

# Porovnanie gest učiteľky počas online a prezenčného vyučovania geometrie na prvom stupni základnej školy

Alexandra Brestovičová

Centrum výskumu detskej reči a kultúry, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove  
alexandra.brestovicova@unipo.sk

**Kľúčové slová:** neverbálna komunikácia, gestá, primárne vzdelávanie, vyučovacia hodina geometrie, online vyučovanie, prezenčná výučba

**Key words:** non-verbal communication, gestures, primary education, geometry lesson, online teaching, face-to-face teaching

## 1 Úvodná poznámka

Od 16. marca 2020 sa vyučovanie na prvom stupni základných škôl na Slovensku pre pandémiu koronavírusu (COVID-19) presunulo do online priestoru, a tak prezenčnú výučbu nahradila online výučba trvajúca v danom školskom roku tri a pol mesiaca, teda až do 1. júna 2020. Základné školy sa v novom školskom roku vrátili k prezenčnej forme výučby na prvom stupni, ale od 8. januára až do 12. apríla 2021 (podľa rozhodnutia riaditeľa školy) museli opäť na vyučovanie využívať online platformu. Edukácia v online priestore, trvajúca spolu šesť pol mesiaca, sa tak na prvom stupni vzdelávania v základnej škole stala samozrejmosťou ako pre učiteľov, tak aj pre žiakov. Niektoré online hodiny boli nahrávané v systéme MS Teams, aby si ich žiaci, ktorí napríklad chýbali, mohli pozrieť a oboznámiť sa s preberaným učivom na danej vyučovacej hodine. To nás viedlo k myšlienke porovnať komunikáciu učiteľky orientovanú na žiakov počas online výučby s komunikáciou tej istej učiteľky v triede počas prezenčnej výučby.

## 2 Predmet, ciele a metódy skúmania

Predmetom záujmu predkladanej prípadovej individuálnej pilotnej štúdie je sledovať, akým spôsobom online vyučovanie ovplyvnilo neverbálnu komunikáciu, konkrétne gestiku triednej učiteľky vo štvrtom ročníku na vyučovacej hodine geometrie. Pri naplnení tohto predmetu výskumu sme sa sústredili na identifikáciu, deskripciu a triedenie všetkých gest v komunikácii učiteľky so zámerom spoznať frekvenciu ich výskytu a funkčnosť ich využitia. Cieľom našej analýzy bolo nielen zistiť, ako online vyučovanie ovplyvnilo výber a zastúpenie používania gest učiteľkou v porovnaní s prezenčnou výučbou, ale aj podrobne opísať zastúpenie, využitie, funkčnosť a distribúciu jednotlivých typov gest, a to ako počas prezenčnej výučby geometrie, tak aj počas online výučby toho istého predmetu v tej istej triede v komunikácii tej istej učiteľky.

Online hodina geometrie vo štvrtom ročníku základnej školy v Košiciach sa uskutočnila 5. 2. 2021 a trvala 30 minút, 33 sekúnd. Skúmaná vyučovacia hodina bola druhá hodina v poradí, žiaci už boli riadne pripojení na online vyučovanie a pokračovali vo výučbe. Počas online hodiny išlo najmä o výklad novej látky a rávalo sa s možnosťou opätovného prezretia záznamu uloženého v systéme MS Teams.

Nahrávanie prezenčnej hodiny geometrie sa uskutočnilo 9. 6. 2021 v trvaní 35 minút, 19 sekúnd. Videokamera bola umiestnená v triede tak, aby snímala iba učiteľku<sup>1</sup> pohybujúcu sa pred tabuľou. Hodina geometrie prebiehala štandardne, bez prítomnosti cudzích osôb. Prezenčná hodina mala byť opakovaním pred koncoročnou previerkou, napokon však i tam išlo najmä o výklad už prebratého učiva<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Pozorovaná učiteľka udelila súhlas na zverejnenie materiálu týkajúceho sa jej komunikácie v triede.

<sup>2</sup> V predkladanej štúdii sa nezaobráame odbornou stránkou sledovanej výučby.

Obe nahrávky sme prepísali v systéme CHAT<sup>3</sup> v programe CLAN (MacWhinney, 2000). Výskumný objekt, triedna učiteľka s dvadsaťročnou praxou, vyučuje v danej triede všetky predmety. Jej komunikáciu sme zaznamenávali pod skratkou \*UCI, reč jednotlivých anonymných žiakov pod skratkami \*PU1 až \*PU9 alebo kolektívu žiakov ako \*PUP. Komentovali sme učiteľkine aktivity (%act) alebo jej emocionálny stav (%com) a situáciu v triede (%sit). Keďže v tejto štúdii sa zvlášť venujeme jednému aspektu komunikácie učiteľky, a to neverbálnej komunikácii, mimiku sme zaznamenali pod závislou značkou riadka %fac a gestiku pod značkou riadka %gpx. Pozornosť sme zameriavali najmä na opis gest učiteľky, ktorý sme zapisovali v osobitnom riadku po vyslovenej replike (1). Jednotlivé gestá sme počas prepisovania nahrávok slovné opísali a zároveň klasifikovali podľa J. Mistríka (1997) a čiastočne podľa J. DeVita (2008). Potom sme spočítali výskyt jednotlivých typov gest v oboch transkriptoch a vzájomne ich porovnali v tabuľke (časť 5 Analýza používaných gest v komunikácii učiteľky).

- (1) \*UCI: tu je taký malý štvorček.  
 %gpx: UKAZOVACIE GESTO: učiteľka vystretým pravým ukazovákom ukazuje na tabuľku na štvorček nakreslený pri písmene o.  
 \*UCI: no kto nič nevidí ten má smolu lebo jak budete dneska vnímať hodinu?  
 \*UCI: ja mám pripravenú na tabuľku hneď to otvorím.  
 %act: učiteľka sa približuje ku kamere.  
 %gpx: ADAPTÉR: ruky si dala v bok, pokrčené v laktách.  
 %act: učiteľka prešla ku tabuľke.  
 \*UCI: o obdĺžnika je dvakrát á plus dvakrát bé.  
 %gpx: UKAZOVACIE GESTO: vystretým pravým ukazovákom ukazuje na druhý riadok na tabuľke.  
 \*UCI: mikrofóny vypnúť!  
 %act: približuje sa ku kamere a pozerá na obrazovku.  
 \*UCI: kto tu stále vypadáva?  
 \*UCI: nikto teraz.  
 %act: učiteľka prešla ku tabuľke.  
 \*UCI: o trojuholníka je á plus bé plus cé.  
 %gpx: UKAZOVACIE GESTÁ: ukazovákom sa plynule dotýka pod jednotlivými písmenkami napísanými na tabuľke v treťom riadku súbežne pri ich pomenovaní.  
 \*PU1: som vypla?

### 3 Gestika

Gestika (reč<sup>4</sup> gest) patrí k jednému z viacerých kanálov neverbálnej komunikácie<sup>5</sup>. Ďalšími kanálmi sú mimika (reč tváre), vizika (reč očí, pohľady), haptika (reč dotykov), proxemika (reč vzdďalovania a približovania), posturika (reč polohy tela, postoje), kinetika (reč pohybov) a kolorika (reč farieb). Hranica medzi gestikou a kinetikou je plynulá a tieto termíny sa často zamieňajú (Mistrík – Škvareninová, 1992). Kinetika sa zaoberá pohybom celého tela alebo niektorej z jeho končatín, napríklad pohybom rúk, hlavy a podobne, čo je takisto predmetom výskumu gestiky. Sklenářová (2013) však pod kinetikou rozumie spontánne, často nevedomé pohyby rôznych častí tela, ktoré nemajú význam gest. Gestika sa potom podľa nej

<sup>3</sup> Zápis v systéme CHAT nemusí byť pravopisne korektný, napr. nová replika sa nezačína veľkým písmenom, nezapisujú sa čiarky v súvetiach, neznačí sa kvantita, ak v reči absentuje, zapisujú sa aj nespisovné tvary atď.

<sup>4</sup> Reč chápaná v najširšom význame slova.

<sup>5</sup> Thompson (2001) uvádza, že neverbálna komunikácia tvorí väčšinu ľudskej komunikácie, a to až 55 %, kým verbálna komunikácia zastáva 7 % komunikácie a jej paralingvistická stránka ďalších 38 % komunikácie. Na to, aby sme získali celistvý obraz komunikácie, je potrebné sledovať používanie mimojazykových prostriedkov a svoje pozorovanie doplniť analýzou obsahu reči a spôsobu, akým boli slová vypovedané. Na vytvorení neverbálnej komunikácie spolupracujú viaceré časti nášho tela. V prípade, že chýba súlad medzi tým, čo vyjadrujeme pomocou slov, a tým, čo vyjadruje naše telo, ako pravdivejšia je všeobecne vnímaná reč tela. Výskumy ukazujú, že neverbálna komunikácia sa javí byť až o 90 % pravdivejšia ako verbálna komunikácia, hlavne pri komunikácii pocitov a vzťahov (Černý, 2013).

zaoberať uvedomenými, štandardizovanými pohybmi, zatiaľ čo kinetika skúma výlučne podvedomé, mechanické, geneticky podmienené druhy pohybov.

Viacerí autori, ako napríklad Černý (2013) a Končeková (2012), sa zhodujú v tom, že neverbálna komunikácia sa skladá ako z naučených, tak aj z vrodených neverbálnych signálov alebo z ich kombinácie. Napríklad, gestá na znázornenie nesúhlasu, pozdravu či vztýčený palec patria medzi naučené neverbálne signály. Naopak, žmurkanie alebo škrabanie sa za uchom patria medzi vrodené neverbálne signály. Väčšina neverbálnych signálov je však kombináciou oboch. Objavili sa ako vrodené, ale pravidlá istej kultúry upravili ich intenzitu, dĺžku a spôsob používania. „Používanie gest je úzko spojené so sociálnymi a komunikačnými normami istého spoločenstva“ (Slančová – Slančová, 2014, s. 168). Spoločensky štandardizované gestá sa v priebehu reči neraz uplatňujú automaticky. S. Kapalková (2008) uvažuje o gestách ako o komplementárnych alebo suplementárnych z hľadiska ich vzťahu k verbálnemu prejavu. Komplementárne gestá sémanticky podporujú verbálnu výpoveď, kým suplementárne gestá vo vzťahu ku verbálnej výpovedi vyjadrujú ešte ďalší význam.

J. Mistrík tvrdí, že „gesto je hádam najtvárnejším výrazovým prostriedkom. Teoretici gesta uvádzajú, že pomocou ruky a paže možno vytvoriť až 700 tisíc komunikatívnych znakov“ (1997, s. 246). Gesto skrakuje verbálny text, dopĺňa význam slov a neraz dodáva výpovedi aj celkom nové významy. Podľa O. Müllerovej (2002) pohyby rúk, tela a hlavy (gestika) sprevádzajú reč, modifikujú ju alebo celkom nahrádzajú ústnu komunikáciu.

Najnovšie V. Kováčová (2021), uvažujúc vo svojej štúdii o kultúrno-jazykovej interpretačnej podmienenosti gesta „figa borová“, uvádza rozdiel medzi gestom ako parajazykovým prostriedkom neverbálnej komunikácie a posunkom ako vizuálno-motorickým prostriedkom verbálnej (no nezvukovej) komunikácie, teda ako prostriedkom slovenského posunkového jazyka, ktorý využíva komunita nepočujúcich osôb. Autorka k posunku uvádza, že je „oproti gestu analyzovateľný na tri menšie časti: tvar ruky/rúk, miesto artikulácie a pohyb ruky/rúk“ (2021, s. 27).

V slovenských a českých odborných publikáciách sa zväčša vyskytujú dva druhy delení gesta, a to podľa J. Mistríka (1997) na synsémantické a autosémantické (ukazovacie, kontaktové, ikonické a symbolické) a druhý spôsob delenia gest podľa J. DeVita (2008) na symboly, ilustrátory, regulátory, adaptéry a afektívne prejavy. Na účely tejto štúdie volíme kombináciu týchto dvoch delení: autosémantické gestá rozlišujeme podľa J. Mistríka a adaptéry podľa DeVita. Adaptéry sú podľa J. DeVita (2008, s. 126) gestá, ktoré uspokojujú nejakú osobnú potrebu. Je to napríklad poškrabanie alebo odhrnutie vlasov. Adaptéry môžu byť podľa D. a T. Slančovej (2014, s. 175) zamerané na vlastnú osobu, na komunikačného partnera a na predmety (napríklad pohrávanie sa so stopkami alebo pišťalkou). Keďže sa zameriavame na neverbálnu komunikáciu učiteľky, adaptéry sa nám javia ako dosť výrazné a dôležité gestá, aj keď nenesú zámernú informáciu smerom k žiakom. Svedčia však o fyzickom alebo emocionálnom stave sledovanej učiteľky, ktorý adaptérmi koriguje, čo sa nám zdá hodné zaznamenania.

#### **4 Klasifikácia gest podľa J. Mistríka**

J. Mistrík (1997) delí gestá na autosémantické a synsémantické. Autosémantické gestá autor klasifikuje ako ukazovacie, kontaktové, symbolické a ikonické. J. Mistrík (1997, s. 248) ďalej uvádza, že ukazovacie (deiktické) gestá sa volajú podľa t-slov: teda ukazovacích zámen a prísloviek typu ten, tí, to atď. Spomenuté zámená sa používajú verbálne súčasne s gestom. Deixu možno podľa neho vyjadriť rukou, resp. ukazovákom, alebo aj pohybom hlavy, alebo pohľadom a pri prednáškach aj pomocou predmetov, ako sú palica, krieda a ceruzka. Tento typ gesta sa dobre vníma a robí text zrozumiteľným.

Kontaktové gesto je podľa J. Mistríka (1997, s. 249) „špecifické rečnícke gesto, pomocou ktorého rečník stimuluje, člení svoj prejav, zdôrazňuje a dynamizuje“. Sú to gestá, ktorými sa komunikát názorne hyperbolizuje. Patrí tu napríklad pohyb vyjadrujúci odpor k spomínanej

veci (ruky pri hrudi obrátené dľanami k adresátovi), pohyb vyjadrujúci silný osobný vzťah (ruky položené na hrudi obrátené dľanami k rečníkovi), pohyb vyjadrujúci my (kruhový obrys rukou), gesto vyjadrujúce otázku (otvorené ruky obrátené dľanami hore), gesto podčiarkujúce výpoveď (vztýčený prst pohybujúci sa v rytme reči). Expedient týmito gestami text dynamizuje, zdôrazňuje povedané a zároveň svoje výpovede člení, napr. rátaním na prstoch, ako po prvé, po druhé, po tretie.

Ikonické gestá sú podľa J. Mistríka (1997, s. 248) „bohatšie ako deiktické, lebo ikonické gesto priamo zobrazuje, imituje, zjednodušene ‚kreslí‘ vec alebo jej vlastnosť“. Majú často hodnotu synekdochy a môžu byť aj karikujúcim zobrazením. Výhodné, ale aj takmer jedine použiteľné sú podľa Mistríka v prednáškach, vo výkladoch. Medzi ikonickými a deiktickými gestami je plynulý prechod. Pri ikonických gestách sa používa plné pomenovanie, kým pri ukazovacích gestách sa používa aj deiktické zámeno. Ikonické gestá sú podľa J. Mistríka nápadné, silno expresívne a exponujú prednášateľa.

Symbolické gesto je podľa J. Mistríka (1997, s. 248) „oproti ikonickému gestu abstraktné. Ikonickým gestom sa zobrazí podoba konkrétneho deja, veci alebo vlastnosti, kým symbolickým gestom sa vyjadrí istý obsah, ktorý môže byť vzdialený od podoby gesta“. Najtypickejšie symbolické gestá sú súhlas, nesúhlas, pozvanie k sebe pomocou ukazováka, príkaz mlčať pomocou ukazováka priloženého na pery. Veľmi expresívne symbolické gestá sú trenie rúk na znak radosti, vztýčenie palca (like) alebo, naopak, obrátenie palca nadol. Symbolické gestá sa používajú aj pri rozlúčkach ako kývanie (pohyb zľava doprava otvorenou dľanou ku adresátovi).

Synsémantické gestá sú podľa J. Mistríka (1997, s. 247) „pohyby pri ústnom prejave, ktoré sú celkom mimovoľné, zautomatizované, autor si ich neuvedomuje“. Najčastejšie sú to nenápadné pohyby prstov, menšie pohyby predlaktia, pokyvovanie hlavou, nenápadné úklony alebo predklony. Zdôrazňuje sa nimi význam, hyperbolizuje sa sila výrazu a ilustruje obsah. Gestá sú silne viazané s intonáciou. Synsémantické gestá môžu byť nociónálne a expresívno-emocionálne, sprevádzajúce citové výrazy (spojené aj s nápadnou mimikou).

## 5 Analýza používaných gest v komunikácii učiteľky

Z našej analýzy vyplýva, že učiteľka v online priestore použila menej gest ako pri prezenčnom vyučovaní (tabuľka 1) a tiež to, že jednotlivé typy gest boli použité v inom poradí podľa frekvencie výskytu počas prezenčnej výučby a počas online hodiny geometrie.

| Gestá     | ukazovacie | kontaktové | symbolické | ikonické | adaptéry | čas         |
|-----------|------------|------------|------------|----------|----------|-------------|
| prezenčne | 84         | 42         | 36         | 18       | 16       | 35 min 19 s |
| online    | 64         | 9          | 1          | 11       | 3        | 30 min 33 s |

**Tabuľka 1** Porovnanie výskytu typov gest počas prezenčnej a online vyučovacej hodiny geometrie

### 5.1 Ukazovacie (deiktické) gestá

Najčastejšie sa vyskytujúcim gestom v oboch súboroch bolo gesto ukazovacie. V oboch prípadoch jeho vysoké zastúpenie vyplývalo z látky preberanej na vyučovacom predmete geometria. Pri prezenčnej výučbe, pri ktorej mal byť opakovací typ hodiny pred previerkou z geometrie, väčšinou však išlo o výklad učiteľky a kontrolné otázky smerom ku žiakom, učiteľka neustále poukazovala na útvary narysované na tabuli a na jej vlastné zápisy na tabuli. Ukazovanie narysovaných objektov a zápisov na tabuli pri prezenčnej hodine geometrie tvorilo 73 % ukazovacích gest učiteľky. Učiteľka tieto entity na tabuli ukazovala buď jednou rukou s vystretými všetkými prstami (2), jednou rukou s uvoľnenými prstami (3), oboma rukami s vystretými prstami (4), jedným prstom, a to najmä ukazovákom (5), alebo ich ukazovala predmetom, ktorý držala v ruke, napr. trojuholníkom (6) alebo kriedou (7). Ďalšiu skupinu ukazovacích gest tvorili komplementárne ukazovacie gestá učiteľky smerom na ňou ústne

vyvolaného žiaka. Tieto gestá zastupovali 26 % všetkých ukazovacích gest učiteľky. Učiteľka ukazovala buď vystretými prstami smerom k žiakovi (8), celou rukou s prstami voľne smerom k žiakovi (9), rukou držiaceou kriedu (10) alebo pohybom hlavy (11) k žiakovi. Necelé 1 % tvorili ukazovacie gestá použité priamo na predmete (12) alebo suplementárne gesto ukazujúce smer (13), kde majú žiaci ísť, teda bez vyslovenia deiktického zámena tam.

- (2) \*UCI: grafický súčet.  
%gpx: vystretou rukou s vystretými prstami ukazuje hore na nadpis na tabuli.
- (3) \*UCI: Sebko keď poviem že kružnicu označ farebne.  
%gpx: ľavá ruka je vystretá ku kružnici na tabuli s otvorenou dlaňou a mierne pokrčenými prstami.
- (4) \*UCI: tak si to predstav že toto je tvoje dieťaťatko všetko čo nakreslíš.  
%gpx: obe ruky s vystretými prstami ukazujú na bod A na tabuli.
- (5) \*UCI: mám tu už zaznačený začiatočný bod á.  
%gpx: ukazovák drží na bode A na priamke narysovanej na tabuli.
- (6) \*UCI: hovoríme stále o týchto dvoch úsečkách ano?  
%gpx: trojuholníkom ukázala na tabuli najprv na jednu, potom na druhú už narysovanú úsečku.
- (7) \*UCI: čiže tuná máme polpriamku á iks.  
%gpx: ukázala kriedou zľava doprava popod polpriamku narysovanú na tabuli.
- (8) \*UCI: čo teda bude farebné?  
\*UCI: Teo?  
%gpx: rovná ruka s dlaňou nahor, prsty ukazujú na žiaka.
- (9) \*UCI: čiže ako sa volá tá úsečka ktorá je výsledkom toho súčtu?  
\*PU1: ja viem.  
\*UCI: Miška.  
%gpx: rýchly pohyb rukou smerom k žiačke.
- (10) \*UCI: čím vieme zmerať Milanko dĺžku úsečky?  
%gpx: kriedou svižne ukázala na žiaka pri vyslovení jeho mena.
- (11) \*UCI: no aké mu mám dať meno?  
\*PU2: ja prosím.  
\*UCI: Tamarka  
%gpx: pokývanie hlavou smerom k vyvolanej žiačke.
- (12) \*UCI: kružnica je krivá čiara.  
\*UCI: to je vlastne toto.  
%gpx: ukazovákom prechádza po okraji valcovej plechovky na perá, ktorú drží v ruke.
- (13) \*UCI: umyť ruky!  
%gpx: výrazný pohyb rukou s natiahnutými spojenými prstami smerom k dverám a umývadlu.

Pri online výučbe bola kamera nasmerovaná na tabuľu a učiteľka postupovala ako pri štandardnej prezenčnej výuke. Najviac používala ukazovacie gestá na poukazovanie na zápisy na tabuli a na ňou narysované objekty na tabuli. Najčastejšie ukazovala ukazovák, ktorý pridržala na tabuli na alebo pod zápisom alebo narysovanou úlohou (14), prípadne ním krúžila (15) alebo prechádzala okolo zápisu na tabuli (16). Často ukazovala na tabuľu kriedou (17) alebo trojuholníkom (18), prípadne voľnou rukou (19). Ukazovacie gestá ukazujúce na zápisy a na narysované útvary na tabuli tvorili až 84 % použitých ukazovacích gest. Zvyšných 16 %

učiteľka ukazovala na preberanú učebnú látku na predmetoch, a to na trojuholníku (20) a na ramenách otváraciej tabule (21). Učiteľka počas online hodiny žiakov podporným komplementárnym ukazovacím gestom nevyvolávala, keďže na monitore videla niekoľko žiakov súčasne a ostatní boli pod ikonkami s iniciálkami ich mena a priezviska. Žiaci sa hlásili cez ikonu zdvihnutej ruky a učiteľka ich vyvolávala iba vypovedaním mena.

- (14) \*UCI: tu je taký malý štvorček.  
%gpx: učiteľka vystretým pravým ukazovákom ukazuje na tabuli na štvorček nakreslený pri písmene.
- (15) \*UCI: ale keď uvidíte takú značku bude to znak kolmosti.  
%gpx: ukazovákom krúži okolo symbolu na tabuli.
- (16) \*UCI: opíšte si to!  
%gpx: prechádza prstom po celom rámečku, nakreslenom na tabuli, po všetkých jeho stranách.  
\*UCI: to je to načo sa budem pýtať.
- (17) \*UCI: nech sa páči úlohu si spravte do svojich zošitov.  
%gpx: ruku má ohnutú v lakti, v prstoch má kriedu, ukazuje na tabuľu, kde je narysovaná úloha.
- (18) \*UCI: a cez bod pé má ísť kolmica ktorá sa volá el.  
%gpx: ukázala špičkou trojuholníka na narysovaný bod na priamke a potom na zápis druhou špičkou.
- (19) \*UCI: krásne to mám narysované.  
%gpx: vystretou rukou ukazuje na tabuľu, aj rukou pokýve.
- (20) \*UCI: ryska je táto čiara ktorú máte na vašom trojuholníku.  
%gpx: pohybuje ukazovákom zhora nadol a opačne po ryske veľkého trojuholníka.
- (21) \*UCI: kolmica je vlastne táto taká priamka že tu je táto jedna priamka.  
%gpx: prechádza rukou po vrchnom okraji tabule zľava doprava až k rohu.

## 5.2 Kontaktné gestá

Druhým najviac zastúpeným typom gest v neverbálnej komunikácii učiteľky pri prezenčnom vyučovaní boli gestá kontaktné. Najčastejšie išlo o zdôraznenie toho, čo učiteľka práve hovorí, a to o dynamizáciu prejavu pohybmi rukou v rytme reči. Rytmické pohyby rukou pokrčenou v lakti v tempe reči (aj staccato) tvorili 55 % všetkých použitých kontaktných gest. Učiteľka nimi zdôrazňovala dôležitosť otázok položených k preberanému učivu (21), dôležitosť práve zadanej inštrukcie žiakom (22) alebo dôležitosť vlastného názoru (23). Ďalším častým kontaktným gestom, upozorňujúcim na práve položené otázky k preberanej látke (24), na inštrukciu k organizácii vyučovania (25) alebo na názor učiteľky (26), bol vztýčený ukazovák. Toto kontaktné gesto zastupovalo 17 % všetkých kontaktných gest učiteľky. Ďalej učiteľka na predel svojej reči a začiatok novej témy používala tlesknutie (27). Kontaktné gestá, ktorými učiteľka neverbálne komunikovala odpor k výpovedi žiaka, zamietnutie výpovede (28), boli skromnejšie, zaznamenali sme len tri takéto gestá. Učiteľka použila kontaktné gestá aj na zvýraznenie svojej otázky (29), aj ako pohyb na vyjadrenie osobného vzťahu k téme (30) alebo ukončenia témy (31). Týmito kontaktnými gestami sa snažila neustále udržiavať pozornosť žiakov fyzicky prítomných v triede.

- (22) \*UCI: čo musím s tým dečkom urobiť aby som dostala aby som vedela koľko mám nabrat' do kružidla?  
%gpx: rukou dynamizuje prejav, staccato pohybmi zhora nadol, akoby krájala vzduch, a nakoniec zakrúži v zápästí.
- (23) \*UCI: tak skús mi teraz krok po kroku povedať lebo ja som tu teraz nejaký Nevedko ktorý nič nevie.

- %gpx: učiteľka pri „krok po kroku“ rytmizuje prejav kývaním rukou zohnutou v lakti.
- (24) \*UCI: v štvrtom ročníku na konci musíš vedieť dva vzorce keď ťa o polnoci zobudím.  
%gpx: veľmi výrazné rytmické kývanie v lakti ako pri stopovaní smerom ku žiakom na dynamizovanie reči a zdôraznenie.
- (25) \*UCI: ešte kde môžem dať bod iks aby patril kruhu?  
%gpx: vztýčený ukazovák na upútanie pozornosti žiakov pri otázke.
- (26) \*UCI: ešte dve ešte dve veci si napíšeme.  
%gpx: ukazovák hore na zdôraznenie inštrukcie.
- (27) \*UCI: ja to opakujem nie zo srandy pre seba.  
%gpx: učiteľka má zdvihnutý ukazovák.  
\*UCI: pre vás.
- (28) \*UCI: ďalšie čo budeme robiť?  
\*UCI: kružnica.  
%gpx: pomaly tleskne raz, akoby na predel, zvýraznenie, že nasleduje niečo nové.  
\*UCI: tá je naša ďalšia úloha.
- (29) \*PU5: hm malým písaným písmenom.  
%fac: učiteľka prevrátila oči dohora.  
\*UCI: Sebastián v štvrtom ročníku mi povieš že bod je označovaný malým písaným písmenom?  
%gpx: dlane sú obrátené smerom k učiteľke, ruky pokrčené v laktiach, rytmicky nimi hýbe, dynamizuje prejav a zároveň ukazuje odpor k odpovedi žiaka, zamietnutie.
- (30) \*UCI: a teraz čo urobíme?  
%gpx: otvorená dlaň smerom hore pri otázke.
- (31) \*UCI: aby sme vedeli čo je kružnica a čo je kruh tak kruh označujeme veľkým písmenom.  
%gpx: na začiatku výkladu má dlaň voľnej ruky s rozťahnutými prstami smerom k sebe.
- (32) \*UCI: takže domáca úloha na piatok ano?  
%gpx: prsty opreté o seba v strieške, gesto pokojného ukončenia témy.

Vo videozázname online hodiny geometrie sme zaznamenali oveľa menej kontaktných gest ako pri prezenčnej výučbe, a to len deväť. V neverbálnej komunikácii učiteľky v danom zázname boli prítomné štyri kontaktné gestá, ktoré zdôrazňovali výpovede učiteľky a dynamizovali jej prejav pohybom ruky v rytme jej reči (33), potom tri kontaktné gestá s významom podčiarknutia dôležitosti prehovoru učiteľky vo forme vztýčeného ukazováka (34) a kontaktné hyperbolizujúce gestá vyratúvania na prstoch (35).

- (33) \*UCI: musí úplne s ňou splývať.  
\*UCI: dajte si na to veľký pozor.  
%gpx: rukou pohybuje vo vzduchu smerom k tabuli do rytmu svojich viet, v prstoch drží kriedu.
- (34) \*UCI: ale keď uvidíte takú značku bude to znak kolmosti.  
%gpx: ukazovák hore pri „ale“ na zdôraznenie poučenia.
- (35) \*UCI: budeme potrebovať samozrejme zošit.  
%gpx: vyratúva na prstoch, na palci a na ukazováku.  
\*UCI: budete potrebovať trojuholník s ryskou.  
%gpx: tretí prst, po prstoch si udiera inou rukou.  
\*UCI: a dobrú ceruzku.

### 5.3 Symbolické gestá

Z 36 symbolických gest použitých pri prezenčnej výučbe hodiny geometrie bola takmer polovica (47 %) použitá učiteľkou vo význame prikývnutia alebo odmietnutia jej vlastného výroku v mene žiakov, akoby učiteľka neverbálne dopredu napovedala gestom žiakom súhlasnú (36) reakciu na zväčša svoj názor na ich pochopenie učiva. Tak ako v reči orientovanej na dieťa existuje reč „druhého ja“ (Slančová, 1999), keď matka hovorí za ešte nerozprávajúce dieťa, tak sa zdá, že v reči učiteľky na prvom stupni existuje rovnaký spôsob komunikácie, keď učiteľka vopred prikyvuje za žiakov alebo v ich mene a napovedá im želanú súhlasnú reakciu na svoju otázku týmto symbolickým gestom.

- (36) \*UCI: body iks a ypsilon kružnici nepatria.  
 \*UCI: je to jasné?  
 %gpx: učiteľka prikývla hlavou za žiakov.  
 \*UCI: ano?  
 \*PUP: ano.  
 \*UCI: dobre.

Symbolické gesto použité na súhlas alebo nesúhlas so žiakovou odpoveďou v rámci schémy I-R-F (iniciácia – replika – feedback)<sup>6</sup> bolo použité v danom materiáli 16 ráz (44 %). Išlo najmä o gesto súhlasné, sprevádzajúce verbálnu akceptáciu odpovede žiaka (37). Záporné pokývanie hlavou zľava doprava sme zaznamenali len dvakrát (38) pri nesúhlase so žiakovou odpoveďou. Avšak učiteľka použila trikrát symbolické gesto záporného kývania hlavou na vyjadrenie hyperbolizácie, zdôraznenia vlastného negatívneho výroku pri výklade učiva (39).

- (37) \*PU9: každá kružnica musí mať stred.  
 \*UCI: stred výborne.  
 %gpx: prikyvuje súhlasne smerom k žiačke.
- (38) \*PU8: é nakreslíme dve úsečky.  
 \*UCI: kreslíme na výtvarnej výchove.  
 %gpx: hýbe hlavou zľava doprava otočená k odpovedajúcemu žiakovi, vyjadruje nesúhlas s jeho odpoveďou.
- (39) \*UCI: keď budú body vo vnútri kružnice tak jej nepatria tie body.  
 %gpx: učiteľka pohybuje hlavou nesúhlasne zľava doprava.

Pri online výučbe bolo v skúmanom materiáli použité symbolické gesto iba raz, a to na vyjadrenie záporu pri autokorekcii samotnej učiteľky v rámci výkladu učiva (40). Príčina nedostatku I-R-F štruktúry dialógu učiteľky a žiakov tkvie v charaktere online komunikácie pri danej hodine, keďže učiteľka sa pohybovala väčšinou pri tabuli, na ktorú bola nasmerovaná kamera, a robila konštantný výklad. Dialóg sa týkal skôr organizácie práce žiakov, ako napr. *vypnúť mikrofóny, kto to tu stále vypadáva?, vidíte?* (1), ale netýkal sa overovania porozumenia učiva, tak ako sme to sledovali pri prezenčnej výučbe v triede. Učiteľka nemala možnosť sledovať prácu detí a ich progres ani viesť dialóg iba s jedným žiakom, keďže videla na

<sup>6</sup> Podľa K. Šedovej a kol. (2011, s. 13): „Klasické práce v oblasti komunikačných štruktúr shodne konstatovali, že komunikácia v hodine je organizovaná do sekvencií, ktoré sestávajú ze troch zložiek. Prvná z nich je *iniciácia*, ktorou typicky predstavuje otázka učiteľa, druhou je *replika*, teda žiakovská odpoveď, tretia potom *feedback*, teda učiteľovo zhodnotenie repliky žiaka a uzavretie celej sekvencie. Táto štruktúra býva označovaná písmenami I-R-F (*iniciácia-replika-feedback*)<sup>1</sup>, prípadne I-R-E (*iniciácia-replika-evaluácia*)<sup>2</sup>. Jde o sekvenciu, ktorou otvára i uzaviera učiteľ, pričom vyučovanie prebieha ako sled takovýchto sekvencií. Teprve po uzavretí jednej sekvencie pokračuje učiteľ ke druhé.“

monitore náhodne vybraných žiakov a ostatní sa jej javili v podobe ikon, tzv. „bodiék“ s iniciálkami.

- (40) \*UCI: tieto kolmice sa využívajú napríklad pri rysovaní trojuholníka.  
 \*UCI: uh.  
 %gpx: pokývala záporne hlavou.  
 \*UCI: obdĺžnika a štvorca.

#### 5.4 Ikonické gestá

Ikonické gestá sú nápadné a môžu byť aj expresívne. Pri prezenčnej výučbe hodiny geometrie využívala učiteľka v rámci výkladu tieto gestá pri ilustrácii geometrických útvarov, o ktorých hovorila (41), alebo úkonov, ktoré s nimi majú žiaci vykonať (42). Nápadné názorné gesto sme pozorovali aj pri jej „našepkávaní“ správnej odpovede žiakovi (43). Ikonické gestá použité pri výklade učiva tvorili 78 % všetkých použitých ikonických gest. Učiteľka ešte znázorňovala kvôli lepšiemu pochopeniu žiakov aj svoj príkaz (44) alebo príklad, ktorý uviedla na ilustráciu, prečo každý zapísaný bod treba pomenovať (45).

- (41) \*UCI: a er môže byť v rôznych jednotkách podľa toho či rysujeme kružnicu do zošita alebo či budeme kružnicu rysovať na nejaké obrovské pole.  
 %gpx: malá kružnica, oboma rukami zovretá, a veľký oblúk celou jednou rukou.
- (42) \*UCI: a teraz ich chceme odčítat'.  
 %gpx: rýchly pohyb späť po vzdušnej vodorovnej čiare.
- (43) \*UCI: čo je to bod?  
 %gpx: učiteľka na pomoc ukazuje rovnými dlaňami priesečnicu, dlane sú vystreté na seba kolmo.  
 \*PU3: ja.  
 \*UCI: Enrik.  
 %com: pokojne vyvolala žiaka, otočená k triede.  
 \*PU3: je to taký prie bod je je to kríž krížik.  
 \*UCI: no áno je to aj krížik ale čo je to?  
 %gpx: hýbe rukami, ktoré sú stále v geste.  
 \*UCI: je to prie.  
 %act: našepkáva sama žiakovi.  
 \*PU3: priemer.  
 \*UCI: priemer?  
 %com: s údivom.  
 %sit: niektoré deti sa zasmiali.  
 \*UCI: ó Maño!  
 \*UCI: je to prie-se-čník.  
 %gpx: učiteľka má opäť dlane na seba kolmo a hýbe nimi, ako sa dotýkajú.
- (44) \*UCI: rovno sa postav prosím ťa.  
 %gpx: učiteľka sa vystrela, akoby ukazovala žiakovi, ako sa má vzpriamiť.
- (45) \*UCI: aj keď ste sa narodili ako výtvary svojich rodičov hneď vám dali meno že?  
 %gpx: učiteľka má otvorené dlane, akoby držala nejaký veľký výtvar v rukách smerom k žiakom.

Počas zaznamenananej hodiny dištančnej výučby geometrie boli ikonické gestá druhou najpočetnejšou skupinou gest. Ikonické gestá ilustrujúce preberané učivo tvorili 73 % všetkých ikonických gest použitých učiteľkou (46). Ostatné ikonické gestá boli určené žiakom pri zadávaní inštrukcií k ich práci (47).

- (46) \*UCI: vtedy hovoríme že dve priamky keď nie sú na seba kolmé alebo nie sú rovnobežné hovoríme že zvierajú aj nejaký iný uhol hej?

%gpx: pravou rukou naznačuje vo vzduchu, ako je jedna priamka kolmo na druhú, a potom pravou rukou vodorovne naznačuje rovnobežné priamky vo vzduchu pod sebou. Potom ich zopne a ukazuje medzi nimi ostrý uhol rôznej veľkosti.

- (47) \*UCI: odsuňte si trošku počítač aby ste si mali kde otvoriť zošit a pripravte si ceruzku a trojuholník.  
%gpx: robí pohyb oboma rukami, akoby odsúvala klávesnicu počítača od seba.

## 5.5 Adaptéry

Počas prezenčnej hodiny sme zaznamenali 16 výraznejších adaptérov. V polovici prípadov išlo o napravenie si rúška v pauze, prípadne nadýchnutie sa zospodu uvoľneného rúška, keď učiteľka čakala na žiakovu odpoveď (48). Je to v súlade s pozorovaním D. a T. Slančových (2014, s. 178), ktoré uvádzajú, že frekvencia výskytu adaptérov sa zvyšovala pri absencii verbálnej komunikácie. Ďalšie adaptéry v našom výskume boli zaznamenané takisto v pauze, ako uvoľnené pohadzovanie kriedou (49) alebo očisťovanie si rúk od kriedy (50).

- (48) \*UCI: Danko?  
%gpx: učiteľka si opravuje rúško, potáhuje ho smerom dolu na brade.  
\*PU6: ú.
- (49) \*PU5: lebo ja myslím lebo proste lebo ona neporodila mňa normálne lebo proste.  
%gpx: učiteľka si hádže v ruke kriedu.  
\*UCI: už ťa tak volala keď ťa mala v brušku.
- (50) \*UCI: budeme to vedieť na previerke?  
%gpx: očisťuje si ruky od kriedy o seba navzájom.  
\*PUP: áno.

Pri zázname online hodiny sme pozorovali len tri výraznejšie adaptéry. Išlo o založenia rúk vbok (51) pri kontrole žiakov alebo zloženia rúk v pokojnom geste na hrudníku (52).

- (51) %act: učiteľka prešla od tabule bližšie ku kamere.  
%gpx: ruky založila vbok.  
%fac: prísny pohľad, vážna tvár.  
\*UCI: Borisko máš už?
- (52) \*UCI: dnes kružidlo nepotrebujeme iba trojuholník s ryskou a ceruzku.  
%gpx: ruky dala dokopy zovreté pred hrudníkom v pokoji.

## 6 Záver

Na záver sa krátko pristavíme pri výsledkoch výskumu L. Šepelákovej (2017), ktorá pozorovala gestá v komunikácii učiteliek v materskej škole. Zistila, že v ich neverbálnej komunikácii mali prevahu symbolické gestá, ako prst na ústa na zachovanie ticha, kývanie ukazovákom k sebe na privolanie dieťaťa alebo kývanie ukazovákom pri zákaze. Druhou najpočetnejšou skupinou boli gestá ukazovacie. Podľa nášho názoru skúmané učiteľky v jej materiáli využívali gestiku skutočne efektívne, a to najmä na reguláciu správania sa detí v materskej škole a na poukazovanie na tému rozhovorov.

Aj z našej analýzy vyplýva, že učiteľka pozorovaná pri výučbe hodiny geometrie na primárnom stupni vzdelávania používala gestiku nanajvýš funkčne. Svedčí o tom prevaha ukazujúcich gest väčšinou smerujúcich na tabuľu a predmet vyučovacej hodiny (geometrické útvary a zadania na tabuli) počas online aj v rámci prezenčnej výučby. V prezenčnej výučbe boli navyše ukazovacie gestá efektívne využívané aj na vyvolanie žiaka ako komplementárne pohyby pri vyslovení mena žiaka, čo sa v online výučbe nevyskytovalo. Druhým najviac

zastúpeným typom gest v prezenčnej výučbe boli kontaktové gestá, ktoré zdôrazňovali dôležitosť učiteľkiných výpovedí smerom k žiakom a aktivizovali pozornosť žiakov. V poradí tretie v častosti výskytu pri prezenčnom vyučovaní boli gestá symbolické na osi súhlasu alebo nesúhlasu s odpoveďou žiakov alebo s doplnením žiadanej odpovede učiteľkou za žiakov. Išlo najmä o pozitívne prikývnutie už dopredu za žiakov alebo schválenie žiakovej odpovede. Ikonické gestá, vizuálne ozrejmujuce preberanú látku, boli najmenej zastúpeným autosémantickým gestom pri prezenčnej výučbe. Pozornosť sme venovali aj adaptérom. Vyskytovali sa výlučne v pauze pri čakaní na žiakovu odpoveď, a to ako poťahovanie rúška na tvári učiteľky alebo pohrávanie sa s kriedou pri prezenčnej výučbe.

Z predkladaného výskumu vyvodzujeme, že online výučba ovplyvnila gestiku danej učiteľky ako v množstve používaných gest (v online výučbe výrazne menej), tak aj v rôznom zastúpení výskytu jednotlivých typov gest. Aj pri online výučbe boli najčastejšie zastúpené gestá ukazovacie, ktoré súviseli takmer výlučne s výkladom učiva. Pri online výučbe sa však ukázala vyššia tendencia používania ikonických gest na ilustráciu učiva. Ikonické gestá boli druhým najčastejšie používaným typom gest. Pri online vyučovaní sme tiež zaznamenali výraznú redukciu kontaktové gest a adaptérov. Kontaktové gestá slúžili na vzbudenie a udržiavanie pozornosti žiakov v triede pri prezenčnom vyučovaní. V online priestore, kde sa strácal očný kontakt (väčšina žiakov mala vypnuté kamery), intenzita snahy učiteľky o udržanie pozornosti žiakov bola oveľa menšia. Čo sa týka zastúpenia adaptérov, pri online výučbe absentoval psychický tlak, súvisiaci s organizovaním žiakov fyzicky prítomných v triede, a chýbalo tiež fyzické nepohodlie z rúška na tvári učiteľky, spôsobujúce sťažené dýchanie. Pri online výučbe bola učiteľka v triede sama, bez rúška, a bola preto uvoľnenejšia, čo sa prejavilo nízkym počtom adaptérov. V online priestore boli najmenej zastúpené symbolické gestá na vyjadrenie súhlasu, resp. nesúhlasu s odpoveďou žiaka, ale to mohlo skôr súvisieť s výkladovým typom vyučovacej hodiny ako s virtuálnym vzdelávacím prostredím.

Gestá sú evidentne kultúrne a sociálne podmienené a môžu byť špecifické pre každú osobu, resp. učiteľku. D. a T. Slančové (2014, s. 166) uvádzajú, že niektoré gestá majú komunikačný charakter a iné sú sebaaprejavom dotýčnej osoby. Nazdávame sa však, že by sa možno dali vystopovať určité univerzálne alebo všeobecné tendencie v neverbálnej komunikácii učiteľov, a to aj v gestike, týkajúcej sa napríklad vyučovania špecifického vyučovacieho predmetu. Dá sa predpokladať, že frekvenciu ako aj typy gest výrazne ovplyvňuje nielen vyučovaný predmet, ale aj samotná téma a typ vyučovacej hodiny, napr. výklad novej látky oproti opakovaniu. To je však úloha pre ďalší, oveľa širšie koncipovaný sociolingvistický a pragmalingvistický výskum.

## **Literatúra:**

- ČERNÝ, V. (2013): *Řeč těla*. Brno: Edika.
- DeVITO, J. (2008): *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada.
- MISTRÍK, J. (1997): *Štylistika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MISTRÍK, J. – ŠKVARENINOVÁ, O. (1992): *Štylistika a rétorika*. Bratislava: Právnická fakulta univerzity Komenského v Bratislave.
- MÜLLEROVÁ, O. (2002): Gestikulace. In: P. Karlík – M. Nekula – J. Pleskalová (eds.): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, s. 152–153.
- KAPALKOVÁ, S. (2008): Gestá v kontexte raného vývinu detí. In: D. Slančová (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 169–211.
- KONČEKOVÁ, Ľ. (2012): *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.
- KOVÁČOVÁ, V. (2021): Niekoľko úvah o fige borovej (s osobitným zreteľom na vzájomný vzťah frazeologických foriem *figu borovú* vs. *figa borová*). In: *Slovenská reč*, 86/1, s. 21–35.

- SLANČOVÁ, D. – SLANČOVÁ, T. (2014): *Reč pohybu, autority a súdržnosti. Pragmatická analýza trénerského komunikačného registra v komunikácii s hráčmi kolektívnych loptových hier staršieho školského veku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta športu.
- SKLENÁŘOVÁ, N. (2013): *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostrave.
- ŠEĎOVÁ, K. – ŠVAŘÍČEK, R. – MAKOVSKÁ, Z. – ZOUNEK, J. (2011): Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. In: *PEDAGOGIKA*, LXI/1, s. 13–33.
- ŠEPELÁKOVÁ, L. (2017): Gestikulácia a gestá v kontexte predprimárnej edukácie. In: *Osvita i suspiľstvo\_Mižnarodnyj zbirnyk naukovych prac*. Berd'ansk: Berd'anskyj deržavnyj pedahohičnyj universytet, vypusk 2, s. 112–117.
- THOMPSON, P. (2001): *Tajemství komunikace*. Brno: Alban.

## Summary

### Comparison of teacher's gestures in online and in face-to-face teaching during geometry lessons in primary education

The subject of interest of the presented pilot case study was to observe, how online teaching influenced non-verbal communication, specifically the gestures of a class teacher in the fourth grade during a geometry lesson. We compared two video recordings: an online lesson lasting 30 minutes, 33 seconds and regular geometry lesson in person in classroom lasting 35 minutes, 19 seconds, both rewritten in the CHAT system. Following J. Mistrík (1997) we classified the teacher's auto-semantic gestures as deictic, iconic, symbolic and contact. We also registered adaptors according to DeVito (2008). Our analysis shows that the teacher observed in teaching geometry lessons at primary level used gestures most effectively. This is evidenced by the predominance of deictic gestures, mostly aimed at the blackboard and the subject of the lesson (geometric shapes and assignments on the blackboard) during online and regular face-to-face lesson in the classroom. However, online teaching has influenced the teacher's gestures both in the number of gestures used (significantly less in online teaching) and in the different representation of the occurrence of individual types of gestures. In online teaching, there was a higher tendency to use iconic gestures to illustrate the subject taught and a tendency to almost not use symbolic gestures to express consent or disagreement with the pupil's answer. In online teaching, we have also observed a significant reduction in contact gestures and adaptors. During the regular face-to-face teaching, we noticed a specific use of symbolic gestures for the teacher to nod in advance as if instead of the pupils. The most common adaptor in face-to-face teaching was adjusting the face mask.

# Analýza prekladu vybraných slovných spojení a kolokácií z anglického do slovenského jazyka

Barbara Jakubičková

Katedra translatológie, Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
baja.jakubickova@gmail.com

**Kľúčové slová:** preklad, adjektívno-substantívne slovné spojenie, kolokácia, anglický jazyk, slovenský jazyk, Slovenský národný korpus.

**Key words:** translation, adjective-noun word combination, collocation, English language, Slovak language, Slovak National Corpus.

## Úvod

Prínosom našej štúdie je konfrontačný výskum slovných spojení a kolokácií v anglickom a v slovenskom jazyku, vyzdvihnutie miesta prekladu v rámci korpusovej lingvistiky, ako aj vyzdvihnutie miesta korpusovej translatológie v rámci vednej disciplíny *translatológia*. Toto odvetvie je v rámci translatológie ako vednej disciplíny pomerne nové a začína vystupovať do popredia práve vďaka technologickému pokroku a vďaka rozšíreniu korpusov o paralelné podkorpusy rôznych typov textov.

Cieľom našej štúdie je zistiť, či prekladové riešenia kopírujú výraz zo zdrojového jazyka na základe rozlišovania dvojčlenných spojení voľná syntagma – kolokácia. Po korpusovej analýze skúmaných prekladov vyhladané slovné spojenia a kolokácie taktiež zatriedime do sémantických skupín, aby sme závery výskumu mohli logickejšie ukotviť. Jednotlivé sémantické skupiny bližšie opíšeme v časti diskusia.

Pôjde o paralelný<sup>1</sup> anglicko-slovenský podkorpus umeleckých textov v rámci Slovenského národného korpusu. Tematickým okruhom, s ktorým budeme pracovať a ktorý budeme analyzovať, bude *rodina*. Vyberieme päť substantív z tejto oblasti a k nim nájdeme vhodné adjektíva, ktoré vyberieme na základe hodnoty MI-score v korpuse. Táto hodnota určuje tzv. mieru spätelnosti. Čím je vyššia, tým je pravdepodobnejšie, že dané slovné spojenie je kolokáciou. MI-score je vhodným nástrojom na vyhľadávanie kolokácií lexém, ktoré majú relatívne nízku frekvenciu, ale sú kandidátmi na začlenenie do zoznamu viacslovných pomenovaní. I keď vo všeobecnosti neexistuje hranica určujúca, či slovné spojenie je alebo nie je kolokáciou, „z lingvistického hľadiska možno povedať, že tento koeficient uprednostňuje silné kolokáty“ (Benko et al., 2019, s. 43).

Štúdia je štruktúrovaná nasledujúcim spôsobom: v časti teoretické východiská definujeme pojem *kolokácia* a predstavíme miesto kolokácií v kontexte prekladu. V ďalšej kapitole opíšeme výskumný materiál, výskumnú metódu a skúmané vzorky slovných spojení a kolokácií, ktoré budeme analyzovať. V časti výsledky analýzy a ich interpretácia poukážeme na preklad slovných spojení a kolokácií z anglického do slovenského jazyka a takisto detailnejšie opíšeme dané slovné spojenia a kolokácie. V časti diskusia predstavíme jednotlivé sémantické skupiny skúmaných slovných spojení a kolokácií. V závere štúdie zosumarizujeme naše zistenia a nakoniec predstavíme limity výskumu.

<sup>1</sup> Paralelný korpus sa v preklade využíva najčastejšie. Ide o korpus, v rámci ktorého sú si texty navzájom prekladom, pretože ide o priamy transfer z východiskového do cieľového jazyka. Najčastejšie sa v ňom sleduje práve frekvencia výskytu slov a slovných spojení a spôsob, akým sú jednotlivé slová a slovné spojenia preložené. Pri paralelných textoch je však nevýhodou tzv. hypnóza prekladom, t. j. preklad sa stáva kalkom originálu, ako napríklad v prípade textov Európskej únie, pri ktorých sa stretáme aj s prekladom prekladaného (Benko et al., 2019, s. 14).

### Teoretické východiská

Pojem *kolokácia* sa spočiatku uvádzal ako „typické alebo ustálené spojenie“ (Mlacek – Ďurčo et al., 1995). Spojenie *kolokácia* by však mohlo byť definované aj z hľadiska širokého spektra lexikalizovaných spojení, pričom môže označovať terminologické i neterminologické slovné spojenia. Stubbs (2001, s. 29) definuje kolokáciu ako častý spoluvýskyt lexikálnych jednotiek, pričom kolokácie sú isté typy syntagmatických vzťahov medzi týmito lexikálnymi jednotkami. Hausmann (2004, s. 313) hovorí, že *kolokácie* sú slovné spojenia, ktoré majú slovný základ (bázu) a kolokátor a prispievajú k textovej produktivite<sup>2</sup>. Podľa autora (ibid.) je slovný základ (báza) slovo, ktoré možno preložiť a definovať aj bez kontextu. Kolokátor je, naopak, slovo závislé od bázy, ktoré sa nedá preložiť a definovať bez slovného základu. Telić et al. (1994, in Jarošová 2007, s. 84) definuje *kolokácie* ako spojenia, ktorých jeden komponent má metaforický alebo metonymický základ, t. j. je sémanticky transponovaný. Majchráková (2011) používa pomenovanie *kolokácia* pri analýze dvojíc (tzv. bigramov) a trojíc (tzv. trigramov) slov nachádzajúcich sa tesne vedľa seba, ktoré boli následne vyselektované pomocou príslušného softvéru a zoradené podľa frekvencie. Takisto hovorí, že každé slovo v rámci slovnej zásoby sa spája so špecifickou skupinou slov (kolokátov), s ktorými vytvára kolokácie, t. j. slovné spojenia (Majchráková, 2011, s. 84–90). Ološtiak et al. (2015, s. 11–40) sa vo svojom výskume venovali viacslovným pomenovaniam v slovanských jazykoch (slovenčina, ruština). Cieľom bola sumarizácia poznatkov a prístupov k problematike viacslovných pomenovaní v lexikologických kompendiách, učebniciach a lexikografických dielach, ako aj vo vybraných štúdiách v slovistiky a rusistiky. Viacslovné pomenovania sú definované ako „skupina jednotiek, ktorá tvorí hlavnú a dôležitú súčasť lexikálnych zásob jazykov“ (Ološtiak, 2015, s. 5). Bilá et al. (2015, s. 57–127) sa vo svojom výskume venovali viacslovným pomenovaniam v germánskych jazykoch (angličtina, nemčina) a v románskych jazykoch (francúzština, španielčina). Cieľom bola sumarizácia poznatkov a prístupov k problematike viacslovných pomenovaní v lexikologických kompendiách, učebniciach a lexikografických dielach, ako aj vo vybraných štúdiách v anglistike, germanistike, romanistike a v hispanistike.

Kolokácie majú svoje významné miesto vo viacerých oblastiach záujmu, napríklad vo výučbe cudzieho či materinského jazyka, v lingvistiky, v lexikografii, ale i v oblasti translatológie. Zahraniční aj domáci autori sa zaoberajú touto problematikou a poukazujú na najčastejšie aspekty, ktoré sú predmetom ich výskumov (Muayad – Yasin, 2015; Abdelhay – Dafallah, 2017; Ďurčo, 2009). Muayad – Yasin (2015, s. 60) poukazovali na preklad kolokácií z anglického do arabského jazyka. Cieľovou skupinou ich výskumu boli irackí žiaci. Zistili, že žiaci mali problémy pri preklade kolokácií, preto im v závere svojej štúdie odporučili, aby sa hlbšie zaoberali kolokáciami a ich prekladom a osvojili si prácu so slovníkom. Abdelhay – Dafallah (2017, s. 200) poukazovali na preklad kolokácií z opačného smeru, z arabského do anglického jazyka. Výskumný materiál zameraný na kolokácie bol zozbieraný z rôznych zdrojov. Výsledky výskumu ukázali, že žiaci mali problémy pri preklade kolokácií, ktoré podľa autora vychádzajú z lingvistických a kultúrnych nevedomostí. Preto autori navrhujú, aby sa problematike kolokácií venovala väčšia pozornosť, aby sa dostala do povedomia žiakov. Autori zdôrazňovali (2017, s. 205–209), že kolokácie zohrávajú dôležitú úlohu pri význame jednotlivých slov, z ktorých sa daná kolokácia skladá, avšak nemožno ju preložiť jednoducho ako zhluk dvoch alebo viacerých slov tvoriacich kolokáciu, ale ako celok. Ďalej spomenuli, že ak chceme poodhaliť význam kolokácie alebo nejakého slova vo všeobecnosti, musíme ho prekladať v rámci konkrétného kontextu, v ktorom sa slová a slovné spojenia nachádzajú. Na

<sup>2</sup> Textová produktivita je schopnosť autora textu využívať daný jazykový materiál v čo najvyššej možnej miere a vytvoriť tak text bohatý na rozličné typy slov, slovných spojení, kolokácií a frazeologizmov a rovnako i rôznych syntaktických štruktúr.

základe kontextu potom prekladateľ volí čo najsprávnejší variant prekladu v rámci cieľového jazyka a snaží sa zvoliť čo najvhodnejší translačný postup. Robí tak preto, lebo v prípade niektorých slovných spojení a kolokácií neexistuje ich doslovný preklad (kalk) do cudzích jazykov. Napríklad anglické slovné spojenie *have a rest* nemožno preložiť do slovenčiny doslova, t. j. *mať oddych*, ale *oddýchnuť si* alebo anglické slovné spojenie *take a shower* tiež nemožno preložiť doslova, t. j. *vziať sprchu*, ale *osprchovať sa*. Avšak existujú aj také slovné spojenia, pri ktorých hovoríme o tzv. ekvivalentnom preklade do cieľového jazyka (napr. anglické slovné spojenie *do homework*, t. j. *urobiť (si) domácu úlohu* alebo *break the law*, t. j. *porušiť zákon*). Na Slovensku sa problematikou prekladu kolokácií zaoberá najmä P. Ďurčo (2009). Cieľom jeho výskumu bola lexikálna analýza slovenských a nemeckých kolokácií. Primárne sa zameriaval na substantívne kolokácie a sledoval rôzne slovnodruhovú kombinácie. Slovenský národný korpus bol základným výskumným materiálom korpusovej analýzy pre slovenské substantívne kolokácie. Pre nemecké substantívne kolokácie bol použitý IdS korpus, DWDS korpus a Wortschatz-portal ako základný výskumný materiál<sup>3</sup>.

Vajičková – Lužaová (2019, s. 17–34), ktorých klasifikáciu použijeme ako hlavný pilier na zatriedenie skúmaných slovných spojení a kolokácií v metodológii výskumu, vymedzujú tri typy slovných spojení, a to *voľné slovné spojenia*, *ustálené slovné spojenia (kolokácie)* a *idiomatické slovné spojenia (frazémy)*. Vychádzajú pritom z tvrdenia, že translačný aspekt zohráva kľúčovú úlohu pri určení toho, o aký typ slovného spojenia ide. Slová vo *voľných slovných spojeniach* možno voľne obmieňať, pričom nestratia svoj lexikálny význam. *Ustálené slovné spojenie (kolokácia)* je definované ako viacslovné pomenovanie, ktorého časti od seba nemožno oddeliť, pretože jednou z hlavných charakteristík kolokácií je ich nesubstituovateľnosť, resp. ich nemodifikovateľnosť, t. j. komponenty kolokácií nemožno nahrádzať synonymami. Napr. slovné spojenie *internetová bezpečnosť* nemožno nahradiť spojením *internetová ochrana*, pretože označujú jeden denotát (Pecina – Holub, 2002, s. 7–8). *Idiomatické slovné spojenie* (ibid.) je ustálené slovné spojenie, ktoré sa vyznačuje frazeologickým významom, napr. *mať na rováši*, *byť u niekoho dobre zapísaný*, *od buka do buka*, *mať podrezaný jazyk*, *láska hory prenáša*, *lámač ženských srdiec* atď.

## Metodológia výskumu

V rámci metodológie výskumu sme ako výskumné metódy použili preklad a korpusovú analýzu adjektívno-substantívnych slovných spojení a kolokácií z tematického okruhu *rodina*. Výskumným materiálom bol Slovenský národný korpus, konkrétne, jeho anglicko-slovenský paralelný podkorpus umeleckých textov par-sken-4.0-fic verzia<sup>4</sup>. Cieľom bolo zistiť, či prekladové riešenia kopírujú výraz zo zdrojového jazyka na základe rozlišovania dvojčlenných spojení voľná syntagma – kolokácia. Po korpusovej analýze skúmaných prekladov sme vyhladané slovné spojenia a kolokácie taktiež zatriedili do sémantických skupín, aby sme závery výskumu mohli logickejšie ukotviť. Jednotlivé sémantické skupiny sme bližšie opísali v časti diskusia.

Pri určení, o aké slovné spojenie ide, budeme postupovať podľa výskumu Vajičkovej a Lužaovej (2019, s. 17–34), ktoré vychádzajú z tzv. spájateľnosti slov. Na základe ich chápania slovných spojení sme všetky slovné spojenia podrobne analyzovali a zatriedovali do skupín, do ktorých podľa daných črt patrili. Na zatriedenie do správnej skupiny sme v rámci anglického

<sup>3</sup> V slovenskej verzii sa napríklad nachádzalo v priemere 173 kolokácií. Najmenej sa vyskytujúca kolokácia s počtom výskytov 40 bola pri slove *káva*. Naopak, najviac sa vyskytujúca kolokácia s počtom výskytov 584 bola pri slove *svet*. V nemeckej verzii sa v priemere nachádzalo 196 kolokácií. Najmenej sa vyskytujúca kolokácia s počtom výskytov 21 bola pri slove *September* – *september*. Najviac vyskytujúca sa kolokácia s počtom výskytov 703 bola pri slove *Kind* – *dieťa*.

<sup>4</sup> Dostupné na internete: <<http://korpus.juls.savba.sk>> [Cit. 2021-18-05.]

jazyka použili aj anglický online slovník kolokácií Cambridge English Dictionary<sup>5</sup>. Na zatriedenie slovných spojení do správnej skupiny v rámci slovenského jazyka sme použili Slovník súčasného slovenského jazyka (2011).<sup>6</sup>

Pri určovaní toho, či pri danom slovnom spojení ide súčasne aj o kolokáciu alebo nie, je dôležitá aj detailnejšia analýza slovného spojenia. Nie každé slovné spojenie, ktoré v korpuse disponuje vysokou hodnotou MI, je súčasne aj kolokáciou.

Skúmané adjektívno-substantívne spojenia a kolokácie v rámci štúdie boli *handsome husband*, *beloved wife*, *traitorous son*, *impetuous love* a *royal lineage*. Zoznam prekladov pre adjektívno-substantívnu kolokáciu *handsome husband* bol: krásny manžel, pekný manžel, peknučký manžel, fešácky manžel, šarmantný manžel, švárny manžel, príťažlivý manžel, krásavec a lámač ženských srdc. Zoznam prekladov pre adjektívno-substantívnu kolokáciu *beloved wife* bol: milovaná manželka, milovaná žena, milovaná družka, manželka a vremlilovaná manželka. Zoznam prekladov pre adjektívno-substantívne spojenie *traitorous son* bol: syn, zradca, syn schopný zrád, zradný syn a zákerný syn. Zoznam prekladov pre adjektívno-substantívne spojenie *impetuous love* bol: vášnivý vzťah, náruživé a impulzívne milovanie a milujúci manželia. Zoznam prekladov pre adjektívno-substantívnu kolokáciu *royal lineage* bol: kráľovský rodokmeň, kráľovský rod, kráľovský pôvod, kráľovský potomok, vznešený pôvod a kráľovská krv.

Po zostavení nášho výskumného korpusu sme si položili tieto výskumné otázky:

1. Ako sú jednotlivé adjektívno-substantívne slovné spojenia/kolokácie preložené z anglického do slovenského jazyka?
2. Ako kontext ovplyvňoval preklad daného slovného spojenia/danej kolokácie?
3. Je každé slovné spojenie zároveň aj kolokáciou?

## Výsledky analýzy a ich interpretácia

Prvé substantívum v rámci tematického okruhu *rodina* je substantívum *husband*. Toto substantívum sa v korpuse vyskytuje 19 453-krát. V spojení s adjektívom *handsome* sa substantívum *husband* vyskytuje 30-krát (obrázok 1). V rámci kolokačnej štatistiky sú hodnoty MI-score, T-score a logDice<sup>7</sup> takéto:

|                | Počet<br>súvýskytov | Frekvencia<br>kolokátu | T-score | MI     | logDice |
|----------------|---------------------|------------------------|---------|--------|---------|
| P   N handsome | 30                  | 5 692                  | 5,477   | 14,208 | 7,425   |

Obrázok 1 Skóre štatistických mier pre kolokáciu *handsome husband*

Hodnota MI v korpuse indikuje, že dané slovné spojenie je kolokáciou. Slovné spojenie *handsome husband* v anglickom jazyku je kolokáciou, keďže slovo, v tomto prípade kolokát *handsome* (pekný, krásny), sa v anglickom jazyku spája zväčša s podstatnými menami

<sup>5</sup> Dostupné na internete: <<http://Cambridge English Dictionary: Definitions & Meanings>> [Cit. 2021-18-05.]

<sup>6</sup> Dostupné na internete: <[http://Slovenské slovníky. \(savba.sk\)](http://Slovenské slovníky. (savba.sk))> [Cit. 2021-18-05.]

<sup>7</sup> Ide o tzv. asociačné miery, ktoré Evert (2007, s. 58) definuje ako „kvantitatívne nástroje na zisťovanie atrakcie medzi slovami“. Medzi tieto miery patrí MI-score, T-score, log-Dice a i. MI-score je tzv. miera spájateľnosti. T-score je tzv. miera kontrastu, ktorá určuje, či ide o náhodné rozloženie slov v korpuse alebo nie. Čím je táto hodnota vyššia, tým je pravdepodobnejšie, že slovné spojenie je ustálené. Je to vhodný nástroj na vyhľadávanie systémových kolokácií frekventovaných lexém. „Z lingvistického hľadiska možno povedať, že T-score uprednostňuje časté kolokáty“ (Benko et al., 2019, s. 42). Log-Dice je tzv. štandardný koeficient, ktorý bližšie určuje, či výskyt slovných spojení je nezávislý alebo náhodný a „používa sa pri vytváraní tzv. kolokačných profilov“ (Benko et al., 2019, s. 44). Avšak neexistuje presne dané rozpätie hodnôt, ktoré by boli určujúce pre ich interpretácie. V zásade platí, že čím je daná hodnota vyššia, tým je pravdepodobnejšie, že výskyt slovných spojení je nezávislý a ide o ustálené slovné spojenia.

v mužskom rode, ako napr. *handsome man* (pekný/krásny muž), *handsome boy* (pekný/krásny chlapec) či slovné spojenie *handsome husband* (pekný/krásny manžel). Avšak slovo *handsome* v anglickom jazyku nemožno aplikovať na podstatné mená ženského rodu, keďže analýza prekladov nepreukázala, že by sa toto adjektívum vyskytovalo aj v spojení so substantívami v inom než v mužskom rode. Adjektívum *handsome* je teda v ženskom rode nahradené adjektívom *pretty*, *nice* alebo *beautiful*. Slovné spojenie *pekný/krásny manžel* z opačného smeru, t. j. v slovensko-anglickom paralelnom podkorpuse, vykazuje hodnotu MI 5,529. Táto hodnota, naopak, indikuje, že dané slovné spojenie nie je kolokáciou, pretože je nízka. Po detailnejšom rozbere z hľadiska spätateľnosti slov možno povedať, že slovné spojenie *pekný/krásny manžel* nie je kolokáciou, pretože jeho komponenty možno voľne obmieňať v závislosti od kontextu, v ktorom je použité. Môže byť preložené aj ako *šarmantný manžel*, *fešácky manžel*, *urastený manžel*, *príťažlivý manžel* či *švárny manžel*. Hovoríme teda o voľnom slovnom spojení. Slovné spojenie *handsome husband* preložené ako *manžel* alebo *krásavec* taktiež logicky nie je kolokáciou, keďže kolokácie sú typické tým, že vystupujú v spoločnosti iných slov. Slovné spojenie *handsome husband* preložené ako *lámač ženských srdc* je idiomatickým slovným spojením, pretože svojou obraznosťou dodáva určitý význam konkrétnej výpovede v texte. *Lámač ženských srdc* nie je človek, ktorý doslova láme srdcia, ale ide o niekoho, kto sa ženám páči a z koho sú ženy „hotové“. SSSJ ho opisuje ako zvodcu<sup>8</sup>. Aj tu možno vidieť, že translačný aspekt zohráva naozaj dôležitú úlohu z hľadiska určenia, či pri daných slovných spojeniach možno súčasne hovoriť o kolokáciách alebo nie (tabuľka 1).

| Frekvencia výskytu | Preklad                                                                                                                          | Prekladateľ                                                                                                                                       |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 16                 | pekný manžel<br>krásny manžel                                                                                                    | Ján Vilikovský<br>Dáša Zvončeková<br>Anna Rácová<br>Alica Lajdová<br>Martina Slezáková<br>Miriam Paulenková<br>Elvíra Haugová<br>Tamara Chovanová |
| 10                 | šarmantný manžel<br>švárny manžel<br>fešácky manžel<br>príťažlivý manžel<br>driečny manžel<br>urastený manžel<br>peknučký manžel | Ján Vilikovský<br>Diana Ghaniová<br>Otakar Kořínek<br>Diana Ghaniová<br>Adriana Oravcová<br>Katarína Karovičová<br>Viera Detková                  |
| 3                  | krásavec<br>manžel                                                                                                               | Miriam Paulenková<br>Miriam Ghaniová<br>Otakar Kořínek                                                                                            |
| 1                  | lámač ženských srdc                                                                                                              | Martina Slezáková                                                                                                                                 |

**Tabuľka 1** Výsledky korpusovej analýzy pre kolokáciu *handsome husband*

V rámci 16 prekladov (tabuľka 1) bolo spojenie *handsome husband* preložené ako *pekný/krásny manžel*. V polovici prekladov bol zachovaný pôvodný termín z východiskového jazyka. Spojenie *handsome husband* bolo v jednom prípade preložené ako *lámač ženských srdc*. Pekní muži sú častokrát označovaní aj pomenovaním ako *casanova*, t. j. tí, ktorí lámu ženské srdcia, alebo tí, ktorí sú si vedomí toho, že sa ženám páčia. Presne o tom vypovedal aj text, v ktorom išlo o to, že istá žena si nič neželala menej ako mať za manžela lámača ženských srdc, ktorý ju neľúbi. V troch prípadoch bolo spojenie *handsome husband* preložené ako *manžel* alebo *krásavec*. V prípade prekladu *manžel* prekladateľka Miriam Ghaniová z kontextu usúdila,

<sup>8</sup> Dostupné na internete: <[http://Slovenské\\_slovníky\\_\(savba.sk\)](http://Slovenské_slovníky_(savba.sk))> [Cit. 2021-18-05.]

že nie je potrebné bližšie manžela špecifikovať, a tak toto slovné spojenie zovšeobecnila. Preklad pochádza z literárneho diela od Jude Deverauxovej *Ohnivý dvojča*. V prípade prekladu *krásavec* Jozef Kot použil typický výraz na označenie niekoho, kto je pekný. Spojenia, ako *krásavec* alebo *krásavica*, *fešák* či *fešanda* sa v slovenskom jazyku používajú pomerne často a veľakrát nahrádzajú viacslovné spojenia jednoslovnými, t. j. ich hlavnou úlohou je daný text zúžiť. V deviatich prípadoch bolo slovné spojenie *handsome husband* nahradené inými slovnými spojeniami. Katarína Bukovenová použila napríklad spojenie *švárny manžel*. Preklad pochádza z literárneho diela od Jude Deverauxovej *Hrdá dedička*. Prekladateľka sa pravdepodobne snažila zapojiť svoju fantáziu a chcela poukázať na rozmanitosť cieľového jazyka. Nebála sa použiť aj iný ako len zaužívaný spôsob prekladu, a tak využila svoje predošlé translatologické skúsenosti a z hľadiska sémantiky nepreložila slovo *handsome* tradične ako *pekný*, ale použila slovo *švárny*. Neznámy prekladateľ použil spojenie *šarmantný manžel*, čo tiež vychádza zo sémantickej rozmanitosti daného jazyka. Katarína Karovičová použila spojenie *urastený manžel*, čím sa snažila vyzdvihnúť výzor spomínaného muža. To isté urobila aj Adriana Oravcová, ktorá použila spojenie *driečny manžel*. Preklad pochádza z diela od Agathy Christieovej *Puknuté zrkadlo*. V texte bolo spomenuté, ako sa manžel snažil opraviť poličku v kúpeľni a bol vyzlečený. Žena svojho muža označila za driečného, keďže bol veľmi silný a vypracovaný. Otakar Kořínek v jednom prípade použil spojenie *fešácky manžel*, čím vlastne vyzdvihol a podčiarkol význam slova *handsome* ako taký. Anglické slovo *handsome* – *pekný* vo všeobecnosti v slovenčine vyjadruje to, že muž je fešák, a práve toto slovo sa v našom jazyku používa veľmi často. V ďalšom prípade použil spojenie *príťažlivý manžel*, podobne ako aj Diana Ghaniová. Prekladateľ sa tak snažil využiť rôzne synonymické výrazy, ktoré by mohli nahradiť slovo *pekný* alebo *krásny*.

Druhé substantívum v rámci tematického okruhu *rodina* je substantívum *wife*. Toto substantívum sa v korpuse vyskytuje 28 553-krát. V spojení s adjektívom *beloved* sa substantívum *wife* vyskytuje 45-krát (obrázok 2). V rámci kolokačnej štatistiky sú hodnoty MI-score, T-score a logDice nasledujúce:

|                      | Počet<br>súvýskytov | Frekvencia<br>kolokátu | T-score | MI     | logDice |
|----------------------|---------------------|------------------------|---------|--------|---------|
| P   N <i>beloved</i> | 45                  | 1 488                  | 6,708   | 16,143 | 9,910   |

Obrázok 2 Skóre štatistických mier pre kolokáciu *beloved wife*

Hodnota MI v korpuse indikuje, že dané slovné spojenie je kolokáciou, a slovné spojenie *beloved wife* (*milovaná manželka*) v anglickom jazyku naozaj kolokáciou je, ako to uvádza aj online slovník Cambridge English Dictionary<sup>9</sup>. Ide o kolokáciu, pretože bez kolokátu *beloved* by to už nebolo slovné spojenie. Anglické slovné spojenie *beloved wife* – *milovaná manželka* v slovenskom jazyku však nie je kolokáciou, pretože jeho komponenty možno voľne obmieňať v závislosti od kontextu, v ktorom je použité. Môže byť preložené nielen ako *milovaná manželka*, ale aj ako *milovaná družka*, *milovaná žena* či *vremlímaná žena*. Hovoríme teda o voľnom slovnom spojení. V rámci slovensko-anglického paralelného podkorpusu, t. j. z opačnej strany, sa v tomto kontexte najčastejšie používa slovné spojenie *milovaná*, ktoré je spodstatným prídavným menom, samostatným slovom, t. j. nejde o kolokáciu (tabuľka 2).

| Frekvencia výskytu | Preklad           | Prekladateľ                                                   |
|--------------------|-------------------|---------------------------------------------------------------|
| 28                 | milovaná manželka | Viera Bukovenová<br>Veronika Redererová<br>Alena Redlingerová |

<sup>9</sup> Dostupné na internete: <<http://Cambridge Dictionary | English Dictionary, Translations & Thesaurus>> [Cit. 2021-18-05.]

|    |                                                        |                                                                                                                                                                                 |
|----|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                                        | Jarmila Samcová<br>Hviezdoslav Herman<br>Jana Melcerová<br>Miroslava Staszová<br>Elena Fabiánová<br>Alena Redlingerová<br>Marína Gálisová<br>Viera Gregorcová<br>Otakar Kořínek |
| 15 | milovaná družka<br>vrelemilovaná žena<br>milovaná žena | Milan Kopecký<br>Viktor Krupa/Diana Ghaniová<br>Ol'ga Ruppeldtová-<br>Andrášová/Lucia Nižníková-<br>Kollárová<br>Danica Hollá                                                   |
| 2  | manželka                                               | Libuša Takáčová                                                                                                                                                                 |

Tabuľka 2 Výsledky korpusovej analýzy pre kolokáciu *beloved wife*

V 27 prípadoch (tabuľka 2) bol použitý slovenský preklad *milovaná manželka*. V 14 prípadoch bol použitý slovenský preklad *milovaná žena*, *milovaná družka* alebo *vrelemilovaná žena*. Spojenie *vrelemilovaná žena* vyjadrovalo hlboký cit, ktorý prechovával manžel k svojej manželke. Z kontextu sa dalo vyčítať, že svoju ženu naozaj úprimne a čisto miloval a snažil sa slovami vyjadriť jej lásku najlepšie, ako vedel. Na základe toho prekladateľa Diana Ghaniová a Viktor Krupa použili spojenie *vrelemilovaná žena*. Preklad pochádzal z diela Daphne Du Maurierovej *Duch lásky*. V preklade išlo o to, že manžel chcel na náhrobný kameň svojej zosnulej manželky slovami vyjadriť svoju hlbokú lásku k nej: *Here lay Susan Collins Coombe, dearly beloved wife of Joseph Coombe* – tu odpočíva Susan Coombová, rodená Collinsová, *vrelemilovaná žena* Josepha Coomba. Ďalej prekladateľky Danica Hollá a Lucia Nižníková-Kollárová použili spojenie *milovaná žena*, keďže slovo *wife* možno preložiť aj ako žena, nie iba manželka. To isté platí aj v slovenčine, manželský zväzok možno vyjadriť slovami manžel – manželka alebo muž – žena. Libuša Takáčová v dvoch prípadoch použila iba jednoduché slovo *manželka* bez nejakého zvláštneho opisovania charakteru manželky.

Tretie substantívum v rámci tematického okruhu *rodina* je substantívum *son*. Toto substantívum sa v korpuse vyskytuje 23 094-krát. V spojení s adjektívom *traitorous* sa substantívum *son* vyskytuje 5-krát (obrázok 3). V rámci kolokačnej štatistiky sú hodnoty MI-score, T-score a logDice takéto:

|                         | Počet<br>súvýskytov | Frekvencia<br>kolokátu | T-score | MI     | logDice |
|-------------------------|---------------------|------------------------|---------|--------|---------|
| P   N <i>traitorous</i> | 5                   | 108                    | 2,236   | 19,927 | 10,502  |

Obrázok 3 Skóre štatistických mier pre slovné spojenie *traitorous son*

Hodnota MI v korpuse indikuje, že dané slovné spojenie je kolokáciou. Avšak slovné spojenie *traitorous son* v anglickom jazyku je voľným slovným spojením, pretože kolokát *traitorous* (zradný) môže byť nahradený aj iným kolokátom a slovné spojenie pritom nestratí svoj lexikálny význam. Synonymickými spojeniami je napríklad *perfidious* (zradný). Anglické slovné spojenie *traitorous son* – zradný syn v slovenskom jazyku tiež nie je kolokáciou, pretože jeho komponenty možno voľne obmieňať v závislosti od kontextu, v ktorom je použité. Môže byť preložené nielen doslovne ako *zradný syn*, ale aj ako *zákerný syn*. Hovoríme teda o voľnom slovnom spojení. V slovenskom jazyku dokonca existuje aj jednoslovné pomenovanie, a to *zradca* (vyskytujúce sa 1 190-krát).

| Frekvencia výskytu | Preklad          | Prekladateľ        |
|--------------------|------------------|--------------------|
| 1                  | zradný syn       | Ľuba Kukučková     |
| 1                  | zákerný syn      | Alena Redlingerová |
| 2                  | zradca<br>syn    | Alena Redlingerová |
| 1                  | syn schopný zrád | Jozef Kot          |

Tabuľka 3 Výsledky korpusovej analýzy pre slovné spojenie *traitorous son*

V jednom prípade (tabuľka 3) bol použitý slovenský preklad *zradný syn*. V jednom prípade bol použitý preklad *zradca* v diele od Stephena J. Canella *Podpis vraha*. V slovenčine sa veľmi často používa toto slovo na označenie niekoho, kto je neverný. Jozef Kot použil slovo *syn*, pretože z kontextu nebolo potrebné bližšie opisovať a špecifikovať vlastnosť danej postavy. Spojenie *zákerný syn* vyjadrovalo typickú vlastnosť danej postavy. Napokon bol použitý slovenský preklad *syn schopný zrád*, ktorý pochádzal z tragédie od Williama Shakespeara *Titus Andronicus*.

Štvrté substantívum v rámci tematického okruhu *rodina* je substantívum *love*. Toto substantívum sa v korpuse vyskytuje 62 349-krát. V spojení s adjektívom *impetuous* sa substantívum *love* vyskytuje 3-krát (obrázok 4). V rámci kolokačnej štatistiky sú hodnoty MI-score, T-score a logDice nasledujúce:

|                        | Počet<br>súvýskytov | Frekvencia<br>kolokátu | T-score | MI     | logDice |
|------------------------|---------------------|------------------------|---------|--------|---------|
| P   N <i>impetuous</i> | 3                   | 135                    | 1,732   | 19,606 | 9,476   |

Obrázok 4 Skóre štatistických mier pre slovné spojenie *impetuous love*

Hodnota MI v korpuse indikuje, že dané slovné spojenie je kolokáciou, pretože hodnota MI-score je pomerne vysoká. Avšak slovné spojenie *impetuous love* v anglickom jazyku je voľným slovným spojením, lebo kolokát *impetuous* (*impulzívny, vášnivý*) môže byť nahradený aj slovom *intense* (*intenzívny, náruživý, vášnivý*) a lexikálny význam spojenia pritom zostane zachovaný. Anglické slovné spojenie *impetuous love* v slovenskom jazyku tiež nie je kolokáciou, pretože jeho komponenty možno voľne obmieňať v závislosti od kontextu, v ktorom je použité. Láska ako taká nemusí byť iba *impulzívna*, ale môže byť aj *vášnivá* či *náruživá*. Pokiaľ je možné kolokáty daného slovného spojenia voľne obmieňať, pričom nestratia svoj význam, hovoríme o voľných slovných spojeniach. Naopak, komponenty kolokácií nemožno od seba oddeliť, pretože by stratili svoj význam.

| Frekvencia výskytu | Preklad                         | Prekladateľ      |
|--------------------|---------------------------------|------------------|
| 1                  | vášnivý vzťah                   | Milada Paulenová |
| 1                  | náruživé a impulzívne milovanie | Tomáš Trancygier |
| 1                  | milujúci manželia               | Diana Ghaniová   |

Tabuľka 4 Výsledky korpusovej analýzy pre slovné spojenie *impetuous love*

V dvoch prípadoch (tabuľka 4) bolo slovné spojenie *impetuous love* preložené ako *vášnivý vzťah*. Preklad pochádza z diela od Tracy Anne Warrenovej *Jediný bozk*. Diana Ghaniová sa snažila zachovať variabilitu prekladu a nepridržala sa striktnie textu originálu, preto zvolila preklad *vášnivý vzťah*. Poukázala ním na skutočnosť, aký vzťah mali medzi sebou lady M a lord C. V jednom prípade bol použitý slovenský preklad *náruživé a impulzívne milovanie* od prekladateľky Milady Paulenovej. Text pochádza od tej istej autorky, a to Tracy

Anne Warrenovej z diela *Nebezpečná milenka*. Jej preklad v podstate odzrkadľuje samotný názov textu a podstatu daného literárneho diela, ktoré sa tematicky zaoberá láskou a medziľudskými vzťahmi. V jednom prípade bolo slovné spojenie *impetuous love* nahradené konkrétnym výrazom *milujúci manželia*. Týmto výrazom poukázal prekladateľ na to, aký vzťah by medzi sebou manželia z diela od Elizabeth Thorntonovej *Žena dvoch tvárí* mali mať.

Piate substantívum v rámci tematického okruhu *rodina* je substantívum *lineage*. Toto substantívum sa v korpuse vyskytuje 294-krát. Vybrali sme ho preto, lebo taktiež nepochybne patrí do daného tematického okruhu. V súvislosti s rodinou vo všeobecnosti vždy možno hovoriť o rode či rodokmeni, pretože každá rodina svoj konkrétny rodokmeň má. V spojení s adjektívom *royal* sa substantívum *lineage* vyskytuje 6-krát (obrázok 5). V rámci kolokačnej štatistiky sú hodnoty MI-score, T-score a logDice takéto:

|             | Počet<br>súvýskytov | Frekvencia<br>kolokátu | T-score | MI     | logDice |
|-------------|---------------------|------------------------|---------|--------|---------|
| P   N royal | 6                   | 1 629                  | 2,449   | 16,013 | 6,910   |

Obrázok 5 Skóre štatistických mier pre kolokáciu *royal lineage*

Hodnota MI v korpuse indikuje, že dané slovné spojenie je kolokáciou. Slovné spojenie *royal lineage* v anglickom jazyku naozaj je kolokáciou, keďže kolokát *royal* (kráľovský) nemôže byť nahradený iným slovom, inak by slovné spojenie stratilo svoj lexikálny význam. SSSJ slovné spojenie *royal lineage* preložené ako *kráľovská krv* uvádza ako idióm: „v žilách mu koluje kráľovská krv“, pričom idiomatickú zložku tvorí práve *kráľovská krv*<sup>10</sup>. V skutočnosti nejde doslova o typ či vlastnosť krvi, ale o to, že daný človek patrí do vyššej spoločenskej vrstvy a vďaka svojmu pôvodu je uznávaný. Slovné spojenia *kráľovský rodokmeň*, *kráľovský rod*, *vznešený pôvod*, *kráľovský pôvod* či *kráľovský potomok* sú voľnými slovnými spojeniami.

| Frekvencia výskytu | Preklad                                            | Prekladateľ      |
|--------------------|----------------------------------------------------|------------------|
| 2                  | kráľovský rodokmeň<br>kráľovský rod                | Milan Thurzo     |
| 3                  | vznešený pôvod<br>kráľovský pôvod<br>kráľovská krv | Branislav Škrpek |
| 1                  | kráľovský potomok                                  | Oto Havrila      |

Tabuľka 5 Výsledky korpusovej analýzy pre kolokáciu *royal lineage*

V dvoch prípadoch (tabuľka 5) bol použitý slovenský preklad *kráľovský rodokmeň* či *kráľovský rod*. Prekladatelia sa tak snažili zachovať tradičný prístup k prekladanému textu. V jednom prípade bol použitý slovenský preklad *kráľovský potomok*. Išlo o dielo od Dana Browna *Da Vinciho kód*. Vo vybranej pasáži originálu ide o to, ako autor tvrdí, že Mária Magdaléna bola matkou Ježišových potomkov. Spojenie *kráľovská krv* vyjadrovalo skutočnosť, že spomínaný hrdina v texte originálu pochádzal zo šľachtickej rodiny. Tým, že sa prekladateľ rozhodol zapojiť pokrvné spojenie, v podstate vyzdvihol a podčiarkol to, že nešlo o nijakého podvodníka, ktorý by sa za šľachtica iba vydával, ale že naozaj patril do kráľovskej rodiny. To isté platí aj pre spojenie *kráľovský pôvod*, ktorým prekladateľ Branislav Škrpek zvýraznil dôležitosť postavenia a pôvodu Ježiša Krista, pretože text originálu hovoril o tom, ako Ježiš je Synom Najvyššieho a Mocného Kráľa.

<sup>10</sup> Dostupné na internete: <[<http://Slovenské\\_slovníky\\_\(savba.sk\)>](http://Slovenské_slovníky_(savba.sk))> [Cit. 2021-18-05.]

| Anglická kolokácia       | Slovenský preklad vo funkcii voľného slovného spojenia                                                                                           | Slovenský preklad vo funkcii kolokácie | Slovenský preklad vo funkcii idiómu |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------|
| handsome husband         | pekný manžel<br>šarmantný manžel<br>fešácky manžel<br>švárny manžel<br>príťažlivý manžel<br>driečny manžel<br>urastený manžel<br>peknučký manžel |                                        | lámač ženských srdc                 |
| beloved wife             | milovaná manželka<br>vrelemilovaná žena<br>milovaná žena<br>milovaná družka                                                                      |                                        |                                     |
| royal lineage            | kráľovský rodokmeň<br>kráľovský rod<br>kráľovský pôvod<br>kráľovský potomok<br>vznešený pôvod                                                    |                                        | kráľovská krv                       |
| Anglické slovné spojenie | Slovenský preklad vo funkcii voľného slovného spojenia                                                                                           | Slovenský preklad vo funkcii kolokácie | Slovenský preklad vo funkcii idiómu |
| traitorous son           | zákerný syn<br>zradný syn<br>syn schopný zrád                                                                                                    |                                        |                                     |
| impetuous love           | vášnivý vzťah<br>náruživé a impulzívne milovanie<br>milujúci manželia                                                                            |                                        |                                     |

**Tabuľka 6** Zosumarizovanie výsledkov korpusovej analýzy pre vyhl'adané slovné spojenia/kolokácie k téme *rodina*

## Diskusia

Skúmané slovné spojenia a kolokácie sme zatriedili do sémantických skupín, aby sa tak výsledky výskumu stali logickejšími. V rámci adjektívno-substantívnej kolokácie *handsome husband* sme vytvorili tri sémantické skupiny, a to opis krásy vyjadrený prekladmi *krásavec*, *krásny manžel*, *pekný manžel*, *peknučký manžel* a *fešácky manžel*; opis výzoru vyjadrený prekladmi *driečny manžel*, *urastený manžel*, *švárny manžel*, *šarmantný manžel* a *príťažlivý manžel* a napokon dôsledok krásy vyjadrený idiomatickým spojením *lámač ženských srdc*. V rámci adjektívno-substantívnej kolokácie *beloved wife* sme vytvorili dve sémantické skupiny, a to všeobecné pomenovanie vyjadrené prekladom *manželka* a opis hlbokého citu vyjadrený prekladmi *milovaná manželka*, *vrelemilovaná manželka*, *milovaná žena* a *milovaná družka*. V rámci adjektívno-substantívneho spojenia *traitorous son* sme taktiež vytvorili dve sémantické skupiny, a to všeobecné pomenovanie vyjadrené prekladom *syn* a opis charakterovej vlastnosti vyjadrený prekladmi *zradca*, *zradný syn*, *zákerný syn* a *syn schopný zrád*. V rámci adjektívno-substantívneho spojenia *impetuous love* sme rovnako vytvorili dve sémantické skupiny, a to opis vzťahu a náklonnosti vyjadrený prekladom *milujúci manželia* a opis vzplanutia a vášne vyjadrený prekladmi *vášnivý vzťah* a *náruživé a impulzívne milovanie*. Napokon pre adjektívno-substantívnu kolokáciu *royal lineage* sme vytvorili dve sémantické skupiny, a to opis pôvodu vyjadrený prekladmi *kráľovský rodokmeň*, *kráľovský rod*, *kráľovský pôvod* a *kráľovský potomok*. Druhou sémantickou skupinou bol nadnesený opis pôvodu vyjadrený prekladmi *vznešený pôvod* a *kráľovská krv*.

## Záver

Štúdia analyzovala preklad vybraných slovných spojení a kolokácií z anglického do slovenského jazyka. Pri realizácii korpusovej analýzy sme pracovali s prekladmi v rámci anglicko-slovenského paralelného podkorpusu umeleckých textov Slovenského národného korpusu. Zo zosumarizovaných výsledkov korpusovej analýzy pre vyhľadane slovné spojenia k téme *rodina* (tabuľka 6) vyplynulo, že v anglickom jazyku boli tri slovné spojenia, ktoré boli kolokáciami. Išlo o kolokácie *handsome husband*, *beloved wife* a *royal lineage*. Dve slovné spojenia, *traitorous son* a *impetuous love* boli voľnými slovnými spojeniami.

V slovenskom jazyku bolo nájdených päť z piatich slovných spojení, ktoré boli voľnými slovnými spojeniami, a to *pekný manžel* a jeho varianty prekladu (*šarmantný manžel*, *fešácky manžel*, *švárny manžel*, *príťažlivý manžel*, *driečny manžel*, *urastený manžel*, *peknučký manžel*); *milovaná manželka* a jeho varianty prekladu (*vrelemilovaná žena*, *milovaná žena*, *milovaná družka*); *zradný syn* a jeho varianty prekladu (*zákerný syn*, *syn schopný zrád*); *vášnivý vzťah* a jeho varianty prekladu (*náruživé a impulzívne milovanie*, *milujúci manželia*) a napokon *kráľovský rodokmeň* a jeho varianty prekladu (*kráľovský rod*, *kráľovský pôvod*, *kráľovský potomok*, *vznešený pôvod*). Slovné spojenie *royal lineage* preložené ako *kráľovská krv* bol idiómom, keďže pri preklade tohto slovného spojenia nejde o kalkový preklad, t. j. nie je dôležitá vlastnosť či typ krvi, ale dôležitá je skutočnosť, že daný človek je začlenený a patrí do vznešeného rodu. Ďalším idiómom v slovenskom jazyku bola anglická kolokácia *handsome husband* preložená do slovenčiny ako *lámač ženských srdiec*.

Z výsledkov korpusovej analýzy možno konštatovať, že výskumné ciele a otázky štúdie boli zodpovedané; dôležitú úlohu pri určení toho, o aké slovné spojenie išlo, zohrával prekladový aspekt, resp. osobnosť prekladateľa (jeho prekladateľská kompetencia), ktorý sa rozhodol zvoliť jednotlivé varianty prekladu. V neposlednom rade bol pri preklade zohľadňovaný aj kontext, v ktorom sa dané slovné spojenie, resp. kolokácia nachádzala. Z neho potom vyplývalo aj to, pre akú formu prekladu sa prekladateľ rozhodol.

Limity nášho výskumu spočívali najmä v tom, že jeho výsledky a zistenia sa nedajú zovšeobecniť, pretože výskum bol vykonaný iba na ohraničenej vzorke výskumných textov v rámci Slovenského národného korpusu. Takisto bol ohraničený aj z hľadiska tematického zamerania, lebo skúmanou oblasťou bola iba tematika *rodina*.

## Literatúra:

- ABDELHAY, S. – DAFALLAH, G. (2017): The Problem of Translating English Collocations into Arabic Language. In: *IJELLH International journal of English language, literature in humanities*, 5/III, s. 199–209. [Cit.2021-18-05.] Dostupné na internete: <[https://www.researchgate.net/publication/328530121\\_The\\_Problem\\_of\\_Translating\\_English\\_Collocations\\_into\\_Arabic\\_Language](https://www.researchgate.net/publication/328530121_The_Problem_of_Translating_English_Collocations_into_Arabic_Language)>
- BENKO, V. et al. (2019): *Webové korpusy ARANEA. Učebnica pre učiteľov cudzích jazykov, prekladateľov, tlmočníkov, filológov a študentov filologických odborov*. Bratislava: UK v Bratislave.
- BILÁ, M. – KAČMÁROVÁ, A. – KÁŠOVÁ, M. et al. (2015): Výskum viacslovných pomenovaní v germánskych jazykoch (angličtina, nemčina) a v románskych jazykoch (francúzština, španielčina). In: M. Ološtiak (ed.): *Viacslovné pomenovania v slovenčine*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 57–127.
- ĎURČO, P. — GARÁBIK, R. — MAJCHRÁKOVÁ, D. et al. (2009): Contrastive Dictionary of German and Slovak Collocations. In: *Études cognitives*, 9, s. 101–115.
- EVERT, S. (2007): Corpora and Collocations. In: Lüdeling – M. Kytö (eds.): *Corpus Linguistics. An international Handbook*. Berlin: de Gruyter.
- HAUSMANN, J. F. (2004): Was sind eigentlich Kollokationen? In: K. Steyer (ed.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin, New York: de Gruyter, s. 309–334. [Cit. 2021-18-05.] Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1515/9783110622768-015>>

- JAROŠOVÁ, A. (2007): Problém vymedzenia kolokácií. In: *Jazykovedný časopis*, 58/2, s. 81–102.
- JAROŠOVÁ, A. – BUZÁSSYOVÁ, K. et al. (2011): *Slovník súčasného slovenského jazyka. H – L*. [Cit. 2021-18-05.] Dostupné na internete: <[http://Slovenské\\_slovníky\\_\(savba.sk\)](http://Slovenské_slovníky_(savba.sk))>
- MAJCHRÁKOVÁ, D. (2011): Korpusový pohľad na spájatelnosť slov. In: *Slovenská reč*, 76/1-2, s. 84–90.
- MLACEK, J. – ĎURČO, P. et al.: *Frazeologická terminológia*. [Cit. 2021-18-05.] Dostupné na internete: <[http://www.juls.savba.sk/ediela/frazeologicka\\_terminologia/](http://www.juls.savba.sk/ediela/frazeologicka_terminologia/)>
- MUAYAD, A. – YASIN, M. S. M. (2015): Translating Collocations from English to Arabic among Iraqi EFL Learners. In: *English Language and Literature Studies*, 5/3, s. 57–65. [Cit. 2021-18-05.] Dostupné na internete: <[https://www.researchgate.net/publication/282389813\\_Translating\\_Collocations\\_from\\_English\\_to\\_Arabic\\_among\\_Iraqi\\_EFL\\_Learners](https://www.researchgate.net/publication/282389813_Translating_Collocations_from_English_to_Arabic_among_Iraqi_EFL_Learners)>
- OLOŠTIAK, M., ed. (2015): *Viacslovné pomenovania v slovenčine*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- OLOŠTIAK, M. – MAJCHRÁKOVÁ, D. – BLAHO, M. (2015): Výskum viacslovných pomenovaní v slovanských jazykoch (slovenčina, ruština). In: M. Ološtiak (ed.): *Viacslovné pomenovania v slovenčine*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 11–40.
- PECINA, P. – HOLUB, M. (2002): *Sémanticky signifikantní kolokace. Automatická detekce kolokací v českém textovém korpusu*. Praha: Ústav formální a aplikované lingvistiky.
- STUBBS, M. (2001): *Words and phrases: Corpus studies of lexical semantics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- TELIA, V. – BRAGINA, N. – OPARINA, E. et al. (1994): Lexical collocations: Denominative and Cognitive Aspects. In: W. Martin – W. Meijs – M. Moerland – E. ten Pas – P. van Sterkenburg – P. Vossen (eds.): *Proceedings of the 6th EURALEX International Congress*, s. 368–377. [Cit. 2021-18-05.] Dostupné na internete: <<https://euralex.org/publications/lexical-collocations-denominative-and-cognitive-aspects/>>
- VAJIČKOVÁ, M. – LUŤA, F. M. (2019): Ako ovplyvňuje typologická príslušnosť tvorbu kolokácií v cudzom jazyku. Na pozadí slovenčiny, nemčiny a rumunčiny. In: *Philologia*, XXIX/1-2, s. 17–34.

## Zdroje:

*Cambridge English Dictionary Online*. [Cit. 2021-18-05.] Dostupné na internete: <http://CambridgeDictionary|EnglishDictionary,Translations&Thesaurus>

*Slovenský národný korpus – par-sken-fic-4.0-en*. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV 2015. [Cit. 2021-18-05.] Dostupné na internete: <<http://korpus.juls.savba.sk>>

## Summary

### Translation analysis of chosen word combinations and collocations from the English into the Slovak language

The aim of the article was to introduce the translation of chosen word combinations and collocations based on the research material of the Slovak National Corpus. The English-Slovak parallel corpus was used to introduce the translation from the English into the Slovak language. The topic discussed within the research was *family*. Five adjective-noun word combinations/collocations were chosen based on the MI value in the corpus. The higher this value was, the most probable it was that a particular word combination was a collocation at the same time. However, the detailed analysis of chosen word combinations/collocations was done to say for sure what type of word combinations the analysed combinations were: free word combinations, collocations or idioms. The analysis of chosen word combinations was based on the linguistic analysis by Vajickova – Luťa 2019. The results of the analysis showed that not all word combinations with a high MI value in the corpus are collocations at the same time.

# Didaktische Handhabung des Fachübersetzens am Beispiel des Lehrwerks Betriebswirtschaft für Übersetzer. Lehr- und Übungsbuch

Blanka Jenčíková

Inštitút germanistiky, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

blanka.jencikova@unipo.sk

**Schlüsselwörter:** Fachsprache, Fachübersetzung, Übersetzungsdidaktik, Betriebswirtschaft, Lehrwerk  
**Keywords:** technical language, technical translation, translation didactics, business administration, textbook

## Einführung

Die Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern unterliegt einem ständigen Wandel und der besonders raschen Entwicklung in vielen Bereichen. Um mit diesem Trend Schritt zu halten, ist es erforderlich, die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik als ein dynamisches System anzusehen, das fähig ist, auf Neuerungen, moderne Trends und hauptsächlich die Entwicklung des Übersetzungsmarkts rechtzeitig zu reagieren. Lediglich auf diese Weise kann man nämlich künftige ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen adäquat auf ihr berufliches Leben vorbereiten.

Die oben erwähnten Änderungen und Entwicklungen wirken sich zwingend auf die Profilierung des Übersetzer- und Dolmetscherberufs aus, indem sich das Portfolio der Übersetzungs- und Dolmetschtätigkeiten erweitert und der Übersetzungsmarkt laufend die Anforderungen an die Qualität von Übersetzungen und mithin an das Fachwissen erhöht. Einzelne Fachgebiete werden dazu immer komplexer und erfordern tiefgreifende Fachkenntnisse. Es kommt auch nicht selten vor, dass Auftraggeber bei spezifischen Fachaufträgen einen ausgebildeten und als Übersetzer tätigen Juristen oder Techniker einem allgemein ausgebildeten Übersetzer vorziehen.

Daraus folgt für die ÜbersetzerInnen die Notwendigkeit einer engeren Spezialisierung auf ein oder eine begrenzte Anzahl von Fachgebieten, um sich fachlich gezielt weiterentwickeln zu können. In diesem Artikel wird daher der Focus auf die Didaktisierung der Fachsprache im Kontext der Übersetzerausbildung gelegt, da die Vermittlung des Fachwissens mit der des translatorischen Wissens in jedem Fall einhergehen sollte.

Laut Sandrini (2016, S. 170) wären „Ausbildungsgänge wünschenswert, die ÜbersetzerInnen für einen spezifischen Fachbereich ausbilden, beispielsweise juristische FachübersetzerInnen oder FachübersetzerInnen für Technik, in denen die systematische Einführung in das Fachgebiet der ÜbersetzerIn erlaubt, Zusammenhänge und Verbindungen zu erfassen und später im Berufsleben darauf aufbauend textspezifische Fragen aufgrund der erwähnten Recherchekompetenz lösen zu können“.

Es stellt sich natürlich die Frage, inwieweit die Spezialisierung im Rahmen der Fachübersetzerausbildung erfolgen soll. Hier wäre eventuell die Situation des konkreten Übersetzungsmarkts zu berücksichtigen, nämlich ob bei gewerbetreibenden Übersetzern, die diese Tätigkeit hauptberuflich ausüben, die Fokussierung nur auf ein spezifisches Fachgebiet zumutbar ist. Bei kleinen Märkten, wie es die Slowakei ist, wäre eine zu enge Fokussierung wohl nicht denkbar. Andererseits ist die Spezialisierung der ÜbersetzerInnen zwar vorwiegend durch ihre Interessengebiete geprägt, doch die reale Spezialisierung – ob eng oder weit – ergibt sich oft aus der sich aus dem Marktangebot ergebenden Auftragslage. Demzufolge ist es zumindest unter den slowakischen Bedingungen bei der Erstellung von Curricula

empfehlenswert, eine breiter gefächerte Fachsprachenvorbereitung zu berücksichtigen und den Studierenden in erster Linie die Prinzipien der fachsprachlichen Kommunikation im Rahmen des interkulturellen Transfers zu vermitteln, die sie dann in der Praxis weiterentwickeln können. Baumann (1997, S. 459) spricht in diesem Zusammenhang von der „kommunikativen Übersetzungskompetenz“, die er als „Fähigkeit des jeweiligen Übersetzers, ausgangssprachliche Fachtexte als interkulturell, sozial, situativ, kognitiv und funktional bestimmte, sachlogisch, strukturierte, semantisch-syntaktisch gegliederte, sowie hierarchisch organisierte sprachliche Einheiten in die jeweilige Zielsprache zu übermitteln“ versteht.

Im folgenden Text sollen am Beispiel des Lehrwerks *Betriebswirtschaft für Übersetzer. Lehr- und Übungsbuch* der Autorinnen Blanka Jenčíková und Ulrika Strömplová die Möglichkeiten einer auf die Entwicklung der translatorischen Kompetenzen gezielten Didaktisierung von Fachtexten dargelegt werden.

### **Ziele und Themenorientierung des Lehr- und Übungsbuchs**

Das Lehrwerk *Betriebswirtschaft für Übersetzer. Lehr- und Übungsbuch* ist 2021 in elektronischer Form im Verlag *ŠafárikPress* in Košice erschienen. Es handelt sich dabei um einen Hochschullehrtext, den ich zusammen mit meiner Kollegin Ulrika Strömplová für die Bedürfnisse der universitären Terminologie- und Übersetzungsübungen zu Wirtschaftsdeutsch erstellt habe. Primär ist dieses Lehrwerk für Studierende der Dolmetsch- und Übersetzungsfächer bestimmt, die die deutsche Sprache mindestens auf dem Niveau B1 des Europäischen Referenzrahmens beherrschen, ebenfalls kann es den praktizierenden ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen zum Erweitern ihrer fachsprachlichen Kenntnisse im Bereich der Betriebswirtschaft dienen. Das B1-Niveau gilt hier als Mindestvoraussetzung, um das Buch mithilfe einer Lehrkraft überhaupt behandeln zu können. Es ist lehrplanbedingt festgelegt worden, da das Fach, auf welches dieses Lehr- und Übungsbuch abzielt, bereits im dritten Semester der Bachelorstufe eingeplant gewesen ist. Inhaltlich basieren die Texte allerdings auf dem Niveau B2 bis C1, um die fachsprachlichen Kenntnisse der Studierenden weiterzuentwickeln und die Fachsprache überhaupt unterrichten zu können.

Thematisch richtet sich dieses Lehrwerk auf den betriebswirtschaftlichen Bereich, der beim Übersetzen und besonders Dolmetschen häufig vorkommt. Im ersten Kapitel werden als thematische Einführung Themen wie Bedürfnisbefriedigung, Wirtschaftsgüter oder Betriebe sowie betriebliche Funktionen behandelt, im zweiten Kapitel wird die Personalwirtschaft mit Fokus auf die Personalauswahl erklärt, das dritte Kapitel befasst sich mit dem Thema Arbeitnehmerschutz. Das vierte Kapitel bezieht sich auf die Geschäftskommunikation, das fünfte Kapitel auf die Unternehmung und die Rechtsformen von Unternehmen und im sechsten Kapitel werden die Grundlagen des Rechnungswesens, nämlich das interne und das externe Rechnungswesen, die einfache und die doppelte Buchführung und der Jahresabschluss, aus terminologischer Sicht erklärt. Die Wahl der Themenkreise ist aufgrund der Berufserfahrung erfolgt, um die Übersetzungspraxis möglichst genau zu reflektieren. Das Ziel beruht in der Vermittlung von Kenntnissen aus dem Bereich des Betriebs, der betrieblichen Organisation und der Unternehmung allgemein, ferner in dem Aufbau der terminologischen Basis, dem Erlernen von betreffenden Übersetzungsverfahren und -strategien sowie der Entwicklung der für die fachsprachliche Kommunikation erforderlichen Übersetzungskompetenzen. Und gerade die zwei zuletzt genannten Ziele unterscheiden dieses Lehrwerk von den üblichen Wirtschaftsdeutsch-Lehrwerken, die den translatologischen Aspekt nicht berücksichtigen.

### **Aufbau und Methodik**

Das Lehr- und Übungsbuch enthält sechs Kapitel, wobei jedes weiter in die Abschnitte A, B, C und D untergliedert wird. Abschnitt A enthält Lesetexte zu den jeweiligen Themen, gefolgt von den auf die Verfestigung der neu erlernten Lexik gezielten Übungen. Abschnitt B

enthält Erweiterungsübungen zu ausgewählten grammatischen Erscheinungen. In Abschnitt C befinden sich authentische Übersetzungsaufträge mit translatologisch orientierten Aufgaben und Abschnitt D ist eine leere Tabelle als Vorbereitung für das von den Studierenden zu erarbeitende Glossar.

Wie bereits erwähnt, beruht das Hauptziel dieses Lehrwerks in der Entwicklung der interdisziplinär geprägten Fachkompetenz als einer translatorischen Teilkompetenz.

Klammer (2013, S. 588) nennt folgende Elemente der Fachkompetenz: fachgegenstandsbezogene Wissensbestände, die Fähigkeit diese bei Bedarf zu beschaffen, Wissen über fachkommunikative Besonderheiten, Wissen zur Kulturspezifik und das Fachdenken.

Diese Elemente kommen im Lehrwerk in den A-Abschnitten der einzelnen Kapitel zum Tragen. Die Fachinhalte basieren hier einerseits auf slowakischen und andererseits auf deutschsprachigen Quellen, um einen Sprach- und Kulturvergleich zu ermöglichen. In diesen A-Abschnitten dienen die Lesetexte als ihr Grundbaustein in erster Linie der Erweiterung der fachgegenstandsbezogenen Wissensbestände der Studierenden im Sinne der Erweiterung des Fachwortschatzes, ferner sollen sie das Wissen zur Kulturspezifik und vor allem das Fachdenken unterstützen. Die slowakischen Texte, die überwiegend als Vorentlastung und terminologische Vorbereitung für die Behandlung von deutschen Texten verwendet werden, stammen meistens aus slowakischen Lehrbüchern für Handelsakademien oder von offiziellen slowakischen Webseiten (z. B. der Finanzverwaltung). Die deutschen Texte wurden in deutschsprachigen BWL-Lehrbüchern und auf den offiziellen deutschen Webseiten gesucht. Sie wurden anschließend in der Länge auf höchstens 1–1,5 Normseiten angepasst, da zu lange Lesetexte sich demotivierend auf die Studierenden auswirken könnten. Neben der Länge wurden sonst nur unumgängliche didaktisierende Anpassungen auf der stilistischen oder syntaktischen Ebene durchgeführt. Auf der lexikologischen Ebene, besonders in Bezug auf die Fachterminologie, wurden keine Eingriffe oder Anpassungen vorgenommen, um die Authentizität und den Schwierigkeitsgrad der Fachtexte beizubehalten.

Die Textarbeit dient demnach der Erweiterung des Fachwissens im Bereich der Betriebswirtschaft in beiden Arbeitssprachen sowie der Entwicklung des Fachdenkens und bietet zugleich eine gute Ausgangsbasis für die Terminologiarbeit, die den Gegenstand der anschließenden Aufgaben zum Text bildet. Als Basisverfahren wurde die kontrastive Terminologie gewählt, bei welcher Benennungen und Begriffe einander auf Grund von Inhaltskriterien zugewiesen werden, da ein Begriff lediglich im Rahmen eines bestimmten Systems, in welches dieses integriert ist, verstanden werden kann (Tomášiková, 2014, S. 28).

Wenn wir uns nämlich laut Kußmaul (1999, S. 49) „in einem Abstraktionsschritt notwendigerweise von der ausgangssprachlichen Wortform lösen, können wir dann die abstrahierte Bedeutung in die Gefäße anderer zielsprachlichen Formen gießen.“ Entscheidend ist hier demzufolge die inhaltliche Abstraktion als eine Zwischenstufe in Form der Bedeutungserklärung durch eine Definition (vgl. auch Hönig – Kußmaul, 1996, S. 90).

Laut Arntz sind Definitionen „für Terminologielehre und Terminologiarbeit ganz besonders wichtig, denn hier stehen Begriffe im Mittelpunkt und diese müssen mit sprachlichen (oder anderen semiotischen) Mitteln eingegrenzt bzw. beschrieben werden“ (Arntz et al., 2016, S. 63).

Eine Definition dient dazu, einen Begriff zu bestimmen, von anderen Begriffen abzugrenzen und in ein Begriffssystem einzuordnen. Die wichtigste Form der Definition für die Terminologiarbeit ist die Inhaltsdefinition, bei der „ausgehend von dem Oberbegriff die eingeschränkten Merkmale angegeben werden, die den zu definierenden Begriff von anderen Begriffen derselben Abstraktionsstufe unterscheiden“ (Arntz et al., 2016, S. 64 ff).

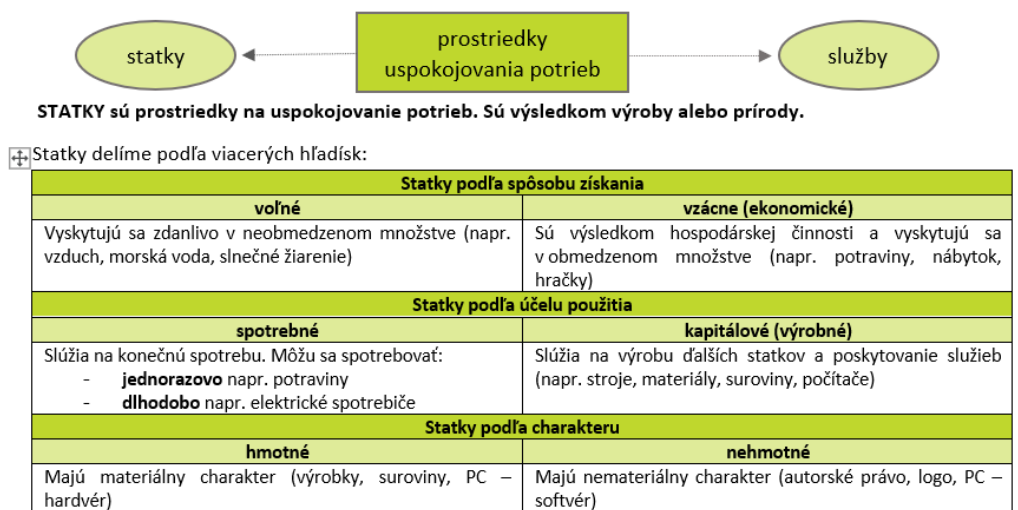
In dem behandelten Lehrwerk erfolgt der kontrastive terminologische Vergleich mithilfe von Wörterbüchern, Parallel- und Hintergrundtexten. Bei unbekannten Begriffen greifen

Studierende üblicherweise direkt nach einem zweisprachigen Wörterbuch. Es ist natürlich die schnellste Lösung, die ebenfalls in der Praxis angewendet wird und die Wichtigkeit von „guten“ Fachwörterbüchern ist unbestritten. Doch besonders bei der Fachterminologie führt dieses Verfahren nicht selten zu falschen Übersetzungslösungen, besonders bei unerfahrenen Übersetzern, die nicht in der Lage sind, die Richtigkeit ihrer Entscheidungen zu beurteilen. Daher wird in diesem Lehrwerk der Fokus auf einsprachige Wörterbücher gelegt, um die Studierenden zu ihrer Verwendung anzuhalten. In der ersten Aufgabe sollen Studierende in diesem Zusammenhang den bereits aus dem Duden entnommenen Bedeutungen des Begriffs *Betrieb* passende slowakische Äquivalente zuordnen. In weiteren Übungen, die überwiegend in tabellarischer Form erstellt sind, sollen sie im Duden selbst alle Bedeutungserklärungen z. B. für *Förderung* und *Abbau* suchen und anschließend das richtige slowakische Äquivalent, d. h. die entsprechende slowakische Benennung, im Kontext der Personalwirtschaft bestimmen.

Die Fachübersetzung ist in der Praxis ohne Arbeit mit Parallel- und Hintergrundtexten nicht denkbar. Laut Wills (1996, S. 156) sind Paralleltextanalysen eine vielversprechende Methode des Sprach- und Übersetzungsunterrichts, weil derjenige, der vergleicht, erfahrungsgemäß mehr sieht als derjenige, der auf dieses wichtige Erkenntnisinstrument verzichtet.

Kautz (2002, S. 97) definiert Paralleltexte als solche zielsprachlichen Texte zu dem zu übersetzenden Ausgangstext, die den Angehörigen der zielsprachigen Kultur- und Kommunikationsgemeinschaft vergleichbare Inhalte vermitteln und/oder die in einer mit der Kommunikationssituation des Ausgangstextes vergleichbaren Kommunikationssituation entstanden sind und/oder bei denen die Konventionen in Bezug auf Textstruktur und Sprachgebrauch vergleichbar sind.

Die Arbeit mit Paralleltexten muss gelernt werden, damit sich die Studierenden schrittweise an dieses Verfahren gewöhnen, indem man ihnen z. B. zunächst die Paralleltexte in die Hand gibt und erst später von ihnen verlangt wird, solche Paralleltexte zu suchen. Sonst besteht die Gefahr, dass die Studierenden in falschen, nicht relevanten Paralleltexten suchen (vgl. auch Kautz, 2002, S. 99). In diesem Sinne werden in dem Lehrbuch zuerst konkrete Paralleltexte vorgestellt und mit ihrer Hilfe Aufgaben erarbeitet. So wird zum Beispiel im ersten Kapitel als Einführung in das Thema und terminologische Vorentlastung für die spätere Textarbeit ein Ausschnitt aus dem Lehrbuch für Betriebswirtschaft für slowakische Handelsakademien *Podniková ekonomika pre 1. ročník študijného odboru obchodná akadémia* (Orbánová – Velichová, 2009) dargestellt, wo in Form von Grafiken und Tabellen die Bedürfnisbefriedigung mit Gütern und Dienstleistungen, sowie die Definitionen und Unterteilung von Gütern und Dienstleistungen erklärt werden.



**Abbildung 1 Slowakischer Paralleltext, Kapitel 1, Abschnitt A1**

Die Studierenden sollen diesen Text einstudieren und anschließend in einer Zuordnungsaufgabe praktisch versuchen, konkrete Wirtschaftsgüter und Dienstleistungen nach diesen Kriterien auf Slowakisch zuzuordnen. Im weiteren Schritt wird ein Paralleltext aus dem deutschen Lehrwerk *Betriebswirtschaft für Schule, Studium und Beruf* (Hölter, 2018) in Form eines Lückentextes behandelt, wo in die Lücken die slowakischen Äquivalente aus dem slowakischen Paralleltext ergänzt werden sollen.

### ***Bedürfnisbefriedigung und Wirtschaftsgüter***

Ein Betrieb bildet eine planvoll organisierte Wirtschaftseinheit, die dazu dient, unter Einsatz der vorhandenen Ressourcen die Haushalte der Menschen mit Gütern und Dienstleistungen zu versorgen. Die Nachfrage der Menschen leitet sich aus deren *Bedürfnissen* (\_\_\_\_\_), d. h. den unerfüllten Wünschen ab. Im Gegensatz zu den Wünschen, die nahezu unbegrenzt sind, sind die zu ihrer *Befriedigung* (\_\_\_\_\_) einsetzbaren Wirtschaftsgüter in der Regel nicht unbegrenzt vorhanden, sie sind „knapp“. Neben den *knappen Wirtschaftsgütern* (\_\_\_\_\_) existieren sogenannte „freie Güter“ (\_\_\_\_\_), d. h. Güter, die in beliebiger Menge zur Verfügung stehen. Zu den freien Gütern zählen z. B. Meerwasser oder Sonnenlicht. Freie Güter sind nahezu unbegrenzt in der Natur vorhanden, kosten nichts und sind nicht Gegenstand wirtschaftlichen Handelns.

#### **Abbildung 2 Deutscher Paralleltext, Kapitel 1, Abschnitt A1**

Nach dieser theoretisch-praktischen Einführung in die Arbeit mit Paralleltexten gleich im ersten Kapitel folgen dann weitere Aufgaben, bei welchen Studierende selbst Paralleltexte aussuchen müssen. Außerdem wird zu Recherchezwecken auch mit Hintergrundtexten gearbeitet, die Kautz (2002, S. 97) definiert als Texte, die nicht in einer analogen Kommunikationssituation wie der Ausgangstext entstanden sind, aber thematisch aus demselben Sachgebiet wie der zu übersetzende Text sind, die nicht zum gleichen Typ zur gleichen Textsorte gehören, aber in denen die sachlichen Grundlagen dargestellt werden, auf denen der Ausgangstext fußt.

Als Hintergrundtexte dienen hier unter anderem verschiedene Rechtsvorschriften und Gesetzbücher, offizielle Websites von staatlichen Behörden oder auch Datenbanken wie die Rechtsdatenbank EUR-Lex. So sollen die Studierenden in Kapitel 5, Abschnitt A1 als Vorentlastung vor der Arbeit mit einem deutschen Text zum Thema Rechtsformen von Unternehmen vorerst mithilfe von Rechtsvorschriften Fragen zur Unternehmung in der Slowakei beantworten. Später in Abschnitt A2 werden in der Einführung zum Thema im slowakischen Handelsgesetzbuch die grundlegenden Informationen zur Gründung und zum Bestehen einer Gesellschaft mit beschränkter Haftung und einer Aktiengesellschaft mit Fokus auf die Fachterminologie gesammelt und in eine Tabelle mit fest vorgeschriebenen Zeilen: *založenie, imanie, orgány, štatutárny orgán, ručenie, zánik a zrušenie* eintragen. Diese Vorbereitung sollte die Arbeit mit dem darauffolgenden Text über die Gesellschaft mit beschränkter Haftung in Deutschland erleichtern, wobei anschließend anhand des Textes eine „gespiegelte“ Tabelle für eine deutsche Gesellschaft mit beschränkter Haftung und eine Aktiengesellschaft mit den vorgeschriebenen Zeilen: *Gründung, Kapital, Organe, Vertretung, Haftung, Auflösung* erstellt wird. Dieses Verfahren ermöglicht einen interlingualen terminologischen Vergleich und dient als Grundlage bei der Erstellung des Glossars, das von den Studierenden für jedes Kapitel in Abschnitt D erarbeitet wird.

Auf der lexikalisch-semantischen Ebene kommen in diesem Lehrwerk ferner Aufgaben zur Suche von synonymischen und antonymischen Ausdrücken, zur mündlichen bzw. schriftlichen Übersetzung von Wortverbindungen aus den Lesetexten oder zur Bildung von Komposita vor.

In den A-Abschnitten der einzelnen Kapitel werden außerdem in Form von Aufgaben Übersetzungsverfahren und -strategien bei der Übersetzung von Abkürzungen und Bezeichnungen von Rechtsvorschriften behandelt. Nützliche Hinweise befinden sich in umrahmten und grün hinterlegten Textabschnitten links mit einer leuchtenden Glühbirne. Die Sprache in diesen Hinweisen variiert in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext. Hier wird ein Beispiel in der slowakischen Sprache angeführt.

|                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ak má <b>skratka</b> vo východiskovom jazyku zaužívanú skratku v cieľovom jazyku, odporúčame použiť skratku, resp. symbol, napr.: §, ods., atď., OOPP - §, Abs., usw., PSA.</li> <li>➤ Ak v cieľovom jazyku neexistuje ekvivalent danej skratky, odporúčame použiť preklad plného tvaru použitej skratky.</li> </ul>                                        |
|  | <p>Ako najvhodnejší spôsob <b>prekladu názvov právnych predpisov</b> odporúčame explikatívny preklad. Názov právneho predpisu sa preloží do cieľového jazyka a názov sa rozšíri o atribút, informujúci o krajine pôvodu právneho predpisu, napr.: podľa § 142 ods. 1 nemeckého zákona ..... Pri uvádzaní názvov medzinárodných dohovorov je potrebné použiť oficiálny názov v príslušnom jazyku.</p> |

Abbildung 3 Nützliche Hinweise im Lehrwerk

Die B-Abschnitte der einzelnen Kapitel enthalten erweiternde lexikalische und grammatische Übungen. Durch die Verwendung der im A-Abschnitt behandelten Lexik wird zu ihrer Verfestigung beigetragen. Da es um fortgeschrittene Grammatik geht und diese hier lediglich eine lernunterstützende Funktion hat, wurde nicht das Prinzip der Progression gewählt, sondern die grammatischen Übungen wurden den Bedürfnissen des jeweiligen Kapitels angepasst. Sie richten sich hauptsächlich auf die Erscheinungen, die den Studierenden bei der fachsprachlichen Kommunikation erfahrungsgemäß Schwierigkeiten bereiten, wie Funktionsverbgefüge, Relativsätze, modale Partizipien, Passivkonstruktionen, Linksattribute, Konjunktivformen, Infinitiv mit zu usw. Zur Unterstützung der aktiven Verwendung des angelernten Fachwortschatzes und zur Kontrolle des Lernfortschrittes befinden sich abschließend in den B-Abschnitten kurze didaktisierte Texte, die aus dem Slowakischen ins Deutsche zu übersetzen sind.

Texte zum Übersetzen befinden sich im Abschnitt C eines jeden Kapitels. Bei ihrer Wahl wurden zwei Kriterien in Betracht gezogen. Das erste Kriterium war die thematische Verbundenheit mit dem jeweiligen Kapitel hauptsächlich aus terminologischer Sicht und das zweite Kriterium war die Authentizität der Texte, nämlich dass diese auch als reale Übersetzungsaufträge vorkommen könnten – wie zum Beispiel Verhaltenskodex, allgemeine Geschäftsbedingungen, persönliche Schutzausrüstung, Gesellschaftsvertrag, Jahresabschluss oder auch Internetartikel. Die Ausgangstexte wurden auf ca. 1 Normseite durch Auslassen bestimmter Abschnitte gekürzt. Bei den deutschen Ausgangstexten wurde der Schwierigkeitsgrad beibehalten, wobei aber bei den slowakischen Ausgangstexten teilweise eine Didaktisierung durchgeführt wurde, damit sie auch in Gruppen mit einem niedrigeren Niveau der Sprachkompetenz realisierbar wären.

Um der realen Situation auf dem Übersetzungsmarkt näherzukommen, werden die zu übersetzenden Texte als Übersetzungsaufträge vergeben. Diese Art der kommunikativen Einbettung hält Nord (2010, S. 143–144) im Übersetzungsunterricht für besonders wichtig. Ein Übersetzungsauftrag im Unterricht muss ihrer Meinung nach möglichst realistisch sein, doch nicht unbedingt völlig real, da es für eine systematische Behandlung von Übersetzungsproblemen notwendig sein kann, didaktische Übersetzungsaufträge zu formulieren, die ganz bestimmte Leistungen fordern und gegebenenfalls andere ausklammern. In dem behandelten Lehrwerk sind demnach sowohl ausführlichere Übersetzungsaufträge mit

Angabe des Auftraggebers, des Adressaten und der Funktion des Zieltextes sowie der eventuellen Anforderungen des Auftraggebers, als auch kurz gefasste Übersetzungsaufträge zu finden, so wie sie in der Praxis vorkommen bzw. vorkommen könnten.

Kapitel 2

Personalwirtschaft

### **C Übersetzungsaufträge**

#### **Auftrag 1**

*Übersetzen Sie den nachstehenden Text ins Slowakische. Ihr Auftraggeber ist ein Übersetzungsbüro und der Auftrag lautet: „Es handelt sich um Werbematerial einer Weiterbildungsinstitution, das anschließend gedruckt und auch im Internet veröffentlicht wird. Der Kunde wünscht eine fachlich korrekte, aber nicht wortwörtliche Übersetzung. Der Text soll flüssig und schön zu lesen sein. Bitte Formatierung beibehalten.“*

#### **Fragen und Aufgaben vor der Übersetzung**

1. Welche Informationen liefert uns der Übersetzungsauftrag?
2. Wer ist der Zieltextempfänger?
3. Auf welche Weise beeinflusst der Zweck (die Funktion) des Zieltextes Ihre Übersetzungsstrategien und -verfahren?

#### **Abbildung 4 Übersetzungsauftrag mit Aufgaben im Lehrwerk**

Vor der eigentlichen Übersetzung werden von Studierenden Aufgaben zur praktischen Anwendung des theoretischen translatorischen Wissens durchgearbeitet. Im ersten und zweiten Kapitel werden die einzelnen Phasen des Übersetzungsprozesses beobachtet und die mit dem Übersetzungsauftrag gelieferten Informationen in Bezug auf ihre Auswirkung auf die zu verwendenden Übersetzungsverfahren analysiert. Im dritten Kapitel befinden sich Fragen zur produktiven Phase der Übersetzung betreffend die Strategien bei der Übersetzung von Abkürzungen und die Verwendung von Parallel- und Hintergrundtexten.

Übersetzer sind in der Praxis oft als Revisoren oder sogar als Evaluierer tätig. Diese zwei Tätigkeiten fallen eigentlich in die postproduktive Phase des Übersetzungsprozesses und kompetenzmäßig gehen sie über den Rahmen der üblichen translatorischen Kompetenzen hinaus, was bedeutet, dass neue Kompetenzen angeeignet werden müssen. In Kapitel vier arbeiten die Studierenden zuerst mit ihrem eigenen Zieltext und führen einen Versuch mit der Selbstrevision durch, bei welchem nachgewiesen werden soll, dass die Selbstrevision mit einem zeitlichen Abstand vom Übersetzungsprozess erfolgen sollte, um die geforderte Qualität des Zieltextes sicherzustellen. In Abschnitt C des fünften Kapitels wird den Studierenden anhand der Fremdrevision der Umgang mit einem fremden Zieltext beigebracht und es werden in diesem Zusammenhang die Revisionsprinzipien besprochen. Im Rahmen der Evaluierungstätigkeit werden hier anhand einer Tabelle Fehler kategorisiert. Das sechste Kapitel widmet sich der ISO-Norm 17100:2015 und der slowakischen Textgestaltungsnorm STN 01 6910. Der Übersetzungsauftrag wird in diesem letzten Kapitel als Projektaufgabe mit allen erforderlichen Revisionsschritten bearbeitet.

#### **Zum Schluss**

Die Vermittlung des Fachwissens und damit der Fachkompetenz an die künftigen ÜbersetzerInnen erfordert systematisches und gelenktes Vorgehen, was in Form eines Lehrwerks realisiert werden kann. In diesem Beitrag wurden demnach am Beispiel eines Hochschullehrtextes die Möglichkeiten der Didaktisierung des Fachwissens aus dem Fachgebiet Betriebswirtschaft im Übersetzungsunterricht dargelegt. Der Fokus lag sowohl auf

der Terminologie, der Arbeit mit einsprachigen Wörterbüchern und den Parallel- und Hintergrundtexten, als auch auf der Anwendung von richtigen Übersetzungsverfahren. Einen weiteren wichtigen Bestandteil des behandelten Lehrwerks bilden die Übersetzungsaufträge mit den auf einzelne Phasen des Übersetzungsprozesses gezielten Aufgaben. Eine größere Aufmerksamkeit wird der Übersetzungsrevision und -evaluierung gewidmet, da diese Tätigkeiten zusätzliche Kompetenzen erfordern.

### **Literaturverzeichnis:**

- ARNTZ, R. – PICT, H. – SCHMITZ, K.-D. (2016): *Einführung in die Terminologiearbeit*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- BAUMANN, K. D. (1997): Die Fachlichkeit von Texten als Übersetzungsproblem. In: E. Fleischmann – W. Kutz – P. A. Schmitt (Hrsg.): *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 457–463.
- HÖLTER, E. (2018): *Betriebswirtschaft für Schule, Studium und Beruf*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- HÖNIG, H. G. – KUSSMAUL, P. (1996): *Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- JENČIKOVÁ, B. – STRÖMPLOVÁ, U. (2021): *Betriebswirtschaft für Übersetzer. Lehr- und Übungsbuch*. Košice: ŠafárikPress.
- KAUTZ, U. (2002): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
- KLAMMER, K. (2013): Der fachliche Denkstil – Ein wesentliches Element im Netz der translatologischen Kompetenz. In: K.-D. Baumann – H. Kalverkämper (Hrsg.): *Theorie und Praxis des Dolmetschens und Übersetzens in Fachlichen Kontexten*. Berlin: Frank & Timme, S. 583–606.
- KUSSMAUL, P. (1999): Semantik. In: M. Snell-Hornby – H. G. Höning – P. Kußmaul (Hrsg.): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 47–48.
- NORD, C. (2010): *Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzungslehren und -lernen*. Berlin: BDÜ Fachverlag.
- ORBÁNOVÁ, D. – VELICHOVÁ, L. (2009): *Podniková ekonomika pre 1. ročník študijného odboru obchodná akadémia*. Bratislava: SPN – Mladé letá.
- SANDRINI, P. (2016): Fachübersetzen. In: M. Kadric – K. Kaindl (Hrsg.): *Berufsziel Übersetzen und Dolmetschen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 158–181.
- TOMÁŠIKOVÁ, S. (2014): *Preklad právnych textov z nemeckého do slovenského jazyka*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- WILSS, W. (1996): *Übersetzungsunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

### **Summary**

#### **Didactic handling of specialised translation using the example of a textbook**

The need for translators to specialise in their field, which is caused by the market situation, requires university translator training focused on the specialist knowledge. This article uses the example of a textbook created to meet the requirements on translation exercises in business administration to illustrate the possibilities of didactising specialised texts in a way that focuses on the development of translatorial skills. The structure and methodology used are explained. Specific examples are used to present the procedures for terminology work with the help of parallel and background texts, as well as further tasks and exercises on the lexical and morpho-syntactic level. Another important part of the textbook are the translation assignments with questions and tasks on individual phases of the translation process. Special attention is given to the translation revision and evaluation, as these activities have a permanent place in the portfolio of translator activities today.

# Úskalia pri preklade dysfemizmu *con* a jeho derivátov z francúzskeho do slovenského jazyka

Lucia Ráčková – Dagmar Veselá

Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

lucia.rackova@umb.sk

dagmar.vesela@umb.sk

**Kľúčové slová:** Joseph Incardona, *Derrière les panneaux il y a des hommes*, preklad, nadávky, dysfemizmus

**Key words:** Joseph Incardona, *Behind the panels there are men*, translation, swear words, dysphemism

## Úvod

V predkladanom článku interdisciplinárnej povahy by sme rady načrtli problematiku prekladu expresívneho výrazu *con* a jeho derivátov *conne*, *connard*, *connasse*, *connerie*, *déconner*, *Ducon* z francúzskeho do slovenského jazyka, a to v priestore súčasného čierneho románu *Derrière les panneaux il y a des hommes – Za značkami sú ľudia*<sup>1</sup> od švajčiarsko-sicílskeho autora J. Incardonu. Román vyšiel v roku 2015 vo francúzskom vydavateľstve Finitude. Svoju výskumnú pozornosť tak zameriame na spojitosť literatúry, expresívnej lexiky a jej prekladu. Len dodáme, že vybrané dielo, a ani iný román od J. Incardonu, ešte neboli preložené do slovenčiny. Výsledky tohto výskumu tak môžu poslúžiť budúcemu prekladateľovi ako východisko k, podľa nášho názoru, náročnému a špecifickému synchrónnemu prekladu.

## 1 Obscénna lexika ako prekladateľský problém

Vulgárna lexika ako taká je v lingvistických prácach frankofónnej, ale aj slovenskej proveniencie značne marginalizovaná. Pritom definície a kategorizácie časti slovnej zásoby s expresívnym prvkom by boli veľmi nápomocné prekladateľom a tlmočníkom, pre ktorých je prevedenie obscénnej lexiky z východiskového do cieľového jazyka viac než náročné a ide o skutočný prekladateľský problém. V nadväznosti na Vilikovského (1984, s. 130) len pripomenieme, že expresívna lexika patrí do tzv. jazykovej špecifiky každého jazyka a nesie teda v sebe významný kultúrny aspekt, na čo samotný prekladateľ alebo tlmočník nesmie zabúdať. „Prekladateľ ovplyvňuje významnou mierou úroveň prekladu. Stáva sa dôležitým nástrojom transferu jazyka a jeho kultúrneho aspektu so všetkými nuansami“ (Mešková, 2016, s. 275).

Slovenská lingvistika zároveň nebola vždy jednotná v otázke, či v prípade expresívnej lexiky ide o spisovné alebo nespisovné vyjadrovacie prostriedky. Zastávala názor, že v priestore umeleckej literatúry a románu by mali byť len spisovné slová. „Obdobie reálneho socializmu bolo špecifické tým, že do umeleckej činnosti výrazne zasahovala ideológia. (...) Prekladatelia riešili dilemu, ako zachovať výrazovú hodnotu diela a zároveň uspokojiť umelo vytvorené štandardy, ako napríklad vyššie spomínanú Stalinovu stať (Bachledová, 2018, s. 23–24). Hoci konštatovanie týkajúce sa spisovnosti platilo pre tradičnú koncepciu románu a budovanie socializmu, v období postmoderny a po uvoľnení pomerov v spoločnosti zaznamenávame v literárnych textoch expresívnu lexiku typickú pre hovorový štýl stále častejšie. Zmieňuje sa o tom okrem iných aj Patrás: „(...) súčasná literatúra ponúka viacero možností na tvorivé experimentovanie predovšetkým v oblasti jazyka a kompozície. Funkčné

<sup>1</sup> Názov do slovenčiny preložila M. Zázrivcová (2022, s. 49).

prekonávanie hraníc *tabu* (napr. aj prostredníctvom obscenity-vulgárnosti) môže „tlačiť“ na reštruktúrovanie kategórií vkusu, hodnoty a zmyslu umenia“ (1997, s. 136).

Dokonca ani otázka začlenenia umeleckého štýlu do spisovného jazyka nebola vždy jednoznačná, keďže ide o heterogénny jazykový prejav. „Začlenenie umeleckého štýlu do systému štýlov spisovného jazyka sa opodstatňovalo aj tým, že ako funkčný jazykový štýl sa umelecký štýl uplatňuje v kultúrno-spoločenskej sfére styku, v ktorej jazykový prejav (slovesné umelecké dielo) má na adresáta pôsobiť aj emocionálno-esteticky“ (Findra, 2004, s. 199). Dolník sa o slovách s nadmernou mierou expresivity verzus spisovnosti vyjadruje takto: „Subštandardné slová sú charakterizované tým, že sa pri nich zreteľne uvedomuje ‚nedostatok spisovnosti‘, čo je motivované – ako to klasifikácia naznačila – ich blízkosťou k slangom, vysokou mierou expresivity, ako aj neadaptovanosťou cudzích výrazov. Doménou ich používania sú, prirodzene, neverejné, neoficiálne a nepripravené prejavy“ (Dolník, 2007a, s. 209–210). Prítomnosť expresívnych výrazov pritom už dávno nie je len záležitosťou ústnych prejavov a nižších spoločenských vrstiev. „Expresívny príznak považujeme za súčasť obsahovej zložky jazykových prostriedkov. Ak napr. prekladáme text z jazyka do jazyka, treba pri adekvátnom, plnohodnotnom preklade preložiť expresívny výraz príslušným expresívnym slovom, výrazom. Ak by sme sa uspokojili iba s preložením elementárnym, obsahovým – bez štylistických, expresívnych hodnôt výrazov, resp. textu – potom by to nebol preklad na úrovni a nevyjadroval by ani plnú mieru informácií“ (Ivanová-Šalingová, 1970, s. 157).

Dalšia otázka, ktorá sa vynára pri preklade expresívnej lexiky, súvisiaca aj s jej kultúrnou podstatou, je spojená s nepreložiteľnosťou tohto typu lexiky: „(...) otázka preložiteľného a nepreložiteľného vždy bola a bude v popredí záujmu translatológie“<sup>2</sup> (Kovács, 2020, s. 191). To, ako sa pociťujú vulgarizmy, je záležitosťou individuálnou, súvisiacou s vnímaním lexém jednotlivcom, ktoré závisí aj od generačného a iného zaradenia osôb sociálnej povahy. Významnou je v tomto kontexte aj kultúrna vkorenenosť expresívnej lexiky. Napríklad v arabskej kultúre ide o ešte väčší problém nepreložiteľnosti, keďže expresívne výrazy, užšie vulgarizmy, nie je prípustné používať v písomnej forme jazyka. V priestore slovenského a francúzskeho vnímania dysfemizmov ide o väčšiu toleranciu tohto typu lexiky vo francúzskej kultúre. Domnievame sa, že v opačnom smere, pri preklade pôvodnej slovenskej románovej tvorby do francúzskeho jazyka, bude paleta expresívnych výrazov použitých v pôvodnom diele oveľa užšia ako v prípade francúzskej románovej tvorby prekladanej do slovenčiny. Na tomto mieste si dovoľíme tiež poznamenať, že nie všetky vulgarizmy sú negatívne zafarbené. Existujú aj pozitívne vnímané vulgarizmy.<sup>3</sup>

Sila čierneho románu, podkategórie detektívneho románu, kde zaradujeme román, ktorý je predmetom našej analýzy, spočíva práve v jazyku. Zázrivcová v tejto súvislosti uvádza: „Mnohé pasáže textu, najmä tie, ktoré opisujú prázdnu existenciu, ktorá už viac nemôže nájsť dôvod prečo žiť, chladnú a bezcitnú sexualitu, zlostiné a násilné konanie, sa človeku môžu protiiviť alebo dokonca ho šokovať, pretože všetko je napísané bez priklášlenia, neobvyčajne drsným spôsobom. Jazyk postáv, ale tiež rozprávača, je miestami neuveriteľne obscénny, vulgárny (...)“<sup>4</sup> (Zázrivcová, 2021, s. 221). Autor využívaním obscénnej lexiky, ktorá je prirodzenou súčasťou jazyka a nepatrí len do hovorového prejavu, vytvára ďalšiu vrstvu modelovania reality a u čitateľa vyvoláva istý efekt šoku. „Šokujúce scény, znepokojujúce obrazy,

<sup>2</sup> „(...) la question du traduisible – intraduisible a toujours été et sera sans doute toujours sur le devant de la scène des études traductologiques“ (preklad do slovenčiny autorky).

<sup>3</sup> V období postmoderny existujú aj pozitívne citovo zafarbené vulgarizmy, ako napr. jebačka vo význame krásavica, pohlavne príťažlivá žena (Zelený et al., 1999, s. 22).

<sup>4</sup> „De nombreux passages du texte, surtout ceux décrivant l’existence vide qui ne peut plus trouver sa raison de vivre, la sexualité froide et insensible, les pratiques coléreuses et violentes, peuvent déplaire, voire choquer, car tout est écrit sans filtre embellissant, d’une manière excessivement crue. La langue des personnages mais aussi celle du narrateur est, par endroits, profondément obscène, vulgaire (...)“ (preklad do slovenčiny autorky).

ale zároveň výstižné a odhaľujúce, sú vyrozprávané stručným, suchým, ostrým a fragmentárnym štýlom, drsným a mimoriadne obscénnym jazykom, ktorý je odrazom vybraného prostredia (ne-miesta)<sup>5</sup> (Zázrivcová, 2021, s. 226). Používaný jazyk je taktiež odrazom prostredia, v ktorom sa dej odohráva. Ide o diaľnicu, jej odpočívadlá, rozhorúčený augustový asfalt, neosobné vzťahy. A práve táto diaľnica je vynikajúcim priestorom na zobrazenie prítomnosti a jej páľčivých spoločenských problémov, ako nezákonná migrácia, prostitúcia či alkoholizmus. „Je to práve táto očividná snaha o konštruovanie, fikcionalizáciu prítomnosti, ktorá je hlavnou črtou románu Josepha Incardona“<sup>6</sup> (Malinovská, 2020, s. 9). Prekladateľ pri etape tvorby prekladateľského riešenia by nemal obísť ani fakt, že ide o súčasný román zobrazujúci prítomnosť, a tomu by mal prispôbiť aj zvolené výrazové prostriedky.

## 2 Na ceste k prekladateľským riešeniam

Cieľom výskumu translatologického a sociolingvistického charakteru je, ako sme už naznačili vyššie, predstaviť návrhy prekladateľských riešení dysfemizmu *con* a jeho odvodenín v priestore už uvedeného najlepšieho detektívneho románu roku 2015<sup>7</sup>. Budeme postupovať metódami identifikácie vybraných dysfemizmov v texte a ich analýzy. Tvrdá realita prítomnosti, drsnosť devianta Pascala či bolesť rodičov obetí sa reflektuje v prehovoroch neosobného rozprávača i postáv. Spisovateľ Joseph Incardona je zároveň scenáristom a režisérom a expresívne výrazy sa pochopiteľne nachádzajú aj v jeho filmovej tvorbe.

Vychádzajúc z nazerania na problematiku prekladu zo strany Tytlera (1791) si myslíme, že preklad má byť verný obsahu a štýlu originálu a zároveň mať ľahkosť vyjadrovania východiskového textu. Podrobnejšie sa k tomuto problému vyjadruje Dolník: „Pohľad na spracovanie cieľovojazykového komunikátu ako na interlingválnu transštylizáciu, ktorá sa chápe ako analogická štylizácia, čiže ako štylizáčne uchopenie danej látky v tom zmysle, v tom duchu ako v pôvodnom jazykovo-kultúrnom prostredí, vystihuje všeobecnú podstatu prekladania v takom rozpätí, v akom sa vyskytuje v translačnej praxi. Analogická štylizácia predpokladá interpretáciu pôvodnej štylizácie. Možné rozdiely v štylizácii sú prvým determinantom rozpätia analogickej štylizácie. Druhým determinantom sú možné rozdiely v určovaní funkcie translácie. Tieto determinanty vymedzujú extenziu analogickej štylizácie, čiže rozsah možností, ktoré sa viažu na analógiu v spomínanom zmysle. Prvkami tejto extenzie sú možné komunikátové ekvivalenty“ (2007b, s. 24).

Ako teda dysfemizmus *con* a jeho deriváty analogicky preložiť do cieľového jazyka – slovenčiny a zachovať pritom ráz pôvodného východiskového textu – francúzštiny? Aké prekladateľské postupy budeme pritom využívať? Pred samotnou analýzou ešte predstavíme definíciu dysfemizmu, pôvod slova *con* a jeho odvodenín a pokúsime sa o kategorizáciu v rámci expresívnej lexiky.

Dysfemizmus sa vo všeobecnosti definuje ako „slovo so silne negatívnym citovým zafarbením používané namiesto jemnejšieho alebo neutrálneho výrazu“ (Slovník JÚLŠ SAV, 2022). Jemnejším výrazom ako výraz *con*, ktorý bezpochyby chápeme ako dysfemizmus, je napr. slovo *bête* – *hlúpy*. Zelený et al. v *Najkratšom slovníku slovenského jazyka* (1991) klasifikujú expresívne výrazy z hľadiska spoločenského tabu na štyri kategórie, a to slová tabu, silne vulgárne, vulgárne a slabo vulgárne (Zelený et al., 1991, s. 69–70). *Con* a jeho odvodeniny zaradujeme medzi slová vulgárne až silne vulgárne. Navyše, mieru expresívnosti výrazu *con* podčiarkuje aj fakt, že nepatrí len do kategórie dysfemizmov označujúcich fyzické a psychické

<sup>5</sup> „Les scènes choquantes, les images bouleversantes, mais en même temps significatives et révélatrices, sont racontées dans un style bref, sec, tranchant et fragmentaire, par le langage cru et profondément obscène qui est fonction d'un milieu (non-lieu) choisi.“ (Preklad do slovenčiny autorky.)

<sup>6</sup> „C'est justement ce souci flagrant de construction, de fictionnalisation du présent qui est le trait principal du roman de Joseph Incardona.“ (Preklad do slovenčiny autorky.)

<sup>7</sup> Grand prix de littérature policière française.

poruchy (Jay, 2009, s. 154), ale vzhľadom na svoj pôvod aj medzi vulgarizmy so sexuálnym podtónom, ktorými sa označuje ženské pohlavie (LINGEA, 2009). Tento význam si zachovala najmä odvodenina *connasse*, ktorá, ako uvidíme ďalej, má najnegatívnejší význam v rámci týchto derivátov s odlišným stupňom inherentnej expresivity prítomných vo vybranom románe. Silnú vulgárnosť analyzovaných lexém potvrdzuje aj fakt, že: „Na najvyššom tabuizovanom stupni stoja vulgarizmy (skr. vulg.), slová, slovné spojenia, frazémy, ktoré pomenúvajú sexuálne orgány, názvy intímnych častí tela, sexuálne činnosti, ako aj oblasť vylučovania (...)“ (Gavurová, 2010, s. 171). Musíme tiež konštatovať, že na rozdiel od iných francúzskych dysfemizmov, napr. často používaného subštandardného slova *merde*, ktoré ale nebolo predmetom nášho záujmu v predmetnej štúdii, dysfemizmus *con* a jeho deriváty neprešli procesom devulgarizácie a stále sa pociťujú ako veľmi expresívne, so silným negatívnym nábojom a v procese komunikácie zraňujúce.

Čo sa týka etymológie slova *con*, online slovník *La langue française* (2022) uvádza dvojaký pôvod: z latinského *cunnus* (púzdro, pošva, analogicky vulva) a zo starofrancúzskeho *conil* (ide o ľudovú etymológiu), ktoré označovalo zajaca a zároveň ženské pohlavné orgány, pričom v tomto prípade sa odvoláva na latinské slovo *cuniculus* (zajac, nora). Adjektívny tvar *conne* vo význame *stupide* – hlúpa, sprostá začal používať v roku 1831 romantický spisovateľ P. Mérimée (*La langue française*, 2022). Výskyt slova *con* v umeleckej literatúre je tak oveľa starší, ako sa zdá na prvý pohľad. V roku 1928 vyšiel erotický román L. Aragona *Le Con d'Irène*. Výraz *con* nájdeme aj u J.-P. Sarta, R. Queneaua a mnohých ďalších. Čo sa týka žánru detektívny román, expresívna lexika ako taká, vrátane *con* a jeho odvodenín, je prítomná aj v sérii príbehov o *San Antoniov* od F. Darda.

Na tomto mieste je potrebné poznamenať, že vo francúzštine sa tento typ slov označuje ako *gros mots* – nadávky a vyvoláva u príjemcu väčšinou negatívne až urážlivé asociácie. Je potrebné ich odlíšiť od tzv. *jurons*, ktoré vytvárajú príjemnejšie asociácie u recipienta. V slovenčine ich tiež prekladáme ako nadávky, prípadne (za)hrešenia, (za)kliatia (LINGEA, 2009). Ide napr. o výraz *tonnerre de Brest* používaný kapitánom Haddockom zo známeho komiksu *Tintinove dobrodružstvá*. Používa sa podobne ako francúzsky hovorový výraz *zut* – *doparoma*, *dočerta*, *dokelu* (LINGEA, 2009). *Gros mot*, ktoré sa používa v podobných kontextoch ako *tonnerre de Brest* a *zut*, je *putain*. Do slovenčiny sa prekladá ako *kurva*, *do riti* (LINGEA, 2009). V tej istej komunikačnej situácii najvulgárnejší frankofónni hovoriaci povedia napr.: *Putain, j'ai oublié mes clés!* Tí slušnejší a menej vulgárni sa vyjadria: *Zut, j'ai oublié mes clés!* alebo zaujmú svoj postoj archaickejším spôsobom pomocou tzv. *juron*: *Tonnerre de Brest, j'ai oublié mes clés!*<sup>8</sup> Aj keď medzi *gros mots* a *juros* existujú isté paralely: „Nadávky, rovnako ako zahrešenia, sa vyslovujú (častejšie ako píšú) v situáciách, kde emócia, vo všeobecnosti negatívna, má prednosť pred rozumom, ako je bolesť, hnev, sklamanie atď.“<sup>9</sup> (Zaremba-Huzsvai – Zaremba, 2020, s. 159).

Ako sme už naznačili v úvode, mnohí slovenskí lingvisti a translatológovia sa, možno aj z morálneho presvedčenia, tejto tematike vyhýbajú a predstavujú ju len skratkovito. Prvý a zatiaľ jediný, už spomenutý slovník slovenských vulgarizmov pod názvom *Najkratší slovník slovenského jazyka* (1991) zostavil kolektív A. Zeleného. Pri hľadaní prekladateľských ekvivalentov môžu byť nápomocné aj práce *Slovník slovenského slangu* (1993) od B. Hochela a *Slovník slangu a hovorovej reči* (2014) od P. Oravca. Vzhľadom na nevyhnutnosť prekladať jazykové prvky súčasného francúzskeho jazyka prvkami súčasného slovenského jazyka

<sup>8</sup>*Doparoma, zabudol som si kľúče!/Tristo hrmených, zabudol som si kľúče!* Obdivné riešenia navodzujú atmosféru zvukového efektu, ktorý vzniká pri hrmení (Parom/Perún je slovanský boh hromu) a svojou obraznosťou ako aj archaickým rysom sa najviac približujú k francúzskemu zakliatiu *Tonnere de Brest!*, ktoré odkazuje na mimoriadnu meteorologickú udalosť (hromobitie) spred viac ako 300 rokov v Bretónsku.

<sup>9</sup>„Les gros mots, au même titre que les jurons, sont prononcés (plutôt qu'écrits) dans des situations où une émotion, généralement négative, prend le pas sur la raison: douleur, colère, déception, etc.“ (preklad do slovenčiny autorky)

považujeme za nosnú prácu P. Oravca, ktorá predstavuje aktuálnejší pohľad na expresívnu lexiku, keďže ide o rýchlo sa rozvíjajúcu časť lexiky, podliehajúcu mnohým zmenám v chápaní jednotlivca, ale aj daného jazykového spoločenstva.

O ťažkostiach s hľadaním koncepcie a vôbec zdrojov o pejoratívnej lexike v slovenskej lingvistike sa vo svojej diplomovej práci zmieňuje prekladateľka Račková: „Okrem vulgarizmov jazykovedci hovoria aj o tabuizovanej (tabuovanej, tabuovej) lexike, nadávkach, obscénnych, háklivých, hrubých, neslušných či škaredých slovách. Okrem nich niektorí jazykovedci rozlišujú aj pejoratíva, dysfemizmy a u Mistríka sa stretávame aj s familiarizmami, medzi ktoré zaraďuje okrem slov prevzatých z iných jazykov aj mnoho vulgárnych a tabuových slov. Pomerne veľké množstvo takýchto skupín slov a nedostatočne presné kritériá, podľa ktorých autori expresívne výrazy do jednotlivých skupín zaraďujú, spôsobujú, že niektoré slová nachádzame ako typických reprezentantov dvoch skupín naraz, alebo ich autori medzi sebou zaraďujú do rôznych skupín“ (2018, s. 18). Autorka ďalej poznamenáva: „Pri voľbe vhodných vulgarizmov napríklad v prípade prekladu preto treba brať do úvahy okrem samotného slova situáciu, okolnosti použitia a kontext“ (2018, s. 24). Aby boli výsledné prekladateľské riešenia adekvátne, je potrebné brať do úvahy nielen sémantický význam slov zadefinovaný slovníkmi, ale aj konkrétne použitie a pragmalingvistické vlastnosti dysfemizmu v kontexte originálu.

### 3 Definície dysfemizmu *con* a jeho derivátov

Incardona, ako uvidíme ďalej, expresívnymi výrazmi s negatívnym významom nešetří. *Con* a jeho deriváty majú vo vybranom literárnom texte negatívne citové zafarbenie.

V nadväznosti na delenie *gros mots* podľa Kovácsa (2020, s. 161) konštatujeme, že v našom korpuse sa nachádzajú tzv. vulgárne substitúty štandardných termínov, vrátane nadávok a ide zväčša o jednoduché lexémy, a teda jednoslovné pomenovania.<sup>10</sup>

Mešková vo svojom článku venovanom obscénnej lexike akcentuje, že „(...) je veľmi dôležité poznať význam vulgárnych výrazov vo východiskovom jazyku, je nevyhnutné poznať nuansy ich významov, identifikovať ich v kontexte a nájsť príslušné ekvivalenty v cieľovom jazyku. Je potrebné zdôrazniť, že prekladateľ musí poznať širokú škálu synonym týchto vulgárnych lexikálnych jednotiek“ (Mešková, 2016, s. 267).

Vzhľadom na spomínanú dôležitosť znalosti významov jednotlivých derivátov *con* sa predtým, ako prinesieme prekladateľské riešenia, pozrieme na ich definície v slovníku *Dictionnaire du français* (1999). Pri slovách *con/conne*, ktoré sa zaraďujú do veľmi hovorového štýlu<sup>11</sup>, sa najprv uvádzajú adjektívne významy: 1. *très bête* – veľmi hlúpy, synonymum *crétin, idiot* – kretén, idiot, 2. *ridicule* – smiešny, sprostý. Pri podstatnom mene *un con/une conne* je uvedený jeden význam: *une personne très bête* – veľmi hlúpa osoba, synonymum *imbécile* – imbecil. Hneď za týmito definíciami nachádzame spojenie *à la con* definované ako *inepte* – plytký, bezduchý, nezmyselný. *Un conard/connard* má len jeden podobný význam, a to *homme, garçon très bête, crétin* – veľmi hlúpy muž alebo chlapec, kretén. Autori ako synonymum uvádzajú *imbécile* – imbecil. Ďalším slovníkovým heslom je *connasse*, ktoré sa používa len pre osobu ženského rodu, akoby ženský pendant slova *connard*, a teda vo význame *fille, femme très bête, crétine* – veľmi hlúpa žena alebo dievča, kreténka, synonymum je *imbécile* – imbecilka. *Connerie* má dva významy, prvý je *caractère de ce qui est con* – a teda vlastnosť toho, čo je hlúpe. Druhým významom je *une bêtise* – hlúposť. Ako synonymum spojenia *dire des conneries* Rey-Debove et al. (1999) uvádzajú sloveso *déconner*. Toto sloveso sa taktiež zaraďuje do veľmi hovorového štýlu. Má až tri významy: 1. *dire ou faire des bêtises, des absurdités; débloquer* – hovoriť alebo robiť hlúposti, 2. *plaisanter; blaguer, rigoler* –

<sup>10</sup> Kovács ešte v tejto kategórii rozlišuje zložené lexémy (viacslovné pomenovania). Do iných kategórií zaraďuje citoslovčia a syntaktické konštrukcie.

<sup>11</sup> Style *très familier*.

žartovať, vtipkovať 3. *mal fonctionner – nefungovať* v zmysle *fungovať zle*. Expresívnejšie významy *con* a jeho derivátov je možné pozorovať v online slovníkoch, ktoré uvádzajú príklady prekladu tituliek filmov. Často v prekladateľských riešeniach ani neodlišujú medzi rodmi vo východiskovom a cieľovom jazyku, napr. *Je n'ai pas besoin de cette conne*, prekladajú ako *Nepotrebujem tieto sračky* (Glosbe, 2022). Považujeme za dôležité poznamenať, že na používanie mužského rodu bez rozdielu v prípade *con* upozorňuje aj samotný *Dictionnaire du français* (1999, s. 192), ktorý uvádza spojenia *elle est conne* a *elle est con* ako rovnako správne.<sup>12</sup>

Pokiaľ ide o slovenské ekvivalenty, slovník *LINGEA* (2009) uvádza pri substantívnom hesle *con/conne* ako prvý preklad *piča* vo význame prirodzenie. Ďalšími ekvivalentmi sú *sprosták/hlúpak/truľo*. *Petite conne* je *hlupaňa*. Adjektívum *petite* antepoňuje *conne*, keďže výraz nemôže figurovať samostatne na začiatku vety. Zároveň ho mierne zjemňuje, stále však ide o negatívne citovo zafarbené slovo. *Francúzsko-slovenský slovník* o niečo staršieho dáta (Porubská – Gründlerová, 2002) uvádza ekvivalenty *hlupák, idiot, debil, krava*. Nemenej zaujímavé sú ekvivalenty z *Francúzsko-slovenského slovníka* (Liščáková et al., 1983), a to *chmuľo, truľo, hlupák, vól, trkvas*, avšak ide napospol o nadávky s archaizujúcim príznakom, a teda nevyužiteľné, alebo len vo veľmi obmedzenej miere, pri preklade pôvodného diela z roku 2015. Pre adjektívum nájdeme v slovníkoch *LINGEA* (2009) a *Francúzsko-slovenskom slovníku* (1983) významy *sprostý, hlúpy* a vo *Francúzsko-slovenskom slovníku* (2002) významy *sprostý, debilný, idiotský*. Pri výraze *à la con* uvádza *LINGEA* (2009) významy *sprosto, hlúpo* a *Francúzsko-slovenský slovník* (2002) význam *hlúpy*. Ako vidieť, tieto dva slovníky spracúvajú daný výraz nesúrodo a nevyčerpávajú. *Faire le con, jouer au con* znamená *robiť somariny* (*LINGEA*, 2009). *Conard/connard*<sup>13</sup> je *kretén, debil, pako* alebo vo funkcii prídavného mena *hlúpy, primitívny, sprostý*. Podobne je definovaný výraz *connerie – sprostosť, hlúposť, somárčina, somárstvo* a analogicky k tomu *faire des conneries* znamená *robiť sprostosti* (*LINGEA*, 2009). *Francúzsko-slovenský slovník* (2002) *connerie* označuje za vulgárne slovo s významom *sprostosť, kravina, blbosť, volovina*. Podobne definuje *connerie* aj *Francúzsko-slovenský slovník* (1983), a to ako *sprostosť, konina, blbosť*. Ako vulgárny francúzsky výraz autori slovníka *LINGEA* (2009) uvádzajú *conasse/connasse* s významom *t'apa, hlupaňa, piča*. Sufix *-asse* označuje niečo veľké (Guiraud, 1965, s. 79), a tak *connasse* je niečo ako „*grande conne*.“

#### 4 Analýza a zistenia

Pred analýzou samotných komunikátov sumarizujeme informácie o frekvencii *con* a jeho derivátov vo výskumnej vzorke. Detegovali sme 60 výskytov týchto dysfemizmov realizujúcich sa v 55 vetách Incardonovho románu. Prevažuje trojica *con/conne/à la con*, ktorá sa v texte nachádzala až 40-krát (15-krát *con* ako podstatné meno, 12-krát *con* vo funkcii prídavného mena, 8-krát *conne* vo funkcii substantíva, 2-krát *conne* vo funkcii adjektíva, 3-krát v spojení *à la con*), a predstavuje tak 67 % výskumnej vzorky. Ďalej je vo výskumnej vzorke 10-krát prítomný výraz *connerie* (17 % výskumnej vzorky), 5-krát dvojica *connard/connasse* (8 % výskumnej vzorky), 1-krát sloveso *déconner* (3 % výskumnej vzorky) a 2-krát sme zachytili aj prefixálny derivát *Ducon* (5 % výskumnej vzorky).

Sčasti sme sa pri návrhoch prekladateľských riešení opreli aj o *Slovenský národný korpus*. Nachádzalo sa tu však pomerne málo výskytov dysfemizmu *con*, napr. *Les ouvriers le traitèrent de con et d'enfoiré*. – *Cestári mu nadali do hlupákov a do volov*. (Bednárová, SNK, 2022).

<sup>12</sup> Existujú aj ďalšie deriváty dysfemizmu *con*, a to *conneau, connaud, connot, connement* (CNRTL.fr, 2022). Tie sa však nenachádzajú v priestore Incardonovho románu, ktorý bol predmetom nášho výskumu.

<sup>13</sup> *Francúzsko-slovenské slovníky* (2002, 1983) neuvádzajú heslo *connard*, ani heslo *connasse*.

Vzhľadom na rozsah príspevku budeme uvádzať zo sociolingvistického a translatologického hľadiska tie najzaujímavejšie príklady s cieľom poukázať na variabilnosť prekladateľských riešení toho istého výrazu. Variovanie prekladateľských riešení, a teda používanie sémantického prekladateľského postupu synonymie (Gromová, 2003, s. 66), považujeme za vhodné aj z dôvodu ľahkosti a plynulosti čítania budúceho translátu. Ponúknuté prekladateľské riešenia berú do úvahy expresivitu východiskového textu a v maximálnej miere sa ju snažia preniesť aj do cieľového textu. Rady by sme sa vyhli výrazovému zoslabovaniu, z ktorého môže vyplývať aj zánik samotnej expresivity. V priestore analýzy konkrétnych komunikátov ukážeme, že Incardonov román ponúka v procese prekladu široký diapazón expresívnej lexiky aj v slovenskom jazyku. Dodáme tiež, že expresívna lexika, a zvlášť dysfemizmy, neraz so sexuálnym podtónom, predstavujú neuralgické miesta prekladu.

V kontexte Popovičovej mikroštylistiky diela (jazykovej výstavby) (1975, s. 124–130) sa prekladateľ ako taký pohybuje na troch rovinách – výrazové zosilňovanie, výrazová zhoda a výrazové zoslabovanie. V navrhnutých prekladateľských riešeniach sme sa pohybovali najmä na poli výrazovej zhody, kde sa zaraďujú výrazová substitúcia a výrazová zámena. Pri zámene, inverzii, ide najmä o zmenu poriadku slov – slovosledu východiskového a cieľového textu. V našom prípade sme vzhľadom na charakter východiskového komunikátu výrazovú zámenu nemuseli využiť, keďže tá sa realizuje najmä v prekladoch viazaného verša. Pri substitúcii, ktorá je našim dominantným prekladateľským postupom, nahrádzame štylisticky príznakové, neopakovateľné dysfemizmy prostriedkami nielen spisovnej slovnej zásoby slovenského jazyka. Vďaka substitúcii sa do cieľového textu prenáša hovorovosť originálu.

V navrhnutých prekladateľských riešeniach budeme postupovať od najmenej expresívneho po najviac expresívny ekvivalent v priestore rôznych prehovorov. Táto os však môže byť ovplyvnená idiolektom autoriek príspevku, keďže pociťovanie vulgárnosti je značne subjektívna záležitosť. Okrem toho sme sa snažili, aby pri posudzovaní vhodnosti navrhovaných ekvivalentov z hľadiska stupňa ich expresívnosti zohrával kľúčovú úlohu popri situácii a okolnostiach použitia dysfemizmu aj samotný kontext.

V prípade *con* vo funkcii podstatného mena ponúkame rôznorodé prekladateľské riešenia. *Putain, si ce con n'était pas handicapé, il pourrait faire l'affaire, nom de Dieu.* (s. 47)<sup>14</sup> – *Do riti, keby tento blbec nebol hendikepovaný, mohol by, nedaj Boh, urobiť biznis.* V tejto vete je možné pozorovať kumuláciu vulgarizmov a aj z toho dôvodu sme zvolili menej expresívny ekvivalent. Uprostred menej expresívnych a veľmi expresívnych dysfemizmov stoja podľa nášho názoru zvieracie podstatné mená slúžiace na hanlivé označenie ľudských bytostí. K takémuto prekladateľskému riešeniu sa prikláňame v nasledujúcom komunikáte: (...) *bande de cons, je recommencerais, j'en prendrai cent, mille, j'en prendrai autant qu'il en faudra jusqu'à ce que je sois tranquille, (...)* (s. 187–188) – (...) *banda volov, urobím to zas, vezmem si ich sto, tisíc, toľko, čo bude treba, až kým nebudem mať dosť (...).* Väčšiu expresivitu vnímame pri slovenských ekvivalentoch *debil*, *zmrd*, *idiot*, prípadne *chuj*, po ktorých sme v závislosti od kontextu siahli v nasledujúcich príkladoch: *Il se juge con, décalé* (s. 37) – *Je vyvedený z miery, cíti sa ako debil*; *Accrochés à votre boulot de cons* (s. 189). – *Naviazaní na vašu debilnú prácu*; *Un petit con lui a fracturé sa portière pour lui faucher son autoradio sur le parking* (s. 318) – *Nejaký zmrd mu vypáčil dvierka, aby mu na parkovisku šmajzol autorádio*; *Gros con libidineux cherchant le potentiel baisable sous l'uniforme* (s. 77). – *Nadržaný idiot, čo hľadá na pretiahnutie niekoho v uniforme*; *Et tu te branleras sur Youporn comme un con* (s. 144) – *A budeš masturbovať nad Youpornom ako taký chuj*. Výraz *boulot de cons* navrhujeme preložiť ako *debilná práca*, a teda pomocou adjektíva. Ide o prekladateľský postup, ktorý so sebou nesie zmeny gramatického charakteru a ktorý sa nazýva transpozícia (Gromová, 2003, s.

<sup>14</sup> Pokiaľ je uvedené iba číslo strany, ide o román *Derrière les panneaux il y a des hommes* od J. Incardonu (Le Bouscat: Finitude 2015).

65). *Un petit con* (*petit* – malý) by bolo možné preložiť ako zmrď, keďže tento expresívny vulgarizmus v sebe obsahuje príznak malého, prípadne nedospelého jedinca. Takisto *gros con* je možné preložiť len expresívnym výrazom *idiot* a vynechať prídavné meno *gros* – veľký. Náročný je aj preklad poslednej uvedenej vety k substantívu *con*. Pripúšťame možnosť preložiť ho ako *chuj*, keďže toto slovo neodkazuje len na negatívne vlastnosti jedinca, ale aj na mužský pohlavný úd (*Slovník JÚLŠ SAV*, 2022).

Na nasledujúcich riadkoch predstavíme naše návrhy prekladu vzťahujúce sa na ženský tvar podstatného mena *con*, a teda *conne*. Najmenej expresívne by mohol pôsobiť preklad danej lexémy v spojení s prídavným menom *petite* – malá, ktoré mierne zjemňuje negatívny príznak samotného substantíva: *Petite conne, tu sais quoi de la souffrance?* (s. 92) – **Trúba**, čo ty vieš o utrpení? Treba dodať, že text originálu odkazuje na dospelú ženu, ku ktorej má hovoriaca kladný citový vzťah. Do úvahy mohli pripadať aj drsnejšie a zraňujúcejšie riešenia, napr. *hlupaňa* či *krava*. V ďalšom príklade sme sa rozhodli pre preklad s využitím zvieracieho podstatného mena s pejoratívnym významom: *Julie Martinez voit des morceaux de sucre se dissolvant dans une tasse de thé chaud, deux sucres qui s'éparpillent avant de disparaître dans l'estomac d'une vieille conne aux cheveux mauves* (s. 284) – Julie Martinezová vidí ako sa kocky cukru rozpúšťajú v teplom čaji, dve kocky, ktoré sa rozplynú, predtým ako zmiznú v žalúdku starej **kravy** so šedofialovými vlasmi. Analogicky by sme preložili vetu *Fille de conne* (s. 54) – **Sukina** dcéra. Tento preklad nám zároveň zo všetkých troch navrhovaných prekladov subštandardnej lexiky reprezentovanej lexémou *conne* vyznieva ako najexpresívnejší.

Zaujímavé bolo zamýšľať sa nad možnosťami prekladu a sledovať pritom predpokladanú intenzitu expresívneho pôsobenia na čitateľa aj pri dvojici *con* – *conne* vo funkcii adjektíva. Pri ich prezentácii sa budeme znovu snažiť postupovať od najmenej po najviac expresívnu jednotku. *C'est trop con. C'est vraiment trop con* (s. 172) – Je to veľmi **hlúpe**. Naozaj veľmi **hlúpe**.; *Mais Gérard est trop con pour identifier la source même de son excitation* (s. 115) – Ale Gérard je príliš **hlúpy** na to, aby vedel, čo ho vlastne vzrušuje. Na uvedených vetách môžeme pozorovať, že prídavné meno *con* je neraz rozvité príslovkou *trop* – príliš, ktoré zosilňuje jeho expresivitu. Druhá veta je prehovor neveriaceho Pierra, ústrednej postavy románu, k poznámkam v Biblii z pera Sylvie Mercierovej o tom, ako si želá nájsť svoju mŕtvolu dcéru a dúfa, že Boh jej pomôže. O niečo expresívnejšie prekladáme *con* rozvité príslovkou *complètement/úplne/celkom*: *Pas complètement con non plus* (s. 51). – Tiež nie úplne **blbý**. V procese hľadania prekladateľských riešení sme zistili, že *con/conne* má omnoho expresívnejší charakter vo funkcii substantíva, ako keď sa používa ako adjektívum.

Aj keď, ako sme uviedli vyššie, sa *à la con* prekladá pomocou príslovky *sprosto*, *hlúpo* (LINGEA, 2009), v priestore našej výskumnej vzorky toto spojenie odporúčame preložiť ako prídavné meno:<sup>15</sup> *Repose tes cartes à la con et demande-lui: – Qu'est-ce que vous voulez, Pierre ?* (s. 204). – Vylož svoje **blbé** karty a opýtaj sa ho: Čo vlastne chcete, Pierre?; *Elle peut donc prendre le risque de se faire virer puisque son avenir est ailleurs, la permanence dans ce motel à la con étant juste utile pour payer sa semaine de vacances à Ibiza début septembre* (s. 183) – Môže teda riskovať, že ju vyhodí, pretože jej budúcnosť je niekde inde, nepretržitá šichta v tomto **sprostom** moteli bola dobrá len na to, aby si začiatkom septembra mohla zaplatiť týždeň dovolenky na Ibize.

V menšej miere v texte nachádzame ženský tvar *conne*: *Cette conne de fliquette croit qu'il n'a que ça à foutre, lui refiler des bandes-vidéo alors qu'il croule sous le boulot et la réorganisation en interne de sa franchise numéro 2?* (s. 114–115) – Tá **sprostá** poliška si naozaj myslí, že nemá nič iné na práci, len jej odovzdať nejaké videozáznamy, zatiaľ čo na neho padá

<sup>15</sup> Ukazuje sa, že je potrebné rektifikovať informácie v slovníku Lingea (2009), keďže aj na základe nami spracovávanej výskumnej vzorky je možné doložiť, že spojenie *à la con* môže plniť aj syntaktickú funkciu prívlastku, nielen príslovkového určenia.

biznis aj celá vnútorná reorganizácia franšízy číslo 2? Expresivitu spojenia s *conne* môžeme vnímať aj na pozadí hovorového slova *fliquette*, ktoré na základe tohto príznaku neprekladáme ako *policajka*, ale hovorovým slovom *poliška*.

Negatívne citové zafarbenie sa odráža aj v expresívnych výrazoch *connard* a *connasse*. Vyplýva, ako sme už načrtli vyššie, aj z ich etymológie. Vo všeobecnosti ide o negatívnejšie zafarbené lexémy ako v prípade *con/conne*, a tomu sme sa snažili prispôbiť aj preklad. *Connasse de psy. Soutien psychologique à la con* (s. 170) – **Idiotská** cvokárka. Psychologická pomoc **na rit'**. Volíme subštandardný výraz *cvokárka*. Prívlastok *à la con* si tiež v kontexte s *connasse* dovoľujeme preložiť tvrdším vulgárnejším spôsobom pomocou príslovkového výrazu. Ďalej sme sa v prekladateľských riešeniach priklonili k slovenským ekvivalentom *pako/debil/idiot*: *Ce connard vient de démolir trois collègues...* (s. 319) – **Ten pako** práve zmlátil troch kolegov.; *Au nom du père, connard* (s. 97) – **Bože môj, to je debil.**; *Le même connard?* (s. 113) – **Taký istý idiot?**

V prípade výrazu *connerie*, ktorý sa realizuje v prehovore *J'ai fait une connerie, dit-il en s'adressant à Pierre* (s. 37), uprednostňujeme preklad pomocou slovenského ekvivalentu *hlúposť*: – **Urobil som hlúposť, povedal a obrátil sa na Pierra.** Oprávňuje nás k tomu skutočnosť, že ide o slová vyrieknuté jednou z postáv románu pred neznámym človekom, čo jej zrejme zabránilo vyjadrovať sa vulgárne. Táto postava navyše zosobňuje šťastného človeka, ktorý sa vrátil hľadať manželské obrúčky na miesto, kde ich pred nejakým časom odhodila jeho bývalá a zároveň budúca manželka. V pluráli (*conneries*) by bolo možné na základe slovníkových odporúčaní siahnuť po riešeniach *hlúposti*, *somariny*, *voloviny* či *kraviny*, avšak vzhľadom na situáciu a okolnosti, v ktorých sa dej odohráva, nám uvedené možnosti pripadali príliš „jemné“. Prinajmenšom v príklade *Laisse tomber ces conneries* (s. 116), ktorý je vyjadrením vnútorného hlasu vystresovaného šoféra rútiaceho sa obrovskou rýchlosťou, pričom mu hlavou prebleskujú neskutočne chĺpne myšlienky a spomienky spojené so sebaukájaním a nenávisťou k ženám v policajných uniformách. Ukazuje sa preto nevyhnutné čerpať z oveľa vulgárnejšieho registra: – **Kašli na tie chujoviny.** Vzhľadom na inherentne prítomnú chlipnosť by do úvahy pripadalo ďalšie riešenie typické pre oplzlé hovorené alebo konanie, ktoré je ale o niečo menej expresívne: – **Kašli na tie prasačiny.** Vo vete *Le sermon, toutes ces conneries sur l'État de droit, le vivre ensemble et la délégation de l'usage de la violence à une entité supérieure, ces conneries rousseauistes sur la légitimation du contrat social* (s. 196) je tiež možné použiť menej expresívne vyjadrenia: – **Poučanie, všetky tie voloviny o právnom štáte, spolužití, o tom, že násilie treba prenechať vyššej autorite, tie rousseauovské kraviny o uzávaní spoločenskej zmluvy.** Zámerne sme variovali použité riešenia (*voloviny/kraviny*) v zmysle sémantického prekladateľského postupu synonymie. Svoj výber expresívnych výrazov v tomto prípade zdôvodňujeme tým, že ide o reakciu nešťastného, zlomeného, unaveného a možno aj rezignovaného človeka snažiacего sa nájsť a pomstiť unesenú dcéru na jeho zadržanie zo strany polície, ktorá sa ho snaží poučať. Na základe vžitia sa do jeho situácie sa domnievame, že únava by mu už nedovoľovala nájsť v sebe dostatok síl na to, aby sa vyjadril vulgárnejšie.

Relatívne mierny expresívny ráz má aj sloveso *déconner*, ktoré odporúčame v kontexte témy prekladať ako *blbnúť*, resp. *neblbnúť* pri negácii: – **Déconne pas, Pascal** (s. 108) – **Neblbni, Pascal.**

Zaujímavý je výraz *Ducon*, ktorý je odvodený od *con* pomocou prefixácie, ako to býva v prídomkoch (*La langue française*, 2022). Takto sám seba na jednom mieste označuje Pierre Castan, otec hľadájúci psychopatického vraha svojej jedinej dcéry Lucie: *Ferme ta gueule, Ducon!* (s. 33). Daný výraz sa začína veľkým písmenom, čo navodzuje dojem, že skutočne ide o priezvisko. Ak by sme pripustili túto možnosť, jedným z riešení by bolo jeho ponechanie v pôvodnom znení, čím by sa podporilo to exotické v preklade: *Ferme ta gueule, Ducon!* (s. 33) – **Drž hubu, Ducon!** Zároveň by bolo vhodné použiť vysvetľujúcu poznámku, že ide

o vymyslené priezvisko, ktoré v sebe nesie pejoratívny obsah (*con* – *hlupák, debil, idiot*), keďže ide o funkčné „priezvisko.“ Poznámky pod čiarou ale pôsobia na recipienta rušivo a môžu byť vnímané ako nežiaduce. Vzhľadom na spomínanú funkčnosť „priezviska“ by sa preto dalo uvažovať aj nad vhodnejšími riešeniami, ktoré by si aspoň v minimálnej miere zachovali francúzsky ráz a zároveň by mali viac či menej silný významovo priezračný pejoratívny nádech, ako napr. *Pakoň, Pakuj, Debo, Deboň, Deboš, Debák, Degeš, Tychuj, Chujo* a pod. Naše doterajšie uvažovanie o preklade *Ducon* sme však boli nútené prehodnotiť vzhľadom na skutočnosť, že inkriminovaný výraz sa objavil aj vo vete, kde zjavne neplní funkciu priezviska, ale veľmi hanlivého označenia človeka, od ktorého sa očakáva odpoveď na otázku, ako sa volá: – *Ton nom, Ducon!* (s. 319). V tomto, a konzekventne aj v prvom zmienenom prípade, sa preto domnievame, že do úvahy pripadajú skôr riešenia synonymné s dysfemizmom *connard*: – *Ako sa voláš, ty kretén!* či – *Ako sa voláš, ty imbecil!* Tieto vyjadrenia by bolo možné preložiť aj jemnejšími dysfemizmi: – *Ako sa voláš, ty niktoš!* či – *Ako sa voláš, ty naničhodník!* Uvedené riešenia vychádzajú z faktu, že *Ducon* sa uvádza ako synonymum francúzskych výrazov *Dugland, Tartempion, Machin, Chose* (Wiktionnaire, 2022) s analogickým významovým odtienkom.

## Záver

Vybraná problematika sa týka návrhu prekladateľských riešení subštandardnej lexémy *con* a jej derivátov *conne, connard, connasse, connerie, déconner* z francúzskeho do slovenského jazyka v priestore súčasného švajčiarskeho detektívneho románu. Výskyt týchto lexém, ako aj lexémy *Ducon*, sa spája s tzv. neuralgickými miestami v preklade.

V štúdiu sme po teoretickom ukotvení dysfemizmu a jeho derivátov v rámci expresívnej lexiky postupovali metódami identifikácie dysfemizmov v originálnom texte a ich analýzy. Bližšie sme skúmali nielen ich sémantický význam, ale aj daný kontext, v ktorom sa nachádzali, a to s cieľom pochopiť zámery autora pri používaní tohto typu lexiky a pragmalingvistické vlastnosti jednotlivých expresívnych výrazov. Konštatujeme, že nedochádzalo k výraznejšiemu napätiu medzi inherentnou expresivitou skúmanej lexémy a jej derivátov a ich realizáciou vo francúzskom východiskovom texte.

V analytickej časti sme sa väčšinou snažili pohybovať na osi od najmenej expresívneho ekvivalentu až po najviac expresívny ekvivalent v slovenčine. V prvej etape sme sa venovali prekladu substantív z východiskového textu: *un con, une conne*. Pri hľadaní prekladateľských riešení sme dospeli k záveru, že dysfemizmus *con/conne* má omnoho viac expresívny ráz vo funkcii substantíva (napr. *blbec, vôl, idiot, debil, zmrď*) ako vo funkcii adjektíva (napr. *hlúpy, blbý*). Príslovkový výraz *à la con* tiež odporúčame v kontexte Incardonovho románu preložiť do slovenčiny ako prídavné meno: *blbý, sprostý, idiotský*. Toto spojenie totiž môže plniť aj syntaktickú funkciu prívlastku (Francúzsko-slovenský slovník, 2002), nielen príslovkového určenia, ako to uvádza napr. *LINGEA* (2009). V inom kontexte ho navrhujeme preložiť príslovkovým výrazom *na riť*. Venovali sme sa aj verbu *déconner*, ktoré sa v skúmanej vzorke vyskytlo len raz, takže nám neposkytlo priestor na hlbšiu analýzu v zmysle porovnania stupňa expresívnosti.

Osobitnú pozornosť sme venovali aj špecifickému výrazu *Ducon*, kde nás najprv zmatla jeho pravopisná forma s veľkým začiatočným písmenom odkazujúca na proprium. Podrobnejším skúmaním kontextu pri oboch výskytoch vo vzorke sme však zistili, že nejde o priezvisko, ale hanlivé označenie osoby synonymné s výrazmi *Dugland, Tartempion, Machin, Chose*. Táto problematika by si ale vyžadovala ďalšie štúdium, preto si v žiadnom prípade nenárokujeme jej vyčerpávajúce spracovanie v rámci tejto čo do rozsahu obmedzujúcej štúdie. V rovnakom duchu treba nazerať aj na ďalšie analyzované dysfemizmy.

V našom príspevku sme sa pokúsili aspoň čiastočne vyplniť medzeru v málo preskúmanej oblasti prekladu expresívnej lexiky do slovenského jazyka. Pociťujeme totiž veľkú potrebu

priblížiť budúcim prekladateľom nielen teoretickú bázu, o ktorú by sa mohli oprieť, ale aj určitý návod v podobe konkrétnych prekladateľských riešení obsčennej lexiky. Snažili sme sa pritom, aby ponúknuté slovenské ekvivalenty doposiaľ nepreloženého románu boli adekvátne, čo najvernejšie originálu. Napriek tomu si dovoľíme konštatovať, že subjektívne preferencie prekladateľov v prípade prekladu takejto špecifickej slovnej zásoby zohrávajú veľkú úlohu. Aj samotné autorky sa niekedy nevedeli zhodnúť na prekladateľských riešeniach, ktoré navrhujú v analytickej časti. Veľkú úlohu totiž zohráva idiolekt prekladateľa.

Je možné, že vysoká frekvencia expresívnych lexém má za cieľ vyvolať u čitateľa tzv. efekt šoku, ktorý je autorovi čierneho detektívneho románu blízky, vzhľadom na to, že okrem literárnej tvorby je aktívny aj v oblasti kinematografie. O to viac vnímame prínos našej štúdie o dysfemizme *con*, ale aj iných vulgárnych výrazoch, nielen na pozadí prekladu súčasnej literárnej tvorby, ale aj v intenciách prekladu filmových titulov.

## Literatúra:

- ARAGON, L. (1928): *Le Con d'Irène*. Paris: René Bonnel.
- BACHLEDOVÁ, M. (2018): *Ideológia v paratextoch k prekladovej literatúre. 1968-1989*. Banská Bystrica: BELIANUM.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales: *Définition con*. [Cit. 2022-12-02.] Dostupné na internete: <<https://www.cnrtl.fr/definition/con>>
- DARD, F. (2010): *San Antonio (série)*. Paris: Robert Laffont (1949–2001).
- DOLNÍK, J. (2007): *Lexikológia*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- DOLNÍK, J. (2007): Jazykoveda a prekladateľ. In: J. Dolník – Z. Bohušová – A. Huťková (eds.): *Translatológia a jej súvislosti 2*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, s. 10–26.
- FINDRA, J. (2004): *Štylistika slovenčiny*. Martin: Osveta.
- GAVUROVÁ, M. (2010): Sociolingvistická charakteristika lexémy *srand*. In: *Slovenská reč*, 75/3, s. 170–178.
- Glosbe: *Conne*. [Cit. 2022-17-02.] Dostupné na internete: <<https://fr.glosbe.com/fr/sk/conne>>
- GROMOVÁ, E. (2003): *Teória a didaktika prekladu*. Nitra: UKF.
- GUIRAUD, P. (1965): *Le français populaire*. Vendôme: Presses universitaires de France.
- HERGÉ (REMI, G.) (1993): *Les aventures de Tintin: Objectif Lune*. Brusel: Casterman.
- HOCHÉL, B. (1993): *Slovník slovenského slangu*. Bratislava: HEVI.
- INCARDONA, J. (2015): *Derrière les panneaux il y a des hommes*. Le Bouscat: Finitude.
- IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M. (1970): Expresívny príznak. In: *Jazykovedný časopis*, 21/2, s. 154–171.
- JAY, T. (2009): The Utility and Ubiquity of Taboo Words. In: *Perspectives on Psychological Science*, 4/2, s. 153–160.
- Kolektív, (2009): LINGEA: *Francúzsko-slovenský slovensko-francúzsky veľký slovník... nielen pre prekladateľov*. Bratislava: Lingea, s. r. o.
- KOVÁCS, M. (2020): Comment traduire en hongrois l'underground parisien ? Réflexions traductologiques autour de Paname Underground de Zarca. In: *Revue d'Études Françaises*, 24/1, s. 191–200.
- La langue française: *Définition ducon*. [Cit. 2022-06-11.] Dostupné na internete: <<https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/ducon>>
- La langue française: *Définition con*. [Cit. 2022-24-01.] Dostupné na internete: <<https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/con#1>>
- LIŠČÁKOVÁ, I. et al. (1983): *Francúzsko-slovenský slovník. Dictionnaire français – slovaque*. Bratislava: SPN.
- MALINOVSKÁ, Z. (2020): Le roman noir de Joseph Incardona: un prétexte pour capter le présent. In: *World Literature Studies*, 12/2, s. 4–13.
- MEŠKOVÁ, I. (2016): Kultúra prekladu v médiách – vulgarizmy v televíznych filmoch a seriáloch. In: E. Höhn – P. Poliak (eds.): *Cudzie jazyky a kultúry v teórii a praxi = Foreign languages and cultures in*

- theory and practice: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie *Cudzie jazyky a kultúry v teórii a praxi* (21. – 22. apríl 2016), Banská Bystrica. Banská Bystrica: Filozofická fakulta UMB, s. 266–278.
- ORAVEC, P. (2014): *Slovník slangu a hovorovej reči*. Praha: Maxdorf.
- PATRÁŠ, V. (1997): Obscénosť a jej sociolingvistické parametre (Na fragmentoch slovenskej prózy 90. rokov). In: *Studia Academica Slovaca* 26. Bratislava: Stimul, s. 127–136.
- POPOVIČ, A. (1975): *Teória umeleckého prekladu. Aspekty textu a literárnej metakomunikácie*. Bratislava: Tatran.
- PORUBSKÁ, E. – GRÜNDLEROVÁ, V. (2002): *Francúzsko-slovenský slovník. Dictionnaire français – slovaque*. Bratislava: Ikar.
- RAČKOVÁ, N. (2018): *Analýza vulgarizmov v televíznom dabingu na Slovensku. Diplomová práca*. Bratislava: Filozofická fakulta.
- REY-DEBOVE, J. et al. (1999): *Dictionnaire du français*. Paríž: CLE International & Dictionnaires Le Robert.
- SLOVENSKÝ NÁRODNÝ KORPUS: *Par-skfr-all-3.0-sk*. [Cit. 2022-01-07.] Dostupné na internete: <<http://korpus.juls.savba.sk>>
- Slovník JÚLŠ SAV: *Dysfemizmus*. [Cit. 2022-28-01.] Dostupné na internete: <<https://slovník.juls.savba.sk/?w=dysfemizmus&s=exact&c=J03a&cs=&d=kssj4&d=psp&d=ogs&d=ssj&d=orter&d=scs&d=sss&d=peciar&d=ssn&d=hssj&d=ber nolak&d=noundb&d=orient&d=locutio&d=obce&d=priezviska&d=un&d=pskfr&d=pskcs&d=psken#>>>
- Slovník JÚLŠ SAV: *Chuj*. [Cit. 2022-28-06.] Dostupné na internete: <<https://slovník.juls.savba.sk/?w=chuj&s=exact&c=H4a8&cs=&d=kssj4&d=psp&d=ogs&d=ssj&d=orter&d=scs&d=sss&d=peciar&d=ssn&d=hssj&d=ber nolak&d=noundb&d=orient&d=locutio&d=obce&d=priezviska&d=un&d=pskfr&d=pskcs&d=psken#>>>
- TYTLER, A. F. (1791): *Essay on the Principles of Translation*. [Cit. 2022-28-01.] Dostupné na internete: <<https://bibdig.biblioteca.unesp.br/bitstream/handle/10/6622/essay-on-the-principles-of-translation.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>
- VILIKOVSKÝ, J. (1984): *Preklad ako tvorba*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.
- Wiktionnaire: *Le dictionnaire libre. Tartempion*. [Cit. 2022-28-06.] Dostupné na internete: <<https://fr.wiktionary.org/wiki/Tartempion>>
- ZAREMBA-HUZSAI, N. – ZAREMBA, Ch. (2020): Traduire les «gros mots» du hongrois en français. In: *Revue d'Études Françaises*, 24/1, s. 157–166.
- ZÁZRIVCOVÁ, M. (2021): Quand la force du roman noir repose sur sa langue. In: J. Jambor – J. Souček – M. Závrivcová (eds.): *Aktuálne spoločenské problémy v súčasnom kriminálnom románe na príklade textov z nemeckej, francúzskej a slovenskej jazykovej oblasti*. Prešov: Filozofická fakulta, s. 209–229.
- ZÁZRIVCOVÁ, M. (2022): Obraz rodiny v čiernom románe Josepha Incardonu *Derrière les panneaux il y a des hommes*. In: J. Jambor – Z. Malinová – J. Souček (eds.): *Rodina ako spoločenský problém v súčasnom švajčiarskom a slovenskom kriminálnom románe*. Prešov: Prešovská univerzita, s. 49–83.
- ZELENÝ, A. et al. (1991): *Najkratší slovník slovenského jazyka*. Bratislava: Archa.

## Summary

### Obstacles in translating the dysphemism *con* and its derivatives from French into Slovak

The subject of swear words has long been overlooked. In Slovak linguistics, it is rarely discussed, and what attention it does receive is often uncoordinated, with opinions and classifications varying considerably. We aim to fill this gap by unifying several theoretical points and proposing practical solutions in this article. One especially interesting lexeme in this regard is the French word *con*, as well as its derivatives. We define *con* as a dysphemism; for the translator, dysphemisms and swear words in general can present a real conundrum. In this article, we look at the “black novel” (*roman noir*) *Behind the Panels There Are Men* by Swiss writer Joseph Incardona. This contemporary work reflects reality in a harsh manner, using many disparaging expressions in the process. We proceed by identifying such expressions in the text and proposing possible ways to translate them. We hope that these solutions will prove helpful to translators, including future Slovak translators of Incardona’s works, seeing that none of his numerous books have been translated into Slovak to date.

## Investigating the effectiveness of Involvement Load Hypothesis in vocabulary learning in the Slovak EFL context

Ivana Sláviková  
i.slavikova01@gmail.com

**Kľúčové slová:** hypotéza Involvement Load, involment load, výučba slovnnej zásoby, aktivity na slovnú zásobu, efektívnosť aktivít na vyučovanie slovnnej zásoby

**Key words:** Involvement Load Hypothesis, vocabulary learning, vocabulary activities, effectiveness of vocabulary activities, involvement load

### Abstract

This study evaluates the effectiveness of vocabulary learning materials using the Involvement Load Hypothesis (Laufer – Hulstijn, 2001a) among 45 Slovak university English as a foreign language learners. It is one of the first research into vocabulary activities in Slovakia. An experimental study between three groups of 15 learners was conducted. Learners completed tasks with different involvement loads and unannounced immediate post-test, which tested meaning recall. The findings partially supported the Involvement Load Hypothesis. Students who had carried out the task with the highest involvement load were found to recall significantly more meanings than students who completed the task with the lowest involvement load. However, the vocabulary gains of the learners who finished the task with a moderate involvement load were not significantly different from other groups. Overall, the Involvement Load Hypothesis was partially supported, and it can be concluded that Slovak learners can benefit from a higher involvement load in the vocabulary tasks. This study provides valuable insight into the effectiveness of vocabulary learning materials in the Slovak EFL context, and teachers and learners can highly benefit from it.

### 1 Introduction

The study aims to determine if the Involvement Load Hypothesis (ILH) (Laufer – Hulstijn, 2001a) leads to higher vocabulary meaning recall in incidental vocabulary learning among Slovak EFL university students.

Vocabulary plays a central role in language learning (Schmitt and Schmitt, 2020). The philosopher Wittgenstein said: “The limits of my language are the limits of my words” (1922). Accordingly, without sufficient vocabulary, it becomes challenging to achieve a higher level of language proficiency (Zimmerman, 1997). Thus, researchers have been focusing more on vocabulary (Webb – Nation, 2017) and on a framework that can be followed while constructing or evaluating vocabulary tasks (Laufer, 2020). One of the first frameworks was the Involvement Load Hypothesis (Laufer – Hulstijn 2001a) which has been validated in many EFL contexts such as Chinese, Dutch, Israeli or Turkish. However, it has not been validated in the Slovak EFL context. Therefore, the importance of vocabulary acquisition provided the impetus for the decision to research the effectiveness of the Involvement Load Hypothesis.

English and its vocabulary are essential in the Slovak EFL context, where English has become a compulsory language in primary and secondary schools, as prescribed by the Slovak Ministry of Education. Moreover, the Slovak Ministry of Education (2018) reports that in 2018, more than 83 % of secondary school students chose English as one of their four final exams

that have to be taken to graduate from secondary school. Because English is an international language and the most spoken language as a foreign language, nowadays, to find a decent job, at least an intermediate level of English language proficiency is required (Belanová, 2019). Moreover, 87 % of Slovak people consider English beneficial for children's future life and career (Eurobarometer, 2012). Slovak learners also have many possibilities to travel and study abroad, therefore, many students are highly motivated to learn English (Granska, 2016). Thus, English plays a vital role among Slovak people, and its learning has many benefits.

Despite this endeavour to teach English, reflecting on my own experience of learning English in Slovakia, vocabulary teaching and learning in Slovak schools is not efficient enough. Moreover, Slovak learners still find it challenging to use English in their everyday life (Lojova, 2016). International education company Education First, which conducts a survey focusing on English proficiency every year, revealed that Slovakia takes 22<sup>nd</sup> place out of 100 countries worldwide (EF Education First, 2020). Even though this place indicates comparatively high proficiency in English, Slovakia is still one of the less proficient countries among European countries with its 20<sup>th</sup> place out of 34 European countries.

Even though English is considered highly important for Slovak learners and EFL teaching methods seem ineffective, little research has been done on vocabulary. That is why it is crucial to conduct a study focusing on the effectiveness of vocabulary activities used in Slovakia.

The research was conducted by an experiment that involved 45 university students divided into three groups that completed a vocabulary learning task with various involvement loads and immediate unannounced vocabulary post-test focusing on meaning recall. Sequentially, these groups were compared, and it was found that a higher involvement load of the vocabulary task leads to higher vocabulary meaning recall among Slovak university students.

## **2 Literature review**

### **2.1 Incidental and intentional vocabulary learning**

English vocabulary can be learned in two ways: intentionally and incidentally (Zimmerman, 2014). Intentional learning is when the learner's focus is on the words themselves with the intention to memorize them (Schmitt, 2008). For example, using word cards is one of the strategies for intentional learning. Some aspects of word knowledge, such as meaning or register, are best learned intentionally (Nation, 2013).

On the other hand, in incidental learning, new words are acquired while focusing on the task or the message rather than deliberately trying to learn new words, for example, when the learners read a novel (Schmitt, 2010). Learning in this way requires learners to guess the meanings of the words from the context to understand the overall message (Nation, 2013). Therefore, incidental learning is beneficial for vocabulary learning, especially in long-term retention (Hulstijn – Laufer, 2001b). Moreover, it helps learners develop their fluency and increases their motivation for learning (Brown, 2000).

Incidental and intentional vocabulary learning needs to be considered while designing vocabulary tasks. Therefore, the tasks should be designed carefully to encourage learners to explicitly notice the target forms (Truscott, 1998) and allow opportunities for practice and retrieval (Williams, 2012).

### **2.2 Vocabulary task efficacy**

Vocabulary activities play a central role in vocabulary acquisition, and the way they are designed is crucial for effective learning (Laufer, 2020). Learners of English as a foreign language need efficient activities to maximize their vocabulary gains (Folse, 2004). However,

although it is a critical part of vocabulary learning, many activities do not provide enough opportunities to engage with the words to be learned effectively.

Most vocabulary is acquired incidentally in the tasks in which learners focus on the content or overall message rather than on deliberate memorizing the unknown words (Nation, 2013). This way also represents the acquisition of L1 and authentic use of the language. Since vocabulary learning activities are crucial in vocabulary acquisition, there was a need for a taxonomy that teachers could easily use to develop their vocabulary materials effectively (Laufer – Hulstijn, 2001a).

Because there is much valuable empirical research in SLA and many ways to design a vocabulary activity, it is challenging to decide the most effective approach. Thus, several frameworks to evaluate vocabulary learning efficacy were proposed based on SLA research, i.e., Involvement Load Hypothesis: ILH (Laufer – Hulstijn, 2001a), Type of Processing – Resource Allocation model: TOPRA (Barcroft, 2002), and Technique Features Analysis: TFA (Nation – Webb, 2011).

TOPRA model is related to the different kinds of initial vocabulary processing that affect what aspect of vocabulary knowledge is learned, i.e., form or meaning. (Barcroft, 2002). It was created because of the limitations of the Depth and Levels of Processing Hypothesis ( Craik and Tulving, 1975) that deeper processing does not assure learning all the aspects of word knowledge. Barcroft (2002) claimed that if more attention is put on the meaning of the words, there is less attention on their form. There are different types of processing, e.g., semantic processing affects learning semantic aspects of words, and form processing affects learning the formal properties of the word (Laufer, 2020). However, the human brain is limited, and while processing of the semantic features increases, form processing decreases (Barcroft, 2002). On the other hand, Laufer (2020) points out that knowledge of form and meaning cannot be separated since there is always a meaning-form link.

TFA model was created as a more complex framework to evaluate the effectiveness of vocabulary learning activities (Webb and Nation, 2017). It includes 18 questions divided into five categories: motivation, noticing, retrieval, generation, and retention. These questions can be answered either yes or no, depending on the presence of the feature. Motivation includes specific learning goals and how target words were chosen to learn. Motivational features contribute to vocabulary learning and make language learning, in general, more effective (Dörnyei, 2014). Noticing concerns paying attention to the target words. Negotiation is also an essential part of noticing because it requires paying deliberate attention to word features and enhancing learning (Nunan, 2010). Retrieval deals with opportunities to retrieve new words. This can be done by receptive retrieval (word meaning) or productive retrieval (word form), which can be considered a recall when a learner has to recall the form from their memory. This category also includes how many retrievals are required in the material and if they are repetitive. The generation category is related to the opportunities to produce new words in a given or original context (involves using other words). Retention is the ability to recall new words from long-term memory (Nation, 2001). It can be recalling and recognizing word meaning out of its form or recalling and recognizing word form out of its meaning. Other features involved in retention are instantiation, which is related to images and visualization of word meaning, and interference, which is caused by teaching and learning semantically similar words.

Both frameworks can benefit teachers, learners, and textbook creators in designing vocabulary learning activities. However, one of the first frameworks for evaluating vocabulary activities was the Involvement Load Hypothesis proposed by Laufer and Hulstijn (2001a), and it is the most validated framework (Nation and Webb, 2011). Therefore, this study focuses on the Involvement Load Hypothesis.

### 2.3 Involvement Load Hypothesis (ILH)

Based on the previous findings and research dealing with concepts such as incidental vocabulary learning and information processing, elaboration, attention, and noticing, the ILH model was created. The concept of the ILH says that when learners are more involved in the activities to learn vocabulary, they will acquire new words more effectively (Nassaji – Hu, 2012). How involving the activity is depends on its score of the *involvement load* (Laufer – Hulstijn, 2001a). Three main elements included in *involvement load* are **need**, **search**, and **evaluation** (see table 1).

| Element    | Score | Explanation                                                        |
|------------|-------|--------------------------------------------------------------------|
| Need       | 0     | The learner does not need to learn the word.                       |
|            | 1     | The teacher decides if the learner needs to learn the word.        |
|            | 2     | The learner decides to learn the word.                             |
| Search     | 0     | The learner does not need to find meaning or the form.             |
|            | 1     | The learner finds the meaning.                                     |
|            | 2     | The learner finds the form.                                        |
| Evaluation | 0     | The learner does not need to decide what word to choose.           |
|            | 1     | The learner chooses the appropriate meaning for the context given. |
|            | 2     | The learner chooses the meaning and provides context.              |

Table 1 Involvement Load Hypothesis Model

This framework can be very beneficial for teachers and learners in designing activities for their vocabulary teaching and learning. These activities can be evaluated by giving each element of involvement load score. Each element can be evaluated on a scale from 0 to 2. If the score is zero, the task does not include this element. If the element is present in the activity, it can be considered either *moderate* (score 1) or *strong* (score 2). Accordingly, the activity can be evaluated with an overall score of 6, which means that it is highly involving, thus, more effective for the learners (Hulstijn – Laufer, 2001b).

*Need* is the element of involvement load that represents motivational factors influencing vocabulary learning. Even though it is essential to consider how new words are processed, the effectiveness of vocabulary acquisition also depends on emotions and motives to learn (Laufer – Hulstijn, 2001a). Motivation can be generally defined as “an abstract, hypothetical concept used to explain why people think and behave as they do” (Dörnyei, 2001, p.1). There has been much research in second language acquisition about motivation, and many researchers have tried to identify many types of motivations included in second language learning (Ellis, 2015). All types of motivation are crucial, as Dörnyei (2014) points out by claiming that success in second language learning highly depends on learners’ emotions and motivations.

Similarly, Gardner (1985) considers motivation a crucial factor affecting success in second language learning. Laufer and Hulstijn (2001a) also agree that vocabulary acquisition is considerably easier if there is some degree of motivation. Their concept of *need* is closely linked to motivation to achieve something, which means understanding and learning new vocabulary. However, the ILH draws a distinction between whether learners decide to learn new words by themselves or if they were asked to do so by someone or something else. According to this distinction, the ILH model provides two degrees of *need*. For example, if learners are required to do the task with the unfamiliar words included by the teachers, textbook, or another source, it means that the learners have not decided that they need to understand this word. That is why the *need* is considered *moderate* with a score of 1. In incidental learning, learners do not deliberately memorize words (Zimmerman, 2014), and that is why they do not

have to be explicitly told to learn them. Instead, they might need these words to, for example, finish the tasks. Deci and Ryan (1985) defined the motivation driven by external factors such as teachers or institutions as extrinsic motivation. Skehan (1989) claims that exciting materials and activities can lead to a higher motivation to complete the task, thus, in this case, learning new vocabulary. *Need* can also be considered *strong* when learners decide by themselves to acquire new information. For example, they might come across a new word they do not know, and they wish to learn it because it is necessary to understand the context or carry on with the conversation. This type of *need* is similar to the concept of intrinsic motivation coming from the learners themselves. Intrinsic motivation means that learners can become motivated by their will to improve themselves, make some progress, or simply enjoy doing something (Deci – Ryan, 1985). Creating classroom situations and activities that are engaging and interesting enough for the learners can enhance intrinsic motivation (Skehan, 1989). Consequently, being intrinsically motivated can lead to better learning than being motivated by some external factors (Harmer, 2015). Moreover, Nakata and Webb (2016) claim that if learners have a chance to select the words by themselves, learning can become more motivating, which results in better acquisition. Therefore, if a vocabulary task is designed carefully and is interesting enough to make learners decide they want to learn new words, it can be highly effective in terms of its *need*.

*Search* is a cognitive element included in the involvement load of the task. It can be explained as the effort learners have to make to find the form or meaning of unfamiliar words. It is crucial for information processing and storing. Cognitive processes are crucial for second language acquisition, and applying cognitive strategies to learn vocabulary can positively affect learning (Ellis, 2015). For example, transferring from L1 to L2 and making associations with the existing knowledge is applied by many successful learners (Oxford, 2011). If the meaning of unfamiliar words is provided in the task, learners do not have to make any effort to look them up, therefore, the task does not include any *search* element. If meanings of target words are not provided, *search* is included. Searching includes using a dictionary or any other source, such as a teacher, a textbook, or classmates. However, it is essential to differentiate if the meaning of a word needs to be searched or its form.

Similarly, the ILH differentiates two degrees of *search*. It is *moderate* when the form of the word is provided, and the learners are required to find the unknown word's meaning. Learners can look for the equivalent in their native language, synonyms, or explanations in the target language. On the other hand, if the meaning of a word is provided either in a native or target language, and learners are expected to find its form, it is considered more effective for learning, thus, the *search* is strong (Laufer – Hulstijn, 2001a).

There is also support for the importance of *search* from SLA literature. *Search* is related to translation language learning strategies, i.e., transferring the words from the native to the target language and vice versa. Fraser (1999) reports that using a dictionary or any other source to look for the meanings and forms of words can lead to a higher meaning recall. Also, Folse (2004), in his Vocabulary Myths, talks about how beneficial translation is for vocabulary learning. O'Malley and Chamot (1990) emphasized using resources to enhance learning in their categorization of cognitive strategies. Mainly, dictionaries were beneficial for second language learning (Knight, 1994; Schmitt, 2000). Including *search* elements while designing vocabulary tasks can increase the involvement load of the task and make learning more successful.

Another cognitive element important for learning vocabulary is *evaluation*. It is linked to comparing and evaluating different meanings according to their actual usage in the context. Using words in original sentences in either spoken or written form can improve learning, and the words can be memorized easier and more effectively (Schmitt, 2008). When the task is

designed so that learners are not expected to use target words in the context or associate them with other words, it does not include the element of evaluation. If learners are required to do so, similarly to *need* and *search*, there are two degrees of *evaluation* in the task. It can be considered moderate when the task contains some context, and the learners are expected to compare the meanings of new words and use them in this context. A prevalent activity to use the words in the context is fill in the blanks vocabulary activity (Laufer – Hulstijn, 2001a). *Evaluation* can also be strong when the task requires learners to compare and choose from various meanings and provide their context, for example, use it in an original sentence while talking to others. In the task with a strong *evaluation*, learners can be asked to compare different words or multiple meanings of the same word/form and recognize their contextual meaning. *Evaluation* is linked to other aspects of SLA.

*Evaluation* is related to elaboration, i.e., association with already existing knowledge and words the learners have already learned (Ellis, 2015). Applying elaborative strategies can lead to better vocabulary retention and successful language learning (Nyikos – Fan, 2007). This element of the involvement load also provides an opportunity to practice new words in the form of meaning recall. Moreover, it is highly recommended to provide enough opportunities to contextualize new words, thus combining them with words learners already know and producing spoken or written sentences or longer utterances (Joe, 1998). Careful planning of activities that provide enough opportunities to use target items in the context is crucial for the effectiveness of the activities (Laufer – Hulstijn, 2001a).

The Involvement Load Hypothesis framework for effective vocabulary tasks makes adapting and designing materials more accessible for teachers and researchers. In other words, teachers who prepare their vocabulary activities or decide to adapt the existing tasks can combine various degrees of each element of the involvement load and make their learners more involved in the task. For example, Laufer and Hulstijn (2001a, p.18) illustrate reading and writing tasks and how they can be developed to have a higher involvement load (see table 2).

|    | Task                                                            | Target Words                                                                     | Need | Search | Evaluation | Total    |
|----|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------|--------|------------|----------|
| 1. | Reading task with comprehension questions                       | Glossed in the text but irrelevant to the task                                   | 0    | 0      | 0          | <b>0</b> |
| 2. | Reading task with comprehension questions                       | Glossed in text and relevant to the task                                         | 1    | 0      | 0          | <b>1</b> |
| 3. | Reading task with comprehension questions                       | Not glossed but relevant to the task                                             | 1    | 1      | 1          | <b>3</b> |
| 4. | Reading tasks with comprehension questions and filling the gaps | Relevant to reading comprehension.<br>Listed with glosses at the end of the text | 1    | 0      | 1          | <b>2</b> |
| 5. | Writing original sentences                                      | Listed with glosses                                                              | 1    | 0      | 2          | <b>3</b> |
| 6. | Writing a composition                                           | Concepts selected by the teacher and provided in L1, but the learner must        | 1    | 1      | 2          | <b>4</b> |

|    |                       |                                                |   |   |   |   |
|----|-----------------------|------------------------------------------------|---|---|---|---|
|    |                       | look up the L2 form                            |   |   |   |   |
| 7. | Writing a composition | Concepts selected and looked up by the learner | 2 | 1 | 2 | 5 |

**Table 2 Examples of activities with their involvement loads**

Several validation studies of the ILH have been conducted. Laufer and Hulstijn (2001b) conducted experimental research between groups among EFL learners to validate it. They conducted two studies simultaneously, one with 87 Dutch and one with 99 Israeli EFL learners. They designed three activities with different involvement loads and divided students into three groups. Each task contained ten low-frequency words as target items. The first group finished the reading task with some comprehension questions and glossed words. Its involvement load was 1 with moderate *need* and no *search* or *evaluation*. The second task also involved reading comprehension with glossed words, however, fill in the blanks activity was added. Thus, its load was 2 with moderate *need*, no *search*, and moderate *evaluation*. In the third group, participants were asked to write a text and use the glossed words. Therefore, it contained moderate *need*, no *search*, and strong *evaluation* and scored 3. After completing the tasks, they were given a list of all target items and asked to provide the meaning, i.e., meaning recall. They used the same test after one week in Netherlands and two weeks in Israel. Tests were not announced in advance because of the incidental learning setting. Their hypothesis that tasks with higher involvement load will lead to more vocabulary was validated, and they showed the effectiveness of the Involvement Load Hypothesis.

Other validation studies that tried to replicate Laufer and Hulstijn's (2001b) study were conducted to determine if the ILH can be effective in different contexts. For instance, Eckerth and Tavakoli (2012) compared the initial processing of words with reading only to processing the words again after reading and found that words processed more were learned better. Consequently, higher involvement in the vocabulary tasks led to higher vocabulary learning. The findings of Sarbazi's (2014) experiment among Turkish EFL learners also proved that vocabulary learning is more effective when the involvement load of the task is higher. These findings are similar to the study of Huang (2018), who conducted research with Chinese adult learners and revealed that a higher involvement load leads to higher initial learning. Another research among Chinese EFL learners was done by Tang and Treffers-Daller (2016). However, this research compared vocabulary activities with the same involvement load. The results revealed that vocabulary tasks with the same involvement loads led to relatively same vocabulary gains. Similar results were found in Kim's (2008) research in which the ILH was tested among ESL learners in the USA. Tasks with the same involvement load were compared in terms of initial vocabulary learning and long-term vocabulary retention. These tasks led to similar vocabulary gain thus, the findings fully supported the ILH. Another research in which tasks with the same involvement load were compared was done by Laufer (2003) after Hulstijn and Laufer (2001) suggested that their study did not consider that elements might have different effects on vocabulary acquisition. To test if the elements could have different impacts on learning, activities with same involvement load were used but the score of each component varied. The results showed that the performance of each group was significantly different. Laufer (2003) then concluded that different degrees of components of the involvement load (especially evaluation) might contribute to learning more than the overall degree of the involvement load in vocabulary task. Furthermore, study of Huang, Willson and Eslami (2012) with the focus on comparison of output tasks to input tasks also supported the ILH. They

examined 12 empirical ILH studies and their results showed that output tasks (writing) with higher involvement load than input tasks (reading) with lower involvement load led to better vocabulary learning.

On the other hand, some validation studies did not support the effectiveness of the involvement load in vocabulary tasks. For example, research by Li (2014) conducted among Chinese learners showed that the involvement load hypothesis does not lead to better vocabulary learning. Similarly, the results of Martínez-Fernández (2008) were not in line with the ILH. In addition, Bao (2015) concluded that involvement load does not lead to higher vocabulary learning. Overall, the findings of studies conducted in various contexts differ.

Due to the inconsistency of the studies' findings in different contexts, they cannot be applied to the Slovak population. Furthermore, no research investigating the effectiveness of the Involvement Load Hypothesis was conducted among Slovak EFL learners. Since English is widespread and beneficial for Slovak learners, more research about vocabulary teaching methods is needed in Slovakia. Thus, this study focuses on the ILH among Slovak EFL learners.

## **2.4 This study**

This research focuses on the aim formulated according to the arguments and research presented earlier. As shown in the literature review, teachers and learners in Slovakia could highly benefit from the research that shows if a higher involvement load of the vocabulary activity leads to better learning or not. Therefore, the main aim of this research is to experiment with increasing the involvement load of the task to reveal if it can lead to higher vocabulary meaning recall in the Slovak EFL context. Punch and Oancea (2014) point out that it is helpful to formulate research questions before collecting the data. Such questions can guide us throughout the research and help us decide what type of data are needed and how they will be collected and analysed (Sunderland, 2020). Therefore, a research question was formulated carefully to be clear and researchable (Manson, 2002), and it includes the aim of the study (Cohen – Manion – Morrison, 2018). Throughout this research, there is a focus on the research question stated below:

Does a vocabulary task with higher involvement load lead to more vocabulary learning (meaning recall) among Slovak EFL university learners?

## **3 Methodology**

To investigate the potential efficacy of vocabulary activities and consider the usefulness of the ILH in the Slovak context, an experimental study between three groups of Slovak EFL university students was conducted.

54 Slovak EFL university learners agreed to take part in the experimental part of this study, however, five of them did not complete the task, and another four did not complete the immediate post-test. Consequently, data from 45 students (N = 45; F = 30; M = 15) were used. In order to ensure internal validity and not invalidate the findings of this research (Seliger – Shohany, 2001), participants from 11 different universities in Slovakia studying 32 different majors were selected. The level of English proficiency of the participants was intermediate/upper-intermediate. When dividing learners into groups, the strategy of stratified sampling was used, i.e., participants were separated according to their gender and then randomly divided into three groups of 15 people.

After considering the research purpose, aim, and practicality (Wilkinson – Birmingham, 2003), the ideal way to determine the cause-effect relationship was to complete the tasks with different involvement loads (Dörnyei, 2007). Some researchers have also applied such a design investigating the involvement load hypothesis in various contexts (Folse, 2006; Kim, 2008; Hu

– Nassaji, 2015). Therefore, this study employed a between-group design with the involvement load of learning materials varying among the three groups. The experimental design typically requires the control group, which serves as a base, and experimental groups exposed to some special treatment (McNeill – Chapman, 2005). Treatment is a “controlled and intentional experience specially constructed for the experiment” (Seliger – Shohany, 2001). The instruments of both parts were piloted to maximize the reliability of both the instruments and the results.

Ten non-words were chosen for this experiment. Hulstijn and Laufer’s (2001b) experimental study contained ten low-frequency words as target items. In order to make sure that the participants learned a word during the task, the authors asked them to indicate which words they had known before completing the task. The results showed that some of their participants already knew some target words, thus, the data could not be used. Since the participants of this research were at the intermediate or higher level of language proficiency and were students of various majors and backgrounds, they might already have some prior knowledge of even advanced vocabulary. Therefore, non-words were used as target items. Ten words were chosen from the list of non-words generated for a yes/no vocabulary size test proposed by Meara (1994) (see table 3). Words were selected according to their word class, i.e., three nouns, three verbs and four adjectives.

|     | Target word | Word class | L2 synonym    | L1 translation |
|-----|-------------|------------|---------------|----------------|
| 1.  | abrogative  | adjective  | perfect       | dokonalý       |
| 2.  | custony     | noun       | desk          | pracovný stôl  |
| 3.  | entrave     | verb       | contact       | kontaktovať    |
| 4.  | fluctual    | adjective  | amazing       | úžasný         |
| 5.  | lannery     | noun       | snorkelling   | šnorchlovanie  |
| 6.  | mundy       | adjective  | tired         | unavený        |
| 7.  | oligation   | noun       | search engine | vyhľadávač     |
| 8.  | regrain     | verb       | send          | poslať         |
| 9.  | rudge       | verb       | protect       | chrániť        |
| 10. | sapirical   | adjective  | surprised     | prekvapený     |

**Table 3 Target words**

Materials were designed specifically for each group. Potentially confounding factors such as language proficiency were controlled since they might negatively impact the results, as Bryman (2016) and Larsen-Freeman and Long (1991) suggested. Consequently, the reading material used in this study was 327 words long, and it was accessed from Cambridge assessment preliminary preparation, which is used as a placement test for intermediate level. Reading text was analysed using the software lextutor.com to obtain a detailed vocabulary profile. It had 136-word families. Regarding the frequency profile, 85,12 % of the word families were K1 words, i.e., 1000 most frequent words. K2 was represented by 6,55 % of the word families and K3 by 2,08 %. The rest of the words were proper nouns (e.g., England, UK) or non-words (e.g., lannery). The topic of the text was about new life affected by a new job. The meaning of target words was produced and adapted according to the content of the reading material, and words were highlighted in the text to encourage noticing (Schmidt, 1990) and listed in the glossary below the text. Target words in the worksheets were in alphabetical order in the same way as in the dictionary.

Group IL1 (involvement load 1) served as a control group and was asked to read the text that included all target items and answer six comprehension questions (Sláviková, 2021a).

Questions were designed in a way that students were not required to use target words in their answers. Words were chosen and translated by the researcher, therefore, the *need* is moderate with the score of 1, and there is no *search*. Moreover, learners were not expected to use new words in the context, so there was no *evaluation*. Thus, the involvement load was 1.

Group IL2, the first experimental group, was asked to read the same text, however, it did not include the target words. Instead, there were blanks, and the learners were expected to choose the correct one of the target words to fill in these gaps. Words were listed and translated below the text in the same way as for group IL1. Students were then required to answer six comprehension questions (Sláviková, 2021b). Thus, this task included moderate *need*, no *search* and moderate *evaluation* because the words were supposed to be compared and used in the context given. Its involvement load was 2.

When it comes to group IL3, students were asked to write a short essay (80 – 150 words) about their dream job using all target forms listed and translated in the same way as in groups IL1 and IL2 (Sláviková, 2021c). The topic was chosen according to the reading material used for IL1 and IL2 to keep the consistency. Students were, however, allowed to change the topic when they requested it. It means that the *need* was moderate, and there was no element of the *search* included. Unlike group IL2, group IL3 was supposed to use new words in their original sentences and context, therefore, *evaluation* is considered strong, and the overall involvement load was 3.

Research has shown that the involvement load of the task and how much time learners spend with the target words might enhance learning (Folse, 2006). That is the reason why time was also considered. This part of the research was piloted with three students, and it showed that 20 minutes was enough time for each group to complete the task. Therefore, all students were asked not to spend more than 20 minutes on the worksheet.

After completing the tasks, participants completed an immediate vocabulary test measuring how much vocabulary was learned during the activity. Since the Involvement Load Hypothesis is proposed for incidental vocabulary learning, the test was not announced in advance. This way, attention was put on the task and not on the deliberate remembering of new words using other language strategies. Written L2 forms of all ten words were provided, and the learners were expected to recall the meaning and supply the appropriate L1 equivalent or L2 synonym/description. As Laufer and Goldstein (2004) state, this type of meaning recall is called passive. A type of passive meaning recall test was used because “the words are first acquired passively, therefore, the knowledge of word meaning is the central component of word knowledge” (Laufer – Goldstein, 2004, p. 424). The same test form has been used in most experimental studies investigating the ILH (Hulstijn – Laufer, 2001).

Before the experiment, participants were given information in writing and agreed on taking part, and they were randomly assigned to three groups of 15 learners. Due to the current social distancing guideline, the research was conducted online. Each participant was monitored individually. Learners were given all the instructions in their native language in writing to avoid confusion. A pdf file with the task was sent to them. Each participant was monitored, and the amount of time they spent completing the task was measured. After submitting the completed task, participants were sent a link to the post-test. Students were informed to complete another task in advance, however, they did not know it was in the form of a test. Later, students were explained the purpose of the study again in more detail and were informed that non-words were used.

After gathering all the responses from the post-tests, it is necessary to code them (Field, 2017). Answers were coded (Sláviková, 2021d) in the following way: 0 for an incorrect answer and 1 for a correct answer. If the learners provided a different equivalent from the one in the

worksheet but kept the meaning, their answer was marked as correct. If the learners made minor spelling mistakes that did not affect the meaning, their answers were also correct. Descriptive statistics was used to analyse the responses and calculate each group's average score (mean) (Cohen – Manion – Morrison, 2018) using software called Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). After calculating the average score, the standard deviation was computed. Standard deviation showed deviations of individual measurements from the mean of the distribution (Punch – Oancea, 2014, p. 311). In other words, it indicates how spread out the numbers were, i.e., the larger the range is, the higher is the standard deviation.

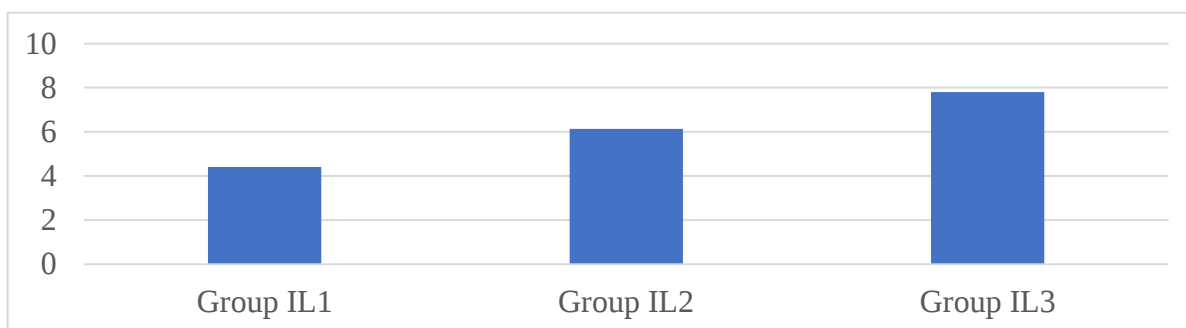
The purpose of this study was to find out if the group completing the task with the highest involvement load learned the most words, thus, if the ILH works in the Slovak EFL context. Therefore, another step was required, i.e., to compare the results of the three groups. Analysis of Variance (ANOVA) is the most common statistical procedure used to compare more than two groups (Dörnyei, 2007). First, it was essential to indicate two variables, dependent and independent (Field, 2017). In this case, the independent variable was the involvement load (1-3), while the amount of the acquired words (correct answers) represented the dependent variable. The aim was to reveal if the independent variable had any impact on the dependent variable. In ANOVA, F value, with a symbol p, needed to be computed to find if the results of the groups were statistically significantly different from each other (Punch – Oancea, 2014). Then, the post-hoc test Tukey was computed to indicate which group was different.

#### 4 Findings

Having explained and justified how data were collected and analysed, this chapter deals with findings showing the results of an experiment conducted among three groups. These three groups of participants represented different involvement loads, Group IL1: involvement load 1; Group IL2: involvement load 2; Group IL3: involvement load 3. Table 4 includes descriptive statistics of data acquired from the immediate post-test. The diagram (see figure 1) illustrates the difference in the total amount of learned words between the three groups.

| Total     | N  | Mean | Standard Deviation |
|-----------|----|------|--------------------|
| Group IL1 | 15 | 4.40 | 2.063              |
| Group IL2 | 15 | 6.13 | 2.066              |
| Group IL3 | 15 | 7.80 | 1.859              |
| Total     | 45 | 6.11 | 2.405              |

**Table 4 Results from descriptive statistics**



**Figure 1 Results from descriptive statistics**

Even though the findings from descriptive statistics indicate that vocabulary learning increases with a higher involvement load, a detailed comparison must be made. A one-way

analysis of variance (ANOVA) between three groups was conducted to find out the effect of the involvement load of the task (independent variable) on vocabulary learning (dependent variable). All the relevant assumptions associated with an ANOVA were checked. Levene's test of Homogeneity of Variances test was  $\text{sig} = .92$ , which means  $\text{sig} > .05$ . This value shows that the sample sizes are equal, and the variety of scores of each group is similar (Pallant, 2020). Since the assumption of homogeneity was not violated, the groups could be compared, so ANOVA was computed. The  $p$ -value in ANOVA shows if the scores of the groups vary. In general, the value  $p$  less than .05 indicates a statistically significant difference between the groups. In this experiment, the total number of learned words was statistically significantly different for the three involvement loads:  $F(2, 42) = 10.86$   $p = .001$ . In addition, the effect size (eta squared), which indicates the strength of any significant difference, was calculated using the following formula:

$$\text{Eta squared} = \frac{\text{sum of squares between groups}}{\text{total sum of squares}}; \quad \frac{86,711}{254,444} = 0.34$$

The resulting eta square value = .34, which is  $> .14$ , therefore the effect is considered large (Cohen, 1988) and the influence of the independent variable (involvement load) on the dependent variable (learning vocabulary) is high, which means that involvement load has high effect on vocabulary learning. The following Post Hoc Tukey revealed that the statistically significant difference was between groups IL1 ( $M = 4.40$ ,  $SD = 2.06$ ) and 3 ( $M = 7.80$ ,  $SD = 1.86$ ):  $p = .001$ . Group IL2 ( $M = 6.13$ ,  $SD = 2.07$ ) was not statistically significantly different from neither group IL1 nor group IL3:  $p > .05$  (group IL2-IL1:  $p = .06$ ; group IL2-IL3  $p = .07$ ).

These findings show that vocabulary tasks including a higher involvement load lead to better vocabulary meaning retention. In other words, the high effect of the involvement load and the statistically significant difference between the groups indicate that the higher involvement load makes the vocabulary learning activity more effective for vocabulary learning.

## 5 Discussion

Analysis of the data from the experiment showed that students who were asked to complete the task with the lowest involvement load (1) recalled the fewest meanings. On the other hand, students required to complete the task with the highest involvement load (3) could recall the most meanings of words. Moreover, descriptive statistics revealed that the average amount of the correct answers (mean score) of group IL2 was higher than group IL1 and lower than group IL3. This supports the ILH, and it might be assumed that the involvement load hypothesis is effective. However, this difference was not statistically significant even though the involvement load of the task differed. Therefore, the results only partially support the Involvement Load Hypothesis (Laufer – Hulstijn, 2001a). However, the effect size was large, which indicates the strong influence of the involvement load. Consequently, the answer to a research question, if a higher involvement load of the vocabulary task leads to higher vocabulary learning among Slovak EFL university learners, is yes. This is similar to the findings of the empirical study of Hulstijn and Laufer (2001b), in which their ILH was fully supported in terms of both initial vocabulary learning and long-term vocabulary retention. Recent studies of Huang (2018) and Sarbazi (2014) found that a higher involvement load leads to higher vocabulary gains.

However, there might be other aspects that lead to more learning apart from the involvement load. For example, language learners need to be exposed to the target words long enough to process and memorize them better (Nation, 2013). Thus, time could be the factor causing the difference in learning between the groups. Although participants in this research

were asked not to spend more than 20 minutes on each task, some submitted the completed worksheet earlier thus, their time differed (see table 5).

| Total     | N  | Mean  | Standard Deviation |
|-----------|----|-------|--------------------|
| Group IL1 | 15 | 15.07 | 4.04               |
| Group IL2 | 15 | 17.67 | 3.37               |
| Group IL3 | 15 | 19.33 | 1.35               |
| Total     | 45 | 17.36 | 3.54               |

**Table 5 Time spent completing the tasks**

Table 5 shows that group IL1 spent comparatively less time ( $M=15.07$ ) than group IL3 ( $M=19.33$ ), which is the reason why the SPSS was used again to compute the possible correlation between time and vocabulary learning. The relationship between time and vocabulary learning was revealed by computing the Pearson correlation coefficient ( $r$ ). If the coefficient is in the range of  $r = .50 - 1$ , the correlation is strong (Cohen, 1988, p. 81). Also, the results are significant if  $p < .05$  (Pallant, 2020). Therefore, it can be concluded that there was a strong statistically significant correlation between time and the total amount of learned vocabulary:  $r = .52$ ,  $N = 45$ ,  $p = .001$ . In other words, more time spent on completing the task leads to higher vocabulary meaning recall. This is very similar to the findings in Folse's (2006) study in which it was found that learners who were exposed to target items longer were able to recall the meaning of more words than learners who spent less time on the task. Although Keating (2008) also revealed that the ILH did not predict vocabulary learning when the time was controlled on the task. Therefore, these studies concluded that not the involvement load of the activity but the amount of time provided for learners to complete the task enhances learning. However, in the latter study, participants were told about the immediate post vocabulary test, and thus might have applied other vocabulary learning strategies. In addition, Yanagisawa and Webb (2021) compared 42 empirical studies. One of the research questions focused on comparing the involvement load of the task and the time spent completing the task. These findings support Laufer and Hulstijn's (2001b) claim that time is part of the task, and more involving tasks naturally require more time. Thus, a further and more complex analysis of data acquired in this experiment needs to be done to conclude that it is the IL, not time contributing to vocabulary learning among Slovak learners.

Another factor that could lead to these results is learners' differences. Aspects like motivation, language aptitude and proficiency are different for each learner because they are individual (Ellis – Shintani, 2014), thus challenging to control. This could be overcome by experimenting within one group instead of between groups. However, learners were not informed about the immediate test in advance, so it would be difficult to complete three tasks with the same group. If the participants were told about the test, they might try to deliberately memorize the words by applying other language strategies.

Furthermore, differences in the language proficiency of participants might lead to these results. Although participants were carefully chosen and had to be at least intermediate level, some learners might have been more advanced. Language proficiency affects vocabulary learning in general (Ellis, 2015). Consequently, it might be the reason why group IL2 was not statistically significantly different from other groups. However, Kim (2008) compared two groups of 20 ESL international learners that differed in their language proficiency level. Both groups were asked to complete the task with the same involvement load. The results showed that participants with lower proficiency could recall a similar number of words than participants at a higher level of English proficiency. Likewise, learners in this study were competent enough

to understand the text and complete the activity thus, their proficiency has not affected vocabulary acquisition.

Even though the results of this study show that a higher involvement load leads to better vocabulary learning, and it seems to be useful for vocabulary learning, the ILH has some limitations. There are three components in the involvement load of the task which are supposed to make the vocabulary task more effective, however, there are more aspects that need to be considered while designing a task. For example, only one exposure to new words is not enough to remember them, that is why activities should include repetition and spaced repetition to be more effective (Nation – Webb, 2011). Also, effective learning requires paying deliberate attention to the new word and its semantic, orthographic, grammatical and syntactic features as well (Schmitt, 2008). Peters (2012), in her research, compared a vocabulary task that required paying direct attention to the words with the task in which learners focused on the message and found that paying attention to words led to better vocabulary retention. This is, however, not considered in incidental learning, in which attention is paid to the overall message.

## **6 Conclusion**

The results of this study revealed that completing activities with a higher involvement load leads to better vocabulary meaning recall. It can be concluded that vocabulary activities that induce a high involvement load lead to better vocabulary meaning recall in the Slovak EFL context. Thus the Involvement Load Hypothesis can be considered an effective framework to design vocabulary tasks.

### **6.1 Pedagogical implications**

Several implications can be drawn from this study. The findings have shown that the ILH is effective, which is why awareness of the importance of the ILH in teaching and learning vocabulary needs to be spread. Teachers can participate in research more and apply new methods with their students according to the empirical evidence of the research.

Moreover, teachers, learners and textbook creators should consider involvement load and its *need*, *search* and *evaluation* as essential factors while designing their vocabulary activities (Hulstijn – Laufer, 2001b). For example, textbook designers might adapt their instructions to promote dictionaries and more vocabulary retrieval activities.

Even though increasing the aspects of *need* and *search* might be challenging for many teachers working in public schools because the curriculum is usually prescribed by the Slovak Ministry of Education and textbooks are chosen by the institutes, teachers can still provide more opportunities for *evaluation*, i.e., using words in contexts. This can be done by adapting and expanding textbook activities (Sláviková, 2021e) to meet the needs of the learners (McDonough, Shaw and Masuhara, 2013).

However, applying the involvement load hypothesis to every single word might be time-consuming and not practical for learners. Laufer and Hulstijn (2001b) suggest designing highly involving activities for words with a higher language burden and multiple meanings and applying other strategies for simple words. Thus, the ILH should not be applied automatically but requires careful lesson planning.

### **6.2 Limitations of the research**

Every research has its weaknesses, and it is vital to recognise them. Likewise, the design of this study has a few limitations. The efficacy of the involvement load in the vocabulary tasks was measured by an immediate vocabulary post-test which was designed for participants to recall the meaning. There are two limitations of this process. Apart from the immediate post-

test, researchers often use delayed tests too to examine the effect of the vocabulary task on long-term memory (Hulstijn – Laufer, 2001), which is a more efficient way to measure vocabulary knowledge in terms of long-term retention (Kremmel, 2020). Another problem with the post-test was that it only tested receptive knowledge. However, recalling the meaning does not guarantee to have knowledge of other aspects, such as productive knowledge, knowledge of spelling and pronunciation or knowledge of collocations (Nation, 2013).

In addition, due to the current social distancing guidelines, experiments were conducted online, which caused technical difficulties. This resulted in confusion in instructions and less effective monitoring that led to dropping out of nine students during the process because they could not complete either the task or the immediate vocabulary post-test. In addition, each student was instructed and monitored individually, which made collecting data time-consuming.

### **6.3 Future research**

Further vocabulary research is needed in Slovakia because there is a lack of studies focusing on effective vocabulary learning. For example, research dealing with various topics such as extensive reading, learning strategies such as guessing from the context or using flashcards, interactive learning in groups or pairs, or using a communicative approach can be conducted with Slovak learners.

In terms of the ILH, further research is necessary to be done in the Slovak EFL context to overcome the limitations of this study. The experimental study can be conducted within one group to assure no interference of learners' individual differences such as language aptitude, motivation and learning style. For example, the same students could complete three different tasks with various involvement loads. However, such a study design requires careful planning because students might apply other strategies to remember new vocabulary once they realize that there is a vocabulary post-test included. Moreover, acquired data could be analysed using the process of multiple regressions, which allows finding what variables cause learning. In this case, time along with the involvement load could be analysed. Also, the experimental study can be expanded to include both groups completing the tasks with the same involvement load and groups with the tasks with different involvement loads to find any statistically significant difference between these groups.

In addition, researchers can measure long-term vocabulary learning caused by the involvement load of the task by delayed post-test as it was done in many other EFL contexts. Post-tests can also be designed to measure more aspects of vocabulary knowledge, such as using different meanings of the words in the contexts (Nassaji, 2003).

Furthermore, studies among learners at various levels and various ages can be realized. For example, researchers might find whether the vocabulary tasks with a higher involvement load lead to the same vocabulary learning in universities, high schools, primary schools, or autonomous learners.

Despite a few constraints of the involvement load hypothesis, the results provide valuable insight into vocabulary activities used in Slovakia and can serve as a base for other researchers. It is one of the first studies focusing on the framework to evaluate the effectiveness of vocabulary tasks in Slovakia. Since this study has revealed the efficacy of the ILH for learners, the Slovak EFL context can benefit from the results. In other words, if the involvement load is implemented in learning, the efficiency of activities designed to teach vocabulary will be enhanced, leading to developing vocabulary skills and achieving higher language proficiency.

## Bibliography:

- BAO, G. (2015): Task type effects on English as a Foreign Language learners' acquisition of receptive and productive vocabulary knowledge. In: *System*, 53/30, pp. 84–95. [Cit. 2021-08-07.] Available at: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.07.006>>
- BARCROFT, J. (2002): Semantic and structural elaboration in L2 lexical acquisition. *Language Learning*, 52/2, pp. 323–363.
- BELANOVÁ, L. (2019): *Najčastejšie chyby v angličtine, ktoré trápia Slovákov*. [Cit. 2021-08-07.] Available at: <[https://blog.profesia.sk/najcastejsie-chyby-v-anglictine-ktore-trapia-slovakov/?fbclid=IwAR3vjI8t3zBdlyHNwtoQytCnS0j\\_Oli4rygi2jnusu2h7iEclG2hLzY3EA](https://blog.profesia.sk/najcastejsie-chyby-v-anglictine-ktore-trapia-slovakov/?fbclid=IwAR3vjI8t3zBdlyHNwtoQytCnS0j_Oli4rygi2jnusu2h7iEclG2hLzY3EA)>
- BROWN, R. L. (2000): Extensive reading in action. In: *Studies in English language and literature*, 20/41, pp. 79–123.
- COHEN, J. W. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- COHEN, L. – MANION, L. – MORRISON, K. (2018): *Research Methods in Education* [eBook] 8th ed. London: Taylor & Francis Group. [Cit. 2021-03-07.] Available at: <<http://ebookcentral.proquest.com/lib/ntuuk/detail.action?docID=5103697>>
- CRAIK, F. I. – TULVING, E. (1975): Depth of processing and the retention of words in episodic memory. In: *Journal of Experimental Psychology: General*, 104/3, p. 268.
- DECI, E. L. – RYAN, R. M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- DÖRNYEI, Z. (2014): Motivation in Second Language Learning. In: M. Celce-Murcia – D. Brinton – M. A. Snow (eds.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: National Geographic Learning, pp. 518–531.
- DÖRNYEI, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- ECKERTH, J. – TAVAKOLI, P. (2012): The effects of word exposure frequency and elaboration of word processing on incidental L2 vocabulary acquisition through reading. In: *Language Teaching Research*, 16/2, pp. 227–252.
- EF EDUCATION FIRST (2020): *EF English Proficiency Index* [Cit. 2021-14-08.] Available at: <<https://www.ef.com/wwen/epi/>>.
- ELLIS, R. (2015): *Understanding Second Language Acquisition*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. – SHINTANI, N. (2014): *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research* [eBook]. London: Taylor & Francis Group. [Cit. 2021-14-08.] Available at: <<http://ebookcentral.proquest.com/lib/ntuuk/detail.action?docID=1331869>>
- EUROBAROMETER (2012): *Europeans and Their Languages* [Cit. 2021-16-08.] Available at: <<https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/1049>>
- FIELD, A. P. (2017): *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. 5th ed. London: SAGE Publications.
- FOLSE, K. S. (2006): The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. In: *TESOL Quarterly*, 40/2, pp. 273–293.
- FOLSE, K. S. (2004): *Vocabulary myths: applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- FRASER, C. A. (1999): View of The Role of Consulting a Dictionary in Reading and Vocabulary Learning. In: *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 2/1-2, pp.73–89.
- GARDNER, R. C. (1985): The role of attitudes and motivation in second language learning: correlational and experimental considerations. In: *Language Learning*, 35/2, pp. 207–227.
- GRANSKA, Z. (2016): *Angličtina je pre nás stále dôležitejšia. Ako ju môžeme deti učiť efektívnejšie?* [Cit. 2021-14-08.] Available at: <<https://eduworld.sk/cd/zuzana-granska/3869/anglictina-je-pre-nas>>

stale-dolezitejsia-ako-ju-mozeme-deti-ucit-efektivnejsie.>

HARMER, J. (2015): *The Practice of English Language Teaching*. 5th ed. Harlow, England: Pearson Education Limited.

HU, H. M. – Nassaji, H. (2015): Effective vocabulary learning tasks: Involvement Load Hypothesis versus Technique Feature Analysis. In: *System*, 56/February 2016, pp. 28–39. [Cit. 2021-14-04.] Available at: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.11.001>>

HUANG, S. (2018): A Verification of Involvement Load Hypothesis on Chinese Adult English Learners. In: *International Journal of English Linguistics*, 8/5, pp. 125–134.

HUANG, S. – WILLSON, V. – ESLAMI, Z. (2012): The Effects of Task Involvement Load on L2 Incidental Vocabulary Learning: A Meta-Analytic Study. In: *Modern Language Journal*, 96/4, pp. 544–557.

HULSTIJN, J. H. – LAUFER, B. (2001): Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition. In: *Language Learning*, 51/3, pp. 539–558.

JOE, A. (1998): What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition? In: *Applied Linguistics*, 19/3, pp. 357–377.

KEATING, G. D. (2008): Task effectiveness and word learning in a second language: The Involvement Load Hypothesis on trial. In: *Language Teaching Research*, 12/3, pp. 365–386.

KIM, Y. (2008): The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. In: *Language Learning*, 58/2, pp. 285–325.

KNIGHT, S. (1994): Dictionary Use While Reading: The Effects on Comprehension and Vocabulary Acquisition for Students of Different Verbal Abilities. In: *The Modern Language Journal*, 78/3, pp. 285–299.

KREMMEL, B. (2020): Measuring Vocabulary Learning Progress. In: S. Webb (ed.): *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*. Milton: Taylor & Francis Group, 2020, pp. 406–418.

LAUFER, B. (2020): Evaluating Exercises for Vocabulary Learning. In: S. Webb (ed.): *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*. New York: Taylor & Francis Group, 2020, pp. 351–368.

LAUFER, B. (2003): Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. In: *Canadian Modern Language Review*, 59/4, pp. 567–587.

LAUFER, B. – GOLDSTEIN, Z. (2004): Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. In: *Language Learning*, 54/3, pp. 399–436.

LAUFER, B. – HULSTIJN, J. (2001): Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. In: *Applied Linguistics*, 22/1, pp. 1–26.

LI, J. (2014): Effect of task-induced online learning behavior on incidental vocabulary acquisition by Chinese learners – Revisiting Involvement Load Hypothesis. In: *Theory and Practice in Language Studies*, 4/7, pp. 1385–1394.

LOJOVÁ, G. (2016): Humanizing English language teaching in Slovakia. In: *XLinguae*, 9/4, pp. 30–36.

MANSON, J. (2002): *Qualitative Researching*. 2nd ed. London: SAGE Publications.

MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ, A. (2008): Revisiting the Involvement Load Hypothesis: awareness, type of task and type of item. In: *2007 Second Language Research Forum*, Somerville, Cascadia Press, pp. 210–228.

MCDONOUGH, J. – SHAW, C. – MASUHARA, H. (2013): *Materials and Methods in ELT – A Teacher's Guide*. 3rd ed. Oxford: John Wiley & Sons, Inc.

MCNEILL, P. – CHAPMAN, S. (2005): *Research Methods* [eBook] 3rd ed. London: Taylor & Francis Group. [Cit. 2021-14-06.] Available at:

<<http://ebookcentral.proquest.com/lib/ntuuk/detail.action?docID=200742>>

MEARA, P. (1994): The complexities of simple vocabulary tests. In F. G. Brinkman – J. A. van der Schee – M. C. Schouten-van Parreren (eds.): *Curriculum research: Different disciplines and common goals*. Amsterdam: Vrije Universiteit, pp. 15–28.

NAKATA, T. – WEBB, S. (2016): Does studying vocabulary in smaller sets increase learning. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 38/3, pp. 523–552.

NASSAJI, H. (2003): L2 Vocabulary Learning from Context: Strategies, Knowledge Sources, and Their Relationship with Success in L2 Lexical Inferencing. In: *TESOL Quarterly*, 37/4, pp. 645–670.

- NASSAJI, H. – HU, H. M. (2012): The relationship between task-induced involvement load and learning new words from context. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 50/1, pp. 69–86.
- NATION, I. S. P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NATION, I. S. P. (2013): *Learning Vocabulary in Another Language* [eBook] 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. [Cit. 2021-14-04.] Available at: <<https://www.cambridge.org/core/books/learning-vocabulary-in-another-language/25C481C771758930E8EBBE811231FEB7>>
- NATION, I. S. P. – WEBB, S. (2011): *Researching and analyzing vocabulary*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- NATION, P. (2013): Designing reading tasks to maximise vocabulary learning. In: *Applied Research on English Language*, 3/1, pp.1–8. [Cit. 2021-17-06.] Available at: <[http://uijs.ui.ac.ir/are/browse.php?a\\_code=A-10-68-23&slc\\_lang=en&sid=1&sw=Nation](http://uijs.ui.ac.ir/are/browse.php?a_code=A-10-68-23&slc_lang=en&sid=1&sw=Nation)>
- NUNAN, D. (2010): *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NYIKOS, M. – FAN, M.Y. (2007): A review of vocabulary learning strategies: focus on language proficiency and learner voice. In: A. D. Cohen – E. Macaro (eds.): *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press, 2007, pp. 252–274.
- O'MALLEY, J. M. – CHAMOT, A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OGDEN, C. K. (1922): *Tractatus Logico-Philosophicus (TLP)*. London: Routledge & Kegan Paul.
- OXFORD, R. L. (2011): Strategies for learning a second or foreign language. In: *Language Teaching*, 44/2, pp. 167–180.
- PALLANT, J. (2020): *SPSS Survival Manual: a Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS* [eBook] 7th ed. Maidenhead: McGraw-Hill Education. [Cit. 2021-14-08.] Available at: <<http://ebookcentral.proquest.com/lib/ntuuk/detail.action?docID=6260745>>
- PETERS, E. (2012): The differential effects of two vocabulary instruction methods on EFL word learning: A study into task effectiveness. In: *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 50/3, pp. 213–238.
- PUNCH, K. – OANCEA, A. (2014): *Introduction to research methods in education*. 2nd ed. London: SAGE Publications.
- SARBAZI, M. R. (2014): Involvement Load Hypothesis: Recalling Unfamiliar Words Meaning by Adults across Genders. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014/98, pp. 1686–1692. [Cit. 2021-14-05.] Available at: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.594>>
- SCHMIDT, R. W. (1990): The role of consciousness in second language learning. In: *Applied Linguistics*, 11/2, pp. 129–158. DOI: 10.1093/applin/11.2.129.
- SCHMITT, N. (2008): Instructed second language vocabulary learning. In: *Language Teaching Research*, 12/3, pp. 329–363.
- SCHMITT, N. (2010): *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Palgrave Macmillan.
- SCHMITT, N. (2000): *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHMITT, N. – SCHMITT, D. (2020): *Vocabulary in Language Teaching* [eBook] 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. [Cit. 2021-12-06.] Available at: <<https://www.cambridge.org/core/books/vocabulary-in-language-teaching/1C01668DA6F51F9CC8192A70F21FE2EB>>
- SELIGER, H. W. – SHOHANY, E. (2001): *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- SKEHAN, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Arnold.
- SLÁVIKOVÁ, I. (2021a): APPENDIX 1: WORKSHEET GROUP IL1. [Cit. 2021-08-07.] Available at: <[https://drive.google.com/file/d/1C3mgr-ny35oXxLSOsJOMo\\_qyCVUSGXxj/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1C3mgr-ny35oXxLSOsJOMo_qyCVUSGXxj/view?usp=sharing)>
- SLÁVIKOVÁ, I. (2021b): APPENDIX 2: WORKSHEET GROUP IL2. [Cit. 2021-08-07.] Available at:

- <<https://drive.google.com/file/d/1Vf4CMrl-r6BCI49QV1k9e4yGwM9CKe99/view?usp=sharing>>  
SLÁVIKOVÁ, I. (2021c): *APPENDIX 3: WORKSHEET GROUP IL3*. [Cit. 2021-08-07.]  
Available at:  
<<https://drive.google.com/file/d/1XY8GS1q5dQyGtzRwM5waMcLiIFYTTKe1/view?usp=sharing>>  
SLÁVIKOVÁ, I. (2021d): *APPENDIX 4: CODING FOR SPSS*. [Cit. 2021-08-07.]  
Available at:  
<<https://drive.google.com/file/d/1XY8GS1q5dQyGtzRwM5waMcLiIFYTTKe1/view?usp=sharing>>  
SLÁVIKOVÁ, I. (2021e): *APPENDIX 5: SUGGESTED ACTIVITIES*. [Cit. 2021-08-07.]  
Available at:  
<[https://drive.google.com/file/d/1f4mLuwF6r6OmHVAS\\_vc8Xalz68tF8yw7/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1f4mLuwF6r6OmHVAS_vc8Xalz68tF8yw7/view?usp=sharing)>  
Slovak Ministry Of Education (2018): *Vyše 80 percent maturantov si vybralo anglický jazyk*. [Cit. 2021-14-07.] Available at: <<https://www.minedu.sk/vyse-80-percent-maturantov-si-vybralo-anglicky-jazyk/>>  
SUNDERLAND, J. (2020): Research Questions in Linguistics. In: L. Litosseliti (ed.): *Research Methods in Linguistics*. London: Bloomsbury Academic 2020, pp. 13–24.  
TANG, C. – TREFFERS-DALLER, J. (2016): Assessing Incidental Vocabulary Learning by Chinese EFL Learners: A Test of the Involvement Load Hypothesis. In: *Assessing Chinese learners of English*. London: Palgrave Macmillan, pp. 121–149.  
TRUSCOTT, J. (1998): Noticing in second language acquisition: A critical review. In: *Second Language Research*, 14/2, pp. 103–135.  
WEBB, S. – NATION, I. S. P. (2017): *How vocabulary is learned*. Oxford: Oxford University Press.  
WILLIAMS, J. N. (2012): Working Memory and SLA. In: S. M. Gass – A. Mackey (eds.): *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Oxtom: Taylor & Francis Group, pp. 427–441.  
YANAGISAWA, A. – WEBB, S. (2021): To What Extent Does the Involvement Load Hypothesis Predict Incidental L2 Vocabulary Learning? A Meta-Analysis. In: *Language Learning*, 71/2, pp. 487–536.  
ZIMMERMAN, C. B. (1997): Historical trends in second language vocabulary instruction. In: J. Coady – T. Huckin (eds.): *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press 1997.  
ZIMMERMAN, C. B. (2014): Teaching and Learning Vocabulary for Second Language Learners. In: M. Celce-Murcia – D. Brinton – M. A. Snow (eds.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: National Geographic Learning, pp. 288–303.

## Summary:

### Investigating the Effectiveness of Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Learning in the Slovak EFL Context

Vocabulary learning is a crucial part of English language acquisition. In order to learn vocabulary successfully, there is a need for effective vocabulary tasks. There are many tools to measure vocabulary task efficacy, and one of them is the Involvement Load Hypothesis. The ILH was evaluated by conducting an experimental study between three groups of 15 Slovak EFL learners. Learners completed tasks with different involvement loads and unannounced immediate post-test focused on meaning recall. The findings partially supported the Involvement Load Hypothesis. Students who had finished the task with the highest involvement load were found to recall significantly more meanings than students who had carried out the task with the lowest involvement load. However, the vocabulary gains of the learners who had completed the task with a moderate involvement load were not significantly different from other groups. This study shows that increasing the involvement load in the vocabulary tasks can be highly beneficial for Slovak EFL learners. Moreover, teachers and learners can benefit from this valuable insight into the effectiveness of materials used for teaching and learning vocabulary.

## **Творчество и креатив при обучении русскому языку студентов-иностранцев в уникальном учебном пособии А. Калечиц и О. Макаровской**

**КАЛЕЧИЦ, Алёна – МАКАРОВСКА, Ольга: *Креативное письмо. Часть 1. Только начинаем.* Санкт-Петербург: Златоуст 2020. 144 с. ISBN 978-5-907123-69-4**

Ján Gallo

Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre  
jgallo@ukf.sk

В настоящее время обучение иностранным языкам характеризуется поиском инновационных форм и методов, удовлетворяющих потребности нового поколения учащихся. На наш взгляд, говорить о творчестве и креативе в контексте лингводидактики, безусловно, необходимо. Творческий человек – это тот, кто может мыслить так, чтобы создать что-то новое, и при этом умеет описывать свои идеи с помощью языковых средств, в том числе иностранного языка, что и соответствует общей дидактической цели изучения любого языка. Поэтому развитие вербальной креативности как одной из составляющих творчества и интеллекта в целом является актуальной и востребованной задачей иноязычного образования. Обучение креативному письму в рецензируемом пособии представлено как средство достижения этой цели, обладающее способностью облегчить напряженное эмоциональное состояние у студентов, нарушающего процесс получения знаний и формирования новых умений, способствует созданию приятной атмосферы на занятиях иностранного языка, а также повышению уровня письменной речи учащихся.

Развитие вербальной креативности на уроках РКИ посредством творческой письменной речи является одним из основных методов овладения иностранным языком. Это способствует преодолению языковой тревожности и формированию новых нейронных связей. Кроме того, регулярное создание собственных текстов повышает мотивацию учащихся к общению на иностранном языке, и учебный процесс становится более эффективным. Высокий уровень вербальной креативности свидетельствует о развитой интеллигентной личности, способной творчески и критически мыслить и, таким образом, быстро приспосабливаться, и действовать в новых условиях современности.

Наглядным примером развития вербальной креативности для иностранных студентов (на наш взгляд, и не только для них), изучающих русский язык на уровнях В1 – В2, а также их преподавателям может послужить нами рецензированное уникальное учебное пособие *Креативное письмо. Часть 1. Только начинаем*, изданное в конце 2020 года в российском издательстве «Златоуст». Мы считаем, что данная книга представляет собой первое своего рода издание по обучению креативному письму иностранных студентов. Она является результатом большого труда двух соавторов – А. Калечиц, кандидата филологических наук, доцента кафедры русистики Философского факультета Университета им. Константина Философа в Нитре (Словацкая Республика) и О. Макаровской, кандидата филологических наук, доцента кафедры литературно-культурной компаративистики Института русской и украинской филологии Университета им. Адама Мицкевича в Познани (Польша).

Представленное учебное пособие А. Калечиц и О. Макаровской отличается

привлекательно разработанной и продуманной структурой, состоит из четырёх главных разделов, в конце которых приводятся контрольная и обзорная части. Кроме них, к составным частям пособия можно отнести содержание (с. 3), предисловие (с. 4–5), список сокращений (с. 6), литература (с. 139–140) и ссылки на иллюстрации (с. 141–142). Темы взяты из практической жизни человека, соответствующим образом отражают интересы и потребности современной молодёжи. На наш взгляд, материал, подобранный для каждой главы книги, является познавательным, способствует развитию проявления эмоций и чувств у студентов, раскрепощает их, что, в свою очередь, формирует творческую личность и межкультурную компетентность. Положительно оцениваем оригинально сформулированные названия отдельных разделов, которые также мотивируют молодых людей к познанию и удовлетворению их любознательности. Во всех разделах приятно удивляет разнообразие заданий, их графическое оформление, а также обращают на себя внимание формулировки самих заданий к упражнениям, в которых авторы не пошли вслед за традицией (формой императива), а употребили глаголы первого лица множественного числа. По нашему мнению, и такой момент поможет вызвать у учащегося интерес к выполнению задания и мотивировать его. Ведь каждый из преподавателей знает, что положительно мотивировать современного молодого человека к приобретению новых знаний – это сизифов труд.

Первый раздел («Переживаем, радуемся»), состоящий из 17 заданий, содержит упражнения, связанные с темой чувств, эмоций и реакций на данные эмоции. Все задания имеют практический характер и направлены на усваивание нового словарного запаса. Так, авторы пособия предлагают выполнить разнообразные упражнения на сочинение текстов листовок (задание 1б, с. 8), придумывание весёлых завершений истории (задание 2б, с. 9) и т.д., причём они должны быть сделаны как самостоятельно, так и в парах (задание 6, с. 14). Приятно удивляет то, как используется методический приём «русский язык через песню», реализованный в рубрике «Музыкальный момент» (с. 15, 18, 24), с помощью которого у учащихся развиваются навыки аудирования. Отдельно хочется отметить упражнение 9б (с. 19), на наш взгляд, являющееся очень оригинальным и запоминающимся: согласно условию задания, студенты должны составить шуточный рецепт счастья, используя лексику предыдущих заданий. Особенно интересным можно посчитать упражнение в заполнении дневника эмоций, которое предлагается в рубрике «Интересно, что...» (авторы привели и образец такого дневника на с. 10–11). Следующее за ним задание 4 более сложное, однако, по содержанию связано с предыдущим: в нем рекомендуется студентам пересказать содержание дневника эмоций, соблюдая рифму (с. 11). В данном разделе важную роль играют и упражнения на поиск и вставку в авторские тексты нейтральной и стилистически окрашенной лексики. На основе образцов учащиеся постепенно смогут самостоятельно работать с текстом, добавляя в него стилистически правильные и подходящие по смыслу варианты слов и словосочетаний.

Неотъемлемой частью повседневной жизни человека стали разные эмодзи, смайлики, фэйсы и комиксы, которые мы используем при общении в интернете, показывая своё отношение к определённой ситуации. Авторы надлежащим образом включили их в упражнения данного раздела. Кроме того, в книге есть задания на догадку, одно из которых предполагает выбор подходящих пословиц и поговорок, соответствующих конкретным эмоциям (рубрика «Кладовая подсказок» в таком случае помогает учащимся выполнить сложные для самостоятельного решения задания), – это упражнение 11а (с. 21–22). Последующие задания направлены на отображение эмоций у лиц (15а–в, с. 29–32). Привлекательными для учащихся и одновременно полезными для развития грамотного письма, скорее всего, будут упражнения 13б, 14б и 16. Они направлены на формирование умения импровизировать: придумывать описание фрагментов фантазийного мира (с. 26–27), переводить на современный русский язык

email-письма (с. 28), сочинять описание антистресс-игрушки (с. 34–35).

И во втором разделе («Немного про внешность, чуть-чуть про характер») авторы для развития умения письменной речи учащихся решили выбрать тему из нашей повседневной жизни, касающуюся описания внешнего вида человека и частично его черт характера. В данной части пособия мы также наблюдаем большое разнообразие заданий и письменных упражнений творческого характера. В некоторых используется элемент интуиции. Авторы и в данном случае обращаются к рубрике «Музыкальный момент». Выборочно приведём примеры заданий, чтобы обратить внимание на разнообразие предлагаемой работы для учащихся. К ним относятся упражнения на подбор синонимов и антонимов в игре «Быстрые перевёртыши» (с. 44); придумывание субкультуры и описание внешнего вида её представителей (4а, с. 50); преобразование языка сообщений на язык представителей субкультуры (4б, с. 51); замена негативных характеристик альтернативными (5в, с. 54–55); придумывание оригинальных позитивных или негативных качеств человека (9, с. 61); создание шуточного гороскопа (11а, с. 64); проверка языковой интуиции (12 и 13, с. 66–67); отгадывание загадок (15, с. 69); работа с анекдотами (18а, с. 73), в том числе придумывание анекдота-перевёртыша (при этом снова предлагается учащимся «Кладовая подсказок») в упражнении 18б, с. 74. Всё это свидетельствует об оригинальном и продуманном подходе авторов к созданию пособия, стимулирующего студентов и самих преподавателей к интересной и плодотворной аудиторной или внеаудиторной работе.

Название третьего раздела «Истории городские и транспортные» подсказывает, что в нём пойдёт речь на тему, связанную с проблематикой жизни и использования транспорта в городах. Так, в книге можно встретить задания на составление городских легенд, упражнения, целью которых является учиться комментировать разнообразные ситуации, случающиеся в городском транспорте или в парке, а также уметь вести себя, например, в городском транспорте, ориентироваться на улицах и т.п. Данные задания, как правило, носят монологический, диалогический и полилогический характер, они направлены на развитие умения высказывать свою точку зрения, описывать и аргументировать свою позицию или соответствующим образом определять жанр и стиль текста. Целесообразными, на наш взгляд, являются упражнения на проверку языковой интуиции, а также работу с интернет-источниками: например, прослушивание песен или фрагментов историй, на которые есть ссылка с указанием режима доступа или QR-кода. Кроме развития умения письменной речи и аудирования, выполнение таких упражнений учащимися способствует развитию техники чтения и одновременно вовлекает всех в активную деятельность, укрепляет их способность сосредотачиваться на занятии или во время самостоятельной работы дома.

Четвёртый раздел («Магазининг») связан с ежедневно окружающей нас темой в магазине и покупок продуктов питания и других товаров. Авторы и в рамках данной части пособия предлагают разнообразные задания и упражнения, которые, безусловно, вызовут интерес у студентов и будут способствовать их активности на занятиях. Так, учащиеся учатся логически и творчески подходить к обработке содержания текстов, например, модифицировать их содержание, оживлять рассказ, придумывать новые названия магазинов, сочинять завершение истории, переделывать содержание интернет-объявлений, сочинять магазинную байку по плану (это упражнение, по нашему мнению, очень удачное), придумывать загадки или восстанавливать реплики диалогов. Стоит отметить интересное графическое оформление книги: многие цветные фотографии и рисунки соответствуют текстам и заданиям, данным в упражнениях (например, упражнение 11, 13в, 14 или 18). Кроме нетрадиционных и инновационных упражнений и заданий, в данную часть пособия включены и традиционные, связанные с заполнением пробелов подходящими словами, подбором антонимов или заменой выделенных слов

синонимами.

Разделяем точку зрения авторов на то, чтобы после каждого раздела были включены уже знакомые учащемуся задания обобщающего характера с целью контроля, повторения и закрепления учебного материала соответствующего раздела. Они собраны в самостоятельную часть «Контроль – помощник и твой, и мой». Мы глубоко убеждены в том, что контроль играет в учебном процессе важную роль и имеет в пособии своё безоговорочное обоснование.

Хочется ещё отметить, что достоинством рецензуемого нами учебного пособия является, кроме развития у учащихся умений творчески и креативно подходить к выполнению заданий, также их вовлечение в совместную, а не индивидуальную работу над большинством упражнений. На наш взгляд, авторы очень удачно решили в книге использовать приём работы в парах, тройках и четвёрках. Это в значительной степени укрепит взаимное сосуществование и сотрудничество в группе. Таким образом, каждый учащийся будет задействован в выполнении задания. Требуемая в ответах неординарная, быстрая и спонтанная реакция точно не оставит учащихся равнодушными. Преимуществом пособия является также отбор разнообразного, привлекательного и насыщенного юмором материала, встречающего в каждой теме, и подходящих к нему фотографий, рисунков, карикатур, схем и таблиц.

Ценность пособия также заключается и в выборе лексики, которая в большинстве случаев представляет собой панораму разговорного слоя языка, т. е. лексику повседневного употребления, которая чаще всего окружает нашу обыденную жизнь, причём не только молодых людей.

Прежде чем перейти к заключению, хотелось бы ещё задержаться на подзаголовке «Часть 1. Только начинаем». В нём спрятана подсказка дальнейшего продолжения разработки учебного материала по обучению креативному письму иностранных студентов. Итак, выражаем надежду, что авторы нас в ближайшем будущем приятно удивят следующей второй частью учебного пособия с возможным названием подзаголовка «Часть 2. Продвигаемся дальше».

Таким образом, в заключении хочется подчеркнуть, что в рецензируемом нами учебным пособием «Креативное письмо. Ч. 1. Только начинаем» А. Калечиц и О. Макаровска проявили глубокое понимание сути проблематики обучения креативному письму, большое мастерство и профессионализм. Кроме того, они продемонстрировали умение правильного отбора и адаптирования материала из разных современных онлайн и принтовых источников и создали собственные оригинальные тексты. Их работа имеет как большое практическое, так и научно-дидактическое значение. Кроме этого, рецензируемое нами учебное пособие А. Калечиц и О. Макаровской, безусловно, будет полезным помощником не только в процессе обучения иностранных учащихся, студентов и их преподавателей, но и носителей русского языка, желающих усовершенствовать свои умения и навыки грамотно писать интересным и привлекательным способом.

В целом, авторами – А. Калечиц и О. Макаровской – без сомнения, проделана большая и серьёзная работа, заслуживающая оценки *par excellence*.

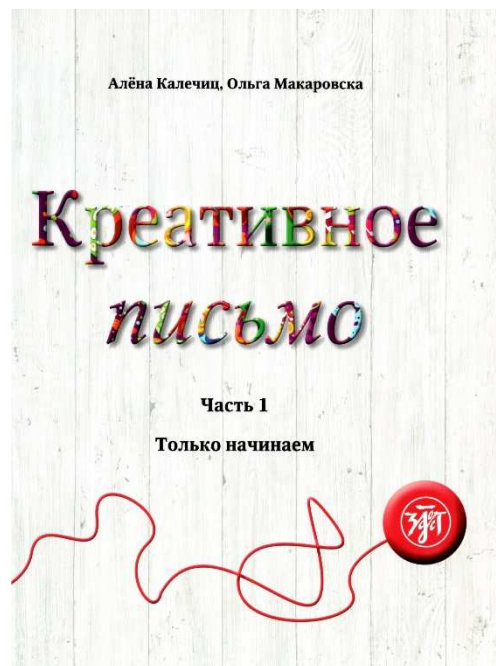


Рисунок 1 Верхняя часть обложки рецензируемого учебника Креативное письмо. Часть 1. Только начинаем (2020)

## Príspevok k poznaniu súčasnej ukrajinskej literárnej produkcie

AMIR, Adriana (ed.): *Na prahu milénia. Antológia súčasných ukrajinských umeleckých textov (krátke útvary v 21. storočí)*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove 2021. 230 s. ISBN 978-80-555-2747-5

Ingrid Ilčísková

Stredná zdravotnícka škola milosrdného Samaritána, Svidník  
ingridilciskova@gmail.com

Antológia súčasných ukrajinských umeleckých textov (krátke útvary v 21. storočí) symbolicky nazvaná *Na prahu milénia* editorky Adriany Amir patrí k unikátnym knihám súčasnej prekladovej (dvojazyčnej ukrajinsko-slovenskej) literatúry. Ukrajinská literatúra je na slovenskej kultúrnej scéne stále prítomná (aj keď s rôznou intenzitou) a spoločný duchovný priestor vyplňa vzájomná blízkosť a symbióza slovensko-ukrajinských vzťahov.

Cieľom antológie bolo „sprístupniť tvorbu, ktorá sa objavila už v novom miléniu“, konkrétne, predstaviť literárne diela, ktoré vyšli na Ukrajine v posledných dvoch dekádach 21. storočia v rokoch 2002 – 2017. Výber editorky je selektovaný z viacerých hľadísk (snaha priblížiť autorov, ktorí ešte na Slovensku neboli prekladaní; predstava rôznorodého priestoru ukrajinskej prózy a umeleckých štýlov jednotlivých autorov; tendencia hľadania totožnosti a odlišnosti znakov literárnych diel na pozadí kultúrno-spoločenského priestoru po roku 2000). Čo sa týka žánrovosti textov, ide o širokú paletu žánrov od historického románu, cez mestskú prózu až po absurdno-existenciálno-satirické obrazy. Pričom dominantným žánrom je poviedka.

Publikácia je koncipovaná na základe výberu jedenástich autorov a úryvkov ich textov. Prvotná selekcia textov svedčí o erudovanom odbornom prehľade o súčasnej ukrajinskej literatúre a o premyslenej kompozícii a usporiadanosti výberu textov. Každý samotný text predchádza medailón, ktorý približuje autora a jeho ideológiu. V záverečnej časti Poznámky sú umiestnené vysvetlivky približujúce ukrajinské reálie. Ide výlučne o texty po ukrajinsky píšucich autorov a chceme zdôrazniť, že všetky texty sú na Slovensku publikované po prvýkrát, čo svedčí o výnimočnosti a aktuálnosti publikácie a o naplnení možnosti rozšírenia intelektuálneho priestoru čitateľov antológie a priblíženia ukrajinských reálií.

Ukrajinský priestor súčasnej literatúry predstavujú autori, ktorých texty preložili Adriana Amir a Veronika Dadajová. Konkrétne, Adriana Amir preložila fragment z románu *HenpOcmi* (*Inorodí*) Tarasa Prochaska, jedného z najpopulárnejších autorov Ukrajiny; úryvok z mestskej prózy *Сарабанда банди Капу* (*Sarabanda Sárinej bandy*) od Larysy Denysenko; úvodnú časť románu Jurija Vynnyčuka *Танго смерти* (*Tango smrti*); ukážku z historického románu *Фелікс Австрія* (*Felix Austria*) Sofie Andruchovyč, ktorá čitateľov prenáša do čias Rakúsko-Uhorska; zakarpatský literárny diskurz reprezentuje Andrij Ľubka a jeho román *Карбід* (*Karbid*) satirickým spôsobom opisujúci pašeráctvo; k ďalším reprezentantkám súčasnej ženskej literatúry patria Chrystyna Kozlovská a jej existenciálna próza *Коштовніше за золото* (*Cennejšie ako zlato*); Kateryna Babkina, ktorá v roku 2021 získala prestížne stredoeurópske literárne ocenenie Angelus, a začínajúca autorka Maryna Ješčenko ironizujúcim spôsobom približujúca obdobie totality. Veronika Dadajová preložila fragmenty z textov Tane Maľarčuk, spisovateľky žijúcej v Rakúsku, časť prózy *Поклоніння ящериці* (*Uctievanie jašterice*) Ľubka Dereša, ktorý vykresľuje dynamické psychologické postavy a Pavla

Korobčuka objasňujúceho subkultúru „hopníkov“ v knihe *Священна книга оповідань* (Svätá kniha hopoviedok).

Publikácia je prínosom k súčasným slovensko-ukrajinským literárnym vzťahom a v širšom kontexte k vzájomnému slovensko-ukrajinského kontextu duchovných hodnôt oboch národov. Umelecká, tematická, hodnotová pestrosť prekladaných diel je pozoruhodná a obohacujúca. V dielach sa premiešava realita s absurditou, logickosť s nelogickosťou, často doplnená humorom a iróniou. Kľúčové sú otázky bytia, hamletovsky známe „Byť či nebyť“, v kontexte národa, spoločnosti, ľudskosti.

Autorky prekladu sa popasovali s lokálnymi nárečiami, slangovými a nespisovnými termínmi, ktoré nie sú zhrnuté v žiadnom slovníkovom korpuse. Prekladové texty zachovávajú informačno-poznávaciu a umeleckú stránku textu a, samozrejme, rešpektujú originalitu textu. Antológia preto plní svoj cieľ, obohatiť poznanie a zorientovať čitateľov v ukrajinskej literárnej produkcii milénia a ukázať na možnosti ukrajinsko-slovenského prekladu. Jej dvojjazyčná, „zrkadlová“ forma je nepochybne pridanou hodnotou. V takomto formáte zaiste poslúži nielen študentom prekladateľstva, ale aj ostatným zainteresovaným, ktorí si chcú porovnať ukrajinský originál a slovenský preklad.

Nepochybne pozitívny prvý dojem urobí sugestívne navrhnutá obálka Antológie, ktorej autorom je prešovský výtvarník Jaroslav Ondo. Na záver treba oceniť, že uvedený výber literárnych diel má aj elektronickú verziu, bude tak ľahšie dostupný všetkým záujemcom.

## **Aktuálna monografia o vyčleňovaní náboženského štýlu ako osobitného funkčného štýlu**

ICKOVIČ, Tatiana: *Žanrovaja sistema religioznogo stiľa* (Žánrový systém náboženského štýlu). Moskva: Flinta 2021. 400 s. ISBN 978-5-9765-4549-6.

Anna Petříková

Filozofická fakulta, Inštitút rusistiky, Prešovská univerzita v Prešove  
anna.petrikova@unipo.sk

Rozsiahla monografia Tatiany Ickovič je svedectvom intenzívneho kontinuálneho bádania otázok spätých s náboženskou komunikáciou. V práci je prezentovaná systematizácia žánrov náboženského štýlu z komunikačno-pragmatického a textového pohľadu v synchrónnom a diachrónnom zábere. Autorka vedeckej práce dokladá bohatú materiálovú bázu textov bohoslužobnej a nebohoslužobnej sféry pravoslávnej náboženskej komunikácie ruskej proveniencie a odhaľuje interlingválne (kultúrne, náboženské) súvislosti. Vo svojom výskume primárne vychádza z byzantsko-slovanskej obradovej tradície v Rusku a podrobuje lingvistickej analýze liturgické texty v cirkevnej slovančine. Monografia si zaslúži odbornú reflexiu, keďže dáva mnoho podnetov na výskum náboženskej komunikačnej sféry aj u nás, pretože „napriek narastaniu počtu lingvistických príspevkov i lingvistov reflektujúcich komunikáciu v náboženskej sfére zostáva ešte veľa nezodpovedaných otázok a bielych miest, ktoré treba zapíňať“ (Bodnárová 2016, s. 156).

Mnohí slovenskí bádatelia poukazujú na neuspokojivý stav doterajšej (ne)rozpracovanosti štylistických otázok spätých s náboženskou komunikačnou sférou (Mistrík, 1991; Ruščák, 2001; Rončáková, 2009; Mlacek, 2013). M. Bodnárová v jednej zo svojich monografií kriticky reflektuje tento aktuálny problém a uvádza, že „stále sa nedospelo ani k nijakej názorovej jednote o (ne)existencii samostatného náboženského štýlu, ani k nijakému jednotnému či ustálenému terminologickému aparátu, ktorým by bolo možné reflektovať jednotlivé fenomény v rámci danej problematiky; a napokon, mnohé práce z načrtnutého časového oblúka vrátane tej poslednej monografickej majú výrazne teoretický charakter, teda ich výsledky zostávajú v rovine úvah, hypotéz, domnienok či predpokladov a chýba im silnejšia opora o dôkladnú (predovšetkým výrazovú/jazykovú) analýzu konkrétneho materiálu“ (Bodnárová, 2019, s. 6).

Recenzovaná monografia je rozdelená do piatich kapitol.

Autorka začína kapitolou *Náboženský funkčný štýl: konštruktívny princíp a štýlotvorné činitele*, kde vymedzuje náboženský štýl vychádzajúc z ontologického princípu založeného na protiklade dvoch svetov: sakrálneho a profánneho. Konštruktívnym princípom náboženského štýlu je prototextovosť. Pri analýze náboženskej komunikácie autorka zdôrazňuje dvojazyčnosť náboženského štýlu. Pravoslávna cirkev neodstupuje od používania cirkevnej slovančiny ako liturgického jazyka, ktorý sa chápe ako sakrálny jazyk. V neoficiálnej komunikácii sa používa materinský jazyk, napríklad ruský. Špecifikum ruského prostredia spočíva v tom, že ruský jazyk sa používa ako komunikačný prostriedok nielen medzi pravoslávnyimi, ale aj medzi ruskými moslimami, židmi, budhistami.

V centre našej pozornosti je tematický okruh spätý s náboženským štýlom, ktorý autorka vymedzuje ako osobitný funkčný štýl spomedzi ostatných tradičných štýlov, pričom sa opiera o výsledky bádania významných ruských lingvistov, ako V. V. Vinogradov, G. O. Vinokur, M. M. Bachtin, D. Je. Rozental', G. Ja. Solganik, A. N. Kožin, L. P. Kysin, poľských bádateľov,

napríklad ako M. Makuchowska, P. Kladoczny, J. Bartmiński, I. Wierusz-Kowalski, J. Puzynina, M. Wojtak, J. Sambor. Autorka nadväzuje aj na tézy nášho vedca J. Mistríka, ktorý začal skúmať tento štýl ako jeden z prvých slovenských lingvistov. Vidíme tu zjavné paralely s prácami poľskej lingvistky M. Wojtak (1998), ktorá tiež ako prvá v Poľsku nadväzovala na štúdie J. Mistríka z oblasti náboženského štýlu.

Vyčlenenie samostatného štýlu Tatiana Ickovič odôvodňuje tým, že náboženský štýl disponuje špecifickou stylistickou zafarbenosťou jazykových prostriedkov a prítomnosťou jedného autora v úlohe prostredníka medzi cirkvou a ľuďom. T. Ickovič ponúka rozsiahle dôvody jeho odlišnosti od iných štýlov, napríklad cieľavedomé pôsobenie na veriacich, ktoré je v náboženskom štýle vždy pozitívne, je v súlade s kresťanskými hodnotami, má emocionálno-estetický účinok v porovnaní s publicistickým štýlom (tu teda pôsobenie nie je vždy pozitívne a má povahu vnucovania určitých pohľadov, je zamerané na presvedčenie, zmenu názoru adresáta, jeho sociálnej pozície). Taktiež autorka poukazuje na odlišné používanie expresívnych lexikálnych štýlém, napríklad v publicistickom štýle sú nositeľmi expresivity pejoratíva, dysfemizmy a iné slová s výrazne negatívnym citovým zafarbením. Pre náboženský štýl je príznačná archaická lexika, vyčleňujú sa knižné lexikálne jednotky, v textoch môže byť prítomná aj ceremoniálnosť, napríklad J. Mistrík naznačoval až istú pompéznosť (1991, s. 164), ceremoniálnosť pri niektorých textoch z tejto oblasti. Autorka presvedčivo hovorí o vyčlenení náboženského štýlu korešpondujúceho s religióznou sférou spoločenského vedomia. Religiózne vedomie vystupuje však ako extralingvistický faktor vydelenia daného funkčného štýlu (J. Mistrík, 1992) spomedzi mimolingvistických prostriedkov štýlu vyčleňuje bohoslužobný predmet a estetický rozmer náboženského aktu). Porovnávajúc spoločenské vedomie s religióznym, autorka akcentuje súbor konceptov, princípov, dogiem viery, ustanovených najvyšším cirkevným inštitútom a slúžiacich ako záväzné nemenné hodnotové normy (cirkevný kánon). Autorka rieši konceptualizáciu štýlu vymedzením prototextu, ktorý definuje ako ucelený kanonický text obsahujúci slová Boha alebo proroka a reprezentujúci hodnotovo-významové zásady. Príkladom kresťanského prototextu je Kniha kníh – Sväté Písmo a jeho časti, napríklad Evanjeliá. Autorka konštatuje, že religiózne vedomie ovplyvňuje žánrovú organizáciu náboženského štýlu, čo ešte viac umocňuje výraznú funkčnú odlišnosť tejto sféry od iných komunikačných sfér. Práve bohoslužobné žánre sú úzko prepojené s prototextom s výraznou intenciou transformácie ľudskej podstaty, t. j. Božou spásou človeka alebo *theosis*, v ktorom spočíva podstata pravoslávneho učenia o zbožštení ako zmysle života ľudskej bytosti. Autorka hovorí o nasmerovaní všetkých žánrov náboženského štýlu na hľadanie zbožstenej *Božej blahodati* pravoslávneho kresťana. Je evidentné, že autorka vyznačuje dualitu sveta, jeho profánnu a sakrálnu podobu, o ktorú sa usiluje pozemský človek a v čom vidí svoje spasenie. Toto filozofické chápanie dualizmu T. Ickovič vníma ako špecifický príznak religiózneho vedomia realizujúci sa v náboženskom štýle prostredníctvom prototextových princípov.

Druhá kapitola *Protožánrový základ náboženského funkčného štýlu* definuje Evanjelium ako prototypický textový zdroj náboženského štýlu. Autorka na základe výskumu usudzuje, že modlitby, homílie a životy svätých (žitije) sú protožánre zabezpečujúce kontinuitu a zachovanie kanonických svetonázorových konštruktov sústredených v prototexte. Práve protožánre homílie sa vyznačuje špecifickým postavením adresáta. Ježiš Kristus je Boh, ktorý je dočasne v pozemskom, profánnom svete. Ježiš vysvetľuje svoje učenie v kázni na vrchu, ktorej text je neoddeliteľnou explikáciou protožánru a predstavuje vzorový model žánru. Všetky nasledujúce kázne kopírujú tento model, miera podoby sa modifikuje podľa komunikačnej situácie. Odosielateľ je kazateľ, predstaviteľ sakrálného sveta realizujúci v mene Cirkvi hlavný zámer žánru: poučiť adresáta a objasniť božskú pravdu predstaviteľom profánného sveta.

Protožánre modlitby je vyjadrený v texte modlitby *Otče náš*, *Modlitba mytníka* a ďalších textoch *Evanjelia*. Texty sú založené na jednotnom modeli, ktorý sa môže líšiť a modifikovať podľa komunikačnej situácie. Osobitným spôsobom vznikol hagiografický protožánre, ktorý sa

rozvíjal počas šírenia kresťanskej viery po zmŕtvychvstaní Ježiša Krista. Prototext *Evanjelia* opisuje život a smrť Ježiša Krista, Boha v ľudskom tele, ktorý prišiel na svet, aby sa splnilo Slovo a spasil všetkých ľudí. Tieto pasáže autorkinho textu dávajú viaceré inšpirácie pre úvahy o žánrovej špecifikácii tejto komunikačnej sféry. Celkom zreteľne vidieť aj fakt, že autorka chce skúmať daný žáner primárne zo špecifického hľadiska textu ako prototypu v rámci určitého funkčného štýlu. Vo svojom výskume autorka spomína napríklad *textovosť* (rus. текстуальность; angl. texture, textuality, textness; nem. Texthaftigkeit, Textur, Textualität) ako jednu z aktuálnych kategórií textu. Podrobnejšie sa o kategóriách vyjadril J. Gallo v štúdiu *Text. Textovosť. Kritériá textovosti* (2013), v ktorej uvádza zoznam „povinných a variantne sa odlišujúcich nepovinných kategórií: informačnosť (информативность), členitosť (членимость), prospekcia (проспекция), retrospekcia (ретроспекция), kohézia (когезия), continuum (континуум), modalita (модальность), autosémantika (автосемантика), zakončenosť (завершённость), podtext (подтекст). V nasledujúcich rokoch sa k nim pridali také významné a často pertraktované kategórie, ako čas v umení (художественное время) a umelecký priestor (художественное пространство) – chronotop (Z. J. Turajevová), adresovanosť (адресованность) (O. P. Vorobjovová), emotívnosť (эмотивность) (V. I. Šachovskij, O. E. Filimonovová). V 90. rokoch bolo v ruskej odbornej literatúre zaznamenaných viac než 50 kategórií textu.“ (Gallo, 2013, s. 3). V zahraničnej jazykovede sa vyčleňuje primárne kohézia, koherencia, intencionálnosť, adresovanosť, informačnosť, situatívnosť a (typologická) intertextovosť (Gallo, 2013).

Tretia kapitola *Homília ako žánrový typ* je zameraná na charakteristiku homílie, jej kompozično-tematickej štruktúry, temporálnej organizácie a kategórie priestoru.

Štvrtá kapitola *Modlitba ako žánrový typ* vysvetľuje výstavbu cirkevnej modlitby, jej jadra a periférie.

Posledná kapitola *Životy svätých (žitije) ako žánrový typ* definuje žáner žitija, kategórie, ako téma, kompozícia, čas a priestor (*chronotop*).

Autorka špecifikuje náboženský štýl na základe funkčného opodstatnenia žánrov a hovorí o jadre náboženského štýlu, ktorý predstavujú bohoslužobné žánre. Na periférii štýlu sa nachádzajú nebohoslužobné žánre náboženskej publicistiky, spravodajstva, napríklad článok či umelecké texty s náboženskou témou, ako báseň alebo poviedka.

Ja zjavne, že autorka nevyčleňuje liturgický, homiletický a katechetický štýl tak ako M. Wojtak (2011) alebo ako J. Mistrík (1997, s. 551), ktorý chápe kazateľský štýl ako osobitný sekundárny štýl.

Na záver chceme zdôrazniť, že Tatiana Ickovič vymedzuje jeden náboženský štýl bez jednotlivých podtypov. Autorka operuje s protožánrovou sústavou, pričom tu môže byť veľká variabilita so zreteľom na konkrétnu komunikačnú situáciu. Monografia predstavuje originálnu vedeckú prácu, ponúka nové metodologické postupy v teolingvistickom výskume slovanskej proveniencie.

## Literatúra:

- BODNÁROVÁ, M. (2016): Svedectvo ako prostriedok novej evanjelizácie z pohľadu lingvistiky. In: *Theologos*, 18/2, č. 2, s. 157–176.
- BODNÁROVÁ, M. (2019): *Svedectvo ako žáner náboženskej komunikácie vo svetle sociálnej a personálnej deixy*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- GALLO, J. (2013): Text. Textovosť. Kritériá textovosti. In: *Jazyk a kultúra*, 13/2013. [Cit. 2022-03-10.] Dostupné na internete: < [https://www.ff.unipo.sk/jak/13\\_2013/gallo.pdf](https://www.ff.unipo.sk/jak/13_2013/gallo.pdf)
- KOČIŠ, F. (1998): Východiská konštituovania náboženského štýlu v súčasnej spisovnej slovenčine. In: P. Híc (ed.): *Acta Facultatis Pedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*. Trnava: Trnavská univerzita, s. 19–27.

- MAKUCHOWSKA, M. (2007): *Bibliografia języka religijnego 1945 – 2005*. Tarnów: Biblos.
- MISTRÍK, J. (1991): Náboženský štýl. In: J. Mistrík (ed.): *Studia Academica Slovaca* 20. Bratislava: Alfa, s. 163–175.
- MISTRÍK, J. (1992): Religiózny štýl. In: S. Gajda (ed.): *Stylistyka I. Stylistyka dziś*. Opole: Uniwersytet Opolski, s. 82–89.
- MLACEK, J. (2013): *Štylistické otázky náboženskej komunikácie*. Ružomberok: Verbum.
- RONČÁKOVÁ, T. (2009): *Keď chce Cirkev hovoriť mediálnym jazykom. Prienik náboženského a publicistického štýlu I*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku.
- RUŠČÁK, F. (2001): Biblický text ako archetypálna dimenzia náboženskej komunikácie. In: *Studia Philologica* 8. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove, s. 6–9.
- SLANČOVÁ, D. (2000): V akých podobách existuje súčasná slovenčina? In: J. Mlacek (ed.): *Studia Academica Slovaca* 29. Bratislava: Stimul, s. 234–249.
- WOJTAK, M. (1998): Czy można mówić o stylu człowieczej rozmowy z Panem Bogiem. In: S. Gajda – H. J. Sobeczko (eds.): *Człowiek – dzieło – sacrum*. Opole: Uniwersytet Opolski, s. 309–319.

## **Učebnica slovensko-ruských a rusko-slovenských homoným**

KALAŠ, Filip: *Učebnica slovensko-ruských a rusko-slovenských homoným: vysokoškolská učebnica*. Brno: Tribun EU 2021. 212 s. ISBN 978-80-263-1694-7.

Dominika Vargová

Katedra jazykovedy a translatológie, Fakulta aplikovaných jazykov, Ekonomická univerzita v Bratislave

dominika.vargova@euba.sk

Homonymia nie je pre laickú a odbornú verejnosť neznámym jazykovým fenoménom. Homonymá sú aktívnou súčasťou lexiky a pomáhajú rozširovať slovnú zásobu aj najmladším používateľom jazyka, napríklad deťom v predškolskom veku. Stretneme sa s publikáciami určenými pre široké publikum a venujúcimi sa téme homonymie, dokonca s kvízmi a hrami, ktoré vďaka svojej zábavnej forme dokážu obohatiť voľný čas a výučbu. V dôsledku potreby vzdelávania v cudzom jazyku sa čoraz väčšej pozornosti dostáva medzijazykovej homonymii. V prípade konfrontácie slovenského jazyka s cudzím jazykom vieme pozorovať vznik párov homoným, ktorých blízkosť z hľadiska výslovnosti, zvukovej podoby alebo gramatiky môže v prípade absencie ovládania uvedenej problematiky viesť k nedorozumeniu v komunikácii. Humorný aspekt ako ich sprievodná vlastnosť však vie tento problém preklenúť a v neposlednom rade napomôcť osvojovaniu materinského a cudzieho jazyka zároveň. Uvedené je dokladom o tom, že homonymá predstavujú efektívny prostriedok na ceste k rozvoju jazykovej a komunikačnej kompetencie používateľov jazyka všetkých vekových kategórií.

V prípade zvyšujúcich sa nárokov na ovládanie jazyka ako kritériom kladeným v súvislosti so zameraním štúdia alebo pracovným pôsobením sa akcentuje potreba čo najväčšej variability aktívne používanej slovnej zásoby. V spojitosti s homonymiou je táto potreba o to naliehavejšia, že v prípade príbuzných jazykov sa podobnosť slov ako nápomocná len javí. Exemplárnym príkladom je slovenský a ruský jazyk. Homonymá sa v prípade tejto dvojice stávajú „falošnými priateľmi“ a až dôkladná znalosť nuáns oboch jazykov predchádza neporozumeniu, prípadne neadekvátnemu výberu lexiky v konkrétnej komunikačnej situácii.

Slovenská odborná verejnosť reflektuje dôležitosť výskumu medzijazykovej homonymie okrem iného aj slovanských jazykov: na Slovensku evidujeme projekty a publikácie, reprezentujúce výstupy lexikologického skúmania v danej oblasti, doplnené jej lexikografickým rozpracovaním (napr. projekt VEGA 2/0067/18 *Medzijazyková homonymia v slovanských jazykoch*; monografia Marty Lackovej *Interlingválne homonymá v súčasných slovanských jazykoch*; slovník Tatjany Grigorjanovej a Lukáša Gajarského *Slovník rusko-slovenských medzijazykových homoným*). Väčší podiel tvoria práce teoretického charakteru, pričom z perspektívy prípravy na prax je nemenej dôležité precvičovanie homonymných dvojíc v ústnom a písomnom prejave. Priestor, ktorý sa v tomto smere ponúka, náležite využil Filip Kalaš, a to konkrétne v rámci riešenia grantového projektu VEGA 2/0067/18 *Medzijazyková homonymia v slovanských jazykoch*. Výsledkom je doplnenie slovenského knižného trhu o publikáciu *Učebnica slovensko-ruských a rusko-slovenských homoným*. Autor učebnice pôsobí ako pedagóg na Fakulte aplikovaných jazykov na Ekonomickej univerzite v Bratislave – praktické skúsenosti s prácou so študentmi, ktoré nadobudol v priebehu vyučovacieho procesu, spoločne s jeho vedecko-výskumnou expertízou, vyústili do snahy zefektívniť štúdium ruského

a slovenského jazyka. Zámer vytvoriť učebný materiál, ktorý by predstavoval prácu didaktického charakteru a zároveň oslovil širší okruh čitateľov, sa podľa môjho názoru vydaril. Učebnica nie je určená len študentom v odbore filológia. Svoje využitie nájde medzi samoukmi, pedagógmi, odborníkmi pôsobiacimi v odvetví poskytovania jazykových služieb. Siahnuť po nej môžu i tí, ktorí síce nemajú formálne jazykové vzdelanie, ale pre potreby profesie chcú pokročiť na vyššiu úroveň ovládania slovenčiny a ruštiny.

Učebnica pozostáva z desiatich lekcí. Prvá polovica každej lekcie sa zameriava na slovensko-ruské dvojice. Druhá polovica kopíruje štruktúru cvičení predchádzajúcej časti, no je vypracovaná v ruskom znení. Opakujúce sa typy cvičení slúžia účelu učebnice a nijako nespôsobujú monotónnosť práce s učebnicou, pretože autor čerpal z množstva zdrojov; prácu s výkladovými a prekladovými slovníkmi, monolingválnymi a paralelnými korpusmi zúročil zozbieraním približne 700 homonymných dvojíc. V tomto objeme sú okrem homonym zahrnuté aj paronymy, odrážajúce dynamickosť a jedinečnosť slovenského a ruského jazyka.

Široká škála jazykových dvojíc a variabilita tém lekcí sú mimoriadnou pridanou hodnotou recenzovanej publikácie Filipa Kalaša. Rovnako oceňujem koherentnosť učebnice a jej formát. Domnievam sa totiž, že aj to pozitívne ovplyvní prácu pedagóga alebo študenta s učebnicou. Obsahom a metodikou učebnica demonštruje odbornosť autora a jeho schopnosť zachytiť a naplniť požiadavky praxe. *Učebnica slovensko-ruských a rusko-slovenských homonym* predstavuje prínosný lingvodidaktický materiál, po ktorom by mal siahnuť každý, kto má záujem o zásadné zlepšenie svojho ústneho a písomného prejavu v slovenskom a ruskom jazyku.

#### **Literatúra:**

GRIGORJANOVÁ, T. – GAJARSKÝ, L. (2019): *Slovník rusko-slovenských medzijazykových homonym*. Brno: Tribun EU.

LACKOVÁ, M. (2015): *Interlingválne homonymy v súčasných slovanských jazykoch*. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline.

## Корифей современной туркменской лингвистики (к биобиблиографии академика Мурадгелди Соегова за 2020 – 2021 годы)

Хезретгулы Дурдыев

Институт языка, литературы и национальных рукописей имени Махтумкули Академии наук Туркменистана  
hezretgulydurdy@mail.com

В самом начале 2020 года, а именно 14 января, исполнилось 70 лет со дня рождения академика *Академии наук Туркменистана*, доктора филологических наук, профессора Мурадгелди Соегова. Эту славную дату в жизни знаменитого ученого, известного своими трудами далеко за пределами Туркменистана, отмечали на своих страницах научные журналы языковедческого и тюркологического направления Словацкой Республики (г. Прешов) (Чарыев, 2020, с. 206–216), Российской Федерации (г. Москва) (Маммедов, 2020, с. 159–163) и Республики Азербайджан (г. Баку) (Гокленов, 2020, с. 133–134), посвящая туркменскому академику-гуманитарию специальные статьи-персоналии. В одной из этих публикаций-персоналий, как признание заслуг М. Соегова в мировой науке, приводятся названия 12-и периодических научных изданий, выпускающихся в разных странах, в которых туркменский академик состоит членом их редколлегий и редсоветов или же является одним из зарубежных научных консультантов (Амансейидов, 2017, с. 182–193). Наряду с этими изданиями в 2021 году он включен еще в состав редакционного совета международного научного журнала «Этническая культура», издающегося Чувашским государственным институтом культуры и искусств в г. Чебоксары (Российская Федерация). Юбилейный 2020 год и особенно постюбилейный 2021 год можно характеризовать одним из плодотворных периодов в научной жизни академика Мурадгелди Соегова, хотя он уже с начала 2018 года официально не занимает никаких должностей, то есть, нигде не работает и является независимым исследователем. Имея в виду свою постоянную консультативную деятельность, в последнее время он начал подписываться под своими статьями в качестве внештатного научного консультанта Института языка, литературы и национальных рукописей имени Махтумкули Академии наук Туркменистана. Являясь одним из активных членов Специализированного ученого совета по защите диссертаций по филологии, культурологии и искусствоведению, функционирующего при *Президиуме Академии наук Туркменистана*, доктор наук Мурадгелди Соегов на его заседаниях часто выступает в качестве официальных или неофициальных оппонентов со своими аргументированными рецензиями, объективно оценивая рассматриваемые диссертационные работы. В течение последних двух лет он выступал первым официальным оппонентом при защите следующих диссертаций на соискание ученой степени кандидата филологических наук: 1. Нурыева О.А. *Язык туркменских стихотворений Байрам хана и Мухаммеда Бабура*. Канд. дисс. Ашхабад, 2020. 154 с. (на туркм. яз.); 2. Салпыева Т.Б. *Именные словосочетания в туркменском и арабском языках*. Канд. дисс. Ашхабад, 2021. 133 с. (на туркм. яз.); 3. Бекджаев Т. *Фразеологизмы туркменского языка, имеющие в составе профессиональную лексику*. Канд. дисс. Ашхабад, 2021. 118 с. (на туркм. яз.); 4. Мырадова Г. *Птицеводческая лексика туркменского языка*. Канд. дисс. Ашхабад, 2021. 129 с. (на туркм. яз.). Не будет излишним если здесь же отметим, что вторым официальным оппонентом при защите упомянутой диссертации Г. Мырадовой, которая состоялась 25 ноября 2021 года,

выступил автор настоящих строк (Рис. 1). Примечательно и то, что по «Положению...», утвержденному *Высшей аттестационной комиссии Туркменистана*, сами диссертации и их авторефераты, которые выполняются на государственном туркменском языке, имеют обширные аннотации на русском и английском языках. В последние годы под научным руководством академика М. Соегова преподаватель японского языка Лачин Гурдова, работающая в *Инженерно-технологическом университете Туркменистана имени Огуз-хана*, где студенты изучают японский язык, упорно вела разработки по сравнительному изучению языковых культур туркменского и японского народов. Для этих разработок научной основой служил научный постулат, сформированный в статье М. Соегова «Из Солнечной страны в страну Восходящего Солнца и обратно: некоторые вопросы истории и реалии современности», обнародованной на страницах электронного научного издания «Ученые заметки Тихоокеанского государственного университета» (Том 8. № 1(2). Хабаровск, 2017. С. 9–26). Успешная защита Л. Гурдовой диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук, которая была выполнена под руководством академика М. Соегова, состоялась 24 ноября 2021 года по теме: «Своеобразие языковой культуры туркменского и японского народов» (Канд. дисс. Ашхабад, 2021. 110 с. (на туркм. яз.)). Таким образом, Лачин Гурдова стала первым преподавателем указанного университета, удостоенной ученой степени кандидата наук. Пандемия, вынудила установить во всех странах мира в связи с небывалым ранее распространением коронавирусной инфекции, и вот уже более два года диктует свои условия: научные организации при проведении своих международных мероприятий, а ученые при участии в них вынуждены пользоваться формой *зоом-онлайн*, то есть ученые разных стран теперь лишены ознакомиться лично с друг другом в проводимых симпозиумах, конференциях, совещаниях и других научных мероприятиях. Поэтому туркменский академик Мурадгелди Соегов выступал в дистанционном формате (по *зоом-онлайн*) в качестве одного из трех официальных оппонентов – докторов наук при защите докторской диссертации А.И. Альниязовым, директором Института гуманитарных наук Каракалпакского отделения Академии наук Республики Узбекистан, которая состоялась летом 2020 года на заседании Ученого совета по присуждению ученых степеней Каракалпакского государственного университета имени Бердаха (г. Нукус) на тему: «Функционально-семантический анализ сложносочиненных предложений в каракалпакском языке». Города-столицы стран мира, являясь административными и культурными центрами, сосрatchивают в себе еще крупные научные учреждения этих стран. Это, наряду с Москвой, относится столицам национальных республик Российской Федерации, а также столицам Каракалпакстана (г. Нукус) и Гагаузии (г. Комрат), находящихся соответственно в составе Республики Узбекистан и Республики Молдова. При составлении перечня трудов академика Мурадгелди Соегова, опубликованных в 2020 – 2021 годах, мы исходили из данного положения вещей, то есть другие города следуют после соответствующего перечисления столиц. Это – во-первых. Во-вторых, хочется отметить и то, что активный участник многих международных научных мероприятий М. Соегов систематически пользуется с этой целью возможностями формы *зоом-онлайн* (участие в дистанционном формате). И наконец, в-третьих, член *Союза писателей* (бывшего СССР), академик Мурадгелди Соегов наряду с научным стилем своего родного туркменского языка превосходно владеет публицистическим и художественным стилями, и поэтому в ашхабадских газетах и журналах часто появляются его интересные публицистические статьи, а также стихи, предназначенные для детского круга чтения. Поэтому, неслучайно, в одной из двух работ турецкого ученого Сонера Саглама (Dr. Soner Sağlam), посвященных творчеству Мурадгелди Соегова, рассказывается о его художественных произведениях (Sağlam, 2020, с. 121–123). Ниже приводится составленный нами список работ

туркменского академика с использованием представленных им же материалов в разрезе городов с указанием в скобках стран их нахождения. Эти работы, опубликованные в течение последних двух лет (т.е. в 2020 – 2021 гг.) и изложенные с общей нумерацией, выполнены их автором на туркменском, русском, турецком и английском языках. Данный перечень трудов (их всего более 70 названий) возглавляет монография Мурадгелди Соегова, выпущенная Издательством АН Туркменистана «Ылым» («Наука») в Ашхабаде в конце 2021 года под названием «Древний туркменский письменный язык» (на туркм. яз.) в объеме 13,5 печатных листов с тиражом 0,5 тыс. экз. Научным редактором описанной ниже монографии выступил автор настоящих строк.

**1. Ашхабад (Туркменистан)** 1. Gadymy türkmen ýazuw dili. Aşgabat: Ylym, 2021. 216 s. 2. Meşhur zenan türkolog alymlar (Z.B. Muhammedowa, B.Ö. Oruzbaýewa we A. von Gabain hakynda). In: *Zenan kalby*, No. 6. Aşgabat, 2020. S. 34–35. 3. Medeni taryhymyza degişli gysgajyk ylmy maglumatlar. In: *Dünýä edebiýaty*, № 3 (maý-iýun). Aşgabat, 2021. C. 24–29. 4. Meşhur zenan türkolog alymlar (Elwira Grunina we Zeýnep Korkmaz hakynda). In: *Zenan kalby*, № 4. Aşgabat, 2021. C. 20–21. 5. Dädem Gurkut kitabyň täze tapylan golýazmasy. In: *Dünýä edebiýaty*, № 4 (iýul-awgust). Aşgabat, 2021. C. 17–22. 6. Edebiýatdan ilkinji okuw kitaby. In: *Garaşym*, No. 11. Aşgabat, 2021. C. 164–168. 7. Soltan Sanjar Mazy. In: *Edebiýat we sungat*, 16 iýul, № 29 (4252). Aşgabat, 2021. C. 7. 8. Goşgular çemeni: Geçen aýda. Bagban. Injir. Tudana. Badam. Hurma. Kişmiş. Kişde. Alma. In: *Güneş*, No. 7 (iýul). Aşgabat, 2021. C. 14–15. 9. (Словарные статьи к лексемам из Огузско-орхонских памятников и «Мукаддимат ал-Адаб» Замахшари). In: *VIII–XVII asyr türkmen diliniň sözlügi. Üç jiltlik*. Aşgabat: Ylym, 2021. I jilt, 720 s.; II jilt, 680 s.; III jilt, 720 s.

**2. Анкара (Турецкая Республика)** 10. 1969'dan Başlayarak Son 50 Yıl Boyunca Kutadgu Bilig'le Birlikte Yaşamak. In: *Uluslararası Kutadgu Bilig Kurultayı. 26–28 Eylül 2019*. Bildiriler. Ankara: Türk Dil Kurumu, 2020. C. 1173–1177. 11. About the General Nikolay G. Petrusevich and its works (On materials of the newspaper «Caucasus» for 1879–1880 and some other sources). In: *ASEAD 7. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu. 10–12 Nisan 2021 Antalya-Kemer. Bildiri Özet Kitabı*. Ankara, 2021. C. 3. 12. О современных проявлениях раннесредневекового туркменского суперэтноса. In: *ASEAD 7. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu. 10–12 Nisan 2021 Antalya-Kemer. Bildiri Özet Kitabı*. Ankara, 2021. S. 39. 13. Professor-Historian Ilya N. Borozdin: Pages from Ashgabat period of his life. In: *Ejser 8th International Symposium on social sciences. 20–22 November 2021 Hamburg – Germany. Abstract Book*. Ankara, 2021. P. 20. 14. Salur Kazan Alp'ın özel adı (lakabı) «kazan(mak)» eyleminden türemiştir. In: *Ejser 8th International Symposium on social sciences. 20–22 November 2021 Hamburg – Germany. Abstract Book*. Ankara, 2021. C. 30.

**3. Баку (Республика Азербайджан)** 15. Nobel Kardeşler Şirketi Türkmen asıllı Rusyalı etnolog-ressam Nazar Yomudskiy'i nasıl ödüllendirdi. In: *Dədə Qorqud. Elmi-ədəbi toplu*, № 1 (68). Bakı, 2020. C. 68–72. 16. Почему Чингизиды Золотой Орды считали себя наследниками Афрасиаба – правителя Турана (еще одна попытка развенчания стереотипов). In: *Türkologiya*, No. 3. Bakı, 2020. C. 83–88. 17. О двух рецензиях на учебник М.-С.Агабекова со сборником пословиц и поговорок, изданный в 1904 году (в связи с исполнением 155-летия со дня рождения его составителя). In: *Dədə Qorqud. Elmi-ədəbi toplu*, № 1 (72). Bakı, 2021. C. 62–69. 18. Enver Paşa-Lenin ilişkisi ve Türkmenler (Enver Paşa'nın doğumunun 140. yıldönümü münasebetiyle). In: *Türkologiya*, № 2. Bakı, 2022. C. 143–146.

**4. Бишкек (Кыргызская Республика)** 19. Почему Чингизиды Золотой Орды считали себя наследниками Афрасиаба – правителя Турана (еще одна попытка развенчания стереотипов). In: *Alatoo Academic Studies (AAS)*, № 2. Bishkek, 2020. C. 215–221.

**5. Москва (Российская Федерация)** 20. О начале военного отрочества будущего Главнокомандующего Закаспийским фронтом, первого туркменского генерала Ораз-сердара. In: *Конфессиональные и этнические группы российских регионов в XIX–XXI вв. Сборник научных трудов. Вып. 2.* Москва: Эдитус, 2020. С. 216–223. 21. Об орнитологе – члене Закаспийского кружка любителей археологии и истории Востока (о С.И. Билькевиче). In: *Современный мир: стратегии развития, технологии и образы будущего. Материалы Международной научно-практической конференции. 24–25 октября 2019 г.* Москва: Изд-во ФГБОУ ВПО НИУ «МЭИ», 2020. С. 261–267. 22. И.М. Рабинович – один из первых редакторов «Туркменской искры». In: *Конфессиональные и этнические группы российских регионов в XIX–XXI вв. Сборник научных трудов. Выпуск 3.* Москва: Изд-во «Эдитус», 2021. С. 191–198. 23. Текст доклада Б. Кульбешерова о взаимных претензиях РСФСР и УзССР в свете новых сведений о из его биобиблиографии (К вопросу о необходимости бумажного тиражирования архивных документов). In: *Текст в культурном, языковом, социальном пространстве. Сборник научных статей.* Москва: МФЮА, 2021. С. 285–308.

**6. Нур-Султан (Республика Казахстан)** 24. Два туркмена: отец и сын, удостоенные высоких чинов и наград России и Британии соответственно в 1881 и 1918 годах. In: *Turkic Studies Journal. Nur-Sultan*, 2021, Vol. 3, No. 3. P. 74–81. 25. 1900 год: капитан Ф.А. Михайлов о туркменских поэтах Махтумкули, Зелили-мулле и Велимухаммед-мулле (последний из которых остается неопознанным по настоящее время) (Краткое сообщение). In: *Turkic Studies Journal. Nur-Sultan*, 2021, Vol. 3, №. 4. P. 70–75.

**7. Абакан (Республика Хакасия/РФ)** 26. О графических портретах и словесных характеристиках Махтумкули-хана, сына Нурберди-хана (в связи со 140-летием героической обороны крепости Денгиль / Дингли-тепе). In: *Народы и культуры Саяно-Алтая и сопредельных территорий: материалы VII Международной научной конференции, посвященной Году хакасского языка и юбилейным датам со дня рождения основоположников хакасского языкознания: 100-летию Д. Ф. Патачаковой и 90-летию М. И. Боргоякова (23–24 сентября 2020 г.).* Абакан: Хакасское книжное издательство имени В. М. Торосова, 2020. С. 156–161.

**8. Горно-Алтайск (Республика Алтай/РФ)** 27. Об этимологии туркменского теонима Буркут «Забрызгивай нашу землю дождем» (К 50-летию издания книги В.Н. Басилова «Кульм святых в исламе» и 45-летию ее туркменского перевода). In: *Векторы развития гуманитарной науки в современном мире. Материалы Всероссийской научно-практической конференции.* Горно-Алтайск, 2020. С. 151–158. 28. Из «Сказок мангышлакских туркмен», опубликованных в 1875 г. в переводе генерала А.В. Комарова: «Змея, кошка и собака». In: *Народы Алтая в социокультурном пространстве России на рубеже эпох. Сборник статей, посвященный 30-летию со дня образования Республики Алтай и 265-летию добровольного вхождения алтайского народа в состав Российского государства.* Горно-Алтайск: БНУ РА «Научно-исследовательский институт алтаистики им. С.С. Суразакова», 2021. С. 595–606.

**9. Ижевск (Удмуртская Республика/РФ)** 29. Почему одному из местных интеллектуалов, назначив его бригадным генералом, не дали проявить себя на новом поприще (к 120-летию со дня рождения комбрига-туркмена Дж. Я. Халмурадова). In: *Актуальные проблемы региональной истории. Памяти учителей: Аркадий Андреевич Тронин (1931–2016), Степан Парфёнович Зубарев (1911–1994), Михаил Андрианович Садаков (1916–1993).* Материалы II Всероссийской с международным участием научной конференции. Ижевск: Изд. центр «Удмуртский университет», 2021. С. 293–299. 30. Токуз-огузы и уч-огузы: какую из двух этнических групп (бозоков или учоков) они представляли? (В связи с 75-летием издания труда А. Н. Бернштама об орхонских

тюрках). In: *Взаимодействие этносов и культур в евразийском межцивилизационном пространстве: (к 90-летию Удмуртского института истории, языка и литературы УдмФИЦ УрО РАН). Сборник статей / УИИЯЛ УдмФИЦ УрО РАН.* Ижевск, 2021. С. 108–110.

**10. Йошкар-Ола (Республика Марий / Эл РФ) 31.** Российский генерал Алиханов-Аварский о сотнике-туркмене Сеитназар-Юзбаши Алилинском. In: *Регионы России в военной истории страны. Выпуск III. Сборник материалов III Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, 17–18 ноября 2021 года.* Йошкар-Ола: МарНИИЯЛИ, 2021. С. 150–156.

**11. Казань (Республика Татарстан/РФ) 32.** Об одной статье любовно-приключенческого содержания, перепечатанного в газете «Кавказ» от 13 апреля 1884 года из стамбульской газеты/ In: *Литература и художественная культура тюркских народов в контексте Восток-Запад. Материалы Международной научно-практической онлайн-конференции (22–25 октября 2020 г.).* Казань: Изд-во Казанского университета, 2020. С. 272–275.

**12. Комрат (Гагаузия / РМ) 33.** Отражение туркменских ковровых узоров (гёль) на орнаменте (накш) бухарских медресе (к вопросу о взаимовлияниях в пределах единой этнокультуры). In: *Международная научно-практическая конференция «Наука, образование, культура». Том 4.* Комрат: Комратский государственный университет, 2020. С. 425–429.

**13. Кызыл (Республика Тыва/РФ) 34.** Монгольские соматические фразеологизмы и их туркменские аналоги на фоне зарождающейся лингвопедагогики. In: *Вестник Тувинского государственного университета. Выпуск 1. Социальные и гуманитарные науки, № 3 (80).* Кызыл, 2021. С. 28–36.

**14. Махачкала (Республика Дагестан/РФ) 35.** Научная деятельность А.Н. Самойловича началась еще в студенческие годы с его туркменоведческих работ (К 140-летию со дня рождения академика-востоковеда). In: *Диалог культур в глобализирующемся мире. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием).* Махачкала: АЛЕФ, 2020. С. 144–146. 36. Некоторые дополнительные сведения о Рафаиле Езнаеве, переводившем в 1874 году на русский язык около 90 стихов туркменского поэта-классика. In: *Диалог культур в глобализирующемся мире. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием).* Махачкала: АЛЕФ, 2021. С. 21–23.

**15. Нальчик (Кабардино-Балкарская Республика/РФ) 37.** О генерале Н.Г. Петрусовиче и его трудах. In: *Кавказология, № 3.* Нальчик, 2020. С. 111–128. 38. Об одном из туркменских учеников академика А.Н. Самойловича: языковед и организатор науки Абдулла Геленов. In: *Актуальные проблемы современного социально-гуманитарного знания advanced science. Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием.* Нальчик: Каб.-Балк. ун-т, 2020. С. 98–107. 39. О сказках мангышлакских туркмен, изданных в 1875 г. на русском языке, и их переводчике. In: *Фольклорный текст: рубеж тысячелетий. Сборник статей.* Нальчик: Издательская типография «Принт Центр», 2021. С. 62–68.

**16. Нукус (Республика Каракалпакстан/РУ) 40.** Английский перевод ногайской версии сказания о Едигее (Лондон, 1842) в современном русском изложении (часть первая). In: *Вестник Каракалпакского отделения Академии наук Узбекистана, № 4.* Нукус, 2020. С. 116–120. 41. Английский перевод ногайской версии сказания о Едигее (Лондон, 1842) в современном русском изложении (часть вторая). In: *Вестник Каракалпакского отделения Академии наук Узбекистана, № 1.* Нукус 2021. С. 136–141.

**17. Улан-Удэ (Республика Бурятия/РФ)** 42. Числа, указывающие на переплетение современных общечеловеческих понятий с прототюркской легендарной историей. In: *Евразийство и мир*, № 2. Улан-Удэ, 2021. С. 25–31

**18. Уфа (Республика Башкортостан/РФ)** 43. О депортированных туркменских баях-кулаках и членах их семей за пределы республики в 30-е годы XX века. In: *Мир Евразии: от древности к современности. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Том 1*. Уфа: РИЦ БашГУ, 2020. С. 280–286. 44. Доисторическое прошлое туркмен в древних мифах (по извлечениям из мусульманских исторических сочинений). In: *Высокая теория Российского ислама – современная теология. Материалы Всероссийского (с международным участием) вебинара 2 декабря 2020 года*. Уфа: ООО «ПечатниК», 2020. С. 82–86. 45. О русскоязычном редакторе первых туркменских новометодных букварей и его предисловиях к ним. In: *Диалектология. Этнолингвистика. Мифология. Ономастика. Этимология. Материалы Международной научной конференции. Том 1*. Уфа: Башк. энцикл., 2020. С. 128–131. 46. Гипотетическое суждение о происхождении вторичного иранского антропонима Афрасиаб (Af+rasi+ab) от первичного тюркского антропонима Алп Эр Тонга (Ar+Tonga+Alp). In: *Теория урало-алтайского языкового сообщества и аспекты ее развития в современной отечественной лингвистике. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием)*. Уфа: РИЦ БашГУ. 2021. С. 306–309. 47. 95 лет назад: чем был занят туркменский интеллектуал Б.Э. Бердиев (в порядке приложения к ранее изданным работам). In: *Мир Евразии: от древности к современности. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Том 1*. Уфа: РИЦ БашГУ. 2021. С. 213–220. 48. Из истории изучения диалекта туркмен Ставрополя (к 90-летию со дня рождения чл.-корр. АНТ, профессора Сапара Куренова). In: *Сохранение и развитие духовной культуры и родного языка в условиях многонационального государства: проблемы и перспективы: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию члена-корреспондента Академии наук Республики Башкортостан Кунафина Г.С. В 2-х частях. Часть II*. Уфа: РИЦ БашГУ, 2021. С. 405–407. 49. Об образцах туркменского сказочного эпоса, записанных у сказителей в 1902–1906 гг. и опубликованных в 1910 году в русском переводе. In: *Особенности традиций в культуре народов Евразии: эпос, эпосоведение и сказительство. Коллективная монография*. Уфа: ИИЯЛ. 2021. С. 193–201. 50. О туркменах, пожалованных Александром III и Николаем II в чины, а также царскими наградами и подарками. In: *Государственный аппарат управления в империи Романовых: эффективность деятельности властных структур и бюрократии. Материалы Всероссийского научного симпозиума (16–18 декабря 2020 г.)*. Уфа: ИИЯЛ УФИЦ РАН, 2021. С. 251–256.

**19. Чебоксары (Республика Чувашия/РФ)** 51. Отражение туркменских ковровых узоров (гёль) на орнаменте (накш) бухарских медресе (к вопросу о взаимовлияниях в пределах единой этнокультуры). In: *Этническая культура в современном мире. Материалы VI Международной научно-практической конференции. Вып. 1*. Чебоксары: Плакат, 2020. С. 70–75. 52. Об учебнике туркменского языка, составленном М.-С. Агабековым и изданном в Ашхабаде в 1904 году. In: *Этнокультурные феномены в образовательном процессе. Сборник научных статей по итогам Международной научно-практической конференции*. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. С. 511–516. 53. О знаменитостях первых десятилетий XX века, носивших нехарактерные для туркмен фамилии с окончаниями -ский и -ская: Мамед-хан Текинский. In: *Этническая культура. Междунар. научн. журнал Чувашского гос. института культуры и искусств*. Чебоксары, 2021. Т. 3, № 3. С. 10–14.

**20. Якутск (Республика Саха–Якутия/РФ)** 54. О возможном отражении в словаре мусульманского богослова XII века Замахшари фольклорно-языкового богатства монголов-каракайтаев (киданей) тенгрианского вероисповедания. In: *Якутский героический эпос олонхо: сохранения, изучение и развитие. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 27 декабря 2019*. Якутск: Алаас, 2020. С. 126–131.

**21. Караганда (Республика Казахстан)** 55. В образе Огуз-хана воплощены исторические события, связанные с Афрасиабом, Мао-Дуном и Аттилой. In: *Заманауи әлемдегі ғылым мен білім» атты халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары. 1 том*. Қарағанда: «Болашақ-Баспа», 2021. С. 122–124. 56. О жертвах режима по одному из зловещих списков. In: *Актуальные проблемы современности. Международный научный журнал*. Караганда, 2021, № 3 (33). С. 176–179.

**22. Киркук (Республика Ирак)** 57. Türkmenistan’da Kerki (eski yazılarda Kerküh) – Türkmeneli’nde Kerkük. In: *Türkmeneli Aylık Edebiyat, Kültür ve Sanat Dergisi. Yıl: 14 Sayı: 162 Temmuz*. Kerkük, 2021. С. 36–38.

**23. Омск; Сургут (Российская Федерация)** 58. Генерал А. В. Комаров – первооткрыватель археологического памятника Нисы, столицы Парфянского царства. In: *Культура русских в археологических исследованиях: археология Севера России : сборник научных статей. В 2 т. Том 1*. Омск; Сургут: Издательская группа АНО «Институт археологии Севера», 2021. С. 55–57.

**24. Пермь (Российская Федерация)** 59. Еще за 139 лет до маршала Жукова генерал Скобелев позировал на белом ахалтекинце перед российским императором (с приложением фоторепродукций картин). In: *Диалоги о культуре и искусстве. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. Пермь: РИО УНИД, 2021. С. 315–319.

**25. Прешов (Словацкая Республика)** 60. 1881 год: Русскоязычные изложения сообщений Эдмунда О’Донована из газеты «Daily News» (по материалам газеты «Кавказ» за второе полугодие 1881 года). In: *Язык и культура. Научный интернет журнал Центра исследования лингвокультурологии и переводоведения Философского факультета Прешовского университета*. № 45–46. Прешов, 2021. С. 154–169.

**26. Севастополь (Российская Федерация)** 61. К вопросу о легитимности тюркских династий: главный завет Огуз-хана потомкам о государственности. In: *Миф в истории, политике, культуре. Сборник материалов IV Международной научной междисциплинарной конференции (июнь 2020 года)*. Севастополь: Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе, 2020. С. 378–386.

**27. Ставрополь (Российская Федерация)** 62. О четырех туркменах родом из Ставрополя и событиях, развернувшихся в Туркменской ССР в 1938 году с их невольным участием. In: *Проблемы развития регионального сообщества. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (20 апреля 2020 года)*. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2020. С. 149–154.

**28. Стамбул (Турецкая Республика)** 63. What Responsibility Was Carried in The Field of Development of Turkmen Language By The Responsible (First) Secretary of The Central Committee of Communist (Bolsheviks) Party of Turkmenistan in 1928 In: *7th International Conference on Management and Social Sciences Abstract Book May 19-21, 2021, İstanbul, 2021. P. 10*. 64. About The Turkmen Who Has Begun The Career in The Osset Battalion: The Verbal Military-Political Portrait and Rare Photos. In: *8th International Management and Social Research Conference. November 6–8, 2021. Abstract Book. İstanbul, 2021. С. 69*.

**29. Стерлитамак (Республика Башкортостан/РФ)** 65. О туркменской белоэмигрантской литературе (К постановке вопроса). In: *Художественный текст: проблемы чтения и понимания в современном обществе. Материалы II Всероссийской*

научно-практической конференции с международным участием. Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2020. С. 106–110. 66. Британская газета «Daily News» о морально-психологическом настрое туркмен-текинцев Ахалского оазиса к началу 1880 года. In: *Империи в мировой истории: Актуальные проблемы современных исследований. Сборник науч. трудов Междунар. науч.-практ. конф.* Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2021. С. 161–164. 67. Сипай-индусы в бывшей Закаспийской области России, или о том, как в 1918 году два генерала – туркменский и английский – награждали друг друга орденом. In: *Россия в войнах: слава российского оружия в памяти поколений. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции.* Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2021. С. 262–268.

**30. Усть-Каменогорск (Республика Казахстан)** 68. О Закаспийских событиях января 1881 года и их последствиях (по материалам газеты «Кавказ» за первое полугодие 1881 года). In: *Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Научный журнал. Выпуск 2.* Общие вопросы филологии. Усть-Каменогорск, 2020. С. 25–34. 69. По страницам «Сборника сведений о кавказских горцах» за 1873–1875 годы: Переводы генерала А.В. Комарова. In: *Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Научный журнал. Выпуск 2.* Общие вопросы филологии. Усть-Каменогорск, 2021. С. 61–71. 70. Об исторической подоплеке одной небылицы (или о конфликте, якобы возникшем между Ахмедом Ясави и туркменскими племенами салырской конфедерации). In: *Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Научный журнал. Выпуск 2.* Общие вопросы филологии. Усть-Каменогорск, 2021. С. 71–77.

**31. Челябинск (Российская Федерация)** 71. Академик-востоковед А.Н. Самойлович как фотограф (Хивинские туркмены в 1908 г.). In: *Традиционные общества: неизвестное прошлое. Материалы XVII Международной научно.-практической конференции.* В 2 ч. Ч. 1. Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2021. С. 82–88. Возвращаясь к началу вышеизложенного списка, а именно к уже описанной нами монографии академика М. Соегова (Рис. 2), которая входит к специальную серию изданных работ ученых Института языка, литературы и национальных рукописей имени Махтумкули Академии наук Туркменистана, состоящую из 30-ти трудов и посвященную 30-летию юбилею Независимости страны, следует отметить, что среди этих книг наряду с монографиями имеются словари, тексты произведений поэтов-классиков и народного творчества, переводы с персидского и арабского языков и некоторые другие работы. Одним из капитальных юбилейных трудов ученых Института представляет собой трехтомный исторический словарь, одним из составителей которого является М. Соегов. Хочется также особо отметить, что этот Словарь в первичном своем варианте под названием «*Gadymy türkmen diliniň saýlama sözlügi*» («Отборочный словарь древнего туркменского языка») был обнародован по Интернету еще в 2004 году в объеме 728 страниц, подготовленный к изданию под специальной редакцией М. Соегова (соредакторы С. Гуджуков, Г. Баллыев) (См: список литер. ). В ходе подготовки данной статьи нам приходилось подробно ознакомиться почти со всеми его публикациями последних лет. В них чувствуется не только рука опытного лингвиста, но и талант теперь уже несостоявшегося прозаика-документалиста. Исходя из этого, можем констатировать, что академик Мурадгелди Соегов филолог-гуманитарий довольно широкого научного кругозора, успешно работающий в разных междисциплинарных областях гуманитарных наук. Еще он – человек большого семейного счастья: отец троих детей, дед шестерых внуков и прадед двух правнуков (Рис. 3). Среди них имеются филологи с высшим образованием: две русистики, один романо-германист и по одной будущих тюрколога и романо-германистки. В конце в порядке общего заключения отметим, что для обладания наиболее полной информацией о биобиблиографии

туркменского академика Мурадгелди Соегова рекомендуем уважаемым читателям ознакомиться с публикациями по данной теме, обнародованными на страницах интернет-журнала «Язык и культура» в разные годы (Пекташ, 2014; Туваков, 2015; Арназаров, 2016; Соегова, 2019 и другие), а также уже упомянутыми нами статьями-персоналиями, появившимися в 2020 году в научных журналах «Российская тюркология» (г. Москва, Российская Федерация) и «Türkologiya» (г. Баку, Республика Азербайджан). Когда мы спросили у академика о его планах на ближайшее будущее, он рассказал, что намерен добиться создания своих страниц на доступных интернет-сайтах и разместить в них под соответствующими названиями своих ранее опубликованных статей на русском, туркменском и турецком языках в журналах и сборниках разных стран. Одна из таких его страниц уже существует по адресу <https://www.ylymly.com/myratgeldi-soyegow/> и включает в себе работы, собранные под названиями «Родство языков и сказки», «Эпохальные личности» и «Работы о туркменах», которые предназначены для скачивания интернет-пользователями на бесплатной основе. Таких интернет-сборников своих ранее опубликованных статей он намерен в будущем создать свыше 20-и названий, общий объем которых достигнет до 20,5 тыс. страниц.

### Литература:

- SAĞLAM, S. (2020): Muratgeldi Söyegov. In: *Türkmenistan Çocuk Edebiyatı*. Ankara: BENGÜ, s. 121–123.
- АМАНСЕЙИДОВ, Дж. (2017): Новые страницы к биобиблиографии академика Мурадгелди Соегова: 2016 год. In: *Язык и культура*, 8/29-30, с. 182–193. [Цит. 2022-02-03.] Режим доступа: <[http://www.ff.unipo.sk/jak/2930\\_2017/Dzumamammed\\_Amansejidov\\_sprava.pdf](http://www.ff.unipo.sk/jak/2930_2017/Dzumamammed_Amansejidov_sprava.pdf)>
- АРНАЗАРОВ, С. (2016): С Ашхабада в Казань, Уфу, Якутск и Горно-Алтайск через Анкару, Софию, Киев и Астану (к материалам для биобиблиографии академика Мурадгелди Соегова, опубликованным в 2010–2015 гг.). In: *Язык и культура*, 7/25-26, с. 161–173. [Цит. 2022-03-02.] Режим доступа: <[http://www.ff.unipo.sk/jak/25-26\\_2016/Seyitnazar%20Arnazarov\\_%20sprava.pdf](http://www.ff.unipo.sk/jak/25-26_2016/Seyitnazar%20Arnazarov_%20sprava.pdf)>
- ГОКЛЕНОВ, Дж. (2020): Мурадгелди Соегов – 70. In: *Türkologiya*, 2, с. 133–134.
- МАММЕДОВ, А. (2020) – ДЖАНБЕКОВ, К. О туркменском академике, считающем себя последователем учений российских академиков В.В. Бартольда и Н.Я. Марра (в связи с 70-летним юбилеем Мурадгелди Соегова). In: *Российская тюркология*, 1-2 (26-27), с. 159–163.
- ПЕКТАШ, З. (2014): Из опыта обработки материалов к биобиблиографии лингвистов-тюркологов и филологов-культурологов (на примере трудов академика Мурадгелди Соегова). In: *Язык и культура*, 5/17-18. [Цит. 2022-01-03.] Режим доступа: <[https://www.ff.unipo.sk/jak/rus/cislo17-18\\_r.html](https://www.ff.unipo.sk/jak/rus/cislo17-18_r.html)>
- СОЕГОВА, А. М. (2019): К 50-летию художественно-творческой и 45-летию научной деятельности академика Мурадгелди Соегова. In: *Язык и культура*, 10/37-38, с. 62–73. [Цит. 2022-02-02.] Режим доступа: <[http://www.ff.unipo.sk/jak/rus/aktualnecislo\\_r.html](http://www.ff.unipo.sk/jak/rus/aktualnecislo_r.html)>
- ТУВАКОВ, М. (2015): Востребованность добротных разработок со стороны научной общественности разных стран (о работах академика Мурадгелди Соегова, изданных в 2014 году). In: *Язык и культура*, 6/21-22, с. 121–131. [Цит. 2022-02-01.] Режим доступа: <[http://www.ff.unipo.sk/jak/21-22\\_2015/Tuvakov\\_studia.pdf](http://www.ff.unipo.sk/jak/21-22_2015/Tuvakov_studia.pdf)>
- ЧАРЫЕВ, Ш. (2020): Материалы к биобиблиографии академика Мурадгелди Соегова за 2019 год (в связи с 70-летием со дня рождения ученого). In: *Язык и культура*, 11/41-42, с. 206–216. [Цит. 2022-03-03.] Режим доступа: <[https://www.ff.unipo.sk/jak/rus/cislo41-42\\_r.html](https://www.ff.unipo.sk/jak/rus/cislo41-42_r.html)>

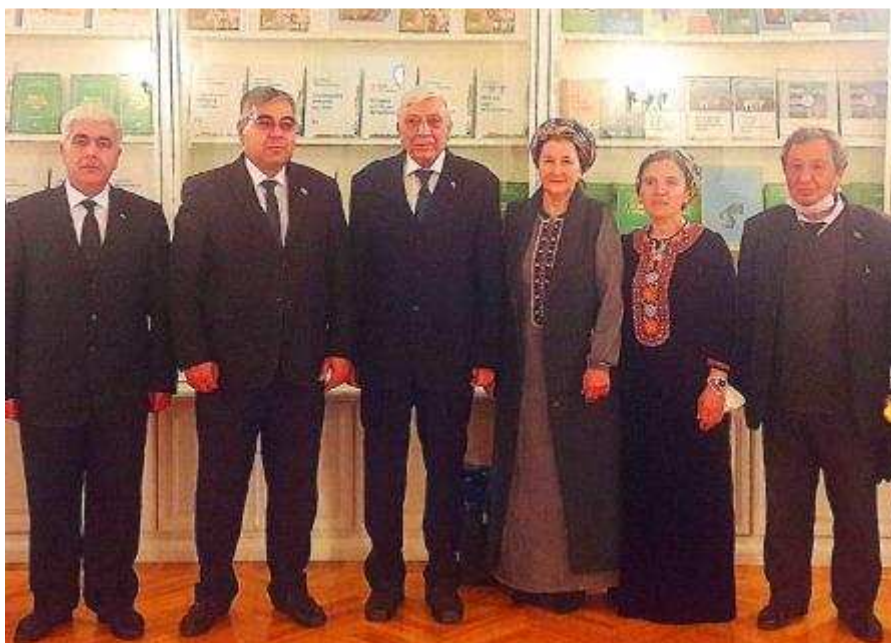


Рисунок 1 Фойе Большого конференц-зала Академии наук Туркменистана. Небольшая группа участников заседания Специализированного ученого совета по защите диссертаций, состоящего 25 ноября 2021 года: академик Мурадгелди Соегов (в центре, справа третий), доктор филологических наук Нарбибиш Шаммаева (в центре, слева третий), доктор искусствоведения Чарыяр Джумаев (слева первый) и диссертанты: Тагандурды Бекджаев (справа второй) и Тач Салпыева (слева вторая), а также автор настоящей статьи, кандидат филологических наук Хезретгулы Дурдыев (справа первый)

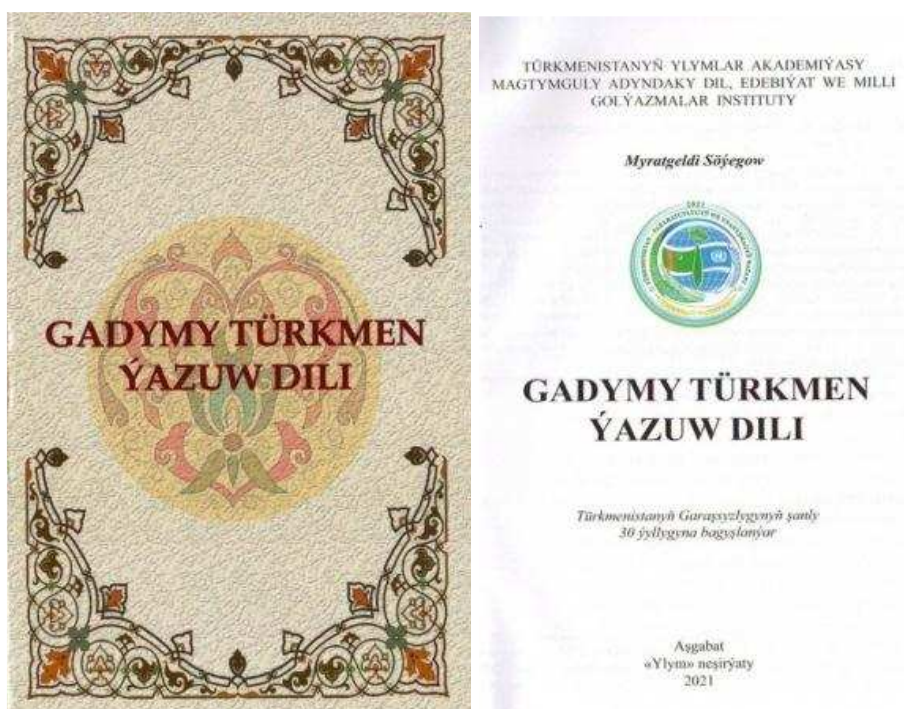


Рисунок 2 Обложка (справа) и титульный лист (слева) монография Мурадгелди Соегова «Древний туркменский письменный язык» (на туркм. яз.), выпущенной Издательством «Ылым» («Наука») АН Туркменистана в Ашхабаде в 2021 году



Рисунок 3 Академик Мурадгелди Соегов (стоит: справа второй) со своими многочисленными родными и близкими участвует в семейном торжестве (фотография десятилетней давности)