súvislosti s naračnými metódami o kruhu, ktorý sa posúva až k hranici samotného textu a presahuje ho smerom k čitateľovi. V jeho chápaní Bobrowského rozprávač vytvára svojimi formuláciami a prejavom uzatvorený kruh, trojuholník autor-rozprávač-čitateľ, pričom vedie dialóg s recipientom, obracia sa priamo na neho. Svoje konklúzie týkajúce sa postupu fabuly vyjadruje pronomínami „my“ či verbami v pluráli „Štvrtú vetu máme za sebou“ (Wolf, 1968, s. 75–76). Vzniká tak trigonometrický model, ktorý presahuje hranice textu smerom k čitateľovi rôznymi spôsobmi, pričom jazykovo zostáva zakotvený v samotnom texte románu.

Obdobná situácia vzniká podľa nášho názoru aj v rovine fabuly, najmä pokiaľ ide o vnútorné relácie medzi jednotlivými protagonistami a samotným rozprávačom, ktorého by sme v súlade s vyššie uvedenými teóriami mohli označiť za hlavného fokalizátora, v ktorého fókuse stojí všetko a všetci v príbehu. Jeho prítomnosť nie je možné odignorovať, pretože neustále sa nám pripomína svojimi komentármi, rečníckymi otázkami a svojou častou ingerenciou do reči protagonistov. Ide podľa nás o auktoriálnu rozprávacu situáciu, keďže rozprávač nie je ničím obmedzovaný, pohybuje sa voľne v texte, priberá na seba rôzne masky a vtelenia, resp. pohybuje sa plynule po fokalizačných úrovniach medzi auktoriálnym médiom konceptualizovanom vo forme narátora a protagonistov. Čitateľovo orientačné centrum, pod ktorým rozumieme časopriestorovú orientáciu čitateľa, je totožné s tu a teraz rozprávača (Stanzel, 1980, s. 226), na čo odkazuje už spôsob konceptualizácie samotného rozprávača v úvodnej pasáži knihy:

„Možno je to chyba, keď teraz rozpoviem, ako môj starý otec odplavil mlyn, a možno to chyba ani nie je. Hoci padne vina na moju rodinu. Či sa niečo svedčí, alebo nie, to závisí od toho, kde človek je – ale kde som ja? – a s rozprávaním treba začať hneď bez dlhého okúňania.“ (LM, s. 7).

Rozprávač signalizuje svoju prítomnosť v diele, pričom sa zároveň stavia do úlohy spomínaného fokalizátora, čím jednoznačne naznačuje svoju dominanciu a auktoriálnosť, ktorá sa s behom príbehu ďalej upevňuje formou rôznych digresii, dialógov s čitateľom, autorskými otázkami či prerývok prehovorov jednotlivých protagonistov, ako aj formou autokorekcie pomocou negácie vypovedaného:

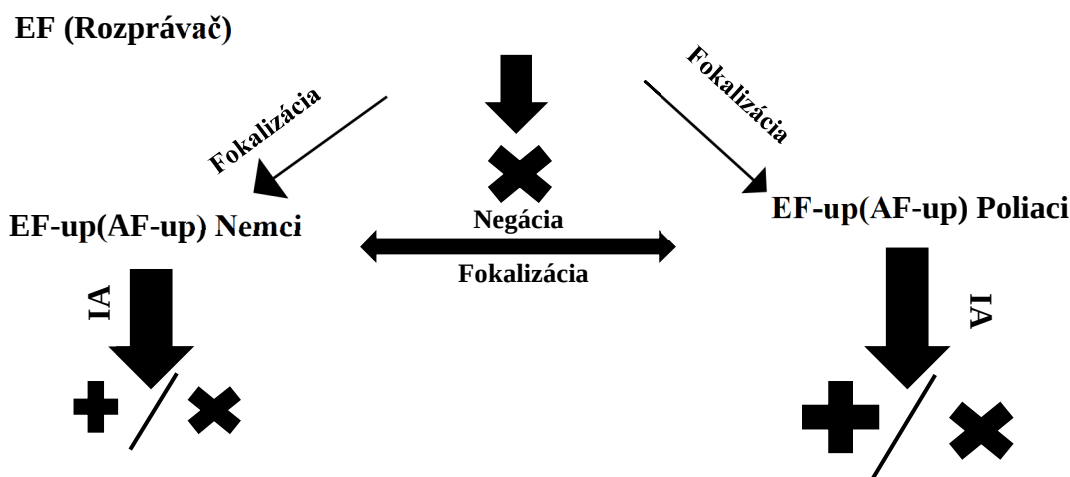
„Mal by som povedať, že vypasenejší sedliaci boli Nemci, Poliaci z dediny boli chudší, aj keď nie až takí vycivení ako v poľských drevených dedinkách, ktoré obklopovali veľkú dedinu. Ale to nepoviem.“ (LM, s. 7).

Ďalšími dôležitými prvkami vystupujúcimi vo fokalizačnom modeli sú protagonisti, teda predovšetkým Nemci a Poliaci, hoc v diele vystupujú aj iné etniká. Ich funkcie sú v diele výrazne delimitované zámermi autora/rozprávača. Túto skutočnosť reflektuje na fyzickej úrovni najmä absencia telesnosti a konkrétnosti predstavených, používajúc označenie Forstera, fiktívnych ľudí, tzv. Homo Fictus (Forster, 1971, s. 62). Protagonisti vystupujú skôr

⁴ Porov.: „wpływają decydująca na kształtowanie się wyobrażeń obrazowych w świadomości odbiorcy”.

v abstraktných formách, pričom ich antropomorfné vlastnosti sa ohraničujú do karikatúry, príp. strohých zmienok, ako v prípade Eduarda Thetmeyera – „truhlár a stolár, veľká sova: s huňatým zodvihnutým obočím nad napoly privretými očami, ktoré sú navyše guľaté, keď ich otvorí, so šedivou zježenou hlavou, s chlpatými končistými ušami, veľká sova Eduard“ (LM, s. 36).

Abstraktné formy zobrazenia nám z naratologického hľadiska umožňujú kategorizovať protagonistov ako aktérov, ktorých na rozdiel od literárnych postáv charakterizuje najmä ich číra funkcionalita a abstrakcia, teda o výrazných vplyvoch na rozvoj príbehu pri nich nemožno hovoriť (Bal, 2012, s. 203). V súvislosti s aktérmi v celom diele prevažuje najmä kategória etnicity ako aspekt hodnoty, ktorý je podľa Forstera vlastným literárnym postavám (Forster, 1971, s. 54–55). Výzor ako taký nie je teda podstatný. Dôležitú úlohu zohráva najmä národná príslušnosť ukotvená v atribútoch „nemecký“ a „poľský“, pripisujúcich jeho jednotlivým nositeľom určitý druh emanácie. Nemci sú tak predstavovaní ako bohatí, vypasení, zbožní, poriadkumilovní, aj ako zákerní, podlí, podplatiteľní, materialistickí. Poliari zase ako pobožní, duchovne založení, hrdí, spravodliví na jednej strane. Na druhej ako sebavedomí, hrdí, bezočiví, materialistickí, bojazliví. Uvedené charakteristiky však nie sú väčšinou explicitne vyjadrené, iba čitateľné na úrovni interakcií predstavovaných aktérov. Sémantickú výplň jednotlivých atribútov nám zabezpečujú teda tri faktory obsiahnuté vo fokalizačnom procese – evalvácia, negácia a interakcia, ktoré sú navzájom úzko prepojené. Uvedený proces by sme mohli zobrazit pomocou nasledujúceho vypožičaného modelu:



Obrázok 1 Fokalizačný model v *Levinom mlyne* (zdroj: Veverka, 2021, s. 52)

Legenda: Šípky – aplikácia; EF – externý fokalizátor; AF – Fokalizátor-Aktér; p – percipovateľný; up – nepercipovateľný; IA – interakcia; + – zhoda; x – negácia

Predstavený fokalizačný model reflektuje naračnú štruktúru konštruovania obrazov v diele. Hlavným fokalizátorom je rozprávač, ktorý sprostredkúva obraz všetkého a všetkých, pričom aplikovaný model predstavuje naratologickú situáciu v užšom zmysle, teda so zameraním na konceptualizáciu obrazu Nemcov a Poliakov. Fokalizátor-rozprávač vo svojej auktoriálnej podobe v sebe koncentruje orientačné centrum čitateľa, ktoré však na druhej strane plynule presúva po fokalizačnej osi smerom k fokalizátorom tzv. druhej úrovne – samotným aktérom, ktorých púšťa k slovu za (ne)prítomnosti verbum dicendi. Dochádza tak k rozštiepeniu tohto centra a k jeho parciálnemu, najmä však paralelnému zakotveniu na vyššej a nižšej úrovni fokalizácie, keďže samotný rozprávač svojou dikciou v pluráli naďalej púta čitateľa k sebe. Fokalizátori druhej úrovne sa fokalizujú navzájom, teda Nemci hovoria o Poliakoch a naopak, hoc najväčšia fokalizačná frekvencia je práve v smere Nemci – Poliari, výrazne menej zas naopak. Zvláštnosťou v Bobrowského diele je spôsob, akým v uvedenom

modeli vystupuje rozprávač, ktorý nielen fokalizuje, ale sám často zhora zostupuje na druhú úroveň vo svojej nepercipovateľnej forme, aby tak mohol zasahovať a negovať recipročnú fokalizáciu Nemcov a Poliakov. Dochádza tak k permanentnej negácii a destabilizácii, ktoré spôsobujú výraznú ambivalenciu toho, čo sa odohráva pred čitateľovými očami.

Špecifikom predstaveného modelu však nie je ani tak sémantická náplň jednotlivých atribútov „nemecký“ a „poľský“, ale problematizácia vo forme ich priradenia. Jednotliví aktéri sa veľmi často a radi vydávajú za niečo, čím nie sú. Hra s vlastnou identitou sa tak stáva prítomná ako u Nemcov, tak u Poliakov. Demaskovanie prichádza s intervenciou rozprávača, vďaka ktorému sa napríklad dozvedáme o Palmovi, ktorý pripíja na milovaného nemeckého cisára, že má za ženu Poľku, ktorá počas evanjelického krstu uprostred „Nemcov“ začne po nejakom čase spievať po poľsky a tancovať, teda slovami rozprávača „čisto nemecká rodina.“ (LM, s. 35–36). Neskôr sa k nej pridáva aj Tethmeyer, ktorý sa musí pripojiť, len čo niekto začne spievať v poľštine (LM, s. 40). Obdobná situácia nastáva aj pri iných aktéroch, ktorí svoju identitu skrývajú, príp. potláčajú. Kritiku umelej alienácie rozprávač zdôrazňuje aj pri poľských protagonistoch. Gregor Germann, „katolícky Poliak, ako jeho sused Lebrecht“, ktorý „si čosi vyženil, desať rokov je tomu, prišiel vtedy z Kielcov s holými rukami“ (LM, s. 147–148), pôsobí veľmi ambivalentne v porovnaní s inými Poliakmi v diele. Neostýcha sa pohrdavo nazývať iných Poliakov „háved'ou“, dokonca po poľsky (!), a následne sa nechať strhnúť k spievaniu poľskej národnej hymny, pričom v zapätí vyháňa spievajúcu skupinu preč z dvora s myšlienkami: „Len nech všetko ide tak ďalej, nepokaziť si to tu, nepokaziť si to tam, len aby bol pokoj.“ (LM, 147–148). Výnimku nepredstavuje ani samotný starý otec ako hlavný protagonista, ktorý taktiež nie je ušetrený rozprávačskej demystifikácie:

„(...) čiže Culmerland, krajina starobylá a zbožná, kde človek pokiaľ niečo má, peniaze alebo česť, je Nemec, hrdý na svoj šľachtický pôvod, ktorý je, pravda, poľský“ (LM, s. 28).

Ako sme už čiastočne naznačili a ako na to poukazuje aj vypožičaný model, afirmácia či negácia fokalizovaných skutočností nie je iba výsledkom samotného videnia a následnej prezentácie. Dôležitú zložku predstavuje aj interakcia jednotlivých aktérov, ktorých rozprávač púšťa k slovu pomocou verba dicendi, príp. aj bez ich použitia. Mnohé skutočnosti sú teda čitateľovi podávané vo forme výpovedí alebo činov, ktorými môžu sami aktéri vyvrátiť/potvrdiť skôr prijaté skutočnosti. Tak napríklad destabilizačne na vlastnú identitu pôsobí sám starý otec, keď v záchvate zlosti vynadá Weismantelovi „do latawiczow, čiže do tulákov a vandrakov“, a to po poľsky (LM, s. 58). Identitu starého otca však demaskujú aj duše predkov, ktoré ho navštívia až päťkrát, pričom svojím príchodom nielenže anticipujú budúce konzekvencie jeho súčasného správania, mnohokrát cez retrospekciu, ale odhaľujú pred čitateľom rodokmeň Johanna z Bobrowa, ktorého najstarší známy predok bol Poliak, istý Poleske (LM, s. 19–23).

Napätie s postupom deja kulminuje a vytvára tak ešte väčší chaos v procese identifikácie a atribúcie. Hovorí sa o katolíckych Poliakoch a poľských katolíkoch (LM, s. 92), neskôr už o nemeckých Poliakoch (LM, s. 162), čo predstavuje z nášho uhla pohľadu jednoznačný rozklad pevných názorov, ich vytrhnutie z etnického kontextu, od ich nositeľov a pohodenie do víru identít. V súvislosti s prívlastkom „katolícky“ nám ešte nedá marginálne nespomenúť skutočnosť, že sféra sakrum pri poľskej etnicite ostáva len na úrovni holého slovného spojenia, v deji však nie je konkretizovaná. Žiadny z poľských protagonistov nie je zobrazený v kostole alebo počas omše. Na druhej strane sa sféra sakrum v nemeckom priestore prelína so sférou profanum, pričom viera predstavuje len istú kamufláž, spoločenskú konvenciu, za ktorou sa skrýva manipulácia a úplatky, čoho dobrým príkladom je práve baptistický farár Feller, keďže „(...) my už vieme, že toto všetko si nezískal kázňami: verandu, prístavbu maštale, holubník, hádam biely piesok a ešte aj uhorky, slanina sa nepočíta“ (LM, s. 62).

Diskurzivita a dialogickosť ako výsledky fokalizácie

Príklady, ktoré sme v súvislosti s fokalizačným modelom načrtli, nás vedú k širším záverom. Pomocou trigonometrického fokalizačného modelu sa autorovi podľa nášho názoru podarilo rozštiepiť orientačné centrum čitateľa. Presun a dynamickosť jeho pohybu v rámci úrovni fokalizácie, či horizontálne alebo vertikálne, spôsobujú decentralizáciu percepcie obrazov a narúšajú tak ich konzistenciu ako na naračnej, tak interpersonálnej rovine. Tento proces navyše stimuluje svojimi zásahmi samotný rozprávač, ktorý rôznymi spôsobmi problematizuje prijaté závery, pričom sa ich snaží preformulovať nanovo. Behaviorálne vzorce postáv podliehajú často dekonštrukcii v spojení so sférou etnicity a pribierajú podobu individualizovaných prejavov osobnosti jednotlivých aktérov. Monológy a dialógy protagonistov spolu s ingerenciou rozprávača tvoria zvláštnu polyfónickú situáciu v bachtinovskom poňatí, ktorá sa vyznačuje ani nie tak binárnosťou, ale predovšetkým ambivalenciou (Sasse, 2018, s. 88). Ambivalencia sa pritom prejavuje vo forme narúšania logických kategórií aktérov, pohybuje sa medzi naratologickými kategóriami skutočnosť-klamstvo-tajomstvo (Bal, 2012, s. 213). Niektorí sú pevne ukotvení v skutočnosti (napr. Kristína, brat Feller, Nieswandt, Korinth), iní opäť v klamstve (napr. starý otec, Willuhn) alebo potláčaním či ukrývaním svojej identity sa pohybujú v poli tajomstva (napr. Germann a Lebrecht). Vzhľadom na skutočnosť, že uvedené procesy prebiehajú a odhaľujú sa progresívne počas príbehu, všetky formulované behaviorálne vzorce a emenácie, ktoré sú úzko späté s kategóriou etnicity a pevných názorov, sú destabilizované a ich spojitosť s jednotlivými aktérmi je veľmi náročné ustáliť. Čiastočne polyfónny charakter diela, v ktorom sa ozývajú rôzne hlasy, negované, príp. priamo i nepriamo vyvracané spisovateľom, tvoria tzv. diskurzívny obraz, ktorého význam odvodzujeme od definície diskurzu J. Bartmiňského. Diskurz podľa jeho slov charakterizuje predovšetkým otvorenosť, ktorá ho odlišuje od textu ako uzatvoreného a hotového celku. Ide o komunikačnú udalosť, tvorenú interakciou, ktorá v sebe zahŕňa celý situačný kontext (Bartmiński – Bartmińska, 2012, s. 32–33). Diskurzívnosť obrazu sa nám zároveň spája s Bachtinovým konceptom dialogickosti. Autor využíva dialogickú funkciu jazyka a nadväzuje dialógy ako s čitateľom, tak so svojimi postavami. Neohraničuje sa na monologický prejav, teda na prezentáciu svojich vlastných horizontov (Sasse, 2018, s. 91). Svojím vedením narácie zároveň dialogizuje aj atribúty „nemecký“ a „poľský“, teda využíva dialogický potenciál samotných slov. Prostredníctvom chaotickej hry s identitami vytvára vnútornú ambivalenciu „pevných názorov“, vyjadrených vyššie spomenutými prívlastkami. Problematizácia skutočnej identity vyvoláva otázky ohľadom behaviorálnych vzorcov predstavených v diele a priradených jednotlivým aktérom. Nevieme teda s istotou povedať, či charakteristika starého otca vyplýva z toho, že chce byť Nemcom, alebo stojí v spojitosti s jeho poľskými koreňmi. Pochybnosti vyvoláva katolícky Poliak Gregor Germann, ktorý sa hrá na Nemca, resp. zmýšľa „podľa úradného svedectva v nemeckom duchu, hoci aj nie rozhodne.“ (LM, s. 176).

Krátka konklúzia

Predloženou analýzou sme chceli poukázať na dôležitú úlohu fokalizácie a naratologických postupov pri imagologickom výskume. Vychádzame najmä z presvedčenia, že obrazy predstavujú jednotky, ktoré sa pohybujú tak v dimenzii textu(ov), ako aj v dimenzii kontextu, o čom koniec koncov svedčia aj metodologické úvahy a návrhy J. Leerssena (Leerssen, 2017, s. 16–18). Ich existencia je úzko prepojená s autorskou realitou a samy môžu predstavovať jej poetickú artikuláciu v texte (Ulicka, 2018, s. 263–264), v ktorom sú osadené do širších kontextov, a na ich tvorbu tak pôsobia rôzne mechanizmy. Domnievame sa, že nezávisle od toho, či pod obrazom budeme rozumieť zobrazenie ľudí alebo krajiny, zakaždým budeme mať dočinenia s fokalizátorom(mi), teda sprostredkovateľom(mi) obrazu, ktorý(i) sa

„za nás pozerá(jú)“. Fokalizátor nám ukazuje, čo máme vnímať, pretože viac sa nám vidieť nepodará. Od neho závisí, či bude vytvorených papierových ľudí púšťať k slovu a vytvorí tak dialogickú situáciu, smerujúcu k diskurzívnej konceptualizácii, alebo zvolí monologický postoj a s ním podľa nášho názoru spojené textuálne zobrazenie, ktoré je pevne determinované autorským horizontom.

Záverom by sme ešte v krátkosti chceli zhrnúť, že Johannes Bobrowski podľa našej analýzy efektívnym a zároveň sofistikovaným spôsobom dokázal do veľkej miery destabilizovať uniformovanú prezentáciu obrazu Nemcov a Poliakov vo svojom diele. Jeho hry s predstavovaním a zosmiešňovaním stereotypov a klíš v úzkom prepojení s problematizáciou identifikácie narušili stabilitu „pevných názorov“. Vďaka trigonometrickej focalizácii bolo čiastočne rozštiepené orientačné centrum čitateľa, čo mohlo vo výraznej miere ovplyvniť jeho percepciu a apercpciu predstavených obrazov, pričom slovo „mohlo“ používame intencionálne, keďže sme si aj napriek opísaným funkciám focalizácie vedomí toho, že recepcia je silno determinovaná úrovňou vedomia a vlastného skúsenostného komplexu recipienta (Lyotard, 2000, s. 13–15). Častá ingerencia rozprávača, ktorý sa neobmedzil len na samotnú pasívnu focalizáciu, pôsobila ako permanentná reevalvácia a zároveň korekcia proklamovaných hodnôt a vyjadrení. Vzniknutá ambivalencia tak má potenciál výrazne narúšať a, ako by to povedal asi aj sám Bobrowski, zakaliť percepciu jasného obraz chmármi diskurzívnosti a dialogickosti.

Literatúra:

- BAL, B. (2012): *Narratologia. Wprowadzenie do teorii narracji*. Krakov: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- BARTMIŃSKI, J. – NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, S. (2012): *Tekstologia*. Varšava: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- BELLER, M. (2007): Perception, image, imagology. In: J. Leerssen – M. Beller (eds.): *Imagology. The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey*. Amsterdam, New York: Rodopi, s. 1–16.
- BOBROWSKI, J. (1973): *Levinov mlyn*. Prekl. I. Cvrkal. Bratislava: Smena.
- FORSTER, M. E. (1971): *Aspekty románu*. Bratislava: TATRAM.
- FÜLÖPOVÁ, M. (2014): *Odvrávajúce obrazy. Vzájomná podoba Maďarov a Slovákov v slovenskej a maďarskej próze 19. storočia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- GANSEL, C. – WOLTING, M. (2015): Grenzerfahrung und neue Annäherungen. Deutschland- und Polenbilder in der Diskussion. Vorbemerkungen. In: C. Gansel – M. Wolting (eds.): *Deutschland- und Polenbilder in der Literatur nach 1989*. Göttingen: V&R Unipress, s. 11–15.
- KILIÁNOVÁ, G. – KOWALSKÁ, E. – KREKOVIČOVÁ, E., eds. (2009): *My a tí druhí v modernej spoločnosti. Konštrukcie a transformácie kolektívnych identít*. Bratislava: Veda.
- KOŠŤÁLOVÁ, P. (2012): *Stereotypní obrazy a etnické mýty. Kulturní identita Arménie*. Praha: SLON.
- LEERSSEN, J.: Imagologia. O zastosowaniu etniczności do nadawania światu sensu. [Cit. 2021-10-11.] Dostupné na internete: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_14746_p_2017_21_13943>
- LEERSSEN, J. – BELLER, M., eds. (2007): *Imagology. The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey*. Amsterdam, New York: Rodopi.
- LEISTNER, B., ed. (1981): *Johannes Bobrowski. Studien und Interpretationen*. Berlín: Rütten und Loening.
- LYOTARD, J. F. (2000): *Fenomenologia*. Varšava: Wydawnictwo KR.
- METZLER, J. B. (2013): *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. 8. uprav. a dopl. vyd. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- MÜLLER, H. M. (1990): *Schlaglichter der deutschen Geschichte*. 2. uprav. a dopl. vyd. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus.
- NÜNNING, A., ed. (2006): *Lexikon theorie literatury a kultury*. Brno: Host.

- SASSE, S. (2018): *Michail Bachtin zur Einführung*. 2. uprav. a dopl. vyd. Hamburg: Junius Verlag.
- STANZEL, F. (1980): Sytuacja narracyjna i epicki czas przeszły. In: R. Handke (ed.): *Teoria form narracyjnych w niemieckim kręgu językowym*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 220–236.
- TRABA, R. (2010): Erinnerungsorte (lieux de mémoire) im bilateralen Kontext der deutsch-polnischen Beziehungen. In: C. Gansel – P. Zimniak (eds.): *Das „Prinzip Erinnerung“ in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur nach 1989*. Göttingen: V&R Unipress, s. 163–178.
- TYCZKOWSKI, L. (2008): *Deutsch-polnische Verhältnisse*. Norderstedt: GRIN Verlag.
- ULICKA, D.: Kariera chronotopu. [Cit. 2021-10-15.] Dostupné na internete: <https://rcin.org.pl/Content/66738/WA248_86751_P-I-2524_ulicka-kariera_o.pdf.>
- VEVERKA, M. (2021): *Polenbilder in der deutschen Gegenwartsliteratur*. Rigorózná práca. Banská Bystrica: Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- ZELENKA, M. (2018): K teórii komparatistickej imagológie. In: M. Zelenka – L. Tkáč-Zabáková (eds.): *Imagológia ako výskum obrazov kultúry*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, s. 7–16.
- WOLF, G. (1967): *Schriftsteller der Gegenwart. Johannes Bobrowski*. Berlín: Volk und Wissen.

Summary

Focalization as a form of destabilization of „fixed opinions“ (On the example of the analyses of images of Germans and Poles in the novel of Johannes Bobrowski *Levinov mlyn*)

The presented study aims to analyze and then briefly present the conceptualization of images of oneself and the others in the historical-social novel of Johannes Bobrowski *Levinov mlyn*, taking into account focalization as one of the possible strategies to destabilize national clichés and stereotypes. The fundamental terminological and methodological basis of this study is represented by the theory of imagology in the understanding of its leading representatives J. Leerssen and M. Beller, which we enrich and expand for narratological concepts by M. Bal for a more thorough and accurate analysis of images as a narrative constructs, while the main concept for our analyses is that of focalization, as the manipulation of the here and now of the reader, formulated by F. Stanzel. The mutation of these two theories (imagological and narratological) should point out the importance and necessity of taking into account not only hermeneutic but narratological analyzes in imagological research as well, which in our opinion are immanent features of every image as a phenomenon that are closely connected with the text especially through the mentioned narrative structures, while the focalization and focalizator as a medium of evaluation and co-conceptualization of those images can tell us a lot not only about their functioning within the narrative text itself (narrative), but also, albeit only partially, about reception and perception by the reader.

Intentional bilingualism of a Slovak child regularly exposed to English

Jana Vozníková

Košice

jkrajciova86@gmail.com

Key words: bilingualism, intentional bilingualism, bilingual first language acquisition, child language development, language interference

Introduction

Child language development is a long-term process that needs to be observed and interpreted from a longitudinal perspective. The transition from no language to the full set of acquired communicative skills is an admirable achievement that children reach in the first years of life. The entire process seems to be critically dependent on the language input the child is exposed to, because without it no language acquisition takes place (Pearson, 2007, p. 400). Parental speech is the most important source of language behaviour for children, and is at the same time the goal gradually reached by children in the process of acquisition¹ (Slančová, 2018, p. 16). Moreover, if children are surrounded by two languages in the family environment, they are able to acquire them spontaneously (Průcha, 2011, p. 167) and become bilingual; however, there is a necessity to secure sufficient contact not with one but two languages (Štefánik, 2000a, p. 38). Being bilingual “is a massively pervasive experience” (Bialystok, 2019, p. 29), since it is estimated that more than half of the world’s population is at least bilingual. Bilingualism is often associated with social, economic, and educational effects, and may help connect individuals with extended families and communities. It also has ubiquitous consequences on the mind and brain that might be different at different stages of the lifespan (Bialystok, 2019, pp. 29–30). Bilingualism in Slovakia has a long and rich history. Recently, the upward trend of travelling and intermingling with nationals of other countries has strengthened the contact Slovaks have with other languages and has increased the occurrence of bilingualism in Slovakia, being it natural or intentional (see Vozníková, 2019; Hurajová, 2020).

1 Research methodology

This study is a partial output of the longitudinal observational research the subject of which is my son Adrián, aged 4;6,² and the process of his bilingual first language acquisition (BFLA)³ from birth up to this day. The child has regularly been exposed to two languages – Slovak and English. Slovak is the mother tongue of both his parents and is also the language of the surrounding community. However, I, as a proficient speaker of English, use both languages in communication with him. Since English is not my native language this type of bilingualism

¹ Child language research usually uses two terms: *language acquisition* and *language development*. They are associated with the same issue, but there is a slight difference between the aspects they point out. Language acquisition refers to the initial cognitive and social processes in language learning, while language development refers to an individual’s progressive mastery of specific linguistic features, e.g. pronunciation, grammar and vocabulary, and any sequences that occur throughout the process of acquisition (Silver – Alsagoff – Goh, 2009). In this study, both terms are used respectively.

² Adrián’s age is referred to in the patterns (Y; M) within the entire study (Y – year and M – month), similarly as in Štefánik (2000a) and Bobčáková (2017).

³ The term BFLA is adopted here in the sense of explication by De Houwer (1990, pp. 2–3): a child is first exposed to language Alpha no later than a week after first exposure to language A, and a child’s exposure to languages A and Alpha is fairly regular, that is, takes place almost every day.

is referred to as intentional bilingualism (Štefánik, 2000a). The amount of exposure to English is on average between 2-3 hours daily and our basic family language policy is: I speak English to my son(s) freely when we are at home alone without the father. When my husband is at home we speak Slovak. In addition, there is also another source of English input in our home, as recommended in situations where first-hand experience is not available (Baker, 2014, p. 24), namely English books, songs, and videos including nursery rhymes, children stories and picture dictionaries. This source is active regardless of the presence or absence of the father.

I applied the naturalistic approach of studying a language, which comprises the observation of the child's language development in its natural environment. The most prominent source of data for my study is a language diary supplemented by occasional audio/video recordings. The corpus contains transcripts of Adrián's spontaneous utterances⁴ as well as short conversations in natural settings that I considered linguistically significant from the viewpoint of his language development progress. They were recorded daily and with background information on the circumstances and my possible explications or sometimes hesitations about their exact meaning. The sound shapes of Adrián's early utterances were also recorded phonetically, which in subjects under the age of two is indispensable in order to avoid unwarranted over-interpretation of data (De Houwer, 1990, p. 14). The material collected and recorded in the diary was transcribed in compliance with the rules of the transcription and encoding system CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts)⁵ of the international database CHILDES (Child Language Data Exchange System) (MacWhinney, 2008)⁶, which is in fact one of the most widely used resources in language acquisition research (Ohala, 2008, p. 29). I attempted to gather data that genuinely represent reality, describe them in a comprehensible way, analyze them by means of generally agreed upon methods, and to interpret them objectively and truthfully, as advised for the study of both mono- or bilingual early child language development (De Houwer, 1990, p. 12).

Naturalistic observational diary studies provide long-term insights into children's language acquisition process in their natural environment, allow their progress to be monitored permanently and detailed data to be recorded at any time. It is the most common method used to obtain speech production data because it can provide not only momentary records but also records of the child's progress from one stage to the next (Ohala, 2008, pp. 28-29). There are, however, some potential difficulties, such as observer bias (especially in case of a parent observer), the inconsistency and inaccuracy of records, as well as the problem of interpreting what the child means (Štefánik, 2000a, p. 34; McCabe, 2021, p. 41). In order to defend parental studies, Saunders as a parent-researcher himself claims that they are indispensable in any thorough investigation of children's language development. According to him, only parents can ensure a reasonably accurate picture of their children's language because of their continual close contact. Although it might be difficult for them to remain completely objective, he thinks they still have a much deeper knowledge of their children than any outsider ever would (Saunders, 1988, p. 29). Moreover, "studies of simultaneous bilingual acquisition can contribute significantly to the development of a general theory of language acquisition" (Genesee, 2003, p. 205), and as for intentional bilingualism, naturalistic observation is one of its typical research methods (Szramek-Karcz, 2016a, p. 94).

⁴ The main unit of my analysis is the utterance, defined as "a single word or combination of words with a single intonation contour" (Lanza, 2004, p. 123). An acceptable utterance is considered the one recognizable to the hearer as an intentional social or communicative act (Slančová – Kičura Sokolová, 2018, p. 515).

⁵ CHAT is the international standard for transcribing human speech. A basic form feature is a line-by-line format, with one utterance per line. This transcription system enables to capture in detail not only speech production, but also non-verbal communication and the situational context (Slančová, 2018, p. 18).

⁶ Online available at: <www.childes.talkbank.org> [Cit. 2021-10-05.]

Nevertheless, the aim of this study is not to draw any generalized conclusions but to summarize and report the outcomes of my longitudinal observation realized through intensive contact with Adrián, which can serve as a baseline for further longitudinal or cross-sectional research in the area, since the phenomenon of intentional bilingualism is becoming ever more prominent. The study discusses the issue of intentional bilingualism from both a terminological and practical point of view; I summarize various standpoints and the experience of several authors who applied and scrutinized this strategy of BFLA, and state my own viewpoint with a suggestion of a new term applicable to this phenomenon. Furthermore, the efficiency of the chosen (rather experimental) method of BFLA is examined. The theoretical-methodological **discussions** are followed by an overview of the attained degree of bilingualism in Adrián, with a focus on his bilingual language development across the language levels – phonological, grammatical,⁷ lexical and semantic, pragmatic, as well as the production of mixed utterances.⁸ Drawing upon the mentioned focus areas, the study answers the following research questions: Is intentional bilingualism a feasible strategy for bilingual upbringing? Is it possible to develop bilingual competence in a child with a limited amount of exposure to one of the two languages? Is it possible for a child to acquire the two languages without confusion if the main source of contact with them is secured by a single person? Are the stages of bilingual language development under experimental conditions comparable with monolingual stages? What degree of interference across the language levels occurs?

2 Key concepts

2.1 Intentional bilingualism as a strategy of BFLA

Intentional bilingualism is a specific type of bilingualism in which one or both parents communicate with the child in a language other than their mother tongue in order to make the child bilingual (Štefánik, 2000a, p. 19). Although considered controversial due to the underlying fact that a parent does not speak his/her native language to the child (Szramek-Karcz, 2016a, p. 93), it has become popular in the monolingual countries of Central and Eastern Europe (Romanowski, 2018). It is generally viewed from the perspective of a conscious voluntary decision of the parents to speak a foreign language to the child in a natural way (Szramek-Karcz, 2016a, p. 93) for the mere purpose of teaching the child a foreign language from an early age (Jurančič Petek, 2017, p. 4). However, it can possibly be relevant for some other contexts, such as Romani communities in Slovakia persuaded to speak Slovak to their children, or immigrant families reducing their communication to the majority language in order to support its acquisition in their children. In the mentioned situations the language choice is intentional but not always voluntary.

In the past this type of bilingualism was labelled as ‘artificial bilingualism’ (Kielhöfer – Jonekeit, 1983; Saunders, 1988), but Štefánik (2000a; 2000b) replaced it by the term ‘intentional bilingualism’, which has become generally accepted and used as the most neutral term eliminating negative connotations (Szramek-Karcz, 2016b, p. 40). Other terms used to refer to this phenomenon are ‘elective bilingualism’, ‘cultivated bilingualism’ (Szramek-Karcz, 2016a), ‘language-only or monocultural bilingualism’ (Jurančič Petek, 2017), and ‘non-native bilingualism’ (Szramek-Karcz, 2016a; Romanowski, 2018; Hurajová, 2020).

The employment of intentional bilingualism as a strategy for BFLA using the ‘one person-one language’ (OPOL) method was reported as successful by many authors, e.g. Dimitrijevič (1965), Saunders (1988), Štefánik (2000a), Bobčáková (2017), Jurančič Petek

⁷ I use the term grammar as the umbrella term for both morphology and syntax. Despite being two separate language levels, they are closely interrelated (especially in language acquisition and use) and they commonly refer to the more ordinary term – grammar (e.g. Průcha, 2011, p. 51; Slančová – Kapalková, 2018, p. 627).

⁸ For a more detailed account of Adrián’s BFLA see Vozníková, 2021.

(2017), and Hurajová (2020). Apart from linguistic studies, its popularity and efficiency is also confirmed by various sources on the internet.⁹

Without a doubt, intentional bilingualism is a unique way of becoming bilingual and raises several issues that have been debated for decades, e.g. its naturalness vs. artificiality, the impact of the parent's language proficiency in the chosen language and the degree of intimacy attained through it with the child.

Despite efforts to find a neutral term, all the terms referring to this phenomenon imply its unnaturalness and tend to emphasize the contrast between natural bilingualism and this "artificial imitation".¹⁰ But are these types of bilingualism really so different? The term 'natural bilingualism' refers to "someone who has not undergone any specific training" (Wei, 2000, p. 6) and has acquired two (native) languages simultaneously from parents (Hurajová, 2020, p. 357). This does not seem to be incompatible with intentional bilingualism. Saunders (1988, p. 41) explains that it is artificial only in the sense that one of the languages is being passed on by a non-native speaker of that language.¹¹ If the parent speaks the language fluently and confidently, and does so right from the start, the situation will certainly not appear artificial either to the parent or the child. It can thus become their language of intimacy. This approach draws intentional bilingualism closer to natural bilingualism. However, Štefánik (2000b, p. 30) sheds more light on its specificity when he says that it brings together the elements of natural language acquisition on the one hand but it partially imitates the situation of language teaching/learning on the other hand, since the child's bilingual upbringing is consciously regulated by the parents.

As in intentional bilingualism one of the languages used in the home is a foreign language, it presents a challenge for the parent(s) to be capable of speaking the chosen language effortlessly and correctly in order to be a valuable language model for the child. Štefánik (2000a, p. 20) admits to certain difficulties when he writes that, in this case, the language model transmitted to the child might not be perfect in all aspects. This means that despite a high level of proficiency in the second language, the parent might make mistakes. Nevertheless, the final degree of bilingual acquisition is almost the same as in the case of natural bilingualism. Based on his own experience of the application of this type of bilingual upbringing, he states that it is possible to achieve a high level of language proficiency in the child (Štefánik, 1999, p. 30). Saunders (1988, p. 5) shares this view and claims that "it is possible for fluent non-native speakers of a minority language to create a bilingual home environment from which their children can derive considerable benefit". Although he himself admits explicitly that his knowledge of German (the intentional language) is not equal to his knowledge of English, he finds using it as a means of communication with his children neither artificial nor lacking intimacy. He is convinced that applying this strategy right after the child's birth helps to establish a natural and close relationship (Saunders, 1988, pp. 27 & 41). Bobčáková (2017, p. 41) also confirms that her using a non-native language with her son does not do any harm to their mutual attachment.

Overall, the following factors are considered essential for the emergence and retention of intentional bilingualism in the child: the parent's competence in the chosen language and the consistency of the BFLA strategy (Saunders, 1988, p. 41; Štefánik, 2000b, p. 37; Hurajová, 2020, p. 351), motivation for the acquisition of both languages, and the necessity to use both

⁹ For example: the Czech website <<https://www.bilingvni-vychova.com/umely-bilingvismus-zblizka/>> [Cit. 2021-10-06.], or the English website <<https://nonnativebilingualism.blogspot.com/>> [Cit. 2021-10-06.].

¹⁰ For example, Kielhöfer and Jonekeit (1983, p. 15) state that it refers to a situation when natural bilingualism is artificially imitated by parents in a monolingual family. Hurajová (2020, p. 339) congruently claims that under such conditions two languages are not acquired naturally but the situation is imitated by one or both parents.

¹¹ Hurajová (2020, p. 346) claims likewise that she regards intentional bilingualism as artificial in the sense of "creating deliberate foreign language environment".

languages in order to satisfy the child's communication needs, or otherwise the active bilingual becomes passive or monolingual (Štefánik, 1999, p. 30).¹² I can confirm these factors as crucial.

Drawing upon my personal experience, I espouse the perspective of intentional bilingualism as a specific type of natural bilingualism. Despite the fact that speaking English to my son(s) is a conscious process for me, and that the context is different from a natural context with both parents and the society using the same L1, it is a natural development for him. Bilingual language input has been a part of his life from birth, which makes the process quite natural, and I consider both Slovak and English his native languages. Thus, I am convinced that it is possible to raise a native speaker of a language despite being a foreign parent. In order to refute the implied artificiality of this type of bilingualism, I suggest a new term to refer to it, namely 'foreign natural bilingualism'. This term emphasizes its natural character but also distinguishes its naturalness from the usual context related to parents – native speakers. In sum, "intentional bilingualism is a perfectly viable option" (Meisel, 2019, p. 227), and warnings against it, arguing that it constitutes an unnatural setting, are rather annoying (Meisel, 2019, p. 227).

2.2 The efficiency of the chosen method of BFLA

There are many ways of raising bilingual children and at the beginning of this journey a decision must be made as to which method to apply. The choice is crucial in that it "can shape their degree of bilingualism, making it more or less balanced" (Ruiz Martín, 2017, p. 127). Among the most common methods of BFLA are: 'one person-one language' (OPOL), 'minority language at home', 'free alternation of languages', and 'language time' (e.g. Štefánik 2000a, pp. 23–24). Although the OPOL method is generally preferred, it is not the only way of securing bilingualism in children.¹³ Even if it is used mainly to avoid confusion and language mixing in the child, it is not a fail-safe strategy in preventing the child's mixing because children raised in the OPOL setting use at least some mixed utterances (De Houwer, 2009, p. 109), which, however, "are not a sign of confusion" (De Houwer, 2009, p. 44), since early mixing tends to be systematic rather than chaotic (Meisel, 2019, p. 67). Besides, a strict OPOL setting is most likely quite rare (De Houwer, 2009, p. 277).

Having decided to alternate Slovak and English with my son, I also tried to think of a more specific method of implementing it. I wanted to avoid random alternation or even uncontrolled mixing, so at first I considered the OPOL method, which, however, I was not sure about. Since I have never spent more than several days in an English speaking country, and I was not raised in this language, I cannot always express myself with ease, even though my general knowledge of English corresponds to the C1 level of the Common European Framework Reference.¹⁴ I also consulted my hesitation with several parents – native speakers raising their children bilingually. Their unified recommendation was: do not speak English exclusively to your child if it is not effortless for you. Moreover, I found several relevant recommendations in literature related to this topic. Štefánik (2000a, p. 24) considers it problematic if the mother addresses her child in a language other than her mother tongue since she is the person who the child has a most ardent relationship with and who determines the emotional development of the child. Skutnabb-Kangas (2000, p. 47) explains further that later languages undergo a different process of acquisition. She distinguishes between denotative,

¹² This situation is mentioned by Hurajová (2020, p. 349) who experienced a final relapse to monolingualism in her son.

¹³ Saunders claims explicitly: "There is probably no single method which can guarantee success in achieving B in the family, since there are simply so many variables involved" (Saunders, 1988, p. 47).

¹⁴ Hurajová (2020, p. 348) also admits that language used for communication with children is specific and contains many expressions that can be acquired almost exclusively from authentic sources, and that she did not feel speaking English to her son quite natural when cuddling him as a very young baby.

connotative and extralinguistic meanings and claims that in foreign languages which we acquire later we do not need experience, we only transpose the denotative meaning. To acquire connotative and extralinguistic meaning it is necessary to live with that language, i.e. to have everyday experience in the community of its native speakers. Lacking this, we often regard a foreign language as colder or poorer. These attitudes are not insignificant and they were fairly important in my search for an acceptable approach. However, I think that it is possible even for mothers to feel quite comfortable in their foreign language, for example, if they spend a sufficient period of time in a community of native speakers.¹⁵

Another relevant note leading to my final decision was the one made by Baker (2014, p. 19), who writes that to use two languages is a more difficult option, but not an impossible one for a single parent. He sees a potential problem in the separation of those two languages within the child and emphasizes that if a single parent feels it important to use two languages with the child, there should be clear boundaries of separation between the two languages. Having taken all the mentioned attitudes as well as my own feelings into consideration, I decided to alternate Slovak and English when addressing my son with the basic rule of speaking English at times when my husband is not at home.¹⁶ As mentioned in the methodological introduction, Adrián's contact with the English language is also secured by reading books, listening to songs, and watching cartoons, and his average amount of exposure to English is between 2-3 hours a day. Although this approach might not be as efficient as the OPOL method, I regard it as much more unaffected (in our case) and preventing too much code-switching. Hence, I fully agree with Szramek-Karcz (2016a, p. 97) who claims that intentional bilingualism does not have to be realized only by the OPOL method. Moreover, research has revealed that parents switching languages have no harmful influence on the child (Szramek-Karcz, 2016a, p. 97).¹⁷

The application of this approach since my son's birth has helped in creating a natural bilingual environment, but it has had a serious impact on the rate of Adrián's BFLA: his Slovak is clearly dominant and English slower in its development. Saunders (1988, p. 24) comments on this issue, saying that most bilingual children simply do not have equal exposure to both their languages, which, however, does not mean that just because one language is weaker it cannot be an effective and natural means of communication between children and parents. He considers it a commendable achievement in itself and something worthy of being fostered.

Thus, it appears that none of the potential pitfalls of intentional bilingualism (being it OPOL or another method) are either insurmountable or endanger the child's language development and personality. It can therefore be concluded that "in any case, the children's ability in a language acquired naturally through interaction with their parents in the home will usually be far superior to any ability they may acquire later through studying it as a foreign language at school" (Saunders, 1988, p. 34).

3 Research findings

3.1 General description of Adrián's bilingualism

Adrián is an intact first-born child (4;6), with a younger brother Alexander (1;4). We are a complete family, both parents with a university degree. Our family (including grandparents

¹⁵ From the Skutnabb-Kangass' (2000, p. 33) viewpoint of competence or function, a mother tongue can be a language acquired/learned at some later stage of an individual's life. Although it might primarily be a language studied as a second language at school, long-term experience and exposure to the language (e.g. residence abroad) can naturalize its knowledge to such an extent that one might perceive it as his/her mother tongue.

¹⁶ Our case is not the only example of this method of intentional bilingualism. I found another family applying it on the website <<https://www.bilingvni-vychova.com/umely-bilingvismus-zblizka/>> [Cit. 2021-10-06.].

¹⁷ This assertion can be confirmed by Past's study (1976 mentioned in Štefánik, 2000a) with successful outcomes, where the child was addressed in the intentional language (Spanish) by both parents only for 60–90 minutes a day. Although clearly dominant in English, she became fully capable of communicating in Spanish.

and other relatives) have a positive attitude towards Adrián's bilingualism that, in my opinion, shows no negative effects either on his cognitive or personal development. Since my husband and I are professional musicians, Adrián seems to be endowed with a good musical ear, which can be an advantage in his language acquisition capacity (Adler, 1977, p. 158), because musical training might promote phonemic awareness and language abilities (Colzato, 2017, p. 192). Despite his familiarity with the culture related to English-speaking countries (especially British culture) I do not consider him bicultural because he lacks direct personal contact with the particular culture. Thus his cultural horizon is single but broadened. From the point of view of types of bilingualism, Adrián is an early compound bilingual with dominant Slovak.¹⁸

In general, it is not clear how much minority language input is required for children to become bilingual (MacLeod et al., 2013, p. 132), but "a greater amount of input leads to greater proficiency, which leads to more use" (Pearson, 2007, p. 400). The degree of fluency depends greatly on the quality of interaction which provides a child with the experience of language use (Dunn, 1998, p. 26).

Adrián's Slovak is appropriately developed and his English is more receptive than active, because his Slovak is much more supported and contact with other English speakers besides his mother is limited. Thus he lacks communicative situations where he would be naturally forced to use English more often and actively, because he knows that when I speak English to him, he can use Slovak and I will understand. This discrepancy between receptive and productive skills in favour of the former frequently occurs in bilinguals¹⁹ (Durdilová, 2017, p. 40), but is still advantageous, as even receptive skills involve "active decoding processes involved in understanding language" (Hoffmann, 2014, p. 24). Moreover, it is possible to convert receptive knowledge into active use. The change can occur in a relatively short period of time in which it becomes necessary to speak the weaker language that until then has not or hardly been produced. Nevertheless, the levels of bilingual understanding a child needs to have, or variations in the social context that might explain the timing and/or extent of children's subsequent active bilingual production, are not sufficiently known (De Houwer, 2007, p. 421). A remarkable case of language refusal is mentioned by Saunders (1988, pp. 123–124) about an Italian-English bilingual child brought up by Raffler-Engel who, despite using the OPOL method, initially spoke only Italian, and started to use English at the age of 2;8. This demonstrates that continuing to talk to a child in the language s/he is reluctant to speak will ensure a passive knowledge of that language which will, in most cases, eventually be activated.

Although both monolingual and bilingual children show wide individual variation in their language development, both groups develop language in similar ways (De Houwer, 2009, p. 309), and "there is no outstanding difference in the main language acquisition milestones of bilinguals and monolinguals" (Nicoladis – Genesee, 1997, p. 264). According to monolingual norms, bilingual children might be delayed in some aspects of language development due to the lower amount of contact with their two languages (Durdilová, 2017, p. 40); however, bilingual environments "are not adequate explanations for significant delays in language" (Feldman, 2019, p. 399). It should also be noted that monolingual standards are not unequivocally relevant

¹⁸ Since it is difficult to define unequivocally what bilingualism is, it can be classified into many types that specify it, e.g. receptive vs. productive bilingualism (according to the form of competence), co-ordinate vs. compound bilingualism (according to the cognitive organization of competence – a separate vs. a fused representation of the languages in the brain), early vs. late bilingualism (according to the age of acquisition), or balanced vs. dominant bilingualism (according to the level of balance between languages). For a more detailed discussion of types of bilingualism see Vozníková, 2021, pp. 50–62.

¹⁹ It might occur under different conditions as well; for instance, Dimitrijevič (1965, p. 28) mentions that his intentionally bilingual son had better receptive than productive skills while he used the OPOL method, which secures much more equal contact with both languages than my language strategy. Jurančič Petek (2017, p. 6) also admits that intentional bilingualism can result in receptive bilingualism. However, a persistent approach can lead to more active bilingualism in the child even in a monocultural environment.

for bilinguals, since bilinguals are not the sum of two monolinguals in one person (De Houwer, 2009, p. 185).

My son Adrián and his language development seem to be in line with all the above-mentioned facts. He has shown both individual and general features common to either mono- or bilingual children. His language development in Slovak corresponds to the standard expectations of his monolingual peers, but his English acquisition is slower and lags behind in some aspects, which is caused by his limited contact with the language. Nevertheless, his overall bilingual development shares typical characteristics of children growing up with two languages, e.g. production of mixed utterances or translating from one language to the other.

One of the most debated issues in BFLA is the question whether the bilingual child initially develops two separate linguistic systems or just one integrated system with a lack of language separation. Current research inclines towards separate language development that applies even for BFLA children who speak only one of their languages frequently and well (De Houwer, 2009, p. 295). All that is required for language differentiation is sufficient exposure to both languages, and there is no reason to believe that early mixing indicates confusion or failure to separate the two languages (Meisel, 2019, pp. 59 & 67).

I am convinced that Adrián has been developing two separate language systems, even though his exposure to the English language is rather limited. I consider his language mixing a sign of language interaction and development, as well as a lack of balance between his Slovak and English. For example, the avoidance of difficult words and constructions in the weaker language is a typical developmental feature in bilingual children (Grosjean, 1982, p. 181), and it can justify the reasons for early language mixing. My conviction about Adrián's separate language development is also supported by the fact that he started to use translation equivalents at 1;10, and these are considered evidence of language differentiation (Nicoladis – Genesee, 1997, pp. 260–261).

De Houwer also explains that in actively bilingual children who develop their morpho-syntactic systems separately from each other, one language may be further developed than the other. It is possible that the language development, despite being uneven, is separate, and that a bilingual child produces complex sentences in one language while in the other language only two-word utterances appear (De Houwer, 2005, p. 40).

Nevertheless, even if Adrián had not differentiated his two languages before the age of 3 years, he definitely did it at 3;3 because at this age he started asking me explicitly how to say certain words in English and considered it great fun.

Overall, Adrián has no problem with my addressing him in English and he likes watching cartoons, listening to stories and reading books with me in English. However, when he is supposed to use the language, he is sometimes reluctant and I try to elicit responses from him. I do not think he has a negative attitude towards the language, he simply feels more competent and self-confident in Slovak. More recently, he has become more willing to start a conversation with me in English, which I consider a sign of his overall progress in this language. In general, 6 types of Adrián's verbal reactions to English occurred:²⁰

1. a Slovak answer to an English question

*MOT: what's daddy doing?

*ADR: učí detičky.

%eng: he is teaching children.

(1;11)

²⁰ Štefánik (2000a) mentions very similar responses, i.e. mixing and translating, with almost identical examples in his Slovak-English intentionally bilingual child.

%sit: Adrián and his mother are on the way to the bus stop.

*MOT: where are we going?

*ADR: na autobus.

%eng: to take a bus.

(2;7)

2. first a Slovak and then an English answer to an English question

*MOT: what's this?

*ADR: plienka.

%eng: a nappy.

*MOT: what's this in English?

*ADR: nappy.

(1;11)

*MOT: are you thirsty?

*ADR: áno.

%eng: yes.

*MOT: what do you want to drink?

*ADR: water.

(2;6)

3. a mixed answer to an English question

*MOT: are you hungry?

*ADR: áno, Adík je hungry.

%eng: yes, Adík is hungry.

(2;3)

*MOT: do you want a baby sister or a baby brother?

*ADR: ja chcem baby sister.

%eng: I want a baby sister.

(2;6)

4. an English answer to an English question

%gpx: mother is pointing to a picture with a cat playing the violin.

*MOT: what's the cat doing?

*ADR: playing violin.

(2;0)

%sit: mother and Adrián are lying in the bed.

*MOT: are you sleeping?

*ADR: good night, I sleeping.

(2;0)

5. completing mother's sentences

%sit: Adrián is going to eat his soup.

*MOT: i think it's a bit...

*ADR: ... hot.

(2;0)

%sit: mother and Adrián are washing their hands.

*MOT: now we are washing our...

*ADR: ... hands.

(2;6)

6. translating mother's sentences

*MOT: we are going to take a bus and pick up daddy from school.

*ADR: za tatom!

%eng: to daddy!

*ADR: autobusom!

%eng: by bus!

(1;11)

*MOT: tomorrow I'll go to hospital for a checkup with the baby and you and daddy will come to pick me up by car.

*ADR: a prečo ťa prideme zobrat'... autom?

%eng: and why will we go to pick you up... by car?

(3;1)

All these examples confirm Adrián's ability to understand English. Even in the situations when he answered in Slovak and created mixed or translated utterances, it was clear that he understood the meaning of the question. So even though his receptive skills in English surpass his productive skills, they are an integrated part of his gradually growing productive skills, and in a broader sense, English definitely is an integrated part of his language development.

3.2 Phonological development

The course of Adrián's phonological development followed the expected path including both general developmental patterns and individual differences in the order of different speech sounds as they occur in children's productions (Hoff, 2014, p. 125). His syllable structures comprised patterns appropriate for his monolingual as well as bilingual peers, i.e. simplifications, reductions, and substitutions of certain phonemes and/or syllable clusters, for example: [ika] *sviečka* 'candle', [jať] *hrať* 'play', [ukaiki] *rukavičky* 'gloves' (dim.), [e:] hair, [kʊ] good, [nʊke] snowflake (1;3-2;0). Reductions occurred up to the age of 3;0, and substitutions continued until 3;9. Since then they have appeared exclusively in English.

Adrián's acquisition of phonemic inventory started unexpectedly with a first vowel *e* instead of the usual *a*. The Slovak phonemic repertoire was completed surprisingly early, at the age of 3;9, with the consonant *r*. In English, Adrián acquired the vowel *æ* rather late, at 3;10 and he still has not acquired the diphthong *eə* which he substitutes with the Slovak long monophthong *e:*. His English consonants are still not fully acquired either; he lacks 3 sounds: *θ* (substituted by *f* or *t*), *ð* (substituted by *d*), and *r* (substituted by *w*).²¹ Nevertheless, these consonants are usually acquired between 4 and 7 years of age (Damico – Ball, 2019, p. 360). The only surprising fact is that Adrián has acquired the Slovak *r* earlier than the English *r* which is easier to pronounce (Štefánik, 2000a, p. 82). Overall, Adrián's rate of phonemic acquisition corresponds to general expectations since "the child's phonemic inventory typically stabilizes between 5 and 6 years of age" (Flahive – Hodson, 2014, p. 190).

The phonetic shape of Adrián's words showed universal simplifying processes, i.e. developmental errors, typical in both monolingual and bilingual children:

²¹ Štefánik (2000a, p. 83) mentions similar types of substitutions observed in his bilingual child.

- deletions: [ekɔ] let's go (1;5), [pika] *spinkat'* 'sleep' (euph.) (1;6)
- assimilations: [bʌtəta] butterfly (1;6), [bakuka] *bábovka* 'marble cake' (1;6)
- substitutions: [mjeko] *mlieko* 'milk' (1;7), [mɪwk] milk (1;11), [tʃitaɪ] *čítať* 'read' (1;11), [gwi:n] green (1;11).

Due to the contact of two languages, Adrián also produced interference-like errors:

- application of Slovak rules of devoicing assimilation in English – [bɪk] big (1;9)
- stress shift from Slovak to English: [ˈbanana] ba'nana
- Initial plosives *p t k* aspirated in English only occasionally but sometimes also in Slovak, e.g. *toto* 'this' (3;7)
- English vowels *i* and *u* pronounced more like Slovak
- palatalization of English alveolars *d t* due to the perception of their different place of articulation than in Slovak; however, developmentally not managed yet – [katj] cat (1;11), [nartj] night (2;0), [djiə] dear (2;1), [tji:] tea (2;7).

These types of errors emphasized the mutual interactions of the emerging phonological systems; nevertheless, a greater impact of Slovak on English rather than the opposite effect was detected. Both the developmental and interference-like errors I have observed in Adrián shared many similarities with the Slovak-English intentionally bilingual child observed by Štefánik (2000a).

Thus, my observation confirms the opinion that children growing up in bilingual environments are able to acquire language-specific phonological features, with occasional interaction between them (Blumenfeld – Marian, 2009, p. 5), and I am convinced that my son Adrián has been developing two independent phonological systems that show signs of mutual interaction, with a greater impact of his dominant Slovak upon English.

3.3 Grammatical development

Adrián's process of morpho-syntactic development confirmed two seemingly contradictory facts related to BFLA:

1. bilinguals reach the main acquisition milestones at approximately the same times as monolinguals (Kennison, 2014, p. 179) → Adrián's Slovak
2. bilinguals might be delayed in some aspects of language development due to a lower amount of contact with their two languages (Durdilová, 2017, p. 40) → Adrián's English.

This happens because children exposed to two languages necessarily receive less total exposure to each of their languages than monolingual children (MacLeod et al., 2013, p. 132), and because certain structures are more complex in one language than in the other (McLaughlin, 1978, p. 91), which is especially true in the case of my son Adrián. Although his Slovak grammar perfectly corresponds to both the rate and age of acquisition in monolingual children, his English grammar lags behind in comparison to his monolingual peers. This is caused by the typological difference of the languages²² as well as by the fact that he receives much less exposure to English than to Slovak. Nevertheless, when compared to bilinguals his English development corresponds to the range of their rates, since in bilingual children "one language may be further developed than the other" (De Houwer, 2005, p. 40).

²² Slovak and English are typologically different languages. Slovak is a synthetic inflectional language in which affixes cumulate grammatical functions. It also allows a variable free word order, due to full conjugation and declension, and an implicit subject, e.g. *(Ja) ľúbim ťa*. '(I) love you'. English is an analytic isolating language with a fixed word order since it compensates for the absence of conjugation and declension. Grammatical relations are expressed by pronouns and prepositions, a subject has to be present in all sentences in an initial position, and the typical word order is SVO.

With regard to the Slovak language, Adrián's morpho-syntactic development is comparable with both his monolingual as well as bilingual peers. He started to use plural forms of nouns at 1;7 and acquired all cases by 2;6. In verbs he started with the present tense, which he conjugated correctly in all persons of both singular and plural by 2;5. He continued with the past tense and completed his verbal acquisition the future tense at 3;6. He also started to use passive structures at 1;9 and conditionals at 3;5. He produced his first 2-word utterances at 1;6 and 3-word utterances at 1;8. First asyndetic multiple sentences appeared at 1;8 and syndetic at 2;0. From the age of 2;0 his productions became highly advanced, and by the age of 4;0 he acquired all the necessary grammatical rules and structures.

Concerning Adrián's English, his morpho-syntactic development is not so straightforward and overall lags behind both his monolingual and bilingual peers. He acquired regular plural -s in nouns at 2;10 and possessive 's at 3;0. In verbs he started with -ing at 2;7 and continued with the 3rd person -s at 3;10. He has not acquired the past -ed marker neither the future auxiliary *will* (but acquired the future intention structure *going to* at 3;6). He has also neither acquired conditional nor passive structures. He produced his first 2-word utterances at 1;7 and 3-word utterances at 1;10. His first creative structures emerged after 2;6. Asyndetic multiple sentences appeared at 2;7 and syndetic at 3;9. However, by the age of 4;0, he had acquired only two interrogative pronouns *where*, *what*, one conjunction *and* and his production of multiple sentences is very limited. Thus, Adrián's language production in English is morphologically appropriately developed contrary to its syntactic simplicity.

Adrián's emerging grammar in both languages revealed all the typical types of developmental errors:

- simplification/omission of function words: *vlasý mama* 'hair mum' → *mamine vlasý* 'mum's hair' (1;10), *daddy shoes* → *daddy's shoes* (2;1)
- overextension of the acquired rules: *plaká* → *plače* (2;0), *bojil' sa* → *bát' sa* (3;9), *foots* → *feet* (2;10), *big windows* → *big windows* (3;1)
- subject-verb disagreement in person and number: *Rukavičky spadol.* → *Rukavičky spadli.* (1;9), *My boots is stuck.* → *My boots are stuck.* (3;6).

Due to the mutual interaction of the languages, interference-like errors with prevailing impact of Slovak upon English also occurred. In morphology, Adrián produced numerous borrowings consisting of English stems and Slovak inflectional suffixes.²³ In syntax, highly variable word order patterns in English occurred under the influence of the Slovak syntactic rules, e.g. *(He) English spoke.* → *He spoke English.* (2;2), *Is here (the) boat.* → *The boat is here.* (2;7)

In sum, Adrián's English grammatical competence is developing more slowly than in monolinguals and bilinguals with the OPOL method. Nevertheless, it is still progressing. The slower pace is principally caused by the lower amount of exposure, and also by Adrián's excellent Slovak competence,²⁴ which allows him to accomplish all his communicative intentions and needs.

3.4 Lexical and semantic development

Adrián's language development started with the preverbal stage that lasted from 0;0 to 1;2. In accordance with standard expectations, his vocalizations began in the 2nd month of his life, after which came first consonant- and vowel like segments produced in isolation and later

²³ Since borrowings are related to word formation and word formation is a borderland between morphology and lexicology (Vužňáková, 2018, p. 89) I decided to include a detailed discussion of them in the following lexico-semantic subchapter.

²⁴ Adrián's communicative competence in Slovak was evaluated as excellent by a professional in the field of child language development.

in combinations (e.g. *ggg, bbb*). The babbling period started at 0;6, and it comprised the typical CV, CVCV and CVC syllable patterns, such as *mem, tata, dada, mama*. The preverbal stage was completed with the onset of his first words repeated after models²⁵ at 1;2, which falls within the age span commonly indicated by linguists (e.g. Průcha, 2011, p. 48; Berk, 2013, p. 376). However, before expressing his first words, Adrián showed signs of comprehension through his non-verbal reactions that appeared congruently in both languages at 0;11. Thus, receptive knowledge preceded active word production in both languages, as generally expected (e.g. Průcha, 2011, p. 46; Berk, 2013, p. 376), and his onset of active speech occurred within the common age range – 1;3 in Slovak, 1;6 in English.

Adrián reached the 50-word milestone within 5 months in Slovak (1;3 – 1;8) and within 6 months in English (1;6 – 2;0). Nouns prevailed in both languages. Slovak nouns were followed by interjections and verbs, which is quite in line with Slovak monolingual children as observed in Slančová et al. (2018, p. 47). English nouns were followed by verbs and adjectives, as expected among the first 50 words (Gunter – Koenig, 2011, p. 81).

At the age of 2;0 Adrián possessed a total active vocabulary of 333 words, which corresponded with general developmental expectations (e.g. Průcha, 2011, p. 48; Brooks – Kempe, 2014, p. 257). 78.97 % of his vocabulary was Slovak and 21.02 % English. At the age of 3;0 Adrián reached a total active vocabulary of 1665 words, consisting of 72.31 % Slovak, and 27.69 % English words. His percentage of English words thus grew by almost 7 % in one year, which is clear evidence of his progress, and his monthly growth showed both a rapid and gradual increase as well as occasional decline, as commonly expected (e.g. Slančová et al., 2018, p. 66). At the age of 3;0 Adrián's vocabulary included a similar ratio of word classes in his two languages, with nouns, verbs and adjectives being the three most numerous ones.

Overall, the unequal amount of exposure to the two languages became evident in the rate and size of Adrián's bilingual vocabulary, being in line with Slovak monolingual children but lagging behind his English monolingual peers. This, however, is not unusual in BFLA children, because their "lexicons may develop at different rates for each language separately" (De Houwer, 2009, p. 246).

Early semantic development is usually linked to universal semantic categories that also occurred in Adrián's language productions, such as: persons, activities, greetings/routines, food and drinks, body parts, animals, clothing, vehicles, toys, household objects (Průcha, 2011, p. 74; Slančová et al., 2018, p. 56). Some of these surprisingly appeared at first in English; namely numerals, colours and shapes.

During the process of lexico-semantic development, Adrián's language productions included register variations, e.g. euphemisms, colloquialisms, regional and non-standard expressions, and he also produced the typical developmental phenomena:

- idiomorphs: *aka* → *svetlo* 'light'
- homophones: [ebike] (1;7) – the Slovak words *rybička* 'fish' (dim.) and *chlebík* 'bread', [ejou] (1;9) – the English words *yellow* and *hello*
- semantic overgeneralizations: the Slovak word *včera* 'yesterday' used for all the actions that happened in the past, and the English word *boat* for boats, ships and anchors
- nonce-formations: in Slovak – *mixovačka* → *mixér* 'blender' (2;5), *husličkovať* → *hrať na husliach* 'to play the violin' (2;11), *fuja* → *špina* 'dirt' (3;0), *zmaliť* → *zmenšiť* 'make smaller' (3;11); in English – *postcard box* → *post box* (2;11), *parks* → *parking spaces* (3;6), *foodberries* → *berries (food for birds)* (3;10).

²⁵ In general, words reproduced after an adult are not considered part of the child's active vocabulary. It is not until the child can produce words spontaneously, with a clear purpose in a particular context, that productions can be considered first words (Cruz-Ferreira, 2006, p. 149).

Identically with the Slovak-English bilingual children observed by Štefánik (2000a), Rebelos (2012) and Bobčáková (2017), lexical interference was manifested in Adrián's ample production of borrowings, prevailingy consisting of English stems and Slovak prefixes/suffixes, that occurred in:

- verbs: *sleepkaj* (dim.) – 2nd person singular imperative/spinkaj (dim.) (2;6), *stampujem* – 1st person singular present/pečiatkujem (3;6), *scareit'* (inf.)/strašiť (3;7)
- nouns: *booky* – nominative fem. plural/knihy (2;2), *trainom* – instrumental masc. singular/vlakom (2;6), *mouseka* (dim.) – nominative fem. singular/myška (2;11)
- adjectives: *brokené/zlomené* (2;6), *brickový/tehlový* (3;7)
- nominal borrowings with Slovak stems and English suffixes: *papieriks* (3;1), *hubs* (3;10).

The instances of semantic interference appeared in both languages, e.g. *maj pekný čas* derived from the English phrase *have a nice time* (3;9), *I've got my birthday* derived from the Slovak phrase *mám narodeniny* (3;11).²⁶ All the mentioned interference phenomena pointed out the mutual interaction of the two languages in Adrián's process of BFLA and his ability to use his emerging bilingual competence as a base for lexical creativity.

3.5 Pragmatic development

Pragmatic development has been an integral part of Adrián's language acquisition process. Our communicative interaction started before his verbal language production via various non-verbal expressions with a more or less clear pragmatic purpose. At the age of 0;11 he started to respond non-verbally (i.e. by conscious gestures) to various routine commands in both languages, such as: *Show me...*, *Where is...?*, *Touch your...*. These routines usually included pointing to objects, pictures and body parts. With the emergence of his linguistic devices, the pragmatic functions became clearer. Thus, I can confirm that "communication begins long before language is established" (Bialystok, 2001, p. 30), and that children learn how to communicate in the same natural way as they acquire a language system (Průcha, 2011, p. 112).

Although Adrián communicated his intended meanings already in the preverbal stage of his language development, with the onset of speech he reached a wider range of pragmatic functions that he attempted to communicate. In the one-word and two-word stage his utterances in both languages corresponded to typical early pragmatic functions, e.g. reference, dis/agreement, command, positive/negative opinion, surprise, polite request/refusal, etc.,²⁷ which were accompanied by gestures to convey the intended meanings. Overall, he reached a richer pragmatic competence in Slovak than in English, in accordance with his general achievement in the process of the English language acquisition. Nevertheless, his English competence definitely includes pragmatic purposes.

With respect to pragmatic interference, Adrián differentiates his language choice according to the interlocutors and/or situation but his unequal language competence enables him to use only Slovak in a monolingual mode. Therefore, he often produces mixed utterances, which can be understood as using a bilingual mode while lacking the ability to choose and stick to the appropriate language when speaking to Slovak monolinguals or other nationals who do not speak Slovak. Nevertheless, the first signs of awareness of the relations between the

²⁶ Similar observations were recorded by Štefánik (2000a) and Bobčáková (2017).

²⁷ The specified pragmatic functions draw upon the research by Slančová (2008) and are understood as bi-dimensional: the realization of an elementary communicative intention as well as representation of the relation between the child and its environment (p. 119).

language choice and the interlocutor appeared when he was 2;10, as depicted in the example below:

%sit: Adrián is playing with our Indian friend, but suddenly he comes to his mother.

*MOT: what have you been doing with Adeline?

*ADR: playing.

*MOT: how?

*ADR: speak povedal som socks lebo ona nevie po slovensky ponožky.

%eng: speak I told Adeline socks because she does not know the Slovak word ponožky.
(2;10)

This example demonstrates his language differentiation according to the interlocutors/situation; however, his language choice is limited by his language modes. Since his Slovak competence is advanced, he is able to use a Slovak monolingual mode. His English, on the contrary, is not developed enough for a monolingual mode as he lives in a monolingual Slovak community. But still, it is well developed for use in a bilingual mode.

3.6 Code-switching/mixing and mixed utterances

Mixed utterances are a common characteristic of bilingual speech as well as a usual part of developmental processes in children growing up with two languages (De Houwer, 2005, p. 35). I consider both Adrián's code-switching and mixing²⁸ proof of his language interaction rather than random language mixture because they both require enough knowledge of two grammatical systems in order to follow the linguistic constraints of code-switching/mixing (Poplack, 1980), and moreover, "code-switching is a mode of bilingual performance which allows the bilingual to display his full communicative competence" (Romaine, 1989, p. 157).

The identified purposes of Adrián's code-switching include the ones typical in children: filling out lexical gaps (most frequently due to the dominance of Slovak), emphasis/reinforcement of a request, attracting attention, and quoting someone (McClure, 1977). The switched elements comprise both lexical as well as grammatical morphemes and the matrix language of his mixed utterances is mostly Slovak, e.g. *to je yellow* 'it's yellow' (1;10), *nechcem teeth umývať* 'I don't want to clean my teeth' (2;0), *ideme kúpiť* 'carrot, please' 'let's buy a carrot, please' (2;3), *idem rice eat* 'I am going to eat the rice' (2;6), *idem sa poseesawať* 'I am going to see-saw' (3;1), *ty si sleptovala* 'you slept' (3;9), *chcel by som sa powalk* 'I would like to go for a walk' (4;4), *máme dosť lettucka* 'we have enough lettuce' (4;6), *mama pozri koľko carrots I have* 'mummy look how many carrots I have' (4;6).

Another type of code-switching that has appeared in Adrián's speech is lexical duplication, i.e. juxtaposition of translation equivalents, such as: *veľké auto, big big big* 'a big car' (2;0), *Mama, sadkaj si! Mama, sit down!* (2;5), *Kde si? Where are you?* (2;6), *That's it! Už je to hotovo!* (3;5), *Ideme do divadla, to the theatre.* 'We are going to the theatre.' (3;7), *Mama, ja som našiel niečo, I have found it!* 'Mummy, I have found something!' (4;6).

This phenomenon is not rare in bilinguals (e.g. Romaine, 1989; Štefánik, 2000a; Rebelos, 2012), and the fact that young bilingual children have translation equivalents can be taken as evidence of their language differentiation (Nicoladis – Genesee, 1997, pp. 260–261).

²⁸ I distinguish between these two terms according to the distinction made by Štefánik (2000b, p. 122), who states that code-switching includes a full shift from one language into the other at the level of a sentence or expression without any assimilation (e.g. *Daddy you said nech sa páči to me* 'daddy you said here you are to me'), while in code-mixing expressions or parts of one language are assimilated phonetically and morphologically to the other language (e.g. *Idem sa s tebou fajtovať* 'I am going to fight with you').

Conclusions

Bilingualism is a long-term experience of two languages related to increased competence in both languages as well as their alternate use. The level of language competence sufficient for the “bilingual” label is reflected in the ability to understand two languages, each with their own particularities, lacking equivalents, as well as in the actual experience of thinking in both languages. In other words, being bilingual allows for varying degrees, and it requires command of two languages, albeit not homogeneous.

Adrián is a natural bilingual child with two native languages, who has been acquiring English from a foreign parent. Even though he is not acquiring English from a native speaker, the process of acquisition is natural in that he is developing all the constituents and rules of the language implicitly, without formal instruction, which is confirmed by his constant progress in the complexity of English utterances. Despite being a weaker language, his English has become implicitly interiorized. For example, Adrián sometimes speaks English at night when he wakes up accidentally, and he can use English associatively because at the age of 4;0 he changed the name of his favourite cartoon character from Peppa Pig into Peppa Pink, and at the age of 4;6 when supposed to wear a jumper, he asked me in Slovak whether the jumper could jump. Furthermore, his language productions manifest features that are typical for bilingual children, but cannot be found in monolingual children, such as code-switching and mixing, translating, or answering in the other language. I am convinced that another impact of his bilingual experience is his ample production of Slovak nonce-formations as they require significant lexical flexibility, creativity, and freedom. These cognitive abilities are generally believed to be enhanced by bilingualism, e.g. Baker (2014, p. 5).²⁹

Overall, Slovak is his dominant language with monolingual-like development and competence. He is able to communicate in it without any effort, but this is not so in the case of English due to his limited amount of exposure time and contact with other speakers besides his mother. His communicative competence in English is restricted and overall more receptive than productive, but as he is still progressing across all language levels, his ability to communicate fluently and effortlessly is increasing as well. Thus I am convinced that he is a productive bilingual and the research data support my conviction. Besides, language competence is not a static phenomenon; its degree can vary across a lifespan. This means that my son can become more fluent and advanced in English later, if not now, but he might never become a balanced bilingual.

In accordance with the findings of other researchers involved in the area, my observation has proven that intentional bilingualism is a feasible strategy for bilingual upbringing with a potentially high efficiency, depending on the amount and quality of exposure to the ‘intentional’ language. Since “bilingualism of children is a natural result of the fact that they live in nationally and linguistically mixed territories” (Hurajová, 2020, p. 340), creating a bilingual environment in a family means creating a linguistically mixed territory that can naturally lead to children’s bilingualism. My family experience reveals bilingualism as a natural part of our everyday life, therefore I suggest a new term, ‘foreign natural bilingualism’. It is also evident that even under experimental conditions with a limited amount of exposure to one of the two languages it is possible to develop bilingual competence in a child. The efficiency of this approach is lower than through the OPOL method but still valuable.

Another significant discovery is that even if a child receives the bilingual language input primarily from a single person, s/he can acquire them without confusion. Therefore I fully agree with Baker’s view (2014, p. 19) that even though it is a more difficult option to alternate two languages, it is not an impossible one. However, it is important that the parent keep clear

²⁹ In association with this, McLaughlin (1978, p. 206) claims explicitly: “Bilingualism seems to free the child from the tyranny of words.”

boundaries of separation between the two languages and avoid random code-switching or uncontrolled mixing. This is why I attempted to set clear rules for language alternation with my son. The strategy of speaking English during the periods of time when we are at home alone without his father thus seems to be a successful one, with the exposure to English being regular and meaningful for Adrián.

Congruently with general expectations, my research supports the assertion that the stages of mono- and bilingual language development are the same. Despite a lower amount of time spent in both languages compared to monolinguals, Adrián proceeded through the expected developmental stages in each language; however, at different rates. Moreover, his two developing languages have constantly interacted, which led to instances of interference at all language levels, as generally expected. Since Adrián's dominant language is Slovak, I observed a greater impact of Slovak on English than vice versa, which can also be connected with a greater morphological complexity of Slovak, as it is an inflectional language. However, I do not consider these interferential phenomena as evidence of failure to acquire each language sufficiently or to reach full separation of his two languages. I rather perceive them as a sign of his language interaction as well as the opportunity to manifest his bilingual communicative competence.

All in all, to make a child bilingual is a cardinal decision that influences the entire functioning of a family. The ways how to realize and achieve it are manifold, with different degrees of efficiency. The less conventional the method, the less certain the results. However, my research findings clearly show that even under experimental conditions (a single and non-native mediator of two languages, a limited amount of exposure) it is possible to develop bilingual competence in the child, if the chosen strategy is consistently followed. Although bilingual first language acquisition is not supposed to bring the same results as monolingual first language acquisition, i.e. to raise two monolinguals in a single child, it is still valuable and offers the enriching advantage of being able to communicate and view the world through two language perspectives.

References:

- ADLER, M. K. (1977): *Collective and individual bilingualism. A sociolinguistic study*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- BAKER, C. (2014): *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. 4th edition. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- BERK, L. E. (2013): *Child Development*. 9th edition. Kendallville: Pearson.
- BIALYSTOK, E. (2001): *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BIALYSTOK, E. (2019): The signal and the noise: Finding the pattern human behaviour. In: I. A. Sekerina – L. Spradlin – V. Valian, (eds.): *Bilingualism, executive function, and beyond. Questions and insights*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 17–34.
- BLUMENFELD, H. K. – MARIAN, V. (2009): Language-Cognition Interactions during Bilingual Language Development in Children. In: B. Kuzmanović – A. Cuevas, (eds.): *Recent Trends in Education*. New York: Nova Science Publishers, pp. 1–31.
- BOBČÁKOVÁ, B. (2017): *Language Acquisition in Bilinguals*. Dissertation thesis. Košice: UPJŠ.
- BROOKS, P. J. – KEMPE, V., eds. (2014): *Encyclopedia of Language Development*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- COLZATO, L. S. (2017): Musical Training. In: L. S. Colzato (ed.): *Theory-Driven Approaches to Cognitive Enhancement*. Leiden: Springer, pp. 187–198.
- CRUZ-FERREIRA, M. (2006): *Three is a Crowd? Acquiring Portuguese in a Trilingual Environment*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- DAMICO, J. S. – BALL, M. J., eds. (2019): *The SAGE Encyclopedia of Human Communication Sciences and Disorders*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- DE HOUWER, A. (1990): *The acquisition of two languages from birth: a case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE HOUWER, A. (2005): Early Bilingual Acquisition. Focus on Morphosyntax and the Separate Development Hypothesis. In: J. F. Kroll – A. M. B. De Groot (eds.): *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, pp. 30–48.
- DE HOUWER, A. (2007): Parental language input patterns and children's bilingual use. In: *Applied Psycholinguistics*, 28/3, pp. 411–424.
- DE HOUWER, A. (2009): *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- DIMITRIJEVITCH, N. R. (1965): A Bilingual Child. In: *English Language Teaching*, 20, pp. 23–28.
- DUNN, O. (1998): *Help Your Child with a Foreign Language. A fresh, appealing, and effective way to teach young children a foreign language*. Princeton, Dublin: Berlitz Kids.
- DURDILOVÁ, L. (2017): Vybrané mýty ve vztahu k bilingvismu. In: *Listy klinické logopedie*, 1/1, pp. 39–42.
- FELDMAN, H. M. (2019): How Young Children Learn Language and Speech. In: *Pediatrics in Review*, 40/8, pp. 398–411.
- FLAHIVE, L. K. – HODSON, B. W. (2014): Speech Sound Disorders: An Overview of Acquisition, Assessment, and Treatment. In: N. C. Singleton – B. Shulman (eds.): *Language development: Foundations, processes, and clinical application*, 2nd edition, Burlington: Jones & Bartlett, pp. 185–202.
- GENESEE, F. (2003): Rethinking Bilingual Acquisition. In: J. M. Dewaele – A. Housen – L. Wei (eds.): *Bilingualism: Beyond Basic Principles. Festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters, pp. 204–229.
- GROSJEAN, F. (1982): *Life with two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- GUNTER, C. D. – KOENIG, M. A. (2011): *Communication Development and Disorders for Partners in Service*. Oxford: Plural Publishing.
- HOFF, E. (2014): *Language Development*. 5th edition. Belmont: Wadsworth.
- HOFFMANN, C. (2014): *An Introduction to Bilingualism*. London, New York: Routledge.
- HURAJOVÁ, A. (2020): The Phenomenon of Bilingualism in Slovakia: Raising a Bilingual Child in a Monolingual Culture – A Family Case Study on Intentional Bilingualism as a Communication Strategy. In: M. E. Gómez-Parra – C. A. Huertas Abril (eds.): *Handbook Of Research on Bilingual and Intercultural Education*. IGI Global, pp. 338–357.
- JURANČIČ PETEK, K. (2017): 'Language-Only' or 'Intentional' Bilingualism – The Benefit of Choice. In: *Maribor International Review*, 5/1, pp. 1–16.
- KENNISON, S. M. (2014): *Introduction to Language Development*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- KIELHÖFER, B. – JONEKEIT, S. (1983): *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- LANZA, E. (2004): *Language Mixing in Infant Bilingualism. A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- MAC LEOD, A. A. et al. (2013): Simultaneous bilingual language acquisition: The role of parental input on receptive vocabulary development. In: *Child Language Teaching and Therapy*, 29/1, pp. 131–142.
- MAC WHINNEY, B. (2008): *The CHILDES Project: Tools for Analysing Talk – Electronic Edition*. [Cit. 2021-10-05.] Online available at: <www.childes.talkbank.org>
- MCCABE, A. (2021): *A Functional Linguistic Perspective on Developing Language*. New York: Routledge.
- McCLURE, E. F. (1977): *Aspects of Code-switching in the Discourse of Bilingual Mexican-American Children. Technical Report No. 44*. Urbana-Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- McLAUGHLIN, B. (1978): *Second-Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MEISEL, M. J. (2019): *Bilingual Children: A Parents' Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NICOLADIS, E. – GENESEE, F. (1997): Language development in preschool bilingual children. In: *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 21/4, pp. 258–270.

- OHALA, D. K. (2008): Phonological acquisition in a first language. In: J. G. Hansen Edwards – M. L. Zampini (eds.): *Phonology and Second Language Acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 19–40.
- PEARSON, B. Z. (2007): Social factors in childhood bilingualism in the United States. In: *Applied Psycholinguistics*, 28/3, pp. 399–410.
- POPLACK, S. (1980): Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPANOL: toward a typology of code-switching. In: *Linguistics*, 18/7–8, pp. 581–618.
- PRŮCHA, J. (2011): *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing.
- REBELOS, M. (2012): "Mami, lietadlo! Aeroplane, daddy!": A Case Study Exploring Bilingual First Language Acquisition in a Mixed-Lingual Family. Dissertation thesis. Adelaide: The University of Adelaide.
- ROMAINE, S. (1989): *Bilingualism*. Oxford, New York: Basil Blackwell.
- ROMANOWSKI, P. (2018): Strategies of Communication in an NNB Family: On the Way to Bilingual Maintenance in a Monolingual Context. In: P. Romanowski – M. Jedynak (eds.): *Current Research in Bilingualism and Bilingual Education*. Cham: Springer, pp. 3–21.
- RUIZ MARTÍN, A. (2017): Mixed System 1: A Language Strategy for Bilingual Families. In: *ELIA*, 17, pp. 125–156.
- SAUNDERS, G. (1988): *Bilingual Children: From Birth to Teens*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- SILVER, R. E. – ALSAGOFF, L. – GOH, C. C. M. (2009): English Acquisition and Development in Multilingual Singapore. In: R. E. Silver – C. C. M. Goh – L. Alsagoff (eds.): *Language Learning in New English Contexts. Studies of Acquisition and Development*. London, New York: Continuum.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000): *Menšina, jazyk a rasizmus*. Bratislava: Kalligram.
- SLANČOVÁ, D. (2008): Pragmatické funkcie vo vývine rečovej činnosti (v prvých osemnástich mesiacoch života). In: D. Slančová (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, pp. 67–120.
- SLANČOVÁ, D. (2018): Úvod. In: D. Slančová (ed.): *Desať štúdií o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove; VEDA, Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, pp. 14–24.
- SLANČOVÁ, D. et al. (2018): Slovná zásoba v ranom veku. In: D. Slančová (ed.): *Desať štúdií o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove; VEDA, Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, pp. 25–86.
- SLANČOVÁ, D. – KAPALKOVÁ, S. (2018): Gramatický profil slovensky hovoriaceho dieťaťa. In: D. Slančová (ed.): *Desať štúdií o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove; VEDA, Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, pp. 627–660.
- SLANČOVÁ, D. – KIČURA SOKOLOVÁ, J. (2018): Vývin syntaxe v ranom veku. In: D. Slančová (ed.): *Desať štúdií o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove; VEDA, Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, pp. 508–626.
- SZRAMEK-KARCZ, S. (2016a): The Success of Non-Native Bilingualism in Poland. In: *Lingwistyka Stosowana*, 17/2, pp. 93–102.
- SZRAMEK-KARCZ, S. (2016b): Intentional Bilingualism from a monolingual parent perspective: language acquisition. In: *28th International Conference on Second Language Acquisition and Foreign Language Learning. Life-long learning: the age factor in second/foreign language acquisition and learning*. Szczyrk, pp. 40–41.
- ŠTEFÁNIK, J. (1999): Vývin a fungovanie jazyka v podmienkach individuálneho bilingvizmu. In: *Zborník materiálov z VIII. kolokvia mladých jazykovedcov*. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV, pp. 23–31.
- ŠTEFÁNIK, J. (2000a): *Bilingvizmus na pozadí dvoch morfológicky odlišných typov jazykov. Intenčný bilingvizmus u detí*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- ŠTEFÁNIK, J. (2000b): *Jeden človek, dva jazyky. Dvojazyčnosť u detí – Predsudky a skutočnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press.
- VOZNÍKOVÁ, J. (2019): A bilingual trend in Slovakia and its dimensions. In: *Cudzie jazyky v premenách času IX. Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, pp. 119–129.

- VOZNÍKOVÁ, J. (2021): *Bilingualism in Slovak conditions. Case study*. Dissertation thesis. Košice: UPJŠ.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. (2018): Slovo tvorba v ranej ontogenéze reči. In: D. Slančová (ed.): *Desať štúdií o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove; VEDA, Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, pp. 87–153.
- WEI, L. (2000): Dimensions of bilingualism. In: L. Wei (ed.): *The Bilingualism Reader*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group, pp. 3–25.

Summary

Intentional bilingualism of a Slovak child regularly exposed to English

Intentional bilingualism is a popular type of bilingual upbringing in which a child is exposed to a language that is not a native language of either of his/her parents but one or both of them use it in communication with their child because they want to make him/her bilingual. This study reports on the bilingual first language acquisition of a Slovak child regularly exposed to English, implementing intentional bilingualism through an experimental approach of alternating two languages by his mother. The main objective of the study is to give an overview of his language development across the individual language levels – phonological, grammatical, lexical, semantic, and pragmatic with the focus on his developmental vs. interference-like errors as well as production of mixed utterances. The results reveal that intentional bilingualism is practicable even under experimental conditions and that it can be a natural way of raising a bilingual child. The ratio of contact with the two languages, however, leads to a certain developmental disproportion, in which the native language of the parents becomes clearly dominant.

K dvom slovenským prekladom *Aucassina a Nicoletty* (2/2)

Ján Živčák

Inštitút romanistiky, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
janzivcak@gmail.com**Kľúčové slová:** stredoveká francúzska literatúra, umelecký preklad na Slovensku, kultúrne aspekty prekladu, architextualita, socialistická cenzúra**Key words:** medieval French literature, literary translation in Slovakia, cultural aspects of translation, architextuality, censorship under socialism

V dvojčísele 43-44 *Jazyka a kultúry* bola publikovaná translatologicky orientovaná stať o *Aucassinovi a Nicolette*, hybridnom texte (tzv. *chantefable*), ktorý bol vytvorený na prelome 12. a 13. storočia na severe Francúzska (v pikardskej nárečovej oblasti). Jeho jednoduchá naratívna osnova, rozdelená do 21 básnických a 20 prozaických kapitol, je vystavaná okolo ľúbostných peripetií a dobrodružstiev mladého šľachtica a slúžky, v skutočnosti unesenej saracénskej princeznej. Po úvode, v ktorom sme dielo predstavili a zhrnuli súčasný stav jeho výskumu vo svete s dôrazom na žánrové súradnice, sme zamerali pozornosť na jeho preklady do slovenčiny. Vzhľadom na veľmi nízky symbolický kapitál,¹ ktorý sa u nás so stredovekou literatúrou dlhodobo spája, je prekvapivé, že sú až dva. Prvý vyšiel z pera básnika Valentína Beniaka v roku 1947, druhý pripravila Mariana Paulíny-Danielisová v spolupráci s Gizelou Slavkovskou (Gáfrikovou) v roku 1975. V oboch prípadoch sú k hlavnému korpusu pripojené viac či menej prepracované paratexty. Uplatnili sme kriticko-deskriptívny prístup a výkony prekladateľov sme zhodnotili a porovnali na báze štyroch kategórií: voľba predlohy (kritickej edície originálu), kvalita veršov, kvalita prózy a negatívne posuny. Zistili sme, že obe verzie sú filologicky adekvátne a vykazujú pokrokovú citlivosť na materiálne a mediálne aspekty stredovekého písomníctva. Zároveň však nesú pečať hlavných prekladateľských poetík dekád, v ktorých vznikli. Kým Danielisová a Slavkovská postupujú s akademickou presnosťou a uprednostňujú civilnosť, u V. Beniaka badať tendencie k folklorizácii, ktoré napriek opore v mýticko-rozprávkovom substráte originálu pôsobia na súčasného recipienta zastarane, a teda mierne odrádzajúco.

Je pravda, že v analýzach sme sa vyjadrili k väčšine problémov, na ktoré sa štandardne sústreďia frankofónne práce o preklade stredovekých textov.² No ak by sme sa s tým uspokojili, potvrdili by sme obavu S. Bassnettovej (2006, s. 6), podľa ktorej sa „translatológia v priebehu ostatných troch [z dnešnej perspektívy už štyroch] desaťročí takmer vôbec nerozvinula a v centre väčšiny translatologických výskumov ostáva len porovnávanie“³. Navyše, jasne sa ukázalo, že preklady nemali v cieľovej kultúre plniť len informačnú funkciu. Aktéri, ktorí sa na nich podieľali, sa neusilovali vytvoriť spotrebné produkty pre čítajúcu mládež či poučených akademikov, ale plnohodnotné artefakty.⁴ Seriózny výskum sa nemôže obmedziť na jazykové a verzologické zretele. V druhej časti štúdie sa preto ponoríme do hlbších textových rovín, ktoré nám pomôžu otvoriť otázku kultúrnej kompetencie prekladateľov. A. Koželová (2017, s. 214)

¹ Tu aj v ostatných sociologicky ladených vyjadreniach sa opierame o terminológiu P. Bourdieua (2010).

² *Pars pro toto* možno spomenúť extenzívnu štúdiu C. Buridanta (2005) o možnostiach prevodu starofrancúzskych diel do súčasného francúzskeho jazyka. Bližšia pozornosť sa v nej venuje predovšetkým napätiu medzi vernosťou a voľnosťou (štylisticky vycibrená voľná parafráza ↔ kľčovitě kopírovanie syntaxe originálu), prekladu štylistických stereotypov, frazeologizmov, hotových formuliek, stredovekých reálií atď.

³ Orig.: „translation studies has not developed very far at all over three decades and comparison remains at the heart of much translation studies scholarship“.

⁴ S opozíciou medzi produktom a artefaktom pracujeme podobne ako K. Bednárová (2019, s. 44).

ju charakterizuje ako „[s]chopnosť [...] reagovať interaktívne medzi dvomi kultúrami za pomoci využitia doterajších konvergentných prístupov a za pomoci nových divergentných prístupov vyrovnať sa s prekladovým problémom“. Dodávame len, že údaje, ktoré sme priblížili v prvej časti, nepokladáme za vhodné objasňovať nanovo, aj keď na ne budeme nadväzovať. Rovnako sa nebudeme pozastavovať pri sujete – čitatelia sa v prípade potreby môžu vrátiť k jeho prerozpravanej verzii (pozri Živčák, 2020, s. 146–147).

K problematike prekladu architextového vzorca

Občas sa zvykne žartovne podotknúť, že postmoderna nepriniesla nič, čo by už nebolo známe v stredoveku. Ide, pochopiteľne, o hyperbolické, no nie úplne absurdné tvrdenie. V očiach sémantického čitateľa sa môže *Aucassin a Nicolette* javiť iba ako idylický príbeh lásky so zaujímavou, aj keď nekomplikovanou zápletkou a uspokojivo šťastným rozuzlením. Výskumy však dokázali, že za touto maskou sa skrýva dômyselný literárny dialóg v dvoch rovinách: hypertextuality i architextuality (termíny preberáme od Genetta, 1982).⁵ Priblížme si najprv tú prvú. V *chante-fable* boli odhalené tematické alúzie na pestrú škálu iných diel z obdobia vrcholného stredoveku. J. Dufournet (1984) v nadväznosti na skorších bádateľov menuje hrdinské eposy *Pieseň o Rolandovi* (*Chanson de Roland*), *Beuve de Hantonne*, *Dobytie mesta Orange* (*Prise d'Orange*), *Clarissa a Florenc* (*Clarisse et Florent*), romány *Pyramos a Thisbé* (*Piramus et Tisbé*), *Floris a Blanche-flor* (*Floire et Blanche-flor*) a romány Chrétiena de Troyes *Rytier s károu* (*Chevalier de la Charette*) a *Rytier s levom* (*Chevalier au Lion*). K tomu ešte treba pripojiť tristanovské legendy. Tristan – podobne ako Nicolette (pozri kapitoly IV, XVI)⁶ – sa pred popravou, ktorá mu hrozí pre zakázanú lásku, zachráni skokom. S Izoldou si potom vybuduje lesnú besiedku z lístia, podobnú tej, v ktorej sa Aucassin stretol so svojou milou (kapitoly XIX, XX, XXIV atď.) po dlhom a bolestnom blúdení (tamže, s. 24). Je pravda, že nie celý Dufournetov zoznam je z dnešného pohľadu relevantný. Niektoré paralely sú málo signifikantné a zrodili sa z nepresných metód či prílišného entuziazmu tých, čo o nich písali.⁷ Na princípe to však nič nemení. Bolo by nepochybne zaujímavé pristiť sa pri jednotlivých príkladoch podrobnejšie. Väčšina starofrancúzskej spisby však nie je slovenským neromanistom dostupná a analýzy by si vyžadovali príliš obsiahlu kontextualizáciu. Presuňme preto zreteľ na rovinu architextuality. Ako sme podotkli v prvej časti štúdie (Živčák, 2020, s. 145–146), žáner *chante-fable* je zvláštny tým, že má jediného zachovaného reprezentanta. Neznamená to však, že sa vymyká kontaktom s typmi literárnych diskurzov, ktoré sa v 12. a 13. storočí štandardne vyskytovali. Pri pozornejšom čítaní možno v *Aucassinovi a Nicolette* odhaliť stereotypy hrdinského eposu, dobrodružného a kurtoázneho románu i rozprávky (pozri Dufournet, 1984, s. 10–25; Jodogne, 1960; Hunt, 1979; Rogger, 1954, s. 14, 54). Mimo hry neostávajú ani lyrické žánre, napr. *alba* (v truvérskej tradícii: *chanson d'aube*). Týmto výrazom sa pomenúva „ľúbostná báseň, tematizujúca odlúčenie milencov na svitaní: po spoločne strávenej noci ich strážca (*gaita*) upozorní na nebezpečenstvo, ktoré im hrozí, ak sa pred východom slnka nerozídu“⁸ (Fabre, 2010, s. 15–16). Podobnú schému možno nájsť v kapitolách

⁵ „Hypertextualitu („hypertextualité“) Genette definuje ako vzťah novšieho textu B, ktorý nazýva hypertext („hypertexte“), k staršiemu textu A, ktorý nazýva hypotext („hypotexte“) [...]“ (Jambor, 2016, s. 228). Pojmom *architextualita* sa zasa označuje „súhrn tých všeobecných a transcendentných kategórií – typov diskurzu, spôsobov vyjadrenia, literárnych druhov a žánrov atď. –, ku ktorým každý jednotlivý text patrí“ (tamže, s. 229, ide o preklad Genettovej formulácie, pozri 1982, s. 7).

⁶ V celej štúdii pracujeme s kritickým vydaním J. Dufourneta (1984). Kvôli jednoduchosti budeme k priamym citátom pripisovať namiesto bibliografického odkazu len čísla strán.

⁷ Pozri poznámky T. Hunta (1979, s. 377–379) či C. Cazanave (2007, s. 99–122) na margo hypotéz vyslovených O. Jodognom v roku 1970.

⁸ Orig.: „un poème d'amour, dont la rason est la séparation des amants au lever du jour: après la nuit partagée, ils sont avertis par la *gaita* (le guetteur) du danger qu'ils encourent à rester ensemble alors que l'aube point“.

XIII – XVI: hlásnik varuje Nicolettu, ktorá sa zhovára s uväzneným Aucassinom cez diery vo veži, pred blížiacimi sa strážnikmi (Woods, 1965).

Omnoho subtilnejším problémom než samotná prítomnosť hypertextových či architextových súvislostí je však ich povaha (v Gennettovej terminológii: *régime*). Viacerí medievalisti hovoria o parodických (napr. Jodogne, 1960 a 1970; Smith, 1979; Dufournet, 1984) alebo karnevalových (Clamote Carreto, 2008) úmysloch autora. Ich uvažovanie legitimizujú okrem očividne burlesknej epizódy s bezvládnym kráľom a bojovnou kráľovnou krajiny Torelore (analýzu ponúka napr. Clevenger, 1970) aj roly protagonistov. Tie nie vždy podliehajú tradičnej logike mužsko-ženských vzťahov, čo má za následok komické efekty. O to viac, že nejedna pasáž (napr. filozofická diskusia na tému *kto miluje viac?* v kapitole XIV, stretnutie v lesnej besiedke či „óda na hviezdu“) pracuje so stereotypmi stredovekej literatúry s ľúbostnou tematikou. Iste, nemožno bezvýhradne súhlasiť s O. Jodognom (1960, s. 57), podľa ktorého Aucassin „nikdy neprejavuje iniciatívu“⁹ a je „ufňukancom bez vynaliezavého dynamizmu“¹⁰. Úvodné kapitoly predsa uvádzajú na scénu húževnatého mladíka, ktorý sa viackrát vzpiera otcovmu zákazu, vydobýja si právo na bozk bojom s nepriateľmi (kapitola VIII – XX) a protirečí Nicolettinmu pánovi (kapitola VI, pozri Hunt, 1979, s. 359–360). V nejednej situácii však inklinuje k pasivite a dovoľí, aby mu prílišná senzitivita zatemnila zdravý rozum. Keď loď, ktorá ho vieze z Torelore, stroskotá pri brehoch Beaucaire, nevydá sa svoju milú hľadať, ale ostáva v pevnosti a narieka (kapitoly XXXV a XXXIX, pozri Jodogne, 1960, s. 56; Dufournet, 1984, s. 25–27).¹¹ To by rytier takého Chrétiena de Troyes, ktorý si – ako Yvain z *Rytiera s levom* – musel lásku zaslúžiť rastom v praktických čnostiach, nespravil. Nicoletta je štatisticky aktívnejšia a duchaprítomnejšia a dokáže si od citov udržať kritický odstup. Po príchode do lesa sa napríklad rozhodne Aucassina podrobiť skúške a dá mu na nájdenie besiedky len tri dni (pozri Dufournet, 1984, s. 26–28). Je pravda, že istá dávka zvláštnosti ešte nemusí byť smerodajná a literárni vedci niekedy ťažko odolávajú pokušeniu umelo zvyšovať semiotické bohatstvo textu, zvlášť, ak je medzi jeho historickým významovým horizontom a horizontom recepcie veľká časová priepasť. V tomto prípade však nemusí ísť o nadinterpretáciu. Opísaný paradox totiž nachádza odozvu v menách hrdinov. Ako na základe postrehov H. Brunnera konštatuje J. Dufournet (1984, s. 9), „Nicoletta má tradičné francúzske meno, no saracénsky pôvod, a Aucassin, kresťanský šľachtic, sa volá ako maurský vládca mesta Córdoba, Alcazin, ktorý vládol v rokoch 1019 – 1021“¹². Existujú však aj štúdie, ktoré parodickú dimenziu *chante-fable* negujú. Transtextovému dialógu pripisujú buď vážny (Rogger, 1951 a 1954), alebo iba decentne humorný (Hunt, 1979) charakter. Od konca 20. storočia je v popredí zmierlivý prístup, ktorý Dufournetove či Jodognove argumenty akceptuje, no citlivo koriguje (Roussel, 1999).

O základnom postoji, ktorý slovenskí prekladatelia zaujímajú k naznačeným problémom, netreba obsiahlo diskutovať. Kým v Danielisovej doslove sa *Aucassin a Nicolette* – pravdepodobne pod vplyvom J. Dufourneta (pozri Živčák, 2020, s. 152) – explicitne stotožňuje s paródiou (s. 87),¹³ V. Beniak ráta skôr s Huntovou predstavou jemného humoru, spestrujúceho inak insitné univerzum. Svedčí o tom zložený titul, ktorý vydanie zo 40. rokov

⁹ Orig.: „ne prend aucune initiative“.

¹⁰ Orig.: „un pleurnichard, sans dynamisme inventif“.

¹¹ Argumentácia T. Hunta (1979, s. 374), ktorý tu vidí len interferenciu folklórnych sujetov a popiera karnevalový podtext, nám pripadá málo presvedčivá.

¹² Orig.: „Nicolette, au nom bien français, est d'origine sarrasine, tandis qu'Aucassin, prince chrétien, porte celui d'un roi maure de Cordoue, Alcazin, qui régna de 1019 à 1021“.

K hre významov sa dopracujeme aj v prípade, že na mená hľadáme ako na šifry v starom provensálskom jazyku, ktorý sa v 12. a 13. storočí používal v Beaucaire, dejisku najväčších trápení i radostí milencov. Podrobnosti, vychádzajúce z hypotézy Ch. Camprouxa, podáva J. Dufournet (1984, s. 10).

¹³ Z praktických dôvodov nepripájame k citátom zo skúmaných prekladov kompletne bibliografické referencie, len čísla strán.

nesie: *Aucassin a Nicolette. Starofrancúzska idyla*. Ide však o prirodzené gesto: s hypotézou o paródii a karnevale sa začalo intenzívne pracovať až po prelomovej štúdiu A. Michu z roku 1959 (pozri aj Hunt, 1979, s. 341). Jedna vec je postulovať poznatok v paratexte, no iná adekvátne ho pretaviť do tela translátu. V nasledujúcej časti sa pokúsime určiť, do akej miery prekladatelia v tejto úlohe uspeli. Zohľadniť aj hypertextovú, aj architextovú rovinu s ohľadom na doposiaľ detegované alúzie by však bolo, samozrejme, priestorovo náročné. Ukotvíme preto v rovine architextuality a zameriame sa na jeden aspekt – výpožičky zo stereotypov hrdinského eposu, tzv. *chanson de geste*. Hoci J. Minárik (1977, s. 175) na základe analógií medzi európskymi medziliterárnymi spoločenstvami (napr. sociálna rola jokulátora) predpokladá existenciu žánru aj na území feudálneho Slovenska, pramene o tom nepodávajú rukolapný dôkaz.¹⁴ Prekladateľ vníma *chanson de geste* ako cudziu a vlastnosti slovenského pendantu môže konštruovať len hypoteticky. Analýzy budú teda nepriamo mapovať a porovnávať aj mieru produktívnej invenčnosti vo verziách zo 40. a 70. rokov.

Modelujeme problém najprv teoreticky. Každá úvaha o preklade bezekvivalentných prvkov (pretože práve s nimi máme dočinenia) musí v istej fáze – či už cielene alebo náhodne – naraziť na lotmanovské opozície *my* ↔ *oni*, *svoje* ↔ *cudzie*. Ich význam pre kultúrne orientovanú os translatológie presvedčivo ilustroval A. Popovič (1975, s. 186–203). Prekladateľ sa v procese tvorby rozhoduje, či:

- (1) nechá „[aktivitu] vonkajšieho prostredia, čiže ‚kultúry‘ textu originálu“ prevládnuť nad „[aktivitou] vnútorného prostredia, čiže ‚kultúry‘ textu prekladu“ (exotizácia),
- (2) zvolí opačný prístup (naturalizácia),
- (3) vyrieši „napätie medzi [kultúrami]“ zmierlivo (tamže, s. 188).

Iste, vo vyhranených prípadoch nemusia byť uskutočniteľné všetky možnosti. Ak sa v texte vyskytujú cudzokrajné reálie, ktoré sú pre adekvátne tvarovanie jeho významu zásadné, je rozumnejšie uplatniť ponechávajúci princíp. Inak by došlo k viacvrstvovému negatívnemu posunu (pozri Koželová, 2017, s. 117). Vhodným príkladom na ilustráciu (ak zájdeme za hranice stredoveku) je prvá zo série orientálnych poém G. G. Byrona *The Giaour* (1813). Napriek tomu, že výraz *džaur/d'aur* nespadá do jadra slovnej zásoby slovenčiny a v Krátkom slovníku slovenského jazyka o ňom niet zmienky (uvádza sa len v špecializovaných alebo obsiahlejších slovníkoch, napr. v Slovníku súčasného slovenského jazyka), nemalo by zmysel nahradiť ho v preklade bežnejším *neverec* či *inoverec*. Ukrýva totiž zásadnú informáciu o chronotope fikčného univerza a kondenzovane vyjadruje hybnú silu celého sujetu. A. Mickiewicz si to pri práci na poľskom prebásnení, ktoré vyšlo po prvýkrát v Paríži v roku 1835 pod názvom *Giaur*, iste uvedomoval. Problém s *Aucassinom a Nicolettou* však (prínajmenšom hypoteticky) pripúšťa širšiu paletu prístupov. Hoci naturalizačné riešenia – ako sme podotkli – nemožno na Slovensku čerpať z ľudových hrdinských eposov v pravom slova zmysle, disponujeme tzv. protogestickým (*proto-gestique*) materiálom. Týmto termínom pomerne čerstvého dáta označuje A. Ghidoni (2019, pozri aj 2015) texty s naratívnyim jadrom, ktoré majú za istých okolností (vhodné nastavenie zodpovedajúcich literárnohistorických, kultúrnych a antropologických parametrov) potenciál transformovať sa do podoby básne so značnou epickou šírkou. Máme, pochopiteľne, na mysli historické piesne zo 16. – 17. storočia: *Píseň o zámku Muránském* (autor: Martin Bošňák), *Píseň o Sigoti*, *Píseň o Modrom Kameni*, *Divíne a Zvolene*, *O Jágrí* (autor: Štefan Komodický) atď. Okrem ontologického prepojenia so spevom a hudbou sa ich „gestické“ podložie prejavuje v oslave komunitnej identity, vo vznešenej

¹⁴ Hovoríme tu o epose v jazyku ľudu (teda v diachrónnych podobách slovenčiny), nie v latinčine, starej maďarčine či germánskych jazykoch. Dalo by sa, pravda, namietat, že slovenský kultúrny priestor je neprípustný v raných štádiách jeho vývoja vyčleňovať zo širšieho západoslovenského celku. Ani situácia v Čechách však nie je jasnejšia – o autenticite *Rukopisu královédvorského* sa dodnes pochybuje (pozri napr. Dobiáš, 2010) a heroické epizódy v kronikách nemožno plnohodnotne usúvzťazňovať s tzv. *écriture épique*, pretože prináležia k žánru s inou spoločenskou funkciou a rétorikou.

tragickej tonalite a žalospevných komponentoch. Diskusia o naturalizujúcich stratégiách v 21. storočí, keď ich slovenské literárne pole odmieta, môže pôsobiť anachronicky. V skutočnosti však ich uplatnenie nemusí viesť k dešpektu voči cudzím hodnotám, ako to tvrdí L. Venuti (1995). Práve naopak – v citlivej dávke môžu čitateľovi pomôcť hlbšie preniknúť do mechanizmov východiskovej kultúry. Nie nadarmo dáva A. Popovič (1983, s. 193–194) vo svojej (i keď dnes už prekonanej) koncepcii translačnej ekvivalencie dôraz na funkciu prvkov, nie na prvky samotné. Stačí si napr. spomenúť na Štrasserov preklad *Eugena Onegina* z roku 2002. Ako upozorňuje P. Zajac (2002, s. 464), „v XXV. strofe piatej hlavy“ cituje A. S. Puškin úryvok z ódy M. V. Lomonosova. V slovenčine tam však nachádzame „úvod Hviezdoslavovej Hájnikovej ženy“, ktorý pôsobí v prijímajúcom prostredí podobne, ako pôsobil Lomonosov na Rusov v 1. polovici 19. storočia (tamže, s. 464). Takéto riešenie si vyžaduje omnoho vyššiu úroveň kultúrnej kompetencie než doslovná transpozícia predlohy. V nasledujúcej časti budeme metódy, ktorými slovenskí prekladatelia *Aucassina a Nicoletty* uvoľňovali medzipriestorové napätie, mapovať s ohľadom na dva epické tematické komponenty aktivované v pikardskom origináli. Na prvý pohľad sa môže odpoveď na takto formulovanú výskumnú otázku zdať samozrejماً. Prvá časť štúdie predsa ukázala, že V. Beniak pretkáva verše (pseudo)folklórnymi prvkami a M. Pauliny-Danielisová s G. Slavkovskou sa zasa usilujú o čo najväčšiu vernosť pôvodine. Platí to však len pre štylistickú rovinu. Pri analýze transferu funkčných repetícií a stereotypov (Živčák, 2020, s. 150, 154–155) sme narazili na úplne opačnú situáciu. Kým preklad zo 40. rokov podlieha aktivite vonkajšieho prostredia, ten zo 70. rokov nadbieha cieľovému čitateľovi. Apriorizmy teda nie sú na mieste. Treba len podotknúť, že v centre nášho záujmu bude podstata transtextového dialógu (konkrétne výpožičky), nie jeho povaha. S cieľom vyhnúť sa zbytočným komplikáciám sa k prípadným parodickým či karnevalovým aspektom nebudeme vyjadrovať.

Prvý tematický komponent, na ktorý upriamime pozornosť, súvisí s násilím. So súkromným alebo verejným duelom protivníkov sa možno stretnúť i v kurtoázných románoch. Kolektívne bitky (vo francúzštine: *mêlées générales*) sú však špecifikom *chansons de geste* (pozri napr. Jodogne, 1960, s. 64).¹⁵ Ich zastúpenie v korpuse zachovaných textov je také výrazné, že ich štrukturalistické prístupy vnímajú ako jeden z kľúčových rétorických motívov (*motifs rhétoriques*)¹⁶ žánru. V závislosti od typu fokalizácie môžu:

- (1) mať chaotickú podobu (všeobecný opis krviprelievania);
- (2) striedavo upriamovať pozornosť na jednotlivých členov armády;
- (3) byť zamerané na jedného hrdinu, ktorý sa pohybuje po bojovom poli a kántri nepriateľov.¹⁷

Hoci autor *Aucassina a Nicoletty* zúročuje – raz v extenzívnej a prepracovanej, inokedy základnej podobe – všetky modalities okrem druhej, z priestorových dôvodov sa zameriame len na tretiu, ktorá vystupuje výrazne do popredia v kapitole X. Aucassin sa potom, čo si v strofe IX obliekol okázalú výzbroj, pustí pred otcovým hradom do boja s nepriateľmi. Hoci doňho zúrivo dorážajú, pri myšlienke na Nicolettu sa chopí meča a dokáže svoju chrabrosť:

¹⁵ Keďže umelecké výpovede nikdy nefungujú v izolovaných sústavách, tvrdenie nemožno absolutizovať.

¹⁶ J.-P. Martin (1987, s. 323, 325–327) ponúka komplexnú definíciu tohto termínu. V princípe ním označuje vopred dané významové elementy, akési „figúr[y] myslenia“ (tamže, s. 326; orig.: „figure[s] de pensée“), ktoré môže jokulátor využiť „na vyjadrenie istých činností či ideí“ (s. 327; orig.: „pour traduire certaines actions ou certaines idées“). Ich cieľom je vyvolať v recipientovi *epickú náladu* tým, že mu prostredníctvom klišéovitých formuliek pripomenú tradičnú „príchuť“ žánru a hrdinské archetypy (pozri tiež Boutet, 1993, s. 86–93). V tzv. epických štúdiách (*études épiques*, *epic studies*) má teda slovo *motif* iný význam ako v ostatných pododvetviach literárnej vedy (azda s výnimkou folkloristiky, pozri Martin, 1987, s. 315). Čiastočne korešponduje s tým, čo bežne nazývame *locus communis*.

¹⁷ Zoznam je len provizórny. Podrobnejšie informácie možno nájsť napr. u Martina (1987) a Rychnera (1955, s. 126–153), ktorý vníma situáciu č. 1 (*évocation de la bataille en termes généraux*) a situácie č. 2+3 (*le ou les héros dans la mêlée*) ako samostatné motívy (tamže, s. 129).

Li vallés fu grans et fors, et li cevax so quoui il sist fu remuans. Et il mist le main a l'espee, si comence a [ferir a] destre et a senestre et caupe hiaumes et naseus et puins et bras et fait un caple entor lui, autresi con li senglers quant li cien l'asalent en le forest, et qu'il lor abat dis cevaliers et navre set et qu'il se jete tot estroseement de le prese et qu'il s'en revient les galopiaux ariere, s'espee en sa main. (s. 70)

Citovaná pasáž kumuluje – ako napokon celá kapitola X (pozri Micha, 1959, s. 286), čo je vzhľadom na jej prozaickú formu pozoruhodné – jedno epické kliše na druhé. Hneď v prvej vete podčiarkujú laudatívne epitetá *grans*, *fors* a *remuans* (dosl. *dobré stavaný*, *silný* a *hybký*) hodnotu mladého jazdca i jeho koňa. Ako podotýka J. Rychner (1955, s. 151), analogické formulky opakovane figurujú v úvodných veršoch (tzv. *vers d'intonation*) strof *Piesne o Rolandovi*, *Korunovácie kráľa Ľudovíta* (*Couronnement de Louis*) a iných spevov. Nasleduje opis samotných „veľkých činov“, v ktorom séma námahy („[Aucassins] *mist le main a l'espee, si comence a ferir a destre et a senestre*“, dosl. [Aucassin] *vezme do ruky meč a začne rúbať napravo i naľavo*) postupne prenecháva miesto séme rodiaceho sa víťazstva („*il lor abat dis cevaliers et navre set*“, dosl. *zabije desiatich rytierov a zraní siedmich*). Protagonista vchádza do chaosu, znásobuje ho, rozráža a napokon si ho podrobuje. Gradáciu zaistujú tri elementy. Prvým je realistický obraz násilia („*caupe hiaumes et naseus et puins et bras*“, dosl. *odtína prilbice, nánosníky, päste a ruky*). Druhý – sugestívna parabola zo sveta lovu („*autresi con li senglers quant li cien l'asalent en le forest*“, dosl. *ako kanec, keď ho v lese napadnú psy*) – tiež funguje v obsahovej rovine. Za zmienku stojí, že takmer identickým spôsobom sú opísané hrdinstvá viacerých epických postáv, vrátane Viviena, synovca Viliama Oranžského. Ako príklad možno uviesť krátky úryvok z *Piesne o Viliamovi* (*Chanson de Guillaume*): „*Dunc se redresce cum hardi sengler, / Si traist s'espee del senestre costé, / Dunc se defent Viviën cum ber. / Il [= li Sarazin] le demeinent cun chiens funt fort sengler.*“ (Suard, 2008, verše 860–863; dosl. *Vivien sa vzpriami sa ako hrdý kanec a vytasí meč, čo nosí na ľavom boku. Veru, statočne sa bráni a pohania doňho dobiedzajú ako divé psy do mocného kanca*). Tretí element sa týka syntaxe. Takmer každá veta sa napája na nasledujúcu pomocou zlučovacích spojok *et*, *si* a *et que*, ktoré korelujú s parataktickým radením epických desať- či dvanásťslabičníkov. Ich nadužívaním získava zobrazovaná udalosť rýchly spád.

Pozrime sa teraz, akým spôsobom konfiguruje motív kolektívnej bitky slovenskí prekladatelia:

Beniakov preklad	Danielisovej preklad
Junáčik bol veľký a silný, a kôň, na ktorom sedel, mrštný. Tasil teda meč a začal rúbať naprav[o]-naľavo, prerážal prilby, odtínal nosy, zápästie a ramená, čiže spravil tam také krviprelieanie, ako keď divý kanec napadne útočiacich psov v lese. Takto zabil jedného po druhom desiatich rytierov, siedmich však zranil a potom s mečom v ruke cvalom uháňal z tlačene nazpät'. (s. 24)	(Mládenec to bol mocný, urastený a kôň, ktorý ho niesol, nijaká škrapa!) ¹⁸ Uchopil meč a začal ním rúbať napravo i naľavo, a už padajú prilby, nánosníky, päste i celé ruky. Spôsobil navôkol toľké krviprelievane, ako keď sa diviak bráni poľovníckym psom. Statočne bojoval: desať rytierov porúbil, sedem poranil, vymanil sa z obklúčenia a s mečom v ruke sa vracia k svojim. (s. 24)

Hneď na prvý pohľad je zrejmé, že obe verzie sa dôsledne pridržajú originálu. Volia exotizačnú, resp. ponechávajúcu stratégiu a bezekvivalentné kliše sa usilujú kalkovať. Pasáž je však satureovaná prototypálnymi hrdinskými činnosťami do takej miery, že aj recipient, ktorý nikdy neprišiel do kontaktu so *chansons de geste*, ľahko dešifruje jej základný ráz. Azda z tohto dôvodu nepokladali ani V. Beniak, ani M. Pauliny-Danielisová za nevyhnutné analyzovať ju

¹⁸ Prvá veta úryvku reprodukuje s minimálnymi štylistickými obmenami údaj, ktorý už zaznel v úvode kapitoly. Prekladateľka ju – asi s cieľom redukovať redundancie – uvádza v zátvorkách.

vo vysvetľujúcej poznámke alebo v epilógu. Zdá sa však, že jej špecifiká si uvedomovali. Svedčia o tom prekladateľské riešenia na nižších textových úrovniach. Vydanie zo 70. rokov pracuje zručne a kreatívne zvlášť so syntaxou. Hoci polysyndeton absentuje, úsečné vety adekvátne transponujú zrýchľujúce sa tempo originálu a zachovanie všetkých slovies v aktívnom tvare zvyšuje dynamiku narácie. Zvlášť oceniteľné sú príležitostné prechody z präterita do prézentu („a už padajú prilby, nánosníky, päste i celé ruky“; „a s mečom v ruke sa vracia k svojim“). Epické bojové scény sa totiž tradične komponovali tak, aby čitateľa či poslucháča „preniesli“ do času príbehu, ktorý je etapou mýtického zlatého veku, a teda – aspoň z istého uhla pohľadu – večným prezentom. U V. Beniaka možno tiež pozorovať úsilie o rezké a živé plynutie syntagmiem. Celkový efekt je však menej vydarený. Trochu rušivo pôsobia spojky a častice *teda*, *čiže*, *takto* a *však*, ktoré síce zvyšujú kohéziu výpovede, no zastierajú jej kumulatívny charakter. V priaznivejšom svetle sa ukazuje prekladateľova práca s lexikou. Epiteton *mrštný*, ktorým sa charakterizuje Aucassinov tátoš, vystihuje význam pikardského *remuans* a lepšie zapadá do koncepcie jazyka pevcov než moderne vyznievajúce a zvláštne ironické riešenie M. Pauliny-Danielisovej („a kôň, ktorý ho niesol, nijaká škrapa!“). Aj v jej verzii však možno nájsť niekoľko výnimočne priliehavých lexém. Adjektíva *mocný* a *urastený*, ktoré umiestňuje do úvodnej vety, pôsobia epickejšie než ich náprotivky zo 40. rokov (*veľký* a *silný*). To isté platí o syntagme „*vymanil sa z obklúčenia*“, ktorou sa nahrádza Beniakovo ľudové „*uháňal z tlačnice*“. Súhrnne možno konštatovať, že ani jeden z prekladateľov sa nedopúšťa posunov, ktoré by vážnejšie deformovali tvár motívu alebo sťažovali jeho identifikáciu v procese recepcie. Dokonca aj voľba exotizačnej stratégie sa javí ako prirodzená. Vyrovnanie semiotického napätia smerom k prijímajúcej kultúre by si totiž vyžiadalo veľkú odchýlku od originálu. Domnievame sa, že jedinou možnosťou, ako priblížiť bojovú scénu v modernej slovenčine k registru hrdinského spevu, je poetizovať jej formu. Prekladateľ, ktorý by uvažoval v tejto línii, by mohol analyzovaný úryvok rytmizovať pravidelným rozložením slovných prízvukov alebo doň vložiť vnútorné rýmy či asonancie. Takýto prístup však nie je stabilnou súčasťou slovenského úzu.

Motív kolektívnej bitky sa štandardne realizuje na ploche niekoľkých viet či veršov. Druhá obsahová jednotka, ktorej sa budeme venovať, má v porovnaní s ním „mikroskopickú“ a skutočne atomickú formu. Nezriedka sa totiž vyjadruje jediným plnovýznamovým slovom.¹⁹ Máme na mysli chrabrosť, hrdinskosť, fyzickú i morálnu silu či – jedným slovom – epickú hodnotu protagonistu, ktorá sa v *chansons de geste* pretavuje do ustálených epitet.²⁰ Medzi najvýznamnejšie z nich patria bezpochyby *ber* a *preus*. Veľký slovník starej francúzštiny (*Dictionnaire de l'ancienne langue française et tous ses dialectes du IX^e au XV^e siècle*) z rokov 1881 – 1902 vymedzuje ich význam nasledujúcim spôsobom:

- *ber* (v predmetovom páde: *baron*) – „muž, ktorý vyniká urodzeným pôvodom, ušľachtilými vlastnosťami a predovšetkým hrdinskou odvahou“²¹ (Godefroy, zväzok I, s. 589);
- *preus* (v predmetovom páde: *preu*) – „rozumný, cnostný, udatný“²² (Godefroy, zväzok VI, s. 398).

¹⁹ Je potešujúce, že o jej vedecké uchopenie sa mimoriadne zaslúžil bývalý pracovník Katedry romanistiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského Maroš Sagan (napr. 2007).

²⁰ Je pravda, že „prívlastky opisujúce postavy, kone, činy či zbrane“ (Suard, 1993, s. 35; orig.: „épithètes descriptives concernant des personnages, des chevaux, des gestes, des armes“) sa v *epic studies* zvyčajne analyzujú skôr v súvislosti so štylistickou než tematickou rovinou. Ak však nie sú banálne a nefungujú ako výplnky, ktorými sa má dosiahnuť želaný počet slabík vo verši, ovplyvňujú sémantiku textu. Domnievame sa preto, že sa na ne dá nazerať aj cez prizmu tradičných tematologických koncepcií (napr. Corbineau-Hoffmanová, 2008, s. 83–98).

²¹ Orig.: „homme distingué par sa naissance, par ses hautes qualités et surtout par sa bravoure“.

²² Orig.: „sage, vaillant“.

Obe lexémy nachádzame aj v *Aucassinovi a Nicolette*. Prvá sa vo funkcii laudatívneho epiteta vyskytuje dovedna 3-krát, druhá 6-krát. Najvyššie zastúpenie majú v kapitole XXXIX, v ktorej sa Nicoletta vracia do Beaucaire prezlečená za pevcu a prednáša pred Aucassinovým dvorom niekoľko veršov, pripomínajúcich prológ eposu. Údaje sme získali zmapovaním frekvencie použitia jednotlivých pádových foriem a grafických variantov (v Dufournetovej edícii nachádzame aj tvary *baron*, *prou*, *prox* a *prex*) a následnou syntakticko-sémantickou analýzou. Tá bola nevyhnutná preto, že *ber/baron* je v niektorých kontextoch len bežným substantívom vo význame *šľachtic* (kapitola XXXIX, verš 4) či *manžel* (kapitola XXXVIII). Ako podotýka J. Dufournet (1984, s. 12), je pozoruhodné, že epické prívlastky absentujú v prozaických častiach a aktivujú sa len v strofách, ktorých forma vykazuje viaceré paralely so *chansons de geste* (pozri aj Živčák, 2020, s. 146). Za zmienku tiež stojí, že sú okrem mužských postáv (Aucassin a mestský hlásnik) viackrát prisudzované Nicolette (Smith, 1979, s. 480). Korene inverzie rolí siahajú hlboko do textovej štruktúry. Jednotlivé výskyty skúmaného obsahového „mikrokomponentu“ a spôsoby, akými prekladatelia pristúpili k jeho transferu, sme sa rozhodli spracovať formou tabuľky:

Markery epickej hodnoty protagonistov v origináli a prekladoch

Epiteton	Lokácia (č. kapitoly a verša)	Nositeľ epiteta	Beniakov ekvivalent	Danielisovej a Slavkovskej ekvivalent
<i>ber</i>	XIII, verš 6	Aucassin	(<i>môj</i>) <i>barónik</i>	<i>barón ušľachtilý</i>
<i>ber</i>	XIII, verš 17	Aucassin	<i>šviháček milý</i>	--- ²³ (v texte stojí: <i>náš Aucassin</i>)
<i>ber</i>	XXXI, verš 11	Aucassin	<i>barón</i>	<i>barón</i>
<i>preus</i>	XV, verš 2	mestský hlásnik	[<i>ktorý má</i>] <i>smelé oči</i>	[<i>ktorý mal</i>] <i>odvahu</i>
<i>preus</i>	XXXVII, verš 1	Nicoletta	(<i>panna</i>) <i>šľachetná</i>	<i>ušľachtilá</i>
<i>prou</i>	XXXIX, verš 18	Nicoletta	--- (v texte stojí: <i>dievča Nicole</i>)	<i>jemné dieťa</i>
<i>prou</i>	XXXIX, verš 24	Nicoletta	--- (v texte stojí: <i>oná Nicolette</i>)	--- (v texte stojí: <i>spomínanú Nicolettu</i>)
<i>prox</i>	XXXIX, verš 8	Nicoletta	---	<i>nežná, jasná víla</i>
<i>prex</i>	XXXI, verš 11	Aucassin	<i>dobrý</i>	<i>mladý</i>

Už z miery obsadenosti políčok vyplýva, že chvályhodné charakterové črty postáv sa väčšinou explicitujú aj v slovenčine. U V. Beniaka chýba ekvivalent len trikrát, u M. Danielisovej a G. Slavkovskej dokonca dvakrát, čo je vzhľadom na rytmické a eufonické nároky, ktoré so sebou nesú básnické kapitoly, ocenené. Iste, zatiaľ sa pohybujeme len na úrovni štatistik, ktoré nezaručujú adekvátnosť riešení. Tú možno posúdiť až komparatívnou štylisticko-lexikálnou analýzou. Vymedzme však najprv miesto stratégií prekladateľov na osi exotizácia ↔ naturalizácia. Na rozdiel od kultúrnej špecifického motívu kolektívnej bitky nám v súvislosti s markermi epickej hodnoty ponúka slovenský protogestický materiál pomerne širokú zásobáreň podnetov. Hoci sa v ňom ustálené epiteta nepoužívajú tak systematicky ako v starofrancúzskej *chanson de geste*, nedá sa povedať, že by absentovali úplne. Pokúsili sme sa ich vyhľadať v *Písni o zámku Muránském* (skratka PZM), *Písni o Sigoti* (PS), *Písni o Modrom Kameni*, *Divíne a Zvolene* (PMK) a v diele *O Jágri* (J), čiže v štyroch najstarších zachovaných historických piesňach,²⁴ a dospeli sme k nasledujúcemu zoznamu (položky zoradíme zostupne v závislosti od frekvencie výskytu):

- *silný* (PS, strofy 3, 69, 98),

²³ Znak zastupuje chýbajúci ekvivalent.

²⁴ Pracovali sme s nimi v podobe, v akej figurujú v *Antológii staršej slovenskej literatúry* (Mišianik – Tkáčiková, 1981, s. 169–189).

- *dobrý* (vo význame: zdatný; PS, strofa 2; J, strofa 6),
- *výborný* (vo význame: veľmi šikovný; PMK, strofy 70, 71),
- *hrdinský* (PZM, strofa 28),
- *statečný* (PS, strofa 75),
- *slavný* (PS, strofa 93),
- *vítezský* (J, strofa 3).

K tomu ešte možno pridať adjektíva *verný* (PS, strofy 44, 78, 100) a *přepěkný* (PZM, strofa 65), ktoré síce majú laudatívny charakter, ale viažu sa len na morálny profil postáv, resp. ich vzhľad, nie na ich schopnosti. Hoci idea bojovnosti je implicitne prítomná vo viacerých riešeniach slovenských prekladateľov, v prieniku medzi tabuľkou a práve uvedeným zoznamom stojí len lexéma *dobrý*, ktorá sa uplatňuje vo verzii zo 40. rokov. Toto zistenie však treba interpretovať citlivo a opatrne. Nie je stopercentne isté, že V. Beniak označuje protagonistu za *dobrého* preto, aby vyzdvihol jeho epickú hodnotu pod vedomým či podvedomým vplyvom protogestickej tradície. Bol by urobil lepšie, keby ho nazval *hrdinským*. Kontext, do ktorého zasadzuje preklad záverečného dvojveršia kapitoly XXXI, je totiž pomerne vágny a jeden príklad na potvrdenie naturalizačných tendencií nestačí. K sprehl'adneniu situácie nepomôže ani zohľadnenie širších kolokácií. Epiteta sa v slovenských historických piesňach najčastejšie spájajú so substantívami *rytír*, *vítez*, *bojovník*, *pacholek* a *junák*. Je pravda, že posledné z nich nie je V. Beniakovi cudzie. Využíva ho opakovane, napríklad aj v citovanej scéne Aucassinovho boja s otcovými nepriateľmi. Je však otázne, či sa ním skutočne exponuje príslušnosť textových segmentov k stereotypom eposu. Ako sme totiž dokázali v prvej časti štúdie, výrazová rovina prvého slovenského variantu *chante-fable* je poznačená folklorizáciou. Slovo *junák*, ktoré sa v ľudovej poézii vyskytuje často, na seba v spleti deminutív a archaických obrátov takmer vôbec nepúta pozornosť. Jeho efektívne použitie by muselo byť podmienené neutrálnym registrom. Usudzujeme teda, že žiaden z prekladateľov sa cielene nerozhodol uvoľniť medzipriestorové napätie v prospech prijímajúcej kultúry. To, pochopiteľne, nie je ani zlé, ani zvláštne. Príklad od J. Štrassera, ktorý sme citovali v úvode k predchádzajúcim sondám, je v domácom kontexte pomerne ojedinelý.²⁵ Paradoxom však je, že sa nejde ani cestou kalkov. Ako ukazuje tabuľka, ekvivalenty nie vždy korešpondujú so sémantickým nábojom obsahového komponentu v origináli. Za akceptovateľné (aj keď nie ideálne) možno považovať len štyri z nich: *ušľachtilý* (2x u Danielisovej a Slavkovskej), *šľachetný* (1x u Beniaka), *ktorý má smelé oči* (1x u Beniaka) a *ktorý mal odvahu* (1x u Danielisovej a Slavkovskej). Tie ostatné sa dajú roztriediť do troch kategórií:

- (1) nivelizujúce: hoci preložiť starofrancúzske *ber* ako *barón* nie je vyslovene nelegitímne, v slovenčine toto substantívum nenesie laudatívny náboj a denotuje iba šľachtický titul, resp. príslušníka vyššej sociálnej vrstvy;
- (2) nevhodné: ak Danielisová a Slavkovská nazývajú v strofe XXXI Aucassina *mladým*, nejdú proti logike fikčného univerza (protagonisti sú ešte adolescentmi, resp. sotva dospelými ľuďmi) ani neprevracajú význam originálu, nevystihujú však špecifiká konkrétneho verša;
- (3) antitetické vo vzťahu k pôvodnej informácii: epickú hodnotu, chrabrosť a bojovnosť nemožno vyjadriť syntagmami *šviháček milý* (Beniak) a *jemné dieťa* či *jasná víla* (Danielisová a Slavkovská).

Neostáva nám teda nič, len konštatovať, že ani vydanie zo 70. rokov, ani to zo 40. rokov netransponuje skúmaný „mikromotív“ uspokojujúco. Iste, v očiach čitateľa, ktorý stredovekú pikardčinu neovláda a niektoré roviny textu nie je schopný dešifrovať, nemusia jednotlivé riešenia pôsobiť rušivo. Tie, ktoré ponúkajú M. Pauliny-Danielisová a G. Slavkovská, sú

²⁵ Aj keď je zaujímavé, že A. Holk, autor prvého českého prekladu (v pravom slova zmysle) *Aucassina a Nicoletty* (1909), sa uchýľuje k funkčnému naturalizačnému riešeniu. V strofe XXXI nazýva mladíka *junným*.

dokonca veľmi elegantné. Hrdinská dimenzia postáv (či už ju chápeme vážne alebo parodicky), zvlášť Nicoletty (zo 4 epitet jej všetci prekladatelia horko-tažko priznávajú jedno), sa však v slovenčine v dostatočnej miere neexplicituje. Niektí azda bude namietat', že pri hodnotení viazanej básnickej reči sa nemožno pohybovať na úrovni jednotlivých slov. Občas sú však aj tie dôležitou súčasťou invariantného jadra – ak, samozrejme, akceptujeme, že v súvislosti s klasickými (kanonizovanými) dielami svetovej literatúry má zmysel o invariante²⁶ hovoriť.

Ak sa oblúkom vrátime k otázkam, ktoré sme si položili na začiatku, realizované tematologické sondy prinášajú tri zaujímavé zistenia.

(1) K transferu architextových vzorcov sa pristupuje prostredníctvom kalkov a ponechávania nielen u M. Pauliny-Danielisovej a G. Slavkovskej, ale aj u V. Beniaka. Ukazuje sa teda potreba vnímať naturalizáciu a exotizáciu – podľa vzoru A. Popoviča (1975, s. 62–67) – ako komplexné semiotické operácie, ktoré nespočívajú len v opozícii *írečitý* ↔ *civilný* výraz. Oba pojmy sa v súčasnej slovenskej translatológii často používajú spoločne. Rehabilitácia ich pôvodného sémantického rozsahu by možno vyriešila nejednu výčitku L. Venutiho (1995) vo vzťahu k translátom, ktoré uprednostňujú normy cieľovej kultúry.²⁷

(2) Spôsob, akým sa prekladatelia vyrovnali s prísne kódovaným motívom kolektívnej bitky, svedčí o nadpriemernej úrovni ich kultúrnej kompetencie. K pikardskému originálu pristupovali ako poučení čitateľa a ich znalosti rozhodne presahovali to, čo im bolo umožnené zakomponovať do doslovov či vysvetľujúcich poznámok.

(3) Nedôslednosť pri práci s ustálenými epitetami zasa potvrdzuje, že prenos transtextového dialógu patrí k dlhodobým slabším slovenskej prekladateľskej školy. Prekladatelia sú málo tvoriví, čitateľa podceňujú a namiesto hĺbkového prekódovania uprednostňujú prekódovanie povrchové (termíny preberáme od Popoviča, 1975, s. 190–203). V minulosti na to okrem I. Hostovej (2014) poukázal aj autor štúdie (Živčák, 2017). Treba si však uvedomiť, že podmienky redakcie a apretácie translátu nikdy nie sú ideálne a prípadné nedostatky nezávisia len od subjektívnych faktorov, ale aj od faktorov subjektívno-objektívnych a objektívnych (nedostupnosť odbornej literatúry, časová tieseň vyplývajúca z požiadaviek trhu atď., pozri Koželová, 2017, s. 77–128).

Aucassin a Nicoletta v diachrónnych premenách slovenského literárneho poľa

Rozdiely medzi Beniakovou a Danielisovej a Slavkovskej verziou *chante-fable* sme tu i v predchádzajúcej časti výskumu identifikovali vo viacerých rovinách. Jeden aspekt sme však spomenuli len okrajovo – funkciu prekladovej literatúry v domácich spoločenských štruktúrach, ktorá sa v priebehu 20. storočia radikálne menila. Kým v roku 1947 ešte doznievali pluralitné hlasy z medzivojnového obdobia (aj keď vzostup komunistickej strany a hrôzy práve uzavretej vojny znemožňovali návrat skutočného pokoja), rok 1975 poznačil postupný návrat prísnejšej cenzúry po obsadení Československa sovietskymi vojskami (Bednářová, 2015, s. 33).²⁸ Tá sa prejavovala nielen obmedzovaním importu nepohodlných cudzojazyčných diel, ale aj ideologicky motivovaným nerešpektovaním zásady textovej úplnosti v prekladateľskej praxi. Iste, niekto by mohol namietat', že v roku 1968 inštitucionálna kontrola na celoštátnej úrovni zanikla (pozri Bubnášová, 2014, s. 17; Tomášek, 1994, s. 154). Zodpovednosť však bola delegovaná na čiastkové „zložky“ kultúrnej produkcie – vydavateľstvá, redaktorov a dokonca

²⁶ O perspektívach tohto termínu podnetne uvažuje I. Hostová (2013, s. 6–8).

²⁷ Fundovane a v omnoho širších horizontoch sa k problematike vyjadruje D. Robinson (2017). Ako však upozorňujú prekladateľky Robinsonovej štúdie do slovenčiny (I. Hostová a A. Vyrosteková), Venutiho uvažovanie je s Popovičovou teóriou medzipriestorového činiteľa kompatibilné len čiastočne.

²⁸ Toto tvrdenie neplatí paušálne. Časť korpusu prekladových diel, ktoré vyšli v 70. rokoch 20. storočia, sa pripravovala ešte v uvoľnenom a kultúrne životaschopnom predchádzajúcom desaťročí. Odkazy M. Pauliny-Danielisovej na Dufournetovo vydanie *Aucassina a Nicoletty* z roku 1973 však dosvedčujú, že to s veľkou pravdepodobnosťou nie je náš prípad. Za cennú pripomienku ďakujeme Anne Valcerovej a Jánovi Jamborovi.

i samotných prekladateľov (Bubnášová, 2014, s. 17–18). Fenomén autocenzúry začal naberať na význame (Tomášek, 1994, s. 154). Častým trňom v oku boli náboženské motívy. V ostatných rokoch to okrem historiografických syntéz potvrdili aj materiálové sondy, napr. reflexie predprevrátových slovenských vydání rozprávok H. Ch. Andersena (Bubnášová, 2014) či kultového románu *Anna zo Zeleného domu* (Grozaničová, 2014) v periodiku *Kritika prekladu*. Už to, že sa za daných okolností vôbec nejaká stredoveká literatúra zo Západu do slovenčiny importovala, možno hodnotiť ako nadštandardné. Je teda namieste pýtať sa: musel Danielisovej a Slavkovskej preklad priniesť socialistickému ateizmu nejakú daň? S cieľom dopracovať sa k čo najobjektívnejšej odpovedi sme znovu siahli po štatistických metódach a zrealizovali výskumnú sondu v troch etapách. Prvá z nich spočívala v identifikácii religióznych prvkov v pikardskom origináli. Treba však mať na pamäti, že kultúra 12. a 13. storočia udržiavala s kresťanstvom substanciálne vzťahy a to, čo na prvý pohľad pripomína strelnú modlitbu, môže byť len jazykovým tikom (pozri Combarieu, 1981, s. 96; Podetti, 2019, s. 296). Zoznam, ku ktorému sme sa dopracovali, sa preto spontánne rozpadol na tri podmnožiny. Nasledujúce body zhŕňajú ich dištinktívne črty a uvádzajú príklady, ktoré do nich spadajú:

- (1) Božie mená, tzv. *nomina sacra*, vo formulaických²⁹ slovných spojeniach → rekurentná exklamácia *Dix ! (Bože!)*, rétorické obraty *se Diu plaist (ak Boh chce, kapitola XVI...)*, *Dix m'en gart (nech ma Boh chráni, kapitola XVI)*, *Damedix vos i aït (Pánboh pomáha, kapitola XVIII)* a pod.;
- (2) plnovýznamové, resp. signifikantné zmienky o Bohu → *nomina sacra*, ktoré intencionálne odkazujú na transcendentnú realitu (kapitoly XXV, XXVI...) alebo fungujú v kontexte modlitieb a menej stereotypných prosieb o požehnanie (napr. kapitoly XVII, XXVIII);
- 3) iné spriaznené prvky → teologické koncepty (lebo; kapitola VI...), tematizované náboženské praktiky (krst, prežehnanie sa; napr. kapitola XVI) atď.

V druhej etape sme porovnali originál s prekladom z roku 1975 a determinovali, či sa transfer jednotlivých prvkov realizuje. Je však pravda, že nie všetky starofrancúzske jazykové tiky majú v modernej slovenčine bežne používaný pendant. S cieľom odlíšiť potenciálne prejavy (auto)cenzúry od úsilia o redukciu neprírodných kalkov sme teda v záverečnej etape podrobili analýze aj text V. Beniaka. Výsledky zhŕňame formou tabuľky. Z priestorových dôvodov sme sa rozhodli neuvádzať podrobné lokácie (čísla kapitol, príp. veršov), ale veríme, že to výpovednú hodnotu údajov neznižuje.

Religiózne prvky v slovenských prekladoch *Aucassina a Nicoletty*

Kategória prvku	Výskyt v origináli	Výskyt u Beniaka	Výskyt u Danielisovej a Slavkovskej
<i>Nomina sacra</i> – formulaické použitie	40	40	34
<i>Nomina sacra</i> – signifikantné použitie	8	8	8
Iné	8	7	8
Spolu	56	55	50

Je zjavné, že vydanie zo 70. rokov štatisticky exponuje svoju príslušnosť ku kresťanskej kultúre o čosi menej. Zachováva 89 % referencií, zatiaľ čo jeho predchodca zo 40. rokov až

²⁹ Hoci Krátky slovník slovenského jazyka naznačuje, že francúzske adjektívum *formulaire* by sa malo do slovenčiny prekladať ako *formulový*, uprednostňujeme kalk termínu, ktorý v komentári k českému prekladu eposu *Digenis Akritis* uplatňujú O. Cikán a M. Kulhánková (2018, s. 25). Oficiálne odporúčaný pendant má nevhodné konotácie.

98 %. Treba však priznať, že ide o zanedbateľný rozdiel a výpustky sa uplatnili iba vo formulaických (teda najmenej zásadných) kontextoch. Nech to znie akokoľvek prekvapivo, nezdá sa, že by tu bola zaúradovaná ideologicky podmienená retuš. V tomto presvedčení nás utvrdzuje aj doslov, ktorým M. Pauliny-Danielisová dielo opatrla. Napriek skromnému rozsahu je jeho kvalita až prekvapujúco vysoká. V období socializmu plnili paratexty (či už boli umiestnené v knihách alebo periodikách) iné funkcie ako v súčasnosti (pozri najmä Bachledová, 2018). Okrem prezentácie autora a interpretačnej sondy v nich neraz nachádzame špecifické praktiky, ktoré I. Tyšš (2017) označuje termínom *paratextová kamufláž* (*paratextual camouflage*). Hovoríme o nej vtedy, ak sa „[v] predhovoroch, doslovoch, komentároch a pod. [...] prezentuje východiskový text ako konformný s filozofiou socialistickej strany“³⁰ (tamže, s. 77) napriek tomu, že realita je iná. V dekadách, keď väčšiu časť literárneho poľa ovládala politika, šlo neraz o jediné východisko z nepriaznivej situácie. Import cudzích hodnôt sa realizoval za cenu manipulácie s poetologickými či aspoň literárnohistorickými súradnicami pôvodiny. U M. Pauliny-Danielisovej však nič podobné nenachádzame. Všetky fakty a interpretácie, ktoré uvádza, sú korektné a zhodujú sa s uvažovaním väčšiny svetových medievalistov (drobné polemiky, samozrejme, v tomto ohľade nie sú podstatné). Je to o to významnejšie, že preklad nevyšiel v periférnych publikačných priestoroch, ktoré boli podľa I. Tyšša (tamže, s. 82) viac naklonené „prevratným inováciám“³¹, ale vo veľkom vydavateľstve Tatran. Ak by sa ktokoľvek v súčasnosti rozhodol pripraviť jeho reedíciu, mohol by prebrať doslov v nezmenenej podobe, resp. s marginálnymi úpravami. Jediná výčitka, ktorú mu možno oprávnenne adresovať, sa totiž týka genologických termínov. Na s. 88 je *Pieseň o Rolandovi*, najstaršia zachovaná *chanson de geste*, nesprávne klasifikovaná ako *román* a o typický epickom motíve ozbrojovania bojovníka (Rychner, 1955, s. 128) sa tvrdí, že pochádza z rytierskych románov. K tomu ešte možno prirátať zmienku o palimpsestovej povahe (v genetovskom slova zmysle) Aucassinovho stretnutia s voliarom. Hoci v doslove (s. 89) sa ako zdroj inšpirácie uvádza iba notoricky známy *Rytier s levom* od Chrétiena de Troyes, C. Roussel (1999, s. 433–440) dokázal, že autor *chante-fable* zrejme nadväzoval na širšiu tradíciu. M. Pauliny-Danielisová však v čase písania svojich poznámok nemala túto informáciu k dispozícii. Ako je možné, že sa tu stretávame s prístupom, ktorý sa svojou precíznosťou vyrovná štandardom kladeným na najvýznamnejšie prekladateľské projekty? Hlavným dôvodom je nepochybne práca so širšou škálou aktuálnych sekundárnych zdrojov, medzi ktorými má privilegované miesto úvodná štúdia z edície *Aucassina a Nicoletty* od J. Dufourneta. Slovenská prekladateľka v niektorých pasážach paratextu (zvlášť v tej, kde sa pertraktuje problematika paródie) uvádza fakty, ktoré podľa našich zistení postuluje len tento francúzsky medievalista. Ako dosvedčuje nasledujúci tandem citácií, nadväzovanie má neraz veľmi zjavný charakter:

Štúdia J. Dufourneta	Text M. Pauliny-Danielisovej
N'a-t-on pas reproché à l'auteur de placer Beaucaire tantôt à proximité de la mer, en sorte que les habitants peuvent venir piller les épaves, tantôt loin du rivage, puisque les héros chevauchent longtemps avant de l'atteindre ? Peut-être vaut-il mieux y voir une plaisante transposition de <i>la Chanson de Roland</i> , où Saragosse, située, au début, sur une montagne (I), retrouve ensuite sa place au bord de l'Ebre [...]. (s. 22)	Beucaire leží raz pri mori – keď sa ľudia zbiehajú k vraku, raz zase d'aleko vo vnútrozemí, takže k moru treba dlho putovať. Azda je to narážka na <i>Chanson de Roland</i> , kde je spočiatku Saragoza situovaná do hôr a potom odrazu na breh rieky Ebro. (s. 87–88)
Que dire enfin des lions qui hantent la forêt de Beaucaire ? [...] Moyen, certes, de suggérer la	[L]evy v Beaucairskom lese majú zdôrazniť Nicolettin strach i odvahu, ale je to aj narážka na

³⁰ Orig.: „[in] forewords, afterwords, commentaries etc. [...] the source text is presented as though it fell in with the socialist party line“.

³¹ Orig.: „disruptive innovations“.

frayeur de Nicolette, mais aussi une double allusion, d'une part, à la *Chanson de Roland*, où les chrétiens redoutent que des lions ne mangent les cadavres de leurs compagnons, d'autre part au *Chevalier de la charette*, où, parvenus au Pont de l'Épée, Lancelot et ses deux camarades croient voir de l'autre côté, liés à une grosse pierre, deux lions ou deux léopards [...]. (s. 21)

podobné miesta v románoch *Chanson de Roland* a v *Le Chevalier à la charette*.³² (s. 88)

Nemáme však v úmysle obviniť M. Pauliny-Danielisovú z plagiátorstva, práve naopak. Bolo prezieravé, že sa spoľahla na uznávanú autoritu. Navyše, paratext je žánrom odbornej komunikácie, nie vedeckou štúdiou, ktorá si vyžaduje dôsledné dodržiavanie citačnej normy. Z etického hľadiska stačí, že sa Dufournetovo meno nachádza v tiráži. Súhrne teda možno konštatovať, že autorky druhého slovenského prekladu *Aucassina a Nicoletty* sa nedopustili manipulácií s náboženským podložíom pôvodiny, a to ani v paratextoch, ani na vnútrotextovej úrovni. Je skutočne ocenené, že neupustili od nadčasových profesionálnych zásad. Čo sa týka verzie V. Beniaka – vzhľadom na okolnosti, za akých bola publikovaná, je prirodzené, že sa v rozsahovo skromnom doslove (s. 84) otvorene hovorí o *kresťanskej poézii*.

Neuzatvárajme však problém absencie (auto)cenzúry u M. Pauliny-Danielisovej a G. Slavkovskej príliš náhlivo a zamyslime sa ešte nad jeho príčinami. Domnievame sa totiž, že niet vhodnejšieho spôsobu, ako výskum završiť. Ak vezmeme do úvahy sféru, ktorú M. Wolf (2007, s. 14–15) nazýva *sociológiou aktérov v translačnom procese* (*sociology of agents in the translation process*), i štruktúru slovenského literárneho poľa v diachrónej perspektíve, ponúkajú sa nám tri hypotetické vysvetlenia.

(1) Obe autorky novšieho slovenského prekladu *chantefable* sa v rámci svojej kariéry (vrátane výseku, ktorý nasledoval po roku 1975) opakovane konfrontovali s kresťanským humanizmom a je pravdepodobné, že im nebol cudzí. V prípade G. Slavkovskej o tom svedčí „morálne podložie“ (Hostová, 2009, s. 4) i motivický arzenál jej pôvodnej básnickej tvorby. M. Pauliny-Danielisová zas, ako podotýka L. Vajdová (2017, s. 136), začala po páde socializmu spolupracovať s katolíckym vydavateľstvom Lúč. Sympatie k hodnotám, ktoré sa v ňom dodnes presadzujú, sa pomerne výrazne zrkadlia v jej neskoršej prekladateľskej tvorbe (tamže). Je teda možné, že jednej i druhej záležalo na adekvátnom prenose religióznych prvkov z osobných dôvodov. Navyše, Danielisová bola vo vydavateľstve Tatran zamestnaná (tamže), a tak mala k dispozícii väčší manévrovací priestor ako externí dodávatelia.³³ Iste, to ešte nestačilo na úplné zažehnanie hrozby zo strany garantov edičného procesu. Tá však – ako na to poukáže ďalšia časť úvahy – možno ani nebola reálna.

(2) Celkový počet náboženských referencií, ktoré sme v origináli identifikovali (56), rozhodne nie je zanedbateľný. Ako však prezrádza tabuľka, až 71 % z nich má formulaický charakter a súvisí predovšetkým so štruktúrou jazyka a s jeho kultúrnym zázemím. Ak sa pozrieme na *Aucassina a Nicolettu* ako celok a zohľadníme všetky textové roviny v ich vzájomnej synergii, zistíme, že máme dočinenia s pomerne civilným umením. Nadprirodzené bytosti do deja priamo nezasahujú a nevstupujú na scénu a tematizované zázraky (napr. uzdravenie pútnika v kapitole XI či Aucassinovo uzdravenie v kapitole XXVI) vychádzajú z folklórnych predstáv (pozri Rogger, 1954, s. 3–8; Dufournet, 1984, s. 29–30).³⁴ Aj Nicolettina modlitba pred vstupom do lesa (strofa XVII) je skôr exteriorizáciou jej myšlienok a obáv než reálnym dialógom či zápisom skúsenosti s Bohom. Navyše, fikčné univerzum je – zvlášť v porovnaní s kurtoáznou a hrdinskou naratívnu literatúrou z prelomu 12. a 13. storočia –

³² Uvádza sa tu menej štandardný variant názvu Chrétienovho diela.

³³ Za podnet ďakujeme Františkovi Šimonovi.

³⁴ K. Rogger (1954, s. 13–14) uvažuje aj o možných inšpiráciách hagiografiou (Nicoletta je podľa neho sčasti modelovaná ako svätica), M. Roques (1955, s. 118) to však, zdá sa, pokladá za zbytočnú nadinterpretáciu.

málo aristokratické. Aucassin síce vystupuje ako adoptívny syn vysoko postaveného šľachtica, no jeho vnímanie lásky je – ako podotýka K. Rogger (1954, s. 52) – meštiacke. Nejde mu o vypätú a platonickú vášeň k vyššie postavenej a vydatej žene, typickú pre trubadúrov a truvérov, ale o šťastné manželstvo so slobodnou dievčinou (tamže, s. 52). Dôležitú rolu v posúvaní deja i v budovaní etického posolstva textu zohrávajú aj postavy z nízkych sociálnych vrstiev. Milenci sa stretnú v lesnej besiedke práve vďaka pastierom a rozhovor s voliarom dopomôže Aucassinovi k zrelšiemu pohľadu na utrpenie i životné hodnoty.³⁵ Je pravdepodobné, že text bol – ako sa domnieva T. Hunt (1979, s. 352, 360) – určený skôr pre meštiacke publikum. Jeho významová i výrazová rovina sa teda v zásade nebjie s vedúcimi poetikami slovenskej literatúry 19. a prvých šiestich dekád 20. storočia ani ich nespochybňuje. Jazyk – ako sme podotkli v prvej časti štúdie (Živčák, 2020, s. 150, 154) – prekypuje (zvlášť v dialógoch) hovorovými zvratmi a väčšina spracúvaných tém (hádky medzi rodičmi a zamilovaným dieťaťom, ľúbostné stretnutia v idylických priestoroch, dobrodružstvá v exotických krajinách) nie je čitateľom v našich končinách cudzia. Dá sa teda predpokladať, že v očiach socialistických kultúrnych aktérov šlo o málo škodlivé dielo. Podobné dôvody ich možno viedli aj k priazni voči F. Villonovi, inému reprezentantovi staršej francúzskej literatúry, ktorého *Testament* sa v priebehu 20. storočia dočkal siedmich vydání (Truhlářová, 2008, s. 75). Hoci vzťah k náboženstvu hrá vo Villonových básňach dôležitú rolu, funguje často v kontroverzných polohách – úprimné prosby o odpustenie sa miešajú s rebelantskými pózami, rúhaním a antiklerikalizmom. Rovnakou hybridnosťou sa vyznačujú priestory, ktoré jeho poézia vykresľuje. Nachádzame v nich síce aj postavy z najvyšších sociálnych vrstiev, no v omnoho väčšej miere prostitútky, bohémov a opilcov. Slovenské literárne pole pred rokom 1989 – ako o tom svedčia názvy edícií vydavateľstva Tatran *Svetová tvorba* a *Svetoví klasici* – však malo ambíciu prijímať inonárodné podnety. Ak teda nechcelo úplne obísť francúzsky vrcholný stredovek, *Aucassin a Nicoletta* bol určite „bezpečnejšou“ voľbou ako, povedzme, *Hľadanie Grálu* (*Quête du Graal*). To je totiž substanciálne späté s cisterciánskou mystickou teológiou (Valette, 2008) a má pesimistický ráz. Nevraviac o tom, že protagonisti patria k blízkym spolupracovníkom kráľa, čiže ku skupine, ktorú marxisticko-leninská spoločnosť iste nerada vyzdvihovala. Túto domnienku potvrdzujú aj ideologicky hlboko poznačené *Dejiny svetovej literatúry* od M. Pišúta a kolektívu (1. diel, 1963). Informácie o *chante-fable* v nich majú (samozrejme, za cenu použitia „správnych“ kľúčových slov) frapantne pozitívny náboj. Text je podľa autorov kapitoly „priamou paródiou na rytiersky román a oslavou vernej lásky milencov, ktorí víťazia nad nespravodlivým spoločenským zákonom vlastnou obratnosťou a dôvtipom. [...] [V]yjadruje jednoduchým jazykom a sviežimi obrazmi ideál plného pozemského života a pohrdanie feudálnou predstavou rytiera“ (Pišút et al., 1963, s. 400). State o aristokratických prúdoch kurtoáznej tvorby (tamže, s. 399–400) sú menej entuziastické.

(3) Absencia (auto)cenzúrnych zásahov však mohla mať ešte iné príčiny. Kultúrny význam projektu M. Pauliny-Danielisovej a G. Slavkovskej azda nebol dostatočne veľký na to, aby si zaslúžil takú pozornosť ako napr. reedícia Andersenových rozprávok z roku 1975 (pozri Bubnášová, 2014, s. 22–23). Preklad vyšiel v relatívne skromnom náklade a napriek luxusnej grafickej úprave (pozri Živčák, 2020, s. 156–157) a kvalitnej redakcii sa v rámci literárneho poľa, žiaľ, umiestnil v tom istom kvadrante ako Beniakov „paperback“. Nepomohol mu ani symbolický kapitál, ktorým disponovalo vydavateľstvo Tatran. Okrem neexistujúcich reedícií o tom svedčí prekvapivý nedostatok kritickej, akademickej i školskej reflexie. Pokiaľ vieme, prekladateľky sa – podobne ako ich predchodca zo 40. rokov – nedočkali žiadnej recenzie (analytickej ani informatívnej) v dobových periodikách. Čo sa týka akademických publikácií,

³⁵ Je však pravda, že hlbokou ľudskosťou sa vyznačuje aj voliar z Chrétiensovho *Rytiera s levom* a tento motív sa vo francúzskej stredovekej literatúre viackrát spája s progresívnymi úvahami o vzťahoch medzi spoločenskými triedami a o „sedliackej“ múdrosti (Roussel, 1999, s. 435, 439–440).

našli sme len dve stručné zmienky. Prvá – briskná – je v štúdiu českej medievalistky M. Novotnej (2008). Tá druhá sa nachádza v profile M. Pauliny-Danielisovej, ktorý L. Vajdová pripravila pre 2. diel Slovníka slovenských prekladateľov umeleckej literatúry (2017). Napriek tomu, že text je napísaný citlivo a precízne, *Aucassin a Nicoletta* sa v ňom nepresne označuje za „román [...], ktorý [...] vznikol na základe franc[úzskej] dvorskej literatúry“ (Vajdová, 2017, s. 136; rozdielom medzi *chante-fable* a románom sa venuje Rogger, 1954, s. 11, 42–54).³⁶ Za najzarážajúcejšie však pokladáme, že dielo sa nespomína v žiadnej z významných stredoškolských vzdelávacích príručiek, organizovaných na historiografickom princípe a publikovaných po roku 1975. K tomuto zisteniu sme sa dopracovali zmapovaním relevantných statí v nasledujúcich publikáciách:

- J. Minárik, J. Koutun a M. Jančinová: *Literatúra pre 1. ročník stredných škôl* (1982),
- J. Minárik a kol.: *Literárna rukoväť* (4. vyd., 1988),
- M. Ivanová: *Slovenský jazyk a literatúra* (1994),
- V. Obert a kol.: *Literárny sprievodca nielen pre maturantov* (1998),
- V. Obert, M. Ivanová a M. Kerulová: *Literatúra pre 1. ročník gymnázií a stredných škôl* (3. vyd., 2004),
- M. Caltíková: *Sprievodca dielami slovenskej a svetovej literatúry, výber A* (2011),
- A. Polakovičová a kol.: *Zbierka textov a úloh z literatúry pre stredné školy I* (2011),
- A. Polakovičová a kol.: *Literatúra pre stredné školy I* (2012).

Zistili sme, že z celej stredovekej francúzskej produkcie sa pozornosť väčšinou venuje len F. Villonovi (často nesprávne zaradenému medzi renesančných básnikov) a dielam, ktoré v slovenských prekladoch (máme tu na mysli preklady *sensu stricto*, nie druhotné a vrstvené metatexty) nevyšli. Ide o *Pieseň o Rolandovi*, tristanovské zlomky a artušovské či grálovské romány, čiže o stálice školských kánonov v celom západnom svete. O čosi lepšie sú na tom prehľady určené primárne (alebo aj) pre vysokoškolských študentov. *Aucassin a Nicoletta* sa pár vetami komentuje v Minárikovej *Stredovekej literatúre* (1977) i v *Rukoväti literatúry* (Žemberová et al., 1998). Iste, neočakávali sme, že počet ohlasov bude závažne vysoký. Ako sme načrtli už na začiatku, staršia literatúra sa v priebehu 20. storočia netešila veľkému záujmu zo strany čitateľov a nemala trhový potenciál. Mlčanie, ktorého kontúry sme opísali, je však prílišné, a tým príznakové. Uvažovanie o ňom vyplavuje na povrch dva vážne problémy, ktorými štúdiu uzavrieme.

Ten prvý patrí k veľkým dilemám modernej literárnej komparatistiky. Ako zmieriť túžbu veriť, že kánon – ako tvrdí H. Bloom (1994, s. 29) – možno otvoriť estetickou silou, a vedomie, že recepcia a preklad sú sociálne determinovanými fenoménmi? Pikardský príbeh o odhodlaných milencoch má nadčasový charakter, pôsobivú kompozíciu a originálny štýl. Aj obe jeho slovenské verzie sú kvalitné a zaujímavým spôsobom poukazujú na silnejšie stránky jednotlivých poetík slovenskej prekladateľskej školy v diachrónej perspektíve. Prečo to nestačilo na vstup do „zoznamov povinného čítania“? Druhý problém súvisí s nevyváženou, nereprezentatívnou prítomnosťou starofrancúzskej literatúry na Slovensku. Okrem Villona, antológie *Danteho trubadúri* a našej *chante-fable* totiž neexistuje knižný preklad, ktorý by nebol narušený inými metakreačnými stratégiami (napr. adaptácia) a korešpondoval by so súčasnými zásadami. Nechceme, aby tieto úvahy vyzneli neúčtivo, a uvedomujeme si, že každý premyslený interkultúrny transfer je do istej miery obohatením. Ak však *Aucassin a Nicoletta* nemal potenciál osloviť ani širšie rady vzdelancov, nemali prekladatelia v 2. polovici 20. storočia a po roku 2000 radšej investovať energiu do niektorého z celosvetovo známych diel, ktoré by vyšlo vo väčšom náklade a dostalo sa do čítaniek? Napríklad do takej *Piesne o Rolandovi* či do románov Chrétiena de Troyes? V období socializmu to možno z vyššie analyzovaných ideologických dôvodov nešlo. Menované diela vykazujú vyššiu mieru cudzosti

³⁶ S podobným omylom sa stretávame u Pišúta et al. (1963, s. 400).

v porovnaní so slovenskou tradíciou. Od nežnej revolúcie však uplynulo už vyše tridsať rokov a počet nových importov je minimálny. Iste, práca s historickými (dnes už mŕtvymi) variantmi jazyka si vyžaduje nadštandardnú filologickú prípravu. Kvalitné kritické vydania stredovekých textov s prekladmi do modernej francúzštiny, napr. v kolekciiach *Lettres gothiques* (vydavateľstvo Le Livre de Poche) či *Classiques du Moyen Âge* (vydavateľstvo Champion), však vedia túto prekážku zmierniť. Znovu sa teda vraciame k etickým rozmerom translatológie a k L. Venutimu. Ako sme už naznačili, v istých ohľadoch s jeho preceňovaním scudzujúceho prekladu (*foreignizing translation*, pozri Venuti, 1995, s. 20) nesúhlasíme. Jednu z výziev, ktoré podsúva, však musíme prijať. Je namieste pýtať sa, do akej miery má slovenské literárne pole skutočne záujem konfrontovať sa s hodnotami starofrancúzskej literatúry, ktoré môžu jeho štruktúru spochybniť, no i obrodiť.

Literatúra:

- BACHLEDOVÁ, M. (2018): *Ideológia v paratextoch k prekladovej literatúre 1968 – 1989*. Banská Bystrica: Belianum.
- BASSNETT, S. (2006): Reflections on Comparative Literature in the Twenty-First Century. In: *Comparative Critical Studies*, 3/1-2, s. 3–11.
- BEDNÁROVÁ, K. (2015): Kontexty slovenského umeleckého prekladu 20. storočia. In: O. Kovačičová – M. Kusá (eds.): *Slovník slovenských prekladateľov umeleckej literatúry: 20. storočie*. Bratislava: Veda, s. 15–73.
- BEDNÁROVÁ, K. (2019): Anketa o kritike prekladu. In: *Kritika prekladu*, 1, s. 42–47.
- BLOOM, H. (1994): *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. New York, San Diego, Londýn: Harcourt Brace & Company.
- BOURDIEU, P. (2010): *Pravidla umění. Vznik a struktura literárního pole*. Prel. P. Kysloušek a P. Dytrt. Brno: Host.
- BOUTET, D. (1993): *La Chanson de geste. Forme et signification d'une écriture épique du moyen âge*. Paríž: Presses Universitaires de France.
- BUBNÁŠOVÁ, E. (2014): K vplyvu ideológie na preklady rozprávok H. Ch. Andersena v období 1948 – 1989. In: *Kritika prekladu*, 1, s. 14–25.
- BURIDANT, C. (2005): De l'ancien français au français contemporain: gué périlleux et quête du traduire. Réflexions sur la traduction des textes médiévaux en français contemporain. In: A. Corbellari – A. Schnyder (eds.): *Translatio litterarum ad penates*. Lausanne: Centre de Traduction Littéraire, Université de Lausanne, s. 17–107.
- CALTÍKOVÁ, M. (2011): *Spríevodca dielami slovenskej a svetovej literatúry*. Výber A. Nitra: Enigma Publishing.
- CAZANAVE, C. (2007): *D'Esclarmonde à Croissant : Huon de Bordeaux, l'épique médiéval et l'esprit de suite*. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté.
- CIKÁN, O. – KULHÁNKOVÁ, M., prekl. (2018): *Digenis Akritis. Byzantský epos o Dvojrodém Hraničári*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- CLAMOTE CARRETO, C. F. (2008): « Et estoit afublé d'une cape a deus envers... » Aucassin et Nicolette ou le carnaval de l'écriture. In: C. F. Clamote Carreto (ed.): *O Carnaval na Idade Média: discursos, imagens, realidades*. Lisabon: Universidade Aberta, s. 181–212.
- CLEVENGER, D. H. (1970): Torelore in Aucassin et Nicolette. In: *Romance Notes*, 11/3, s. 656–665.
- COMBARIEU, M. de (1981): Les prières à la Vierge dans l'épopée. In: *La prière au Moyen-Âge (littérature et civilisation)*. Aix-en-Provence: Presses universitaires de Provence, s. 91–120.
- CORBINEAU-HOFFMANNOVÁ, A. (2008): *Úvod do komparistiky*. Prel. V. Jičínská. Praha: Akropolis.
- DOBIÁŠ, D., ed. (2010): *Rukopisy královédvorský a zelenohorský*. Brno: Host.
- FABRE, P., ed. a prekl. (2010): *Anthologie des troubadours: XII^e – XIV^e siècle*. Orléans: Paradigme.
- GENETTE, G. (1982): *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paríž: Seuil.
- GHIDONI, A. (2015): *Per una poetica storica delle chansons de geste. Elementi e modelli*. Benátky: Edizioni Ca' Foscari.

- GHIDONI, A. (2019): Chansons de geste ou épopée ? Tendances récentes et nouveaux développements "anthropo-littéraires" dans l'étude de l'épopée romane. In: *Le Recueil Ouvert*, 2019 – Altérités épiques: les œuvres extra-européennes face aux modèles venus d'Europe. [Cit. 2019-04-02.] Dostupné na internete:
<<http://ouvroir-litt-arts.univ-grenoble-alpes.fr/revues/projet-epopee/335-chansons-de-geste-ou-epopee-tendances-recentes-et-nouveaux-developpements-anthropo-litteraires-dans-l-etude-de-l-epopee-romane>>
- GROZANIČOVÁ, K. (2014): Čo sa stratilo v Zelenom dome? In: *Kritika prekladu*, 1, s. 44–55.
- HOLK, A., prekl. (1909): *Aucassin a Nicoletta*. Edícia Žeň z literatur, zväzok XXI. Praha: Jan Laichter.
- HOSTOVÁ, I. (2009): Nebudem sa báť zlého, lebo si so mnou ty, báseň (Gizela Slavkovská-Gáfriková: Básne). In: *Knižná revue*, XIX/7, s. 4.
- HOSTOVÁ, I. (2013): *Haugovej Plathová, Plathovej Haugová. O prekladoch poézie Sylvie Plathovej*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- HOSTOVÁ, I. (2014): (Ne)čítať citát? O preklade intertextových postupov v poézii. In: D. Zvončeková (ed.): *Letná škola prekladu 13: Čas a priestor v prekladateľskej praxi – od osvietenstva k temnu*. Bratislava: SSPOL, s. 178–186.
- HUNT, T. (1979): La parodie médiévale : le cas d'Aucassin et Nicolette. In: *Romania*, 100/3, s. 341–381.
- IVANOVÁ, M. (1994): *Slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava: ENIGMA jr.
- JAMBOR, J. (2016): Intertextualita. In: R. Mikuláš et al.: *Podoby literárnej vedy. Teórie – Metódy – Smery*. Bratislava: Veda, s. 220–236.
- JODOGNE, O. (1960): La parodie et le pastiche dans "Aucassin et Nicolette". In: *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 12, s. 53–65.
- JODOGNE, O. (1970): Aucassin et Nicolette, Clarisse et Florent. In: *Mélanges de langue et de littérature du Moyen-Âge et de la Renaissance offerts à Jean Frappier*. Zväzok I. Ženeva: Droz, s. 453–481.
- KOŽELOVÁ, A. (2017): *Preklad kultúrnych referencií z antiky a kultúrna kompetencia prekladateľa*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- MARTIN, J.-P. (1987): Les motifs dans la chanson de geste. Définition et utilisation. In: *Cahiers de civilisation médiévale*, 30/120, s. 315–329.
- MICHA, A. (1959): En relisant « Aucassin et Nicolette ». In: *Le Moyen Âge*, 65, s. 279–292.
- MICKIEWICZ, A., prekl. (1835): *Giaur*. In: *Poezye Lorda Byrona*. Paríž: Wydanie Aleksandra Jelowickiego, s. 1–79.
- MINÁRIK, J. (1977): *Stredoveká literatúra (svetová – česká – slovenská)*. Bratislava: SPN.
- MINÁRIK, J. – KOUTUN, J. – JANČINOVÁ, M. (1982): *Literatúra pre 1. ročník stredných škôl*. Bratislava: SPN.
- MINÁRIK, J. et al. (1988): *Literárna rukoväť*. 4. prepracované vyd. Bratislava: SPN.
- MIŠIANIK, J. – TKÁČIKOVÁ, E., eds. (1981): *Antológia staršej slovenskej literatúry*. Bratislava: Veda.
- NOVOTNÁ, M. (2008): La transposition de l'imagerie médiévale du chantefable Aucassin et Nicolette dans les ouvrages des XIX^e et XX^e siècles. In: Z. Malinová (ed.): *Image, imaginaire, imagination*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- OBERT, V. et al. (1998): *Literárny sprievodca nielen pre maturantov*. Bratislava: Litera.
- OBERT, V. – IVANOVÁ, M. – KERULOVÁ, M. (2004): *Literatúra pre 1. ročník gymnázií a stredných škôl*. 3. vyd. Bratislava: Poľana.
- PIŠÚT, M. et al. (1963): *Dejiny svetovej literatúry I*. Bratislava: Osveta.
- PODETTI, E. (2019): *Une continuation de Huon de Bordeaux : Yde et Olive*. Dizertačná práca. Štrasburg: Université de Strasbourg.
- POLAKOVIČOVÁ, A. et al. (2011): *Zbierka textov a úloh z literatúry pre stredné školy I*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- POLAKOVIČOVÁ, A. et al. (2012): *Literatúra pre stredné školy I*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- POPOVIČ, A. (1975): *Teória umeleckého prekladu. Aspekty textu a literárnej metakomunikácie*. Bratislava: Tatran.

- POPOVIČ, A., ed. (1983): *Originál/Preklad. Interpretačná terminológia*. Bratislava: Tatran.
- PUŠKIN, A. S. (2002): *Eugen Onegin*. Prel. J. Štrasser. Bratislava: Petrus.
- RYCHNER, J. (1955): *La Chanson de geste : essai sur l'art épique des jongleurs*. Ženeva: Droz.
- ROBINSON, D. (2017): What kind of literature is a literary translation? In: *Target*, 29/3, s. 440–463.³⁷
- ROGGER, K. (1951): Étude descriptive de la chantefable Aucassin et Nicolette. In: *Zeitschrift für romanische Philologie*, 67/4-6, s. 409–457.
- ROGGER, K. (1954): Étude descriptive de la chantefable Aucassin et Nicolette II. In: *Zeitschrift für romanische Philologie*, 70/1-2, s. 1–58.
- ROQUES, M. (1955): K. Rogger, *Étude descriptive de la chantefable « Aucassin et Nicolette »* (*Zeitschrift für romanische Philologie*, XLVII (1951), p. 409–457, et LXX (1954), p. 1–58). Compte rendu. In: *Romania*, 76/301, s. 113–119.
- ROUSSEL, C. (1999): Mots d'emprunt et jeux de dupes dans Aucassin et Nicolette. In: *Romania*, 117/3-4, s. 423–447.
- SAGAN, M. (2007): Analyse sémantique et morphosyntaxique du mot ber/baron dans la Chanson de Roland. In: *Philologica 62: Studia romanistica*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 47–65.
- SMITH, N. B. (1979): Aucassin et Nicolette as Stylistic Comedy. In: *Kentucky Romance Quarterly*, 26/4, s. 479–490.
- SUARD, F. (1993): *La Chanson de geste*. Paríž: Presses Universitaires de France.
- SUARD, F., ed. a prekl. (2008): *La Chanson de Guillaume*. Paríž: Livre de Poche.
- TOMÁŠEK, D. (1994): *Pozor, cenzurováno! aneb Ze života soudružky cenzury*. Praha: Vydavatelství a nakladatelství MV ČR.
- TRUHLÁŘOVÁ, J. (2008): *Na cestách k francúzskej literatúre*. Bratislava: Veda.
- TYŠS, I. (2017): Discourse camouflage in the representation of American literature in the literary magazine "Mladá tvorba". In: *World Literature Studies*, 9/2, s. 73–85.
- VAJDOVÁ, L. (2017): Pauliny-Danielisová Mariana. In: O. Kovačičová – M. Kusá (eds.): *Slovník slovenských prekladateľov umeleckej literatúry*. Bratislava: Veda, s. 136–137.
- VALETTE, J.-R. (2008): *La pensée du Graal. Fiction littéraire et théologie (XII^e-XIII^e siècle)*. Paríž: Honoré Champion.
- VENUTI, L. (1995): *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. New York: Routledge.
- WOLF, M. (2007): Introduction: The emergence of a sociology of translation. In: M. Wolf – A. Fukari (eds.): *Constructing a Sociology of Translation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 1–36.
- WOODS, W. S. (1965): The Aube in Aucassin et Nicolette. In: J. Mahoney – J. Esten Keller (eds.): *Mediaeval Studies in Honor of Urban Tigner Holmes, Jr.* Chapel Hill: University of North Carolina, s. 209–215.
- ZAJAC, P. (2002): Čo je Eugen Onegin. In: A. S. Puškin: *Eugen Onegin*. Prel. J. Štrasser. Bratislava: Petrus, s. 452–468.
- ŽIVČÁK, J. (2017): K problematike typologického zaradenia liturgického prekladu: na príklade slovenského a francúzskeho translátu paschálneho kánonu a veršových stichír Paschy. In: *World Literature Studies*, 9/2, s. 115–126.
- ŽIVČÁK, J. (2020): K dvom slovenským prekladom Aucassina a Nicoletty (1/2). In: *Jazyk a kultúra*, 11/43-44, s. 145–159.
- ŽEMBEROVÁ, V. et al. (1998): *Rukoväť literatúry*. Košice, Bratislava: Pezolt PVD, SPN.

Pramene:

- DUFOURNET, J., ed. a prekl. (1984): *Aucassin et Nicolette*. Paríž: Flammarion.
- BENIAK, V., prekl. (1947): *Aucassin a Nicolette*. Bratislava: Vedecké a umelecké nakladateľstvo Jozefa Orlovského.
- PAULINY-DANIELISOVÁ, M. – SLAVKOVSKÁ, G., prekl. (1975): *Aucassin a Nicoletta*. Bratislava: Tatran.

³⁷ Slovenský preklad štúdie v réžii I. Hostovej a A. Vyrosteckovej je dostupný na internete: <<https://benjamins.com/online/target/articles/target.16064.rob.sk>> [Cit. 2020-16-02].

Summary

On two Slovak translations of *Aucassin and Nicolette* (2/2)

Aucassin and Nicolette, an Old Picard *chanteable* from the turn of the 13th century, is notoriously known for its use of transtextual techniques (in the Genettian sense of the term). It contains a number of playful allusions on other contemporary literary works or genre patterns. The first part of this paper focuses on two elements borrowed from heroic epic poetry (the battle motive as well as the epithets *ber* and *preus*) and analyses their interlingual transposition in two existing Slovak translations of the corpus, published in 1947 and 1975 by V. Beniak and M. Pauliny-Danielisová (with the collaboration of G. Slavkovská). Although the level of the translators' cultural competence is very high, all of them seem to underestimate the weight of the phenomenon and prefer the so-called semantic approach over the semiotic. The second part of the paper examines more closely the 1975 translation, authored during the normalization period characterised by a rather solid presence of editorial control and self-censorship in socialist Czechoslovakia. It draws attention to religious expressions in the work (both formulaic and significant) which – surprisingly – were carefully rendered into the target language by M. Pauliny-Danielisová and her co-worker. Additionally, the book's epilogue is devoid of any form of paratextual camouflage. This unusually professional attitude may have a simple explanation. Either the translators used their habitus (as defined by Bourdieu) to ensure the smooth running of the literary import, or *Aucassin and Nicolette*, dealing with a relatively low number of aristocratic and essentially spiritual topics, posed no threat to the target field of cultural production. Unfortunately, despite their quality, none of the translations won the favour of readers or academics.

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-20-0179.

Prvá učebnica geografie pre rusko-slovenské sekcie bilingválnych a slovanských gymnázií v ruskom jazyku

IERMACHKOVA, O. – MATUŠKOVÁ, E.: *География. 3 класс*. Brno: Tribun EU 2020. 224 s. ISBN 978-80-263-1587-2

Zina Špačeková

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
spacekova1@ucm.sk

Nevyhnutnosť vytvárania nových učebníc, ktoré by zodpovedali súčasným potrebám študentov a zároveň by korešpondovali s aktuálnym svetovým dňaním, býva neraz podmienená ich nedostatkom. Aj to je jeden z dôvodov, prečo bola Katedra rusistiky Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave oslovená rusko-slovenskými sekciami bilingválnych a slovanských gymnázií na Slovensku so žiadosťou o vytvorenie série dvanástich učebníc z predmetov geografia (3 učebnice), dejepis (3 učebnice) a občianska výchova (6 učebníc) v ruskom jazyku. V rámci projektu KEGA č. 021UCM-4/2020 s názvom *Tvorba učebníc pre rusko-slovenské sekcie bilingválnych a slovanských gymnázií* bolo Katedre rusistiky umožnené vytvoriť prvých päť učebníc, medzi ktorými je aj učebnica *География. 3 класс* (Geografia. 3. ročník). Je to prvá učebnica z tejto série a zároveň jediná učebnica geografie v ruskom jazyku pre tretí ročník bilingválnych a slovanských gymnázií na Slovensku. Ide teda o jedinečný projekt v rámci Slovenska, ktorý má za cieľ saturovať deficit absentujúcich ucelených a metodologicky prepracovaných učebníc pre vyššie spomenuté predmety tak, aby reflektovali vzdelávací štandard Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a vyhovovali moderným trendom a potrebám študentov aj pedagógov.

Do spomínaného projektu sú okrem členov Katedry rusistiky Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave zapojení aj kolegovia – rusisti z Inštitútu rusistiky Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove a tiež pedagógovia rusko-slovenských sekcií bilingválnych a slovanských gymnázií, ktorých priamy kontakt so študentmi prispieva ku skvalitneniu uvedených publikácií, pretože disponujú bohatými skúsenosťami i poznatkami o primárnych potrebách študentov a pedagógov v rámci gymnaziálnej výučby. Spolupráca s gymnaziálnymi kolegami je v projekte nastavená tak, aby bolo možné čiastkové cvičenia, úlohy a zadania v procese koncipovania každej učebnice testovať na hodinách daného predmetu a zistiť ich (ne)vhodnosť, zrozumiteľnosť i efektivitu.

Autorkami učebnice *География. 3 класс* (Geografia. 3. ročník) sú lingvistka a vysokoškolská pedagogička, pôsobiaca na Katedre rusistiky FF UCM v Trnave, Olga Iermachkova, ktorá je zároveň nositeľkou ruského jazyka, a učiteľka geografie v ruskom jazyku a súčasne zástupkyňa riaditeľky Gymnázia vo Vrábľoch s rusko-slovenskou sekciou Eliška Matušková. Prínos tejto spolupráce vysokoškolského a gymnaziálneho prostredia teda spočíva okrem iného aj vo vysokej odbornej i jazykovej úrovni vypracovania danej učebnice a tiež v dôkladnom prepojení teórie a praxe.

Základ publikácie, ako je už zo samotného názvu zrejmé, tvorí materiál zaoberajúci sa problematikou prírodných, hospodárskych a spoločenských pomerov v rôznych regiónoch a oblastiach Zeme. Učebnica je pritom koncipovaná tak, aby študentom priblížila jednotlivé kontinenty ako z pohľadu teritoriálneho, tak aj historického, ekonomického či kultúrneho vývoja. Študent tak získava komplexné a objektívne informácie, kreuje svoje predstavy a nadobúda všeobecný prehľad o živote na Zemi.

Vzhľadom na to, že učebnica je primárne určená pre tretí ročník bilingválnych gymnázií s rusko-slovenskou sekciou, jej cieľom je predovšetkým formovať vedomosti slovenských

študentov v oblasti hospodárstva, demografie či geografickej polohy krajín v jednotlivých regiónoch v cudzom jazyku a rozvíjať ich intelekt i jazykové a komunikačné schopnosti tak, aby zodpovedali vzdelávacím štandardom MŠVVaŠ SR. Konkrétny postup pri zostavovaní tejto učebnice spoluautorka Iermachkova opisuje v štúdii *O sostavlenii učebnika po geografii dlja 3 klassa russko-slovackich sekcij bilingval'nych gimnazij* (Iermachkova, 2020). V nej rozdelila prácu nad učebnicou na tri etapy. Prvá etapa pozostávala zo zberu a analýzy už existujúcich slovenských a ruských učebníc geografie, spomedzi ktorých možno spomenúť napríklad učebnicu *Geografia pre 3. ročník gymnázií* L. Tolmáčiho, V. Lauka, D. Gurňáka a F. Križana (2012) alebo učebnicu *Istoričeskaja geografija mira* ruského autora V. P. Maksakovského (1997). Práca v rámci druhej etapy spočívala najmä v excerpcii materiálov, vymedzovaní jednotlivých štruktúr tematických celkov a vypracovaní úloh či zadaní, ktorými jednotlivé celky disponujú. Posledná, tretia etapa predstavovala formálne úpravy, jazykovú korektúru a redakčné práce na finálnej verzii učebnice (Iermachkova, 2020, s. 82). O skúsenostiach a komplikáciách spojených s výučbou ruského jazyka v slovenskom prostredí spoluautorka Iermachkova píše v článku *Trudnosti pri obučeníi russkomu jazyku v slovackom vuze* (Iermachkova, 2020). V tomto článku vymedzila ťažkosti spojené s výučbou ruského jazyka na niekoľkých úrovniach, a to fonetickej, lexikálnej či morfolologickej. Na konkrétnych príkladoch poukázala na najčastejšie chyby pri výučbe takého blízkeho jazyka, akým je ruština, u slovenských študentov.

Učebnica geografie obsahuje deväť tematických celkov z humánnej a regionálnej geografie svetadielov, ako sú demografia, svetové hospodárstvo, Európa, Ázia, Afrika, Severná Amerika, Južná Amerika, Austrália a Oceánia, Antarktída, ktoré sa ďalej členia na čiastkové témy. V učebnici je tak obsiahnutá aj problematika týkajúca sa poľnohospodárstva, nerastných surovín, politického zriadenia štátov a náboženstva, ktoré ovplyvňujú kultúru a život v jednotlivých regiónoch. Každý celok je pritom okrem základných informácií doplnený aj o rôzne zaujímavé rubriky, akými sú napríklad: *Это интересно*, *Историческая справка*, *Запомни!*, *Повтори!*, vďaka ktorým si študenti môžu osvojiť nielen nové vedomosti, ale aj gramatické pravidlá ruského jazyka, a vyhnúť sa tak omylom v komunikácii. Túto zážitkovú funkciu učebnice považujeme za veľmi prítlačlivú, pretože napomáha vyučujúcemu vzbudiť u študentov záujem spoznávať nové kultúry, a rozširovať si tak svoje poznatky. Učebnica disponuje prehľadnou štruktúrou a poskytuje všetky dôležité informácie, ktoré by mal študent v danom ročníku ovládať. Každá téma je pritom zostavená tak, aby sa študenti najprv oboznámili so slovnou zásobou (vrátane správnych miest prízvukov v ruských slovách), príznačnou pre danú tému, potom s ústredným textom lekcie, zahrňujúcim dôležité informácie o preberanom učive, a tiež krátkym medailónom, obsahujúcim základné informácie o krajinách, ako sú hlavné mesto, rozloha, mena, počet obyvateľov, forma vlády, štátne zriadenie, veľké mestá danej krajiny. Na konci každej témy sú otázky a úlohy. Preberané učivo tak pozostáva nielen z problematiky, ktorej sa svojím obsahom dotýka, ale aj zo slovnej zásoby, dopĺňujúcich úloh a otázok, prostredníctvom ktorých si vyučujúci môže overiť, do akej miery si študenti osvojili nové poznatky. Za inovatívnu stránku učebnice považujeme predovšetkým snahu prinútiť študentov komunikovať o problematike v cudzom jazyku, pričom ako záchytné body pre nich môžu slúžiť práve dopĺňujúce otázky ku každej téme. Tie sú položené tak, aby študentov podnietili k novej diskusii.

Táto učebná pomôcka teda nielenže rozvíja kognitívne schopnosti žiakov, ale ich aj povzbudzuje pri vyjadrovaní svojich názorov v cudzom jazyku, a teda prispieva ku kreovaniu kritického myslenia. Pestrá variabilita kvízov a hier má za cieľ viac motivovať študentov k aktivite v procese výučby. Nemožno opomenúť ani vhodne zvolené vysvetlivky v prípade rôznych skratiek, ustálených slovných spojení či predložkových väzieb, ktoré slúžia na osvojenie požadovanej terminológie a správneho vyjadrovania v ruskom jazyku. Učebnica okrem iného rozvíja aj medzipredmetové vzťahy, pretože poukazuje napríklad na paralely

s dejepisom (pozri rubrika *Историческая справка*), čo taktiež možno hodnotiť pozitívne, pretože študenti majú možnosť prepájať rôzne súvislosti a nazerať na problematiku z rôznych uhlov pohľadu.

Členenie jednotlivých kapitol považujeme za logické, keďže v prvých častiach učebnice sa autorky venujú problematike všeobecnej politickej geografie, demografie, prírodným podmienkam ovplyvňujúcim život v jednotlivých regiónoch, náboženstvu a podobne. Domnievame sa, že práve to, že sa študenti oboznamujú s týmito témami už v samotnom úvode, im pomáha potom ľahšie pochopiť a predstaviť si život v jednotlivých regiónoch. Prvá kapitola, ktorá nesie príznačný názov *Politická mapa sveta. Aktuálna situácia (Политическая карта мира. Актуальное состояние)*, spadá do predmetu politickej geografie a má za cieľ priblížiť študentom predstavu o tom, ako sa formovala spoločnosť a jednotlivé štáty pod vplyvom kolonizácie, rozpadu niektorých krajín, rozdelenia hraníc atď. V druhej kapitole s názvom *Štátne zriadenia a formovanie politického vládnutia v jednotlivých krajinách (Государственное устройство и формы правления стран мира)* sa študentom predkladajú jednotlivé štátne zriadenia, ich význam a vývoj. Na konkrétnych príkladoch sú vysvetlené pojmy, ako *unitárny štát, federácia, konfederácia, monarchia* a iné. Tretia kapitola predstavuje *Medzinárodné organizácie (Международные организации)*. V tejto časti je študentom ozrejmene, za akým účelom boli vytvorené jednotlivé medzinárodné organizácie a aké sú ich medzinárodné skratky. Autorky v tejto kapitole vytvorili prehľadnú tabuľku, zahrňujúcu názov organizácie, rok založenia, cieľ, funkciu a logo každej z nich. Štvrtá kapitola sa zaoberá problematikou demografie a nesie rovnomenný názov *Demografia (Демография)*. Piata kapitola *Počet a zloženie obyvateľstva (Численность и размещение населения)* zahrňuje otázky, týkajúce sa pôrodnosti a jej vplyvu na ekonomiku štátov a kultúru jednotlivých národov. V šiestej kapitole *Migrácia (Миграция)* sú študentom vysvetlené dôvody, pre ktoré ľudia opúšťajú svoje krajiny, a tiež vplyv migrácie na ekonomiku prijímajúcej aj domovskej krajiny. Siedma kapitola *Rasové zloženie obyvateľstva (Расовый состав населения)*, predstavuje základné ľudské rasy. Na túto kapitolu nadväzujú ôsma *Národnostné zloženie obyvateľstva (Национальный состав населения)*, deviata *Jazykové zloženie obyvateľstva (Языковой состав населения)*, desiata *Zloženie obyvateľstva podľa pohlavia a veku (Половой и возрастной состав населения)* a tiež jedenásta kapitola *Svetové náboženstvá (Религии мира)*. Dvanásta kapitola zahŕňa problematiku urbanizácie a nesie názov *Mestské a vidiecke osídlenie (Городские и сельские поселения)*. Trinásta kapitola *Svetové hospodárstvo a jeho sektory (Мировое хозяйство и его секторы)*, štrnásť *Základné sektory hospodárstva (Первичный сектор хозяйства)*, pätnásť *Sekundárne sektory hospodárstva (Вторичный сектор хозяйства)* a šesťdesiat *Terciárne a kvartérne sektory hospodárstva (Третичный и четвертичный секторы хозяйства)* zahrňajú ekonomické vplyvy a procesy v krajine, od problematiky hrubého domáceho produktu, hrubého národného produktu, poľnohospodárstva, priemyslu, až po výrobu a služby. Od sedemnásť kapitoly až po tridsiatu druhú sa autorky venujú európskemu svetadielu. V týchto kapitolách nie sú len predstavené jednotlivé krajiny, ale aj komplexné otázky, týkajúce sa prírody, spoločnosti či hospodárstva Európy. Tridsiatu druhú až štyridsiatu tretiu kapitola je venovaná Ázii, jej fyzicko-geografickej mape, a tiež jednotlivým krajinám. Od štyridsiatej tretej po päťdesiatu kapitolu sa preberá téma Afriky. Päťdesiatu až päťdesiatu ôsmu kapitola sú zamerané na Ameriku, vrátane USA, Kanady, štáty strednej a južnej Ameriky. Päťdesiatu deviatu kapitola sa zaoberá Austráliou a Oceániou. Posledná, šesťdesiatu, kapitola je venovaná Antarktíde. Z uvedeného teda vyplýva, že učebnica je vhodne tematicky usporiadaná tak, aby sa študent najprv zoznámil so všeobecnou problematikou a kľúčovými pojmami, ktoré môže následne aplikovať na poznatky o konkrétnych krajinách.

Grafická stránka tejto publikácie je pútavá a vhodne prispôbená obsahu i veku študentov. Obsahuje bohatú obrázkovú prílohu, vrátane takých detailov, ako sú štátne vlajky,

mapy (vrátane slepých máp), ale aj rôzne symboly, typické pre ten-ktorý národ alebo organizáciu. Publikácia je doplnená aj o fotodokumentáciu zaujímavostí z každej spomenutej krajiny. Každý obrázok je rozšírený o textový údaj, ozrejmuje jeho obsah. Všetky tieto informácie pomáhajú študentom predstaviť si preberaný študijný materiál v „zhmotnenej“ podobe a ľahšie si učivo osvojiť.

Domnievame sa, že *География. 3 класс* (*Geografia. 3. ročník*) predstavuje publikáciu, ktorá by nemala chýbať na žiadnom bilingválnom či slovanskom gymnáziu s vyučovacím jazykom ruským. Pretože ako samotné autorky hovoria, „учебные пособия нового поколения служат не только для формирования языковой, коммуникативной, межкультурной, социолингвистической и других компетенций, но и развивают в учащихся интеллект, жажду знаний, творческий потенциал, формируют их интересы и увлечения“ (Iermachkova – Matušková, 2020, s. 6). Táto učebnica, vydaná v tlačenej i elektronickej podobe (na CD), plne zodpovedá vzdelávaciemu štandardu, ktorý, ako je uvedené v inovovanom štátnom vzdelávacom programe¹, slúži ako učebný podklad pre učiteľa a rozvíja u žiakov niekoľko kompetencií, ktoré dopomáhajú vytvárať a udržiavať interaktívne učebné prostredie. Pod takýmito kompetenciami možno rozumieť: rozvíjanie kritického myslenia u žiakov, tvorivé myslenie či prosociálne a prospoločenské myslenie² (Štátny pedagogický ústav, 2019, s. 3).

Daná učebná pomôcka je tak dostatočne informačne nasýtená, jazykovo prepracovaná, podnecuje študentov ku komunikácii v cudzom jazyku, vzdeláva a rozvíja ich písomný aj ústny prejav v ruskom jazyku na odbornej úrovni. Domnievame sa, že práve vďaka svojej prehľadnosti, zrozumiteľnosti i prítlačivej vizuálnej stránke má veľký potenciál stať sa jedným z obľúbených študijných materiálov pre študentov, pedagógov i ostatných čitateľov.

Literatúra:

- IERMACHKOVA, O. – MATUŠKOVÁ, E. (2020): *География. 3 класс*. Brno: Tribun EU.
- IERMACHKOVA, O. (2020): O sostavlenii učebnika po geografii dlja 3 klassa rusko-slovackich sekcij bilingval'nych gimnazij. In: E. Kollárová (ed.): *Russkij jazyk v centre Evropy 20*. Bratislava: Asociácia rusistov Slovenska, s. 81–88.
- IERMACHKOVA, O. (2020): Trudnosti pri obučení ruskomu jazyku v slovackom vuze. In: E. Zelenická (ed.): *Odborný cudzí jazyk: teória a prax: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Nitra: Filozofická fakulta, s. 79–90.
- Inovovaný štátny vzdelávaci program; *Ruský jazyk – nižšie stredné vzdelávanie, úroveň A2*. [Cit. 2021-26-06.] Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-2.stupen-zs/jazyk-komunikacia/rusky_jazyk_uroven_a_2_2019-.pdf>
- TOLMÁČI L. – LAUKO V. – GURŇÁK D. – KRIŽAN F. (2012): *Geografia pre 3. ročník gymnázií*. Harmanec: Vydavateľstvo VKÚ.
- МАКСАКОВСКИЙ, В. П. (1997): *Историческая география мира*. Москва: Экопрос.

¹ Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-2.stupen-zs/jazyk-komunikacia/rusky_jazyk_uroven_a_2_2019.pdf> [Cit. 2021-26-06.]

² Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-2.stupen-zs/jazyk-komunikacia/rusky_jazyk_uroven_a_2_2019.pdf> [Cit. 2021-26-06.]

Obráz straty, smrti a bolesti v kontexte literatúry pre deti a mládež a v didaktickej reflexii

RUSŇÁK, R. – BACHUROVÁ, T.: Tematika straty, smrti a bolesti v literatúre pre deti a mládež a jej didaktická interpretácia v primárnom vzdelávaní. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove 2021. 173 s. ISBN 978-80-555-2683-6

Anna Timková Lazurová

Filozofická fakulta, Inštitút slovakistiky a mediálnych štúdií, Prešovská univerzita v Prešove
anna.timkova-lazurova@unipo.sk

Spoluautorská dvojica Radoslav Rusňák a Tatiana Bachurová siahla vo svojej vysokoškolskej učebnici *Tematika straty, smrti a bolesti v literatúre pre deti a mládež a jej didaktická interpretácia v primárnom vzdelávaní* po recepcne neľahkej téme, ktorá sa zvyčajne neocitá v centre záujmu (nielen) detského čitateľa. O to viac treba oceniť koncepciu i spracovanie tejto marginalizovanej témy, ktorá je pre dieťa obzvlášť náročná na prijatie a pochopenie.

Entity smrti, bolesti i straty, ktoré možno vnímať aj ako podoby fyzického zla, sa súčasná spoločnosť snaží zo svojho diskurzu čo možno najviac vytesniť – vnímanie konca sa v bežnom živote často zahmlieva, potláča sa, hoci je prirodzenou súčasťou a nezvratným procesom všetkých živých organizmov. V mnohých prípadoch sa tento fakt (najmä vo výchovnom rodičovskom pôsobení smerom k deťom) priam tabuizuje.

Jednou z ciest, ako možno o tomto fenoméne nenásilne uvažovať, je práve kontext dospelého i detského čitateľstva. Recipient má prostredníctvom umelecky kvalitnej a esteticky presvedčivej literatúry možnosť rozmyšľať o smrteľnosti ako o prirodzenej téme týkajúcej sa života každého človeka. Na základe literárnej reflexie môže čitateľ smerovať vo svojom vlastnom bytí k uvažovaniu o zmysle života a (aj vďaka tomu) intenzívnejšie prežívať všetko pozitívne vo svojej každodennosti.

Publikácia má v tomto zmysle ambíciu prispieť k doterajšiemu celku interdisciplinárneho skúmania týkajúceho sa fenoménu smrti z literárnovedného a literárno-didaktického pohľadu.

Autori sa v tejto súvislosti zamerali na vybrané texty intencionálnej literatúry pre deti a mládež a svoje literárnovedné reflexie dopĺňajú o didaktický rozmer. Cieľovou skupinou sú pritom deti/žiaci/čitelia mladšieho školského veku v priestore primárneho vzdelávania – teda recipienti, ktorým je obzvlášť dôležité prezentovať zvolenú tému citlivo a v súlade s ich ontogenetickým vývinom aj psychologickými špecifikami.¹

R. Rusňák a T. Bachurová, rešpektujúc interdisciplinárny prístup k reflexii problematiky straty, smrti a bolesti, funkčne a vhodne rozčlenili svoju učebnicu na tri väčšie celky.

V prvom z nich, ktorý tvoria dve úvodné kapitoly, je problematika straty, smrti a bolesti (opierajúc sa o aktuálne lekárske a biologické východiská) ukotvená v širšom kontexte psychologických vied.

Tretia a štvrtá kapitola, ktoré možno z koncepčného hľadiska vnímať ako druhú časť učebnice, sú zamerané na literárnovednú a literárno-didaktickú aktualizáciu zvolenej problematiky v priestore intencionálnych textov literatúry pre deti a mládež (predmetom reflexie sú vybrané obrázkové príbehy, autorské rozprávky i poviedkové texty). Keďže súčasťou učebnicového textu sú aj konkrétne návrhy didaktickej transformácie vybraných

¹ Porov. aj Timková Lazurová, 2021, s. 168–169.

umeleckých ukážok, ktoré sú vhodné na realizáciu (predovšetkým) na hodinách čítania a literárnej výchovy v primárnom stupni vzdelávania, má táto učebnica potenciál byť nápomocná nielen v etape teoretickej prípravy budúcich pedagógov, ale môže sa stať aj vyhľadávaným zdrojom inšpirácie pre tých učiteľov z praxe, ktorí majú „interpretačnú odvahu“ a neboja sa siahnuť v edukačnom kontakte s textom ani po ukážkach tematizujúcich motív straty, smrti a bolesti.

Piatu a šiestu kapitolu učebnice môžeme vnímať ako jej tretiu (v istom zmysle nadstavbovú) časť, v ktorej sa čitateľovi/študentovi (prípadne učiteľovi z praxe, ktorý hľadá možnosti ozvláštnenia a spestrenia svojej didaktickej činnosti) predostiera sledovaná problematika v podobe vizuálnej stránky vybraných kníh (slovesné umenie je dopĺňané umením výtvarným a ilustračným, s ktorým vytvára jeden kompaktný celok). Recepčia ilustrácií je najmä pre detského čitateľa prirodzenou súčasťou kontaktu s knihou, preto túto časť učebnice možno považovať za vhodné a obohacujúce doplnenie reflexie zvolenej problematiky. Autorka v nej prezentuje výtvarnú stránku i možnosti didaktickej práce s ilustráciami vybraných obrázkových knižiek s tematikou straty a smrti, ako aj ich presahy do umeleckého textu.

V súlade s požiadavkami kognitívno-komunikačného a zážitkového vyučovania sa tak k budúcim učiteľom (ale i učiteľom z praxe) dostáva originálna učebnica, ktorá poukazuje na to, že kvalitná literatúra môže a má deťom hovoriť o všetkom – aj o strate, smrti a bolesti. Prostredníctvom estetického zážitku tak majú detskí recipienti vedení vnímavým učiteľom možnosť prežiť a pochopiť túto skutočnosť ako imanentnú súčasť života.

Súpis vybraných umeleckých textov a diel modernej literatúry pre deti a mládež, ktorý je prezentovaný v závere učebnice, je zároveň cenným zdrojom prameňov, v ktorých sa v rôznych podobách zraď motív straty, smrti a bolesti a po ktorých môže čitateľ/učiteľ v prípade záujmu bez váhania siahnuť.

Autori tak vytvorili originálnu a vo vysokoškolskej príprave aj v pedagogickej praxi užitočnú a využiteľnú učebnicu, ktorá poskytuje na jednej strane priestor na uvažovanie o zvolenej téme pre recipienta textu a jeho vlastnú reflexiu vybranej problematiky a následne ponúka možnosti estetického a didaktického spracovania problematiky straty, smrti a bolesti zobrazenej vo vybraných dielach literatúry pre deti a mládež v medziach primárneho vzdelávania.

Publikácia prináša v slovenskom kontexte doteraz chýbajúcu koncepciu výučby marginalizovaných tém spojených s vedomím smrteľnosti človeka v prostredí primárnej edukácie. Rozširuje literárnovedný a literárno-didaktický diskurz, týkajúci sa sledovanej problematiky, pričom ho začleňuje do širších súvislostí spoločenského, kultúrneho, psychologického, sociologického, religiózneho i tanatologického charakteru. V koncepcii učebnice sa zraď umelecký aj edukačný aspekt marginalizovanej tematiky bolesti, smrti a straty v priestore primárneho vzdelávania.

Učebnicou R. Rusňák a T. Bachurová nadväzujú na príklady praxe anglo-amerického prostredia a dávajú konkrétny príklad, ako možno reagovať na absentujúce systematické vzdelávanie v súvislosti s ťaživými témami v rámci čítania a literárnej výchovy v primárnom vzdelávaní na Slovensku.

Literatúra:

TIMKOVÁ LAZUROVÁ, A. (2021): Z posudkov recenzentiek. In: RUSŇÁK, R. – BACHUROVÁ, T. (2021): *Tematika straty, smrti a bolesti v literatúre pre deti a mládež a jej didaktická interpretácia v primárnom vzdelávaní*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 168–169.

Recenzia je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 010PU-4/2020 Interaktívna štylistika – analýzy a syntéza.

Popkultúrna skúsenosť, skúsenosť v popkultúre

Malíček, Juraj: *Rozkoš zdaní a poznania (Popkultúra ako skúsenosť)*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa 2021. 145 s. ISBN 978-80-558-1659

Ivana Tomečková

Inštitút slovakistiky a mediálnych štúdií, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
ivana.tomeckova@smail.unipo.sk

V roku 2021 vydala Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre monografiu Juraja Malíčka s názvom *Rozkoš zdaní a poznania (Popkultúra ako skúsenosť)*. Malíček sa venuje teórii populárnej kultúry s dôrazom na širší kontext filozofie a estetiky v interpretačnej tradícii pragmatizmu a neopragmatizmu. Pôsobí ako docent na Ústave literárnej a umeleckej komunikácie Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Medzi jeho najvýznamnejšie publikácie v oblasti popkultúry patria monografie *Vademecum popkultúry* (2008), *Popkultúra: návod na použitie* (2012) či štúdiá *Popkultúra ako generačná pamäť: recepcie popkultúrneho artefaktu ako mnemotechnika rozpamätávania sa* (2018).

V recenzovanej publikácii autor prináša odbornej i laickej verejnosti pohľad na rôzne chápania popkultúry. Čitateľom predstavuje aktivovanie estetického cítenia v populárnej kultúre, ktorá je pre mnohých presným opakom „krásneho“, pretože hlavný prúd popkultúry vnímame viac ako bežnú súčasť života než ako kultúrny zážitok. Autor nadväzuje na kultúrny zážitok zamyslením sa nad marketingovou perspektívou popkultúry. Je naozaj populárna kultúra o nákupe zberateľských predmetov? Záleží na tom, pre koho sú dôležité. Malíček čitateľov donúti spomínať na prvé stretnutia s popkultúrnym obsahom. Sú to napríklad filmy, seriály alebo hry, ktoré v priebehu života modelujú osobnosť fanúšika populárnej kultúry.

Autor v úvode predstavuje jeden zo spôsobov, ktorým verejnosť poznáva súčasnú populárnu kultúru. Na príklade výkladu kníhkupectva, kde je vystavená komiksová tvorba, ukazuje, ako sa kedysi produkt okrajovej sféry záujmu presunul do súčasného prúdu popkultúrnej produkcie, tzv. mainstreamu.

Prvá kapitola *Popkultúra ako skúsenosť* predstavuje problematiku estetiky a krásneho. Autor uvažuje nad populárnou kultúrou ako estetickou praxou prijímateľov. Malíček využíva televízne programy známe aj v slovenskom mediálnom prostredí ako príklad estetického vnímania. Centrom pozornosti sú reality show *Súdna sieň* a *Dom snov*. Programy sú obsahom a charakterom protikladné, ale spoločnosť ich vníma rovnako pozitívne. Obidva produkty pracujú s obsahom vo vysokej miere uveriteľnosti s rovnakou formou (45-minútový program). Reality show *Dom snov* je konštruovaná s výraznejším inventárom dokumentárne formalizovaných prvkov, *Súdna sieň* je inscenačne (a naratívne) pestrejšia, má väčšie dramaturgické zásahy a je viac viazaná scenárom. V *Súdnej sieni* sú aktérmi ľudia, ktorí riešia spory súdnym konaním. Pri pojednávaniach nechýbajú emócie. Tie sú hrané, dopredu vybrané a skôr dodatkové. V protipóle je šou *Dom snov*, ktorej dominantnou vlastnosťou je emócia – preexponovaná náklonnosť a súcit s rodinou, ktorá potrebuje rekonštrukciu domu na začiatok nového života. Autor považuje obidva programy za skúsenosť s umením. Pri hľadaní hraníc medzi popkultúrou a umením kladie autor otázku Nelsona Goodman: *Kedy je umenie?* Umenie je vtedy, keď ho dokážeme vysvetliť cez symbolickú funkciu. V uvedených príkladoch je to teda emócia, ktorá z programov robí umelecký zážitok.

Otázkou je nazvaná aj druhá kapitola *Aká skúsenosť? (Popkultúra ako tvorba)*, v ktorej autor opisuje autorstvo popkultúry. V kapitole je pripísané autorstvo obom stranám – autorovi

aj prijímateľovi. Príklad prepojenia produkcie a recepcie ukazuje na reklamnom spote *To Michael*. Obsahy boli určené prijímateľom, ktorí našli referenčnú realitu popkultúry, čo z reklamného spotu vytvorilo plnohodnotný estetický zážitok. Malíček poukazuje na dôležitosť tvorcu populárnej kultúry, ktorým nie je priamy autor, ale prijímatelia. Práve publikum zložené z tvorcov reflektujúcich produkt vytvára z produktu popkultúrny obsah.

Malíček v tretej kapitole *Skúsenosť s čím? (Popkultúra ako komodita)* analyzuje prepojenie medzi predajom a popkultúrou. Opisuje predmety, ktoré sú nositeľmi istej normy popkultúrneho atribútu. Predstavuje viaceré modely významnenia. Jeden z uvedených modelov interpretuje prostredníctvom analýzy filmu *Borat*. Dielo bolo objektom pirátskej produkcie. Vizualne spracovanie nosiča napodobňuje nezákonné domáce kopírovanie a napalovanie DVD nosičov, na ktorých je popisovačom napísaný názov filmu. Autori sa snažili vizuálnym spracovaním posilniť emocionálny zážitok zo spoločenskej situácie v Kazachstane. V ďalšom príklade významňovania popkultúry predstavuje prepojenie herného sveta s realitou. Prepojením medzi online a offline svetom sa stala fyzická kópia videohry. Posledným modelom je priame prepojenie na realitu cez obálku knihy. Pre deskripciu a recepciu popkultúry je dôležitá aj posledná časť vypovedajúca o popkultúrnych artefaktoch ako predajnej komodite a objektoch existujúcich v reálnom svete. Hmotné produkty ako figúrky a fyzické kópie hier symbolizujú prítomnosť mentálneho objektu v realite využívaného ako dekorácia na policiach zberateľov a fanúšikov. Autor uvažuje o rozdieloch medzi pojmami „mať“ a „byť“ v prepájaní pojmov napríklad vo vzťahu k zberateľstvu popkultúrnych artefaktov. Všetky modely významnenia spája hmotná predajná komodita, ktorá je ukážkou presahu reálneho a online sveta.

V nasledujúcej kapitole *Čia skúsenosť? (Popkultúra ako recepcia)* sa autor venuje dvom kategóriám spotrebiteľov – tzv. nerd¹ a geek². Ide o rozdielne pojmy, ktoré však vytvárajú istý druh stereotypu prijímateľa popkultúry. Odkazuje na nich pomocou spoznávania reality, ktorá sa stáva vlastnou identitou spotrebiteľov popkultúry a odkazom na ich budúcnosť. Tu Malíček pracuje aj s teóriou simulácie Ch. Baudrillarda, keď uvažuje o nerdovskej/geekovskej realite ako ontologicky presvedčivejšej, než je samotná skutočnosť. Autor ukazuje zmenu vnímania profilu dominantných osobností v ich vzťahu k popkultúre v minulých časoch. Minulosť patrila športovcom, ktorých v súčasnosti (najmä v americkej tvorbe) filmoví tvorcovia konštruujú ako ľudí tyranizujúcich okolie a v negatívnom postavení voči ostatným postavám. V súčasnosti sú v popredí vyššie spomínané kategórie (nerd a geek), bez ktorých už popkultúra nedokáže fungovať a existovať. Sú nimi ľudia vyhľadávajúci podobné zážitky, ktoré zažívali v detstve, len v inej forme. Zo sledovania rozprávok prešli na fantasy tvorbu a sci-fi alebo z detských na superhrdinské komiksy. Zážitok z prežívania stále ostáva, dokonca môžeme hovoriť, že je posilnený.

Piata kapitola *Čoho skúsenosť? (Popkultúra ako ontológia)* čiastočne súvisí s treťou kapitolou a odkazuje na rozpínavosť popkultúrnych artefaktov zdanlivo existujúcich v iných interpretovaných významoch. Prvotným zámerom ich fyzickej podstaty môže byť (a najčastejšie aj je) zisk. Autor však uvažuje nad tým, prečo popkultúrne „veci“ nie sú tým, čím sa môžu javiť. Za dôležité považuje trvanie v čase a na trhu – nespotrebovať, ale potrebovať znova použiť. Znovu použitie alebo remake je fenoménom súčasnej populárnej kultúry, ktorá nepotrebuje nové obsahy. Práve naopak. Rada sa vracia k starším príbehom a dáva im novú podobu. Simulovanie takýchto potrieb sa prejavuje aj na zberateľských artefaktoch. Autor sa v závere kapitoly zamýšľa aj nad druhmi prežívania artefaktov v prevažne osobnom

¹ V preklade: biff'oš; osoba, ktorá sa vzdeláva najmä mechanicky, vo svojom živote preferuje viac vzdelávanie než trávenie voľného času vlastnými aktivitami

² V minulosti boli „geekmi“ označovaní ľudia venujúci sa technológiám a informačným systémom. Po príchode seriálu *Big Bang Theory* sa pojem ustálil na ľuďoch fascinovaných popkultúrou s presahom do viacerých životných sfér.

zainteresovaní osobnosti – nákup oficiálneho merchandise produktu³ ako protipól osobnostného vžívania sa do súčastí vybraných artefaktov vo forme prezliekania sa a hrania inej postavy, tzv. cosplay.

Posledná kapitola *Chrám pamäti (Popkultúra ako skúsenosť)* sa zameriava na pamäť ako databázu estetizujúcich zážitkov spojených s popkultúrou (prvé návštevy kina, sledovanie seriálu alebo čítanie knihy). Chrámom je človek, ktorý uvažuje a pamätá si prvé prieniky do popkultúry. V kapitole sa kladie obzvlášť veľký význam na osobnosť „ja“ ako autora. „Ja“, ktoré nevieme nahradiť, pretože je to naša osobnosť, buduje chrám pamäti na základe vlastných skúseností a poznania. Slovom J. Malíčka je to najúprimnejšie „ja“, ktoré by sme mali mať. Je našou intimitou. Chrám pamäti funguje u každého inak, ako autor ukazuje na príklade Dr. Hannibala Lectera, známeho vďaka rovnomennému filmovému spracovaniu trilera *Mlčanie jahniat* od Thomasa Harris. Hannibal je dlhoročným forenzným psychiatrom, vrahom a kanibalom, pre ktorého je chrám pamäti myšlienkovým azylom. Myseľ je jeho vnútorným pokojom odolným voči mimoriadne krutým fyzickým trestom a bolestiam, ktoré bežný človek nedokáže vysadiť zo svojho chrámu pamäti. V tejto súvislosti možno oceniť, ako je Juraj Malíček osobnejší a predstavuje svoje prvé stretnutia s popkultúrou aj do detailov. Spomína na detstvo a mladosť spojenú s premietaním a ušľachťovaním filmov zahraničnej produkcie v československom prostredí. Otvára chrám pamäti na vtedy zakázané filmy, ktoré musel každý poznať alebo sa aspoň tváriť, že ich pozná. Chrám pre autora predstavuje poznanie a interpretáciu ako prirodzenú súčasť osobnosti. Autor tiež poukazuje na (ne)pamäť kultúry, ktorá si síce pamätá určité veci dávnej minulosti, no je ťažké ich obnovovať. Produkty popkultúry, ako hry, knihy a seriály, sú v súčasnosti ukotvené, prerábané, obnovované a prepisované vďaka úspechu v minulosti. Na rozdiel od masovej kultúry sa populárna kultúra revitalizuje, berie si z pamäti príklad, inovuje sa a zlepšuje.

Monografia, ktorú vnímame ako vstupnú bránu do sveta filozofie populárnej kultúry, predstavuje sociologické, estetické a filozofické chápanie kultúry. V istom slova zmysle slúži na „obranu“ populárnej kultúry v živote bežného človeka a fanúšika, ktorý vďaka skúsenosti a poznaniu dokáže selektovať a vytvárať nové obsahy. Predstavuje prepojenie terminologických a interpretačných pohľadov na populárnu kultúru, pričom teóriu objasňujú a zjednodušujú výborné príklady z Malíčkovho života a popkultúrnej praxe, čo je pre fanúšika popkultúry prínosné.

Literatúra:

- MALÍČEK, J. (2012): *Popkultúra: návod na použitie*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
 MALÍČEK, J. (2018): Popkultúra ako generačná pamäť: recepcie popkultúrneho artefaktu ako mnemotechnika rozpomätávania sa. In: *Art Communication & Popculture*, 4/1, s. 19–29.
 MALÍČEK, J. (2008): *Vademecum popkultúry: estetika popkultúry s dôrazom na jej okraj, perifériu, subžánre*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

³ Akákoľvek forma tovaru (najčastejšie tričká, mikiny, odznaky) označeného príslušným produktom (film, seriál, hra) populárnej kultúry.