

Časopis Ústavu filologických štúdií
Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského
v Bratislave

Philologia

XXXV/1

2025
Univerzita Komenského v Bratislave

© **Philologia**
Vol. XXXV, N°1 (2025)

Predkladané číslo obsahuje články z oblasti štylistiky, lingvistiky, literárnej vedy a didaktiky, medzi nimi príspevky, ktoré sú výstupmi z dvoch projektov APVV a z dvoch projektov VEGA. Číslo ďalej obsahuje bohatý výber recenzií a jeden nekrológ. Zostavila Renáta Bojničanová.

Predsedníčka vedeckej rady – Head of Advisory Board

prof. PhDr. Mária Vajičková, CSc.

Hlavná redaktorka – Editor in Chief

doc. Mgr. Renáta Bojničanová, PhD.

Výkonné redaktorky – Editors

Mgr. Mária Dziviaková, PhD. – Mgr. Ľubica Horváthová, PhD.

Vedecká rada – Advisory Board

doc. Dr. Salustio Alvarado Socastro

prof. PhDr. Mária Bátorová, DrSc.

prof. György Domokos, PhD.

prom. fil. Adriana Ferenčíková, CSc.

doc. Dr. Beatriz Gómez-Pablos, PhD.

doc. PaedDr. Jana Javorčíková, PhD.

prof. PhDr. Ján Kačala, DrSc.

doc. PhDr. Ivica Kolečáni Lenčová, PhD.

prof. PhDr. Gabriela Lojová, PhD.

doc. Mgr. Marilena Felicia Luță Țiprigan, PhD.

prof. Dr. Coman Lupu

habil. Ľeva Márkus, PhD.

doc. Mgr. Andrea Mikulášová, PhD.

doc. Tivadar Palágyi, PhD.

prof. PhDr. Anton Pokrivčák, PhD.

prof. Ruslan Saduov

doc. Mgr. Jaroslav Šrank, PhD.

prof. PhDr. Eva Tandlichová, CSc.

prof. PhDr. Mária Vajičková, CSc.

prof. PhDr. Nina Vietorová, CSc.

prof. Dr. Bodo Zelinsky

Redakčná rada – Editorial Board

Mgr. Mária Dziviaková, PhD.

Mgr. Eva Faithová, PhD.

PaedDr. Peter Gergel, PhD.

Mgr. Kristína Hankerová, PhD.

Mgr. Tomáš Hlava, PhD.

Mgr. Ľubica Horváthová, PhD.

PhDr. Mojmír Malovecký, PhD.

Mgr. Roman Mikuláš, PhD.

doc. PaedDr. Martina Šipošová, PhD.

Mgr. Radana Štrbáková, PhD.

Mgr. Zuzana Tóth, PhD.

Mgr. Monika Turočková, PhD.

Časopis *Philologia* je evidovaný v databáze ERIH PLUS
(European Reference Index for the Humanities and Social Sciences)

© Univerzita Komenského v Bratislave 2025

ISSN 1339-2026

OBSAH

ŠTÚDIE

MÁRIA VAJIČKOVÁ

K typológii textov dedičského práva..... 7

PETER GERGEL – RADOVAN GARABÍK

Korpus dedičskoprávných textov v rámci kontrastívneho výskumu kolokácií
v slovenských a nemeckých dedičskoprávných textoch 25

ANDREA MIKULÁŠOVÁ

Literarästhetische Erfahrungen mit Bilderbüchern anbahnen. Am Beispiel
von Leonora Leitls *Krissi Krampus*..... 43

BEATRIZ GÓMEZ-PABLOS

Juegos y juguetes en los siglos XVIII y XIX en las definiciones lexicográficas
de los diccionarios académicos..... 57

SIMONA DOBIAŠOVÁ

Jazykový transfer a interferencia: špecifické výzvy vo výučbe nemčiny
ako cudzieho jazyka po angličtine 83

IVANA JURÍKOVÁ

Teacher-Induced Communication Barriers in Adolescent English Learning:
Strategies for Prevention and Reduction..... 101

SILVIA BRODŇANOVÁ

Duchovné cvičenia sv. Ignáca z Loyoly – literárno-historická
a translatologická štúdia 123

JOZEF BILSKÝ

Z písaných prejavov východných Slovanov ku koncu kurzu v organizácii IOM 145

RECENZIE

MÁRIA VAJIČKOVÁ

Od textu k prekladu XVIII. 1. časť..... 163

MÁRIA VAJIČKOVÁ

Od textu k prekladu XVIII. 2. časť. Linguistic Landscape 167

ZUZANA GAŠOVÁ

Odborné vzdelávanie lingvistov ako nástroj posilnenia
prekladateľskej kompetencie 171

JÁN DANEK

Bilingvizmus a plurilingvizmus v teórii a praxi 173

PATRIK LEKEŠ

Literatúra ako svedectvo: Fúzia estetických hodnôt a inovácií v príspevkoch
k jubileu prof. PhDr. I. Pospíšila, DrSc. 177

STANISLAV KOVÁČ

Kultúrna pamäť európskych miest: semiotická analýza urbánnej identity
v anglickej frazeológii 181

KRONIKA

MÁRIA VAJIČKOVÁ

Odišla významná vedecká a pedagogická osobnosť.
Za profesorom Ivanom Cvrkalom 187

ŠTÚDIE

K TYPOLÓGII TEXTOV DEDIČSKÉHO PRÁVA¹

Mária Vajičková

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Vajičková, Mária. 2025. „On the typology of inheritance law texts“. *Philologia* 35 (1): 7 – 23.

Abstrakt: V príspevku sa venuje pozornosť typológii textov a klasifikačným kritériám, podľa ktorých sa vyčleňujú textové typy, druhy, triedy a textové žánre dedičského práva. Texty dedičského práva sa klasifikujú podľa viacerých kritérií. Podľa intencie autora ide o informatívne (zákon), direktívne (závet) a deklaratívne (notárska zápisnica, dedičská zmluva) texty. Z hľadiska funkčnej štylistiky ich možno zaradiť k náučnému a administratívne funkčnému štýlu. V štúdiu sa určujú styčné plochy a prieniky medzi jednotlivými teóriami s cieľom poskytnúť základný obraz o jazykovej podobe a o štýle textov dedičského práva, ktorý by sa mohol stať východiskom pri následnej detailnej textovej a štylistickej analýze dedičskoprávných textov.

Kľúčové slová: odborný štýl, právny jazyk, dedičské právo, textový druh, typ a žáner, funkčná štylistika, makroštruktúra a mikroštruktúra textu, deskriptívna, inštruktívna a direktívna funkcia textu

Abstract: The paper focuses on the typology of texts and the classification criteria used to distinguish text types, classes and text genres to which inheritance law texts belong. Inheritance law texts are classified according to several criteria. According to the author's intention, these are informative (law), directive texts (will), declarative texts (notarial deed, contract of inheritance). From the point of view of functional stylistics, they can be classified as instructional and administrative functional style. The study identifies areas of contact and overlaps between the theories in order to provide a basic picture of

¹ Štúdiu vznikla v rámci projektu APVV-23-0192 *Kontrastívny výskum kolokácií v slovenských a nemeckých dedičskoprávných textoch* (Contrastive Research on Collocations in Slovak and German Inheritance Law Texts), ktorý je finančne podporovaný Agentúrou na podporu výskumu a vývoja.

the linguistic form and style of inheritance law texts, which could become a starting point for the subsequent detailed textual and stylistic analysis of text-typologically embedded genres of inheritance law texts.

Keywords: professional style, legal language, inheritance law, text type, type and genre, functional stylistics, macrostructure and microstructure of the text, descriptive, instructive and directive function of the text

ÚVOD

Pri klasifikácii textov dedičského práva a pri určovaní ich miesta v textovej typológii sa vychádza z teórií, ktoré sa etablovali v slovakistickej a germanistickej lingvistickej literatúre. Hneď na začiatku je však potrebné uviesť, že neexistuje jedna jediná klasifikácia, podľa ktorej by sa jednoznačne dalo určiť jediné a absolútne miesto konkrétneho textu v systéme druhov, typov a tried textov a textových žánrov. Vytvoriť jednotný systém a nájsť jednotnú ekvivalenciu medzi slovenskými a nemeckými odbornými názvami, ktoré sa používajú pri textovej typológii, nie je jednoduché a ani konečné.

Označenie *Textsorte* (*druh textu, žáner*) sa považuje v germanistickej lingvistickej literatúre za základný pojem textovej lingvistiky. Opiera sa o pravidelné opakovanie znakov, ktoré umožňujú zoskupovanie textov do homogénnych skupín. To, ktoré znaky sa pri klasifikácii považujú za smerodajné, vyplýva z výskumného cieľa. Pojem *Textsorte* sa používa vo viacerých významoch. Najčastejšie sa vyskytuje vo význame žáner (*Gattung*). Synonymicky sa používajú aj pojmy *Textklasse*, *Textart*, *Texttyp*, *Textform* alebo *Textmuster* (*trieda textov, druh textov, textový typ, forma textov alebo textový vzor*). V posledných rokoch sa pojmy *Textsorte* príp. *Textklasse* používajú v empirických súvislostiach na označenie *Textformen* (*textových foriem*). Pojem *Texttyp* (textový typ) sa používa v teoretických súvislostiach pri vedeckej klasifikácii.

Od stanoveného cieľa klasifikácie závisí v konečnom dôsledku aj počet textových druhov (žánrov). Medzi typológiami, ktoré skúmajú a klasifikujú texty, existujú isté prieniky a styčné plochy. Všetky sledujú spoločný cieľ, a tým je vytvorenie globálnych makroštylistických a mikroštylistických štruktúr, ktoré by mohli byť východiskom pri textovolingvistickej a štylistickej charakteristike konkrétnych textov. Pri predstavovaní jednotlivých teórií a kritérií, podľa ktorých sa vytvárali textové typy, druhy, triedy a žánre, budeme sledovať miesto textov dedičského práva v týchto skupinách a podskupinách.

Prvou pomôckou a istým východiskom pri textovolingvistickej a štylistickej analýze textu je jeho zaradenie do skupiny textov. Aby bolo toto zaradenie

čo najpresnejšie, potrebné je pozrieť sa na text z rozličných uhlov. Niekedy je prospešný globálny pohľad, pretože nie vždy sa dá pomocou jednej typológie jednoznačne vystihnúť jeho textovolingvistická a štylistická charakteristika. Následne sa jeho charakteristika špecifikuje pomocou mikroštruktúrneho rozboru. Inokedy obsahuje text už na rovine mikroštruktúry prediktory, ktoré ho priradujú k skupine textov. Globálne makroštylistické štruktúry sú výsledkom textovolingvistických a štylistických mikroanalýz, pomocou ktorých sa získava čo najviac relevantných údajov, ktoré sa následne zovšeobecňujú.

Na text sa nahliada z vonkajšieho a vnútorného, teda z externého a interného uhla.

Pri vonkajšom (externom) pohľade sa konkrétny text ako variant porovnáva s inými textami a určuje sa jeho makroštruktúra. Pod externými textovými kritériami možno rozumieť komunikačnú situáciu a okolnosti s ňou spojené, teda predovšetkým:

- a) komunikačnú funkciu textu (*rozsudok* alebo *žiadosť*),
- b) kanál ako komunikačné médium (*písomná* alebo *ústna komunikácia*), ako aj
- c) komunikačnú situáciu, ktorá je determinovaná komunikačnými faktormi, ako sú čas, *miesto* a ďalšie *sociálne okolnosti*, v ktorých text vznikol.

Interné kritériá sa vzťahujú na povrchovú a hĺbkovú štruktúru textu. Spovrchovou štruktúrou textu je spojená zvuková rovina pri ústnej komunikácii a grafická resp. grafemická rovina pri písomnej komunikácii. Pri oboch formách realizácie komunikačného média ide pri povrchovej štruktúre textu ďalej o slovnú zásobu a jej morfológickú realizáciu pri syntaktickej stavbe viet a textu, teda o vetnú a nadvetnú syntax, ktorá je v rozličných druhoch textov a žánrov špecifická. Pod hĺbkovou štruktúrou textu sa rozumie téma a tematická progresia, ktorá je odlišná pri deskriptívnych, naratívnych, argumentatívnych alebo direktívnych textoch.

GLOBALNE MAKROŠTYLISTICKÉ ŠTRUKTÚRY

Žiadny konkrétny text vytvorený podľa makroštruktúrnych externých a mikroštruktúrnych interných kritérií nie je identický s takto zadefinovaným textom, a preto je potrebné hovoriť o makroštruktúre a mikroštruktúre *invariantu*. Autor konkrétneho textu sa snaží priblížiť k invariantu a jeho text sa označuje ako *variant* tohto východiskového invariantného modelu. Pri typologizácii textov sa na základe analýz konkrétnych textov vytvára obraz o modelovom texte ako reprezentantovi skupiny textov, ktorá sa vyčleňuje na základe sledovania prítomnosti istých znakov podľa daných kritérií. To znamená,

že pomocou vopred stanovených obsahových, funkčných a formálnych kritérií sa vytvárajú skupiny a podskupiny textových invariantov, ktoré sa označujú ako *typy, druhy a triedy textov*. V germanistickej literatúre sa pracuje s pojmami *Texttyp, Textsorte, Textform*. Charakteristika vonkajších makroštruktúrnych vzťahov získaná zovšeobecnením komunikačnej funkcie a cieľa sa dopĺňa o znaky získané pohľadom nasmerovaným na formu, funkciu a sémantiku výrazových prostriedkov konkrétneho textu, čím vzniká obraz o mikroštruktúrnych vzťahoch medzi použitými verbálnymi (jazykovými a parajazykovými) a nonverbálnymi (extrajazykovými) výrazovými prostriedkami. Analýzou mikroštruktúry konkrétneho textu ako variantu sa vytvárala mikroštruktúra zovšeobecneného invariantu.

Možné je zhrnutie, že pojmy *typ, druh, trieda textov*, v nemčine pojmy *Texttyp, Textsorte, Textform* ako makroštruktúry sú výsledkom analýzy, komparácie a generalizácie tematických (obsahových), funkčných, kompozičných, jazykových a formálnych znakov mikroštruktúr konkrétnych textov ako variantov a následným určením charakteristík invariantov textových typov, druhov, tried a žánrov.

V slovastickej literatúre sa pracuje s pojmom žánér, pri ktorom Slančová uvádza, že žánér „[...] sa považuje za zovšeobecnený abstraktný koncept, ktorý sa vytvoril induktívnou generalizáciou, abstrakciou, zovšeobecnením textov, vyznačujúcich sa podobnými tematickými, funkčnými, kompozičnými, jazykovými a formálnymi znakmi. [...] Žánér je abstrakciou, konceptom, zovšeobecneným pojmom. Je to invariant, ktorý v sebe obsahuje súhrn všetkých znakov daného typu textov; tvorí isté pozadie, na ktoré projektujeme všetky konkrétne texty. Má funkciu systematizačnú, priraduje konkrétny tvorený, resp. percipovaný text k iným podobným textom.“ (Slančová et al. 2022a)

Pri textových typológiách sa ešte rozlišujú intuitívne a vedecké prístupy. Pri intuitívnych prístupoch sa používatelia jazyka pri zaradení textu k žánru riadia istými indíciami v oblasti lexiky, syntaxe a v oblasti ustálených slovných spojení, ktoré im na základe empirie evokujú komunikačnú situáciu a textový žánér, ako je to napríklad pri nasledujúcich výrazoch a textových žánroch. Výraz *v mene republiky* môže evokovať rozsudok, oslovenie *vážené dámy, vážení páni* môže evokovať rečnícky prejav, ustálená syntaktická konštrukcia *kde bolo, tam bolo* evokuje rozprávku a pod.

Vedecké typológie vychádzajú z klasifikačných schém, ktoré sú výsledkom klasifikácie textov podľa vopred stanovených kritérií a metodických postupov. Takto vznikli v priebehu vývinu textovej typológie viaceré prístupy ku klasifikácii textov, pri ktorých možno okrem iného zohľadňovať aj nasledujúce dimenzie: ústna realizácia textu – písomná realizácia textu, text ako jednovetný – viacvetný celok, monologickosť – dialogickosť, realizácia textu pomocou

verbálnych výrazových prostriedkov – využitie verbálnych a ja neverbálnych výrazových prostriedkov.

Prvé textové typológie mali deskriptívny charakter a zamerali sa na výskum vzťahu textu ako nadvetného celku k nižším jazykovým rovinám, následne sa rozvíjali normatívne typológie, určujúce normy pre používanie textu v istých situáciách. Text sa skúmal ako produkt alebo ako proces ľudskej činnosti. V ďalších typológiách sa skúmal text vo vzťahu k jeho funkcii a pri najnovších typológiách sa uplatňujú procedurálne a kognitívne prístupy k textu.

Podrobnejšej analýze právnych textov a ich typologizácii sa venoval D. Busse², ktorý tvrdí, že zaradenie právnych textov smerom „nahor“, teda k náučnému štýlu, nie je problematické. Ťažšie je ohraničenie právnych textov ako právnych rečových aktov v systéme rečového konania (v užšom alebo širšom zmysle), ktoré chápe ako systematizáciu právnych textov smerom „nadol“, teda k textovým žánrom právnych textov. Lingvistický opis právnych textov musí byť podľa neho vymedzený:

- (a) systémovo: smerom „hore“ k právnemu jazyku, štýlu a k právnym (právne relevantným) rečovým aktom,
- (b) funkčne: k právne relevantným typom, druhom, triedam textov, k textovým žánrom,
- (c) kontextovo: k susedným textovým žánrom, vyskytujúcim sa v právnych inštitucionálnych konaniach,
- (d) podľa rovin: vzhľadom k právnym typom, druhom, triedam, textovým žánrom a ich podskupinám a ich funkciám.

Zložitost' určenia hranice právnych textov v textovej typológii smerom „dole“ vysvetľuje na texte *poučenia* ako opravného prostriedku (Rechtsmittelbelehrung), ktorý je záväznou súčasťou každého súdneho alebo iného právneho rozhodnutia (napr. rozsudku, nariadenia, rozkazu, odvolania, dovolania a pod.)³

V nasledujúcich častiach sa zameriame na určovanie miesta textov dedičského práva v ďalších vedeckých typológiách.

² Busse (2000, 667), ktorý uvádza: „Die Abgrenzung der Erforschung der juristischen Textsorten zur übergeordneten Beschreibungsebene der juristischen Fachsprache („Rechtssprache“) erscheint als unproblematisch.“

³ Busse (2000, 668): „Sehr viel schwieriger als die Abgrenzung zur Fachsprache (also, wenn diese Metapher erlaubt sein darf, „nach oben“) ist die Abgrenzung der Beschreibungsebene der juristischen Textsorten zur Beschreibung der Rechtsakte zu handhaben, insofern in diese Sprechakte im engeren oder sprachliche Handlungen im weiteren linguistischen Sinne involviert sind. Dies kann am Beispiel der sog. „Rechtsmittelbelehrung“ (teilweise auch als „Rechtsbehelfsbelehrung“ bezeichnet) demonstriert werden, die in keinem juristischen Entscheidungstext (insofern er sich nach außen richtet, wie: Gerichtsurteil, Anordnung, Befehl, Widerspruchsbescheid usw.) fehlen darf.“

TEXT A ŠTÝL V DEDIČSKOM PRÁVE Z HĽADISKA TEXTOVEJ TYPOLÓGIE

Text neexistuje bez štýlu, ako neexistuje štýl bez textu. Textu a jeho štýlu sa v jednotlivých etapách vývoja štylistiky venovala pozornosť (ako to bolo uvedené vyššie) ako *produktu*, ako *procesu* a v najnovších prístupoch ako *rečovému aktu*, ktorý sa realizuje v komunikačnej situácii, využívajúc rozličné komunikačné kanály (písomná komunikácia a ústna komunikácia). Na komunikácii participujú komunikační partneri (komunikanti: autor textu a adresát textu) a výsledkom ich komunikácie je text, označovaný aj ako komunikát. Najnovšie náhľady na text a štýl teda zdôrazňujú popri systémovom, generatívnom a funkčnom lingvistickom prístupe aj komunikatívny a pragmatický prístup, ovplyvnený vedou o komunikácii a teóriou o rečových aktoch, a tak prevláda nad deskriptívnym, normatívnym a funkčným pohľadom na text a štýl pragmatický, sémantický a kognitívny prístup.

Napriek tomu je však na začiatku práce s textom a jeho štýlom vhodné zaradiť text ku skupine textov podľa *funkcie textu*, ktorá je prvoradým klasifikačným kritériom vo funkčnej štylistike pri vyčleňovaní funkčných štýlov. Napriek niektorým výhradám voči tomu, že funkčná štylistika je príliš všeobecná, je v mnohých prípadoch dôležitým prvotným impulzom pre ďalší podrobnejší pohľad na text. Prvotné zaradenie textu podľa jeho primárnej funkcie sa stáva dôležitým východiskom pri ďalšej analýze textu.

Vo funkčnej štylistike sa spravidla vyčleňuje hovorový štýl ako produkt komunikácie v súkromnom styku voči vecným štýlom, ktoré sú produktom komunikácie vo verejnom styku. V rámci tejto skupiny sa opätovne vytvárajú dve podskupiny. Jednu predstavujú texty umeleckého štýlu a druhá sa označuje ako vecné štýly, ku ktorým patrí náučný, administratívny, publicistický a rečnícky štýl. (Mistrík 1993; Findra 2004)

V úvode vychádzame z premisy, že texty dedičského práva sú vecné texty a patria k náučnému a administratívne štýlu. S týmto východiskovým predpokladom sa bude pracovať v nasledujúcich analýzach.

Z hľadiska charakteristiky komunikačnej situácie a komunikačných partnerov možno rozlišovať monologické a dialogické texty a z hľadiska komunikačného kanála možno rozlišovať ústne a písomné texty, pričom je potrebné prihliadať ešte na ich primárnu a sekundárnu podobu. Napríklad *prednáška* alebo *referát* sú texty, ktoré vznikajú primárne písomne, ale prezentované sú ústne.

Z hľadiska charakteristiky komunikácie vznikajú dedičskoprávne texty v nasledujúcej podobe:

a) Prvú skupinu tvoria náučné monologické texty, ktorých autormi sú odborníci. Ich texty sú však určené nielen odborníkom, ale aj širokej verejnosti.

Patrí sem *zákon* ako legislatívny text, štúdie a *monografie* ako odborné dedičskoprávne texty, prípadne didaktizované *učebnice* o dedičskom práve a v nadväznosti k nim *prednášky* a *referáty* a pod.

a) Druhú skupinu tvoria všeobecné monologické texty o majetkovoprávnej téme (*závet, testament, posledná vôľa*), ktorých autorom môže byť laik alebo odborník (notár), alebo sú kombináciou spolupráce laika a odborníka (notára).

c) Ďalšiu skupinu predstavuje *dedičská zmluva*, ktorá podľa aktuálneho zákona o dedení na Slovensku neexistuje, ale existuje v dedičskom práve v Nemeckej spolkovej republike (alebo aj v niektorých ďalších krajinách). Text dedičskej zmluvy je text, ktorý je podľa typológie Sowinského (1991) označovaný ako *bindende Textform* (záväzné textové formy). Z hľadiska autora a adresáta textu ide o text, ktorý stanovuje vzájomné zmluvné podmienky dvoch strán, a to poručiteľa a dediča. Jeho zostavovateľom je odborník, obsah textu určuje vzťahy medzi laikmi.

Pre úplnosť charakteristiky typológie podľa Sowinského uvádzame ďalšie podskupiny, ktoré patria ku klasifikácii, zdôrazňujúcej popri obsahu, funkcii aj spôsob, teda formu, podobu stvárnenia obsahu. V tejto klasifikácii sa vyčleňujú nasledujúce podskupiny (ich označenia preberáme z nemeckého jazyka a v zátvorke uvádzame ich preklad alebo terminologickú ekvivalenciu v slovenčine (ak existuje), textové žánre uvádzame v kurzíve, podčiarknuté sú tie textové žánre, ktoré sa vyskytujú v dedičskoprávných textoch):

- a) „Brieflich-mitteilende Textformen“ predstavujú informatívne texty v podobe listu, použité v súkromnom alebo vo verejnom styku. K listom vo verejnom styku patria: *reklama, ponuka, reklamácia, sťažnosť, upomienka*, list koncipovaný ako uchádzanie sa o miesto, teda *žiadosť* a pod.
- b) „Berichtende Textformen“ sú *správy o činnosti*, uvádzajú sa tu *zápisnice, noticky, komuniké* a pod. Najbližší výraz k pojmu „berichtende Textformen“ v slovenskom preklade ako „spravodajské“ sa v slovenskej štylistike používa pri klasifikácii publicistických textov.
- c) „Beschreibende Textformen“ sú deskriptívne texty, ako napr. *opisy predmetu alebo pracovného postupu, osobné posudky, charakteristika* a ďalšie špecifické formy: *excerpt, referát* a pod.
- d) V skupine „erläuternde Textformen“ sa uvádzajú výkladové texty *interpretácia, esej, fejtón, komentár* a pod.
- e) Skupina textov vyčlenená pod pojmom „bindende Textformen“ obsahuje texty, v ktorých sa formulujú záväzné vzťahy medzi dvoma subjektmi. Patrí sem: *dohoda, zmluva, dohovor; sluby: dlhopis, darovacia zmluva; príslub, testament, vierovyznania; priznania: daňové priznanie, colné priznanie, majetkové priznanie* a pod.
- f) Skupinu „ansprechende Textformen“ predstavujú apelatívne texty

formulované ako *prosba, rozkaz, príkaz, usmernenie, návod* alebo ako *pochvala a kritika*.

g) „Erörternde Textformen“ sú reprezentované *výkladom*.

h) K skupine „schildernde Textformen“ patria naratívne texty, a to *rozprávania, denník, reportáž* a pod.

Pri porovnávaní s funkčnou štylistikou možno konštatovať, že textové žánre patriace podľa funkčnej štylistiky do jednej skupiny sa v tejto klasifikácii nachádzajú vo viacerých podskupinách, ako napr. texty náučného štýlu patria do podskupiny deskriptívnych alebo výkladových textových foriem, texty umeleckého štýlu do skupiny deskriptívnych alebo naratívnych textových foriem.

Texty dedičského práva patria podľa vyššie uvedenej klasifikácie, zdôrazňujúcej formu, podobu, teda spôsob stvárnenia obsahu, do skupiny textov informatívnych (*zákon*), do skupiny textov označených ako „bindende“ (*dedičská zmluva*) alebo do skupiny označenej ako apelatívne či direktívne texty (*testament*).

Z hľadiska funkčnej štylistiky patria texty dedičského práva k náučnému (*zákon*) alebo k administratívne štýlu (*testament, závet, posledná vôľa, notárska zápisnica, dedičská zmluva*). Administratívny štýl sa v niektorých literárnych prameňoch označuje aj ako štýl, ktorý sa vyvinul z náučného štýlu.

Nižšie uvádzame časť zákona o dedení zo závetu ako príklad monologického náučného textu, ktorý vytvoril v písomnej podobe odborník a určil ho pre odborníkov, ale aj pre laikov (širokú verejnosť, ku ktorej patrí aj poručiteľ, o ktorom sa v tejto časti zákona píše).

Konkrétny závet, ktorý následne môže vytvoriť poručiteľ sám alebo v spolupráci s notárom ako odborníkom v rámci možností, ktoré sú uvedené v zákone, patrí do skupiny administratívnych textov, ktorým bude venovaná pozornosť v ďalšej časti.

Z hľadiska *intencie* sa rozlišujú odborné texty s deskriptívnou, inštruktívnou, direktívnou a kombinovanou intenciou. (Ďuricová 2003, 45)

Pri zákone a aj pri závete ide o kombinovanú intenciu. Prítomné sú deskriptívne časti, v ktorých sa niečo opisuje a charakterizuje a pri ktorých je v popredí téma ako hlavný štýlotvorný činiteľ, ako napr. v nasledujúcom texte:

§ 474

(1)

Ak nededia poručiteľovi potomci, dedí v druhej skupine manžel, poručiteľovi rodičia a ďalej tí, ktorí žili s poručiteľom najmenej po dobu jedného roku pred jeho smrťou v spoločnej domácnosti a ktorí sa z tohto dôvodu starali o spoločnú domácnosť alebo boli odkázaní výživou na poručiteľa.

§ 476

(1)

Porúčiteľ môže závet buď napísať vlastnou rukou, alebo ho zriadiť v inej písomnej forme za účasti svedkov alebo vo forme notárskej zápisnice.⁴

Iné časti zákona obsahujú jednoznačné, presné a záväzné odporúčania alebo nariadenia. Zákon, ktorým sa obvykle niečo nariaďuje a predpisuje, patrí k direktívnym textom. Na povrchovej štruktúre textu sa pri nariaďovaní a predpisovaní môžu použiť:

a) gramatické konštrukcie s direktívnou funkciou, napr. imperatív, alebo na zmiernenie príkazu aj kondicionál alebo neosobné gramatické tvary alebo

b) lexikálne prostriedky, ako je to v nižšie uvedenom príklade, v ktorom sa využívajú modálne slovesá *musí*, *nesmie*, *môže* a pod.:

§ 476c

(1)

Porúčiteľ, ktorý nemôže čítať alebo písať, prejaví svoju poslednú vôľu pred tromi súčasne prítomnými svedkami v listine, ktorá musí byť prečítaná a prítomnými svedkami podpísaná. Pritom musí pred nimi potvrdiť, že listina obsahuje jeho poslednú vôľu. Pisateľom a predčitateľom môže byť aj svedok; pisateľ však nesmie byť zároveň predčitateľom.

POVRCHOVÁ A HLĚBKOVÁ ŠTRUKTÚRA TEXTOVÉHO ŽÁNRU ZÁKON

Zákon patrí podľa funkčnej štylistiky k náučnému štýlu. Od väčšiny textov náučného štýlu sa zákony odlišujú niektorými špecifickými znakmi, ktoré sa prejavujú už na povrchovej štruktúre textu grafickou a grafemickou architektonikou textu. (Vajičková 2024)

Zákony sú písané ako súvislý text, pre ktorý je však typické detailnejšie a nápadnejšie členenie na menšie textové jednotky *kapitoly*, *podkapitoly*, *odseky*, *riadky*, *vety*, ktoré sú označované v nemčine pojmami *Kapitel*, *Unterkapitel*, *Paragraf*, *Buch*, *Artikel*. V nemčine a aj v slovenčine sa na označenie častí zákona používajú niektoré špecifické pomenovania, ktoré sú štylisticky označené ako knižné alebo archaické, ako to vidíme v slovníkových heslách, napr. slovo *hlava*

⁴ Tento text, ako aj všetky nasledujúce, ktoré sa týkajú slovenského dedičského práva, sú čerpané zo zdroja <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1964/40/20050701.html> (10. 07. 2024).

je štylisticky označené ako „knižné“ a pri leme *Buch* je štylistické označenie „odborný jazyk, v inom použití zastarané“. (Duden Rechtsschreibung)

Pri architektonike textu zákona má dôležitú úlohu časť nazývaná *paragraf* (*Paragraf*), pre označenie ktorého sa používa špecifický znak §. Jednotlivé paragrafy sú navzájom výrazne oddelené a sú očíslované. Paragraf sa môže skladať z jednej vety alebo aj z viacerých viet zoskupených do odsekov. Číslovanie paragrafov, odsekov, ale aj viet má referenčnú úlohu pri odvolávaní sa na komunikačné a právne situácie spracované v zákone. Prehľadná stavba textu je pre zákony veľmi dôležitá. Jednotlivé myšlienky sa zoskupujú do odsekov, paragrafov, podkapitol a kapitol podľa ich hierarchie, ale aj podľa ich autonómnosti. Grafická a grafemická stránka legislatívnych textov, teda jednoznačné a prehľadné členenie textu, prispievajú k tomu, aby prijímateľ textu vedel jednoznačne dekodovať logické, ale aj temporálne a vecné súvislosti, ktoré sú obsahom textu. Grafické, grafemické a kompozičné stvárnenie textu pomáha pri jeho dekódovaní.

Nižšie sú enumeratívnym spôsobom uvedené základné primárne znaky náučného štýlu, ktoré sa môžu stať východiskom pri ďalšom detailnom štylistickom rozbere dedičskoprávných textov. Pri uvedených znakov sa venuje pozornosť náučnému dedičskoprávnemu textu, a to zákonu. Sekundárnymi náučnými dedičskoprávnymi textami by mohla byť označená vedecká, odborná a didaktizovaná dedičskoprávna literatúra, ktorej sa na tomto mieste nebudeme venovať.

1. Z hľadiska intencie, teda vzťahu autora k adresátovi ide pri zákone o verejnosť a anonymnosť, z hľadiska striedania replík autora a adresáta o monologickosť, striedanie replík teda nie je prítomné.
2. Z hľadiska hĺbkovej štruktúry textu, ktorú predstavuje denotácia (zobrazená vonkajšia realita) a denotatívne vzťahy (teda vzťah autora k obsahu a téme), ide o odbornosť a vecnosť, o neprítomnosť hodnotiaceho postoja, ktorý by sa na povrchovej štruktúre textu prejavil výskytom diaevalatívne zafarbených lexikálnych a gramatických štruktúr, teda ide o neprítomnosť lexikálnej expresivity a subjektivity (nie sú prítomné expresívne lexémy), ako aj o neprítomnosť gramatickej expresivity (nie sú prítomné expresívne gramatické tvary, napr. imperatív – s výnimkou inštruktívnych textov).
3. Z hľadiska vzťahu autora k výrazovým prostriedkom (povrchová štruktúra textu) upriamujeme pozornosť na nasledujúce zistenia:
 - a) Najcharakteristickejším znakom lexiky je terminologickosť (domáce a cudzie odborné názvy), vyhýbanie sa polysémii a variovaníu textu pomocou lexikálnych synonym.
 - b) Z hľadiska zastúpenia viet podľa postoja hovoriaceho ku skutočnosti ide o prevahu oznamovacích viet, z hľadiska rozsahu viet ide prevažne

- o dlhé vety a o opakovanie vetných modelov, z hľadiska najtypickejších syntaktických konštrukcií o pomerne vysoké zastúpenie antepónovaných adjektívnych atribútov a postpónovaných genitívnych alebo predložkových atribútov a o enumeratívnosť.
- c) Z hľadiska najtypickejších verbálnych morfológických konštrukcií ide o neosobnosť, realizovanú pasívom, 3. osobou sg. (v nemčine pomocou všeobecného subjektu *man*) a v slovenčine pomocou 1. osoby pl.
- d) Z hľadiska zastúpenia slovných druhov je pre náučný štýl typická tendencia k nominalizácii, v dôsledku čoho sa v náučných textoch často vyskytujú verbo-nominálne konštrukcie (Funktionsverbgefüge), kompozitá a deverbatíva, v slovenčine sú časté modely so sufixom *-nie* (*dedenie*) a v nemčine modely so sufixom *-ung* (*Verwaltung*).
- e) Pri výbere lexiky a pri charakterizovaní odborných názvov v textoch zákona Imrichová uvádza: „Texty zákonov nie sú určené iba právnikom, ale všetkým občanom ... [...] Ak máme poznať pravidlá fungovania v spoločnosti, mali by sme textom, ktoré ich upravujú, rozumieť. [...] Tým sa tieto texty výrazne odlišujú od všetkých ostatných odborných textov, ktoré sú určené užšiemu okruhu používateľov.“ (Imrichová 2014)
- f) V textoch zákonov sa vyskytujú ustálené skratky *Abs.* (Absatz), *ods.* (odsek).
4. Z hľadiska kompozície ide o tendenciu k pevnej kompozícii a k modelovosti textov: slohové útvary náučného štýlu sa delia na výkladové a opisné alebo na kontextové (výklad a úvaha) a situačné (referát, koreferát, prednáška, polemické vystúpenia, debaty).

POVRCHOVÁ A HLĚBKOVÁ ŠTRUKTÚRA TEXTOVÉHO ŽÁNRU TESTAMENT

Testament (závet) je prejavom poslednej vôle. Z hľadiska textovej typológie ho možno priradiť k textom administratívneho štýlu. Ako bolo uvedené vyššie, administratívny štýl sa vyvinul z náučného štýlu. Používa sa vo vyhláškach, v nariadeniach, usmerneniach a pod. K jeho charakteristickým znakom patria: objektivnosť, schematickosť, racionálnosť, nocionálnosť, pojmovosť, enumeratívnosť. A na rozdiel od náučného štýlu stručnosť, hutnosť a podľa J. Mistríka (1989) aj agramatickosť. V porovnaní s náučným štýlom a s právnym textom, z ktorého často vychádza, je adresný, má štandardizovaný obsah a záväznú podobu. K administratívne štýlu patria:

- a) dokumentárne žánre (*protokoly, zápisnice, rozličné listiny, zmluvy, dohody, závet*),

- b) oznamovacie žánre (*poznámky*),
- c) heslovité žánre (*zoznamy vecí, inventár* a pod.

Predmetom nasledujúceho výskumu je *testament* (*závet* ako prejav poslednej vôle). Podrobnej analýze testamentu ako textového žánru v slovenskom, nemeckom a rakúskom práve sa venovala Žitňanská (2023), takže na tomto mieste poukážeme len na niektoré jeho záväzné znaky, vychádzajúc zo slovenského zákona o dedení, a na diskusiu, ktorá sa vedie v odborných kruhoch o tom, či aktuálne právne predpisy o forme závetu zodpovedajú požiadavkám a možnostiam 21. storočia.

Komunikačná situácia, v ktorej *testament* (*závet*) vzniká, je vo všetkých troch skúmaných krajinách zadefinovaná v občianskych zákonníkoch, v ktorých sú určené aj jeho formálne náležitosti, ktoré je potrebné dôsledne dodržiavať. Pri ich porovnávaní možno konštatovať podstatnú zhodu, ale aj niektoré minimálne odlišnosti. Dediť sa môže zo zákona alebo zo závetu. Podľa slovenského práva je závet alebo testament ako jednostranný právny úkon jedinou právnou formou, v ktorej „fyzická osoba (tzv. porúčiteľ) môže podľa vlastnej vôle naložiť so svojím majetkom pre prípad smrti (*mortis causa*)“. (Lazar a kolektív 2018) V Nemecku existuje ešte tzv. *dedičská zmluva*, ktorá predstavuje druhú formu poslednej vôle.

Vo všetkých troch národných dedičských právach má prejav poslednej vôle predpísanú záväznú formu, ktorá sa musí dodržiavať, pretože v opačnom prípade môže byť závet neplatný. Podľa slovenského zákona o dedení môže byť podľa § 476 závet:

- a) napísaný vlastnou rukou,
- b) zriadený v inej písomnej forme za účasti svedkov alebo
- c) zriadený vo forme notárskej zápisnice.

Pri všetkých týchto prípadoch sú určené ďalšie podrobnosti, ktoré musia byť dodržané, lebo inak sa môže stať, že závet bude neplatný.

§ 476

(1) *Porúčiteľ môže závet buď napísať vlastnou rukou, alebo ho zriadiť v inej písomnej forme za účasti svedkov alebo vo forme notárskej zápisnice.*

(2) *V každom závete musí byť uvedený deň, mesiac a rok, kedy bol podpísaný, inak je neplatný.*

(3) *Spoločný závet viacerých porúčiteľov je neplatný.*

§ 476a

Vlastnoručný závet musí byť napísaný a podpísaný vlastnou rukou, inak je neplatný.

§ 476b

Závet, ktorý porúčiteľ nenapísal vlastnou rukou, musí vlastnou rukou podpísať a pred dvoma svedkami súčasne prítomnými výslovne prejať, že

listina obsahuje jeho poslednú vôľu. Svedkovia sa musia na závet podpísať.

§ 476c

(1) Poručiteľ, ktorý nemôže čítať alebo písať, prejaví svoju poslednú vôľu pred tromi súčasne prítomnými svedkami v listine, ktorá musí byť prečítaná a prítomnými svedkami podpísaná. Pritom musí pred nimi potvrdiť, že listina obsahuje jeho poslednú vôľu. Pisateľom a predčitateľom môže byť aj svedok; pisateľ však nesmie byť zároveň predčitateľom.

(2) V listine sa musí uviesť, že poručiteľ nemôže čítať alebo písať, kto listinu napísal a kto nahlas prečítal a akým spôsobom poručiteľ potvrdil, že listina obsahuje jeho pravú vôľu. Listinu musia svedkovia podpísať.

§ 476d

(1) Poručiteľ môže prejavíť svoju poslednú vôľu do notárskej zápisnice; osobitný zákon ustanovuje, kedy sa musí úkon urobiť pred svedkami.

(2) Maloletí, ktorí dovŕšili 15. rok, môžu prejavíť poslednú vôľu iba formou notárskej zápisnice.

(3) Nevidomé osoby môžu prejavíť poslednú vôľu tiež pred tromi súčasne prítomnými svedkami v listine, ktorá musí byť prečítaná.

(4) Nepočujúce osoby, ktoré nemôžu čítať alebo písať, môžu prejavíť poslednú vôľu formou notárskej zápisnice alebo pred tromi súčasne prítomnými svedkami ovládajúcimi znakovú reč, a to v listine, ktorá sa musí tlmočiť do znakovkej reči.

(5) V listine musí byť uvedené, že poručiteľ nemôže čítať alebo písať, kto listinu napísal a kto nahlas prečítal a akým spôsobom poručiteľ potvrdil, že listina obsahuje jeho pravú vôľu. Obsah listiny sa musí po jej spísaní pretlmočiť do znakovkej reči; aj toto sa musí v listine uviesť. Listinu musia svedkovia podpísať.

§ 476e

Svedkami môžu byť iba osoby, ktoré sú spôsobilé na právne úkony. Svedkami nemôžu byť nevidomé, nepočujúce, nemé osoby, tie, ktoré nepoznajú jazyk, v ktorom sa prejav vôle robí, a osoby, ktoré majú podľa závetu dediť.

§ 476f

Závetom povolaný, ani zákonný dedič a osoby im blízke nemôžu pri vyhotovovaní závetu pôsobiť ako úradné osoby, svedkovia, pisatelia, tlmočníci alebo predčitatelia.

§ 477

V záвете poručiteľ ustanoví dedičov, prípadne určí ich podiely alebo veci a práva, ktoré im majú pripadnúť. Ak nie sú podiely viacerých dedičov v záвете určené, platí, že podiely sú rovnaké.

§ 478

Akékoľvek podmienky pripojené k závetu nemajú právne následky; ustanovenie § 484 ods. 1 druhej vety tým nie je dotknuté.

§ 479

Maloletým potomkom sa musí dostať aspoň toľko, koľko robí ich dedičský podiel zo zákona, a plnoletým potomkom aspoň toľko, koľko robí jedna polovica ich dedičského podielu zo zákona. Pokiaľ tomu závet odporuje, je v tejto časti neplatný, ak nedošlo k vydedeniu uvedených potomkov.

§ 480

(1) Závet sa zrušuje neskorším platným závetom, pokiaľ popri ňom nemôže obstať, alebo odvolaním závetu; odvolanie musí mať formu, aká je potrebná pre závet.

(2) Poručiteľ zruší závet aj tým, že zničí listinu, na ktorej bol napísaný.

Pri zostavovaní závetu je potrebné riadiť sa aktuálnym zákonom. Pre Slovensko aktuálne platí znenie, ktoré je uvedené vyššie. Diskusie odborníkov z oblasti dedičského práva poukazujú na to, že aktuálny zákon o dedení platí už takmer 150 rokov, a preto si kladú otázku, či aktuálne legislatívne predpisy reflektujú situáciu 21. storočia.

Podľa Križana a Čipkovej „Zákon č. 40/1964 Zb. Občiansky zákonník vo vyhlásenom znení, účinnom od 1. 4. 1964, upravoval len dve formy závetu – (holografný) vlastnoručný závet a (verejný) závet vo forme notárskej zápisnice.“ Pričom „Občiansky zákonník z roku 1950 upravoval vlastnoručný (holografný) závet (§ 541), závet nenapísaný vlastnou rukou (alografný) (§ 543), závet prejavovaný do zápisnice pred svedkami (§544) a závet vo forme súdnej alebo notárskej „úradnej zápisnice“ bez prítomnosti svedkov (§ 545).“ V zákone o dedení č. 1964/40 sa reflektuje na „zák. čl. XVI/1876 o formálnych požiadavkách testamentov [...] platný od 1. júla 1876) [...]“, a tak „možno (s istou dávkou simplifikácie) zhrnúť, že závetné formy sa od dôb uhorského práva zásadným spôsobom nemenili už viac ako 150 rokov.“ (Križan – Čipková 2022, 198 – 214)

Pozrime sa na závet ako na textový žáner z hľadiska intencie, denotátu a použitých výrazových prostriedkov, a to lexiky, verbálnych a nominálnych morfológických tvarov, vetných konštrukcií, ako aj z hľadiska kompozície:

Z hľadiska intencie ide o verejnosť a anonymnosť, z hľadiska striedania replík autora a adresáta o monologickosť.

Z hľadiska denotácie ide o vecnosť, z hľadiska denotatívnych vzťahov o neutrálnu lexiku a aj o neutrálne morfológické tvary a neutrálne syntaktické konštrukcie.

Z hľadiska vzťahu autora k výrazovým prostriedkom prevláda neutrálna všeobecná lexika, vzťahujúca sa na hmotný a nehmotný majetok a na príbuzenské, spoločenské, sociálne a medziludské vzťahy, na rozdiel od lexiky zákonov, pre ktoré je typická terminologickosť. Pri syntaktických konštrukciách sú v prevahe oznamovacie vety s enumeráciou, pri realizácii verbálnych

morfológických konštrukcií je zastúpená 1. os. sg. indikatívu, ako aj početnejšie slovesá s valenciou vyžadujúcou objekty v datíve.

Pri závete je najdôležitejšie dodržať predpísanú formu a predpísané rámcové časti, ako to bolo uvedené vyššie a ako to stojí v citovanom zákone.

ZÁVER

Z hľadiska textovej typológie patria dedičskoprávne texty k náučnému a administratívne štýlu. Z hľadiska intencie ide o primárne a o sekundárne texty. Primárne texty sú monologické texty, ako zákon, notárske zápisnice, závet a dedičská zmluva. K sekundárnym textom patria výklady zákonov, z nich vyplývajúce nariadenia, smernice, usmernenia, právnická odborná literatúra, pojednávajúca o dedičskom práve, a didaktizovaná literatúra o dedičskom práve. Zákony majú všeobecné, ale aj niektoré špecifické znaky náučného štýlu. Na povrchovej štruktúre textu k nim patrí väčšia členitosť, používanie niektorých špecifických symbolov (§ = *paragraf*) a pojmov pre označenie častí textu. V slovenčine je to archaický tvar *hlava* a v nemčine pojem *Buch*. Dedičskoprávne texty majú monologickú podobu. Ich autormi sú odborníci (zákony, vedecká a odborná alebo didaktizovaná odborná literatúra o dedičskom práve) alebo laici (závet). Niektoré vznikli v spolupráci odborníkov a laikov (závet, dedičská zmluva). Adresátom sú odborníci, ale aj laici, a preto by mali byť formulované jasne a zrozumiteľne. Keďže sú všetky dedičskoprávne texty určené aj laikom, teda širokej verejnosti, determinuje to aj ich jazyk a štýl.

LITERATÚRA

- Baumann. Klaus D. 1992. *Integrative Fachtextlinguistik*. Tübingen: Narr-Verlag.
- Baumann. Klaus, D. 1998. Textuelle Eigenschaften von Fachsprachen. In *Fachsprachen*. Berlin, New York: De Gruyter. 1998. s. 408 – 415.
- Busse, Dietrich. 2000. Textsorten des Bereichs Rechtswesen und Justiz. In Antov, Gerd – Brinker, Klaus – Heinemann, Wolfgang – Sager, Sven F. (Hrsg.). *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft). Berlin, New York: de Gruyter. S. 658 – 675. https://www.germanistik.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Philosophische_Fakultaet/Germanistik/Germanistische_Sprachwissenschaft/Dateien/Busse/Text/Busse-2000-02.pdf (11.01.2025)
- Drozd, Lubomír – Seibicke, Wilfried. 1973. *Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache. Bestandaufnahme – Theorie – Geschichte*. Wiesbaden: Oscar Brandstetter Verlag.

- Duden Rechtschreibung. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Buch> (31.07.2024).
- Ďuricová, Alena. 2003. *Morfologicko-syntaktické a textové aspekty nemeckého právneho jazyka*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Ďuricová, Alena. 2007. Abkürzungen und Kurzwörter in der Rechtssprache. In: Buckhart, M. G. u. a. (Hg.): *Motivation Deutsch. Sammelband der Beiträge der VIII. Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei*. Nitra: UKF, S. 449-455.
- Ďuricová, Alena. 2013. Typológia právnych textov justičných orgánov. In Alena Ďuricová (ed.). *Od textu k prekladu VIII*. S. 169–180. Praha: Jednota tlumočníků a překladatelů.
- Ďuricová, Alena. 2016. *Preklad právnych textov. Teória, prax, konvencie, normy*. Banská Bystrica: Belianum.
- Fandrych, Christian – Thurmair, Maria. 2011. *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg. 79 S.
- Findra, Ján. 2004. *Štylistika slovenčiny*. Martin: Vydavateľstvo Osveta.
- Imrichová, Mária. 2014. Jazyk právnych textov so zreteľom na špecifiká právnej lexiky. In *Registre jazyka a jazykovedy (I) – na počesť Daniely Slančovej*. Prešov: Filozofická fakulta. s. 207 – 212.
- Imrichová, Mária – Turočková, Monika. 2015. *Lingvistická analýza právnych textov*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Križan, Martin – Čipková, Tamara. 2022. Formy závetu reflektujúce 21. storočie. In Ficová, Svetlana – Raková, Karin – Ivančo, Marek. a kol. (eds.). *Vybrané otázky dedičského práva v úvahách de lege ferenda*. Bratislava: Wolters Kluwer SR s. r. o. 2022. s. 198 – 214.
- Lazar, Ján a kolektív. 2018. *Občianske právo hmotné*. Tretie doplnené a prepracované vydanie. IURIS LIBRI.
- Mistrík, Jozef. *Štylistika*. 1989. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Mistrík, Jozef. 1993. „Juristické texty.“ In. *Text a kontext*. Prešov: Univerzita P. J. Šafárika 1993, s. 78 – 81.
- Nord, Christiane. 1995. *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methoden und didaktische Anwendung einer Übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Julius Groos.
- Reiss, Katarina. 1993. *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text*. Heidelberg: Julius Gross.
- Slančová, Daniela – Spáčilová, Stanislava – Bočák, Michal – Bodnárová, Martina – Gavurová, Miroslava – Kičura Sokolová, Jana – Klingová, Jana – Mergeš, Jozef – Timková Lazurová, Anna. 2022a. *Úvod do štúdia interaktívnej štylistiky (I)*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. <https://www.unipo.sk/filozoficka-fakulta/daniela-slancova> (22.02.2025)

- Slančová, Daniela – Spáčilová, Stanislava – Bočák, Michal – Bodnárová, Martina – Gavurová, Miroslava – Kičura Sokolová, Jana – Klingová, Jana – Mergeš, Jozef – Timková Lazurová, Anna. 2022b. *Úvod do štúdia interaktívnej štylistiky (II)*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Sowinski, Bernhard. 1991. *Stilistik. Stiltheorien und Stilanalysen*. Stuttgart. J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Švecová, Adriana – Gergel, Peter. 2022. „Materiellrechtliche und linguistische Überlegungen zum Pflichtteil im geltenden Recht der Slowakei an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert bis 1950.“ *Journal on European History of law*. Vol. 13 (1). S. 43–58.
- Vajičková, Mária – Ďuricová, Alena – Gašová, Zuzana. 2009. *Ausgewählte Aspekte der Fachtexte*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Vajičková, Mária – Ďuricová, Alena – Kostelníková, Mária – Tuhárska, Zuzana. 2011. *Stilistische Prinzipien der Gestaltung administrativer und juristischer Texte. Am Beispiel deutscher, slowakischer und englischer Texte der Europäischen Union*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.
- Vajičková, Mária. 2024. „Distribution der Stammmorpheme *-erb-* und *-ded-* im deutschen und im slowakischen Erbrecht als Kohäsions- und Kohärenzmittel.“ *Philologia* 34 (2). S. 143–160.
- Vajičková, Mária. 2025. „Jednoslovná a viacslovná terminológia a ustálené slovné spojenia (kolokácie) so slovami *poručiteľ*, *Erblasser* v texte dedičského práva ako štylistické prostriedky kohézie a koherencie textu.“ In *Romanoslavica*. Volume LXI (Nr. 1). S. 14–27.
- Zákon o dedení. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1964/.40/20050701.html> (10. 07. 2024).
- Žitňanská, Lenka. 2023. *Textsorten des Erbrechts im Kontext der Übersetzung (Deutsch – Slowakisch)*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta (diplomová práca).

prof. PhDr. Mária Vajičková, CSc.
 Ústav filologických štúdií
 Katedra nemeckého jazyka, literatúry a didaktiky
 Pedagogická fakulta
 Univerzita Komenského v Bratislave
 Račianska 59
 813 34 Bratislava
 vajickova@fedu.uniba.sk
 ORCID-ID 0000-0003-2382-8057

KORPUS DEDIČSKOPRÁVNÝCH TEXTOV V RÁMCI KONTRASTÍVNEHO VÝSKUMU KOLOKÁCIÍ V SLOVENSKÝCH A NEMECKÝCH DEDIČSKOPRÁVNÝCH TEXTOCH¹

Peter Gergel – Radovan Garabík

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV, v. v. i.

Gergel, Peter – Garabík, Radovan, 2025. „The corpus of inheritance law texts within the contrastive research of collocations in Slovak and German inheritance law texts“. *Philologia* 35 (1): 25 – 41.

Abstrakt: Štúdia sa v úvode zaoberá cieľmi projektu s dôrazom na aktuálnu fázu jeho riešenia. Následne vymedzuje predmet príspevku v rámci štylistiky a analyzuje ho na základe typológie textov v odbornom jazyku a štylistickej typológie (právných) textov. Na podklade Abrahámovej klasifikácie sa predkladaný príspevok venuje problematike typológie dedičskoprávných textov ako potencionálneho základu budovania korpusu. Z obsahového hľadiska je ťažiskom príspevku návrh štruktúry korpusu, resp. jeho podkategórií (podkorpusov). Z tohto pohľadu je nevyhnutný stručný opis existujúcich korpusov a ich možností pri lingvistickej analýze textov s osobitným zreteľom na kolokácie.

¹ Štúdia vznikla v rámci projektu APVV 23-0192 Kontrastívny výskum kolokácií v slovenských a nemeckých dedičskoprávných textoch. Ambíciou projektu je posun bádania v oblasti lingvistikého výskumu právnych textov so zameraním na špecifickú oblasť dedičského práva s tým, že z výsledkov (aj parciálnych) projektu môže čerpať aj právna veda, keďže v rámci rekodifikácie občianskeho práva môže dôjsť k revitalizácii niektorých starších dedičskoprávných inštitútov, príp. aj k importu dedičskoprávných inštitútov napr. z nemecky hovoriacich krajín. Okrem lingvistickej časti je teda nevyhnutnou súčasťou projektu aj translatologická fáza. Obe fázy vyúsťia do lingvodidaktického výskumu, ktorého cieľom bude reflektovanie predmetu výskumu z hľadiska výučby odborného právneho jazyka a odborného prekladu vo vysokoškolskej edukácii (Porovnaj Vecný zámer projektu APVV 23-0192 Kontrastívny výskum kolokácií v slovenských a nemeckých dedičskoprávných textoch).

Kľúčové slová: typológia právnych textov, dedičské právo, štylistická klasifikácia, korpusová lingvistika, korpusový manažér, štruktúra korpusu

Abstract: The study starts with the objectives of the project with an emphasis on the current phase of the project. Then it defines the subject of the paper within the framework of stylistics and analyses it on the basis of the typology of texts in professional language and the stylistic typology of (legal) texts. Based on Abraham's classification, the present paper deals with the issue of typology of inherited legal texts of inheritance as a potential basis for building a corpus. From the content point of view, the focus of the paper is the a proposal of the structure of the corpus, or rather its subcategories (sub-corpora). From this point of view, a brief description of existing corpora and their possibilities in the linguistic analysis of texts is necessary, with a special attention focus on collocations.

Keywords: typology of legal texts, inheritance law, stylistic classification, corpus linguistics, corpus manager, corpus structure

ÚVOD

Cieľom projektu APVV 23-0192 *Kontrastívny výskum kolokácií v slovenských a nemeckých dedičskoprávnych textoch* je komparatívny a kontrastívno-konfrontatívny lingvistický výskum súčasných slovenských a nemeckých dedičskoprávnych textov. Ako je deklarované v anotácii žiadosti o poskytnutie dotácie, predmetom výskumu budú rôzne typy dedičskoprávnych textov (legislatívne texty, odborná právna literatúra a judikatúra v oblasti dedičského práva).² Aj z tohto dôvodu je nevyhnutná reflexia a diskusia ohľadom rôznych typológií a klasifikačných kritérií (dedičsko)právnych textov vo vzťahu k lingvistickej analýze dedičskoprávnych textov, ktorá sa momentálne realizuje v súlade s aktuálnym harmonogramom projektu. V rámci tejto fázy, ktorej predmetom je o. i. aj digitalizácia dedičskoprávnych textov za účelom

² V rámci projektu už vznikli čiastkové štúdie venujúce sa o. i. aj štylistickej analýze dedičskoprávnych textov. Vajičková Vajičková (2025a, 17–18) analyzovala jedno- a viacslovnú terminológiu dedičského práva a kolokácie ako štylistické prostriedky kohézie a koherencie textu a konštatovala v textoch nemeckého dedičského práva početný výskyt kompozít a diverzifikovanosť derivačných modelov na rozdiel od slovenských dedičskoprávnych textoch, kde nezaznamenala žiadne kompozitá. Koherencii a kohézii sa venovala aj v ďalšom príspevku (Vajičková 2024), kde analyzovala distribučný potenciál koreňových morféme -*ded-* a -*erb-* s tým, že zistila ich nadreprezentáciu v slovách a slovných spojeniach, ktoré náležia k základnej terminológii dedičského práva.

budovania elektronického korpusu je ťažiskovou časťou tejto fázy štylistická analýza dedičskoprávných textov a analýza slovotvorných postupov.

Pri klasifikačných kritériách je potrebné vychádzať najskôr z globálnych kritérií a schém členenia odborných textov, ktoré vychádzajú z horizontálneho a vertikálneho členenia odborného jazyka všeobecne. Roelcke (2010, 54) člení odborný jazyk na základe troch kritérií, k spomenutým dvom kritériám pridáva ešte analýzu procesov a stratégií transferu poznatkov a kompetencií medzi expertami a laikmi ako modernejší prístup orientovaný na odbornú komunikáciu. Pri horizontálnych kritériách ide o rozdelenie jednotlivých odborných oblastí napr. na vedu, techniku a inštitúcie. Sem zaraďuje Roelcke (2010, 33) aj odborný právny jazyk. Ako poznamenáva Roelcke, tieto delenia sa vzťahujú skôr na aspekty súvisiace s históriou a systematikou daného odboru, než na lingvistické aspekty. Pri rozdelení odborného jazyka v rámci vertikálneho členenia ide o komunikatívne roviny v rámci jednotlivých odborov rozčlenených horizontálne. Hoffmann (podľa Roelcke 2010, 35) v tejto súvislosti hovorí o abstrakčných rovinách.

V rámci štylistiky je potrebné vymedziť predmet výskumu najmä vzhľadom na rôzne vymedzenia štýlu (emocionálno-estetického, normového, individualistického a konotačného); takto ich charakterizuje Dolník (2013, 85). Z hľadiska nášho výskumu a predmetného príspevku je dominantné normové chápanie štýlu vychádzajúce z Dolníkovej teórie príznakovosti, resp. bezpríznakovosti; nositeľmi štylistickej kvality textu sú práve jeho príznakové prvky (Dolník 2013, 85), ktoré zohrávajú veľkú úlohu aj pri nižšie uvedených pokusoch a klasifikáciách právnych textov. Dolník uvádza ešte jednu stratifikáciu štýlu, ktorú si vynútila prax, a to zaradenie úžitkových komunikátov (pri ktorých sa predpokladá automatizovaná reakcia recipienta) do štylistického výskumu, ktorá spočíva v selektívnom, funkčno-komunikačnom a pragmatickom chápaní štýlu. Prvé dve uvedené kategórie úzko súvisia s podriadenosťou a výberom jazykových prostriedkov účelu, resp. funkcií komunikácie, naposledy uvedená vychádza z teórie rečových aktov (Dolník 2013, 85–86).

V rámci slovenskej štylistiky existujú rôzne klasifikácie štýlov vychádzajúce z tradícií funkčnej štylistiky pražskej školy. V rámci Havráňkovho členenia funkcií spisovného jazyka predmetu nášho výskumu týka prakticky a teoreticky odborná funkcia, ktorým zodpovedá pracovný (vecný) a vedecký funkčný jazyk a v rámci funkčných štýlov najmä odborné poučenie (výklad, dokazovanie) a kodifikujúce formulácie (Havránek 1932, 67–69, citované podľa Dolník 2013, 341–342). Právne texty patria však aj k administratívne štýlu, ktorý je podľa Mistríka (1997, 447) nerovnorodý hlavne z dôvodu jeho kontaminácie starým právnickým štýlom, čo je podľa uvedeného autora aj dôvodom existencie alternatívnych pomenovaní tohto štýlu (administratívno-právny, rokovací štýl). Za predchodcu tohto štýlu považuje Mistrík právnický štýl (zápisy

v úradných knihách a listiny týkajúce sa majetkovo-právnych záležitostí). Texty, ktoré bude analyzovať a skúmať predmetný projekt však určite nepatria len do administratívneho štýlu v Mistríkovom poňatí, ale aj do náučného štýlu (Mistrík 1997, 435–347). Findra hovorí o modelových štruktúrach textu (Findra 2013, 191–301), ktoré rozdeľuje na obsahové a formálne. Naposledy menované stotožňuje s funkčnými jazykovými štýlmi, v rámci ktorých uvádza pri modelovej štruktúre administratívnych textov nasledujúce mimojazykové faktory ako ich charakteristické vlastnosti: verejnosť, oficiálnosť, písomnosť, monologickosť, neprítomnosť adresáta a komunikatívnu funkciu, za ich dominantnú textovú vlastnosť považuje objektívnosť a neosobnosť vyjadrovania, ďalej v tejto súvislosti uvádza presnosť, koncíznosť, knižnosť s ktorými súvisí archaickosť, štandardizácia, formalizácia a schematizácia.

V rámci klasifikácií relevantných z translátologického hľadiska, z ktorých niektoré vychádzajú tiež z funkčných aspektov a ich diferenciacie vzhľadom na účel (skopos) prekladu, je jednou z ťažiskových klasifikácií, kde je dôležitým kritériom funkcia textu, typológia K. Reissovej, ktorá v tomto zmysle rozlišuje informatívne, expresívne a operatívne texty. Právne texty ako odborné texty, náležia práve do prvej skupiny a ako uvádza Müglová, pri týchto textoch je najdôležitejší predmet komunikácie, čiže čo sa hovorí a majú opisovať svet (Reiss, 1993, citované podľa Müglovej 2009, 39–40).

K TYPOLOGII PRÁVNÝCH TEXTOV

Po lokalizácii predmetu výskumu (dedičskoprávných textov) a jeho vymedzení v rámci štylistiky sa dostávame ku globálnym makroštylistickým štruktúram (ako ich definuje Vajičková 2025b), pri ktorých sa vynára problém klasifikácie textov, ktoré by sme mohli označiť ako varianty istých invariantných štruktúr. Platí, že žiaden text nie je identický s príslušným invariantným modelom, ku ktorému sa autor textu snaží priblížiť Vajičková (2025b, 9). Podskupiny textov „(typ, druh, trieda textov, v nemčine pojmy Texttyp, Textsorte, Textform ako makroštruktúry sú výsledkom analýzy, komparácie a generalizácie tematických (obsahových), funkčných, kompozičných, jazykových a formálnych znakov mikroštruktúr konkrétnych textov ako variantov a následným určením charakteristík invariantov textových typov, druhov, tried a žánrov.“ Vajičková (2025b, 10). Priradovanie konkrétnych textov k jednotlivým druhom textov sa teda realizuje na základe empiricky zistených spoločných znakov (porovnaj Vajičková 2007, 69).

Druh textu (Textsorte) súhrnne definuje Bußmann ako skupinu textov s rovnakými situatívnymi a často aj jazykovo-štruktúrnymi znakmi

(Bußmann 2008, 727). Pojmu Textsorte (druh textu) venovali pozornosť aj Vermeer a Reissová (1984, 169–203), ktorí reflektovali pojem druh textu z translatologického hľadiska najmä vzhľadom na nimi presadzovanú a rozvíjanú teóriu Skopos a podčiarkovali jeho dôležitosť pre prekladateľskú prax. Pri definovaní druhu textu rozlišujú medzi všeobecnou a špecifickou definíciou druhu textu. V rámci všeobecnej definície druhu textu (odvolávajú sa na Luxa, 1981, 273) zdôrazňujú chápanie druhu textu ako textovej triedy (Textklasse), ktorej štruktúra a variačný rámec podliehajú v istom kontexte a typoch konania určitým pravidlám. Formálne opisujú druh textu ako kombináciu znakov pozostávajúcich z klasifikačných dimenzií sústredených na základe semiotických aspektov. Všeobecnú definíciu špecifikujú s odvolaním sa na Pörksena (1974, 219) v tom zmysle, že druhy textov definujú ako nadindividuálne typy rečových a písomných aktov, ktoré sú viazané na určité komunikatívne konania a pri ktorých sa z dôvodu opakovania vytvorili určité vzory pri koncipovaní textov.

Význam druhov textov (Textsorte) podčiarkuje aj Wrede (2020, 105–138), vychádzajúc z premisy, že právny text predstavuje základný a ťažiskový prvok právnej komunikácie (Wrede, 2020, 105) a je preň charakteristická stereotypnosť, lexikálna a syntaktická strohosť a skôr jednoduchší kompozičný prejav. Na povrchovej úrovni sa tieto tendencie prejavujú nadreprezentáciou strnulých vetných konštrukcií, prechodníkov a prídavných (Štefková 2023, 53). Pri bližšom určení druhov textov vychádza Wrede (2020, 109) zo skutočnosti, že realizáciou právnych textov sú druhy textov, ktoré je možné považovať za konvenčné vzory pre konania v oblasti právneho jazyka zahrňajúce určité štruktúrne a funkčné vlastnosti. Niektoré z týchto znakov sú konštitutívne vzhľadom na daný druh textu, iné naopak špecifické pre tento druh (Porovnaj Wrede 2020, 112). Hranice medzi základnými pojmami textovej lingvistiky a štylistiky (Textklasse, Texttyp a Textart) a Textsorte, sú však podľa Wrede (2020, 112) nie vždy jasné. Autori totiž často nerozlišujú medzi týmito pojmami, resp. ich pojmovo inak uchopujú. Ako príklad uvádza Brinkera (2010, 120), ktorý považuje druh textu za synonymum k pojmu trieda textov a typ textu; Brinkerovu definíciu (1985, 118) uvádza aj Busse (1992, 94). Pod pojmom druh textu (príp. trieda textov, typ textu) chápe Brinker komplexné vzory jazykovej komunikácie, ktoré sa etablovali v rámci historického vývoja na základe komunikatívnych potrieb. Konkrétne texty považuje za exempláre určitého druhu textov.

Vo vzťahu k odbornému jazyku používa Roelcke (2010, 40) termín Fachtextsorte (druh odborného textu), ktorý podľa spomenutého autora vychádzajú z pragmalingvistického kontextového modelu a zohľadňuje viac špecifické podmienky, v ktorých sa realizuje odborná komunikácia. Roelcke druhy odborných textov definuje ako typy alebo triedy odborných textov

vykazujúcich určité spoločné funkčné a formálne znaky (porovnaj Roelcke 2010, 40–41).

Ako uvádza Vajičková (2025b, 10) v slovakistickej literatúre sa pracuje s pojmom žáner, odvolávajúc sa na Slančovou (Slančová et al. 2022), ktorá považuje žáner za všeobecný abstraktný koncept vzniknutý zovšeobecnením tematicky, funkčne, kompozične, jazykovo a formálne podobných textov fungujúci ako invariant, keďže obsahuje súhrn znakov daného typu textov. Horváth (2016, 63) takisto pracuje s pojmom žáner, ktorý definuje v zhode so Slančovou (1996, 113) uvádzajúc abstrakciu, zovšeobecnený model (vzor) formálne, obsahovo a kompozične uzavretých celkov ako ťažiskové pojmové znaky definície žánru, ktorý vo svojom výklade používa synonymne s pojmom útvar (Horváth, 2016, 63) odvolávajúc sa na Mistríka a jeho chápanie rozdielu medzi slohovým postupom a slohovým útvarom.

Súhrnne je možné aj na základe vyššie uvedeného konštatovať koreláciu pojmov druh textu v germanistickej literatúre a žáner (útvar) v slovenskej lingvistike a existenciu spoločných pojmových znakov, ktorými sú konvenčnosť vo vzťahu k jazykovej rovine (predchádzajúcim textom patriacim k rovnakému druhu textu), situatívnosť vzhľadom na mimojazykový kontext a zameranie na funkciu, ktorú má daný typ textu.

Aj na základe uvedenej odbornej literatúry by sme mohli druh (odborného) textu (žáner) definovať ako istý typ invariantu vo vzťahu ku konkrétnym (odborným) textom vykazujúcim spoločné formálne znaky v oblasti funkcie a komunikatívnej situácie, vyznačujúcim sa konvenciami vo vzťahu ku kompozícii a výberu jazykových jednotiek ako štylistických prostriedkov.

Kým pristúpime k bližšej lokalizácii dedičskoprávných textov, je dôležité venovať pozornosť miestu právnych textov všeobecne v rámci existujúcich štylistických schém a klasifikácii. Pri členení právnych textov uvádza Abrahámová (2012, 38) nasledujúcu klasifikáciu, ktorá platí v práve:

1. *Legislatívne texty (zákony, nariadenia, vyhlášky, vykonávacie predpisy)*
2. *Notárske písomnosti (zmluvy, testamenty, osvedčenia o dedičskom konaní, overovacie listiny, nostrifikačné záznamy, splnomocnenia)*
3. *Forenzné komunikáty (žaloby, obžaloby, obhajoby, rozsudok, uznesenie, opatrenie, svedecká výpoveď, znalecký posudok, odvolanie, dovolanie)*
4. *Administratívno-právne písomnosti (zápisnica, predvolanie, upomienka, žiadosť, povolenie, výpis z registra trestných činov, z obchodného registra, z katastra nehnuteľností) a*
5. *Odborné a vedecké texty (monografie, štúdie, články, rigorózne a dizertačné práce, učebnice a učebné texty, komentáre k zákonom)*

Na základe diskusie v predchádzajúcej kapitole by sme konkrétne príklady textov (zápisnica, zákon, predvolanie, osvedčenie o dedičskom konaní) mohli označiť ako druh textu alebo žáner (útvár) a jednotlivé kategórie tak, ako ich uvádza Abrahámová ako žánrové skupiny (skupiny útvarov), keďže sa zhodujú z funkčného hľadiska a podobnosti môžeme skonštatovať aj z lingvistického (štylistického hľadiska).

Abrahámová a Škvareninová (2006, 74) klasifikujú právny jazyk aj na základe sémantických stupňov. V istom zmysle je možné považovať tieto sémantické stupne za abstrakčné roviny odborného jazyka a rámci vertikálneho členenia. Uvedené autorky rozlišujú medzi jazykom právnych noriem ako prvým sémantickým stupňom právneho jazyka (objektový jazyk) a na druhej strane jazykom, pomocou ktorého právní odborníci interpretujú právne normy; tento stupeň nazývajú aj metajazyk. Teóriu abstrakčných rovín spomína Roelcke (2010, 35; resp. uvádza vertikálne členenie odborného jazyka od Ischreyta 1965), ktorý člení odborný jazyk na 3 skupiny (vedecký, resp. teoretický jazyk; texty bežnej komunikácie v odbornom jazyku a jazyk techniky). Ďalšia vertikálna stratifikácia, ktorú uvádza Roelcke (2010, 35–36), pochádza od Hoffmanna (1985, 64–70) a člení odborný jazyk v tomto zmysle na 5 skupín (jazyk teoretických základných vied; jazyk experimentálnych vied; jazyk aplikovaných vied a techniky) Pri oboch členeniach sú jednotlivé skupiny uvedené hierarchicky, čiže od najvyššej abstrakčnej roviny po najnižšiu. Treba podotknúť, že tieto klasifikačné schémy sú „šité“ hlavne na odborný jazyk prírodných vied a techniky, čiže obmedzene použiteľné pre oblasť práva. Abrahámovej klasifikácia sa zhoduje s uvedenými dvomi členeniami len pri najvyššej abstrakčnej rovine (vedecký jazyk, teória), čo je spôsobené uvedenou orientáciou týchto členení a má za následok ich obmedzenú aplikáciu na právne texty.

K ŠTRUKTÚRE A OBSAHU KORPUSU DEDIČSKOPRÁVNÝCH TEXTOV NA ÚČELY KONTRASTÍVNEHO VÝSKUMU KOLOKÁCIÍ

V tejto podkapitole sa najskôr zameriame na krátku charakteristiku a opis konkrétnych dedičskoprávnych textov ako potencionálnych kandidátov na zaradenie do pripravovaného korpusu. Ako základ kategorizácie bude slúžiť Abrahámovej klasifikácia. Následne sa vyjadríme k návrhu štruktúry budúceho korpusu, ktorá by mala zohľadňovať nielen tematické hľadisko (žáner) ale aj diachrónne aspekty a členenie podľa jazykov. Na záver sme zaradili prehľad a charakteristiku dostupných jedno- a viacjazyčných korpusov na Slovensku a v zahraničí (s osobitným zreteľom na ich rozsah a funkcionálnosť).

Ak by sme sa na Abrahámovej klasifikáciu pozreli z pohľadu dedičskoprávných textov, môžeme skonštatovať, že sa vyskytujú vo všetkých uvedených piatich skupinách, hoci nie každá z týchto skupín je dedičskoprávnymi textami rovnako pokrytá.

1. Pri legislatívnych textoch týkajúcich sa dedičského práva ide nielen o účinné zákony: v našich zemepisných šírkach je ide o občianske zákonníky, ktorých časť je venovaná aj občianskemu právu (dedičské právo nie je v týchto kódexoch rovnomerne zastúpené, čo vyplýva z rozdielnosti právnych poriadkov), patria sem však aj legislatívne návrhy, ktoré z lingvistického hľadiska jednoznačne spadajú do tejto kategórie, hoci sa nikdy nestali platnou právnou normou. V nasledujúcom výklade sa sústredíme len na krátku charakteristiku, resp. uvedenie hmotnoprávných predpisov, hoci do korpusov budú samozrejme zaradené aj časti príslušných procesnoprávných predpisov. Hmotnoprávnou úpravou dedenia v čase dualizmu boli Dočasné súdne pravidlá (*Ideiglenes törvénykezési szabályok*), ktoré boli preložené aj do nemeckého jazyka (Dauscher 1862). Do nemeckého jazyka bol preložený aj Prvý návrh uhorského občianskeho zákonníka z roku 1900 (*Entwurf eines ungarischen allgemeinen bürgerlichen Gesetzbuches*, 1901)³. V slovenskom jazyku boli samozrejme vydané príslušné právne predpisy po roku 1945: Občiansky zákonník z roku 1950 (Zákon č. 141/1950 Zb.) a Občiansky zákonník (Zákon č. 40/1964 Zb.), ktorý so zmenami platí dodnes. V nemecky hovoriacich krajinách sú ťažiskovými hmotnoprávnymi predpismi v tejto oblasti BGB v Nemecku a ABGB v Rakúsku. Predmetom zaradenia do korpusov z diachrónneho hľadiska však môžu byť aj pôvodné verzie týchto predpisov (z roku 1896 a 1811). Pri budovaní historických korpusov by z diachrónneho hľadiska mohli byť do historických korpusov zaradené aj občianske zákonníky jednotlivých nemeckých krajín, ktorých existencia vyplývala z nemeckého partikularizmu (napr. Saský občiansky zákonník z roku 1892).
2. Notárske písomnosti a ich uvedené podkategórie sú azda najznámejším reprezentantom dedičskoprávných textov vzhľadom na to, že s nimi prichádza do kontaktu široká verejnosť, napr. závetý a osvedčenia o dedičskom konaní. Z diachrónneho hľadiska je možné zaradiť do výskumu aj staršie závetý. Archívneho výskumu závetov sa venovala napr.

³ Nebol to jediný návrh uhorského občianskeho zákonníka (posledný návrh bol z roku 1913). Tieto návrhy je možné považovať za výsledok kodifikačného úsilia v Uhorsku v druhej polovici 19. storočia. Avšak názorové rozdiely a politické udalosti spôsobili, že sa ani jeden z tých návrhov nestal platným právom (Gergel a Švecová, 2021).

Švecová, ktorá časť z nich aj publikovala (Švecová 2014). V rakúskom práve by k notárskym písomnostiam náležali aj dokumenty súvisiace s odovzdaním pozostalosti dedičom. Z dokumentov, ktoré pri tejto kategórii uvádza Abrahámová, prichádzajú do úvahy aj zmluvy (hoci Slovensko v súčasnosti takýto titul nadobudnutia majetku z titulu *mortis causa* nepozná, ale pozná ho napr. rakúske a nemecké dedičské právo (pozri bližšie Welser 2019, 120–122)).

3. Forenzné komunikáty sa dostávajú k slovu v situácii, keď je sporný predmet dedičstva (žaloba, rozsudok, uznesenie, atď.). Keďže sú v anonymizovanej forme k dispozícii na príslušných webových stránkach, môžu byť takisto zaradené do pripravovaného korpusu.
4. Rovnako sú texty súvisiace s dedičským právom zastúpené aj vo štvrtej skupine, a to v administratívno-právnych písomnostiach. Z hľadiska výskumných cieľov projektu môžu byť v tejto podkategórii relevantné napr. zápisnice zo stretnutia rôznych kodifikačných komisií, ktorých predmetom bola úprava dedičského práva. V tejto súvislosti poukazujeme napr. na jednu zo zápisníc týkajúcu sa rokovania Slovenskej komisie pre odbor súkromného práva z čias I. ČSR (Gergel a Švecová 2024, 74).
5. Texty týkajúce sa dedičského práva sa prirodzene nachádzajú aj v poslednej podkategórii (odborné a vedecké texty). Ako príklad uvádzame stručne nasl. publikácie: Lazar 2018, Plank a Nesrovnal 1996, Eccher a Umlauf 2020, Welser 2019, Röthel 2020; prípadne aj právno-historické publikácie, resp. ich časti, ktoré sa venujú histórii dedičského práva, resp. jeho terminológii (Martincová a Sombati 2023, 585–605).

Budúci korpus dedičskoprávnych textov navrhujeme rozdeliť na podkorpuse, ktoré umožňujú čiastkové výskumy kolokácií tak z obsahového ako aj z diachrónneho hľadiska. Otázkou vo vzťahu k ich zaradeniu do korpusu sú samozrejme aj právne aspekty. Tejto téme sa však predmetný príspevok aj z priestorových dôvodov nevenuje a rovnako ani ich prípadnej dostupnosti. Keďže Abrahámovej klasifikácia je zameraná na právne texty všeobecne, nie všetky podkategórie, ktoré uvádza, sú relevantné aj z hľadiska predmetného výskumu. Korpus dedičskoprávnych textov navrhujeme teda deliť z obsahového hľadiska na nasledovné podkorpuse predstavujúce zároveň aj žánrové skupiny:

1. Časti legislatívnych textov a ich návrhov týkajúce sa dedičského práva,
2. Notárske písomnosti: Osvedčenia o dedičskom konaní, závetý, dedičské zmluvy, dokumenty súvisiace s odovzdaním pozostalosti, atď.
3. Forenzné komunikáty (rozsudky a uznesenia týkajúce sa dedičského práva)
4. Administratívno-právne písomnosti (zápisnice z rokovaní kodifikačných komisií)

5. Odborné a vedecké texty (monografie, štúdie, články, rigorózne a dizertačné práce, učebnice a učebné texty, komentáre k zákonom)

Otázkou do diskusie je, do akej miery budovať aj korpusy starších dedičskoprávných textov. Podľa nášho názoru to má zmysel len pri kvantitatívne rozsiahlejších súboroch textov, ktoré treba v danom korpuse, resp. podkorpuse aj vydeliť. Ďalší problém sa týka aj zaradenia prekladov do korpusu z toho dôvodu, že v Uhorsku vznikali preklady textov z maďarčiny do nemčiny a slovenčiny a najmä po vzniku I. ČSR vznikalo z dôvodu recepcie uhorského práva množstvo prekladov do slovenčiny. Z diachrónneho hľadiska by však aj vzhľadom na ciele projektu nebolo účelné zaraďovať (možno okrem spomenutých závetov) texty, ktoré vznikli skôr ako v 19. storočí.

V nasledujúcej časti sa budeme venovať technickej stránke budovania korpusov a dostupným korpusovým manažérom. Používanie textových korpusov vo všetkých oblastiach lingvistického výskumu rozšírenejších európskych jazykov je už niekoľko desaťročí samozrejmosťou. Za samozrejmú je v korpusoch považovaná lematizácia a morfológické značkovanie.⁴ Korpus je špecifickým typom databázy, ktorý je optimalizovaný pre vyhľadávanie v jazykových dátach. Základnou stavebnou jednotkou korpusov je *token*⁵, zodpovedajúci najmenej indexovateľnej časti textu, typicky jednému slovu, interpunkčnému znamienku alebo číslici (číslu). Korpus je potom lineárna postupnosť tokenov, kde základná lingvistická anotácia (napr. lema, slovný druh, morfológická značka) je priradená k jednotlivým tokenom.

V našom (európskom) lingvistickom prostredí je snáď najpoužívanejším korpusovým manažérom Sketch Engine (resp. voľne dostupná Open Source verzia NoSketch Engine), prípadne známa aj pod predchádzajúcim menom Manatee/Bonito. Samotný Sketch Engine (<http://www.sketchengine.eu>) predstavuje komerčné riešenie, ktoré priamo poskytuje používateľom korpusy vo veľa rôznych jazykoch väčšinou založené na webových korpusoch (Kilgarrieff et al. 2014).

Podobne je to aj v slovenskom prostredí, kde hlavný korpusovolingvistický výskum prebieha na pôde jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra, primárne v oddelení Slovenského Národného korpusu, ale aj mimo tohto oddelenia. Všetky tieto veľké korpusy slovenského jazyka sú dostupné prostredníctvom

⁴ Alebo iba značkovanie slovných druhov, v prípade menej flektívnych jazykoch.

⁵ V súčasnosti sa stretávame s pojmom *token* aj v oblasti veľkých jazykových modelov. Formálne ide o ten istý pojem (najmenšia spracovávaná časť textu), avšak typicky tokeny vo veľkých jazykových modeloch nezodpovedajú slovám, ale najčastejšie nejakým postupnostiam niekoľkých písmen, bez lingvistického pozadia.

rozhrania NoSketch Engine, keďže celé korpusy nie je možné sprístupniť na stiahnutie vzhľadom na licenčné podmienky a autorský zákon.

V nasledujúcej tabuľke uvádzame výber niektorých významných veľkých korpusov písomného slovenského jazyka. Ide o stručný výber tých najvýznamnejších korpusov, záujemcu o podrobnejšie informácie odkážeme na príslušné stránky Jazykovedného ústavu Ľ. Štúra SAV (<https://www.juls.savba.sk/tools.html>), prípadne na štúdiu (Garabík 2024), ktorá podrobnejšie popisuje existujúce korpusy a iné nástroje (a z ktorej čerpáme aj v tomto prehľade).

<i>korpus</i>	<i>veľkosť</i> <i>[millión tokenov]</i>	<i>Typ</i>
Araneum Slovacam VI Maximum Beta	4390	webový korpus
webový korpus slovenčiny ARANE-UM + HPLT + FineWeb	10472	webový korpus
webový korpus slovenčiny projektu HPLT	4090	webový korpus
wiki-2019-08	50	Wikipedia & Necyklopédia
korpus súdnych rozhodnutí	10618	špecializovaný korpus
korpus právnych predpisov	45	špecializovaný korpus
prim-10.0-public-all	1688	národný korpus ⁶
prim-10.0-public-vyv	572	vyvážený podkorpus ⁷
prim-10.0-public-inf	1163	publicistické texty
prim-10.0-public-prf	189	vedecké, odborné a populárno-náučné texty
prim-10.0-public-img	283	umelecké texty (beletria)
prim-10.0-public-sk	1361	pôvodné slovenské texty (nie preklady)
prim-10.0-public-img-sk	97	pôvodné slovenské umelecké texty

Tab. 1. Prehľad vybraných veľkých slovenských korpusov.

Paralelné korpusy

Paralelné korpusy obsahujú priame preklady medzi slovenčinou a patričným druhým jazykom (v oboch smeroch), alebo aj preklady z tretieho jazyka.

⁶ 71 % publicistické, 16,8 % umelecké a 11,3 % odborné texty

⁷ po tretinách publicistické, umelecké, odborné texty

Paralelné korpusy môžu byť zarovnané na rôznych úrovniach, najčastejšie podľa odsekov alebo viet, niekedy aj jednotlivých slov.

Najvýznamnejšie dostupné paralelné korpusy slovenčiny sú slovensko-český *par-skcs-all-4.0* veľkosti 418 miliónov tokenov, slovensko-český beletrie *par-skcs-fic-5.0* veľkosti 31 miliónov tokenov, slovensko-anglický *par-sken-all-4.0* veľkosti 260 miliónov tokenov, slovensko-anglický korpus beletrie *par-sken-fic-4.0*, veľkosti 92 miliónov tokenov (Garabík 2015). Korpusy s označením *-all* obsahujú aj (väčšinou) texty prekladov z Európskej komisie a Európskeho parlamentu, korpusy s označením *-fic* obsahujú prevažne beletriu, ale aj populárnovedecké texty a literatúru faktu. Všetky tieto korpusy sú automaticky zarovnané na úrovni viet a v rámci vety na úrovni slov (v korpusovom manažéri NoSketch Engine je ale dostupné len zarovnanie na úrovni viet).

Rodina korpusov ARANEA

Korpusy ARANEA vznikli ako spoločný projekt JÚLŠ SAV a UNESCO Katedry plurilingválnej a multikultúrnej komunikácie UK v Bratislave, zameraný na vytvorenie rodiny textových korpusov pozostávajúcich z textov z internetu (Benko 2024). Tieto korpusy sú dostupné na portáli ARANEA (<http://aranea.juls.savba.sk>) prostredníctvom korpusového manažéra NoSketch Engine.

ARANEA aktuálne pokrýva 27 jazykov, pričom pre niektoré jazyky existujú aj teritoriálne varianty (napr. nemecká, rakúska a švajčiarska nemčina). Základná veľkosť korpusu je pri väčšine jazykov 1,2 miliardy tokenov (Maius) a z každého korpusu je zároveň vytvorená 120 miliónová vzorka (Minus). Pre niektoré jazyky existujú aj korpusy obsahujúce všetky zozbierané texty (Maximum). Ako príklad uvádzame slovenský korpus *Araneum Slovacum VII Maximum*, ktorý má veľkosť 5,3 miliardy tokenov; a nemecký *Araneum Germanicum III Maximum* veľkosti 8.9 miliardy tokenov.

Lematizácia a morfológické značkovanie

Pod lexémou rozumieme (zjednodušene) základnú formálno-významová lexikálnu jednotku slovnej zásoby, ktorá je v prípade ohybných slovných druhoch tvorená množinou všetkých zodpovedajúcich slovných tvarov. Formálne môžeme lemu chápať ako identifikátor lexémy, ktorý by mal byť jedným vybraným prvkom z množiny všetkých slovných tvarov lexémy (hoci nejde o striktnú požiadavku, niekedy sa lema môže odchyľovať od existujúcich

slovných tvarov – napr. vo veľkosti písmen, niektoré systémy lematizácie normalizujú veľkosti písmen, najčastejšie na malé písmená). Z definície vyplýva, že pojmy lexéma a lema sú závislé nielen na jazyku, ale aj na úrovni abstrakcie použitej gramatickej analýzy. Ako typické príklady môžeme uviesť slovesá, kde sa v slovenčine a iných slovanských jazykoch používa ako lema infinitív (okrem bulharčiny a macedónčiny, ktoré kategóriu infinitívu nemajú); podstatné mená ako lemu používajú nominatív singuláru (alebo plurálu, v prípade pluralia tantum), deverbatíva môžu byť značkované ako slovesá a lematizované neurčitkom, alebo naopak zaradené do svojho slovného druhu (takto ich lematizuje aj drvivá väčšina slovenských korpusov).

Dôležitým nástrojom, ktorý poskytujú korpusové manažéry, sú možnosti analýzy kolokácií. V korpusovej lingvistike sa používa viacero kolokačných mier, ktoré rôznymi spôsobmi reflektujú rôzne vlastnosti kolokácií. V slovenskej lexikografii sa ustálilo používanie miery logDice (Rychlý 2008), ktorá je vhodná práve na extrakciu kolokácií zaujímavých z lexikografického hľadiska.

Z gramatického hľadiska je možné sledovať výskyt rôznych gramatických kategórií v kolokáciách s hľadaným výrazom. Tento postup Sketch Engine automatizuje pomocou automaticky vytváraných kolokačných profilov slov, tzv. *word sketches*. Tieto predstavujú sumarizáciu gramatických a kolokačných vlastností daného slova na základe jeho výskytu v korpuse a poskytujú rýchly a prehľadný prístup k syntagmatickým väzbám daného slova (Kilgariff et al. 2010).

Word sketches sú generované na základe gramatiky *word sketches* – súboru pravidiel špecifických pre každý jazyk, ktoré určujú, aké gramatické vzťahy má Sketch Engine v korpuse identifikovať. To znamená, že kvalita a presnosť word sketchov závisí od kvality týchto pravidiel, ako aj od typu a presnosti lematizácie a morfosyntaktickej anotácie použitých v korpuse. Podrobná analýza aktuálneho stavu lematizácie a morfosyntaktickej anotácie slovenčiny je opísaná v štúdiu (Garabík a Mitana 2023).

ZÁVER

V príspevku sme sa vychádzajúc z klasifikácií odborných textov najskôr venovali štylistickému zaradeniu právnych textov všeobecne a terminologickým otázkam, príp. rozdielom týkajúcim sa pojmov ako druh, typ textu a žáner. Aj v súlade s odbornou literatúrou sme skonštatovali zhodné pojmové znaky medzi žánrom a druhom textu a navrhli sme súhrnnú definíciu druhu textu (žánru). Pre súbor viacerých druhov textu (žánrov) navrhujeme na základe príbuznosti v danom odbore a štylistickej podobnosti používať pojem žánrová skupina. V súlade so zameraním predmetného projektu a jeho aktuálnou fázou

sme sa zaoberali aj typológiou dedičskoprávných textov. Ako základ tejto typológie sme použili Abrahámovej klasifikáciu s tým, že nie všetky kategórie v tejto klasifikácii budú relevantné aj pre dedičskoprávne texty, resp. za účelom budovania korpusu dedičskoprávných textov je potrebné existujúcu klasifikáciu modifikovať a prispôbiť zameraniu projektu. Otázkou do diskusie je, do akej miery zohľadniť pri budovaní korpusov aj diachrónne aspekty. Z hľadiska tvorby korpusu je vhodné pracovať s väčšími celkami štylisticky príbuzných žánrov, čiže neatomizovať prípadné podkorpusy v tom zmysle, že by boli obmedzené len na jednotlivé žánre, výhodnejšie je pracovať so žánrovými skupinami ako základom pre podkorpusy. Po návrhu štruktúry budúceho korpusu sme sa zamerali na technické možnosti dostupných korpusov, ich porovnanie a využiteľnosť pri budovaní korpusu dedičskoprávných textov. Ako najvhodnejší sa nám v tejto súvislosti javí korpusový manažér Sketch Engine, ktorý je v európskom priestore jedným z najpoužívanejších, ponúka bohaté možnosti kolokačnej analýzy a umožňuje jednoduché budovanie nových korpusov.

LITERATÚRA

- A magyar általános polgári törvénykönyv tervezete. Budapest: Grill. Károly cs. és kir. udv. könyvkereskedése, 1900.
- Abrahámová, Eva, a Oľga Škvareninová. 2006. *Kapitoly zo štylistiky a rétoriky pre právnikov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Abrahámová, Eva. 2012. *Základy právnej komunikácie*. Šamorín: Heuréka.
- Allgemeines bürgerliches Gesetzbuch für die gesammten deutschen Erbländer der Oesterreichischen Monarchie (ABGB), <https://www.digitale-sammlungen.de/en/view/bsb10542693?page=6,7>, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10001622>.
- Allgemeines bürgerliches Gesetzbuch. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10001622>
- Benko, Vladimír. 2024. „The Aranea Corpora Family: Ten+ Years of Processing Web-Crawled Data.“ *Lecture Notes in Computer Science: Text, Speech, and Dialogue. Proceedings, Part 1*. (15048), 55–70.
- Brinker, Klaus. 1985. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- Brinker, Klaus. 2010. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- Bürgerliches Gesetzbuch. 1896 (BGB), <http://www.koeblergerhard.de/Fontes/BGBDR18961900.htm>
- Bürgerliches Gesetzbuch. <https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/>

- Busse, Dietrich. 1992. *Recht als Text. Linguistische Untersuchungen zur Arbeit mit Sprache in einer gesellschaftlichen Institution*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Bußmann, Hildegard. 2008. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröber Verlag.
- Das Bürgerliche Gesetzbuch für das Königreich Sachsen. (Saský občiansky zákonník z roku 1892). https://digital.slub-dresden.de/werkansicht/dlf/91272/13?tx_dlf_navigation%5Bcontroller%5D=Navigation&cHash=2b7eef6229ba85ff2b6ec7ffb9f4c277
- Dauscher, Anton. 1862. *Das ungarische Civil- und Strafrecht nach den Beschlüssen der Judex-Curial-Conferenz*, Viedeň: Manz Verlag.
- Dolník, Juraj. 2013. *Všeobecná jazykoveda*. Bratislava: VEDA, Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Eccher, Bernhard, a Manfred Umlauf. 2020. *Erbrecht*. Wien: Springer-Verlag.
- Entwurf eines ungarischen allgemeinen bürgerlichen Gesetzbuches. Erste Fassung, Budapest: Grill'schen K. u K. Hofbuchhandlung, 1901
- Findra, Ján. 2013. *Štylistika slovenčiny*. Martin: Vydavateľstvo Osveta.
- Garabík, Radovan, a Denis Mitana. 2023. „Analysing Accuracy of Slovak Language Lemmatization and MSD Tagging.“ *Slovenská reč* 88 (2), 129–140.
- Garabík, Radovan. 2015. „Slovak-English Parallel Corpus.“ *Semantyka a konfrontacja językowa*. Ed. Danuta Roszko — Joanna Satoła-Staškowiak. Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy Instytutu Slawistyki PAN 2015, 117–123.
- Garabík, Radovan. 2024. „Korpusové projekty a nástroje spracovania prirodzeného jazyka v Jazykovednom ústave L. Štúra Slovenskej akadémie vied, v. v. i.“ *Jazykovédné aktuality. Časopis Jazykovědného sdružení České republiky* 61 (1), 25–36.
- Havránek, Bohuslav. 1932. „Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura.“ *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Red. Bohuslav Havránek a Miloš Weingart, 32– 84. Praha: Melantrich.
- Hoffmann, Lothar. 1985. *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. 2., völlig neu bearbeitete Aufl. Tübingen: Narr.
- Horváth, Miloš. 2016. *Štylistika súčasného slovenského jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- <http://aranea.juls.savba.sk>
- <http://www.sketchengine.eu>
- <https://www.juls.savba.sk/tools.html>
- Ideiglenes törvénykezési szabályok. 1861. Pest: Landerer és Heckenast.
- Ischreyt, Heinz. 1965. *Studien zum Verhältnis von Sprache und Technik*. (Sprache der Gegenwart 4). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag
- Kilgarrieff Adam, Vojtěch Kovář, Simon Krek, Irena Srdanović a Carole Tiberius. 2010. „A quantitative evaluation of word sketches.“ *Proceedings of the 14th EURALEX International Congress*, 372–379.
- Kilgarrieff, Adam, Vít Baisa, Jan Bušta, Miloš Jakubíček, Vojtěch Kovář, Jan Michelfeit,

- Pavel Rychlý, a Vít Suchomel. 2014. „The Sketch Engine: ten years on“. *Lexicography* (1), 7–36.
- Lazar, Ján et al. 2018. *Občianske právo hmotné I – II*. Bratislava: Iura Edition.
- Lux, Friedemann. 1981. *Text, Situation, Textsorte. Probleme der Textsortenanalyse, dargestellt am Beispiel der britischen Registerlinguistik. Mit einem Ausblick auf eine adäquate Textsortentheorie*. Tübingen: Narr Verlag.
- Martincová, Lenka, a Ján Sombati. 2023. „Zákonné dedenie.“ *Lexikón dejín slovenskej súkromnoprávnej terminológie*, vyd. Števček, Marek, Martin Gregor, a Matej Mlkvý, 585–605. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Mistrík, Jozef. 1997. *Štylistika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Müglová, Daniela. 2009. *Komunikácia, tlmočenie, preklad alebo Prečo spadla Babylonská veža?* Nitra: ENIGMA PUBLISHING s.r.o.
- NA Praha, f. Ministerstva unifikácii, kr. 161. Zápis o jednaní Slovenské komise pro obor soukromého práva konaném ve dnech 17.-19. srpna o osnově předpisů o větvném dedění.
- Občiansky zákonník z roku 1950 (Zákon č. 141/1950 Zb.)
- Občiansky zákonník z roku 1964 (Zákon č. 40/1964 Zb.)
- Plank, Karol, a Václav Nesrovnal. 1996. *Občianske právo s vysvetlivkami I – II*. Bratislava: Iura Edition.
- Pörksen, Uwe. 1974. „Textsorten, Textsortenverschränkungen und Sprachattrappen.“ *Wirkendes Wort* 24 (4), 219–239.
- Reiss, Katharina. 1993. *Texttyp und Übersetzungsmethode*. Heidelberg: Groos Verlag.
- Roelcke, Thorsten. 2010. *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG.
- Röthel, Anne. 2020. *Erbrecht*. München: Verlag C. H. Beck oHG.
- Rychlý, Pavel. 2008. *A Lexicographer-Friendly Association Score. Proc. 2nd Workshop on Recent Advances in Slavonic Natural Languages Processing*. RASLAN (2), 6–9.
- Slančová, Daniela, Stanislava Spáčilová, Michal Bočák, Martina Bodnárová, Miroslava Gavurová, Jana Kičura Sokolová, Jana Klingová, Jozef Mergeš, Jozef, a Anna Timková Lazurová. 2022. *Úvod do štúdia interaktívnej štylistiky (II)*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Štefková, Markéta. 2013. *Právny text v preklade. Translatologické aspekty právnej komunikácie v kombináciách málo rozšírených jazykov*. Bratislava: IURA EDITION, spol. s r. o.
- Švecová, Adriana, a Peter Gergel. 2021. *Dedičské právo podľa I. návrhu uhorského všeobecného občianskeho zákonníka z roku 1900 (vo vybraných právnohistorických a lingvistických súvislostiach)*. Praha: Leges.
- Švecová, Adriana, a Peter Gergel. 2024. „Die Rückfallerfolge als ewiger Evergreen der gesetzlichen Erbfolge aus rechtshistorischer und linguistischer Sicht im geltenden Recht in der Slowakei bis 1950.“ *Journal on European History of law* 14 (1), 65–78.
- Švecová, Adriana. 2014. *Trnavské meštianske závetý (1700 – 1871)*. I. a II. Zväzok. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS.

- Vajičková, Mária. 2007. *Theoretische Grundlagen stilistischer Textanalyse*. Nümbrecht: KIRSCH-Verlag.
- Vajičková, Mária. 2024. „Distribution der Stammmorpheme *-erb-* und *-ded-* im deutschen und im slowakischen Erbrecht als Kohäsions- und Kohärenzmittel.“ *Philologia* 34 (2), 143–160.
- Vajičková, Mária. 2025a. „Jednoslovná a viacslovná terminológia a ustálené slovné spojenia (kolokácie) so slovami *poručiteľ*, *Erblasser* v texte dedičského práva ako štylistické prostriedky kohézie a koherencie textu.“ *Romanoslavica*. Volume LXI (Nr. 1). 14–27.
- Vajičková, Mária. 2025b. „K typológii textov dedičského práva“ *Philologia* 35 (1), 7–23. Vecný zámer projektu APVV 23-0192 Kontrastívny výskum kolokácií v slovenských a nemeckých dedičskoprávných textoch.
- Vermeer, Hans Josef a Katharina Reiss. 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Welser, Rudolf. 2019. *Erbrecht*. Wien: MANZ'sche Verlags- und Universitätsbuchhandlung.
- Wrede, Oľga. 2020. *Theoretisch – pragmatische Reflexionen zur interlingualen Übersetzung ausgewählter Textsorten des Strafprozessrechts (Deutsch – Slowakisch)*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2020.

PaedDr. Peter Gergel, PhD.
 Ústav filologických štúdií
 Katedra nemeckého jazyka, literatúry a didaktiky
 Pedagogická fakulta
 Univerzita Komenského v Bratislave
 Račianska 59
 813 34 Bratislava
 gergel@fedu.uniba.sk
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9722-1496>

RNDr. Radovan Garabík
 Slovenská akadémia vied
 Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra, v. v. i.
 Panská 26
 811 01 Bratislava
 radovan.garabik@kassiopeia.juls.savba.sk
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1691-3157>

LITERÄRÄSTHETISCHE ERFAHRUNGEN MIT BILDERBÜCHERN ANBAHNEN. AM BEISPIEL VON LEONORA LEITLS *KRISSI KRAMPUS*¹

Andrea Mikulášová

Pädagogische Fakultät der Comenius-Universität Bratislava

Mikulášová, Andrea. 2025. „Initiating literary-aesthetic experiences with picture books. The example of *Krissi Krampus* by Leonora Leitl.“ *Philologia* 35 (1): 43–55.

Abstrakt: Čítanie otvára detským čitateľom nové, estetické prístupy k svetu. Obrázkové knihy sú multimodálne médium, ktorého recepcia sa odohráva ako účinok súhry verbálnej a vizuálnej textovej roviny a ktoré je preto obzvlášť vhodné na iniciovanie estetických čitateľských zážitkov. Opakovaným čítaním a prezeraním obrázkových kníh sa u detského čitateľa vytvárajú pozitívne skúsenosti s literatúrou. Na príklade obrázkovej knihy Leonory Leitl *Krissi Krampus* (2021) chceme ukázať, ako možno podporiť v detskom veku reflexiu estetických čitateľských zážitkov.

Kľúčové slová: obrázková kniha, literárno-estetické učenie, čitateľský zážitok, Leonora Leitl, *Krissi Krampus*

Abstract: Through the act of reading, readers access their so-called “pre-verbal experiences” (Habermas 2020, own translation). This provides new aesthetic ways of perceiving and understanding the world. Picture books are the perfect choice for initiating literary-aesthetic and sensory-physical experiences. Through aesthetically demanding forms of expression, we may perceive a holistic interplay between verbal and visual aspects in the picture book reception. In the repeated exploration of picture books, readers develop positive and enjoyable experiences with literature. The overarching aim of education and a well-rounded personality development comes hereby into focus. The following contribution will illustrate how pleasurable reading can promote the reflection on literary-aesthetic experiences.

Key words: picture book, literary-aesthetic learning, reading experience, Leonora Leitl, *Krissi Krampus*

¹ „This work was supported by the Slovak Research and Development Agency under the Contract no. APVV-20-0179.“

Mit meinen Lesungen möchte ich Kinder und Erwachsene berühren. Menschen für Literatur begeistern. Aufs Lesen neugierig machen. Zum Lesen verführen. Wenn mir das gelingt, bin ich schon sehr glücklich. (Leonora Leitl auf ihrer Homepage)

AUFTAKT

Die Konzeption des Bilderbuchs lässt mehrere Lesarten zu. Die Narrationen können über die bildliche Textebene, über die verbale Textebene und über das Zusammenspiel der beiden Textebenen erschlossen werden. Die Handlung kann beim ersten genauen Betrachten über die Bilder nachvollzogen und gedeutet werden. Assoziationen und Gedanken zum möglichen Handlungsverlauf können die Erwartungen auf das Leseerlebnis auf beiden Ebenen steigern. Beim gleichzeitigen Betrachten der Bilder und (Vor-)Lesen eröffnen sich neue Bedeutungszusammenhänge.

LITERARISCHES LESEN ALS KOMPLEXER ÄSTHETISCHER PROZESS

Der Fokus der Literaturdidaktik liegt in den letzten Jahren auf dem literarischen Lesen als einem komplexen ästhetischen Prozess (Wintersteiner und Mitterer 2015; Mitterer 2016; Rank 2024). Die Forschungsinitiativen zur ästhetischen Lesehaltung, zu literarischem Foregrounding in Rezipientenperspektive und zu literarischem Lernen (Spinner 2006, 2015) durch literarische Erfahrung als „Königsweg zur literarischen Bildung“ (Rank 2024, 268f.) über das dialogische Prinzip im Literaturunterricht (Lösener 2010; Mitterer 2016) zielen auf Modelle ab, die sich am komplexen Prozess der literarischen Erfahrung und deren Reflexion orientieren. Die Spannung zwischen den outputorientierten Ansätzen, die auf Modellierung von literarischer Kompetenz (Frederking et al. 2008; Schilcher und Pissarek 2013; Boelmann und König 2021) abheben und den Ansätzen, die nicht-modellierbare subjektive ästhetische Erfahrungen (Magirius et al. 2023; Carl, Jörgens und Schulze 2024) fokussieren, konnte bis jetzt nicht gelöst werden.

Die aktive Beteiligung der Leser:innen am Sinnbildungsprozess ist eine konstitutive Voraussetzung für das Bild- und Textverstehen. Intensive primäre Begegnungen mit literarischen Texten (vgl. Rank 2024, 273), „inferenziell-imaginative Versenkung in die Textwelt, sowie ästhetische Aufmerksamkeit für die Gestaltung der sprachlichen Oberfläche oder eine kritische

Kontextualisierung“ (Carl 2024, 375) sind Faktoren, die eine erfolgreiche Reflexion literarischer Erfahrung beeinflussen. Die literarische Rezeption umfasst nach Bräuer und Kubicek (2024, 282)

phänomenologisch das ganze Feld von individuell-kognitiven und affektiv-emotionalen bis hin zu soziokulturell-kommunikativen Prozessen. Die jeweiligen Rezeptionsresultate sind von daher über den Text- und Leser:innenfaktor hinaus auch durch soziokulturell angeeignete Rezeptionspraktiken, die auf Prozessualität, Materialität, Verkörperung und sozialen Routinen der Rezeption [...] und somit auf konkreten Rezeptionssituationen basieren, beeinflusst [...].

Bei der Bedeutungskonstruktion werden das Vorwissen, das Weltwissen und das Kontextwissen auf beiden Ebenen (Text- und Bildebene/Bild- und Schrifttext) eingesetzt. Für die Leser:innen sind die Parallelen zu ihrer eigenen Lebenswelt von großer Bedeutung. Bei der Auswahl geeigneter Lektüre, die persönlich, subjektiv gewinnbringend sein sollte, sollten die Lesepräferenzen der Leser:innen berücksichtigt werden. Auf großes Interesse stoßen Bilderbücher, die an Vertrautes anknüpfen, komische Elemente (auf der verbalen oder/und auf der visuellen Ebene) enthalten, Emotionen hervorrufen und Impulse für eine weitere Kommunikation über (Vor-)Gelesenes und Gesehenes bieten. Durch die Gefühlslagen der literarischen Figuren, die in Bilderbüchern sowohl auf der Textebene als auch auf der Bildebene erfahrbar sind, können Bezüge zur eigenen Lebenswelt hergestellt werden (Denken in Analogien). Durch diese Parallelisierung werden existenzielle Erfahrungen möglich.

Der Blick auf die Kinderliteratur eröffnet [...] eine neue Perspektive, weil beim Beginn des Literaturerwerbs „parallelem Foregrounding“, das die Aufmerksamkeit **auf auffällige inhaltliche und/oder sprachliche Entsprechungen lenkt**, eine elementare Bedeutung zukommt [...]. (Rank 2024, 267, Hervorh. AM)

Die literarische Erfahrung beginnt damit, dass sich die kindlichen Leser:innen auf die verbale und bildliche Ebene des Textes einlassen (Text-Leser-Kommunikation). Verstehensprozesse werden eingeleitet, Gedanken geordnet und in Worte gefasst, das (Vor-)Gelesene und das Betrachtete reflektiert und die Argumentation in komplexeren Äußerungseinheiten (vgl. Lingnau und Preußner 2021, 2023) begründet und in der Begleit- bzw. Anschlusskommunikation (kindliche Leser:innen – Vermittler:innen; kindliche Leser:innen untereinander) zum Ausdruck gebracht. Wiederholte Erfahrungen mit genussvollen Lektüren bilden eine wichtige Basis für spätere komplexe Verstehens- und Interpretationshandlungen.

Den Besonderheiten der Rezeption literarischer Texte, dem ästhetischen Lesemodus, der ästhetischen (literarischen) Erfahrung wird in der Forschungsliteratur in letzter Zeit viel Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Magirius 2023 et al.). Möbius und Steinmetz (2019, 63) fassen zusammen:

Literarische Texte sind anders als Sachtexte ästhetisch gestaltete, fiktionale und mehrdeutige Gebilde mit häufig hohen Verstehensanforderungen und voraussetzungsreichen Sinnpotenzialen. Für ein Verständnis, das sich auf das Bedeutungspotenzial des gesamten Textes bezieht, müssen die Leserinnen und Leser verschiedenartige und zum Teil weit verstreute Informationen verknüpfen, Unbestimmtheits- und Leerstellen bewältigen, mit systematischer Indirektheit umgehen und Mehrdeutigkeit aushalten...Und dazu brauchen sie noch Wissensbestände, die nicht unabhängig vom literarischen Text vorherzusehen sind. ...Literarisches Verstehen erfordert vor allem für ungeübte Leserinnen und Leser unterstützende Lernsituationen.

Die literarische Dimension des Textes aktiviert mentale und emotionale Prozesse. Sie ermöglicht eine individuelle/subjektive/emotionale Leseerfahrung und lässt die kindlichen Leser:innen in die fiktionale/erzählte Welt eintauchen (Immersion), was zu einer emotionalen Wirkung des Textes auf die Leser:innen führt. Die Leser:innen erfahren, dass in der dargestellten fiktiven Welt eigene Regeln (Konventionen) gelten, sie erkennen Ähnlichkeiten, Differenzen, Regelmäßigkeiten, Störungen. Durch die Konfrontation mit möglichen Welten lernen sie sich selbst besser kennen.

LITERARÄSTHETISCHE ERFAHRUNGEN MIT LEONORA LEITLS *KRISSI KRAMPUS* (2021)

Die literarische Fiktion mit ihren konstitutiven Merkmalen steuert bzw. reguliert die Rezeption. Das Eintauchen in die fiktionalen Welten unterstützt Imaginationsfähigkeit und schafft Möglichkeiten der Oszillation zwischen Nähe und Distanz. In Bilderbüchern erkennen die kindlichen Leser:innen die Fiktion anhand von fiktionsanzeigenden Signalen auf der visuellen oder/und auf der verbalen Textebene (z. B. im Titel, auf dem Titelbild, in der Handlung). Literarische Figuren mit ausdrucksvoller Mimik sowie spannende Handlungsorte sind für die Antizipation der Handlung sowie die Aktivierung des Vorwissens besonders gut geeignet. Bei der genauen Betrachtung des Covers kann man Vermutungen über die Hauptfigur und ihre Gedankenwelt, über den Handlungsort und über den Handlungsverlauf anstellen.

Die ersten Kontakte mit literarischen Konventionen vermitteln implizites Wissen über die Struktur und Merkmale der Gattung Bilderbuch und ihre literarischen und bildästhetischen Gestaltungsmittel. Das Bilderbuch *Krissi Krampus* knüpft an die Märchentradition an. Der Anfangssatz erinnert in seiner Struktur an die Anfangsformeln der Märchen. Die Handlung ist auf der Bildebene von steilen Bergen mit auf- und untergehender Sonne im Hintergrund umrahmt. Auf der verbalen Textebene erfahren wir, dass es die Alpen sind. Die Alpen sind ein Lebensraum für Krampusse, womit sich die Autorin auf das Adventsbrauchtum im Alpenraum bezieht. Zugleich erfahren wir, dass der fiktive Handlungsort, der Krampusberg, der sprach-bildkräftig ausgestaltet ist, ein Zuhause von zahlreichen Schreckfiguren ist. Auf dem Krampusberg, der „schaurig und finster“, „ganz hinten links, dort wo sich Gruselfuchs und Angsthase gute Nacht sagen“ (KK, o. S.), liegt, findet sich das Sommerdorf mit Monstervillen und Gruselpalästen der Winterschrecks, „d[em] schwarze[n] Schlösschen der Hexe Befana, d[em] stachelige[n] Igelhaus der Kurenti oder d[er] supermoderne[n] Hütte der wilden Frau“ (KK, o. S.). Auf der Bildebene werden die Behausungen der Dorfbewohner farbenfroh und eindrucksvoll gezeichnet. Großflächige Zeichnungen bilden eine ideale Grundlage für Gespräche über den Lebensraum, die Lebensweise, die Gewohnheiten, die Interessen aber auch Gefühle und Denkweise der Dorfbewohner.

Auf beiden Textebenen sind Verweise auf die Märchenmerkmale angebracht. Die literarischen Figuren im Bilderbuch sind keine typisierten Märchenfiguren, sie werden ambivalent dargestellt. Die Schreckfiguren sind keine Bösewichte und agieren nicht schaurig, grausam und angsteinflößend, sondern meistern gemeinsam den Alltag und stellen sich Herausforderungen. Positive wie auch negative Emotionen wie Freude/Heiterkeit und Traurigkeit, Wut und Begeisterung, Angst und Mut machen das Gefühlsleben der literarischen Figuren aus. Das ermöglicht den Leser:innen, ihre eigenen Lebenssituationen und Emotionen besser zu verstehen und auf Lösungen in kniffligen Situationen zu hoffen.

Auf der bildlichen Ebene werden die Winterschrecks in ihrer Eigenart und mit charakteristischen Merkmalen abgebildet, Krampusse mit Fell, Hörnern und Schwanz, Hexe Befana mit Besen, das Wudele als Schnappvieh, der Kurenti mit Maske, Hörnern, Schafspelz, Kuhglocken, Knüppel mit Igelhaut, die Flinserln mit wertvoll verzierten Kostümen. Die österreichischen Landschafts-, Kultur- und Brauchtumsbesonderheiten wie die Alpen als Lebensraum, das Jodeln als Volksgesang (ursprünglich ein Hirtenruf in den Alpen), Schreckfiguren und ihre Rolle im Brauchtum (Bad Ausseer Fasching, Traminer Fasching u. a.) bieten weitere Vertiefungsmöglichkeiten. Die Winterschrecks leben alle friedlich im Sommerdorf, obwohl sie, wie auf der letzten Doppelseite erläutert

wird, mit verschiedenen Kulturen, Bräuchen und Regionen (Österreich, Slowenien, Italien, Japan) verbunden sind. Einige Figuren sind den Leser:innen bereits bekannt aus der Verbindung mit traditionellen Festen und Bräuchen (Advent, Weihnachten, Fasching, Winteraustreiben, Frühlingsankündigung). Die letzte Doppelseite, auf der das Wissen über die Winterschrecks im Kontext des Brauchtums und im Wandel der Zeit veranschaulicht wird, stellt den Impuls zur weiterführenden Auseinandersetzung mit magischen Gestalten dar.

DENK- UND HANDLUNGSMUSTER ZWISCHEN TRADITION UND INNOVATION

Im Vergleich zu Märchen, wo die Gegensätze zwischen Gut und Böse klar getrennt sind, werden die Gegensätze in *Krissi Krampus* entschärft. Durch die Begegnungen des Eigenen und des Fremden, durch das Aufeinandertreffen von verschiedenen Kulturen werden neue Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten und gegenseitiges Verstehen angedeutet.

Prüfungen kommen in Märchen als fester Bestandteil der Handlung vor. Krissi und ihre Eltern müssen ähnlich wie die Märchenhelden Prüfungen bestehen. Die dreifache Prüfung, die man in Märchen unter Einsatz der Zauberkräfte bestehen kann (Bäume ausreißen, Berge versetzen, mit Drachen kämpfen), wird in *Krissi Krampus* durch eine einzige Prüfung ersetzt, deren Bestehen ein Umdenken bei allen literarischen Figuren voraussetzt. Festgefahrene Verhaltensmuster und stereotype Denkweisen werden verworfen. Krissi stellt sich ihrer Angst und wird mutig und tatkräftig. Sie begibt sich auf die Reise in die Fremde, in die Menschenwelt, nicht allein. Sie überzeugt auch ihre Eltern und die anderen Winterschrecks, ihre Offenheit für neue Erfahrungen auf die Bewährungsprobe zu stellen. Mit dem Ablegen der Krampuspelze und anderer Klamotten wird symbolisch angedeutet, dass die Winterschrecks aus ihren Rollen aussteigen. Die Eltern werden auf der Bildebene ohne Pelze mit verlegener Miene und unsicherer Körperhaltung dargestellt. Die Stimmung schlägt um, als die anderen Winterschrecks auch ihre Kleider ablegen. „Die Winterschrecks sind begeistert, wie angenehm kühl es ohne Klamotten ist. Sie kichern und kreischen und hüpfen vor lauter Übermut in den eiskalten Bergsee hinter der Krampusvilla.“ (KK, o. S.) Der Zusammenhalt in der Familie und in der Gemeinschaft, geteilte Erlebnisse, Freude, aber auch Herausforderungen und Prüfungen, die gemeinsam bewältigt werden können, führen zu einem Happy End. In der Anschlusskommunikation kann die Bedeutung der Prüfung für die Hauptfigur sowie für die anderen Figuren, die zu ihrem sozialen Handlungsraum gehören, reflektiert werden. Die Auseinandersetzung mit dem

Eigenen und dem Fremden in der fiktiven Welt kann Gespräche über eigene Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten anstoßen.

Die Hauptfigur im Bilderbuch *Krissi Krampus* der österreichischen Autorin Leonora Leidl ist ein Krampus. Auf dem Cover sieht man die Hauptfigur Krissi von Bergen umgeben, wie sie freudestrahlend Wolken rot anstreicht, was Abenteuer andeutet. Die Unglücksraben begleiten die Hauptfigur vom Buchumschlag bis zur letzten Doppelseite auf Schritt und Tritt.

Die Vorstellungskraft der Leser:innen ermöglicht es, sich die literarischen Figuren, die sich an der Modellierung der Handlung beteiligen, subjektiv vorzustellen, ihre innere Welt wahrzunehmen, ihre Perspektive zu verstehen, sich in die literarischen Figuren hineinzusetzen, sich mit ihnen zu identifizieren und die Motivation ihrer Handlungen zu verstehen. Die Hauptfigur Krissi Krampus eignet sich besonders gut als Identifikationsfigur, denn sie hat ähnliche Interessen wie die Leser:innen selbst. Themen wie Abenteuer erleben, Freundschaften schließen, Zeichnen als Lieblingsbeschäftigung, Angst überwinden entsprechen kindlichen Lebenserfahrungen. Die Leser:innen können sich vorstellen, wie Krissi mit Begeisterung von Berg zu Berg flitzt, heimlich die Wände anmalt, mit der Teufelin Trixi Bilder für den Malwettbewerb entwirft, sich über den ersten Preis freut und Fremdes (die menschliche Welt) entdecken will.

Durch emotionale Anteilnahme werden Erinnerungen, Assoziationen, innere Vorstellungen geweckt und neue Perspektiven eingenommen. Krissis Gefühlswelt ist ähnlich wie die Gefühlswelt der Leser:innen. Sie erlebt Begeisterung, Freude, Enttäuschung, Trauer, Angst und muss lernen mit ihren Emotionen umzugehen, wobei Verständnis, Zuwendung und Trost am besten helfen. Freundschaft mit der Teufelin Trixi und die Unterstützung durch die Eltern geben der Hauptfigur den nötigen Halt für die Grenzüberschreitung(en). Die Wendepunkte der Geschichte sind auf beiden Textebenen emotional aufgeladen. Die Leser:innen wollen in Erfahrung bringen, was Krissi empfindet, denkt, sie erinnern sich daran, was sie selbst in ähnlichen Situationen gedacht, gefühlt haben. Die emotionale Bindung zum Leser wird durch den Aufbau der Spannung und das Mitfiebern mit der literarischen Figur in der dargestellten Welt aufgebaut. Krissi sucht nach Gelegenheiten, ihre künstlerischen Ideen zu verwirklichen. Mit ihrem Hobby handelt sie sich zwar Ärger mit den Eltern ein, ihr Talent wird allerdings auch mit einem Preis im Malwettbewerb belohnt. Sie schafft es, die Eltern davon zu überzeugen, dass sie aus ihren gewohnten Routinen ausbrechen und etwas Neues ausprobieren sollten. Durch die Parallelisierung des Dargestellten in der fiktiven Welt zu der eigenen Alltagswirklichkeit erweitert sich der Wissenshorizont der kindlichen Leser:innen.

Die Hauptfiguren (Krampusse) werden auf beiden Textebenen ambivalent

dargestellt, was zusätzliche Sinnzusammenhänge stiftet. Die letzte Doppelseite des Bilderbuches stellt eine appellative Einladung (durch die Anredeform du) dar, Sachwissen über die im Buch aufgetretenen „Winterschrecks“ und über die Transformationen in der Geschichte der Symbole (Unglücksrabben, schwarze Katzen) zu erweitern. Auf den Bildern entdecken die Leser:innen immer wieder die Unglücksrabben, die aus nächster Nähe das Geschehen um die Hauptfigur Krissi begleiten und kommentieren. Sie werden auf der visuellen Textebene als aufmerksame Beobachter fliegend, lesend, Gruselgeschichten zuhörend, belustigt, erstaunt, erschrocken, chillend, einschlafend, glücklich dargestellt. Die Abweichung vom Erwarteten, von Regeln, Normen, gewohnten Zusammenhängen lässt neue Assoziationen, Perspektivverschiebungen und mehrere Deutungsmöglichkeiten entstehen. Die Unglücksrabben und die schwarzen Katzen werden nicht als Symbole des Unglücks dargestellt.

Die Bildebene bietet zahlreiche Anlässe zu Gesprächen über Gefühle. Der Gesichtsausdruck der Figuren, ihre Körperhaltung, Mimik und Gestik lassen auf ihre Emotionen und Gedanken schließen. Die Hauptfiguren, die Krampusse, werden nicht als Schreckensgestalten dargestellt, obwohl es zu ihren beruflichen Aufgaben gehört, Kinder schlimmer Menschen zu erschrecken. Das Erschrecken trainiert auch die kindliche Protagonistin. Ihr fröhliches Tun deutet allerdings eher ausgelassenes Treiben und Spaß als Erschrecken und Gefahren an. Sichtlich vergnügt „singt [sie] dazu ihr schrecklichstes Krampusgejodel. Sie kitzelt die Berggeister aus ihren Höhlen. Sie schleicht sich zum Haus der Flinslerl und erschreckt sie mit Kettengerassel.“ (KK, o. S.) Am Abend wird Ausgleich geschaffen, die Krampusmama liest Gruselgeschichten vor. In der entspannten Vorlesesituation erlebt Krissi Geborgenheit. Die enge emotionale Bindung mit der Krampusmama, die Sicherheit, Schutz, Trost und Halt bietet, wird auf der bildlichen Ebene nochmals auf einer Seite durch eine herzliche Umarmung der Mutter und Tochter betont.

Durch das Erleben der Erzählweisen in der Wechselwirkung der verbalen und der visuellen Ebene machen die Leser:innen erste Erfahrungen mit Uneindeutigkeit, lernen Deutungs- und Sinnzusammenhänge zu erkennen und Bedeutungen auszuhandeln. Leerstellen als ästhetisches Prinzip (Iser 1994, 284) werden im Lesevorgang entdeckt und befüllt. In anspruchsvollen Bilderbüchern lassen die Leerstellen verschiedene Deutungsbewegungen und Deutungsmöglichkeiten zu, die sich oft erst aus dem Zusammenspiel der Text- und Bildebene ergeben. Die Füllung der Leerstellen hängt vom Vorwissen (z. B. Referenzen auf literarische Traditionen) und Wahrnehmungsfähigkeiten der Leser:innen ab. Reflexionsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen unterstützen hypothesenbildendes Denken. Die Suche nach abweichenden, innovativen Lösungen, nach Strategien, die zum Verstehen des Textes führen und gleichzeitig

auch über das Textverstehen hinausgehen, führt zur Freude am Lesen und zu einer intrinsischen Motivation.

Durch Gespräche können Kinder stilistische, sprachliche, thematische Eigenarten des Textes erschließen. Der Fokus der Reflexion sollte nicht primär auf dem, was multimodal erzählt wird (Plot), liegen, vielmehr sollte der Wahrnehmung spezifischer sprachlicher und bildlicher Ausdrucksmittel sowie der Entfaltung ihrer Wirkung Aufmerksamkeit geschenkt werden.

KOMIK UND IHRE WIRKUNG

Komik entsteht in der Abweichung von der Norm. In fiktionalen Texten kann sich diese Normabweichung auf Figuren, Situationen oder Handlungen beziehen. Das, was als Komik wahrgenommen wird, woraus sich Belustigung bzw. Lachen als Effekte ergeben, ist kulturell bedingt und vom Vorwissen und Lebenserfahrungen abhängig. Rüdiger Steinlein (1992, 12) hat auf die Spezifika des Komischen in der Kinderliteratur hingewiesen:

Das spezifisch kinderliterarisch Komische unterscheidet sich von der allgemein-literarischen Komik durch seine inhaltlichen Präferenzen; und die ergeben sich eben aus dem, was die kindliche Lebenswelt an Erfahrungen, Problemen und Zumutungen bereithält, zu deren Bewältigung – sei es affirmativ-entlastend, sei es emanzipativ-verarbeitend – die Verfremdungstechnik der Komik (denn Komik ist wesentlich Verfremdung, Verrückung!) dann ihr Teil beizutragen sucht.

Komik und ihre Wirkung können durch das genaue (Vor-)Lesen und Betrachten und damit verbundenes Herstellen von Bezügen zwischen der Tradition und ihrer Umkehrung (re)konstruiert werden. Die Vertrautheit mit den überlieferten (regionalen) Traditionen macht es möglich, die auf der verbalen und visuellen Textebene angedeuteten Zusammenhänge zu deuten. Der Nikolaus ist im österreichischen Brauchtum der Geschenkebringer und der Krampus sein Gehilfe. Allerdings erscheint im Alltag der Krampusfamilie der Nikolaus als eine essbare Requisite. Die übriggebliebenen Schokonikoläuse sind auf der bildlichen Ebene in verschiedenen Variationen und Arrangements ganz oder angeknabbert überpräsent.

Zur Belustigung tragen auch die Bilder Coco Crampus und Teufel Prada bei, vorausgesetzt, die Leser:innen kennen die Luxuslabels.

Die Situation, in der die Krampuseltern ihre Pelze ablegen, zeigt, dass Kinder und Erwachsene unter Komik etwas anderes verstehen können. Während Krissi findet, dass ihre Eltern „komisch aussehen“ und die Unglücksraben sich vor

Lachen auf dem Boden wälzen, ist den Eltern, wie man auf der bildlichen Ebene sehen kann, nicht zum Lachen zumute. Emer O’Sullivan (2024, 17) weist auf die entlastende Wirkung des Lachens hin: „Im Lachen über sie werden Normen, Bedrohungen und Angstzustände ad absurdum geführt; damit einher geht eine Entlastung von den Zwängen des Tabus, deren Druck im Akt des Lachens erst richtig empfunden wird. Es ist das, was Bachtin das karnevaleske Lachen nennt.“

GESTALTUNGSMÖGLICHKEITEN DES LITERARISCHEN LERNENS. LITERATUR ALS KONKRETE KULTURELLE PRAXIS

Das literarische Lernen ist im Primarunterricht ein implizites Lernen. Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren (vgl. Spinner 2015) eignen sich besonders gut für die Anbahnung des literarischen Lernens. Das Lesen bzw. auch das Hören und Betrachten von Bilderbüchern und die damit verbundene Produktion in Form von Sprechen, spielerischem Darstellen (Inszenieren), aber auch freiem Zeichnen (z. B. der Stimmung, die die Lektüre evoziert), machen es möglich, Literatur umfassend, also „lesend, hörend, schreibend, sprechend und spielend [zu] erfahren“ (Steinbrenner 2021, 7).

Parallel zum Textvorlesen kann die Geschichte gespielt werden. Die performativen Gestaltungen in Form szenischer Interpretation (vgl. Kumschlies 2008; Kolečáni Lenčová 2024) oder szenischer Standbilder sind eine Einladung zum Spiel mit Text als Ausgangspunkt durch die Einnahme einer Rolle, dem Wechsel zw. teilnehmender und beobachtender Perspektive, der Oszillation zwischen „sich Hineinversetzen“ (Nähe, Möglichkeit der Identifikation) einerseits und Heraustreten aus dem Text (Abstand, Distanz) andererseits.

Die produktive Dimension des literarästhetischen Lernens besteht in der Ausgestaltung von Darstellung(en). Dieser kreative Umgang mit Texten lässt die Leser:innen in die Rolle der Produzent:innen schlüpfen. Die Lust, neue Rollen auszuprobieren, das Wissen über die Veränderbarkeit der Rollen, kann die Persönlichkeit stärken.

ZUSAMMENFASSUNG

Das Lesen ermöglicht den Leser:innen auf „vorsprachlich präsente Erfahrungen“ (Habermas 2020) zurückzugreifen und eröffnet neue, ästhetische Zugänge zur Welt. Bilderbücher eignen sich besonders gut für die Anbahnung literarästhetischer und sinnlich-körperlicher Erfahrungen. Mit ästhetisch

anspruchsvollen Ausdrucksformen entfaltet sich bei der Bilderbuchrezeption die ganzheitliche Wirkung des Zusammenspiels der verbalen und der visuellen Textebene. Durch wiederholte Bilderbuchbetrachtungen werden positive genussvolle Erfahrungen mit Literatur gemacht, wodurch das übergreifende Ziel der Bildung, die ganzheitliche Persönlichkeitsbildung, in den Fokus rückt.

LITERATUR

Primärliteratur

Leitl, Leonora. 2021. *Krissi Krampus*. Mannheim: Kunstanstifter. (KK)

Sekundärliteratur

Boelmann, Jan M., und Lisa König. 2021. *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bräuer, Christoph, und Silke Kubik. 2024. „Lautes Denken als Verbalisationsverfahren literarischer Rezeption in soziokultureller Perspektive – neue Grenzen, neue Chancen.“ In *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen*, hg. v. Mark-Oliver Carl, Moritz Jörgens, und Tina Schulze, 281–310. Berlin – Heidelberg: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67816-9_17.

Carl, Mark-Oliver, Moritz Jörgens, und Tina Schulze. 2024. *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen*. Berlin – Heidelberg: J. B. Metzler Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-67816-9>.

Carl, Mark-Oliver. 2024. „Propositionsfixiertes Leseverhalten – eine Hürde auf dem Weg zu literarischer Bildung verstehen und überwinden.“ In *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen*, hg. v. Mark-Oliver Carl, Moritz Jörgens, und Tina Schulze, 369–389. Berlin – Heidelberg: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67816-9_20.

Frederking, Volker, Christel Meier, und Petra Stanat. 2008. „Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz.“ *Didaktik Deutsch* (25): 11–32.

Graf, Werner. 2002. „Literarische Sozialisation.“ In *Grundzüge der Literaturdidaktik*, hg. v. Klaus-Michael Bogdal, und Hermann Korte, 49–60. München: dtv.

Habermas, Jürgen. 2020. „Warum nicht lesen?“ In *Warum lesen? Mindestens 24 Gründe*, hg. v. Katharina Raabe, und Frank Wegner, 99–123. Berlin: Suhrkamp.

Iser, Wolfgang. 1994. *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. Stuttgart: UTB.

Kolečáni, Lenčová, Ivica. 2024. *Fremdsprachenunterricht innovativ. Gestaltpädagogische Ansätze und Implikationen*. Nümbrecht: Kirsch Verlag.

Kumschlies, Kirsten. 2008. „Es war sehr schön, in dir zu leben...“ *Literarische Kompetenz und Szenische Interpretation. Texte von Grundschulkindern als Zeugnisse der Rezeption*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang Verlag.

- Lingnau, Beate, und Ulrike Literarische Preußner. 2021. „Literarische und sprachliche Lernmöglichkeiten im Vorlesegespräch am Beispiel von Mario Ramos' *König sein*.“ *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* (8) 7: 1–17.
- Lingnau, Beate, und Ulrike Preußner, eds. 2023. *Anschluss- und Begleitkommunikationen zu literarischen Texten, SLLD-B Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik. Bd. 10*. <https://doi.org/10.46586/SLLD.263>.
- Lösener, Hans. 2010. „Ist das literarische Lesen eine Kompetenz? Überlegungen zu einem kompetenzorientierten Lesemodell.“ In *Was sollen unsere Kinder lernen? Zur politischen Diskussion nach den PISA-Studien*, hg. v. Hermann von Laer, 41–56. Berlin: Lit Verlag.
- Magirius, Marco, Christel Meier, Silke Kubik, und Carolin Führer, eds. 2023. *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens. Theorie und Empirie*. München: kopaed.
- Mitterer, Nicola, und Werner Wintersteiner. 2015. „Literarische Erfahrung. Ästhetischer Modus und literarisches Lernen.“ *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* (2) 2: 96–108.
- Mitterer, Nicola. 2016. *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- Möbius, Thomas, und Michael Steinmetz. 2019. *Literarisches Lernen. Bausteine des erfolgreichen Literaturunterrichts*. Braunschweig: Westermann Bildungsmedien Verlag.
- O'Sullivan, Emer. 2024. „Komik im (kinder)literaturtheoretischen Diskurs.“ In *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung*, hg. v. Julia Benner, Gabriele von Glasenapp, Christine Lötscher, Emer O'Sullivan, und Anna Stemmann, 11–24. Berlin: bernd&fischer. <https://doi.org/10.21248/gkjf-jb.123>.
- Rank, Bernhard. 2024. „Texte literarisch lesen: Entwicklungen im Spannungsfeld zwischen Lesekompetenz und literarischer Erfahrung.“ In *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen*, hg. v. Mark-Oliver Carl, Moritz Jörgens, und Tina Schulze, 257–280. Berlin – Heidelberg: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67816-9_16.
- Schilcher, Anita, und Markus Pissarek. 2013. *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Spinner, Kaspar H. 2001. „Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht.“ In *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*, hg. v. Kaspar H. Spinner, 96–107. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Spinner, Kaspar H. 2006. „Literarisches Lernen.“ *Praxis Deutsch* (33) 200: 6–16.
- Spinner, Kaspar H. 2008. „Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht.“ In *Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*, 184–198. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Steinbrenner, Marcus. 2021. *Sprachlich-literarische Bildung als Denkraum für die Deutschdidaktik und das Literarische Unterrichtsgespräch*. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule. Dissertation.
- Steinlein, Rüdiger. 1992. „Kinderliteratur und Lachkultur. Literarhistorische und theoretische Anmerkungen zu Komik und Lachen im Kinderbuch.“ In *Komik im Kinderbuch. Erscheinungsformen des Komischen in der Kinder- und Jugendliteratur*, hg. v. Hans Heino Ewers, 11–32. Weinheim – München: Juventa.

doc. Mgr. Andrea Mikulášová, PhD.
Institut für Philologische Studien
Lehrstuhl für deutsche Sprache, Literatur und
Didaktik
Pädagogische Fakultät der Comenius-Universität
Bratislava
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slowakei
andrea.mikulasova@fedu.uniba.sk
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0717-2249>

JUEGOS Y JUGUETES EN LOS SIGLOS XVIII Y XIX EN LAS DEFINICIONES LEXICOGRÁFICAS DE LOS DICCIONARIOS ACADÉMICOS¹

Beatriz Gómez-Pablos

Pedagógická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Gómez-Pablos, Beatriz, 2025. "Games and toys in the 18th and 19th centuries in the lexicographical definitions of academic dictionaries." *Philologia*.

Abstrakt: Článok sa zaoberá definíciou detských hračiek a hier v slovníku Španielskej kráľovskej akadémie v prvom storočí jej existencie, konkrétne do deviateho vydania z roku 1843. Snaží sa poukázať na to, že slovník nie je len prostým súhrnom slov, ale zdrojom sociokultúrnych informácií o danej dobe, ktoré treba konfrontovať s inými zdrojmi, ako sú obrazové diela alebo odborné práce venované danej téme. Výsledky štúdie prispievajú k poznaniu lexiky spojeney s detstvom v skúmanom období.

Kľúčové slová: detské hry a hračky, mládežnícke hry, lexikografická definícia, jazyk a kultúra, 18. a 19. storočie

Abstract: This paper deals with the definition of children's toys and games in the dictionaries of the Royal Spanish Academy in its first century, namely up to the eighth edition of 1846. It tries to show that the dictionary is not a simple repertory of words, but a source of socio-cultural information of the time, which must be contrasted with other sources such as pictorial works or treatises on the same subject.

Key words: Children's games and toys, youth games, lexicographic definition, language and culture, 18th and 19th centuries

¹ El artículo se publica en el marco del proyecto de investigación VEGA 1/0761/24 *Deti a detstvo v španielskom jazyku a literatúre v období prechodu k modernej spoločnosti (19. storočie)*. [Children and Childhood in Spanish Language and Literature in the Transition to Modern Society (19th Century)].

INTRODUCCIÓN

Las definiciones sobre el hombre son numerosas. Contamos con la muy famosa de Aristóteles *animal racional*, recogida en su obra *Política*; con la de *homo sapiens* (1758) dos milenios más tarde, del científico sueco Carl von Linneo en su clasificación de los animales, donde también sobresale el aspecto racional del ser humano; o la del filósofo francés Henri Bergson, *homo faber* (1907), que describe su capacidad de fabricar. En este sencillo binomio se inspiró Johan Huizinga, quien acuña la expresión *homo ludens* (1938), para resaltar un aspecto que define su naturaleza lúdica.

Sin duda, a lo largo de la historia el ser humano ha jugado desde su más tierna infancia; unas veces con objetos, a los que con frecuencia llamamos *juguets*, y otras sin necesidad de ellos, como por ejemplo en el juego del escondite. De ambas realidades dan testimonio los juegos y juguetes representados en pinturas murales o de cerámica en la Antigüedad y en objetos de diversos materiales que se conservan expuestos en museos. Del Antiguo Egipto conocemos varios juegos de mesa: el juego del senet², el de la serpiente³ o el de las veinte casillas⁴, a los que si añadimos los juegos de la Antigua Persia, la Antigua China y otras culturas, la lista elaborada sería interminable.

El presente trabajo se ocupa de la definición de los juguetes y juegos infantiles recogidos en la primera obra lexicográfica de la Real Academia Española, el *Diccionario de autoridades* (1726-1739), y de su evolución en los diccionarios académicos del siglo XIX hasta 1843, abarcando así un marco temporal de un siglo aproximadamente. La obra primeriza de la Institución tiene como característica principal –de ahí su nombre– acompañar cada lema con una cita extraída de obras de diverso género (literario, médico, militar, culinario, jurídico,

² Constaba de un tablero dividido en 30 casillas (3 filas de 10 casillas), sobre el que se situaban 12 fichas similares a los peones de nuestro ajedrez, 5 con forma de cilindro y 7 con forma de cono. La fichas avanzaban el número sacado tirando unos palitos, redondeados por un extremo y planos por el otro, y ganaba el jugador que llegaba antes al final (véase: https://amigosdelantiguoegipto.com/?page_id=75).

³ Con un tablero con forma de serpiente enroscada y fichas que solían estar grabadas con los nombres de faraones famosos o con formas de animales o bolas. El recorrido comenzaba en la punta de la cola y continuaba hacia la cabeza, en el centro del tablero. Este juego es similar al juego de la Oca actual, conocido en muchos países (cfr. *idem*).

⁴ En este juego, se utilizaban dos tipos de peones: con cabeza de chacal que representan al dios Anubis, y con cabeza del dios Bes. A modo de dado se usaba un hueso y unos palitos que al lanzarlos contra los peones debían ser derribados (cfr. *idem*).

lexicográfico, etc.). A esto hacen referencia los redactores del diccionario en diversos pasajes del *Prólogo*:

Como basa y fundamento de este Diccionario, se han puesto los Autores que ha parecido à la Academia han tratado la Lengua Española con la mayor propiedad y elegancia: conociendose por ellos su buen juicio, claridad y proporción, con cuyas autoridades están afianzadas las voces, y aun algunas, que por no practicadas se ignórala noticia de ellas, y las que no están en uso, pues aunque son propias de la Lengua Española, el olvido y mudanza de términos y voces, con la variedad de los tiempos, las ha hecho yá incultas y despreciables [...]. (punto 3)

Sin embargo, omitiremos aquí las citas de autoridad –por otro lado escasas en su conjunto– y las equivalencias latinas, para no recargar el texto.

Resulta ineludible, antes de comenzar con el análisis, detenernos brevemente en los conceptos: *infante*, *infancia*, *niño*, *niñez*, *joven*, *juventud*, *muchacho* y *mozo*; para lo cual acudiremos a las definiciones de *Autoridades*

INFANTE. s. m. El niño pequeño que no tiene edad para hablar. Algunos lo extienden hasta la edad juvenil.

INFANCIA. s. f. Propria y rigurosamente es la primera edad del hombre, mientras no habla; aunque algunos la extienden hasta la juventud.

NIÑO, ÑA. adj. que se aplica a el que no ha llegado a los siete años de edad: y se extiende en el común modo de hablar al que tiene pocos años.

NIÑEZ. s. f. La edad de los niños hasta los siete años: y por el común modo de hablar se extiende hasta la juventud.

JOVEN. adj. de una term. El que está en la edad de la juventud.

JUVENTUD. s. f. El tiempo de la edad de joven, que comienza desde los catorce, y llega hasta los veinte y un años.

MUCHACHO, CHA. adj. En su riguroso sentido vale el niño que mama; aunque comunmente se extiende a significar el que no ha llegado a la edad adulta.

MOZO, ZA. adj. Lo mismo que Joven.

Como puede apreciarse en las entradas de estas voces, el *infante* llega como máximo hasta los tres años, el *niño* hasta los seis o siete y el *joven* estaría entre los catorce y veintinueve, mientras que *muchacho* vendría a ser sinónimo de *niño* y de *joven*, del mismo modo que lo es *mozo*. Sin embargo, la edición del

DRAE-1803 presenta *infante*⁵ como sinónimo de *niño* y ya *Autoridades* anota que algunos extienden la infancia y la niñez hasta la juventud. De este modo, no existe un linde preciso. Por otro lado, en la mayoría de las definiciones de juegos y juguetes se hace referencia a los muchachos y, en algunas pocas ocasiones, a los niños. Aquí se tendrán en cuenta todas ellas.

METODOLOGÍA Y OBJETIVOS

Los diccionarios escogidos son en total nueve: además del *Diccionario de autoridades* (1726-1739), los dos publicados en el siglo XVIII (1780 y 1791) y los seis que ven la luz entre 1803 y 1843, la época escogida coincide con la primera revolución industrial, el surgimiento de la clase burguesa y de la clase obrera, el nacimiento del liberalismo y del nacionalismo y el crecimiento de las ciudades. De modo que se trata de un periodo históricamente relevante.

Respecto al método, en primer lugar, hemos extraído las voces y expresiones donde de modo explícito se menciona que son juguetes y juegos de niños o muchachos. Como es lógico, se incluyen también aquellos que hacen alusión al género femenino.

En segundo lugar, hemos consultado tratados de juegos infantiles, con el fin de a) rescatar algunas entradas en el diccionario, cuando éstas no especifican la edad de los jugadores; b) descubrir otras denominaciones; y c) completar, en algunos casos, la información.

Almeida Aguiar y Cerezo Manrique ofrecen un recorrido por las obras de los juegos tradicionales desde el Renacimiento hasta el siglo XX y sostienen que

Con el siglo XVIII, se produce una doble corriente en las obras literarias y su manera de representar el juego. Por un lado, nos encontramos una tradición enciclopédica, con un objetivo más popular que erudito en cuanto a su contenido, al menos en sus orígenes, y que se centra principalmente en juegos de mesa y de salón, más que en juegos motóricos, aunque, con el paso del tiempo, estos también se fueron incorporando. [...] [Por otro lado], la naturaleza, aparece como un escenario recuperado para los juegos tradicionales. En la Europa del siglo XVIII, la educación infantil y los juegos de la infancia tenía poco protagonismo e interés en la vida diaria. Ya algunos autores como Rousseau plantean la infancia y su desarrollo educativo como elementos claves para el cambio social. El juego es entendido como parte de la propia naturaleza del niño que le valdrá como preparación a las responsabilidades que asumirá en la edad adulta. (2019, 30-31)

⁵ **INFANTE.** El niño que aun no ha llegado a la edad de siete años (DRAE-1803).

Ambos autores manifiestan que en el siglo de las Luces en España los juegos no desempeñan un papel educativo. Esto explica, a nuestro modo de ver, la escasez de tratados sobre actividades lúdicas infantiles⁶. En contraste, el siglo XIX significa un giro decisivo, pues comienzan a editarse numerosos libros⁷ a raíz de las nuevas reformas educativas. Para el presente estudio hemos escogido tres obras de finales del XVIII: a) *Lícito recreo casero ó colección de cincuenta juegos conocidos comúnmente con el nombre de juegos de prendas: entretenimiento para pasar divertidas las largas noches de invierno con diferentes sentencias adecuadas para aumentar la diversión* (1792), de autor anónimo; b) *La gimnástica o Escuela de la juventud: tratado elemental de juegos, ejercicios considerados de utilidad física y moral* (1807), de dos autores franceses, Jean-Agustin Amar Duvidier y Louis-François Jauffret, vertida al castellano por Manuel Iborra, y c) *Descripción de los juegos de la infancia. Los más propios a desenvolver sus facultades físicas y morales, y para servir de abecedario gimnástico* (1818), de Vicente Naharro, de extensión más breve. Las dos últimas contienen ilustraciones de 32 y 30⁸ juegos, respectivamente. La presencia de dichas imágenes resulta muy esclarecedora para la comprensión de algunos juegos definidos en los diccionarios académicos. Estos tratados incluyen actividades deportivas (natación, caza, equitación, esgrima, etc.) y ejercicios militares, que no consideraremos en este trabajo, centrado en los juegos recreativos.

En tercer lugar, hemos buscado cuadros o grabados de la época, donde aparecen niños, juguetes y juegos, pues aportan informaciones complementarias: clases sociales, edades aproximadas, ambientes, elementos del juego, etc. Para ello hemos consultado libros de arte⁹ y catálogos en los fondos de diversos museos. Por otro lado, somos conscientes de que la información de este material adicional no se puede hacer extensiva a todas las capas sociales¹⁰ y de que los cuadros están sujetos a modas y convenciones artísticas del momento. No

⁶ Hemos podido consultar en línea el libro *Lícito recreo casero* (1792) firmado por “un aficionado”.

⁷ Véase: Anónimo 1897; Bastino 1895; López 1855, Rementería 1839 y 1847; Santos Hernández 1882, entre otros.

⁸ Distribuidos en seis láminas.

⁹ La obra de Cobo Delgado (2024) nos ha supuesto de gran ayuda también para efectuar otras indagaciones.

¹⁰ En referencia al siglo XVIII, Cobo Delgado comenta: “inevitablemente las clases pudientes ocupan mayor espacio, pues nos han llegado más imágenes suyas que de niños de familias humildes, cuyo rastro queda relegado a escasas pinturas en algunas pinturas de paisajes o de celebraciones religiosas o en las famosas imágenes de niños de Murillo o Goya [...] donde se representaron prácticas de vida cotidiana, que tenían los pequeños en su contexto cultural” (2024, 21).

obstante, conviene subrayar que, en muchos casos, las imágenes facilitan la comprensión de algunos juegos y ofrecen pistas sobre juegos infantiles que no aparecen en el diccionario académico. Un ejemplo claro de ello es el cuadro de José del Castillo, *Muchachos jugando al boliche* (1780)¹¹.

La consulta de tratados de juegos infantiles y de obras pictóricas de estas dos centurias nos han permitido añadir algunas voces a nuestro repertorio, a pesar de no aparecer marcadas explícitamente en el diccionario académico como *juegos de muchachos*, o expresiones sinónimas.

A través de este estudio deseamos mostrar una vez más que el diccionario no es un simple repertorio de voces, sino un espejo de la sociedad. En definitiva, el análisis de las definiciones y contrastar la información con pinturas y tratados de la época ofrece una visión más completa.

JUGUETES Y JUEGOS EN LOS SIGLOS XVIII Y XIX

Los utensilios con que juegan los niños y muchachos en la época aquí estudiada son con frecuencia sencillos, de uso cotidiano, como: un palo, una piedra, una moneda, un alfiler, un trozo de papel o una simple haba. La definición que ofrece *Autoridades de juguete*: “Vale tambien alhajilla vistosa y de poco valor, que regularmente sirve para entretenimiento: como las que se suelen dar a los niños”, no coincide exactamente con los juguetes que describe. El diccionario académico recoge un sinónimo, *trebejo*, quizás más apropiado para nuestro fin: “juguete, ò trasto, con que los muchachos se divierten, ò enredan”. Por nuestra parte proponemos: “objeto con que se juega”.

El criterio de selección de los juegos en el presente trabajo está relacionado con dicha definición de *juguete*, pues solo se tendrán en cuenta aquellos juegos que empleen algún tipo de objeto. Ordenamos a continuación los juegos según el material de que está hecho el juguete, comenzando por los más sencillos.

¹¹ En el Museo del Prado de Madrid (en <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/muchachos-jugando-al-bolicho/a676a208-2832-437b-ad18-3e932959fb19>). La voz *bolicho* con este significado no se incluye hasta la edición de 1884 en el diccionario académico: ‘juguete de madera o hueso, a manera de cáliz, cuyo pie remata en punta y lleva pendiente de un cordón una bola agujereada que se lanza de abajo arriba procurando recogerla dentro de la taza o ensartarla por su agujero en el pie’. En la segunda edición incompleta de *Autoridades-1770* se define como ‘bola pequeña de que se usa en el juego de las bochas’.

Habas

La voz se recoge con idéntica definición hasta finales del siglo XIX en el diccionario académico¹². No hemos encontrado este juego en los tratados consultados:

FRAILECITO¹³. s. m. Juguete que hacen los niños para entretenerse, cortando la parte superior de una haba, y sacándole el grano, queda el hollejo de modo que remeda a la capilla de un Fraíle.

Piedras y tejos¹⁴

La piedra es un elemento fácil de conseguir y, por tanto, muy propicio para que los niños lo utilicen en sus juegos. Algunos son muy sencillos, como el *juego de los cantillos* (v. *pitones*), que la Academia no recoge hasta 1803 bajo la voz *canto*:

PITONES. Llaman en Aragón a las piedrecillas con que los muchachos juegan al juego que llaman de los cantillos¹⁵. (*Autoridades*)

CANTO. m. Juego que consiste en tirar una piedra desde cierto sitio, según el modo en que se convienen los jugadores, y gana el la arroje más lejos. (DRAE-1803)

La entrada de 1837 habla de *canutillos* en lugar de *cantillos*

PITONES. (s. v. *piton*) p. Ar. La piedrecilla con que los muchachos juegan al juego que llaman de los canutillos.

¹² Curiosamente también se recoge en el DLE-2023, aunque dudamos que los niños sigan jugando en la actualidad a hacer *frailecitos*.

¹³ Si no se indica otra cosa, las entradas proceden del *Diccionario de autoridades*. Cuando aparecen dos entradas de diferentes ediciones, se señala la edición.

¹⁴ **TEJO**. s. m. Pedazo de teja, ò cosa semejante, que los muchachos hacen en figura redonda, para jugar.

¹⁵ La voz *cantillos* no se recoge como juego, sino como diminutivo de *canto*. En el DRAE-2023 se registra el juego bajo *cantillo* en singular.

Otro juego con piedras es la *rayuela*.¹⁶

RAYUELA. Juego en el que tirando a una raya que se hace a distancia gana el que más se acerca a ella, o el que la toca. (DRAE-1803)

El juego del *tres en raya* es de gran antigüedad y de ello dan testimonio numerosas piedras romanas, en las cuales vemos el tablero labrado.¹⁷

Tres en raya (s.v. *raya*). Juego de los muchachos, que juegan con unas piedrecillas o tantos, colocadas en un quadro dividido en otros cuatro, con las líneas tiradas de un lado a otro por el centro, y añadidas las diagonales de un ángulo a otro. El fin del juego consiste en colocar en cualquiera de las líneas rectas los tres tantos propios, y el arte del juego en defender que esto se logre interpolando los tantos contrarios.

También muy popular es el juego del *infernáculo*, donde igualmente se dibuja un tablero en el suelo, sobre el que los niños saltan a la pata coja¹⁸. El diccionario académico recoge en 1817 un sinónimo, *coxcojilla*, *ta*¹⁹:

INFERNACULO. s. m. Juego de muchachos, para el qual hacen en el suelo unas rayas en forma de escalera, y otras veces de laberintho, y en unos tramos del se puede poner el pié y entrar, y en los otros no, por tenerlos vedados. Tiran con un tejo de barro a los tales, y entran después con el un pié en el áire, a sacar con el otro el tejo, rempujándole hasta irle echando fuera; pero no ha de quedar en raya prohibida, ni él ha de passar poniendo en ella el pié, porque entonces se pierde, y desta manera se vá tirando a las rayas sucessivamente, hasta que passe por todas, que se acaba el juego. (*Autoridades*)

¹⁶ En el siglo XX *rayuela* pasa a ser sinónimo de *infernáculo* y *coscojita*; sustituyendo en España las denominaciones anteriores.

¹⁷ Por ejemplo en la concatedral de Santa María, en Cádiz; en la catedral de Tui, Pontevedra; o en el Foro Viejo de Leptis Magna, cerca de Trípoli.

¹⁸ Naharro llama a este juego los *ciciacos* y explica: “Este juego bien conocido en España, tiene distintos nombres, según las distintas provincias donde se juega” (1818, 57). Aunque no menciona ningún nombre, el juego se difundió también por Hispanoamérica y hoy se le llama: *bebeleche* o *avión* (México), *golosa* (Colombia), *luche* (Chile). El autor describe el juego con todo lujo de detalles.

¹⁹ La grafía de esta voz se alterna en el diccionario: *coscojita* y *coxcojilla*.

COXCOJILLA, TA. s. f. Juego de muchachos que consiste en andar a la pata coja y dar con el pie a una piedrecita para sacarla de ciertas rayas que a este efecto se forman en el suelo. (DRAE-1817)

Alfileres

Otro objeto corriente y de poco valor son los alfileres, con los cuales los niños se entretienen jugando. El desarrollo del juego es muy elemental:

Juego de alfileres. Usanle los niños de poca edad, y es poner cada uno un alfiler en el suelo, ò sobre otra cosa, procurando cruzar al otro, moviendole con la uña del dedo pulgar hácia delante, cada uno la vez que le toca, y el que primero forma cruz gana el alfiler al otro.

A punta y cabeza. (s.v. cabeza) Juego que hacen los niños teniendo unos alfileres escondidos entre los dedos: y preguntando a los otros punta o cabeza, para que adivinen si está de punta o de cabeza, con que se pierde y gana el alfiler.

El nombre de este segundo juego cambia ligeramente en la entrada del DRAE-1837

Punta con cabeza (s. v. *punta*). Juego de muchachos que se practica en esta forma. Toma un muchacho dos alfileres, y los coloca en la palma de la mano del modo que mas le agrada, y presentando a otro muchacho jugador la mano cerrada, le pregunta de qué manera están situados los alfileres, si cabeza con cabeza ó cabeza con punta. Si lo acierta gana, y si lo yerra, *pierde*.

Tela

El juego de la *gallina ciega*, representado con otros muchos, en la pintura *Kinderspiele* (1560)²⁰, es una diversión infantil conocida en toda Europa. El juego se plasmó en numerosas pinturas de autores franceses²¹ y también

²⁰ Del pintor Pieter Bruegel el viejo, en el Kunsthistorisches Museum de Viena (en: <https://www.khm.at/objektdb/detail/321/>).

²¹ *Le colin-maillard* (c.1730-1733), de Jean-Baptiste Pater, en The Wallace Collection en Londres, y *Le colin-maillard* (1750-1752), de Jean-Honoré Fragonard, en el Toledo Museum of Art de Ohio.

Francisco Goya le dedicó uno de sus cuadros, *El juego del cucharón*²². En estas obras aparecen adultos, lo cual muestra que en el siglo XVIII algunos juegos infantiles pasaron a jugarlos los mayores.

GALLINA CIEGA. Juego con que se divierten y entretienen los muchachos: y se executa vendando a uno de ellos los ojos, al qual los demás dán palmadas en las espaldas, hasta que coge a alguno: el qual se pone en su lugar y hacen lo mismo con él.

Junto a este encontramos un juego con cintas de colores, donde participan varios niños, que en el DRAE-1780 se recoge bajo *tirar*. No hemos encontrado este juego en los tratados.

Tira y aflóxa (s.v. *afloxar*). Juego mui comun entre muchachos: que se hace tomando uno de ellos algunas cintas de varios colores, juntas por un extremo en la mano, y toma cada uno de los otros una cinta por el extremo contrario, y el que las tiene todas manda al que quiere, que tire o afloxe, de suerte que si le dice que tire ha de afloxar, y si le dice que afloxe ha de tirar, y si no lo hace assi, pierde y paga la pena.

Monedas

La moneda que se menciona en las definiciones de los juegos en el siglo XVIII es el ochavo²³. Existía también otra, el tres (“llaman los niños qualesquier moneda, que se les dá para juguete, o diversion”), que sin embargo no se nombra, pero que el diccionario académico registra hasta la edición de 1843. Las caras del ochavo (Imagen 1) designan el nombre de un juego: *castillo y león*. La moneda se siguió acuñando hasta mediados

²² “En esta escena campestre encontramos ocho personas que se dan la mano formando un corro y rodeando a un noveno que lleva los ojos vendados y sujeta una cuchara de madera. Este útil hizo que el cartón recibiera el nombre de *El juego del cucharón* en ocasiones anteriores. Cruzada Villamil lo denominó después *La gallina ciega*” (en: <https://fundaciongoyaenaragon.es/obra/la-gallina-ciega/70>). La denominación *juego del cucharón* no se recoge en el diccionario académico.

²³ Moneda acuñada por Felipe III, que fue disminuyendo de valor hasta dejar de acuñarse. Pesaba un octavo de onza. En la época en que se imprime el *Diccionario de Autoridades* tenía escaso valor. OCHAVO. s. m. Moneda de Castilla hecha de cobre, con un Castillo en la cara, y un León en el reverso. Vale dos maravedís, o la mitad de un quarto. Llamose assí por ser la octava parte de una moneda antigua que valia quatro quartos. (*Autoridades*)

del siglo XIX; sin embargo el DRAE-1780 ya no recoge este lema. En la práctica, la moneda podría ser sustituida en los juegos por una piedra.



Imagen 1. Un ochavo por las dos caras

CASTILLO Y LEÓN. Juego de que usan los muchachos con ochavos que tienen estos dos sellos, y baraxándolos en un sombrero, o echándolos por alto a caer en el suelo, si sale vuelto hácia arriba el castillo, pierde el que tira el ochavo y le gana el contrario, si le ha escogido para sí: y al contrario, si ha escogido el león le gana.

PALMO. Lllaman comunmente un juego que usan los muchachos, tirando unas monedas contra alguna pared, y el que acierta a poner la suya un palmo de la del otro, gana la moneda.

UÑETA. s. f. Juego de los muchachos, que le executan, tirando un ochavo al hoyuelo²⁴ cada uno, y el mano (que es el que mas le acerca) le dá tres impulsos con la uña del dedo pulgar, para meterle en el hoyo, ganando todos los ochavos, que puede meter con las tres uñadas, y lo mismo hacen los que se ván siguiendo, hasta que no haya mas. Jueganle tambien con alfileres, al que suelen llamar Uñate.

En el DRAE-1837 el hoyuelo, además de ser el hoyo, se convierte en el nombre del juego y se simplifican las reglas:

HOYUELO Juego de muchachos, que consiste en meter ochavos ú otras monedas en un hoyo pequeño que hacen en tierra, tirándolos desde cierta distancia.

²⁴ Sinónimos de *hoyuelo* son *boche* y *bote*:

BOCHE. s. m. El hoyo pequeño y redondo que hacen los muchachos en el suelo para jugar, tirando à meter dentro de él los ochavos para ganar, que es la calidad del juego.

BOTE. El hoyo que hacen los muchachos en el suelo, y tiran à meter dentro los ochavos ò monédas, con lo qual se gana. Otros le llaman Boche.

HOYUELO. s. m. Dimin. El hoyo pequeño: y comunmente se entiende por el que hacen los muchachos para jugar a meter los ochavos, que tambien llaman Bote. Trahe esta voz Nebrixa en su Vocabulario..

Metal

Los objetos que se lanzan a lo lejos para jugar pueden ser, como hemos señalado, de diversos tipos. En este caso se trata de una barra o lanza de metal²⁵ (o madera)

Tirar la barra. (s.v. *barra*) Género de diversión que para ejercitar la robustéz y agilidad suelen tener los mozos: y es desde un puesto señalado despedirla de diferentes modos y maneras, y gana el que mas adelanta su tiro, suponiendo que para que lo sea ha de prender en la tierra por la punta ò parte inferiór.

Papel

El papel rara vez se emplea de forma aislada para jugar. A veces se trata de un juguete para realizar alguna travesura de niños, como en el caso del *libramiento*. La voz solo se recoge hasta el DRAE-1791:

LIBRAMIENTO. Se suele llamar un papelíto mui retorcido, que los muchachos ponen por juguete a las avispas en la parte posterior.

Otra práctica común entre los muchachos es fabricar instrumentos para producir ruido y entretenerse con ellos, como sucede también en los juegos del *taco* y la *tronera*. La definición no deja claro si el significado del verbo *disparar* deber ser entendido como “arrojar” o “abrir fuego con un arma”. Teniendo en cuenta que los muchachos no disponían de armas y que en la actualidad también se emplean expresiones como *disparar tracas* o *disparar petardos*, juzgamos que lo que quiere decir es “prender fuego al cordel con que se ata”.²⁶

TACO. Significa tambien un cañutillo de madera, con que juegan los muchachos, metiendo unos tacos de papél, y apretandoles con un palito salen, causando el áire algun ruido.

²⁵ El juego es semejante al de tiro de jabalina.

²⁶ Por la descripción que ofrece *Autoridades*, se identifica con lo que hoy se conoce como el “petardo rana”: suele ser de color verde y la forma es un papel doblado (véase: Imagen 2). Consiste en una sola carga que se divide en varias cargas doblándola y arrugándola varias veces durante la producción. Una mecha que recorre el cuerpo explosivo de principio a fin los enciende uno tras otro. Debido a su diseño, el petardo salta entonces sin control (cfr. la entrada *petardo* en Wikipedia, en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Petardo>).

TRONERA. Lllaman tambien un cartucho pequeño de pólvora, tres, ò quatro veces doblado, y atado, que usan los muchachos por juego, el que, al dispararle, dá tantos tronidos, como tiene dobleces.



Imagen 2. Tronera

El DRAE-1837 ofrece una nueva definición, en la que desaparece el cartucho de pólvora²⁷.

TRONERA. Lllaman así los muchachos á un papel doblado, de modo que sacudiéndole con fuerza sale la parte que estaba recogida y hace un trueno.

Generalmente, los juguetes suelen estar hechos de papel en combinación con otro material: alambre y cordel, asta (saetilla o palito), alfileres o agujas, plumas, etc. Un buen ejemplo de esto es la cometa, documentada en famosas obras pictóricas como la de Claude-Joseph Vernet²⁸ o la de Francisco Goya. En ambas se representan personas adultas, mientras que en el libro de Amar Durivier y Jaufrett (1807) aparecen niños en el grabado (estampa 19); de lo cual se desprende que con ella jugaban grandes y pequeños.

COMETA. Lllaman tambien a una figura que imita la del cometa, hecha de papel engrudado con sus alambres, y un cordel de muchas brazas de largo: la qual quando hai viento la arrojan por diversión desde una parte alta, y impelida del viento, dándole cuerda, se remonta de manera, que parece ave que vuela: y de noche la suelen poner unos farolillos con luz, con que burlan a los ignorantes y muchachos, creyendo que es otra cosa.

²⁷ Existen vídeos que enseñan cómo se fabrica una *tronera* o *tronador*: <https://www.youtube.com/watch?v=53vFASXpZUE>

²⁸ Esta obra (1781-1782) fue encargada al artista por Carlos IV, cuando todavía era príncipe de Asturias, con destino a una estancia de la Casita del Príncipe de El Escorial. *La cometa* (1777-1778) de Goya forma parte de la serie de diez cartones para tapices de temática campestre destinados a decorar el comedor de los Príncipes de Asturias en el Palacio del Pardo. Ambos cuadros se encuentran hoy en el Museo del Prado de Madrid.

BIRLOCHA. s. f. Lllaman assi en algunas partes la Cométa de papél que hacen los muchachos para echarla al áire²⁹.

La redacción de *cometa* se reduce en el DRAE-1837:

COMETA. f. Armazon plana compuesta regularmente de cañas, sobre las que se extiende y se pega papel: se hace de varias figuras, y las mas comun es la cuadrada: á uno de sus extremos se le pone una especie de cola hecha de pedazos de papel: atada esta armazon con una cuerda muy larga, se arroja al aire que la va elevando, y sirve de diversion á los muchachos.

También existe una especie de flechas o dardos con las que se entretienen los niños jugando a dar en el blanco o simplemente a clavarlos:

REPULLO. Se llama assimismo una saetilla, vestida por la parte superior de plumas o papel, para arrojarla derecha, y clavarla en alguna cosa.

GARAPULLO. s. m. Una flechilla formada de papel, o otra cosa ligera, en varias figuras, con un rejoncillo, que ordinariamente es un alfiler o una aguja: voz de que se usan en varias partes los muchachos que se entretienen con ellas. Otros las llaman repullo.

El *volante*, o *gabote* en Aragón, también es un juego de muchachos y adultos. Se juega con una pala o raqueta y unas pelotas con plumas. Muy conocidos son los cuadros del pintor francés Jean-Baptiste Siméon Chardin, *La fillette au volant* (c. 1740)³⁰ y *La institutriz* (1730). Amar Durivier y Jauffret defienden que es un juego para señoritas (1807, 195) y ofrecen un grabado donde efectivamente aparecen mujeres jugándolo. Naharro corrobora esta opinión: “Este juego es más propio de las niñas y de las damas que de los hombres ni de los niños” (1818, 67). No obstante, sabemos que en el siglo XIX la afición se difundió entre hombres y mujeres:

VOLANTE. Instrumento compuesto de un pedazo de madera, corcho, ò huesso, en que se fijan en corona algunas plumillas, y arrojandole violentamente al áire, baxa á la pala, ò raquéta del que juega, como revoleando. Llámase comunmente Rehilete.

²⁹ En el DRAE-1837 se omite la alusión geográfica: “la cometa de papel que hacen los muchachos para echarla al aire”.

³⁰ Actualmente en la Galería de los Uffizi de Florencia, donde se expone con el título de *Fanciulla che gioca al volano*.

VOLANTE. Juego que consiste en sostener los jugadores en el aire con raquetas una pelotilla que llaman volante. Es juego de salas y tambien de señoras. // Una pelota de corcho como media esfera prolongada, de una pulgada de diámetro, cubierta de piel y coronada por la parte circular con plumas de dos pulgadas, de la que se usa en el juego del mismo nombre. (DRAE-1837)

REHILETE. s. m. Un palíto de quatro dedos de largo, poco más o menos, con unas plumas en el un extremo, con que juegan los muchachos con una pala.

GABOTE. s. m. Juego que usan en Aragón los niños, poniendo quatro plumas en un vástago de vid de dos pulgadas de largo, a quien vacian de su meollo, y le despiden al áire con unas palas, de donde mejorado el uso ha salido el Juego del Volante.

Además de la pelota (volante o rehilete), por la que recibe el juego su nombre, se necesita una raqueta (o pala):

PALA. En el juego de la pelota, es una tabla gruessa con que se impele la pelota. Es como de dos tercias, con una empuñadúra o mango: el qual a proporción se vá ensanchando hasta formar en el remate uno como semicírculo. Aforrase por lo común en pergamíno, el qual se pega con cola, para que los golpes no rajen la tabla.

RAQUETA. Se llama tambien la pala con que juegan este juego, la qual es un arco casi ovalado de madera, en que se entretexen de parte a parte mui tirantes unas cuerdas de vihuela récias, o bordones, que forman una como redecilla espessa. Asese por el mango que tiene de la parte de arriba, y se vuelven y juegan las pelotas al impulso suyo, que es mui violento y fuerte.

Por último, la *rehilander*a es un juguete con el que los muchachos se divierten al ver cómo se mueve con el impulso del viento la banderilla o veleta que tienen sujeta en una vara delgada. Actualmente es más común llamar a este juguete con el nombre de *molinillo* (o *molinete*).

REHILANDERA. s. f. Varilla delgada, con dos veletillas o banderillas de papel, encontradas en el extremo, pressas con un alfiler, de suerte, que llevándola los muchachos en la mano quando ván corriendo, dán vueltas mui de prissa al redor.

Madera

La caña utilizada metafóricamente como caballo es un juguete antiguo. Así se puede apreciar en grabados y cuadros desde el siglo XVI³¹, sobre todo retratos de la clase alta, donde el equino aparece siempre con una cabeza de madera. A partir del DRAE-1837 la entrada de *caballico* solo señala que se trata de un diminutivo de *caballo* y desaparece por completo (también s.v. *caballo*) la acepción de “juguete infantil”.

CABALLO DE CAÑA. Es una caña con que juegan los niños, como si fuera caballo, poniendosela entre las piernas para dar carreras a una parte y a otra.

CABALLICO. Llámase así la caña o palo de que usan los niños para jugar, poniendosele entre las piernas y corriendo sobre él, como si fuera caballo: y algunas veces a la punta suelen ponerle una cabeza chica de caballo, hecha de badana³².

La *chirinola* es el *juego de los bolos*³³ pero en versión infantil:

CHIRINOLA. s. f. Juego con que se entretienen los muchachos, que es remédo de los bolos³⁴ en pequeño, poniendo nueve bolillos, y aun su cuatro, y tirando à quien más derriba.

³¹ Por ejemplo, en *La edad del hombre de los diez a los veinte años* (segunda mitad del siglo XVI), de Tobias Stimmer, en el Museo Albertina de Viena; o *El príncipe don Diego* (1577), de Alonso Sánchez Coello, en el Museo Lichtenstein de Viena.

³² Esta cabeza de piel curtida de carnero u oveja era también de madera, como se ve en muchas pinturas de la época, y en las familias de campesinos o gente sencilla también de tela atada con una cuerda.

³³ Juego de *bolos*. Juego bien conocido en España, que consiste en poner sobre el suelo nueve bolos derechos, apartados entre sí como una quarta, y à veces menos, y formando tres hiléras igualmente distantes, y mas adelante se pone otro, que se llama diez de bolos: y tirando con una bola desde una raya que se señala, gana los que derriba como passe del diez, porque si se queda antes en cinca, y aunque haya derribado bolos no los cuenta: y desde el paráge donde paran las bolas se birla despues.

³⁴ **BOLO.** s. m. Trozo de palo labrado en redondo de forma cylindrica, que declina en cónica, de poco mas de una tercia, que tiene mas ancha la basa, para que se tenga derecho en el suelo. Covarr. lo deriva de Bola, ò que puede tomarse del Griego Bolus, que vale pedázo de alguna cosa.

En el *juego de tala* hay dos elementos: un pedazo pequeño de madera que la persona que está fuera del círculo intenta colar en este y un palo o pala con la que el contrincante metido en el círculo la expulsa fuera. A nuestro modo de ver, la definición que proporciona *Autoridades* no resulta muy clara:

Juego de tala³⁵. El que usan los muchachos con dos palos, uno mayor que otro; el menor, que es de un xeme, y es la tala, con dos puntas à los extremos, para que al caer en el suelo queden en hueco, y con el otro palo la dan, para que levante en alto, y en el áire la tira à dar otra vez, para alexarla mas de un círculo, que hai formado, en donde, si la mete el que sirve, gana, y toma el palo, que antes tenia el otro, y hace lo mismo.



Imagen 3. Juego de tala

Entre los juegos populares hay uno asociado a un mes concreto, mayo, que recibe de él su nombre. Se recoge en *Autoridades* y la definición se conserva sin modificaciones hasta 1899. En la edición de 1783 aparece una nueva palabra de origen italiano para denominarlo: *cucaña*. Prueba de que se trata de lo mismo es la pintura de Francisco Goya, *La cucaña* (1787) y el texto de la factura que el pintor aragonés extiende a la condesa-duquesa de Benavente y duquesa de Osuna, que había encargado otros seis cuadros, junto con este. En el texto se lee³⁶:

³⁵ *Autoridades* recoge bajo la voz *pito*: “llaman en Castilla la Vieja a la tala con que juegan los muchachos: y dicen el juego del pito”. No hemos podido identificar este juego. De la definición no se deduce que sea el equivalente en Castilla la Vieja del juego de tala y por tanto, puede tratarse de otro juego, del cual desconocemos cómo se desarrolla.

³⁶ En: <https://fundaciongoyaenaragon.es/obra/la-cucana/510>

6.º Otro cuadro que representa un Mayo, como en la plaza de un lugar con unos muchachos que van subiendo por él, a ganar un premio de pollos y rosas, que está pendiente en la pinta de él, y varias gentes que están mirando, con su campo correspondiente.

Las definición de *Autoridades*, para *mayo*, y del DRAE-1780, para *cucaña*, contienen muchos elementos comunes; la diferencia principal radica en que el palo de la cucaña está untado y los jóvenes concursan en subir por él.

MAYO. Se llama tambien el árbol alto adornado de cintas, frutas y otras cosas, que se pone en un lugar público de alguna Ciudad, o Villa, adonde en todo el mes de Mayo concurren los mozos y mozas a holgarse y divertirse con báiles y otros festejos.

CUCAÑA. Especie de fiesta que hacen en algunas ciudades, principalmente de Italia, poniendo en algun lugar público muchas cosas de comer sobre un palo muy alto untado con xabon, ó sebo, por el qual han de subir los que quieran alcanzar alguna de ellas, y al que coge la bandera, que se pone en lo alto, le dan un premio.

De este juego y tradición dan noticia Vicente Naharro, que lo llama *mástil o mayo de cucaña* (1818, 33), y Amar Durivier y Jauffrer (1807, 212) que se refieren a él como *mástil de cucaña*. Estos autores aluden al hecho de que es difícil trepar por el mayo, pero de ninguna manera peligroso; pues quien no consigue subir, cae por una superficie lisa hacia abajo.

Otro juguete, para los más pequeños, es el sonajero. Los niños de las clases altas solían tenerlos de plata, con cascabeles en lugar de rodajas de madera, que con frecuencia llevaban colgados del cinturón de lactancia junto con otros pequeños objetos (una cruz, un amuleto, una campanilla, etc.), como se aprecia en numerosos cuadros³⁷.

³⁷ Por ejemplo en el exvoto anónimo *Patricio Blanco Concejo de Castro* (1748), en el Museo de las Madres Benedictinas de Sahagún, León (cfr. Cobo 2024, 198). También encontramos cinturones de lactancia expuestos en otros museos, de los que cuelga un sonajero: en el Museo Nacional de Artes Decorativas de Madrid (cfr. Cobo 2024, 15) o en el Museo Sorolla de Madrid (cfr. Cobo 2024, 190), el primero de 1650-1700, el segundo del siglo XVIII.

SONAJERO. s. m. Instrumento pequeño con su cabo, de donde salen dos tablillas arqueadas al principio, y en lo alto dél se atraviessa un arambre, en que se ponen unas rodajas. Sirve para el divertimento de los niños, tocandole, y se suele hacer de otras varias figuras, y materias. Lllamanse tambien sonajillas³⁸.

Madera y cordel o cuerda

La *bramadera* se conoce desde la Prehistoria y es otro de los instrumentos con que los muchachos se divierten haciendo ruido. Provoca una vibración en el aire que produce un sonido modulable según la velocidad con la que se gire.

BRAMADERA. s. f. Instrumento que se forma de un cordél, de una vara de largo, poco mas ò menos, y en él atada una tablita, con el qual los muchachos suelen jugar, moviéndole en el áire en redondo, y del zumbído que resulta del áire agitado procéde una especie de bramído fuerte, por el qual se llamó este instrumento bramadéra.



Imagen 4. Bramadera

La *peonza*, *peón* o *trompo*, es otro juguete antiguo, con raíces que se remontan a las civilizaciones griega y egipcia, donde se conocen algunos fabricados de arcilla o terracota y, más tarde, también de madera. Su diseño ha evolucionado a lo largo de los siglos. *Autoridades* menciona tres juguetes relacionados entre sí, pero con leves diferencias: el *peón*, la *pulga* (de menor tamaño) y la *peonza* (sin punta de hierro). También se refiere al *trompo* (o *trompico*³⁹) como sinónimos de

³⁸ La voz *sonajilla* no tiene entrada en *Autoridades*. Se recoge por primera vez en el DRAE-1803 como sinónimo de *sonaja* en singular y de *sonajero* en plural. La entrada se mantiene hasta la edición de 1869.

³⁹ También se menciona TROMPICO. s. m. Lo mismo que Trompo.

peón y *peonza*, sin explicitar ninguna disimilitud, y distingue algunos trompos por su mayor tamaño (*trompón*). A su vez, la voz *peón* tiene un equivalente regional (*galdrufa*). La cuerda del trompo se llama *zurriaga*⁴⁰, y en Andalucía *zumbel*⁴¹.

También aquí contamos con un hermoso cuadro de José del Castillo, *Muchachos jugando a la peonza* (1780), y otro de Jean Baptiste Siméon Chardin, *L'Enfant au toton* (1705).⁴²

PEÓN. Significa también una pieza pequeña de madera, casi en figura cónica, con una cabezuela como corona, y en la parte opuesta una punta de hierro, con que juegan los muchachos, rodeándola una cuerda, y disparándola con ella le hacen dar vueltas y bailar.

GALDRUFA. s. f. Lo mismo que Peón, con que juegan los muchachos. Es voz usada en Aragón.

PULGAS. Lllaman los muchachos a los peones mui pequeños con que juegan.

PEONZA. s. f. Una especie de peón en figura cónica y sin punta de hierro: el qual baila azotado de una correa.

TROMPO. s. m. Instrumento, con que juegan los muchachos, y lo mismo que Peón.

TROMPO. Se toma también por lo mismo que Peonza.

TROMPON. s. m. aum. El trompo grande.

El columpio es un juego de niños y adultos, representado con frecuencia en la pintura francesa del siglo XVIII⁴³, y al que también Francisco Goya dedica dos de sus obras⁴⁴. Tanto el tratado de Amar Durivier y Jaufrett (1807), como el de Naharro (1818) le dedican un apartado, destacando lo saludable

⁴⁰ ZURRIAGA. s. f. Correa larga, y flexible, de que usan los muchachos, para hacer andar los trompos, azotándolos con ella. [...]

⁴¹ ZUMBEL. Se llama también la cuerda, con que los muchachos enredan el trompo, para que se mueva. Es voz de Andalucía.

⁴² El primero en el Museo del Prado de Madrid, el segundo en el Musée du Louvre de París.

⁴³ Entre otros, podemos mencionar: *L'escarpolette* (1770), de Francois Eisen, en el Musée de Brou; *El columpio* (1735-1740), de Nicolas Lancet, en el Museo Thyssen Bornemisza de Madrid; *Les hasards heureux de l'escarpolette* (1767), de Jean Honoré Fragonard, una de las obras más representativas del rococó.

⁴⁴ Ambas llevan el mismo título, *El columpio*. La primera, de 1779, sirvió de base a un tapiz diseñado para el antedormitorio de los príncipes de Asturias en el palacio de El Pardo, hoy en el Museo del Prado de Madrid. La segunda, de 1787, la llevó a cabo por encargo de la Casa de Osuna; hoy en colección particular.

de este entretenimiento. *Autoridades* recoge además de columpio un sinónimo regional:

COLUMPIO. s. m. Invención o especie de juego, o entretenimiento de que usan las mozas y muchachos en sus solaces: el qual consta de una cuerda o sogas fuerte y doblada, que cuelga de una viga del techo, o de la rama de un árbol, y sentándose en ella y asiéndose con las manos a la cuerda, la bamboléan de una a otra parte, y se mecen.

TAMBESCO. s. m. Columpio, en que se mecen, y divierten los muchachos. Es voz de las Montañas de Burgos.

La edición de 1837 modifica la definición y añade algunos detalles:

COLUMPIO. m. Soga ó cuerda fija fija por sus extremos donde se sienta alguna persona y mece por sí misma ó á impulso de otras, asiéndose con las manos para no caerse. Los hay de hechura más cómoda con dos asientos uno enfrente de otro, sobre una base arqueada y pendiente de cuatro varas de hierro, las cuales se mueven alrededor de un eje, colocado en una armazón de madera. Á impulso de otra persona, ó de las mismas que se columpian, valiéndose de unas cuerdas.

Madera, cuerda y cuero

En este caso se trata de un instrumento musical de dimensiones más reducidas, el tamborilillo, que como el tamboril se toca con una sola baqueta y los niños usan como juguete. También aquí hemos encontrado algunos cuadros⁴⁵ que lo representan: el *Retrato del príncipe de Asturias* (1780-1785), de Mariano Salvador Maella; *El infante Carlos María Isidro de Borbón, niño, con tambor y pandereta* (1791-1792), de Ramón Bayeu y Subías, y *Muchachos jugando a los soldados* (1779) de Francisco Goya. Se trata de un instrumento relacionado en este caso con la milicia y aparece solo en retratos de niños.

TAMBORILILLO. s. m. dim. Tamboril pequeño, como los que tienen los muchachos para sus juegos⁴⁶.

⁴⁵ Ambos expuestos en el Museo del Prado de Madrid.

⁴⁶ La última edición del diccionario académico que recoge esta voz es la de 1884.

Hierro y madera

La definición de este juego que recoge *Autoridades* prevalece en el diccionario sin cambios significativos, solo se añade que las bolas y la pala son de madera:⁴⁷

ARGOLLA. Juego assi dicho, porque se pone clavada en tierra una punta ò espiga de hierro, que tiene por cabeza una argolla, dicha comunmente Aro⁴⁸, con unas rayas hechas al borde de uno de los lados de ella: y con una pala acanalada se tiran unas bolas à embocar por ella, que si se meten por donde no tiene las rayas, no solo no se gana, pero es necessário tirar otra vez à deshacer lo hecho.

BARRAS. En el juego de la argolla es el derecho de ella: y se llama assi por estar señalada con unas rayas atravesadas como barras.

BOCAS. En el juego de la argolla se llama la parte del aro, que no tiene las rayas que se dicen borras, y el que entra la bola por ellas ha de volverlas à deshacer, para poder en adelante ganat raya. Los muchachos llaman Culas, por ser la parte opuesta à las barras ù delantera.



Imagen 5. Grabado atribuido a James Stephenson (original: Bartolomé E. Murillo)⁴⁹.

⁴⁷ Hoy existe otro juego que recibe el nombre de *juego de argollas* (también de *anillas*), que no recoge el DLE-2023, pero que es muy popular. Consiste en lanzar anillas de madera o plástico y hacerlas caer en unos palos verticales.

⁴⁸ ARO. Se llama tambien la argolla, ò anillo grande de hierro con su espigón, que sirve para el juego llamado de la Argólla, por el qual se pasan las bolas, y tiene por una parte ciertas rayas, que se llaman las barras.

⁴⁹ Descarga de imagen autorizada por el Museo del Prado para uso personal o privado; ámbito académico, investigación, estudio privado o para la circulación interna dentro de una organización educativa reglada (como una escuela, instituto o universidad); publicaciones sin fines de lucro, sitios web personales, blogs y medios sociales.

PALA. En el juego de la argolla, es un instrumento de madera, con que se coge y tira la bola, largo de casi un codo, un poco cóncavo y acanalado, con su corte por la punta, y un mango corto.

Otros materiales

Por último, mencionamos las muñecas, frecuentes también en la pintura del siglo XVI y en adelante⁵⁰.

MUÑECA. Se llama tambien una figurilla de muger, hecha de trapos o otra cosa, que sirve de entretenimiento y juguete a las niñas: y tambien se llama así la que sirve de diseño para los trages y vestidos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Los juegos y juguetes infantiles han existido desde antiguo y muchos de ellos han sobrevivido a lo largo de la historia. La gran mayoría están documentados en objetos expuestos en museos, en pinturas o en descripciones en diversos tipos de escritos. Para el presente trabajo hemos empleado estas fuentes, partiendo de las entradas lexicográficas de los diccionarios académicos del siglo XVIII y XIX. Los juegos y juguetes analizados sobrepasan la cuarentena.

Los niños y muchachos hacían de cualquier objeto un posible juguete y creaban un juego con palos, piedras, tejos, cordeles, trozos de madera, huesos, clavos, etc. Muchos de los juegos eran practicados por todas las clases sociales; no obstante los juguetes más elaborados estaban relegados a las clases altas: raquetas, volantes, cometas, muñecas, caballitos, etc. Casi todos los juegos se practicaban al aire libre y puede afirmarse que las reglas eran escasas y sencillas.

Del mismo modo, aunque los juguetes y juegos no se puedan aplicar a edades concretas, la definiciones distinguen a veces entre *niños* (caballo de caña y caballico, los juegos de alfileres, el sonajero) y *muchachos* (la gran mayoría). Por lo que respecta al sexo, parece no haber diferencias y que el masculino *muchachos* se emplea de modo genérico. Las únicas excepciones que hemos encontrado son las muñecas

⁵⁰ Valga de ejemplo para el siglo XVIII el cuadro de Agustín Esteve y Marqués, *Retrato de Manuela Isidora Tellez-Girón futura duquesa de Abrantes* (1798), en el Museo del Prado de Madrid (en: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/manuela-isidora-tellez-giron-futura-duquesa-de/2766832f-5cf0-44b8-aad4-63bbdd48ddb2>).

(*Autoridades*) y el juego de los volantes (cfr. Naharro 1818). Las imágenes (grabados, pinturas, etc.) de la época considerada aquí solo lo verifica con las muñecas.

Algunos juegos se desarrollan de forma parecida. De hecho, la diferencia entre el *juego de la chita* y el de la *rayuela* radica en que al arrojar el tejo, en el primero debe acercarse a un palo vertical (de hueso, madera u otro material) y en el segundo a una raya delineada en el suelo. Por su parte, la diferencia entre el *juego del canto* y el de *tirar la barra* estriba en el objeto que se arroja. Algunos juegos se valen de un solo juguete (*la tronera*, *la cometa*, *los alfileres*), mientras que otros precisan de varios (p. ej. *el volante*, *los bolos*, *la argolla*).

Si nos detenemos en los aspectos lingüísticos, constatamos la presencia de sinónimos (*coxcojilla* de *infernáculo*; *birlocha* de *cometa*; *garapullo* de *repullo*; *cucaña* de *mayo*) y regionalismos (aragoneses: *pitones*, *gabote*, *galdrufa*; andaluces: *zumbel*; de las montañas de Burgos: *tambesco*). También apreciamos cierta falta de precisión en algunos términos, que en los artículos lexicográficos aparecen como sinónimos, pero que en la definición de los lemas se diferencian: *argolla* y *aro* o *pala* y *raqueta*, por ejemplo.

Con el tiempo, algunos juegos han desaparecido (*juego de alfileres*, *castillo y león*, *uñeta*, *argolla*), mientras que otros han cambiado de nombre (*infernáculo* ha sido sustituido por *rayuela*, *rehilander* por *molinillo*, *repullo* por *dardo*, etc.).

En la edición del DRAE-1837 se aprecia una revisión de las definiciones, generalmente más concisas.

Como cualquier otro diccionario, el académico es selectivo y, por tanto, hay juegos y juguetes de la época que tardan mucho tiempo en recogerse. Vayan aquí solo algunos ejemplos: el boliche, la palanca⁵¹ (o balancín) y el juego de los toros, representados todos ellos en pinturas del siglo XVIII por grandes pintores españoles⁵².

Cercano el tercer centenario de la primera obra lexicográfica de la Real

⁵¹ El diccionario académico no recoge ni *palanca* ni *balancín* con el significado de juego o juguete en ninguna entrada de los siglos XVIII y XIX. Naharro lo describe de la siguiente manera: “consiste únicamente en poner una tabla o madero sobre otro, o sobre una piedra mas o menos alta en cruz. A una punta se pone un niño, o dos, y a la otra otro u otros: el que cae al suelo hace incapié para que suba la tabla o madero, entonces el que está arriba baja, y en llegando a tierra hace incapié igualmente para subir” (1818, 32).

⁵² *Niños jugando al balancín* (ca. 1777-1785) y otro de (ca. 1790), de Francisco Goya. El primero se encuentra en el Museo de Bellas Artes de Valencia y el segundo en el Philadelphia Museum of Art (en: <https://fundaciongoyaenaragon.es/obra/ninos-jugando-al-balancin/571> y <https://fundaciongoyaenaragon.es/obra/el-balancin/87>, respectivamente), *Niños jugando a los toros* (ca. 1777-1785), de Francisco Goya, y *Niños jugando al toro* (sin fecha, s. XVIII), de Ramón Buyeu y Subías.

Academia, el *Diccionario de autoridades* (1726-1739), este estudio ha servido para constatar la vigencia de sus definiciones en la centuria siguiente hasta la novena edición del diccionario académico, concretamente en lo que se refiere a juegos y juguetes,

Este estudio supone un primer paso para conocer mejor el aspecto lúdico del mundo de la infancia en el siglo XIX. Más adelante, en el marco del proyecto de investigación, deseamos analizar otras entradas relacionadas con los juegos infantiles (por ejemplo, aquellos en los que no se emplean objetos, las expresiones empleadas en algunos juegos, etc.)

Cerramos nuestro estudio, subrayando –como pensamos haber demostrado– que el diccionario es, además de un repertorio de voces, una fuente de información sociocultural y, por tratarse en este caso de diccionarios de siglos anteriores, también histórica, que hemos intentado complementar con fuentes artísticas y tratados de la época.

BIBLIOGRAFÍA

- Almeida Aguiar, Antonio S. y Juan Francisco Cerezo Manrique. 2019. “Presentación. Los juegos tradicionales: una aproximación desde la historia de la educación”. *Historia de la educación* 38: 27-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/hedu20193827>
- Amar Durivier, Jean-Agustin y Louis-François Jauffret. 1807. *La gimnástica o Escuela de la juventud: tratado elemental de juegos, ejercicios considerados de utilidad física y moral*. Madrid: Impr. Álvarez.
- Anónimo. 1792. *Lícito recreo casero, ó colección de cincuenta juegos conocidos comúnmente con el nombre de juegos de prendas: entretenimiento para pasar divertidas las largas noches de invierno con diferentes sentencias adecuadas para aumentar la diversión, por un aficionado*. Madrid: Imp. Ramón Ruiz. <https://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000082953&page=1>
- Anónimo (un papá). 1897. *Los juegos de la infancia*. París: Garnier Hermanos.
- Azorín Fernández, Dolores. 1996-97. “La lexicografía española en el siglo XIX: del diccionario a la enciclopedia”. *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante* 11: 111-122.
- Bastinos, Julián. 1895. *Juegos infantiles. Recreos infantiles para la infancia y la juventud*. Barcelona: Librería de Antonio J. Bastinos.
- Clavería, Gloria. 2003. “La Real Academia Española a finales del siglo XIX: el Diccionario de la lengua castellana de 1899 (13.^a edición)”. *Boletín de la Real Academia Española*, LXXXIII: 255-336.
- Cobo Delgado, Gemma. 2024. *Imágenes de la infancia. Ciencia, política y religión en la España moderna*. Madrid: Cátedra.

- Freixas Alás, Margarita. 2019. "La lexicografía académica de mediados del siglo XIX: el aumento de voces en la novena edición del DRAE (1843)", *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, Anexo V: 181-203. DOI: 10.14198/ELUA2019.ANEXO5.08
- López, Fausto. 1855. *Colección de juegos para niños de ambos sexos*. Madrid: Imp. Antonio Pérez Dubrull.
- Naharro, Vicente. 1818. *Descripción de los juegos de la infancia. Los más propios a desenvolver sus facultades físicas y morales, y para servir de abecedario gimnástico*. Madrid: Impr. De Fuentenebro.
- Real Academia Española. 2023. *Diccionario de la lengua española*. <https://www.rae.es/>
- Real Academia Española: *Nuevo Tesoro lexicográfico*. <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/nuevo-tesoro-lexicografico-0>
- Real Academia Española: *Diccionario de autoridades (1726-1739)*. <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-autoridades-0>
- Real Academia Española: *Corpus diacrónico del español (CORDE)*. <http://www.rae.es>
- Real Academia Española: *Corpus de referencia del español actual (CREA)*. <http://www.rae.es>
- Rementería, Mariano. 1839. *Manual completo de juegos de sociedad o tertulia y de prendas*. Madrid: Imp. de don Norberto Llorenci.
- Rementería, Mariano. 1847. *Juegos de niños traducidos por los mejores manuales acabados de publicar en París*. Madrid: Fonseca.
- Santos Hernández, P. 1882. *Juegos de los niños en las escuelas y colegios*. Madrid: Ed. Saturnino Calleja.
- Terrón Vinagre, Natalia. 2018. "Historia de la lengua y lexicografía: el aumento de voces en la 6.^a edición del Diccionario de la Academia (1822)". *Actas del X Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, María Luisa Arnal et al. (eds.) Zaragoza: Institución Fernando el Católico: 1325-1341.

Doc. Dr. Beatriz Gómez-Pablos
Katedra románskych jazykov, literatúr a didaktiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského
Račianska 59
813 34 Bratislava
gomezpablos@fedu.uniba.sk
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2165-7314>

JAZYKOVÝ TRANSFER A INTERFERENCIA: ŠPECIFICKÉ VÝZVY VO VÝUČBE NEMČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA PO ANGLIČTINE

Simona Dobiašová

Fakulta matematiky, fyziky a informatiky Univerzity Komenského

Dobiašová, Simona. 2025. "Language Transfer and Interference: Specific Challenges in Teaching German as a Foreign Language after English" *Philologia* 35 (1): 83–99.

Abstrakt: Dominantné postavenie angličtiny ako povinného cudzieho jazyka na slovenských školách má v posledných rokoch za následok, že nemecký jazyk sa vyučuje prevažne ako terciárny jazyk. V príspevku sa venujeme problematike jazykového transferu a interferencie pri učení nemčiny po angličtine. Ako výskumný nástroj nám slúži elektronický dotazník distribuovaný na stredné školy na Slovensku, pričom výskumnú vzorku tvoria učitelia nemeckého jazyka na stredných školách. Predmetom analýzy je chápanie vplyvu angličtiny ako prvého cudzieho jazyka na učenie sa nemčiny. Pomocou dotazníka skúmajeme, do akej miery učitelia považujú znalosť angličtiny pri vyučovaní nemčiny za významnú, resp. v ktorých oblastiach identifikovali u svojich žiakov prekážky. Výsledky naznačujú, že vyššia úroveň znalosti angličtiny u respondentov viedla k jej častejšiemu využívaniu na hodinách nemčiny. Praktické skúsenosti učiteľov môžu poukázať na potreby praxe, ako aj na dôležitosť vypracovania didaktiky terciárnych jazykov na Slovensku.

Kľúčové slová: nemčina ako cudzí jazyk, terciárny jazyk, transfer, interferencia

Abstract: The dominant position of English as a compulsory foreign language in schools in Slovakia has resulted in German being taught mainly as a tertiary language. This study explores the phenomenon of language transfer and interference in the teaching of German after English. To achieve this, we used an electronic questionnaire as a research tool, which was distributed to secondary schools in Slovakia. The research sample comprised German language teachers in secondary schools. The subject of our analysis is the understanding of the influence of English as the first foreign language on learning German. Using the questionnaire, we examine the extent to which teachers consider the knowledge of English in teaching German to be significant. Additionally, we analyse areas in which they identified obstacles in the learning process of their students. The results indicate that higher levels of English proficiency among the respondents led to more frequent use of English in German

classes. The practical experience of teachers can provide valuable insights into the specific needs of teaching practice, as well as highlight the importance of developing a teaching methodology for tertiary languages in Slovakia.

Keywords: German as a foreign language, tertiary language, transfer, interference

VYUČOVANIE NEMČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA NA SLOVENSKU

Odhaduje sa, že nemčinu ako materinský jazyk celosvetovo používa približne 110 miliónov ľudí (Pfänder 2024), pričom v Európskej únii figuruje nemčina na prvom mieste, čo sa týka počtu rodených hovoriacich (19 %).¹ Ako uvádza Auswärtiges Amt (2020)² na základe posledného zberu dát, ktorý sa uskutočnil v roku 2019, nemčinu ako cudzí jazyk sa na celom svete (okrem Nemecka) učilo 15,45 miliónov ľudí. V rámci tohto prieskumu sa na Slovensku bral do úvahy celkový počet žiakov 653.877, z toho 161.019 žiakov sa učilo nemčinu ako cudzí jazyk, čo v roku 2019 predstavovalo takmer 25 %. Auswärtiges Amt však v porovnaní s predošlými rokmi u nás konštatuje klesajúci trend. V období nášho výskumu sa na stredných školách učili nemčinu ako cudzí jazyk nasledujúce počty žiakov: 41.385 žiakov na gymnáziách³ a 29.600 žiakov na stredných odborných školách⁴ (stav k 15. 9. 2021). Pre porovnanie, k 15. 9. 2024 to bolo 41.654 žiakov na gymnáziách a 26.324 žiakov na stredných odborných školách.⁵ Podobný trend možno pozorovať aj v prípade štúdia germanistiky na slovenských vysokých školách (Braxatorisová et al. 2023).

Rozsiahlejší prieskum na tematiku cudzích jazykov na Slovensku robil v roku 2011 *Inštitút pre verejné otázky*. Z prieskumu vyplynulo, že 88 % oslovených respondentov nad 15 rokov považovalo ovládanie nemčiny za dôležité, z toho 33 % za nevyhnutné. 93 % respondentov označilo nemčinu ako

¹ European Commission, Directorate-General for Communication. 2024. *Special Eurobarometer survey "Europeans and their languages"*. [citované 23. 7. 2024] doi:10.2766/28257.

² Auswärtiges Amt. 2020. Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. [citované 1. 2. 2025] <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>

³ CVTI SR. *Štatistická ročenka*. [citované 21. 2. 2025] https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-gymnazia.html?page_id=9599.

⁴ CVTI SR. *Štatistická ročenka*. [citované 21. 2. 2025] https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-stredne-odborne-skoly.html?page_id=9597

⁵ Ibid.

užitočný jazyk pre prácu v nemeckých firmách, 76 % pre štúdium v zahraničí a 74 % pre komunikáciu počas ciest do zahraničia (Bútorová a Gyárfášová 2011). Výsledky poukazujú na to, že väčšina oslovenej populácie si uvedomuje výhody vyplývajúce zo znalosti nemeckého jazyka. Zistenia zároveň reflektujú dôležitosť viacjazyčnosti v európskom, ale aj celosvetovom kontexte.

Potreba viacjazyčnosti je zakotvená v dokumentoch Európskej únie. Európska komisia od roku 2002 tzv. *barcelonským cieľom* podporuje myšlienku, aby občania EÚ okrem svojho materinského jazyka ovládali ešte dva ďalšie cudzie jazyky. Učiaci sa sú s viacjazyčnosťou neustále konfrontovaní a obklopení aj vo svojom okolí (Molnárová 2024; Kolečáni Lenčová a Molnárová 2024, 87). V roku 2011 sa angličtina stala na slovenských školách povinným cudzím jazykom. V inovovanom *Štátnom vzdelávacom programe* z roku 2015 sa tak druhý cudzí jazyk stal nepovinným. V praxi to znamenalo, že vo väčšine prípadov sa žiaci začínali učiť angličtinu ako prvý cudzí jazyk, a to v prvom alebo najneskôr treťom ročníku (Hromadová a Slobodová 2013, 126 – 127), pričom od tretieho ročníka bola angličtina povinná. Výnimkou sú školy s dlhou tradíciou vyučovania nemeckého jazyka, ktoré začínajú s nemčinou od prvého ročníka a pokračujú pridaním angličtiny ako povinného jazyka v treťom ročníku (Hromadová a Slobodová 2013, 126 – 127). Od roku 2019 si žiaci základných škôl môžu vybrať povinný cudzí jazyk, angličtinu si však musia zvoliť ako druhý cudzí jazyk najneskôr v 7. – 9. ročníku (Kolečáni Lenčová a Lupták 2021). Napriek čiastočnej liberalizácii výberu cudzieho jazyka ostáva angličtina dominantným cudzím jazykom na slovenských školách. S touto skutočnosťou je potrebné pracovať pri výučbe ďalších cudzích jazykov a stavať na skúsenostiach žiakov s angličtinou ako prvým cudzím jazykom (L2). Hromadová a Slobodová (2012) zdôrazňujú, že v prípade vyučovania nemčiny ako druhého cudzieho jazyka by mali učitelia ovládať prvý cudzí jazyk (angličtinu) minimálne receptívne alebo uplatňovať medziodborovú spoluprácu.

Koncept *nemčina po angličtine* (DaFnE – *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*, resp. DnE – *Deutsch nach Englisch*) sa v odbornej literatúre v Nemecku začal používať už v 80. rokoch 20. storočia. Analogicky k tomuto konceptu existuje skratka pre angličtinu po nemčine (EaG – *English after German*). Niektorí autori poukazujú však na koncept *nemčina s angličtinou* namiesto *nemčina po angličtine* (Marx 2008). Zámerom pritom nie je kritizovať súčasný stav, ale pracovať s aktuálnou situáciou v cudzojazyčnom vzdelávaní a ťažiť z potenciálu angličtiny ako prvého cudzieho jazyka.

V posledných rokoch sa o nemčine hovorí ako o tzv. *terciárnom jazyku*, pričom ide o druhý, resp. ďalší cudzí jazyk označovaný ako L3 (Dietrich-Grappin a Hufeisen 2023). Základy výučby nemčiny ako terciárneho jazyka by sa mali

opierať o princípy didaktiky terciárnych jazykov. Neuner et al. vypracovali niekoľko princípov, ktoré by mali prispieť k rozvoju didaktiky nemčiny ako terciárneho jazyka (Neuner et al. 2009, 41 – 45):

1. Kognitívne učenie a učenie sa

V prípade kognitívneho sprostredkovania a osvojovania si jazyka sa odporúča, aby žiaci jednotlivé jazyky porovnávali, diskutovali o ich podobnostiach a rozdieloch, prípadne aj o svojich skúsenostiach s učením sa cudzích jazykov vo všeobecnosti.

2. Pochopenie ako základ učenia sa jazyka

Patria sem prijímanie informácií, ich spracovanie a prepojenie v mozgu, ako aj aktivácia vedomostí.

3. Orientácia na obsah

Na vyučovaní by mali učitelia používať autentické, vhodne spracované a pripravené materiály, ktoré zodpovedajú cieľovej skupine, veku a záujmom žiakov.

4. Orientácia na text

Je potrebné vypracovanie jazykových systémov, globálnych stratégií čítania, ako aj rozvíjanie selektívnych stratégií čítania.

5. Ekonomizácia procesu učenia

V tomto prípade ide o efektívne procesy učenia a učenia sa, ako aj aktívne zapojenie a motivácia učiacich sa.

TRANSFER A INTERFERENCIA Z ASPEKTU DIDAKTIKY CUDZÍCH JAZYKOV

Pri učení sa cudzieho jazyka dochádza k pozitívnemu a negatívnemu transferu nielen z materinského jazyka, ale aj zo všetkých cudzích jazykov, ktoré učiaci sa ovládajú. Učiaci sa tak vedome či nevedome na cieľový jazyk aplikujú známe pravidlá a návyky na fonetickej, lexikálnej či gramatickej úrovni. Nejde pritom však len o jazykový systém ako taký, ale aj o skúsenosti s učením a stratégie učenia sa. V prípade, že tieto pravidlá či javy sú identické, hovoríme o pozitívnom transfere. Naopak, negatívny transfer (interferencia) spôsobuje v cieľovom jazyku chyby či porušenie istých zaužívaných noriem.

Roche (2013) rozlišuje päť základných oblastí transferu: 1. transfer v oblasti formy – učiaci sa prenášajú fonetické, fonologické a grafematické regularity a divergencie medzi jazykmi; 2. transfer v oblasti obsahu alebo sémantiky – učiaci sa dokážu využiť významovú podobnosť jazykov a rozpoznať polysémiu; 3. transfer funkcií – učiaci sa transferujú gramatické regularity na jazykovej úrovni; 4. transfer v oblasti pragmatiky – učiaci sa prenášajú komunikačné

konvencie z jedného jazyka do druhého; 5. didaktický transfer – učiaci sa používajú známe stratégie učenia a učenia sa (Roche 2013).

Na príklade jazykového páru angličtina – nemčina Steinhauer (2005, 21 – 22) uvádza nasledovné typy transferu:

1. Substitúcia

Učiaci sa priamo prevezme istú formu alebo štruktúru (*Treffen wir uns um fünf o'clock?*).

2. Code-Switching

Učiaci sa v hovorenom prejave v istom momente kompletne prepne do iného jazyka. (*Ich muss schon gehen. It's getting late.*).

3. Výpožičky

Učiaci sa používa prevzaté slová z L2 (*Kannst du die Datei downloaden?*)

4. Preklad

Ide o doslovný preklad istej konštrukcie z L2 (*Es ist aber ein Stück Kuchen.*).

5. Blending (Splývanie)

Ide o proces kontaminácie, pri ktorom splynú prvky z L2 a L3 (*Es ist schön, ist es nicht?*)

V prípade interferencie hovoríme o vzájomnom negatívnom ovplyvňovaní sa dvoch jazykových prvkov, či už v rámci toho istého jazyka (intra lingválna interferencia) alebo v rámci dvoch odlišných jazykov (interlingválna interferencia) (Maras 2021, 46).

Z pohľadu učenia sa nemčiny po angličtine považujeme za významnejšiu práve interlingválnu interferenciu, a to medzi angličtinou ako L2 a nemčinou ako L3. Učiaci sa teda transferujú jazykové návyky nielen zo slovenčiny ako materinského jazyka (L1), ale aj z prvého cudzieho jazyka. Podobne ako pri transfere, tak aj k interferencii môže dochádzať na všetkých jazykových úrovniach. Lexikálna interferencia často vzniká nesprávnym prekladom (*eine Entscheidung machen = make a decision*), no zapríčiňuje ju aj podobnosť niektorých lexikálnych jednotiek (*Wer wohnst du? = Where do you live?*). Na úrovni vetnej štruktúry hovoríme o syntaktickej interferencii, ktorá sa najčastejšie prejavuje na slovoslede (*Ich liebe Kaffee sehr. = I like coffee very much.*). Príkladom gramatickej interferencie sú chyby na morfologickej úrovni (*Ich erinnere das. = I remember that.*). Napokon možno ešte uviesť fonologickú interferenciu, ktorá ovplyvňuje výslovnosť, intonáciu či melódiu.

Cieľom predkladaného príspevku je identifikovať, do akej miery učители nemeckého jazyka využívajú znalosti angličtiny a aké interferenčné chyby pozorujú u svojich učiacich sa.

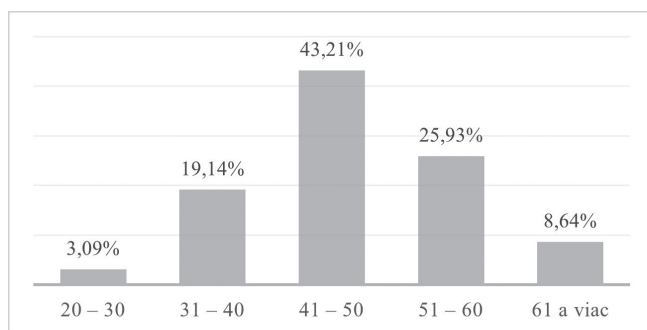
METÓDY A VÝSKUMNÝ NÁSTROJ

Výskum bol realizovaný formou elektronického dotazníka pre učiteľov nemeckého jazyka na stredných školách, ktorého hlavným cieľom bolo zistiť, ako učelia vyhodnocujú vplyv angličtiny ako prvého cudzieho jazyka na učenie sa nemčiny u svojich žiakov.

Dotazník tvorilo spolu 11 položiek, pričom 5 otázok bolo uzavretých, 3 otázky boli polouzavreté a 3 otvorené. V úvode dotazníka sme zisťovali štruktúru respondentov týkajúcu sa ich veku a počtu rokov praxe (1 – 2), po ktorej nasledovala uzavretá otázka zameraná na sebahodnotenie znalosti anglického jazyka (3). Cieľom štvrtej otázky bolo identifikovať, aký významný vplyv má podľa učiteľov znalosť angličtiny na učenie sa nemčiny (4). Nasledovali dve uzavreté otázky formu Likertovej škály, ktorých úlohou bolo zistiť, ako často učelia využívajú znalosti angličtiny a ako často sa stretávajú s interferenciou na rôznych jazykových úrovniach (5 a 7). Tieto otázky boli doplnené o dve otvorené otázky s možnosťou odôvodniť svoje odpovede (6 a 8). Pomocou otázky 9 sme zisťovali, či učelia o chybách diskutujú s učiteľmi angličtiny. V 10. otázke sme sa snažili nájsť perspektívne riešenia a možnosti podpory učiteľov v budúcnosti. Dotazník ukončila otvorená otázka, v ktorej respondenti mohli prispieť ďalšími všeobecnými komentármi a postrehmi k téme (11).

Zber dát prebiehal v období od 15. 3. 2021 do 15. 4. 2021. Dotazník sme distribuovali e-mailom na 670 stredných škôl, z toho 233 gymnázií a 437 stredných škôl. Vychádzame však z celkového počtu oslovených 588 škôl, pretože z 82 škôl sa e-mail vrátil ako nedoručený. Dotazník vyplnilo spolu 162 respondentov. Vzhľadom na to, že nie sú k dispozícii štatistické údaje o počte učiteľov nemčiny, nebolo možné určiť návratnosť dotazníka.

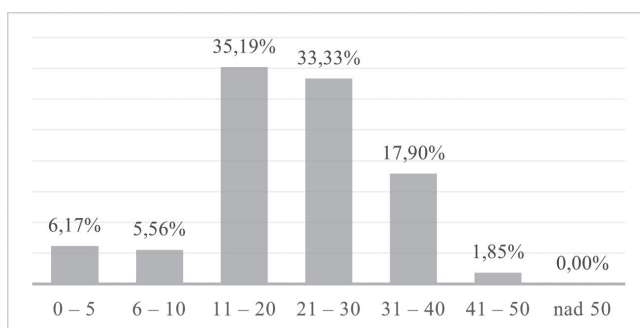
Čo sa týka vekovej štruktúry respondentov, môžeme konštatovať, že väčšina z nich bola vo veku 41 – 60 rokov (graf 1).



Graf 1: Veková štruktúra respondentov

Ak predpokladáme stredné hodnoty pre každú vekovú skupinu (napr. 25 pre kategóriu 20 – 30, 35 pre kategóriu 31 – 40 atď.), tak priemerný vek respondentov je 46,79 rokov.

Graf 2 znázorňuje počet rokov praxe respondentov, ktorý približne zodpovedá vekovému rozloženiu. Väčšina respondentov uvádza 11 – 30 rokov praxe.

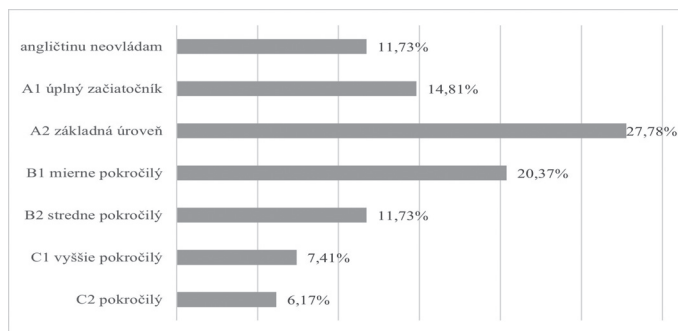


Graf 2: Počet rokov praxe

Výsledky sú spracované vo forme grafov a tabuliek, pričom odpovede respondentov sme vyhodnocovali prevažne deskriptívne interpretovaním percentuálnych podielov. V rámci otázky č. 5 (*Na nasledujúcej škále zhodnoťte, do akej miery na hodinách nemčiny využívate znalosť angličtiny: Využívam znalosti angličtiny pri učení nemčiny*) sme sa snažili vyhodnotiť nasledujúcu hypotézu: *Respondenti s vyššou znalosťou anglického jazyka častejšie využívajú znalosti angličtiny pri učení nemčiny*. Na určenie závislosti medzi dvoma premennými bol použitý Spearmanov korelačný koeficient.

INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV

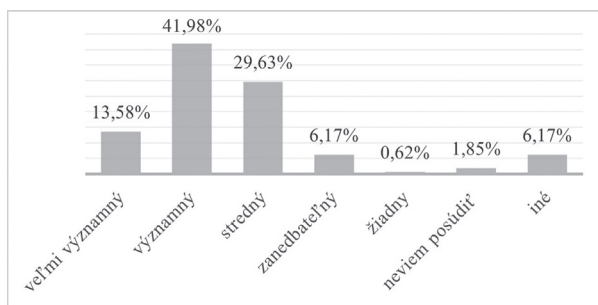
V rámci výskumu bolo dôležité poznať odhadovanú znalosť angličtiny respondentov podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (graf 3), ktorú sme zisťovali v otázke 3: *Ak ovládáte anglický jazyk, posúďte, prosím, svoju úroveň*.



Graf 3: Úroveň ovládania anglického jazyka

Výsledky naznačujú, že väčšina respondentov má základnú až mierne pokročilú úroveň angličtiny (A2 a B1). Menší podiel respondentov má vyššiu úroveň znalosti angličtiny (B2, C1, C2), zatiaľ čo približne štvrtina respondentov má veľmi nízku alebo žiadnu znalosť angličtiny (A1 alebo angličtinu neovládajú). Na základe uvedeného je možné konštatovať, že medzi respondentmi je pomerne málo učiteľov nemeckého jazyka, ktorí anglický jazyk neovládajú vôbec.

Cieľom otázky 4 (*Aký vplyv má podľa Vás angličtina ako prvý cudzí jazyk na učenie sa nemčiny ako druhého cudzieho jazyka u Vašich žiakov?*) bolo zistiť, do akej miery podľa učiteľov vplýva angličtina ako L2 na nemčinu ako L3.

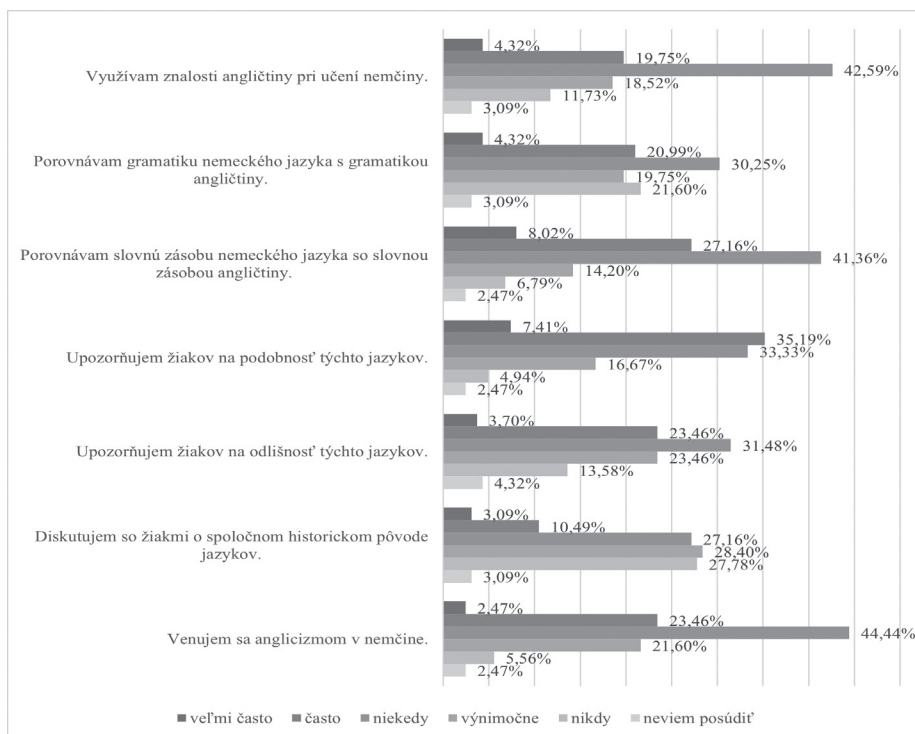


Graf 4: Vplyv znalosti angličtiny na učenie sa nemčiny u žiakov

Z grafu 4 vidno, že takmer tri štvrtiny učiteľov prisudzujú angličtine stredný až významný vplyv na učenie sa nemeckého jazyka. Len veľmi málo učiteľov si myslí, že angličtina má zanedbateľný alebo žiaden vplyv na nemčinu ako L3. V komentároch (*iné*) sa respondenti prevažne vyjadrovali k negatívnemu vplyvu angličtiny, interferencii či neochote žiakov učiť sa iné cudzie jazyky.

Graf 5 sumarizuje odpovede na otázku 5 *Na nasledujúcej škále zhodnoťte, do akej miery na hodinách nemčiny využívate znalosť angličtiny*. Respondenti mali na výber medzi piatimi frekvenciami (na škále *veľmi často*, *často*, *niekedy*, *výnimočne*, *nikdy*) a možnosťou *neviem posúdiť*.

V tomto kontexte sme sa snažili určiť vzťah medzi úrovňou znalosti angličtiny respondentov a frekvenciou využívania znalosti angličtiny pri vyučovaní nemčiny. Na tieto účely bol použitý *Spearmanov korelačný koeficient*. Výsledky naznačujú stredne silnú závislosť medzi znalosťou angličtiny a frekvenciou jej využívania na hodinách ($r = 0,521$, $p < 0,001$). Možno teda predpokladať, že respondenti s lepšou znalosťou angličtiny majú tendenciu častejšie používať angličtinu na hodinách, pričom tento vzťah je štatisticky významný.



Graf 5: Využívanie znalosti angličtiny na hodinách nemčiny

Z grafu 5 vidno, že väčšina respondentov často alebo niekedy využíva znalosti angličtiny pri učení nemčiny. Odpovede pri porovnávaní gramatiky sú viac rozptýlené a menej jednoznačné. Menej ako tretina respondentov gramatiku porovnáva len niekedy.

Frekvencia poukazovania na podobnosť a odlišnosť jazykov je pomerne podobná, pričom respondenti o niečo častejšie s učiacimi sa diskutujú o podobnostiach ako o odlišnostiach (takmer 70 % v porovnaní s takmer 55 % respondentmi, ktorí označili možnosti často a niekedy). Diskusie o spoločnom pôvode jazyku sú menej časté. Naopak, pri pohľade na poukazovanie na anglicizmy v nemčine vidíme, že väčšina respondentov sa im v rámci hodín venuje niekedy alebo často.

Zistenia naznačujú, že učitelia často využívajú znalosti angličtiny pri vyučovaní nemčiny, najmä na lexikálnej úrovni, a to pri porovnávaní slovnej zásoby a diskutovaní o anglicizmoch.

Otvorená otázka 6 slúžila ako doplnok a komentár k otázke 5: *Pokúste sa krátko odôvodniť svoje odpovede v predchádzajúcej otázke, prípadne doplniť, aké iné postupy uplatňujete.* Celkovo sme zaznamenali 94 pomerne rozsiahlych komentárov.

Mnohé komentáre zdôrazňujú výhody vyplývajúce z porovnávania angličtiny a nemčiny, ktoré vedú k tomu, aby študenti lepšie pochopili a zapamätali si slovnú zásobu (ako príklady sú uvádzané anglicizmy, internacionalizmy, slová spoločného pôvodu, tematické oblasti: ľudské telo, oblečenie, počasie, zvieratá) a gramatiku (modálne slovesá, minulý čas, nepravidelné slovesá, pasív, používanie členov). Učitelia zdôraznili, že na tieto účely používajú aj materinský jazyk, resp. iné cudzie jazyky. Niektoré komentáre však spomínajú aj problémy u žiakov, a to hlavne pri zamieňaní si anglickej a nemeckej slovnej zásoby (*auch* – *also*, *bekommen* – *become*) a gramatiky (*auch* na konci vety podobne ako *too*). Štyria respondenti uviedli, že majú aprobáciu anglický – nemecký jazyk, čo im prináša isté výhody a jazyky tak porovnávajú veľmi často.

Vo všeobecnosti učitelia v komentároch prezentovali rôzne stratégie, ako žiakom pomôcť, napr. používanie analógií, porovnávanie gramatických štruktúr a zdôrazňovanie spoločného pôvodu slov.

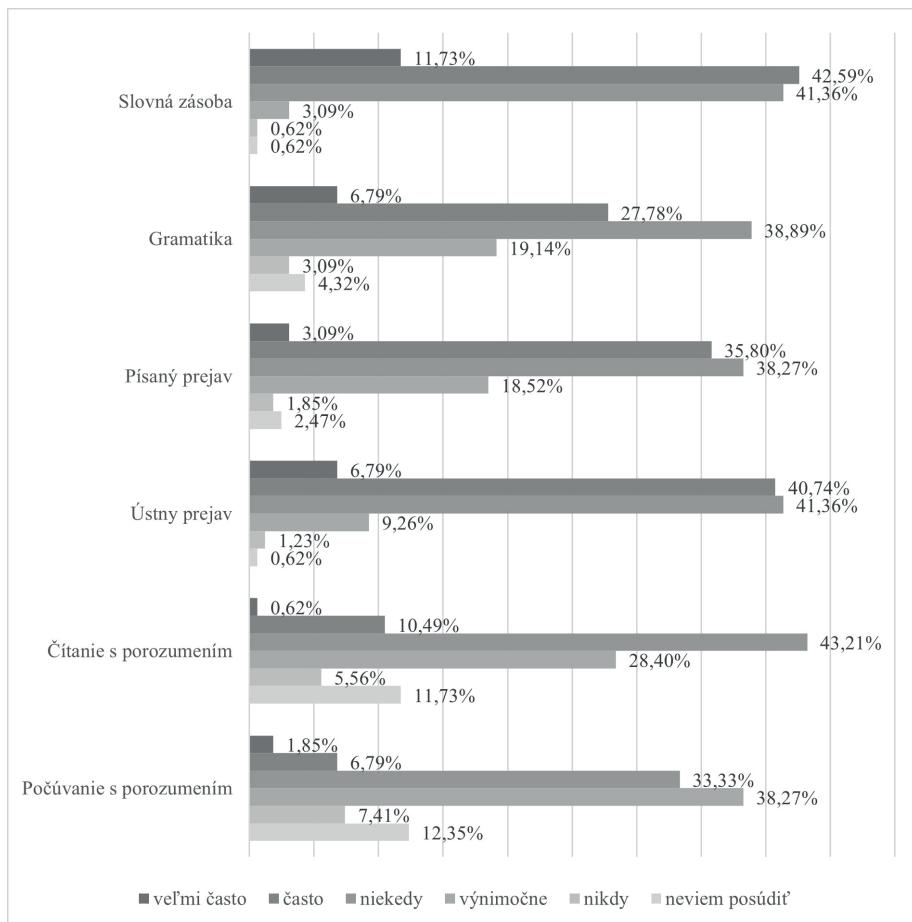
Niektorí učitelia navyše uviedli, že využívanie podobností medzi jazykmi môže žiakov motivovať a uľahčiť im učenie sa. V komentároch sme zároveň postrehli obavy o klesajúci záujem o učenie sa nemčiny v porovnaní s angličtinou.

V nasledujúcej tabuľke uvádzame len vybrané komentáre:

Jazyky porovnávam, ak to pre žiakov má význam - pomôže im to pochopiť gramatiku, zapamätať si slovo alebo ukázať, prečo urobili chybu.
Porovnávam nemeckú gramatiku s anglickou, aby som žiakom uľahčila pochopenie konkrétneho gramatického javu v nemčine. Tiež využívam občas podobnosť niektorých nemeckých slovíčok s anglickými pre lepšie zapamätanie.
Ak žiaci nejakému javu nerozumejú a je rovnaký pre oba jazyky, tak ho aplikujem priamo po anglicky a žiaci potom dosadzujú nemecké výrazy. Pri vysvetľovaní novej gramatiky, ktorá je odlišná od slovenskej, ale v ANJ ju už preberali a poznajú, uvádzam anglické príklady na pochopenie nemeckého javu.
Aj keď angličtinu dobre neovládám, žiakom sa vždy snažím oba jazyky porovnávať, ako aj vysvetľovať dôvody interferencií medzi nimi.
Snaha nájsť podobnosti medzi anglickým a nemeckým jazykom, čo by prispelo k ľahšiemu učeniu sa nemeckého jazyka, ktorý žiaci považujú za veľmi ťažký.
Snažím sa upozorniť na chyby, ktoré robia v nemčine a vychádzajú zo znalostí angličtiny.
Žiaci si rýchlejšie osvoja gramatiku, slovnú zásobu, uľahčí im to učenie sa nemčiny.
Pri vysvetľovaní gramatiky používam porovnania, najmä pri podobných javoch, taktiež pri slovnej zásobe.
V prípade, že žiaci majú dobré znalosti anglického jazyka im porovnanie (hlavne gramatických javov) pomáha pochopiť učivo. Táto forma ich celkom baví, pretože sami zisťujú, čo všetko z oboch jazykov vedia, príp. čo majú spoločné.
Niekedy si mýlia slová, zamieňajú si ich, robia chyby v písaní, výslovnosti. Možno pomáha, ak porovnám slová z angličtiny s nemeckými slovami, ich pravopis, rozdiely, výslovnosť.
V nižších ročníkoch (v počiatkoch štádia učenia sa jazyka) ich podobnosť jazyka mýli, neskôr z tejto znalosti (podobnosti) skôr profitujú.
Žiaci niekedy prvotne reagujú po anglicky, skôr ich napadne anglické slovíčko ako nemecké, preto niekedy hľadáme prepojenia, hlavne stále častejšie používanie anglicizmov aj v nemeckom jazyku.

Tabuľka 1 Vybrané komentáre týkajúce sa využívania znalosti angličtiny pri výučbe nemčiny

Cieľom otázky 7 bolo zistiť, na ktorých úrovniach jazyka najčastejšie dochádza k interferencii: *Na nasledujúcej škále zhodnoťte, v akej oblasti a ako často robia Vaši žiaci chyby v nemčine, ktoré môžu súvisieť s ich znalosťou angličtiny.*



Graf 6: Najčastejšie zdroje interferencie medzi angličtinou a nemčinou

Graf 6 ukazuje najčastejšie zdroje chýb u učiacich sa nemčinu po angličtine z pohľadu učiteľov. Pri pohľade na interferenciu v oblasti slovnej zásoby môžeme konštatovať, že približne 80 % učiacich sa robí chyby na lexikálnej úrovni často alebo niekedy. Z hľadiska gramatiky vidno, že takmer 70 % učiacich sa robí chyby niekedy alebo často. V oblasti písaného a ústneho prejavu sú chyby tiež bežné, pričom väčšina žiakov robí chyby niekedy alebo často. Pri ústnom prejave predpokladáme interferenciu v oblasti výslovnosti, čo sa potvrdilo aj v slovných komentároch od respondentov (otázka 8). Čítanie a počúvanie s porozumením

sú oblasti, kde sa chyby v porovnaní s ostatnými položkami vyskytujú menej často.

V rámci otázky 8 *Pokúste sa odôvodniť Vaše odpovede v predchádzajúcej otázke. Ak je to možné, uveďte príklady chýb, s ktorými ste sa stretli.* sme skúmali príčiny a príklady interferencie. K tejto otázke sa pomerne detailne vyjadrilo 94 respondentov.

Ako už bolo uvedené vyššie, učiaci sa si často zamieňajú anglickú a nemeckú slovnú zásobu a gramatiku. Príklady zahŕňajú napríklad zamieňanie lexém *haben* namiesto *essen* (*Mittagessen haben* – *have lunch*), ďalej používanie *was* namiesto *war*, zamieňanie *wer* a *where*, *when* a *wenn*, *also* a *auch* či nesprávny preklad slovesa *will* (ako budúcnosť v angličtine). Podľa respondentov učiaci sa majú problémy s nesprávnym slovosledom a syntaxou vo všeobecnosti. Používajú tiež sloveso *byť* na vyjadrenie prítomného času, ako napr. *Sie sind sprechen*. – *They are speaking*. namiesto *Sie sprechen*.

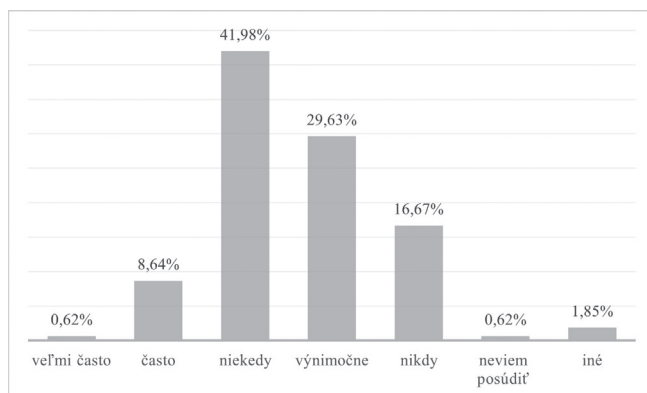
16 respondentov sa vyjadrilo konkrétnejšie k interferencii na fonologickej úrovni, ktorú vyhodnocujú ako závažnú. Ako príklady nesprávnej výslovnosti uvádzajú výslovnosť dvojhlasok *ei*, *ie* či výslovnosť niektorých podobných slov, ako napr. *finden* – *find*. V písanom prejave učiteľia zaznamenali viaceré druhy ortografických chýb (písanie *Ich* s veľkým písmenom, písanie podstatných mien s malým písmenom).

V tabuľke nižšie vyberáme len niekoľko príkladov komentárov, ktorými respondenti odôvodnili svoje odpovede príkladmi z praxe.

<i>Najväčší problém majú s písomnou a predovšetkým ústnou formuláciou viet/myšlienok/textov, pretože im daná slovná zásoba napadne v prvom rade v ANJ, použijú často ANJ slová neuvedomujúc si svoju chybu.</i>
<i>Najčastejšie chyby, s ktorými sa stretávam: písanie zámena "ich" veľkým začiatočným písmenom v strede vety (zámeno I v angličtine), ovplyvnenie postavenia niektorých prísloviek vo vete (Ich IMMER lerne Deutsch), niektoré slová (false friends) Ich komme ALSO aus der Slowakei. namiesto Ich komme auch aus der Slowakei., časté zamieňanie výrazov z angličtiny pri ústnom prejave.</i>
<i>Často si neuvedomia anglický výraz v texte a prečítajú po nemecky. Pri prítomnom čase používajú ist + neurčitok, namiesto klasického časovania slovesa. Niekedy si mylia gewinnen/ winn, rennen/ run, teda podobne znejúce a významovo rovnaké slová. Často používajú relaxen/ relaxieren namiesto sich ausruhen. Os. zámeno ich píšú s veľkým, alebo dajú iba I.</i>
<i>Časté chyby sú vo výslovnosti, napr. so, also, die Jacke (džake), Jens (džens), Georg, (džordž), prípony -e nečítajú, das Kind (kaind), S na začiatku slova ako s (Sommer), musst (mast), was (wos), falsch (prečítajú ako fols), deshalb (dešalb), bisher (bišer),.... Slová, ktoré im vizuálne pripomínajú niektoré anglické slovo, automaticky prečítajú s anglickou výslovnosťou.</i>
<i>Gramatika: slovosled, napr. ak majú dať do správneho poradia slová: er, schwimmt, um elf Uhr, 9 z 10 žiakov vytvorí vetu: Um elf Uhr er schwimmt. Tento jav je veľmi výrazný.</i>
<i>Problémy v používaní rodov, tvorenie množného čísla, časovanie sloves, minulé časy, písanie podst. mien s veľkým písmenom, členy - ich skloňovanie.</i>
<i>V pasívnej recepcii - čítaní a počúvaní sa chyby prejavujú menej - jazyky si skôr pomáhajú. V aktívnej recepcii sú časté najmä: nesklňovanie prídavných mien, doslova preložené frázy s chybnou predložkou, slovo "also" vo význame auch a jeho slovosled, všeobecne slovosled prísloviek a častíc.</i>

Tabuľka 2 Vybrané komentáre týkajúce sa konkrétnych chýb spôsobených interferenciou

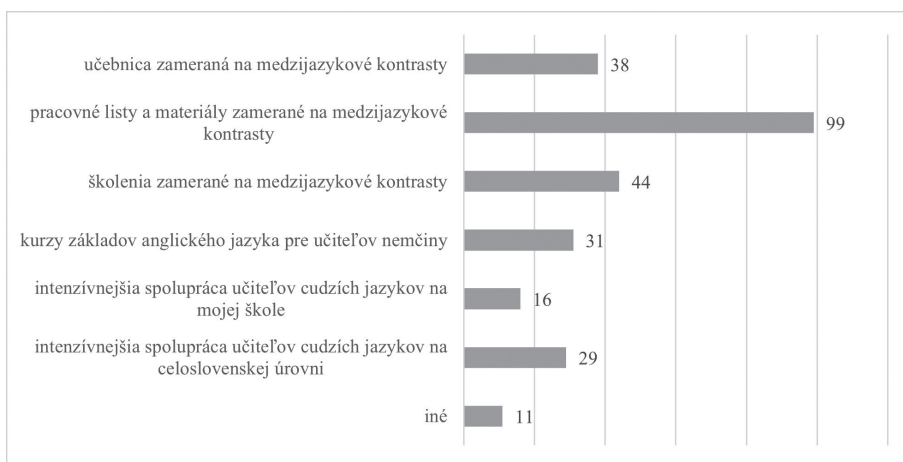
V rámci otázky 9 nás zaujímala potenciálna medziodborová spolupráca: *Diskutujete o týchto chybách a medzijazykových vplyvoch s učiteľmi angličtiny?*



Graf 7: Diskusie s učiteľmi angličtiny

Ukazuje sa, že konzultácie s kolegami vyučujúcimi anglický jazyk nie sú veľmi pravidelné a väčšina učiteľov o medzijazykových vplyvoch diskutuje len niekedy alebo výnimočne (graf 7).

Otázka 10 *Čo by Vám pomohlo vo Vašej praxi, resp. o ktorú z nasledujúcich položiek by ste mali v budúcnosti záujem?* umožňovala respondentom vyjadriť sa, akú formu podpory by do budúcnosti vo svojej učiteľskej praxi uvítali. Respondenti mali možnosť označiť viacero odpovedí, preto výsledky nevyhodnocujeme percentuálne, ale len pomocou absolútneho počtu respondentov, ktorí danú možnosť označili.



Graf 8: Záujem učiteľov o rôzne formy podpory v budúcnosti

Výsledky naznačujú, že pre respondentov by boli najatraktívnejšie pracovné listy a materiály, pomocou ktorých by so svojimi žiakmi mohli nacvičovať analógie a rozdiely medzi anglickým a nemeckým jazykom. Viacerí by uvítali školenia či dokonca aj učebnicu, ktorá by bola na tieto kontrasty zameraná. V rámci komentárov v položke *iné* viacerí respondenti vyjadrili pranie, aby sa vrátila možnosť dobrovoľného výberu prvého cudzieho jazyka alebo intenzívnejšiu prípravu žiakov.

Na záver sme v otvorenej otázke 11 nechali učiteľom možnosť napísať akékoľvek ďalšie komentáre a postrehy k téme, čo využilo celkovo 43 respondentov. Respondenti vyzdvihli význam učenia sa viacerých jazykov a skutočnosť, že viacjazyčnosť pomáha pri učení sa ďalších jazykov.

Vyjadrili sa tiež k tomu, že angličtina je v súčasnosti považovaná za prvý cudzí jazyk a je preferovaná vo všetkých oblastiach. Žiaci sa ju často učia ľahšie a rýchlejšie ako nemčinu, čo vedie k nižšiemu záujmu o nemčinu.

Ako výzvu uvádzajú, že nemčina je považovaná za ťažší jazyk kvôli gramatike, štylistike a lexike. Žiaci sú niekedy demotivovaní, pretože očakávajú, že sa nemčina bude učiť rovnako ľahko ako angličtina. Ako riešenie respondenti navrhujú zvýšenie počtu hodín nemčiny či kvalitnejšie a modernejšie učebnice.

V komentároch sa opakovane vyskytli aj názory na jazykovú politiku. Niektorí učitelia sú presvedčení, že by sa mal klásť väčší dôraz na výučbu nemčiny ako prvého cudzieho jazyka a angličtina by nemala byť preferovaná na úkor iných jazykov.

<i>Osobne som presvedčená, že v našom stredoeurópskom regióne by sa mal omnoho väčší dôraz klásť na vyučovanie nemčiny ako prvého jazyka. Pri kontakte s bývalými žiakmi, väčšina z nich by po svojich život. skúsenostiach preferovala výber nemeckého jazyka ako prvého.</i>
<i>Neredukovať počty hodín druhého cudzieho jazyka, keďže NJ je hlavne druhý cudzí jazyk, možnosť otvoriť skupiny pre NJ aj prvý cudzí jazyk s nižším počtom žiakov</i>
<i>Myslím si, že ovládať cudzí jazyk je v dnešnej dobe priam nutnosťou - ovládať dva svetové jazyky je výhodou.... preto povzbudzujem a motivujem svojich študentov k učeniu sa a snažím sa im jazyk priblížiť, čo najjednoduchšie, aby sa nebáli rozprávať</i>
<i>Deti, ktoré sa začali učiť nemčinu ako prvý jazyk sa ľahšie učia angličtinu, nemčina je zatláčaná do úzadia a deti ju berú len ako povinnosť.</i>
<i>Z vlastnej praxe učiteľa nemeckého jazyka viďm, že odkedy je anglický jazyk stanovený 1. cudzím jazykom, žiaci sa nemčinu nechcú učiť, pretože je pre nich ťažšia a majú pocit, že angličtinou sa dorozumejú v zahraničí. Nemčinu berú ťažšiu z pohľadu gramatiky, štylistiky i lexiky.</i>
<i>Hlavný problém nie je podobnosť oboch jazykov, aj keď s ňou musíme pracovať. Problém je, že učiť sa po anglicky je zo začiatku ľahšie ako po nemecky a žiaci očakávajú, že im nemčina pôjde rovnako ľahko. Tieto ich očakávania sa nenapĺňajú a frustruje ich to, vyvoláva to stratu motivácie, preto je nemčina neoblíbená. Ak by sa deti začali učiť najprv ťažší jazyk, angličtinu by sa tak či tak naučili na potrebnej úrovni (pretože je všade) a možno by sme sa vyhlili tomuto problému.</i>
<i>Čo sa týka slovej zásoby, Anj prerastá nie len do Nej, ale aj do ostatných jazykov, dostáva sa do učebníc Nej, hovorovej Nej. Vyučovacie hodiny je preto potrebné tejto realite prispôbiť. Anj je jazyk č.1 vo svete, či sa nám to už páči, alebo nie a nemyslí si, že sa na tom v dohľadnej dobe môže niečo zmeniť. Mladých ľudí je potrebné viesť k tomu, aby mali záujem naučiť sa viac cudzích jazykov a je dôležité, aby sa akýkoľvek cudzí jazyk učili s radosťou.</i>

Tabuľka 3 Vybrané komentáre k téme nemčina po angličtine vo všeobecnosti

ZÁVER

V posledných rokoch sa nemecký jazyk na Slovensku dostal do pozície terciárneho jazyka, na čo musia reagovať potreby praxe a v neposlednom rade aj učitelia nemeckého jazyka. Hlavným cieľom výskumu bolo v tomto smere zmapovať situáciu na slovenských stredných školách a zistiť, do akej miery učitelia vo vyučovaní pracujú s konceptom nemčina po angličtine a v akých oblastiach pozorujú u svojich žiakov najviac interferenčných chýb.

Ukazuje sa, že vyššia úroveň znalosti angličtiny koreluje s vyššou frekvenciou jej využívania pri učení nemčiny. Na základe analýzy komentárov možno však konštatovať, že aj učitelia s nižším stupňom znalosti angličtiny sú si vedomí interferencie medzi jazykmi, ktorá vychádza hlavne z ich skúseností. Respondenti vo výučbe nemeckého jazyka využívajú analógie a kontrasty hlavne v oblasti lexiky, morfológie a syntaxe. Pomáhajú tak učiacim sa využiť jazykový transfer na ľahšie pochopenie a zapamätanie si javov v nemeckom jazyku.

Čo sa týka interferencie, podľa respondentov najčastejšie dochádza k chybám v lexike, v nesprávnom slovoslede či výslovnosti. Respondenti ďalej uvádzajú, že učiach sa na negatívny transfer upozorňujú a s chybami aktívne pracujú.

Z dotazníkového výskumu vyplýva, že respondenti sú si do veľkej miery vedomí podobností a rozdielov medzi oboma jazykmi a často tieto znalosti aj aktívne využívajú na hodinách. Napriek tomu vyjadrili potrebu podpory vo forme pracovných listov, materiálov či ďalšieho vzdelávania v oblasti výučby nemčiny po angličtine.

V tomto smere by bolo žiaduce systematické spracovanie didaktiky nemčiny ako terciárneho jazyka práve so zohľadnením podobností a rozdielov oboch jazykov, ktoré by reagovalo na aktuálne potreby učiteľov. Za podstatné možno považovať tiež zohľadnenie postavenia nemeckého jazyka a s ním spojených výziev už počas prípravy budúcich učiteľov nemeckého jazyka.

BIBLIOGRAFIA

- Auswärtiges Amt. 2020. *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. [citované 1. 2. 2025] <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e-2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>
- Braxatorisová, Anita, Miroslava Najšlová a Bernhard Unterer. 2023. „Deutsch in der Slowakei. Der Einfluss ausgewählter deutscher Minderheiten aus historischer Perspektive und der Stand der Germanistik in der Slowakei.“ *Philologia* 33 (2): 61–85.

- Bútorová, Zora a Oľga Gyárfášová. 2011. *Jazyková kompetentnosť ľudí na Slovensku: nemečina v porovnaní s inými jazykmi*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.
- CVTI SR. *Štatistická ročenka*. [citované 21. 2. 2025] https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedicka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
- Dietrich-Grappin, Sarah a Britta Hufeisen. 2023. „Tertiary language didactics 2.0. A review of a multilingual didactics approach and its remodeling in the light of empirical research, translanguaging and compétence plurilingue.“ *Hungarian Educational Research Journal* 13 (3): 328–357.
- European Commission, Directorate-General for Communication. 2024. *Special Eurobarometer survey “Europeans and their languages”*. [citované 23. 7. 2024] doi:10.2766/28257.
- Hromadová, Katarína a Gabriela Slobodová. 2012. „Pozícia nemeckého jazyka v súčasnom kontexte cudzojazyčného vyučovania.“ *Philologia* 22 (1–2): 149–165.
- Hromadová, Katarína a Gabriela Slobodová. 2013. „Deutsch als erste Fremdsprache und weiteres Fremdsprachenlernen.“ In *Studies in Foreign Language Education* 5, ed. Lojová, Gabriela, Mária Kostelníková a Mária Vajičková, 123–142. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.
- Kolečáni Lenčová, Ivica a Marek Lupták. 2021. „Plurilingual approach in foreign language teaching and foreign language teacher education in Slovakia from the interdisciplinary point of view.“ *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research* 11 (1): 176–180.
- Kolečáni Lenčová, Ivica a Eva Molnárová. 2024. *Visual literacy v cudzojazyčnej edukácii*. Köln: Kirsch-Verlag.
- Maras, Tomasz. 2021. *Die sprachliche Interferenz als vielschichtige Ursache für Fehler in der Übersetzung*. Łódź–Warsaw: Verlag der Universität Łódź.
- Marx, Nicole. 2008. *Le défi des classes bilangues allemand-anglais am Goethe Institut Paris*, 28. – 29. 11. 2008. [citované 15. 9. 2021] http://www.goethe.de/ins/fr/pro/classesbilangues/Marx_Nicole.pdf
- Molnárová, Eva. 2024. „Dame mit rotem Sonnenschirm (ein Beispiel für den Einsatz von linguistic landscape im (Fremdsprachen-) Unterricht).“ *Philologia* 34 (2), s. 87–101.
- Neuner, Gerhard, Brita Hufeisen, Anta Kursisa, Nicole Marx, Ute Koithan a Sabine Erlenwein. 2009. *Deutsch als zweite Fremdsprache*. München: Universität Kassel/Goethe-Institut München.
- Pfänder, Christina. 2024. *Die deutsche Sprache in der Welt*. 20. 2. 2024. [citované 17. 2. 2025] <https://www.alumniportal-deutschland.org/de/magazin/wissenschaft-forschung/die-deutsche-sprache-in-der-welt/>
- Roche, Jörg. 2013. *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.

Steinhauer, Britta. 2005. *Transfer im Fremdspracherwerb: ein Forschungsüberblick und eine empirische Untersuchung des individuellen Transferverhaltens*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Mgr. Simona Dobiašová, PhD.
Katedra jazykovej prípravy
Fakulta matematiky, fyziky a informatiky
Univerzita Komenského v Bratislave
Mlynská dolina F1
842 48 Bratislava
E-mail: simona.dobiasova@fmph.uniba.sk
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1312-224X>

TEACHER-INDUCED COMMUNICATION BARRIERS IN ADOLESCENT ENGLISH LEARNING: STRATEGIES FOR PREVENTION AND REDUCTION

Mgr. Ivana Juríková, PhD.

Faculty of Arts, Comenius University in Bratislava

Juríková, Ivana. 2025. "Teacher-Induced Communication Barriers in Adolescent English Learning: Strategies for Prevention and Reduction." *Philologia* 35 (1): 101–122.

Abstrakt: V kontexte učenia sa cudzích jazykov reprezentujú komunikačné bariéry prekážky, ktoré bránia žiakom a študentom efektívne porozumieť, vyjadrovať sa alebo interagovať v cieľovom jazyku. Tento článok nadväzuje na výskum subjektívne vnímaných príčin jazykovej úzkosti (FLA) u adolescentov, so špecifickým zameraním sa na rolu učiteľa ako častého zdroja komunikačných bariér. Identifikácia úzkostných jedincov prostredníctvom kvantitatívne zameraného predvýskumu umožnila využiť kvalitatívnej metodológie s cieľom odhaliť relevantné aspekty roly učiteľa ako zdroja FLA. Analýza ukázala, že vplyv učiteľa možno rozdeliť na zastrešujúce kategórie priamych a nepriamych vplyvov. Praktickým výstupom výskumu je súbor pedagogických odporúčaní, ktorých cieľom je poskytnúť (budúcim) učiteľom CJ a iným odborníkom z praxe nástroje a stratégie, ktoré umožnia predchádzať rozvinutiu FLA a komunikačných bariér u dospievajúcich jedincov.

Kľúčové slová: komunikačné bariéry, jazyková úzkosť, adolescencia, výučba cudzích jazykov

Abstract: In the context of foreign language learning, communication barriers are obstacles that prevent students from effectively understanding, expressing themselves, or interacting in the target language. This article builds on research into the subjectively perceived causes of foreign language anxiety (FLA) in adolescents, with a specific focus on the teacher's role as a common source of communication barriers. The identification of anxious individuals through a quantitative preliminary study allowed for the application of qualitative methodology to explore relevant aspects of the teacher's role as a source of FLA. The analysis revealed that the teacher's influence can be divided into overarching

categories of direct and indirect effects. The practical outcome of this research is a set of pedagogical recommendations aimed at providing (future) foreign language teachers and other professionals with tools and strategies to prevent the development of FLA and communication barriers in adolescents.

Keywords: communication barriers, foreign language anxiety, adolescence, foreign language education

INTRODUCTION

Learning a foreign language (FL) is an invaluable skill in today's interconnected world, enabling individuals to access better educational, professional, and personal opportunities. Among all foreign languages, English holds particular significance as it serves as the global *lingua franca*, facilitating communication across cultures and disciplines.

Mastering a FL requires proficiency in various skills—listening, reading, writing, and speaking—of which speaking is arguably the most crucial. While receptive skills such as reading and listening allow learners to comprehend and process linguistic input, and productive skills like writing enable structured expression, speaking is the primary medium through which language functions as an interactive tool. Additionally, speaking is often regarded as the most demanding skill, as it requires not only grammatical accuracy and lexical knowledge but also fluency, pronunciation, and the ability to navigate social and cultural contexts in real time.

Despite its importance, speaking is frequently the most challenging skill to develop due to communication barriers, which are especially common among FL learners. These barriers, which include psychological, social, and cognitive obstacles, impede students' ability to express themselves effectively, ultimately hindering their language learning.

A key underlying cause of communication barriers is *foreign language anxiety* (FLA), a phenomenon that manifests as nervousness, fear, or self-doubt when using a foreign language. Adolescents, in particular, are highly susceptible to FLA due to the intense emotional, social, cognitive, and physical changes they experience during this developmental stage.

While FLA has multiple causes, one of its primary yet often overlooked factors is the teacher, whose behaviors, actions, and attitudes can significantly influence students' anxiety levels. Understanding the teacher's role in shaping FLA is essential, as it allows for the development of preventive and remedial strategies that can foster a more supportive learning environment.

Although the psychology of foreign language learning and teaching has advanced significantly, practical application still lags behind theoretical development. A key challenge for teachers is the lack of relevant actionable insight, which hinders their ability to identify sources of negative emotions in students. As a result, teachers often respond intuitively and, without a deeper understanding, may inadvertently contribute to FLA.

This paper presents findings on the subjectively perceived causes of FLA, focusing on the teacher's role in influencing students' anxiety. The study offers evidence-based pedagogical recommendations to help teachers and professionals address FLA, reduce communication barriers, and enhance students' foreign language learning effectiveness.

1. FOREIGN LANGUAGE ANXIETY AND COMMUNICATION BARRIERS

People communicate for various reasons, including sharing ideas, expressing emotions, building relationships, solving problems, and more. While communication typically occurs seamlessly in one's mother tongue, challenges may arise when attempting to speak a FL. In such cases, individuals may struggle to articulate their thoughts effectively, encountering not only linguistic but also psychological barriers (Helfrich & Bosh 2011).

Affective factors have a particularly strong impact on the learning process and outcomes in FL education, as language is closely tied to self-perception, with people often evaluating themselves based on their ability to express themselves orally (Cohen & Norts 1989).

Psychology defines *anxiety* as a mental and physical state characterized by specific emotional, physiological, cognitive, and behavioral symptoms. It is an adaptive response that mobilizes the body, enabling it to defend itself, avoid danger, or confront perceived threats. When an individual perceives a situation as threatening and beyond their ability to manage, their anxiety levels naturally increase as a response (Doubek & Anders 2013).

From a psychological perspective, *foreign language anxiety* is a situation-specific anxiety that arises in particular contexts and tends to recur. It is defined as "the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking, listening, and learning" (MacIntyre & Gardner 1994, 284).

The phenomenon of foreign language anxiety is considered one of the primary obstacles to developing oral proficiency in a FL as it often leads to avoidance behaviors, reduced participation, and impaired communicative performance

(Horwitz et al. 1986; Arnold 2000; Dörnyei 2005; Dewaele & MacIntyre 2014).

While FLA presents numerous challenges, it is important to acknowledge that anxiety, in general, serves several essential functions. It helps individuals avoid potentially harmful situations and acts as a motivating force for necessary adjustments. However, when FLA becomes overly frequent or reaches an intensity that significantly impairs a learner's ability to function effectively, it is crucial to address the issue and implement appropriate interventions. Without proper support, FLA tends to intensify over time, further hindering the learning process. This often results in the development of communication barriers, which can be particularly difficult and time-consuming to overcome.

Communication barriers represent obstacles that primarily affect speaking, impeding a learner's ability to effectively understand, express, or engage in communication in the target language. These barriers can arise from various psychological, social, cognitive, and linguistic factors, all of which disrupt the natural flow of communication.

Psychological barriers, such as fear of making mistakes or low self-confidence, often cause learners to hesitate, avoid speaking, or struggle to articulate their thoughts (Çapan & Şimsek 2012). *Social barriers*, including fear of negative evaluation by peers or teachers, cultural differences, and the lack of a supportive learning environment, further discourage active participation (Wallace & Roberson 2009). *Cognitive factors*, such as limited working memory capacity or difficulties in processing and retrieving vocabulary and grammatical structures in real time, also contribute to communication breakdowns (Xu & Xie 2024). Lastly, *linguistic barriers*, such as pronunciation difficulties, limited vocabulary, and inadequate grammatical knowledge, significantly hinder learners from effectively conveying their intended messages (Kayaoğlu & Sağlamel 2013).

Since speaking in a foreign language requires the integration of multiple skills simultaneously, the presence of communication barriers can severely impede oral proficiency and lead to frustration, demotivation, and withdrawal from communicative situations.

2. CAUSES OF FOREIGN LANGUAGE ANXIETY

Foreign language anxiety is a complex and multifaceted phenomenon, shaped by a variety of biological, psychological, social, and other factors (Doubek & Anders 2013). The academic literature categorizes the causes of FLA into several key areas, primarily focusing on the learner, the learning process, and the teacher (Young 1991). Given the multifaceted nature of this phenomenon, these categories often overlap, with numerous factors intersecting.

2.1. Personal and Interpersonal Anxieties

Low self-confidence significantly impacts FLA, as learners with diminished self-belief tend to feel uncertain and fearful, hindering their participation (Horwitz et al., 1986; Rubio 2007). Price (1991) found that students with FLA often perceive themselves as weaker than their peers, which results in negative emotions. Anxious students also tend to underestimate their abilities, fearing humiliation and avoiding participation.

Another contributor is *fear of communication*. Individuals prone to negative emotions in communication, such as fear of judgment, are more likely to experience FLA (Young 1990). This fear intensifies in a foreign language, as learners worry about making mistakes or failing to meet expectations. *Social anxiety*, or the fear of negative evaluation in social interactions (APA 2015), further fuels this tendency (Young 1990).

Fear of speaking in a foreign language is a powerful trigger of FLA. Even confident learners may struggle with speaking due to the pressure of recalling vocabulary and applying grammatical rules in real time (MacIntyre 1995). Additionally, listening comprehension difficulties, such as fast or unclear speech, can exacerbate speaking anxiety (Vogely 1998).

Insufficient language competence also plays a significant role. Tsui (1996) highlights that lower proficiency increases communication barriers, making learners more prone to anxiety and inhibiting effective language use.

Competitiveness and comparison with others contribute to anxiety as well. Students who often compare themselves to peers tend to feel greater pressure, which can negatively affect their well-being (Young 1991; Tsui 1996). In some classrooms, high-achieving students may even hide their abilities to avoid social backlash (Allwright & Bailey 1991). Palacios (1998) found that non-competitive classroom environments were linked to lower anxiety levels.

Fear of negative evaluation is widely acknowledged as a key source of FLA. Learners often fear being perceived as incompetent due to their limited language skills (Horwitz et al. 1986). Gregersen (2003) found that FLA sufferers expressed a significant fear of criticism, while non-anxious students were more confident in their language abilities.

Finally, certain *personality traits*—such as low self-esteem, introversion, and perfectionism—are strongly linked to FLA. Gregersen and Horwitz (2002) found that students with higher personal expectations experienced greater anxiety, often feeling dissatisfied with their performance, even when objectively successful.

2.2. Student Beliefs About Language Learning

Many students hold beliefs about language learning that are disconnected from reality, contributing to FLA. For instance, some believe they must speak flawlessly and with a native-like accent, which can be paralyzing and lead them to avoid speaking altogether rather than risk making mistakes (Young 1991). Others set unrealistic expectations for how quickly they should master a language, and when those expectations are unmet, frustration follows. In general, the more unrealistic a student's beliefs are, the greater the likelihood of developing FLA.

2.3. External pressure

The status of English as an international language and the widely recognized advantages of its proficiency create significant pressure on students from parents, teachers, future employers, and society as a whole.

Liao (1999) found that parental pressure is a common source of FLA. Parents' expectations that their child should perform as well as the top students in class or their belief that mastering English is the only path to success can generate intense stress and negative emotions. High, often unrealistic, demands contribute significantly to the development and deepening of FLA.

2.4. Teacher Beliefs about Language Learning

The teacher-student relationship, the classroom atmosphere, the empathy and support offered, the teaching strategies employed, and the approach to error correction can all contribute to FLA. A teacher's beliefs about language teaching influence their behavior, and if those beliefs are unrealistic or harmful, they can negatively impact students' experiences (Hou et al. 2012).

Some teachers believe fostering "respect" is the key to motivating students, while others rely on rote memorization of vocabulary and grammar, following methods they were taught, often unaware of more effective strategies. This is common among teachers who use traditional, directive methods focused on performance, memorization, and critical correction (Turek 2010). Such approaches often result in passive student participation, with teachers dominating the classroom through lecturing and explanation, which can increase student frustration.

Teachers who maintain a distant, formal relationship with students may inadvertently contribute to FLA. By neglecting students' needs and interests, they can create stress and hinder emotional engagement (Oxford 2016).

2.5. Classroom activities

The way a lesson is conducted and the activities the teacher uses also have the potential to become sources of FLA. Oxford (1999) found in her research that ambiguity in teacher requirements and instructions can lead to negative emotions, as students are unsure of what exactly is expected of them. On the other hand, some students prefer a more flexible teaching approach, and strict rules or a teacher's excessive focus on details can be stressful for them.

The author also discovered that long-term disregard for students' sensory preferences can result in tension, frustration, and even anger. For example, if a student is kinesthetic and needs to learn through movement or manipulating objects, but the teacher does not incorporate this style into the lesson, not only does the student learn less than they would under different circumstances, but this situation also triggers a range of unpleasant emotions.

2.6. Teacher-student interactions

One key interaction between teachers and students in FL classes is mistake/error correction. Some educators view them as completely undesirable and correct almost every mistake, prioritizing linguistic accuracy over content quality. As a result, students focus more on how they speak than what they say, developing a fear of mistakes that limits their participation (Larbi & Mammeri 2013). Frequent criticism reinforces students' doubts about their ability to perform well, creating psychological barriers that persist even with a more supportive teaching approach. However, eliminating error correction does not solve the issue. Research shows that students are dissatisfied when teachers never correct them and generally acknowledge the importance of corrective feedback (Young 1990). The problem is not error correction itself but how it is implemented.

2.7. Testing

Certain assessment methods can trigger FLA. Madsen et al. (1991) found that some question types and test formats induce more anxiety, especially when students feel unprepared due to unclear instructions. Oral testing, particularly in front of the class, is especially stressful as students fear mistakes and judgment from peers. This anxiety can cause even well-prepared students to perform poorly. Additionally, a disconnect between teaching and assessment methods, such as using a communicative approach in class but testing declarative

knowledge, can leave students feeling unprepared and frustrated, reducing their motivation.

Existing research has highlighted the teacher's role as a key contributor to FLA in learners. This study aims to deepen these insights and provide a foundation for more targeted, effective interventions.

3. METHODOLOGY

Research focus: This study explored the phenomenon of FLA in the context of English language education at secondary schools in Slovakia. It primarily examined the most common subjectively perceived causes of FLA, with a specific focus on teacher-related factors as one of its most frequent sources.

Research objectives and questions: The primary aim of the quantitatively oriented preliminary phase was to identify a sample of students exhibiting relevant (moderate or high) levels of FLA. This was done by measuring the overall level of FLA within the selected group.

The main phase of the research focused on two key objectives:

- 1) *to identify the most common subjectively perceived causes of foreign language anxiety related to speaking English among the students*
- 2) *to determine teacher-related factors as sources of FLA*

The second research question represents the primary objective of the presented academic study.

Research sample: The research involved 2nd and 3rd-year secondary vocational students (ages 16-18) learning English as a foreign language. The preliminary phase included 95 students (68 girls, 27 boys), selected via convenience sampling. The qualitative phase consisted of open and semi-structured interviews with 7 students exhibiting moderate to high levels of FLA, selected through purposive sampling.

Research design, methods, data collection and analysis tools: The preliminary phase used a quantitative approach with a descriptive research design, employing the FLCAS (Horwitz et al. 1986) and a 5-point Likert scale. Data were analyzed using descriptive and inferential statistics. To identify the main causes of FLA related to speaking, a qualitative approach was adopted, specifically Grounded Theory (Strauss & Corbin 2008). Methods included unstructured interviews followed by semi-structured in-depth interviews (Boyce & Neale 2007). Data analysis followed Grounded Theory, using open, axial, and selective coding, along with the Constant Comparison Method (Glaser & Strauss 1967; Kolb 2012).

4. RESULTS

Preliminary Research: The preliminary phase assessed FLA levels using the FLCAS questionnaire (Horwitz et al. 1986), categorizing participants as follows: 19 students (20%) with low anxiety, 60 students (63.2%) with moderate anxiety, and 16 students (16.8%) with high anxiety. A total of 80% showed significant FLA (moderate or high). Based on these results, the sample was narrowed to those with significant FLA to gain deeper insights into its causes.

Main research: To determine the most frequently perceived causes of FLA, an analysis was conducted on the transcribed unstructured and semi-structured follow-up interviews, using the principles of Grounded Theory. The analysis resulted in the development of categories and subcategories, which were then carefully described, analyzed, and interpreted. Through this multi-stage process, seven main categories (and their corresponding subcategories) of causes were identified:

1) Fear of Negative Evaluation by Peers; 2) The Teacher as a Source of Foreign Language Anxiety; 3) The Student Themselves as a Source of Foreign Language Anxiety; 4) Insufficient Proficiency in the Foreign Language; 5) Fear of Communication in the Target Language; 6) Certain Aspects of Student Testing, and 7) Significant Differences in Student Competencies in the Classroom.

Given the extent of the issue that each category represents, the focus of this study is solely on category 2) The Teacher as a Source of Foreign Language Anxiety.

The Teacher as a Source of Foreign Language Anxiety

A common source of negative emotions in English lessons is regarded by participants as the teacher themselves. The interviews revealed that the teacher can evoke negative emotions in students both directly and indirectly.

I. Direct influences

Insensitive reactions to mistakes or overall student abilities: Most participants reported that certain teacher behaviors, particularly insensitive reactions to mistakes in oral communication, negatively impacted their mental well-being.

They described instances where feedback in front of the class felt inappropriate and evoked unpleasant emotions. Among the various statements, participants mentioned irritated reactions from teachers to students' mistakes, such as: "I didn't teach you that," "How could you say something like that? That's complete nonsense!" and "You should have known that a long time ago."

In some cases, these statements were accompanied by the teacher's laughter or inappropriate gestures: "She often laughed after I said something," "When I say something wrong, I can see her rolling her eyes," "When I take longer to answer, the teacher looks bothered," or "She does a facepalm and says 'Oh my God.'"

Participants described instances where the teacher sarcastically or ironically commented on their language skills in front of the class. For example, after asking a question, the teacher remarked to a weaker student, "She will, certainly, know the answer." In another case, the teacher told the same student, "With your abilities, you should sign up for the English Olympiad." One student shared plans to improve their language through private tutoring, but the teacher responded, "Tutoring won't help you." After expressing interest in a trip to London, the teacher told another low-performing student, "You can only go if you have a spokesperson or interpreter with you." Before returning corrected papers, the teacher sarcastically said, "For the first time, you got a grade 1 on the test!" even though the student hadn't received a 1.

It is clear that such statements negatively impact students' experiences, self-confidence, and motivation when learning a FL. Given the sarcasm and bitterness of these remarks, coupled with the sensitivity of adolescents, it is likely that they contribute significantly to the development of FLA and communication barriers. However, it's important to consider that the teacher may not have intended harm but simply misjudged the effect of their jokes on young, impressionable minds. As one student said, "He takes everything as a joke, but the other side doesn't always take it as a joke..." This behavior reflects a lack of pedagogical skill and poses a threat to the students' psychological well-being.

Comparing the abilities of individual students: The teacher's comparisons of students' abilities negatively affect their experience when evaluating overall language skills. "For example, when finalizing grades and we're between grades, the teacher says, 'You're a much worse student than X, so I'll give you a 4.'" Beyond openly comparing students, the teacher also reinforces these differences by deliberately excluding less skilled students from discussions: "He mostly speaks in English with those who are good at it." "When we can't translate a word, he asks the better students... and we, the ones who don't know the language well, feel like we could have gotten it too, but he doesn't ask us. It's frustrating..."

Due to the teacher's thoughtless actions, insensitive remarks, and nonverbal cues, students experience anger, shame, aversion, and frustration. This leads to a diminished interest in participating in class activities. "I just want to sit and get through the rest of the lesson." "From that moment on, I block up and don't want to communicate." "I've sometimes stayed silent the whole class. Even when asked something, I remained silent or said I didn't know."

In some cases, the teacher's behavior has even more severe consequences. One student shared that after repeatedly being addressed with such comments in front of the class, she felt ashamed, demotivated, and often cried afterward. "Last year, it was so bad that I frequently cried at home... I didn't even want to go to school because of it." The teacher's continued unpleasant remarks led to a deep aversion toward him. "I refuse to talk to that kind of person anymore."

Lack of patience: Regarding error correction, students would appreciate more patience from the teacher, as they often need more time to understand and apply new concepts. "When I don't understand something, I need a bit more time, and once I get it, it's fine." "The teacher says we don't have time, we have to rush through things." "She says, 'You're not doing it right, we'd better move on.'" "Students also prefer teachers to respond to mistakes in a more neutral and sensitive manner, such as, 'Okay, I accept this answer, but try saying it another way,' instead of saying, 'That's complete nonsense!'"

Mood swings and unpredictability: Based on students' statements, the teacher's moodiness and unpredictability cause several negative emotions. In some cases, students don't know why the teacher is in a bad mood: "Sometimes we don't know why she's upset..." Other times, it's triggered by a student's behavior: "If a classmate gives a disinterested answer, it immediately ruins her mood." According to students, the teacher's bad mood affects the lesson, often resulting in surprise tests: "It's stressful because I never know when she'll decide she's in a bad mood and suddenly give us a test." "She can surprise us every class..." "Then the atmosphere changes, and I leave in a worse mood." "He's unpredictable, sometimes fine, sometimes not... I can't read him."

The negative emotions from the teacher's behavior make students less willing to participate: "When she's in a good mood, the atmosphere is great, and she's easygoing with answers. But when she's in a bad mood, I just think, 'I'll get through this lesson and leave.'" "...when she says, 'I didn't teach you this,' I think, 'Okay, I don't want to say anything anymore.'"

Lack (absence) of a positive approach towards students: The lack of a positive approach from the teacher is a major source of negative emotions for students. Participants mention the teacher's lack of interest in teaching, leading to frustration with both the instructor and the subject. They are particularly upset by the teacher's failure to address gaps in their knowledge, often resulting from inadequate prior instruction: "I don't want to sound rude, but he doesn't care. We should know this by now – that's what he says." "She doesn't have time to explain and says, 'We have to hurry up.'" "He doesn't care whether we understand or not."

Several students express dissatisfaction with their English teacher compared to other FL teachers: "I feel great in my Russian class." "I feel comfortable there,

I even speak.” “The other teacher is more engaging and gives more individual attention.” “Even when I make a mistake, she corrects me without making me feel embarrassed. I wish we had the same teacher for English.” “I really enjoy French class. I don’t feel stressed at all.”

Students gauge the teacher’s interest in their learning through their approach to lessons. Negative statements like “I don’t feel like working today” or “I’m bored of teaching and don’t know how to explain this to you...” leave students feeling neglected.

Additionally, students would appreciate a more approachable and friendly teacher to help them feel more comfortable and improve their learning: “Maybe the atmosphere could be more relaxed.” “Many teachers are so reserved in class...” “At first, the teacher seemed like she wanted to be friends with everyone, but that quickly faded...” “[If the teacher were friendlier], it would be less tense, and we’d be more interested.”

II. Indirect influences

Excessive focus on grammar and lack of communication in the foreign language: According to students, the teacher’s excessive focus on grammar at the expense of speaking practice is problematic. “We only focused on grammar and didn’t communicate enough. I can understand the spoken language, but I can’t form a sentence.” “I would mainly want to learn communication because I’m embarrassed to speak.” “We mainly did grammar exercises.” “Communication is what’s missing. I want to be able to speak without being afraid of making mistakes.” “We communicate very little, just practice tenses and grammar over and over.” Students consider focusing solely on grammar, memorizing rules, or model sentences as “useless” in practice. Instead, they would prefer activities like reading and discussing articles. “I’d love to read articles, translate them, and then talk about them.” However, this “rarely happens—maybe twice this year. We mostly did grammar exercises...”

In addition to the lack of communication in the target language, students find the overuse of the native language problematic. “We speak half in English and half in Slovak during class.” “We speak in both Slovak and English. She speaks English with those who are better at it...”

To compensate for the lack of speaking practice in class, some students are considering studying abroad. “I’m planning to go on an exchange program where I can learn to speak English.” Others attend tutoring sessions. Some students would appreciate having the opportunity for occasional conversations with native speakers. “It would help if we had talks with native speakers in class.

We would be required to speak only English.” “We wouldn’t feel so comfortable switching to Slovak if the instructor was a native speaker.”

Use of ineffective and insufficiently stimulating learning activities, disregard for students’ suggestions for change: For many students, outdated, ineffective, and repetitive activities in class trigger negative emotions. Several expressed dissatisfaction with the teacher’s exclusive reliance on the textbook and a lack of interest in incorporating additional materials. “We mostly work from the textbook and hardly do anything else.” “It would be nice to have extra activities, but that’s just a dream.” “We sit in our desks, open the textbook, and follow it for 45 minutes.” “She’s overly focused on the workbook and does nothing else. It’s boring.” “I get tired of just writing in the notebook... then we have a grammar test, and it’s always the same.” “It would be more fun if it were taught in a playful way or with activities that bring us together as a group, instead of everyone working alone.”

These activities lead to various negative emotions: “I feel bored...” “I’m in a bad mood...” “...sad, because I want to learn something different and communicate.” Students would appreciate working with articles, watching movies, listening to songs, having fun quizzes, and even the chance to visit an English-speaking country.

Students feel frustrated that the teacher ignores their suggestions for change. When they propose trying different activities, their requests are dismissed, leading to frustration and behavioral issues. “We say, ‘Teacher, let’s do something else,’ but she always says, ‘We’re going to do this or that,’ and we just do it... Then, my classmates become rude.” “At the end of last year, we made some suggestions, but none were accepted.” Many students lack the courage to express their needs: “I don’t really speak up at school. I’m afraid to tell the teacher what I want, so I just stay quiet. They fear that speaking out could ‘turn against me’ or make the teacher upset.

Inability of the teacher to address instances of mocking in the classroom: One way teachers indirectly contribute to FLA is through their inability to stop the mockery of less successful students by their higher-performing peers. Several students mentioned the issue of teasing in the class, pointing out that while the teacher “sees it” and “sometimes addresses it,” these efforts are not effective. “She tells them not to do it, and then moves on.” However, this approach “isn’t enough,” and mocking comments and teasing continue.

Students also consider punishing students with poor grades as an ineffective way to address this problem. “She now solves it by giving someone a 5 if they say something about another student.” “It’s not a good idea because it doesn’t work, and they keep doing it... Even if they get three bad grades in one lesson, they don’t care.”

Indirect Ways Teachers Contribute to FLA (Unrecognized by Students)

This section explores behaviors not explicitly identified by respondents as causes of FLA but are crucial to consider. These behaviors highlight teachers' lack of awareness and preparedness in minimizing negative emotions, beyond those inherent to language learning.

Encouraging students' avoidance behavior: Several respondents noted that when a teacher sees a student struggling to answer a question, they often call on another student or accept a brief, one-word response. One participant explained, "When the teacher asks me a question, I get stressed and stumble... The teacher notices and asks someone else." Another said, "... when we don't know the answer, she asks the better students..." and "When we don't want to participate, she lets us give a one-word answer."

These actions are likely intended to avoid causing further stress for the student, who may show external signs of anxiety. However, this response inadvertently relieves the student's anxiety by allowing them to avoid the source of discomfort—the verbal response. As one participant put it, "I feel relieved afterwards." The problem is that, over time, the brain associates avoiding the trigger with relief, strengthening neural pathways that reinforce this avoidance behavior. This cycle can heighten anxiety as the brain intensifies the initial discomfort to further encourage avoidance (Salters-Pedneault et al. 2004). As Ulč et al. (1999) argue, FLA is linked to the urge to escape the stressful situation. If teachers unknowingly support this avoidance behavior, they not only increase FLA but also prevent the development of coping mechanisms that are crucial for overcoming challenges and achieving goals.

Denying students the opportunity to improve the target language skills by accepting their inactivity: Another student expressed that the teacher deliberately does not involve less skilled students in class discussions because, as she said, "...the teacher knows she won't get anything out of the weaker students." The student realizes that this way, the teacher indirectly divides the class into "good and bad" students, which not only evokes unpleasant emotions in the "bad" ones but also deprives them of the opportunity to showcase and improve their abilities. She explained: "...and we – the weaker ones, feel like maybe we could do it too, but the teacher doesn't ask us. It's frustrating because when I think I know the answer, I feel like I could have answered it too... she could have called on me."

In addition to the negative impact on self-esteem and self-confidence, excluding weaker students from class activities can lead to a loss of motivation to put effort into improving their skills. Moreover, the lack of 'training' in

overcoming the discomfort that naturally comes with learning a FL may lead to further intensification of FLA.

Teacher resignation and unjustified reduction of expectations: Another participant described her relationship with her teacher as difficult because “we got on each other’s nerves.” She then added that the situation has improved recently because the teacher has lowered her expectations: “It’s better now, she’s stopped having such high expectations, and now it’s more manageable.” According to the student, this improvement manifested in the fact that “when she had those expectations, we communicated a lot in English... and then, when we became friends, it was more in Slovak...” “At first, she tried to explain grammar in English, and then she switched to Slovak...” “I felt relieved...”

However, if the teacher’s original expectations were in line with the official teaching goals, relaxing these standards merely to prevent student discomfort or dissatisfaction could reinforce avoidance behavior and deepen FLA. Teacher resignation, as indicated by the student’s brief description, could set a concerning precedent. Students may, either consciously or unconsciously, attempt to seek similar concessions in other situations.

5. DISCUSSION AND PEDAGOGICAL RECOMMENDATIONS

This study explored the significant role of the teacher in the development and exacerbation of FLA and communication barriers among adolescent students. The results indicate that teachers, through both direct and indirect influences, can unintentionally contribute to the anxiety experienced by students, which can, in turn, hinder their language learning progress as well as compromise their well-being.

The direct influences that teachers exert on students’ emotional well-being are particularly impactful. Insensitive reactions to mistakes, such as sarcastic remarks, negative comparisons, and public shaming, have been found to be major contributors to the development of FLA. Students reported feelings of anger, shame, and frustration, all of which create an aversion to participation and communication. Additionally, the lack of patience and a positive, supportive teaching approach further exacerbated these negative emotions, making students feel neglected and demotivated. As such, the teacher’s moodiness and unpredictability also have a significant negative effect, resulting in increased stress and disengagement from the class.

Indirect influences, such as the teacher’s failure to address mocking by peers and their excessive focus on grammar rather than communication practice, were also highlighted as sources of anxiety. Students expressed frustration with the

repetitive, rigid nature of grammar-based lessons and the lack of opportunities to engage in meaningful communication. Furthermore, the teacher's neglect of students' suggestions for change in the classroom, coupled with a failure to incorporate more interactive and engaging activities, reinforced students' negative perceptions of the language learning process.

The analysis also revealed that, in their efforts to alleviate students' discomfort, teachers may inadvertently reinforce avoidance behaviors, such as permitting one-word answers or limiting interactions with lower-performing students. Although these actions may be well-intentioned, they ultimately limit students' opportunities to engage with the language and practice essential skills, thereby perpetuating FLA.

This study highlights the need for greater teacher awareness of their behaviors' emotional impact on FLA and communication barriers. Drawing from pedagogy, language didactics, general psychology, and psychology of foreign language learning and teaching, the findings emphasize teachers' crucial role in shaping students' emotional experiences. The following section offers pedagogical recommendations to help educators address FLA and create a supportive, psychologically safe learning environment that promotes both language learning and emotional well-being.

Pedagogical recommendations

1) Awareness of Foreign Language Anxiety: Teachers should possess a fundamental understanding of FLA, including its potential causes, typical manifestations (both observable and hidden), its impact on the individual's mental well-being, and its effects on FL learning outcomes.

2) Know your students: To effectively address FLA, teachers must have a strong grasp of developmental psychology to understand how developmental factors shape students' experiences and behaviors, influencing their language learning. Teachers should also recognize individual differences, including cognitive processes, personality traits, and emotional factors such as motivation, self-confidence, and anxiety, to better support students' learning needs (Langmeier & Krejčířová 2006; Lojová 2019; Lojová & Sokolová 2024).

3) Promote respect and acceptance among peers: At the start of the school year, teachers should establish clear expectations for respectful behavior, emphasizing that any form of disrespect will not be tolerated. Students must understand the negative impact such behavior has on their peers' mental well-being and academic outcomes (Burger & Bachmann 2021). Teachers should outline consequences for violations and ensure that the rules are seen as fair and logical. In cases of bullying, teachers should be prepared to manage it effectively,

consulting specialized literature, and for severe instances, seeking support from school management and a school psychologist.

4) Model professionalism and respect as an authority figure: Teachers should approach their emotions and mood professionally, ensuring that their behavior does not compromise the quality of teaching or students' well-being. It is essential for teachers to avoid any form of mockery, including offensive remarks or inappropriate non-verbal communication. Humor should be used with caution, as adolescents, who are particularly sensitive to criticism, may misinterpret it as a personal attack. Furthermore, teachers should never demand outward expressions of respect from students, as adolescents believe that respect must be earned (Thomson & Holland 2002). A teacher who is knowledgeable, fair, and empathetic gains respect naturally. Overly critical teachers who dismiss students' opinions or fail to acknowledge their needs can negatively affect their well-being and attitudes toward learning. To foster a positive learning environment, teachers should provide ample support, show genuine interest in students' personal growth, and be approachable (Končerková 2002).

5) Foster a positive and supportive classroom environment: To effectively reduce FLA, it is essential for teachers to cultivate a positive, supportive, and stress-free classroom environment. Teachers should aim to create a friendly and informal atmosphere that promotes mutual respect and fosters a sense of belonging among students. Such an environment encourages students to take risks and engage without the fear of making mistakes (Wörde 2003). In addition, promoting group identity through collaborative activities like group discussions, shared projects, and extracurricular involvement can help strengthen peer relationships and create a supportive network. Teachers must also be mindful not to place students in high-stress situations unnecessarily, such as public speaking or performance-based tasks, as these may intensify anxiety and the fear of negative judgment (Horwitz et al. 1986; Young 1991). Instead, integrating engaging and non-threatening activities, such as games and creative exercises, can help students relax while enhancing their learning experience.

Finally, creating an environment where students feel comfortable admitting when they do not understand something is vital. Encouraging anonymous feedback and regularly checking in with students about their understanding shows that their opinions matter and allows teachers to adjust their approach to better meet students' needs.

6) Encourage inclusivity and minimize comparisons: Teachers should avoid comparing students' performance or language skills, as this can foster unhealthy competition and harm self-esteem (Young 1991; Tsui 1996). Publicly highlighting proficiency differences may lead to shame, frustration,

and reluctance to participate. Instead, educators should foster an inclusive classroom where all students feel valued, regardless of their proficiency level. Activities should be designed to allow every student to contribute and showcase their strengths, promoting a sense of accomplishment. Engaging less confident students in discussions and providing participation opportunities will enhance their self-esteem and reduce communication barriers.

7) Design engaging and relevant learning activities: To reduce FLA and boost motivation, teachers should incorporate activities that resonate with adolescents. These could include multimedia resources such as videos, music, podcasts, apps, and AI tools, which are easily accessible. These activities should not only engage students but also align with their language learning progress, practical needs, and personal goals. When students recognize the relevance of their learning, their anxiety decreases, and their motivation grows (Wörde 2003).

8) Provide constructive and supportive feedback: Speaking in a FL often triggers anxiety, particularly due to the fear of communication and negative evaluation. While mistakes are natural, anxious students may perceive them as a threat. Teachers should prioritize fluency over accuracy in oral practice, avoiding over-correction, which can hinder motivation and increase defensiveness (Gregersen 2003). Feedback should be constructive and non-threatening, tailored to the student's needs and the learning objectives. By emphasizing that mistakes are valuable learning opportunities, teachers can encourage a positive attitude toward errors and foster a more supportive learning environment.

9) Encourage active communication and engagement: To enhance language learning, teachers should prioritize communication over excessive grammar focus, encouraging regular, authentic conversations in the target language. Activities like group discussions, role-plays, and debates help students overcome the fear of making mistakes and become more comfortable speaking (Richards 2020). The use of real-world materials such as articles, songs, and videos further engages students and adds relevance to the learning process. Additionally, teachers must support all students, particularly those with lower proficiency, by ensuring their active participation in class. This can be done by adjusting question difficulty, providing alternative participation methods, or using smaller groups. Aligning expectations with students' abilities reduces frustration and fosters a more inclusive and supportive learning environment (Tsiplakides & Keramida 2009).

10) Balance high expectations with support: Teachers should encourage students to actively engage with the language and confront their fears in a supportive environment. Avoidance behaviors, such as giving one-word

responses or avoiding interaction, can be inadvertently reinforced by lowered expectations or by allowing students to avoid participation (Young 1991). Instead, teachers should maintain high expectations while offering appropriate support through scaffolding techniques, such as breaking tasks into manageable steps. Gentle encouragement, regular feedback, and celebrating progress can help students build confidence, reduce anxiety, and foster a more active approach to learning (Richards 2020).

6. STUDY LIMITATIONS AND FUTURE RESEARCH RECOMMENDATIONS

While this study provides useful insights into the role of teachers in FLA and communication barriers, it has some limitations. First, the sample size was relatively small, which may limit the generalizability of the findings to broader student populations. Additionally, the study focused primarily on students' perspectives, overlooking potential differences in teacher perceptions and practices. Future research could address these limitations by incorporating a larger, more diverse sample from different educational settings and examining both student and teacher viewpoints. Furthermore, future studies could explore the role of technology and digital tools in mitigating FLA and enhancing communication, given their increasing relevance in modern language learning environments.

7. CONCLUSION

This study underscores the critical role teachers play in both alleviating and (unintentionally) exacerbating FLA and communication barriers in language learners. The findings highlight that teacher behaviors—both direct and indirect—can significantly impact students' emotional well-being and their ability to effectively communicate in a FL. Insensitive reactions, lack of emotional support, and a rigid focus on grammar over communication practice contribute to heightened anxiety and hinder language acquisition.

In response, this paper proposes a series of pedagogical recommendations aimed at fostering a supportive and psychologically safe learning environment. By increasing teacher awareness of FLA, encouraging respect and inclusivity, and incorporating engaging, communicative activities, educators can significantly reduce anxiety and enhance students' language learning experiences. Ultimately, the study emphasizes the importance of a teacher's role in creating

an emotionally supportive classroom, where students feel empowered to take risks, make mistakes, and engage actively in their language learning journey.

BIBLIOGRAPHY

- Allwright, Dick and Kathleen Bailey. 1991. *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- American Psychological Association. 2019. *Mental health issues increased significantly in young adults over last decade* [cit. 19.2. 2025].
- Arnold, Jane. 2000. *Affect in Language Learning*. Peking: Foreign Lang. Teaching and Research Press.
- Boyce, Catherine, and Paul Neale. 2006. *Conducting In-Depth Interviews: A Guide for Designing and Conducting In-Depth Interviews for Evaluation Input*. USA: Pathfinder International.
- Burger, Claudia, Leonie Bachmann. 2021. "Perpetration and victimization in offline and cyber contexts." *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18.
- Cohen, Yehuda, and Michael J. Norts. 1989. "Fear, dependence, and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults." *RELC Journal* 20 (2): 169–176.
- Çapan, Sibel A., & Hakan Şimsek, Hakan. 2012. "General foreign language anxiety among EFL learners: A survey study." *Frontiers of Language and Teaching* 3: 116–124.
- Castillejo, Sonia P. 2019. "The role of foreign language anxiety on L2 utterance fluency during a final exam." *Language Testing* 36 (3): 327–345.
- Dewaele, Jean-Marc, and Peter D. MacIntyre. 2014. "The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom." *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4 (2): 237–274.
- Dörnyei, Zoltán. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Doubek, Petr, and Michal Anders. 2013. *Generalizovaná úzkostná porucha*. Praha: Maxdorf.
- Glaser, Barney, and Anselm Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Gregersen, Thomas S. 2003. "To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students." *Foreign Language Annals* 36 (1): 25–32.
- Gregersen, Thomas, and Elaine K. Horwitz. 2002. Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal* 86 (4): 562–570.
- Helfrich, Susan R., and Arthur J. Bosh. 2011. "Teaching English language learners: Stra-

- tegies for overcoming barriers.” *The Educational Forum* 75: 260–270.
- Horwitz, Elaine K. 1986. Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly* 20 (3): 559–562. <https://doi.org/10.2307/3586302>
- Hou, Yen-ju, Lee Fen-ming, Yi-an Hou, Wei-yu Chung, and Hsueh-yu Cheng. 2012. “The impacts of teachers’ beliefs on students’ anxiety about foreign language learning: The East and the West.” *The International Journal of the Humanities: Annual Review* 9 (8): 245–260.
- Kayaoglu, Mehmet N., and Hüseyin Sağlamel. 2013. “Students’ perceptions of language anxiety in speaking classes.” *Journal of History, Culture and Art Research* 2(2), 142–160.
- Kolb, Sharan M. 2012. Grounded Theory and the Constant Comparative Method, *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies* 3 (1): 83–86.
- Končeková, Luba. 2002. *Psychológia puberty a adolescencie*. Prešov: 2002.
- Krejčířová, Dagmar, and Jan Langmeier. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: GRADA.
- Larbi, Hichem, and Sofiane Mammeri. 2013. “Investigating The Effects Of Anxiety On Efl Learners’ Unwillingness To Communicate In The Classroom,” Theses Algerie, Algeria: Bejaia University.
- Liao, Ying. 1999. “The effects of anxiety on Taiwanese EFL learners.” *Eighth International Symposium on English Teaching*, 453–463. Taipei: The Crane Publishing.
- Lojová, Gabriela. 2019. *Učme cudzí jazyk efektívnejšie: Prístup zameraný na žiaka*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Lojová, Gabriela., and Lenka Sokolová. 2024. *Poznaj svojich žiakov: Vývinová psychológia pre učiteľov cudzích jazykov*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- MacIntyre, Peter D., and Robert C. Gardner. 1994. “The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language.” *Language Learning* 44 (2): 283–305.
- MacINTYRE, Peter D. 1995. “How does anxiety affect second language learning? A Reply to Sparks and Ganschow.” *The Modern Language Journal* 79: 90–99.
- Madsen, H. Stephen, Richard Madsen, and Neil J. Salkind. 1991. *Techniques in testing*. UK: OUP.
- Oxford, Rebecca. 1999. “Anxiety and the Language Learner: New Insights.” In *Affect in Language Learning*, Jane Arnold, 58–67. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca. 2016. “Toward a Psychology of Well-Being for Language Learners: The EMPATHICS Vision.” In *Positive psychology in SLA*, MacINTYRE, Peter D., Tammy Gregersen, Sarah Mercer, 24–107. Bristol: Multilingual Matters.
- Palacios, Laura M. 1998. *Foreign language anxiety and classroom environment: Study of Spanish university students* (Doctoral dissertation). Austin: University of Texas.

- Price, Mary L. 1991. "The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interviews with Anxious Students." In *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, Elaine Horwitz and Dolores J. Young, 101–108. NJ: Prentice Hall.
- Richards, Jack C. 2020. "Exploring emotions in language teaching." *RELC Journal* 51 (3): 1–15.
- Rubio, Francisco. 2007. *Self-esteem and foreign language learning, introduction*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Salters-Pedneault, Katherine, et al. 2004. "The role of avoidance of emotional material in the anxiety disorders." *Applied and Preventive Psychology* 11 (2): 95–114.
- Strauss, Alicia L., and Jana Corbin. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce.
- Thomson, Rachel, and Jenny Holland. 2002. "Young people, social change, and the negotiation of moral authority." *Children & Society* 16 (2): 103–115.
- Tsiplakides, Ioannis K., and Anna Keramida. 2009. "Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations." *International Education Studies* 2 (4): 39–44.
- Tsui, Anne B. M. 1996. "Reticence and anxiety in second language learning." In *Voices from the language classroom*, Kathleen Bailey and David Nunan, (Eds.), 145–167. NY: CUP.
- Turek, Ivan. 2010. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.
- Ulč, Igor, et al. 1999. *Úzkost a úzkostné poruchy*. Praha: Grada. 88 s.
- Vogely, Anne J. 1998. "Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions." *Foreign Language Annals* 31 (1): 67–80.
- Wallace, Heather, and Charles Roberson. 2009. *Written and interpersonal communication: Methods for law enforcement* (4th ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Wörde, Ronald. 2003. Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry* 8 (1).
- Xu, Ying, and Zhi Xie. 2024. "Exploring the predictors of foreign language anxiety: The roles of language proficiency, language exposure, and cognitive control." *Frontiers in Psychiatry* 15.
- Young, Dolores J. 1990. "An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking." *Foreign Language Annals* 23 (6): 539–553.
- Young, Dolores J. 1991. "Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?" *The Modern Language Journal* 75 (4): 426–437.

Mgr. Ivana Juríková, PhD.
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Gondova 2
811 02 Bratislava
ivana.jurikova@uniba.sk
ORCID:<https://orcid.org/0009-0008-6875-0525>

DUCHOVNÉ CVIČENIA SV. IGNÁCA Z LOYOLY – LITERÁRNO-HISTORICKÁ A TRANSLATOLOGICKÁ ŠTÚDIA

Silvia Brodňanová

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Brodňanová, Silvia. 2025. „Spiritual Exercises of St. Ignatius of Loyola – literary, historical and translational study.“ *Philologia* 35 (1): 123–144

Abstrakt: Predmetom tejto štúdie je situovanie diela Ignáca z Loyoly *Duchovné cvičenia* (*Exercitia spiritualia* 1548) do kontextu svetovej literatúry, jeho recepcia v slovenskom kultúrnom priestore a komparatívna analýza troch slovenských prekladov diela. V prvom rade špecifikujeme, do akého okruhu literatúry dielo patrí, pričom sa pohybujeme na osi vecná – umelecká literatúra a svetová literárna – duchovno-náboženská klasika. Ďalej skúmame recepciu *Duchovných cvičení* v slovenskom jazykovo-kultúrnom milieu s dôrazom na preklad jednak španielskych autorov, jednak duchovno-náboženských titulov. V translatickej časti má štúdia komparatívny charakter a usiluje sa na základe vybraných javov definovať prekladateľské koncepcie troch slovenských prekladateľov tohto Ignáčovho diela.

Kľúčové slová: *Duchovné cvičenia*, jezuiti, svetová klasická literatúra, preklad, recepcia, prekladateľská koncepcia

Abstract: The subject of this paper is to situate the work *Spiritual Exercises* (*Exercitia spiritualia* 1548) by saint Ignatius of Loyola within the context of the world literature, to map its reception in the Slovak milieu and to analyse three Slovak translations of the work. First of all, we specify what kind of literature it is, ranging between literature of fact and artistic literature, world classic and spiritual classic literature. In the translational part the study acquire comparative character and from the selected phenomena it tries to define the translational approaches of the three Slovak translators of the Ignatius's work.

Keywords: *Spiritual Exercises*, the jesuits, the world classic literature, translation, reception, translational approach

ÚVOD

Baskický šľachtic Ignác z Loyoly (1491 – 1556)¹ nepatrí len medzi kanonizovaných svätcov katolíckej Cirkvi. Ako zakladateľa Spoločnosti Ježišovej, najpočetnejšieho mužského rehoľného rádu (1540),² ho možno považovať za jednu z kľúčových osobností dejín Cirkvi a Európy v búrlivom 16. a 17. storočí protestantskej a katolíckej reformácie. A práve Ignácovo dielo *Duchovné cvičenia* (*Exercitia spiritualia* 1548) bolo a je tým nenápadným a efektívnym nástrojom reformácie (obnovy), ktorú šíрили a dodnes šíria po celom svete Ignácovi nasledovníci, jezuiti. Inými slovami, v spiritualite týchto cvičení tkvie podstata rozsiahleho, rôznorodého a účinného pôsobenia Spoločnosti Ježišovej; na nich stojí exercičné hnutie rozšírené po celom svete a uskutočňujúce reformu duchovného a rehoľného stavu i laikov; z nich sa zrodili ďalšie inštitúty, rády a kongregácie v katolíckej Cirkvi. Dôležitosť Ignácovho dnes už päťstoročného diela *Duchovné cvičenia* pre Cirkev a pre duchovné dobro ľudí vyzdvihovali medzi inými aj mnohí pápeži, pričom ide o stovky pápežských dokumentov.³

Predmetom tejto štúdie je situovanie diela *Duchovné cvičenia* do kontextu svetovej literatúry, jeho recepcia v slovenskom kultúrnom priestore a komparatívna analýza troch slovenských prekladov diela. V prvej časti sa budeme – vzhľadom na existenciu rôznych rukopisov, vydaní a jazykových verzií – venovať dielu *Duchovné cvičenia* z textologického hľadiska, pokúsime sa ho zaradiť do kontextu svetovej literatúry a špecifikovať jeho vlastnosti. V druhej časti sa sústredíme na bližšiu analýzu kultúrneho kontextu, do ktorého vstupovali diela Ignáca z Loyoly, a napokon budeme analyzovať vybrané problémy v troch slovenských prekladoch diela *Duchovné cvičenia*, ktoré vytvorili Rudolf Mikuš, SJ (1945), Štefan Senčík (1990) a Ján Benkovský (2021).

¹ *Íñigo López de Oñaz y Loyola*, známy pod polatinčeným španielskym menom *Ignacio*, z lat. *Ignatius*.

² Spoločnosť Ježišova, *Societatis Iesu* (z lat.), alebo jezuiti, má v súčasnosti približne 14 000 členov v 130 krajinách sveta. Podľa: <https://jezuiti.sk/kto-sme/spolocnost-jezisova/>.

³ Š. Senčík v úvodnom komentári k vydaniu *Duchovných cvičení* z roku 1995 (11 – 13) uvádza, že knihu odporúčalo veriacim 38 pápežov 880 ráz a španielsky jezuita P. Marín zhrnul pápežské vyhlásenia v knihe *Spiritualia Exercitia secundum Romanorum Pontificum documenta* (*Duchovné cvičenia podľa dokumentov rímskych pápežov*, Barcelona 1941).

1. LITERÁRNA CHARAKTERISTIKA

Kniha vznikala počas dvoch desaťročí (1521 – 1541): od reflexií nad dielami iných duchovných autorov, cez Ignácove osobné asketické a mystické skúsenosti a zážitky, viacnásobné redakcie a dopĺňania, až po jeho preklad zo španielskeho jazyka do latinčiny a latinské prepracovania Ignácovými spolupracovníkmi. Latinská verzia *Duchovných cvičení* známa ako *vulgata* (1546) v literárne elegantnejšej latinčine Ignácovho francúzskeho spolubrata pátra Andrého Freuxa bola schválená pápežom Pavlom III. a vydaná v Ríme ako *editio princeps*, prvé vydanie (1548). Existuje aj starší doslovný latinský preklad *antiqua versio latina*, či *versio prima* z roku 1541, pravdepodobne dielo samotného Ignáca. Pôvodný španielsky autograf sa nezachoval. Týmto názvom sa v súčasnosti označuje španielska kópia Ignácovho tajomníka Bartolomea Ferráa, SJ s rukopisnými opravami loyolského autora. Doslovným prekladom tohto španielskeho autografu do latinčiny je latinská verzia z 19. storočia (1835, 4. opravené vydanie 1852), ktorá sa teší všeobecnému uznaniu a ktorej autorom je 21. generálny predstavený Spoločnosti Ježišovej Ján Roothaan SJ (porov. Benkovský 2021, 7 – 13). Je pozoruhodné, že napriek tomu, že autorom *Duchovných cvičení* je španielsky autor a boli pôvodne napísané v španielčine, ich prvé španielske vydanie uzrelo svetlo sveta až v roku 1615.

Obsahom knihy *Duchovné cvičenia* sú pokyny, napomenutia, upozornenia, modlitby, rozjímania, spytovania svedomia a iné duchovné praktiky usporiadané jedinečnou metódou, ktorá z nich robí účinný nástroj na prerod človeka. Ignác vyberá veľké kresťanské pravdy a privádza ich k srdcu človeka, až kým sa neodovzdá celkom do Božích milujúcich rúk. Po formálnej stránke sú jednotlivé odseky v knihe číslované (1 – 370) a materiál je rozdelený do štyroch etáp („týždňov“), počas ktorých by človek mal prejsť itinerárom duchovnej premeny, v stredovekej teologickej tradícii nazývanom *via purgativa*, *via illuminativa*, *via unitiva*. Cieľom *Duchovných cvičení* je, „aby človek premohol seba samého a usporiadal svoj život, bez toho, žeby sa pri tom rozhodoval [pod] vplyvom nejakej nezriadenej náklonnosti“ (Ignác 1945, 29). Ich hlavnými prameňmi sú Sväté písmo a osobná asketická a mystická skúsenosť autora.

V prvom rade si kladieme otázku, či kniha *Duchovných cvičení* sv. Ignáca patrí medzi literárne, umelecké diela, ktoré majú „estetické zacielenie, plnia estetickú funkciu a majú umelecký účinok“, alebo medzi diela vecnej literatúry, pre ktoré „je dôležité, o čom sa informuje, a nie, ako sa informuje“, a ostávajú pri informačnej či poznávacej funkcii (Štraus 2005, 206). Na posúdenie *Duchovných cvičení* po literárnej stránke si pomôžeme štúdiami jezuitských autorov, v prvom rade hodnotením českého filológa, prekladateľa a teológa Jaroslava Ovečku, SJ:

„Duchovní cvičení nebyla sv. Ignacem, jenž byl rodem Bask a literárně málo vzdělán (v Manrese, kde r. 1522 vznikla kniha Cvičení, uměl jen čísti a psáti), napsána k uveřejnění a do konce ne s hlediska literárního. Puvodně to byly jen osobní poznámky, a i později zůstala Duchovní cvičení jen kostrou a nástinem, který má býti vysvětlován, doplňován a přizpůsobován živým slovem zkušeného vůdce. A především jsou to cvičení, jež se mají vykonati, a to velmi svědomitě a dukladně vykonati. Pouhému čtenáři, který jich tak nevykoná, zůstane tato knížka, a zvláště její účinnost, pokladem nedoceněným a nevyužitým“ (Ovečka 1941, 8).

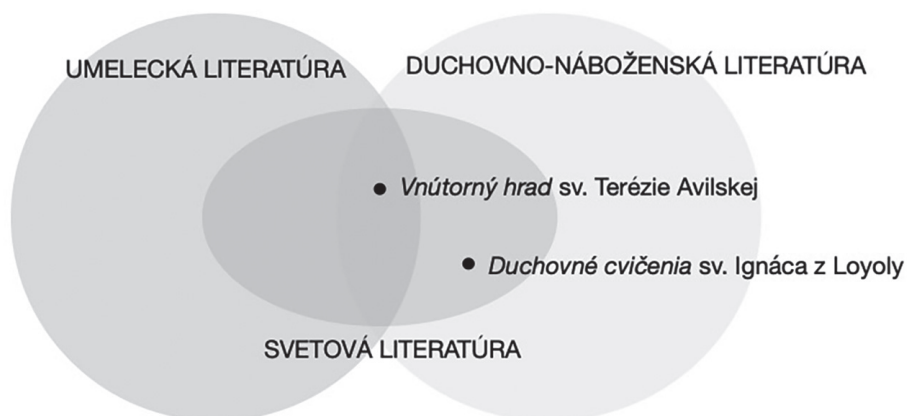
Štýl a jazyk diela, podľa J. Ovečku, charakterizuje „častá kostrbatost a neobratnosť ve výraze, hojnosť elips a anakolutů, neobvyklých vazeb, a vůbec nedbání slohu“ (tamtiež). Španielsky historik Spoločnosti Ježišovej, Antonio Astráin, SJ ho charakterizuje v podobnom duchu:

„Sv. Ignacia nemá vňad slohových. Píše kastilštinou kostrbatou, nesprávnou a ťěžkopádnou, v níž jen sem tam vzbudí pozornost jakási energická precisnosť, s kterou dal některým myšlenkám výraz větami stručnými a nezapomenutelnými, což se však nezakládá na nějakých zvláštních literárních schopnostech světcových, nýbrž na mocné intuici, kterou pronikal pravdy mravního řádu až do základů“ (Astráin 1902, 147).

Zdá sa teda, že napriek zjavnej dôležitosti autora i jeho diela v duchovno-náboženskej oblasti ignaciánske *Duchovné cvičenia* sa nevyznačujú charakteristikami umeleckej literatúry. Toto tvrdenie sa ešte upevní, ak sv. Ignácia a *Duchovné cvičenia* postavíme vedľa spisovateľov svetovej duchovno-náboženskej klasiky, ako sú Paul Claudel, Georges Bernanos, Gilbert Keith Chesterton, sor Juana Inés de la Cruz, sv. Terézia Avilská, či sv. Ján z Kríža, ktorých diela nesporne vykazujú aj umelecké kvality. Nadčasovosťou a silou môžeme *Duchovné cvičenia* prirovnať k spisu augustiniánskeho mnícha Tomáša Hemerkena (1379 – 1471), známeho pod menom Kempenský, *Nasledovanie Krista* (1418/1427), ktorý je podľa štatistik vydavateľov po Biblii druhou najvydávanjšou knihou duchovno-náboženskej literatúry, hoci aj v prípade tohto dielka by sme mohli spochybniť jeho estetickú funkciu – autor zjavne nemá záujem esteticky pôsobiť na čitateľa.⁴ Pokúsime sa znázorniť literárne zaradenie

⁴ História vydání a prekladov *Nasledovania Krista* v slovenskom kultúrnom prostredí je z prekladového i jazykového pohľadu veľmi zaujímavým prípadom: evanjelické latinské vydanie Mateja Bela v Lipsku (1725), prvé slovenské preklady (1734 a 1777) vydané kníhtlačiarňou trnavskej univerzity (prekladateľ nám nie je známy), evanjelický preklad Jána Ambrozyho do

Ignácových *Duchovných cvičení* vizuálne prostredníctvom nasledujúceho obrázku, a to v porovnaní s jedným z vrcholných diel mystiky španielskeho Zlatého veku:



Obrázok 1: Duchovné cvičenia a svetová klasika

Pozastavíme sa ešte nad označením „svetová klasická literatúra“, do ktorej sme zahrnuli tak literárnu ako aj duchovno-náboženskú klasiku. Katarína Bednárová vymenúva kritériá klasického diela nasledovne:

„reprezentatívnosť (ako typ neopakovateľnosti alebo dosiahnutie vrcholu, jedinečnosti v opakovanosti), ustálenosť a uzavretosť textu, ktorý je však schopný generovať nové významy v čase a priestore ... nesie v sebe stopy pamäti ľudstva, predstavuje vysokú estetickú a etickú hodnotu (subjektívnu, kolektívnu a všeobecnú) umiestnenú vždy „vyššie“ ako dielo v súčasnosti, je prameňom poznania nevyhnutného pre porozumenie dejín a dneška. [...] Status „klasického“ diela je však aj výsledkom konsenzu, stavu a chápania

biblickej češtiny vydaný v Prešporku (1780), katolícky preklad Františka Xavera Habeka do bernolákovskej slovenčiny (1806), preklad Jozefa Viktorina do štúrovskej slovenčiny (1867), preklad Martina Kollára (rok bližšie nezistený) vydaný Spolkom sv. Vojtecha, novodobý preklad Petra Prídavka opäť z latinčiny, ktorý bol v roku 1935 predmetom troch vydání v Prahe a v Prešove a odvtedy sa dočkal početných reedícií, tak na Slovensku, ako aj v exile (1943 a 1946 v Nitre, 1963 v Kanade a v Ríme, 1970 v Kanade, 1987 v Ríme, ...), samozrejme s jazykovými úpravami. (porov. Loydl 1995, 355 – 362). Podľa všetkého väčšina uvedených slovenských prekladov diela v 18. a 19. storočí predstavovala vnútrojazykové preklady, pričom impulzom na preklad bola pravdepodobne neustále sa vyvíjajúca jazyková norma.

literárnej tradície; vidíme ho vždy a opakovane z hľadiska súčasnosti. Súvisí s ním aj textologicko-kritická, redakčná a edičná prax, a samozrejme aj vydavateľská realizácia diel pôvodnej a prekladovej klasiky. Preklad má navyše tú vlastnosť, že môže relativizovať pojem klasickej literatúry napríklad tým, že si vytvára vlastný obsah pojmu „prekladová klasika“, čím rozširuje pojem aj obsah kultúry“ (Bednárová 2013, 100).

Na záver svojej úvahy si kladie – a my s ňou – inšpiratívnu otázku, „aké texty možno pokladať za nadčasové, za uznané hodnoty, ktoré by sa mali objaviť v prekladoch ako texty kultúrneho dedičstva“ (tamže, 101). Odvoláva sa pritom na Jozefa Felixa, ktorý v stati *O vydávaní klasikov* hovorí o dvojitej kultúre duše a ducha (predstavujú ju jednotliví autori), ktorá tvorí to, čo je našim dedičstvom, teda európsky humanizmus (Felix 1953, 1133 – 1164), a navrhuje rozšíriť kategóriu literárnej klasiky okrem iného o sakrálnu, náboženskú a mytologickú texty.

Duchovné cvičenia nie sú napriek svojej pragmatickej orientácii a aj určitej špecifickej spirituálnej terminológii náboženskou príručkou. Predstavujú psychologickú a pedagogickú metódu, ktorá vedie k prerodu človeka.⁵ Na prvý pohľad strohé Ignácove vyjadrenia pôsobia za ním odporúčaných podmienok hlbokým dojmom na myseľ a dušu človeka, ktorý sa disponuje, a majú tendenciu pretaviť sa do mocných a účinných myšlienok a rozhodnutí (porov. Debuchy 1913, 224 – 229). V tomto zmysle sú artefaktom duchovnej a duševnej kultúry, ktorá od ich počiatku bola tvorkyňou ďalšej kultúry: univerzít, kolégií, kňazských seminárov, tlačiarenských, časopiseckých, knižných a misijných projektov, či dokonca ekonomicko-politických a sociálnych počínov (paraguajské redukcie), a preto ich môžeme považovať za zdroj rýdzeho kresťanského humanizmu. S výnimkou striktno estetickej funkcie teda spĺňajú v okruhu duchovno-náboženskej literatúry spomínané kritériá „klasického diela“.

Ako uvádza K. Bednárová, so statusom „klasického“ diela sa spája aj edičná, prekladateľská, či literárnovedná prax. *Duchovné cvičenia* boli predmetom vydavateľskej a prekladateľskej činnosti v širokom lingvistickom horizonte, ktorý súvisel s propagáciou jezuitskej rehole po celom svete. V nasledujúcich riadkoch sa zameriame na vydavateľský a prekladateľský itinerár *Duchovných cvičení* v slovenskom kultúrnom prostredí.

⁵ Mystické a asketické diela Zlatého veku španielskej literatúry sa vo všeobecnosti vyznačujú hlbokým psychologickým ponorom. Ignácova súčasníčka a predstaviteľka vrcholnej mystiky sv. Terézia Avilská uplatňuje pri písaní tak psychologický, ako pedagogický prístup (najlepším príkladom Teréziinho učiteľského vedenia je dielo *Cesta dokonalosti*).

2. *DUCHOVNÉ CVIČENIA V SLOVENSKOM JAZYKOVOM KULTÚRNOM KONTEXTE*⁶

Až do konca 19. storočia sa stretávame v slovenskom kultúrnom priestore so značným jazykovým heterolingvizmom tak v pôvodnej, ako aj v prekladovej tvorbe. Relevantné preklady sa, niekedy aj paralelne, objavujú v piatich jazykoch – v latinčine, biblickej češtine, slovackizovanej češtine, v rôznych formách kultúrnej slovenčiny (berňolákovská, štúrovská), či v nemčine (19. st.), pričom dochádza aj k prekladom medzi nimi navzájom (porov. Bednárová 2013, 52).

„V oblasti pôvodnej literárnej spisby dejiny zaznamenávajú postupné fázy literárneho bilingvizmu a trilingvizmu ([...] v 17. storočí sa latinsko-slovenský, resp. latinsko-český bilingvizmus rozširuje na latinsko-slovensko-nemecký trilingvizmus). V rozpätí 17. a 19. storočia sporadicky zaznamenávame bilingválne edície prekladov (dvojstĺpcové, zrkadlové), ale koncom 18. storočia aj paralelné preklady toho istého diela náučnej literatúry vo viacerých jazykových mutáciách vrátane slovenskej“ (tamtiež, 52 – 53).

Podľa *Dejín Spoločnosti Ježišovej na Slovensku* kniha *Duchovných cvičení* vyšla prvý raz na Slovensku v rozpätí 17. – 18. storočia⁷ v dvoch vydaniach (1679 a 1721) bez udania jazyka (Krapka – Mikula 1990, 179). Žiaden nám prístupný zdroj nehovorí o preklade diela na našom území v tomto období, preto môžeme usudzovať, že išlo o latinské vydania. Ďalším dôvodom, ktorý nás vedie k tomuto záveru, je, že prvé vydanie *Duchovných cvičení* (1548) bolo v latinčine, ktorá bola zároveň aj univerzálnym jazykom Spoločnosti Ježišovej. Netreba tiež zabudnúť, že latinský jazyk bol v tom čase na našom území oficiálnym, spisovným, úradným a kultúrnym jazykom a prvé pokusy o kodifikáciu slovenského jazyka sa datujú do konca 18. storočia. Skutočnosť, že latinčina fungovala v rehoľnej spoločnosti založenej sv. Ignácom ako *lingua franca*, zároveň nie je v rozpore s tým, že jej stanovy žiadajú od svojich členov, aby sa naučili jazyk ľudu, medzi ktorým pôsobia (tamže, 149). Arcibiskup

⁶ Pokiaľ ide o dejiny Spoločnosti Ježišovej, jedným zo základných historiografických referenčných diel v tejto štúdii je heslo Felixa Litvu, SJ „Slovensko“ v *Historickom slovníku Spoločnosti Ježišovej* (Litva 2001, 1262 – 1265).

⁷ Prvé obdobie pôsobenia jezuitov na našom území sa datuje od roku 1561 do vydania pápežského breve o zrušení Spoločnosti Ježišovej v roku 1773. Spoločnosť bola obnovená v roku 1814. Druhé obdobie pôsobenia jezuitov na našom území môžeme datovať od roku 1863 do násilného zrušenia kláštorov v ČSR v roku 1950.

Mikuláš Oláh vo svojej žiadosti (1559) o jezuitských učiteľov pre Trnavu a pre plánované trnavské kolégium špecifikuje, že majú vedieť po maďarsky, nemecky a slovensky, čo dokumentuje vtedajšiu zjavnú jazykovú polyfóniu na našom území.

O dominantnom postavení latinčiny v publikačnej činnosti tohto obdobia, a to nielen v činnosti jezuitov, zasa svedčí latinský preklad diela španielskeho jezuitu Martina de Roa *Status animaru purgatorii* (1643, 1688), ktorý bol preložený aj do susedných jazykov: poľštiny, češtiny, maďarčiny a nemčiny (pozri Olivares 1994, 139 – 236). Nepoznáme autora latinského prekladu a nie je celkom jasné, či pochádza z nášho kultúrneho prostredia, alebo bol importovaný. Za zmienku stojí aj vydanie *Latinsko-maďarsko-slovenského slovníka* (1648) a latinsko-slovenského spevníka *Cantus Catholici* (1655) v akademickej tlačiarňi Trnavskej univerzity, ktorú spravovali jezuiti. Najpočetnejšie tituly tlačiarne boli v latinčine (4064), potom v maďarčine (438), slovenčine (257) a v nemčine (222). Z ostatných jazykov boli zastúpené chorvátčina, slovinčina (14), francúzština (9) a symbolicky (1 – 3 titulmi) srbčina, rumunčina, rusínčina, taliančina a gréčtina. Spolu takmer 5 000 titulov.⁸ V misijnej a kňazskej pastoračnej činnosti boli členovia Spoločnosti Ježišovej v prvom období pôsobenia na Slovensku (16. – 18. st.) väčšinou určovaní na pastoračiu konkrétnej jazykovej skupiny. Napriek tomu je jasná mediácia latinčiny ako spisovného a kultúrneho jazyka v tomto období. V dôsledku zrušenia jezuitskej rehole v druhej polovici 18. storočia (1773) zanikli aj univerzity a gymnáziá spravované jezuitmi. Po osemdesiatročnej odmlke – po návrate na naše územie (1853) – svoju činnosť začali obnovovať od základov.

Pokiaľ ide o preklady diel španielskych autorov na dnešnom území Slovenska, až do začiatku 20. storočia sú skôr ojedinelé. Rukopis prvého prekladu španielskeho autora *Listy a rozmlúvaní* od Antonia de Guevara z roku 1773 (prel. A. Nozdrovický) je dnes stratený a nemožno ho presnejšie identifikovať. Preklad divadelnej hry *Don Fernando/Stály kráľovič* od Pedra Calderóna de la Barca urobil Pavel Blaho z nemčiny (1868/1895). Legendu *Ofero* a rozprávku *Dobré rady* od Antonia de Trueba y Quintana a besiedku *Nos* od Manuela Bretona de los Herreros z roku 1891 poslovenčil F. O. Matzenauer, ktorý prekladal najmä z nemčiny a maďarčiny a je veľmi pravdepodobné, že

⁸ Štatistické údaje sú z rokov 1646 – 1777. Trnavská akademická tlačiareň pracovala prednostne pre potreby univerzity a gymnázia, ktoré bolo jej súčasťou; ďalej pre potrebu diecézy; pre pastoračnú a katechetickú činnosť, a nakoniec pre rehole, kongregácie a bratstvá. Išlo o pôvodné i prekladové diela. (Porov. Krapka – Mikula 1990, 240).

spomínané prózy neboli preložené priamo zo španielskeho originálu (podľa Palkovičová – Šoltys 2020, 9 – 12). Aké boli dôvody tejto ojedinelosti, resp. absencie vo vtedajšej slovenskej kultúre? Na jednej strane sa môžeme zamyslieť nad politicko-spoločenskou situáciou, ktorá počas dlhých storočí skôr škodila rozvoju vzdelanosti na Slovensku, než by mu pomáhala (uvedme len náboženské rozdelenie spoločnosti od 16. storočia, protihabsburské stavovské povstania v 17. storočí, zrušenie jezuitskej rehole v druhej polovici 18. storočia, v dôsledku ktorého zanikli aj univerzity a gymnáziá spravované jezuitmi, neplnoprávne postavenie slovenského národa v rámci Uhorska, Habsburskej monarchie a Rakúsko-Uhorska, či maďarizáciu od polovice 19. storočia). Na druhej strane slovenská inteligencia poznala latinčinu a jazyky susedných národov, v ktorých mala prístup aj k dielam vzdialenejších krajín, pričom nepociťovala potrebu ďalšieho prekladu do svojho jazyka, ktorý okrem iného nemal až do 19. storočia ustálenú formu.⁹ V neprospech šírenia španielskych literárnych artefaktov u nás hovorí aj málo kultúrnych kontaktov slovenského prostredia s hispanofónnym svetom. Slováci nechodievali na štúdiá do Španielska, pričom vysokoškolské štúdiá boli jednou z hlavných príležitostí nadobudnutia jazykových zručností. V rámci rehoľných spoločností existoval kultúrny pohyb a kontakt medzi jednotlivými krajinami. No, ako sme už uviedli, napríklad v Spoločnosti Ježišovej založenej sv. Ignácom sa používala na medzinárodné dorozumenie sa medzi jej členmi ako *lingua franca* latinčina, ktorá sa potom aj vyučovala ako základný predmet v jezuitmi spravovaných výchovno-vzdelávacích inštitúciách, pričom v ich misijnej a pastoračnej činnosti sa používali v jazyku ľudu poväčšine len katechetické, biblické a liturgické texty.

V prvej polovici 20. storočia došlo na Slovensku k všestrannému rozvoju kultúry, v neposlednom rade aj vďaka štátoťvornému postaveniu Slovenska v prvej Československej republike od roku 1918. Estetický pluralizmus v literatúre, či založenie niektorých kľúčových kultúrnych inštitúcií (Národné divadlo, Univerzita Komenského), vytvorili priaznivé podmienky aj pre rozvoj prekladu: prekladateľský výber sa otvoril voči súčasným autorom, rozšírila sa škála jazykov, prebúdajúce sa slovenské divadelné prostredie vysielalo impulzy na preklady dramatických diel a vyrastali prvé generácie filologicky a literárno-kriticky zdatných prekladateľov.

⁹ Téma a narážky na Cervantesovho *Dona Quijota* v domácej literatúre ešte dávno pred jeho prekladom do slovenčiny v roku 1950 svedčia, že spisovatelia veľdielo španielskej literatúry poznali, hoci k nemu nemali prístup vo svojom jazyku (porov. Šišmišová – Palkovičová 2021, viacero).

Autorom prvého doloženého prekladu diela hispánskeho autora priamo zo španielčiny do slovenčiny bol Miloš Ruppeltdt najst., ktorý v roku 1910 počas svojho študijného pobytu v Buenos Aires preložil hru bratov Quinterovcov *Budme veselí!* (špan. orig. *El genio alegre*).

V tomto období sa k slovenskému čitateľovi dostáva aj niekoľko prekladov španielskych duchovno-náboženských autorov. V rozpätí rokov 1925 – 1930 vychádza jeden z najrozsiahlejších preložených titulov zo španielčiny do slovenčiny, traktát morálnej teológie *Kresťanská dokonalosť* (špan. orig. *Teología de la perfección cristiana*) od Alfonsa Rodrígueza, SJ, ktorý preložil Viktor Šichta, SJ. Hoci Šichta Rodríguezovo rozsiahle dielo preložil zo španielčiny, v jezuitských kruhoch pokračuje v prvej polovici 20. storočia prekladanie španielskych autorov z latinčiny, čo umožňujú latinské vydania diel španielskych, v tomto prípade jezuitských autorov¹⁰: v roku 1930 vychádza druhé opravené vydanie (prvé nám nie je známe) diela *Život sv. Ignáca z Lojoly: zakladateľa Spoločnosti Ježišovej*, podľa životopisu, ktorý napísal Pedro Ribadeneira, SJ *Vita Ignatii Loiolae* (1572) s použitím ďalších dvoch zdrojov: nemeckého a maďarského. Do roku 1945 sa datuje vydanie prvého slovenského prekladu Ignákových *Duchovných cvičení* od Rudolfa Mikuša, SJ. Ide o bilingválne latinsko-slovenské zrkadlové vydanie. Prekladateľ použil doslovný latinský preklad (zo španielskeho autografu) Jána Roothana (1835), ktorý bol súčasťou kritického madridského vydania diela v roku 1919 v rámci zbierky dokumentov *Monumenta Historica Societatis Jesu*¹¹. Ako vyplýva z úvodov k českému a k slovenským prekladom 20. storočia, toto kritické vydanie možno považovať nielen za materiálny zdroj, ale aj za dôležitý impulz pre preklad *Duchovných cvičení* v našich zemepisných šírkach v tomto období. Ďalším podnetom bolo 400. výročie obrátenia sv. Ignáca a 200 rokov od prvého českého prekladu z latinskej *Vulgáty* (Senčík 1961, 7 – 40; Ovečka 1941, 7 – 12).¹²

¹⁰ Slovenský preklad španielskeho diela z latinského jazyka nachádzame aj neskôr. V roku 1976 vychádzajú vo vydavateľstve Mladé letá *Poučné príbehy* (z lat. orig. *Disciplina clericalis*) od španielskeho stredovekého autora Pedra Alfonsa. Autorom prekladu z latinčiny je Jozef Minárik.

¹¹ V zbierke dokumentov *Monumenta Historica Societatis Jesu* vyšlo od jej vzniku v roku 1894 približne 160 zväzkov. Je dostupná v elektronickej forme na: <https://arsi.jesuits.global/arsi-digitale/monumenta-historica-societatis-iesu/>.

¹² Druhé a tretie vydanie českého prekladu J. Ovečku (1941, 1948) malo dva zväzky, pričom prvý diel obsahoval aj postup myšlienok Ignákových duchovných cvičení a druhý diel návod o vnútornej modlitbe. Prvý český preklad *Duchovných cvičení* z latinskej *Vulgáty* je z roku 1721.

Počas obdobia po roku 1948, ktoré bolo pre náboženskú literatúru nepriaznivé, boli *Duchovné cvičenia sv. Ignáca z Loyoly* opätovne vydané v exile.¹³ Druhé vydanie vyšlo v Slovenskom vydavateľstve sv. Cyrila a Metoda v Ríme (1961) s rozsiahlym úvodom Štefana Senčíka, SJ. V tomto prípade bolo impulzom 400. výročie príchodu jezuitov na Slovensko. Š. Senčík sa podpísal aj pod ďalšie vydanie diela, ktoré vyšlo v roku 1990 v jezuitskom exilovom vydavateľstve Slovenskí jezuiti v Kanade, Cambridge, tentoraz ako prekladateľ diela zo španielčiny, pričom konkrétne uvádza ako zdroj prekladu španielske kritické vydanie Cándidu de Dalmases z roku 1987. Senčíkov preklad je opatrený bohatým poznámkovým aparátom a terminologickým slovníkom ignaciánskych výrazov. Paralelne s týmito dvoma vydaniaми *Duchovných cvičení* vychádza aj autobiografia sv. Ignáca v preklade Š. Senčíka bez uvedenia východiskového jazyka. Autobiografia sa v nasledujúcich desaťročiach dočkala ďalších dvoch vydaní.¹⁴

Spoločensko-politické zmeny po roku 1989 mali za následok zmenu edičnej politiky slovenských vydavateľstiev, v ktorej začali zohrávať hlavnú úlohu ekonomické záujmy, čo sa prejavilo v záujme vydávať detektívne, erotické, historické romány, literatúru pre deti a populárno-náučné diela španielskych autorov. Na druhej strane uvoľnenie ideologického nátlaku a cenzúry umožnilo aj v rámci hispanistickej komunity vydanie titulov, ktoré by za predchádzajúceho režimu boli len ťažko uverejnené, pričom sa rozšírila žánrová a tematická základňa o esejistické diela z oblasti filozofie a estetiky. Spomeňme diela *Tragický pocit života v ľudoch a národoch* a *Vzbura davov* od Miguela de Unamuno, či *Dehumanizáciu umenia* od Josého Ortegu y Gassetu, *Teóriu eseje* od Josého Luisa Gómeza Martíneza a *Myšlienky pre 21. storočie* od Josého Luisa Abellána (porov. Palkovičová – Šoltys 2020, 28).

V období po roku 1989 sa na Slovensku obnovilo aj slobodné sprístupňovanie duchovnej a náboženskej literatúry. Tak sa aj Ignácove *Duchovné cvičenia* v tej istej podobe, ako malo vydanie z roku 1990, dočkali viacnásobných slovenských vydaní (1995, 2005). V reedícii z roku 2005, teda štyri roky po smrti Š. Senčíka, nachádzame nasledovnú informáciu: „Z latinského vydania preložil

¹³ Tretie obdobie pôsobenia jezuitov na našom území môžeme datovať od násilného zrušenia kláštorov v ČSR v roku 1950 do opätovnej legalizácie rehole v roku 1990. Ťažisko vydateľskej činnosti sa v tomto období presunulo do exilu (Rím, Kanada).

¹⁴ Ignác z Loyoly, Sv. 1961. *Zápisky zo života pútnika: životopis sv. Ignáca z Loyoly*. Rím: Ústav sv. Cyrila a Metoda; Ignác z Loyoly, Sv. 1990. *Rozhovory pútnika: autobiografia sv. Ignáca Loyolského*. Cambridge, Ont. Canada: Slovenskí jezuiti; Ignác z Loyoly, Sv. 1997. *O sebe: autobiografia sv. Ignáca z Loyoly*. Trnava: Dobrá kniha.

Rudolf Mikuš SJ. Preklad zrevidoval a podľa španielskeho prekladu Candida de Dalmasesa SJ poznámkami a slovníkom doplnil Štefan Senčík SJ“ (2005, tiráž). Po tomto upresnení by sme mali konštatovať, že prvým slovenským prekladom *Duchovných cvičení* zo španielčiny je až preklad Jána Benkovského, SJ z roku 2021, ktorého impulzom bolo 500. výročie obrátenia sv. Ignáca a s ním spojený „Ignaciánsky rok 2021/2022“. Na druhej strane J. Benkovský považuje Senčíkovo vydanie *Duchovných cvičení* z roku 1990 za preklad, keď v poznámke prekladateľa hovorí: „Doposiaľ posledný preklad z pera pátra Štefana Senčíka SJ sa už používa viac ako tridsať rokov“ (2021, 183), čo pre naše bádanie znamená návrat k téze trojnásobného slovenského prekladu diela, lebo uznáva, že Štefan Senčík v roku 1990 nielen Mikušov preklad zrevidoval a doplnil, ale že je jeho dielo samostatným prekladateľským počinom, a preto budeme tak o ňom v nasledujúcej stati uvažovať. Lapidárne jednoduchý výrok zároveň vypovedá o neustálej aktuálnosti a používaní diela, keďže sa po troch desaťročiach pociťuje potreba ho preložiť.

3. TROJNÁSOBNÝ SLOVENSKÝ PREKLAD *DUCHOVNÝCH CVIČENÍ*

Na základe komparatívneho čítania troch slovenských prekladov *Duchovných cvičení*, ktoré v roku 1945 preložil Rudolf Mikuš, v roku 1990 Štefan Senčík a v roku 2021 Ján Benkovský, sme zistili, že v jednotlivých dielach sa nachádza viacero miest, ktoré prekladatelia riešili rozličným spôsobom. V nasledujúcej časti sa pokúsime odkryť prekladateľskú koncepciu ich autorov.

Zo širokej škály prekladateľských teórií sme si v našej štúdii zvolili v prvom rade teóriu dynamickej ekvivalencie, ktorú v šesťdesiatych rokoch 20. storočia (*Toward a Science of Translating*, 1964) zadefinoval priekopník moderného biblického prekladu Eugene A. Nida (1914 – 2011). Nida hovorí o dvoch možných orientáciách pri prekladaní: o formálnej ekvivalencii (FEq), ktorá sa snaží o čo najbližší ekvivalent v cieľovom jazyku (CJ), a o dynamickej ekvivalencii (DEq), ktorej cieľom je čo najprirodzenejší ekvivalent. FEq je zameraná predovšetkým na pôvodnú správu a chce prekladom vyjadriť tak obsahovú, ako aj formálnu stránku pôvodného textu. Najtypickejším príkladom FEq je glosovaný preklad. DEq je založená na „princípe ekvivalentného efektu“, ktorý nespája príjemcu a správu v CJ so správou v pôvodnom jazyku (PJ), ale definuje dynamický vzťah medzi nimi: „Vzťah medzi príjemcom a správou by mal byť v podstate rovnaký ako vzťah medzi pôvodnými príjemcami a správou“ (Nida 1964, 159; podľa Munday 2016, 68). Cieľom prekladu riadeného DEq je dosiahnuť ten istý účinok (efekt) u čitateľov v CJ, ako mal text u čitateľov v PJ, a to prostredníctvom „úplnej

prirodzenosti výrazu“. Medzi týmito dvoma pólmi prekladu (radikálnou FEq a úplnou DEq) existuje celý rad stupienkov.

V sedemdesiatych rokoch 20. storočia sa začali objavovať v Nemecku funkcionálne a komunikatívne prístupy k prekladu, ktoré zosadili východiskový text a ekvivalenciu z posvätného trónu ich dôležitosti a upriamili pozornosť na funkciu prekladu v cieľovej kultúre. Predstavujú presun ťažiska záujmu z lingvistickej a formálnej do funkčnej a kontextovej roviny. Najznámejšou z nich sa stala funkcionálna translatológia, či teória skoposu z dielne Hansa Vermeera (1930 – 2010) a neskôr aj Kathariny Reissovej (1923 – 2018). Teória skoposu by sa dala formulovať ako závislosť prekladu na jeho funkciu, účele, cieľi, a nie na východiskovom texte. Vermeer a Reissová však hovoria aj o možnosti zhody funkcií, či konštantnej funkcii, keď skopos prekladu sa zhoduje so skoposom originálu, v protiklade so zmenou funkcie. K. Reissová vo svojom ranom diele zo sedemdesiatych rokov dáva do súvislosti prekladateľskú stratégiu s funkciou jazyka a typom textu, či textovým žánrom: v prípade primárne informatívnych textov bude hlavným cieľom prekladu prenos referenčného obsahu s možnou potrebou explicitne vysvetľovať; v prípade primárne expresívnych textov bude dôležitým aspektom prenos estetickej formy, prijímajúc, identifikujúc sa s perspektívou autora originálu; a v prípade primárne operatívnych (apelatívnych) textov pôjde o vzbudenie chcenej odozvy, adaptačného ekvivalentného efektu. Do tohto prúdu patrí aj Christiane Nordová (1943), ktorá zahrnula do svojho funkcionálneho modelu textovú analýzu na vetnej a nadvetnej úrovni a jej prístup je v určitom zmysle hybridom skoposu a ekvivalencie. Po identifikovaní typu textu sa podľa nej prekladateľ rozhoduje medzi dvoma druhmi prekladu: dokumentárnym a inštrumentálnym prekladom. V dokumentárnom preklade funguje originál pre prekladateľa ako imperatív, v inštrumentálnom je viac-menej len inšpiráciou.

3. 1. Prekladateľská analýza

Prvý slovenský preklad *Duchovných cvičení* od Rudolfa Mikuša vychádza z latinčiny, konkrétne z Roothanovho doslovného latinského prekladu španielskeho autografu, a vyšiel v dvojazyčnom, latinsko-slovenskom vydaní. Za Mikušovým prekladateľským prístupom cítiť tradíciu kanonických prekladov Biblie, ktorá kladie dôraz na sémantickú i formálnu vernosť originálu. Veď už v úvode k prvému tlačnému španielskemu vydaniu z roku 1615 nachádzame v slovách tajomníka Spoločnosti Bernarda de Angelis, SJ prvý možný dôvod takejto stratégie:

„nemeníme a neupravujeme ani slova originálu, najde se tu mnohoslov latinských nebo italských nebo kastilských z jazyka staršího a již zastaralého, jež

byla ponechána, jak byla..., poněvadž máme za to, že zbožná úcta synů k Otci jejich je tak veliká, že jim to vnukne větší zbožnost, budou-li čísti jeho slova v jazyce a slohu prostém a neumělém, ve kterém je náš blažený Otec pronesl a napsal, než kdybychom je přelili do jiného, přiměřenějšího a uhlazenějšího“ (podľa Ovečka 1941, 9).

J. Ovečka v úvode k svojmu prekladu *Duchovných cvičení* do češtiny dôvodí aj náboženskou dôležitosťou diela:

„ponevadž jde o památku asketickou prvního řádu, v níž zasluhuje každé slovo úcty a přemnohé i zvláštního rozjímání, a poněvadž účelem tohoto překladu je hlavně, podati těm, kdo duchovní cvičení sv. Ignace dávají nebo konají, co nejvěrnější český obraz textu, jehož slova mají předkládati nebo o nich rozjímati, nestíral ani překladatel kostrbatosti originalu, kde by tím byla jakkoliv utrpěla vernost jeho překladu. Arci se pak překlad nechte všude hladce a plynně. Ale to není při převodu knihy takové požadavek první a nejvyšší“ (tamtiež 10).¹⁵

Vernosť slovenského prekladu voči originálu je zjavná po formálnej i obsahovej stránke, čo podčiarkuje aj bilingválne zrkadlové vydanie. Môžeme povedať, že prekladateľ verne dokumentuje pôvodný text predovšetkým po lexikálnej stránke a nebráni sa ani preberaniu latinských termínov. Na druhej strane R. Mikuš nevytvoril doslovný mechanický preklad. Badáme napr. tendenciu prekladať latinské nominálne konštrukcie aktívnymi slovesnými tvarmi, alebo deliť komplikované dlhé vety na základe náznakov interpunkcie originálu, či logického frázovania, alebo dopĺňanie textu pomocnými slovami uvádzanými v hranatých zátvorkách,¹⁶ čo robí text pre slovenského čitateľa prístupnejším, a zároveň odlišuje prekladateľské zásahy od pôvodného textu. Terminologická preferencia preberania latinských termínov však nie je u Mikuša jednoznačná: raz sa rozhodne pre prebratie termínu s vysvetlením v zátvorke (*annotationes* – „anotácie“ s vysvetlením „čiže úvodné poznámky slúžiace“), čo by sme mohli nazvať glosovaným prekladom, inokedy si zvolí poslovenčenie kľúčového výrazu (*principium et fundamentum* – „vedúca zásada a základná pravda“). Napriek takejto nesystémovej rôznorodosti možno Mikušov prístup pochopiť: ide o prvé oficiálne uchopenie ignaciánskej terminológie v slovenčine.

¹⁵ Použili sme slová českého prekladateľa Jaroslava Ovečku, lebo v slovenčine podobný prekladateľský komentár absentuje. Ovečka je tiež Mikušovým súčasníkom.

¹⁶ Túto prax vkladania pomocných slov v hranatých zátvorkách nachádzame aj v českom preklade J. Ovečku (1921, 1941). Komentuje ju v úvode k 1. vydaniu.

Z hľadiska prekladateľského prístupu aj v Senčíkovom preklade, ktorý vychádzal zo španielčiny, pozorujeme tendenciu vytvárať dokumentárny preklad, ktorý sa výraznejšie neodkláňa od originálu. Dokonca môžeme povedať, že pôvodný text sleduje ešte vernejšie než R. Mikuš pri prvom preklade z latinčiny. Jeho vety takmer absolútne kopírujú syntaktickú podobu španielskych viet (vôbec ich nedelí, ani tam, kde to španielska interpunkcia naznačuje napr. bodkočiarkou). Z hľadiska terminológie sa jednotne nepridŕža jedného princípu: niekedy sa odlišuje od R. Mikuša alebo sa s ním zhoduje v tendencii naturalizovať („poznámky“ a nie „anotácie“, „nazerať“, nie „kontemplovať“), inokedy volí kompromis medzi preberaním a priblížením výrazu prostredníctvom glosovaného prekladu („Princíp a fundament“ s vysvetlivkou v zátvorke „Vedúca zásada a základná pravda“). Na základe historického údaja o niekdajšom použití výrazu vo filozofickom úze volí úplne odlišný slovenský ekvivalent (*binario* z lat. *binarius* – „kategória“, *tres binarios de hombres* – „tri kategórie ľudí“; v Mikušovom a Benkovského preklade „tri dvojice ľudí“). Mohli by sme povedať, že volí nie najbližší ale najprirodzenejší, či sémanticky najvýstižnejší ekvivalent, a to na základe jazykovedno-historických poznatkov. K svojmu prekladu pripojil aj rozsiahly poznámkový aparát, ktorý sa vyznačuje komplexnosťou v snahe zachytiť súvislosti diela s Druhým vatikánskym koncilom a spolu so slovníkom ignaciánskych výrazov dáva Senčíkovmu prekladu ráz kritického vydania (pravdepodobne sa inšpiroval španielskym kritickým vydaním, z ktorého vychádzal).

Preklad J. Benkovského vychádza zo španielskeho textu, hoci v tiráži nie je uvedené východiskové vydanie. O tom, že sa pri svojom počine orientoval na cieľového čitateľa, svedčí poznámka na konci knihy, v ktorej prejavuje svoj prekladateľský úmysel: „ponúknuť Spoločnosti Ježišovej na Slovensku, sestrám z Congregatio Jesu, záujemcom o ignaciánsku spiritualitu z radov kléru i zasvätených a v neposlednom rade Spoločenstvám kresťanského života, spoločenstvám Magis a mnohým laikom, ktorí prichádzajú na duchovné cvičenia, nový preklad tohto mimoriadneho Ignácovho diela a pokladu duchovného dedičstva Cirkvi“ (Benkovský 2021, 183). Škála čitateľov, na ktorých prekladateľ myslí, je široká: od rehoľných bratov a kňazov až po obyčajných laikov, na ktorých – ako sa zdá – kladie dôraz vymenúvaním špecifických skupín. O snahe priblížiť zmysel 500-ročného diela súčasnému človekovi hovorí aj rozsiahly poznámkový aparát, veľmi odlišný od Senčíkovho vydania, zameraný hlavne na správne pochopenie jednotlivých cvičení. Prekladateľ v závere uvádza zdroje, z ktorých pri tvorbe poznámok vychádzal. Okrem ignaciánskych primárnych zdrojov (*Duchovné cvičenia*, *Autobiografia*, *Duchovný denník* a vysvetľujúce *Direktórium*) ide o analytické, historické a pastoračné komentáre a aktualizovanú

súčasnú verziu diela vytlačenú paralelne s pôvodným španielskym textom. Práve tento posledný zdroj vzbudil našu pozornosť, keď sme sa zamýšľali nad dôvodom niektorých prekladateľských riešení, ktoré vzbudzujú dojem aktualizácie pôvodného textu.

Okrem spomínaných poznámok je príklon k čitateľovi a úsilie vyjsť mu pri vnímaní diela v ústrety zjavné pri pohľade na syntaktickú transformáciu textu (napr. delenie dlhých viet) či dopĺňanie textu pomocou zátvoriek so snahou o jeho ľahšiu percepciu. Na druhej strane tu v porovnaní s Mikušovým prekladom nachádzame oveľa viac nominálnych než slovesných prekladových riešení, čím sa niekedy vyhne početnému rozvetvovaniu viet a sprehľadní štruktúru vety, no miestami jeho text nepôsobí pre slovenské jazykové vnímanie prirodzene. Rovnako protirečivo môže vyznievať tvrdenie, že prekladateľ má úmysel vytvoriť aktuálny (či aktuálnejší) text orientovaný na čitateľa, a pritom preberá termíny z východiskového jazyka, ktoré i Mikuš v prvom preklade poslovenčil (*principio y fundamento* – „princíp a fundament“, *contemplación* – „kontemplácia“, Mikuš používal ekvivalent „nazeranie“). Tu si však treba uvedomiť dve skutočnosti: v prvom rade je preberanie terminológie vo viacerých sférach poznania – teologická oblasť je jednou z nich, pričom tu máme dočinenia so zdrojom špirituálnej teológie *par excellence* – bežným spôsobom slovotvorby tam, kde autorovi ide o exaktnosť významu. Zanedbateľná nie je ani otázka úzu, lebo vďaka používaniu termínov v praxi sa niektoré udomácnia, a iné nie (*annotationes* – „anotácie“ boli jednoducho nahradené slovenským výrazom „poznámky“). Ďalšou dôležitou skutočnosťou je, že súčasný slovenský človek si na preberanie termínov z cudzích jazykov za posledných pár desaťročí zvykol. Prebraté slová predstavujú značnú časť jeho bežného jazykového úzu, a preto nepociťuje takú rezistenciu voči cudzosti výrazu, ako sa pociťovala napr. v druhej polovici 20. storočia.

Aby sme získali jasnejší obraz o podobe troch slovenských prekladov *Duchovných cvičení*, uvádzame vybraný úryvok textu paralelne vo všetkých troch prekladoch a v oboch východiskových textoch a pokúsime sa o morfológicko-syntaktickú a lexikálnu analýzu, ku ktorej pripojíme komentár s návrhom vlastných riešení.

LATINSKÝ DOSLOVNÝ PREKLAD (ROOTHAN)	PRVÝ SLOVENSKÝ PREKLAD (MIKUŠ) 1945	ŠPANIELSKY TEXT, TZV. AUTOGRAF	DRUHÝ SLOVENSKÝ PREKLAD (SENČÍK) 1990	TRETÍ SLOVENSKÝ PREKLAD (BENKOVSKÝ) 2021
[2] Secunda est, quod ille, qui tradit alteri modum et ordinem ad meditandum vel contemplandum, debet narrare fideliter historiam talis contemplationis vel meditationis, discurrendo solum per puncta cum brevi vel summaria declaratione; quia is, qui contemplatur, sumens verum fundamentum historiae, discurrendo ac ratiocinando per se ipsum, et aliquid inveniendi, quod paulo magis declarari vel sentiri faciat historiam; sive per propriam ratiocinationem, sive in quantum intellectus divina virtute illustratur; maioris est gustus ac fructus spiritualis, quam si ille, qui tradit exercitia, multum declarasset ac dilatasset sensum historiae; non enim abundantia scientiae satiat animam, eique satisfaciens, sed sentire ac gustare res interne. (Ignác 1945,6)	[2] Druhá je, že ten, čo inému podáva spôsob a poriadok rozjímania alebo nazerania, má mu verne predkladať udalosť [ktorá má byť podkladom] nazerania alebo rozjímania tak, že mu krátko a všeobecne podá body. Lebo, keď ten, čo nazerá, berúc si pravý základ udalosti, rozmyšľa a usudzuje sám, a nájde čosi, čo trochu lepšie posvieti na smysel udalosti, alebo mu ju dá trochu lepšie precítiť, — či už pre vlastné usudzovanie, či už preto, že moc božia osvecuje mu myseľ — býva mu to chutnejšie a je mu to na väčší duchovný úžitok, než ako keby mu ten, čo dáva cvičenia, bol veľmi vysvetlil a rozviedol smysel udalosti. Lebo dušu nasycuje a uspokojuje nie to, že veľa vie, lež to, že veci vnútorné pociťuje a vychutnáva. (Ignác 1945,7)	[2] 2ª La segunda es, que la persona que da a otro modo y orden para meditar o contemplar, debe narrar fielmente la historia de tal contemplación o meditación, discurrendo solamente por los puntos con breve o sumaria declaración; porque la persona que contempla, tomando el fundamento verdadero de la historia, discurrendo y ratiocinando por sí mismo, y hallando alguna cosa que haga un poco más declarar o sentir la historia, quier por la ratiocinación propia, quier sea en quanto el entendimiento es ilucidado por la virtud divina, es de más gusto y fruto spiritual, que si el que da los exercicios hubiese mucho declarado y ampliado el sentido de la historia; porque no el mucho saber harta y satisface el ánima, mas el sentir y gustar de las cosas internamente. (Ignacio 2003)	[2] Druhá je, že osoba, ktorá dáva inému spôsob a poriadok rozjímania a kontemplácie, má mu verne predložiť udalosť tohto kontemplanovania alebo meditovania prebehnutú body iba krátkym a súhrnným vysvetlením; lebo osoba, ktorá kontemplanuje vychádzajúce z pravého základu deja, sama od seba uvažuje a usudzuje a tak objaví čosi, čo trochu viac objasní alebo precíti dej či už vlastným usudzovaním, alebo nakoľko je rozum osvietený Božou mocou, lebo vtedy si nachádza viac chuti a duchovného ovocia, ako keby mu ten, kto dáva cvičenia, bol mnoho vysvetľoval alebo naširoko rozvádzal zmysel udalosti; lebo nie mnoho vedomostí nasycuje a uspokojuje dušu, ale vnútorné prečítanie a vychutnávanie vecí. (Ignác 1990, 16 – 17)	[2] Druhá (poznámka) je, že osoba, ktorá predkladá inej (osobe) spôsob rozjímania alebo kontemplanovania a jeho metódu, musí verne vyrozprávať udalosť takéhoto rozjímania alebo kontemplácie tak, že jej body predloží iba krátko a stručne. Pretože osoba, ktorá kontemplanuje, si sama vyberie skutočný základ udalosti, o ktorej premýšľa a uvažuje. A keď niečo nájde, nech si to trochu viac vyjasní alebo nech precíti udalosť, a to buď vlastným uvažovaním, alebo rozumom osvieteným Božou mocou, lebo vtedy si veci viac vychutná a je jej to na väčší duchovný úžitok, ako keby jej ten, čo dáva cvičenia, veľa vysvetľoval a zoširoka rozvádzal zmysel udalosti. Pretože dušu nasycuje a uspokojuje nie veľa vedomostí, ale to, keď veci vnútorné precíti a vychutná. (Ignác 2021, 21 – 22)

Obrázok 2: Úryvok: východiskové texty a porovnávané slovenské preklady

Uvedený odsek predstavuje v origináli – v latinskom i v španielskom – jedinú vetu. R. Mikuš veľmi striedmo a logicky delí text na tri vety bez vedľajšieho vplyvu na význam. Senčíkov syntakticky dokumentárny preklad kopíruje túto kvalitu textu, čo pozitívne vplýva i na zachovanie významovej spojitosti. J. Benkovský viacnásobným delením v slovenčine síce dosahuje veľmi prirodzene znejúce slovenské vety, ale dopúšťa sa pritom negatívneho posunu, ktorému sa usilujeme pri preklade vyhýbať. Stojí za zmienku, že R. Mikuš a Š. Senčík vyjadrili časovú súslednosť prostredníctvom predminulého času „bol vysvetlil“, ktorý sa v súčasnosti pociťuje ako zastaraný a je vhodnejšie ho naznačiť iným spôsobom, napr. časovou príslovkou „predtým“. J. Benkovský časovú súslednosť v preklade nezachytil. Vzorovou ukážkou Mikušovho slovesného rukopisu je posledných päť riadkov, v jeho verzii posledná veta. Benkovského transformácia prvého člena nominálnej väzby na slovesný tvar „lebo vtedy si to viac vychutná“ spôsobila menej elegantnú formuláciu jej druhého, viacnásobného člena „a je jej to na väčší duchovný úžitok“. Pozastavím sa pri španielskom výraze „gusto“, ktoré znamená v prvom rade „chuť“. Všetci traja prekladatelia použili prvotný význam, hoci v rôznych morfológických tvaroch: „býva mu to chutnejšie“ (Mikuš), „nachádza viac chuti“ (Senčík), „si veci viac vychutná“ (Benkovský). Uvedený príklad dokumentuje tendenciu prekladať v daných prekladoch výrazy najbližším ekvivalentom napriek tomu, že je jasné, že daný kontext si vyžaduje prenesený význam, ktorý je prirodzenejší. Považujeme to za príznak dokumentárneho prístupu k prekladu.

Ako sme už uviedli, zvolený úryvok predstavuje fenomén vety – odstavca. Sv. Ignác nie je jediný španielsky autor, ktorý vyjadruje jednu, hoci aj veľmi komplexnú myšlienku jedným dychom, teda jednou vetou.¹⁷ V takýchto situáciách je prekladateľ konfrontovaný s tým, že španielčina používa pri výstavbe a rozvetvovaní viet niektoré nástroje, ktoré sú pre slovenčinu cudzie, alebo prinajmenšom nie bežné: neurčitky a neurčítkové väzby, predložkové spojenia, ktoré v slovenčine vyjadrujeme najčastejšie vedľajšími vetami. Ďalšou charakteristickou črtou španielskej syntaxe je delenie viet bodkočiarkou, pričom namiesto španielskej bodkočiarky (a niekedy aj čiarky) si slovenčina prirodzene žiada použiť bodku. Toto sa však nedá považovať za absolútne pravidlo. Dovolím si tvrdiť, že v dielach hispanofónnych autorov (s týmito máme skúsenosť) sa nájde veľa prípadov, keď si prekladateľ uvedomí, že delením vety preklad veľa stratí, a preto je vhodné, aby ju „vyobracal z každej strany“, hoci podobná transformácia, či „šperkovanie“, predpokladá jazykovú šikovnosť zo strany prekladateľa, akou je napríklad zručné ovládanie jazykových konektorov. Takýto syntakticky dokumentárny prístup je náročný, pokiaľ sa prekladateľ nesnaží len o formálnu ekvivalenciu, ale sa zároveň riadi princípom ekvivalentného efektu, teda aby preklad pôsobil na čitateľa prekladu rovnako, ako pôsobí (pôsobil) na svojho čitateľa originál. Keďže uvedený text pokladáme za informatívny, nebránime sa pri jeho preklade ani deleniu, ktoré sleduje logické frázovanie. Lebo, ako sme už uviedli vyššie, v prípade *Duchovných cvičení* nie je zámerom autora dosiahnuť syntaktickou stavbou estetický efekt. Ide skôr o absenciu estetického zámeru, ktorého výsledkom je strohý informatívny text. Na okraj poznamenáme, že absencia estetického zámeru – ktorú autor niekedy aj explicitne vyjadrí – môže priniesť aj prekvapujúci výsledok netušených umeleckých kvalít, pokiaľ je spojená s vrodenným talentom spisovateľa.¹⁸

V zmysle vyššie uvedených úvah pripájame vlastný návrh prekladateľského riešenia zvoleného úryvku:

Druhá¹⁹ je, že osoba, ktorá predkladá inému spôsob a poriadok meditácie alebo kontemplácie, má verne rozpovedať udalosť, [ktorá je látkou] pre danú kontempláciu alebo meditáciu, pričom bodmi len prebehne a v krátkosti

¹⁷ Rovnakú tendenciu badáme u jeho súčasníčky a predstaviteľky vrcholnej mystiky španielskeho Zlatého veku, sv. Terézie Avilskej.

¹⁸ Stačí uviesť diela M. Montaigna a sv. Terézie Avilskej.

¹⁹ V nadpise časti, na ktorú sa odsek vzťahuje, by sme volili ekvivalent „anotácie“, ktorý viac zdôrazňuje prepojenie s originálom, dokumentuje typicky ignaciánsky jazyk, povedali by sme, že ide o ignaciánsky *terminus technicus*. V jednotlivých odsekoch by sme zároveň zachovali eliptickú formuláciu východiskového textu.

a stručne sa o nich vysloví. Lebo keď si osoba, ktorá kontempluje, zoberie ako základ túto pravú podstatu udalosti a sama uvažuje a premýšľa, a pritom nájde niečo, čo jej pomôže trochu viac objasniť a precítiť danú udalosť, či už na základe vlastného uvažovania, alebo nakoľko jej Božia moc osvieti rozum, má z toho viac potešenia a duchovného úžitku, ako keby jej ten, kto dáva cvičenia, predtým obšírne vysvetlil a zoširoka rozviedol zmysel udalosti. Pretože duša sa nenasýti a neuspokojí tým, že veľa vie, ale tým, že veci vnútorne precíti a zakúša.

3. 2. Výsledok prekladateľskej analýzy

Na základe komparatívnej analýzy a úvah o podobe troch prekladových textov sa pokúsime o zhrnutie charakteristík jednotlivých prekladateľských tendencií.

V priekopníckom preklade R. Mikuša z roku 1945 môžeme hovoriť o dokumentárnom prístupe k originálu, či o príklone k formálnej ekvivalencii, hoci na syntaktickej úrovni pozorujeme práve naopak príklon k dynamickej ekvivalencii, teda k logickému frázovaniu, ktoré pôsobí na slovenského čitateľa prirodzene. Ako sme uviedli pri prekladateľskej analýze, nie všetky jeho terminologické riešenia idú systematicky v jednej a tej istej línii, čo pripisujeme ešte nevykryštalizovanému slovenskému úzu, resp. možnému váhaniu medzi latinčinou, ktorá sa na Slovensku dlho používala ako oficiálny jazyk a nie menej medzi jezuitmi, a slovenčinou. V preklade Š. Senčíka z roku 1990 je zreteľný dokumentárny prístup predovšetkým na syntaktickej úrovni. V terminologickej oblasti sa pohybuje medzi glosovaným prekladom a používaním domácich, prirodzených ekvivalentov. Mohli by sme povedať, že napriek systematickému úsiliu o formálnu ekvivalenciu jeho terminologické riešenia sa častejšie nachádzajú na strane dynamickej ekvivalencie. Nateraz posledný preklad J. Benkovského z roku 2021 zjavne smeruje k inštrumentálnemu prekladu, pre ktorý je originál viac inšpiráciou než imperatívom. Korešponduje to aj s jeho očividnou snahou priblížiť text originálu súčasnému človeku, ako naznačuje v poznámke prekladateľa na konci knihy a demonštruje rozsiahlym poznámkovým aparátom, ktorý objasňuje význam jednotlivých cvičení. Výsledkom jeho úsilia transformovať syntaktickú formu textu, čo v mnohých prípadoch predstavuje legitímny odklon od východiskového textu, nie sú vždy najšťastnejšie riešenia, a niekedy nadobúdajú podobu negatívneho posunu.

ZÁVER

Kniha *Duchovné cvičenia* (1548) od sv. Ignáca z Loyoly je dôležitým dielom špirituálnej teológie so špecifickou psychologickou a pedagogickou metódou.

Patrí do svetovej duchovno-náboženskej literatúry ako duchovné dedičstvo Cirkvi a jej členov, príslušníkov rôznych národov, a preto si myslíme, že si jej preklad zaslúži príslušnú pozornosť a odborný prístup.

V slovenskom polyfónnom jazykovom prostredí sa dočkala v 17. a 18. storočí dvoch latinských vydaní a po úspešnej kodifikácii slovenského jazyka v 19. storočí a za priaznivejších kultúrnych podmienok v 20. a 21. storočí aj troch slovenských prekladov.

Na základe svojho prekladateľského výskumu a analýzy sme dospeli k záveru, že v uvedených prekladoch sa nedá konštatovať uvedomelé vedecké koncipovanie prekladateľskej koncepcie, hoci čiastkové prekladateľské tendencie sú zrejmé a možno ich pomenovať. Zároveň je zjavné, že všetci traja prekladatelia si uvedomujú, že majú pred sebou informatívny text, a v snahe previesť referenčný obsah v jeho úplnosti často explicitne vysvetľujú jeho jednotlivé špecifiká.

V daných prekladoch sme sa zamerali na prekladateľskú koncepciu práve preto, že pri viacerých príležitostiach pozorujeme absenciu prekladateľskej koncepcie pri prekladaní duchovno-náboženských diel. Negatívne posuny v prekladoch často naznačujú nedostatok filologických znalostí, predovšetkým komparatívnej lingvistiky. Preklad je vedou a je umením a sme presvedčení, že klenoty duchovnej literatúry, akým *Duchovné cvičenia* sv. Ignáca nepochybne sú, si zaslúžia filigránsku prácu odborníka, aby zažiarili pred očami slovenských čitateľov a odbleskami duchovného svetla prežiarili ich duše.

PRAMENE

- Ignacio de Loyola. 2003. *Ejercicios espirituales. Texto autógrafo*. Editorial del cardo. [24.2.2025] <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=607:ejercicios-espirituales&catid=8&filename=Ignacio%20de%20Loyola%20Ejercicios%20Espirituales-Texto%20autografo.pdf>
- Ignác z Loyoly, Sv. 1945. *Duchovné cvičenia nášho svätého otca Ignáca Loyolského*. Preložil Rudolf Mikuš, SJ. Trnava: Posol BSJ. [24.1.2025] <https://vyber.knihydominikani.sk/stiahnut/katolicke/i/ign/ignaczloyoly/duchovne/duchovne.pdf>
- Ignác z Loyoly, Sv. 1961. *Duchovné cvičenia sv. Ignáca z Loyoly*, 2. vydanie. Preložil Rudolf Mikuš, SJ. Rím: Slovenské vydavateľstvo sv. Cyrila a Metoda.
- Ignác z Loyoly, Sv. 1990. *Duchovné cvičenia: Exercície*. Preložil Štefan Senčík, SJ. Cambridge, On., Kanada: Slovenskí jezuiti v Kanade.
- Ignác z Loyoly, Sv. 1995. *Duchovné cvičenia: Exercície*, 1. vydanie. Preložil Štefan Senčík, SJ. Trnava: Dobrá kniha.
- Ignác z Loyoly, Sv. 2005. *Duchovné cvičenia: Exercície*. Preložil Rudolf Mikuš, SJ. Trnava: Dobrá kniha.

Ignác z Loyoly, Sv. 2021. *Duchovné cvičenia*. Preložil Ján Benkovský, SJ. Trnava: Dobrá kniha.

BIBLIOGRAFIA

- Astráin, Antonio, S. J. 1902. *Historia de la Compañía de Jesús en la Asistencia de España*, zváz. 1. Madrid: Razón y Fe. Podľa: Ovečka, Jaroslav.1941. „Úvodom k prekladu.“ In Ignác z Loyoly, Sv. *Duchovní cvičení sv. Ignáce z Loyoly, zakladatele Tovarišstva Ježíšova*, 2. vyd. Preložil Jaroslav Ovečka, 7 – 12. Praha: Vyšehrad. [24.1.2025] <http://librinostri.catholica.cz/download/SvIgnaExercC1-r.pdf>
- Bednárová, Katarína. 2013. *Dejiny umeleckého prekladu na Slovensku I: Od sakrálného k profánnemu*. Bratislava: Veda, Ústav svetovej literatúry SAV.
- Benkovský, Ján, SJ. 2021. „Úvod.“ In Ignác z Loyoly, Sv. *Duchovné cvičenia*. Preložil Ján Benkovský, 7 – 13. Trnava: Dobrá kniha.
- Benkovský, Ján, SJ. 2021. „Poznámka prekladateľa.“ In Ignác z Loyoly, Sv. *Duchovné cvičenia*. Preložil Ján Benkovský, 183 – 184. Trnava: Dobrá kniha.
- Debuchy, Paul. 1913. „Spiritual Exercises of Saint Ignatius.“ In Herbermann, Charles George. *The Catholic Encyclopedia*, zváz. 14, 224 – 229. New York: The Encyclopedia Press, INC. [2.1.2025] <https://archive.org/details/catholicencyclop14herbuoft/page/224/mode/2up>
- Felix, Jozef. 1953. „O vydávaní klasikov.“ *Slovenské pohľady* 69 (12): 1133 – 1164.
- Krapka, Emil, S.J. – Mikula, Vojtech, S.J., et. al. 1990. *Dejiny Spoločnosti Ježíšovej na Slovensku*. Cambridge, On., Canada: Dobrá kniha.
- Litva, Felix. 2001. „Eslovaquia.“ In O’Neil – Domínguez (dir.). *Diccionario histórico de la Compañía de Jesús: Biográfico-temático*, zváz. 2, 1262 – 1265. Roma: Institutum historicum, S.I. – Madrid: Universidad Pontificia Comillas. [20.1.2025] https://archive.org/details/dhci_all/page/1265/mode/2up
- Loydl, Ján. 1995. „Doslov.“ In Kempenský, Tomáš. *Nasledovanie Krista*. Preložil Peter Prídavok, 355 – 362. Trnava: Spolok sv. Vojtecha - Rím: Slovenský ústav sv. Cyrila a Metoda.
- Munday, Jeremy. 2016. *Introducing translation studies. Theories and applications*. 4. vyd. London – New York: Routledge. [14.1.2025] <https://easypdfs.cloud/downloads/4922968-Introducing%20Translation%20Studies%20Theories%20And%20Applications%20Jeremy%20Munday>
- Olivares d’Angelo, Estanislao, S.J. 1994. „Martín de Roa (1559 – 1637): Biografía. Escritos.“ In: *Archivo teológico granadino*, č. 57, 139 – 236. [22.1.2025] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6370371>
- Ovečka, Jaroslav.1941. „Úvodom k prekladu.“ In Ignác z Loyoly, Sv. *Duchovní cvičení sv. Ignáce z Loyoly, zakladatele Tovarišstva Ježíšova*, 2. vyd. Preložil Jaroslav

- Ovečka, 7 – 12. Praha: Vyšehrad. [11.1.2025] <http://librinostri.catholica.cz/download/SvIgnaExercC1-r.pdf>
- Palkovičová, Eva – Šoltys, Jaroslav. 2020. „Španielska a hispanoamerická literatúra v slovenskom kultúrnom a literárnom priestore.“ In *Bibliografia prekladov z literatúr písaných po španielsky do slovenčiny*, 7 – 31. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava.
- Senčík, Štefan, S.J. 1961. „Úvod.“ In Ignác z Loyoly, Sv. *Duchovné cvičenia sv. Ignáca z Loyoly*. Preložil Rudolf Mikuš, S.J., 7 – 40. Rím: Slovenské vydavateľstvo sv. Cyrila a Metoda.
- Senčík, Štefan. 1995. „Duchovné cvičenia v pápežských dokumentoch.“ In Ignác z Loyoly, Sv. *Duchovné cvičenia: Exerciácie*, 11 – 13. Trnava: Dobrá kniha.
- Šišmišová, Paulína – Palkovičová, Eva. (ed.). 2021. *Cervantesov Don Quijote na Slovensku a vo svete*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Štraus, František. 2005. *Príručný slovník literárnovedných termínov*. Bratislava, Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- [4.1.2025] <https://jezuiti.sk/kto-sme/spolocnost-jezisova/>
- [10.1.2025] <https://arsi.jesuits.global/arsi-digitale/monumenta-historica-societatis-iesu/>

ThLic. Mgr. Silvia Brodňanová
Katedra romanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Gondova 2
814 99 Bratislava
brodnanova3@uniba.sk
<https://orcid.org/0000-0003-2288-8752>

Z PÍSANÝCH PREJAVOV VÝCHODNÝCH SLOVANOV KU KONCU KURZU V ORGANIZÁCI IOM¹

Jozef Bilský

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Abstrakt: Cieľom príspevku je identifikovať najčastejšie (systematické, opakujúce sa) chyby v písaných komunikátoch východoslovanských študentov učiacich sa slovenčinu ako cudzí jazyk. Tento cieľ napĺňame pomocou výskumnej vzorky pozostávajúcej z účastníkov vzdelávania medzivládnej Medzinárodnej organizácie pre migráciu (IOM) v prezenčnej i v online forme. Pri analýze vychádzame z odovzdaných kvantitatívne rozsiahlejších domácich úloh ku koncu kurzu úrovne A1, ktoré sa nám podarilo zozbierať od roku 2022 do konca roka 2023. V príspevku poukazujeme nielen na samotnú chybovosť, ale v niektorých prípadoch ponúkame vlastné návrhy, ako zistené nedostatky eliminovať aj na pozadí poznatkov z jazykovednej slavistiky.

Kľúčové slová: slovenský jazyk ako cudzí jazyk, lingvodidaktická kompetencia, migrácia, porovnávacia gramatika, východoslovanské jazyky

Abstract: The aim of the paper is to identify the most frequent (systematic, recurring) errors in the written communications of East Slavic students learning Slovak as a foreign language. We fulfil this aim with the help of a research sample consisting of participants in the language courses of the intergovernmental International Organization for Migration (IOM) in attendance and online form. The analysis is based on the quantitatively more extensive homework handed in at the end of the A1 level course from the period 2022 – 2023. In the paper we point out not only the errors, but also we offer our own suggestions on how to eliminate the identified errors, or how to prevent them in the initial phase of learning using knowledge from linguistic Slavic studies.

Key words: Slovak language as a foreign language, language didactic competence, migration, comparative grammar, East Slavic languages

¹ Príspevok je výstupom z grantovej úlohy projektu VEGA Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a Slovenskej akadémie vied Dynamické procesy v súčasnej jazykovednej slavistike V. (Kapitoly z výskumu slovenčiny, poľštiny, rusínčiny a ukrajinčiny) č. 1/0225/23 (2023 – 2025).

ÚVOD

Kým porozumenie slovenského textu nespôsobuje Slovanom učiacim sa slovenčinu ako cudzí jazyk vo všeobecnosti väčšie ťažkosti (s výnimkou výskytu interlingválnych homoným), správna produkcia hovorených či písaných komunikátov v súlade s pravidlami cieľového jazyka je poznačená pôsobením interferenčných javov (Pekarovičová 2022, 55). Vzhľadom na to vyjadrujeme nádej, že naša sonda do hlbín písaných komunikátov prispeje k lingvodidaktickej kompetencii lektorov slovenského jazyka, ktorí učia východných Slovanov.

Vo svete od nepamäti zúrili vojny a iné nežičlivé javy, ktoré stimulovali k pohybu celé masy ľudí. Dnes sme, žiaľ, opäť svedkami takejto doby, a to dokonca aj v samotnej Európe. Fakticky od konca druhej svetovej vojny sme dlho žili s myšlienkou nemennosti štátnych hraníc a ich trvalú akceptáciu sme vnímali ako samozrejmú. Pred vyše dvoma rokmi sa však toto presvedčenie pominulo a neblahé udalosti s tým súvisiace spôsobili migračné vlny ľudí od našich východných susedov do okolitých štátov, a teda aj na Slovensko.

ORGANIZÁCIA IOM

Viacerých takýchto odídencov sa ujala organizácia so skratkou IOM, pod ktorou sa ukrýva anglický názov *International Organization for Migration*, v slovenčine *Medzinárodná organizácia pre migráciu*. Ide o poprednú medzivládnu organizáciu v oblasti migrácie, ktorá poskytuje poradenstvo a pomoc vládam aj migrantom. Vznikla v roku 1951 na konferencii v Bruseli ako reakcia na migráciu obyvateľstva po druhej svetovej vojne. Na Slovensku pôsobí od roku 1996 so sídlom v Bratislave. O štyri roky neskôr sa otvorila pobočka aj v Košiciach. Jej cieľom je pomáhať presídleným osobám, utečencom a migrantom a podporiť ich integráciu na trhu práce a celkovo do spoločnosti ako takej (Predstavenie Medzinárodnej organizácie pre migráciu 2025). Jednou z foriem pomoci a prostriedkov integrácie týchto ľudí je aj poskytovanie kurzov štátneho jazyka v mieste ich pobytu (v našom prípade ide o slovenčinu).

ŠTRUKTÚRA JAZYKOVÝCH KURZOV

Cieľom týchto bezplatných² kurzov slovenčiny ako cudzieho jazyka je poskytnúť odídencom prvý kontakt so slovenčinou³ a oboznámiť ich so slovenskými reáliami, čím získajú aspoň „odrazový mostík“ do ďalších etáp svojho života na Slovensku. Od toho (aj vzhľadom na finančné možnosti inštitúcie) sa odvíja obsah ponúkaných kurzov dominantne na jazykovej úrovni A1.⁴ Ide o dvadsať stretnutí po dve vyučovacie hodiny, čo spolu predstavuje štyridsať vyučovacích hodín realizovaných spravidla dvakrát týždenne v prezenčnej i v online forme.⁵

IOM poskytuje kurzy Slovanom i Neslovanom. Na základe našej pedagogickej praxe⁶ v tejto organizácii môžeme povedať, že na jeden kurz je zapísaných niečo vyše dvadsať záujemcov. Z toho pravidelne navštevujú kurz asi dve tretiny z nich. Učebné osnovy tvorí obsah učebníc⁷ *Krížom-krážom Slovenčina A1* (2018) či *Slovenčina pre azylantov a žiadateľov o azyl* (2007). Na doplnkové cvičenia používame cvičebnicu *Krížom-krážom Slovenčina A1 + A2. Cvičebnica* (2022).

Počas vyššie uvedenej hodinovej dotácie sa stihne prebrať učivo v rozsahu prvých šiestich až siedmich lekcií, čo je niečo viac ako polovica kurzu A1. Množstvo prebraného učiva nezávisí len od šikovnosti a pracovného nasadenia účastníkov vzdelávania, ale aj od ich prípadných špeciálnych požiadaviek.⁸ Vzhľadom na to, že tieto kurzy sú primárne určené pre potreby frekventantov, zohľadňujúc ich (obyčajne) vysokokvalifikovanú vzdelanostnú štruktúru, týmto požiadavkám radi vyhovieme, lebo nie sme limitovaní predpísaným študijným plánom, ktorý treba naplniť do istého termínu. Ďalej množstvo zvládnutého učiva podľa tematiky uvedených učebníc závisí aj od lektora, do akej miery do vyučovacích hodín funkčne⁹ vsúva slovenské reálie

² Kurzy sú financované Európskou úniou z plánu obnovy a odolnosti SR.

³ Naučiť ich základy jazyka nevyhnuté na počiatočné samostatné fungovanie v spoločnosti.

⁴ Kurzy na úrovni A2 sa otvárajú sporadicky a v porovnaní s kurzami A1 je ich výrazne menej.

⁵ Podľa dopytu účastníkov vzdelávania.

⁶ Od jesene roku 2022 do súčasnosti.

⁷ Obidve učebnice majú tematicky podobný obsah.

⁸ Z praxe vyberáme: napríklad princíp čítania matematických operátorov, funkcií či názvoslovie chemických prvkov a zlúčenín.

⁹ Vzhľadom na aktuálny dátum konkrétneho kurzu.

z geografie, histórie či ich oboznamuje so slovenskými sviatkami a tradíciami.¹⁰

Po skončení kurzu účastníci vzdelávania nedostávajú certifikáty ani iné potvrdenie o jeho absolvovaní. Aj napriek tomu sa pravidelne stretávame s tým, že by pokračovanie týchto kurzov viac ako uvítali. Na jednom z posledných stretnutí frekventantom zadávame tzv. veľkú domácu úlohu, ktorej cieľom je písomne si zopakovať doposiaľ osvojené učivo a vycibriť si produkciu rozsiahlejšieho¹¹ písomného prejavu. Ukážka jej zadania z posledného kurzu¹² je nasledujúca:

Ja, moje bývanie a moje mesto

Píšte vo Worde a vložte do classroomu

Dátum: 19. 12. 2023

Písmo: Times New Roman

veľkosť: 12

riadkovanie 1,5

Ako sa voláte, odkiaľ ste, kto ste (profesia, národnosť), ako sa máte, kde študujete, koľko máte rokov (napíšte slovom), ako hovoríte (jazyky), kde žijete, kde bývate.

Opíšte váš dom/byt – izby, miestnosti, nábytok (používajte vpravo, vľavo, vpredu, vzadu, uprostred), používajte aj adjektíva a posesíva (napríklad: moja veľká mäkká posteľ je vpravo vzadu. Mamina práčka je vpredu).

Čo má vaše mesto? Používajte lexiku z učebnice.

VÝSKUMNÁ VZORKA

Výskumný materiál tvorí vyššie priblížená rozsiahlejšia záverečná písomná domáca úloha účastníkov vzdelávania, ktorých sme doteraz učili. Kvantitatívne ide o štyridsiatic deviatich¹³ východoslovanských¹⁴ účastníkov vzdelávania v IOM-e ku koncu kurzu A1. Išlo o dve online skupiny (odtiaľ máme 15 úloh) a o tri prezenčné skupiny v Bratislave (odtiaľ sa nám dostalo tridsaťštyri domácich úloh).

¹⁰ Na základe reakcií kurzistov z praxe máme dojem, že takéto exkurzy sú nimi nielen vítané, ale dokonca ich zaujmú viac ako učenie sa samotného slovenského jazyka.

¹¹ Približne na jednu normostranu. Prax je taká, že rozsah tejto úlohy je medzi účastníkmi značne odlišný.

¹² Ide o obdobie september – december 2023.

¹³ Kurzy navštevovali viacerí frekventanti, no nie každý z nich aj zadanú úlohu odovzdal (s výnimkou posledného kurzu v roku 2023).

¹⁴ Jedna Bieloruska, tri Rusky a štyridsaťpäť Ukrajincov.

FREKVENTOVANÉ MÝLKY

Typickým chybám v jazykových prejavoch východoslovenských adeptov vzdelávania pri osvojovaní si slovenčiny ako cudzieho jazyka sa venuje pozornosť (najmä v poslednom období)¹⁵ aj v slovenskej odbornej literatúre. Tá neobchádza ani konkrétny súpis slovensko-ukrajinských homoným.¹⁶

PÍSANIE DIAKRITIKY

Je známe, že pre východných Slovanov jednu z najnáročnejších vecí pri zvládnutí slovenčiny robí písanie dĺžňov. To sa v našej výskumnej sonde dominantne¹⁷ prejavilo v adjektíve *veľký* (v rôznych gramatických formách) – napr. *veľký byt*, *veľka terasa*, *veľke mesto*, *máme veľku izbu* – dokonca aj v rámci jednej výpovede *máme veľky, ale svetlý byt*.

Výraznou oporou osvojovania si deklinačného systému slovenčiny na pozadí slovanských jazykov je uplatňovanie princípu analógie, na ktorom sa zakladá pravidelnosť jazykových štruktúr (Pekarovičová 2022, 56). Aj výskum osvojovania si pádov na pozadí datívu¹⁸ ukázal, že v textoch cudzincov (Slovanov i Neslovanov) dominuje používanie segmentálneho homomorfizmu, teda cudzinca uprednostňujú pravidelné gramatické formy bez alternácií či iných variácií bázy. To z nášho pohľadu vyplýva z prirodzenosti používateľov jazyka, ktorí na vyjadrovanie hľadajú čo najjednoduchšie možnosti. Tie im ponúka princíp analógie. Zjednodušovanie gramatických tvarov a preferovanie pravidelných štruktúr v jazyku môžeme demonštrovať aj na pozadí (stále prebiehajúceho) vývinu substantívnej deklinácie v slovenských dialektoch¹⁹ ako v prirodzených útvaroch národného jazyka.

Ako vidno, v poslednom uvedenom doklade princíp analógie nezafungoval. Aké môžu byť dôvody **absencie dĺžňov** vo vyše jednej tretine prípadov práve

¹⁵ Bilský 2020, Kvapil 2018, Perovská 2019 či Spáčilová 2019.

¹⁶ Čižmarová a Jašková 2013, Sedláková a kol. 2013.

¹⁷ Išlo o 18 frekventantov, kde bol dĺžeň vynechaný aspoň raz. Percentuálny podiel neuvádzame, pretože našu výskumnú sondu tvorí 49 domácich úloh, zaokrúhlene 50, takže pri prepočte na relatívne čísla postačí tieto údaje vynásobiť dvoma.

¹⁸ Kesselová 2023.

¹⁹ Bilský 2023.

v tomto adjektíve? Uvedomujeme si, že ide o frekventované slovo, no pokúsime sa odpovedať na túto otázku aj z pohľadu jazykových interferencií. Frekventanti sú oboznámení s princípom neutralizácie kvantity v slovenčine v úvodných lekciami kurzu. To znamená, že sú si vedomí toho, že nie každá kongruenčná morféma sa píše s dĺžňom. Nazdávame sa, že ide o analógiu s podobou великий v ich materinskom jazyku, kde vidíme, že akcent sa realizuje nie na poslednej slabike slova, povedzme, na rozdiel od jeho antonyma малий. Tieto fonologické pomery môžu prenášať aj do slovenčiny. Absencia dĺžňov sa prejavila aj na konci iných adjektív²⁰ (*vianočný stromček, mala skriňa, hlavne mesto*) či v korení substantív²¹ (*pračka, umyvadlo*), no išlo o jednotlivosti, a teda chybovosť v **konkrétnom** opakujúcom sa slove nemožno vyvodiť.

V rámci výskumnej sondy sa nám vyskytlo aj **nenáležité písanie dĺžňov**, a to v 6 prípadoch (napr. *mikrovlnká, dráhy byt, diesát kilometrov*). Myslíme si, že nenáležitý dĺžeň v prvom spomenutom slove vznikol spojením *mikrovlnná* rúra: *mikrovlnka* > *mikrovlnká*, no môže to umocňovať fakt, že v ukrajinčine je v tomto slovnom spojení akcent na poslednej slabike (мікрохвильова піч).

Pri **písaní mäččeňov** sa ako najviac problematické opäť ukázalo slovo *velký*, kde v podobách *velky, velka*, absentoval mäččeň v 7 odovzdaných prácach. Forma *postel* sa vyskytla trikrát a zápisy *dalšia izba* či *vľavo* po dvakrát. Súvislosť medzi absenciou mäččeňov a lokalitou usídlenia frekventanta v rámci Slovenska so zreteľom na výskyt fonémy *l* v slovenských nárečiach sa nám zovšeobecniť nepodarilo. Okrem toho depalatalizovaná forma *velkí* zaberá nielen západné Slovensko, ale aj nezanedbateľnú časť Gemera a Liptova či súvislé oblasti v povodí Hrona a Žitavy (Štolc a kol. 1968, 227). **Nenáležité písanie mäččeňov** sa objavilo v tvaroch *dve spálňe, tri posteľe, v pracovni*. Ako vidno, vo všetkých prípadoch ide o také slová, kt. majú v základnom tvare spisovnú podobu s mäččeňom (*spáľňa, posteľ, pracovňa*), a teda cudzinci vplyvom analógie majú tendenciu tento grafický znak ponechať aj v inom gramatickom tvare.

Na koniec môžeme konštatovať, že ako pri písaní mäččeňov, tak pri písaní dĺžňov, u nami skúmaných písomných komunikátov východných Slovanov vysoko **prevyšuje absencia týchto diakritických znamienok oproti ich redundantnému používaniu**.

Ohľadom diakritiky ponúkame ešte jeden postreh týkajúci sa **zámeny grafém ó za ô** a opačne:²² *dva stôly* (4), *balkôn* (1), *Dôm sv. Martina* (2), *stól* (1), *dôležité* (1), prípadne absencie znamienka: *moj* (1), *balkon* (1).

²⁰ V 20 úlohách.

²¹ V 9 prípadoch.

²² V zátvorkách za dokladom uvádzame absolútny počet výskytu daných chýb.

INÉ PRAVOPISNÉ CHYBY

Z ostatných pravopisných chýb sa nám ako opakujúce vyskytlo **vynechávanie písmena c** v graféme *ch* – *hladička* (3), *kuhiňa* (2). Osvojovanie si protikladu *h* – *ch* v slovenčine je u cudzincov problematika na samostatné lekcie, avšak poznamenávame, že v oboch jazykoch na označenie *chladničky* sa používa slovo so spoločným etymologickým základom (*холодильник*). Očakávali sme, že vzhľadom na interferenciu²³ a predchádzajúce lektorské skúsenosti²⁴ v oblasti výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka sa v analyzovaných domácich úlohách objaví aj podoba **kuchňa* (0), ktorá sa nevyskytla ani raz. Najlepší spôsob, ako tejto chybe predchádzať, sa nám ukázalo vopred (v expozičnej fáze osvojovania si nového učiva) študentov na tento rozdiel v jazykoch upozorniť (slovne či graficky).

Písanie veľkých začiatkových písmen v propriách východným Slovanom zväčša nespôsobuje ťažkosti. Chybný zápis v 5 prípadoch sme zachytili v **názve príslušníka národa** – *ukrajinka*, *ukrajinec*. Keď sa táto skupina frekventantov prvýkrát stretáva s obyvateľskými menami v slovenčine, bývajú prekvapení, že podľa slovenského pravopisu²⁵ sa píše veľkým začiatkovým písmenom. Preto považujeme za vhodné, ak to lektor hneď na začiatku zdôrazní.

Žiaľ, aj ku koncu kurzu sme sa stretli s javom, kde si východoslovanskí účastníci vzdelávania vplyvom azbuky **zamieňajú grafémy u a y** – *študujem slovenčiny* (4), *hovorím trochy po slovensky* (2), *byť ma jednu obývačky* (1) *dom má umývačky riadu* (1) – spolu ide o 8 prípadov.

PREFERENCIA MASKULÍN

V 6 textoch sme sa stretli s tým, že kurzistky pri názve svojej profesie použili mužský rod (napr. *som kaderník-Ø*, *pracujem ako učiteľ-Ø*). V západoslovanských jazykoch, kde patrí aj spisovná slovenčina, sa deklinatívny systém substantív zakladá na rozdieloch v gramatickom rode. Substantívna deklinácia východoslovanských jazykov sa vyznačuje archaickým morfológickým systémom, zdedeným zo staroslovienčiny, ktorý je založený na pôvodnom kmeňovom princípe. (Dudášová-Kriššáková 2015, 185). Kým súčasná spisovná slovenčina

²³ V materinskom jazyku učiacich sa je výraz *кухня*.

²⁴ Od roku 2017 na troch slovenských univerzitách.

²⁵ V ukrajinčine sa tieto substantíva píše malým začiatkovým písmenom (napr. *українець*).

má 12 základných skloňovacích vzorov, napríklad súčasná ruština má len tri deklinačné typy (Žigo 2012, 127).

Ako vidno, deklinačný systém ruštiny je v porovnaní so slovenčinou o poznanie jednoduchší. Nazdávame sa, že aj z toho dôvodu účastníci vzdelávania východoslovanskej proveniencie majú miestami problém správne zaradiť substantívum do gramatického rodu, najmä ak je v danom slove rod odlišný v slovenčine v porovnaní s ich rodným jazykom. Práve dvojice slov *loď* – *žalud'*, *ciel'* – *postel'* robia cudzincom najväčšie problémy pri určovaní rodu (Sedláková 2015, 62), keďže v oboch prípadoch ide o zakončenie na mäkký konsonant. Slová typu *garáž*, *masáž*, *reportáž*, *pláž* sú v ukrajinčine a v ruštine mužského rodu. Študentov sa pýtame, ako im tie slová znejú, resp. z ktorého jazyka by mohli pochádzať. Po dopracovaní sa k odpovedi spoločne vyvodzujeme záver, že slová končiace sa na *-áž* (etymologicky pochádzajúce z francúzštiny²⁶) budú so zvýšenou pravdepodobnosťou ženského rodu. V skúmaných textoch sa vyskytla jedna chyba tohto typu (*podzemný garáž*), preto uvedený postup hodnotíme ako úspešný.

PRÍPONY SUBSTANTÍV V N PL.

V rámci vyššie uvedenej časovej dotácie sa nám s frekventantmi na úrovni A1 ohľadom gramatických pádov podarí prebrať N pl., niekedy sa stihne aj akuzatív. Prvýkrát od začiatku kurzu pri N pl. medzi študentmi väčšinou registrujeme echo <<это сложно>>, najmä vzhľadom na rozmanitosť relačných morfémy v N pl. a viacero výnimiek, predovšetkým v životných maskulínach. Ide o ich prvý kontakt s „ostrou“ gramatikou. Z týchto dôvodov pri osvojovaní si koncoviek N pl. postupujeme obozretne, používajúc aj učebnicu *Tri, dva jeden – slovenčina. Úroveň A1, A2.1* (2015), ktorá je postavená na postupnej fixácii každej novej prípony zvlášť. Poznamenávame, že zložitejšie formy tvorenia N pl. sa podľa učebných osnov ÚJOP-u UK preberali od úrovne B1.²⁷

Nesprávny sufix v tomto páde sme zaznamenali v 13 úlohách, konkrétne ide o tieto podoby: *polici* (2), *skriní* (2), *policy* (3), *okna* (3), *okny* (2), *dva mesiaci* (1). V N pl. feminín v ruštine a v bieloruštine na rozdiel od slovenčiny sú možné len morfémy *-i/-y*, v ukrajinčine navyše aj *-i* (Žigo 2012, 53 – 55). Preto konštatujeme, že vo všetkých prípadoch okrem *okny*²⁸ ide o interferenčné chyby

²⁶ Králik 2015, 704.

²⁷ Porov. Bortlíková a kol. 2023.

²⁸ Pravdepodobne ide o analógiu so slovenskými neživotnými maskulínami alebo s feminínami (*duby*, *ženy*).

s rodným jazykom píšucich. Druhý faktor je ten, že konsonant *c* je bez mäkkého. Cudzinci tak môžu pozabudnúť, že ide o mäkký konsonant, a tak (aj v n. pl.) napíšu morfému prislúchajúcu pre nie mäkkú paradigmu (*ženy* – *policy*). Nehovoriac o tom, že *v ruštine a v bieloruštine* je spoluhláska *c* nepárová tvrdá fonéma, v ukrajinčine tvorí tvrdosťno-mäkkosťnú koreláciu /*c* – *c'*/ (Dudášová-Kriššáková 2014, 86; 95; 105).

PÍSANIE SLOVIES

Z našich lektorských skúseností hlavne na vtedajšom ÚJOP-e UK²⁹ konštatujeme, že východoslovanskí adepti vzhľadom na interferencie s ich rodným jazykom pomerne frekventovane používali **nekontraňované formy** tzv. **a-verb**,³⁰ a to najmä v ústnej komunikácii (napr. *čítajem, ona *hľadaje, my *čakajeme).³¹ Bolo pomerne náročné (aspoň pre nás) ich to neskôr odnaučiť, a tak sme sa rozhodli, že im tieto javy vysvetlíme ešte v expozičnej časti osvojovania si konjugácie v prezente, a to na pozadí vývinu jazyka a konfrontačnej gramatiky. Uľahčuje to aj fakt, že východní Slovania majú pomerne dobre zvládnuté základy staroslovienčiny, prirodzene, im nie je cudzia ani cirkevná slovančina. Na tabuli to vysvetľujeme nasledujúcim spôsobom (píšeme latinkou): (on/ona/ono) **volajetъ* > *volajet* > *volá*, teda *-*aje*- > -*á*-. Kým vo východoslovanských jazykoch sa táto pôvodná forma zachovala dodnes, v slovenčine došlo ku kontrakcii. Dodávame, že -*á*- musí byť v slovenčine dlhé (pokiaľ nie je predchádzajúca sylaba dlhá). Výsledok je ten, že v našej výskumnej sonde sa nekontraňovaná podoba a-verb vyskytla v jednom texte (*Bivaem v prenajatom roddynom dome. Zbieraem huby.*). Ako problematické sa však ukázalo písanie foriem (pôv. atematického) verba *mať* v konjugácii, kde tvary bez dĺžna sa vyskytli v 25 prípadoch, čo predstavuje 50% (!) odovzdaných domácich úloh. Pritom toto verbum je súčasťou úvodných konverzačných fráz typu *ako sa máš?*, *ako sa voláš?*. Vo verbách *volat' sa* a *bývat'* sme zaznamenali absenciu kvantity iba v 2 prípadoch – *volam sa* (1), *byvam* (1) – pričom aj tieto verba sú súčasťou spomenutých konverzačných fráz. Nazdávame sa, že výrazne zvýšenú chybovosť v konjugácii pri verbe *mať* mohla spôsobiť formálna analógia s tvarmi substantíva *mama* (D/L sg. *mame*), prípadne bezpredložkový A sg. od zámena *ja* (*Vidiš ma.*). Ide o relatívne frekventované slová v komunikácii. Títo účastníci vzdelávania krát-

²⁹ V rokoch 2019 – 2021.

³⁰ S tematickou submorféomou -*a*-.

³¹ Ide o tvary z našej pamäti, preto ich označujeme hviezdičkou.

ko pred kurzom a počas kurzu nejaký čas žijú na Slovensku, takže tieto tvary (*mame, ma*) mohli vidieť napísané na ulici alebo v médiách.

Pri iných slovesách zväčša absentovali dĺžne: *hovorím* (2), *govorím* (1), *stoji* (10), *stojá kvety* (1) či interfix -j-: *študuem slovenčinu* (2), *žiem na Slovensku* (2). Miestami došlo k zámene foriem verba *byť* medzi sg. a pl.: **je široké dvere** (2), **je dve izby** (1), **je tam dva nočné stolíky** (1) či k jeho redundantnému použitiu v prezente: **som bývam** (2), **sme bývame** (1). Zaznamenali sme aj ojedinelý výskyt nesprávnej relačnej morfémy: (ja) *študujú slovenčinu* (2), *my žijem v Bratislave* (1). Interferenčný rozdiel v spôsobe písania negatívnych prefixov verb medzi rodným a učiacim sa jazykom zdôrazňujeme pri osvojovaní si nového učiva, snáď aj preto v tomto jave sme chybovosť zaznamenali v jednom z textov (**ne mám, nie pracujem**). Pre úplnosť dodávame, že tento rozdiel patrí k najmenej abstraktným, a teda sa nazdávame, že východní Slovania učiaci sa slovenčinu si tento fakt pri čítaní slovenských textov uvedomia ako jeden z prvých.

PÍSANIE ČÍSLoviek

So zapisovaním čísloviek východoslovanskí účastníci vzdelávania zväčša nemajú problémy. Vyskytujú sa len jednotlivosti: *diesát kilometrov* (1), *trinásť* (1)/*páťdesiat* (1) *rokov*. Ako opakujúci sa³² nedostatok vyvstalo oddelené zapisovanie desiatok a jednotiek (aj) v základnom tvare kardinálií (napr. *mám štyridsať sedem rokov*).

FRÁZY

Rôzne formy zápisov sme zistili v konštrukcii *hovorím po slovensky* (celkovo v 12 prácach) – *po rusky, po ukrajinský, po anglicky* (8), *po ukrajinski* (1), *po ukrajinskí* (2), *...po poľsky, po anglicky, chcem hovoriť na slovenčine ako na svojom jazyku* (1). Ako vidno, najväčšie ťažkosti vo vyjadrení tejto konštrukcie nespôsobuje použitie prepozície *po*,³³ ale morféma na konci slova. Posledný doklad predstavuje interferenčnú chybu, kým ostatné svedčia o probléme diferencovať zapisovanie adjektív a adverbií. V poslednom doklade si zároveň môžeme všimnúť, že v tejto výpovedi nefunguje analógia (podobne ako sme na začiatku

³² V rámci našej sondy išlo o 11 prípadov.

³³ V ruštine a v ukrajínčine je v tejto pozícii iná morfosyntaktická väzba.

článku analyzovali absenciu dĺžňov). V ústnej komunikácii s frekventantmi sme si všimli, akoby spojenie *na slovenčine* používali v dvoch významoch:

- 1.) žiť **na** Slovensku (žiť **na** Slovenčine),
- 2.) hovoriť po slovensky (*hovoríť na slovenčine*).³⁴

Graficky by sme to mohli znázorniť nasledujúcim spôsobom:

na Slovensku → *na slovenčine* ← po slovensky

Ak lektor chce vyjadriť napr. rozdiel v jazykových javoch, nemal by používať konštrukcie *v slovenčine* (*je to tak*), *kým v ukrajinčine* (*onak*), ale po týchto skúsenostiach odporúčame radšej frázy **po** slovensky (*je to tak*), *kým po ukrajinsky* (*onak*), čím sa cez fixáciu eliminuje nesprávne používanie predložky.

Ako problematické sa miestami ukázalo vyjadrenie geografického miesta na život – *žijem na Slovenskú* (1), *žijem/bývam na Ružinove/na Karlovej Vsi/na Petržalke* (3),³⁵ *žijem na Slovenčine* (1). Podobne aj vyjadrenie obytného miesta – *mám byť na prenájom/prenajímam byť* (6), pričom nám je z kontextu zrejmé, že nie kurzisti majú vo vlastníctve byť, ktorý ďalej prenajímajú, ale že oni sami bývajú v prenájme. Myslíme si, že tieto (v danom kontexte) mylne použité frázy si podvedome osvojili z čítania prvých inzerátov v snahe zabezpečiť si základnú existenčnú potrebu – bývanie.

POSTREHY Z LEXIKY

V siedmich odovzdaných domácich úlohách sa objavilo slovo **diván**. Aj keď frekvenčne ho v úlohách prevyšujú synonymá *gauč/pohovka*, ide o nezanedbateľný a nie náhodný výskyt. Kým KSSJ 2003, 119 označuje toto slovo ako zastarávajúci výraz, tak SSN 1 1994, 316 ho kvalifikuje ako slovo novšieho pôvodu v nárečiach, vzťahujúce sa na celé slovenské jazykové územie. Ako vidno, lexéma *diván* je z chronologického hľadiska v spisovnej slovenčine a v slovenských nárečiach hodnotená rozdielne, no aj táto výskumná sonda ukazuje, že *диван* je v ruštine a v ukrajinčine stále živý výraz, ktorý niektorí cudzinci východoslovanskej proveniencie z týchto dôvodov preferujú pred bežnejšími synonymami *gauč/pohovka*.

V štyroch prípadoch sme zaznamenali lexému **multivarka**. SSSJ 2015, 403 – 409 zachytáva výrazy s prefixoidom *multi-* od slova *multicyklón* po *multižánrový*, no bez *multivarky*. Webový SNK 2024 zobrazuje slovo *multivárka/multivarka* v rôznych gramatických pádoch 178-krát. Ako vidno, v slovenčine nej-

³⁴ Po rusky **на словацком языке**.

³⁵ Asi analogicky s pre nich frekventovaným spojením *Žijem na Ukrajine a na Slovensku*.

de o úplne neznáme slovo, ktoré by si naši účastníci vzdelávania preniesli do slovenčiny (pravdepodobne kalkovaním s východoslovanského *мультиварка*). Tento výraz tam pravdepodobne vznikol analogicky podľa foriem *кавоварка*, *пучоварка*. Zostáva otázne, či a ako to slovo v textoch cudzincov opravovať. Vzhľadom na jeho existenciu v korpuse by sme doň (zatiaľ) nezasahovali. Ak by tento výraz bol v budúcnosti začlenený do SSSJ, vyvstáva nám otázka, ako ho štandardizovať – *multivarka* (podľa *мультиварка*) alebo ako *multivar* (podľa *кавовар*, *рыжовар*, *самовар*), alebo ako *multivarič*?

ZÁVER

Na záver (opierajúc sa o našu výskumnú sondu) z písaných komunikátov východoslovanských účastníkov vzdelávania medzivládnej organizácie IOM by sa dali zovšeobecniť nasledujúce zistenia. V prípade **dĺžňov a mäkkčňov výrazne dominuje ich absencia** nad redundantným použitím. Ohľadom iných diakritických znamienok cca v päťtine úloh **dochádza k zámene grafém ó/o za ô** a opačne. V rámci pravopisu sa ako problematické ukazuje **vynechávanie písmena c v graféme ch** asi v desatine úloh. V rovnakom množstve bolo zaznamenané **písanie obyvateľských mien malým začiatočným písmenom**. Zistili sme, že aj ku koncu kurzu u 11 adeptov pretrváva **nahrádzanie grafémy y za u**. Zhruba desatina študentiek pri **pomenovaní** svojej **profesie** používa **maskulinnu podobu**.

Z gramatických chýb približne štvrtina kurzistov má problémy s **relačnými morfémi v N pl**. Z toho najviac vo feminínach, kde **sa koreň slova končí na mäkkú spoluhlásku bez mäkkčňa** (*dve skrin*í*, polici*y**). Pri písaní verb absentujú najmä dĺžne v konjugácii. Písanie čísloviek frekventantom východoslovanskej proveniencie väčšie ťažkosti nespôsobuje s výnimkou písania **kardinálií v základnom tvare**, kde **píšu oddelene desiatky a jednotky**.

Ohľadom fráz a vetných konštrukcií viac ako desatina účastníkov výskumu mala **problém s vyjadrením** svojho **obytného miesta** (*mám byt na prenájom/prenajímam byt*). Vo fráze *hovorím po slovensky* v rámci našej výskumnej vzorky došlo k absencii prepozície *po*, resp. k jej nahradeniu predložkou *na* len v jednom prípade. Ako **problematická** sa skôr ukazuje **koncovka v týchto adverbách**, ktorá u vyše päťtiny účastníkov bola rozkolísaná.

Z lexiky niektorí³⁶ frekventanti **uprednostňujú** pre slovenčinu zastarávajúcu **lexému diván** oproti neutrálnemu synonymu *gauč/pohovka*. Kalkovaním **pri-nášajú** do slovenčiny **lexému multivarka**.

³⁶ Asi 14 percent.

Na základe vyššie spomenutých predchádzajúcich lektorských skúseností a na pozadí vyššie špecifikovanej lingvodidaktickej odbornej literatúry sa nám do istej miery podarilo **eliminovať** nasledujúce **chyby typické pre východoslovanských účastníkov** vzdelávania učiacich sa slovenčinu ako cudzí jazyk. Prvou bol sporadický výskyt nekontrahovaných foriem tzv. a-verb a oddeľovanie negatívnych prefixov od koreňa slovesa. Druhá predstavuje elimináciu určenia chybného rodu vo feminínach zakončených na rodovo atypický mäkký konsonant. Tretia spočíva vo vynechávaní grafémy *y* v slove *kuchyňa*, kde k vynechaniu tohto písmena v rámci našej výskumnej sondy nedošlo ani raz.

Ako vidno, takmer všetky omyly³⁷ v skúmanej vzorke boli spôsobené vplyvom interferencie s ich rodným (východoslovanským) jazykom. Z toho dôvodu je prospešné, ak lektor v slovanskej skupine učiacej sa slovenčinu ako cudzí jazyk disponuje vedomosťami zo slavistiky a z konfrontačnej gramatiky slovanských jazykov. Týmito znalosťami pri ich vhodnej didaktickej transformácii potom môže predchádzať typickým interferenčným chybám. Tie z nášho pohľadu je potrebné eliminovať ešte v expozičnej fáze osvojovania si nového učiva, lebo chybné zafixované učivo sa podľa našich skúseností odstraňuje omnoho náročnejšie, akoby sa malo učiť od základov.

LITERATÚRA

- Bilský, Jozef. 2020. Pokusy o elimináciu interferencií v reči východoslovanských študentov pri osvojovaní si slovenčiny ako cudzieho jazyka. In *Zborník príspevkov zostavený ku konferencii so zahraničnou účasťou Ďalšie vzdelávanie v centre pozornosti na Univerzite Komenského v Bratislave, ktorá bola plánovaná v termínoch 26. – 27. októbra 2020 v Modre*. Edited by N. Hrapková. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 37 – 42.
- Bilský, Jozef. 2023. Porovnávanie východoslovenských nárečí z hľadiska miery pádového synkretizmu. In *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie Slovakistika v súvislostiach: tradícia a perspektívy konanej v dňoch 19. – 21. apríla 2023 na Filologickej fakulte v Belehrade pri príležitosti 70. výročia univerzitnej slovakistiky v Srbsku a 25. výročia Lektorátu slovenského jazyka a kultúry na Filologickej fakulte Univerzity v Belehrade*. Edited by S. Paunovič Rodič a R. Raffaj. Belehrad: Filologická fakulta v Belehrade, 27 – 40.
- Bortlíková, Alica a kol. 2023. *Hovorme spolu po slovensky! Učebnica B1. Slovenčina ako cudzí jazyk*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave – Centrum ďalšieho vzdelávania.

³⁷ Okrem formy N pl. *okny* či rozkolísaných koncoviek v adverbiách typu *hovorím po slovensky*.

- Čižmarová, Mária a Jašková, Anna. 2013. *Ukrajinsko-slovenská homonymia. Slovník ukrajinsko-slovenských medzijazykových homonym. Українсько-словацька омонімія. Словник українсько-словацьких міжмовних омонімів*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Dudášová-Kriššáková, Júlia. 2014. *Fonologický systém slovanských jazykov z typologického hľadiska*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Dudášová-Kriššáková, Júlia. 2015. *Vývin rusínskeho jazyka a dialektológia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Jarošová, Alexandra a kol. 2015. *Slovník súčasného slovenského jazyka. M – N*. Bratislava: VEDA.
- Kačala, Ján a kol. 2003. *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava: VEDA.
- Kamenárová, Renáta a kol. 2018. *Krížom-krážom Slovenčina A1*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kesselová, Jana. 2023. Pád v učení sa slovenčiny ako cudzieho jazyka (prípadová štúdia datív). In *Studia Academica Slovaca*. 52. Edited by J. Pekarovičová a M. Vojtech. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 30 – 46.
- Králik, Lubor. 2015. *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. Bratislava: VEDA.
- Kvapil, Roman a kol. 2018. *Slovenčina ako cudzí jazyk – príručka pre učiteľov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- Los Ivoríková, Helena a kol. 2022. *Krížom-krážom Slovenčina A1 + A2. Cvičebnica*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Medzinárodná organizácia pre migráciu. n. d. „Predstavenie Medzinárodnej organizácie pre migráciu.“ Accessed January 24, 2025. <https://iom.sk/sk/iom/o-iom.html>
- Pekarovičová, Jana. 2022. *Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Perovská, Veronika. 2019. „Problémy pri osvojovaní si slovenčiny ako cudzieho jazyka u ukrajinských študentov. Vybrané javy na zvukovej rovine.“ Prešov: *Jazyk a kultúra* 39 – 40 (10): 83 – 92. <https://www.ff.unipo.sk/jak/aktualnecislo.html>
- Ripka, Ivor a kol. 1994. *Slovník slovenských nárečí 1. A – K*. Bratislava: VEDA.
- Sedláková, Marianna. 2015. Prezentácia lingvistického obsahu a metód pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka. In *Praktická didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka pre študentov slovakistiky*. Košice: Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach.
- Sedláková, Marianna a kol. 2013. *Slovenčina pre cudzincov. Pracovné listy*. Košice: Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach.
- Slovenský národný korpus. n. d. „Slovenský národný korpus – web-7.0.“ Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, v. v. i. Accessed January 24, 2025. <http://korpus.juls.savba.sk/>
- Spáčilová, Stanislava. 2019. „K vybraným problémom používania verb v ústnych prejavoch ukrajinských študentov hovoriacich po slovensky.“ Prešov: *Jazyk a kultúra* 39 – 40 (10): 131 – 142. <https://www.ff.unipo.sk/jak/aktualnecislo.html>

- Štolc, Jozef a kol. 1968. *Atlas slovenského jazyka I. Vokalizmus a konsonantizmus. Časť prvá – mapy*. Bratislava: VEDA.
- Uličná, Martina a kol. 2015. *Tri, dva jeden – slovenčina. Úroveň A1, A2.1*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave – Centrum ďalšieho vzdelávania.
- Uramová, Miriam. 2007. *Slovenčina pre azylantov a žiadateľov o azyl*. Zvolen: OZ Človek v ohrození.
- Pavol. 2012. *Analógie a anomálie v substantívnej deklinácii slovenských jazykov*. Bratislava: VEDA.

PhDr. Jozef Bilský, PhD.
Katedra slovakistiky, slovanských filológií
a komunikácie
Filozofická fakulta
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Moyzesova 9
04001 Košice
jozef.bilsky@upjs.sk

RECENZIE

OD TEXTU K PREKLADU XVIII (1. ČASŤ)

Mária Vajičková

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Đuricová, Alena – Štefaňáková, Jana (eds.): *Od textu k prekladu XVIII. 1. časť*. Praha: Jednota tlumočníků a překladatelů 2024. 112 strán. Forma: elektronická. ISBN 978-80-7374-138-9

Predkladaný zborník *Od textu k prekladu XVIII. 1. časť* obsahuje trinásť štúdií, z toho osem v slovenskom, tri v anglickom a jednu v nemeckom jazyku. Už po osemnásty raz prezentujú lingvisti a translatológovia na tradičnej platforme, ktorú im poskytujú editorky Alena Ďuricová a Jana Štefaňáková (v predchádzajúcich ročníkoch aj v spolupráci s ďalšími spolueditorkami), najnovšie výsledky svojho lingvistického a translatologického výskumu. Popri teoretických lingvistických a translatologických otázkach sa dotýkajú aj ich presahu do didaktických súvislostí a čo je vzácné, ale nie ojedinelé, pretože sa opakovane vyskytuje aj v predchádzajúcich zborníkoch editoriek radu vedeckých zborníkov „*Od textu k prekladu*“, je to, že mnohé teoretické otázky sa spájajú s prekladateľskou praxou, či priamo z prekladateľskej alebo didaktickej praxe vychádzajú.

Alena Ďuricová sa vo svojej štúdii *Interpretácia a komparácia vybraných právnych termínov* venuje porovnávaniu vybraných odborných názvov v právnych textoch Nemeckej spolkovej republiky, Rakúska a Slovenska a zdôrazňuje, že pri preklade právnych textov je dôležité poznať nielen metódy výkladu právnych predpisov, ale tiež disponovať istými zručnosťami v interpretácii právnych textov. Uvádzané príklady majú poukázať na to, že výklad a komparácia termínov je dôležitá pre pochopenie východiskového textu a aj pre výber jazykových prostriedkov v cieľovom jazyku.

V štúdii *The Impact of Subject Knowledge on Learning and Translation of English Legal Terminology* predstavuje Leonid Chernovatyi výsledky experimentálnej štúdie prekladu anglických právnych textov do ukrajinčiny. V štúdii sa potvrdila hypotéza, že pravidelná tvorba textov, ktoré zhotovujú študenti, má

pozitívny vplyv na získavanie predmetových vedomostí, ako aj potrebnej terminológie.

Blanka Jenčíková a Adriana Ingrid Koželová v štúdií *Špecifické aspekty didaktiky technického prekladu* poukazujú na rozdiely práce s technickým odborným textom v technických a v translatologických študijných programoch, ako aj na úskalia pri používaní slovníkov alebo prekladačov. Zdôrazňujú, že vo filologických translatologických študijných programoch je potrebné nielen rešeršovať v paralelných odborných textoch, ale aj získať isté odborné znalosti o téme východiskového textu a technické myslenie, aby sa prekladateľ rozhodol pre správny odborný názov z ponúk, ktoré mu poskytuje slovník, a aby bol schopný správne posteditovať preklad prekladača. Štúdiá svedčí nielen o poznaní teoretického zázemia, ale aj o didaktických a aj translatologických skúsenostiach autoriek.

Natalia Kovalchuk v práci *Thematic Classification of English Abbreviations to Mark the Characteristics of Languages and Language Learners* poukazuje na to, že odborná spôsobilosť prekladateľa odborného diskurzu môže mať pozitívny alebo negatívny dopad na pochopenie textu vo východiskovom jazyku a teda aj na konečný odborný preklad v cieľovom texte. Znalosť predmetu a terminológie možno považovať za vzájomne prepojené faktory pri zabezpečovaní kvality prekladu.

Roman Ličko, Alena Štulajterová, Slávka Vágnerová v práci *Register Awareness as a Tool to Improve EFL Learners' Writing Skills* venujú pozornosť potrebe upozorniť vo vyučovaní cudzích jazykov aj na rozdiely vo formálnej a neformálnej komunikácii.

Olha Magyar sa v štúdií *Variantnosť používania historických antroponým z uhorského obdobia v odbornom diskurze slovanských jazykov: pravopis a transfer* venuje otázke variantnosti transferu historických antroponým do slovenčiny a do ukrajinčiny v kontexte odbornej komunikácie. Variantnosť mien a priezvisk z uhorského obdobia dejín Slovenska zdôvodňuje rozkolísanosťou používania slovenského diakritického a maďarského digrafného pravopisu. Zároveň tiež predstavuje názory slovenských lingvistov a historikov na túto tému. Variantnosť v pravopise ukrajinských krstných mien a priezvisk zdôvodňuje okrem iného aj pokusom o zachytenie čo najpresnejšej fonografickej štruktúry maďarského originálu mena.

Petra Milošovičová v štúdií *Integrácia interkultúrneho manažmentu do výučby prekladateľov a tlmočníkov: Výzvy a príležitosti* predstavuje učebnicu *Interkultúrny manažment: úspešná navigácia v globálnom svete*, ktorá má podľa autorky ambíciu šíriť znalosti o interkultúrnom manažmente, pretože budúci prekladatelia a tlmočníci sa bežne pohybujú v multikultúrnom prostredí.

Jaroslav Stahl v príspevku *Ako učiť prekladateľov a tlmočníkov v 21. storočí?*

Šance a možnosti sa chce podeliť o skúsenosti zo svojej pedagogickej praxe, ktoré konfrontuje s publikovanými teóriami renomovaných translatológov. Vychádza z konštatovaní o meniacom sa tlmočníckom trhu a aj meniacom sa technickom zázemí práce tlmočníkov a prekladateľov s príchodom generatívnej umelej inteligencie, ktorá nahrádza surový prekladateľský proces strojovým prekladom a prekladateľ sa dostáva do pozície posteditora. Tieto skutočnosti sa musia odzrkadliť aj v príprave tlmočníkov a prekladateľov pri vyvážení medzi teóriou a potrebou praxe. Autor konštatuje nedostatočný záujem o tlmočnícke a prekladateľské vzdelanie a klesajúce jazykové kompetencie v cudzích jazykoch s výnimkou angličtiny.

Jana Štefaňáková v príspevku *Projektbezogene Terminologie Arbeit im Fachdiskurs* poukazuje na to, že neustály nárast nových odborných názvov vo všetkých oblastiach kladie veľké nároky na terminologické databázy a ich neustálu aktualizáciu. Informuje o výsledkoch na projekte zaoberajúcom sa zostavovaním terminologickej databázy v *poľovníctve, včelárstve a rybolove v jazykových pároch nemčina – slovenčina a angličtina – slovenčina*. Podrobnejšie predstavuje výsledky získané terminologickým výskumom v oblasti rybárstva na jazykovom páre nemčina – slovenčina.

Marketa Štefková v príspevku *Inovativna nederlandistika – využitie nástrojov umelej inteligencie pri tvorbe didaktických materiálov v kurikule nederlandistiky* predstavuje prácu na projekte zaoberajúcom sa modernizáciou kurikula a didaktických prístupov v oblasti výučby holandčiny na Slovensku, v rámci ktorého vznikli tri nové učebnice pre študentov prekladateľstva a tlmočníctva, integrujúce do kurikula študijného programu generatívnu umelú inteligenciu.

Barbara Vinczeová sa vo svojej štúdii *Kedysi áno, dnes už nie: Úskalia prekladu románu Jane Austenovej so zameraním na lexiku* venuje kontextualizácii tvorby Jane Austenovej v európskom a slovenskom preklade a porovnáva preklady archaizmov a historizmov v jednotlivých vydaniach.

Oľga Wrede poukazuje v príspevku *Právny text a strojový preklad v edukácii* podobne ako niektorí ďalší autori štúdií v tomto zborníku na to, že v súčasnosti sa stal strojový preklad neoddeliteľnou súčasťou globalizovaného sveta, a preto je potrebné venovať mu pozornosť aj v príprave budúcich prekladateľov.

V práci *Intralingválny preklad – teoretické východiská výskumu na príklade medicínskych textov (projektová skica)* otvára Denisa Kiselová tému, ktorej sa v slovenských lingvistických prácach venovala pozornosť len okrajovo, a to napríklad v súvislosti s reedíciami starších literárnych diel alebo pri štylistickom spracovaní vedeckých tém pre populárnonáučný alebo didaktický cieľ. Jej štúdia obsahuje východiskové vysvetlenie odborných názvov interlingválneho a intralingválneho prekladu a niekoľko ďalších príbuzných pojmov podľa viacerých vedeckých prameňov a teórií. Nasleduje ich aplikácia v intralingválnom medi-

cínskym preklade, ako aj analýza a porovnávanie textov pre laikov s textami pre odborníkov z lekárskeho prostredia.

V závere možno konštatovať, že z pera skúsených lingvistov, translatológov a prekladateľov z praxe vznikli podnetné štúdie, ktoré si iste zaslúžia pozornosť vedeckej a odbornej komunity, zaoberajúcej sa lingvistickým a translatologickým výskumom odborného textu a odborného jazyka.

prof. PhDr. Mária Vajičková, CSc.
Ústav filologických štúdií
Katedra nemeckého jazyka, literatúry a didaktiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59
813 34 Bratislava
vajickova@fedu.uniba.sk
ORCID-ID 0000-0003-2382-805

OD TEXTU K PREKLADU XVIII (2. ČASŤ)

LINGUISTIC LANDSCAPE

Mária Vajičková

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Đuricová, Alena – Štefaňáková, Jana (eds.): *Od textu k prekladu VIII. 2. časť. Linguistic Landscape*. Praha: Jednota tlumočníků a překladatelů 2024. 80 strán. Forma: elektronická. ISBN 978-80-7374-139-6

Monotematický zborník *Od textu k prekladu XVIII. 2. časť. Linguistic Landscape*, ktorý obsahuje päť štúdií o jazykovej krajine vo vybraných mestách a regiónoch, nadväzuje na zborníky editoriek Aleny Đuricovej a Jany Štefaňákovovej, ktoré vznikali v predchádzajúcich rokoch v rámci projektu APVV-18-0115 Jazyk v meste – dokumentovanie multimodálnej semiosféry jazykovej krajiny na Slovensku z komparatívnej perspektívy.

Publikácia svedčí o tom, že autorky a autori predkladaných štúdií sa naďalej systematicky venujú verbálnym a neverbálnym výrazovým prostriedkom, s ktorými sa stretávame vo verejnom priestranstve. Tentokrát tematizujú extralingválne znaky v bilingválnej onymickej krajine (Ján Bauko), analyzujú komunikáciu o jazykovej krajine (Zdenko Dobrík), na vybraných príkladoch užívateľov sociálnych sietí reflektujú ruskú vojnovú agresiu v jazykovej krajine (Petra Jesenská), skúmajú morfosyntax v jazykovej krajine Komárna (Sándor János Tóth – Vojtech Istók – Gábor Lőrincz), ako aj jazykovú krajinu v univerzitnom prostredí (Jana Štefaňáková). Ich postrehy sú ďalším podnetným príkladom pragmalingvistického pohľadu na jazyk v aktuálnom sociálnom prostredí.

V prvej štúdii *Extralingválne znaky v bilingválnej onymickej krajine* sa Ján Bauko venuje výskumu úradných aj neúradných vlastných mien vo verejnom priestore v slovensko-maďarskom dvojjazyčnom prostredí na južnom Slovensku. Onymickú krajinu rozdeľuje na antroponymickú, toponymickú a chrématonymickú krajinu. Podľa týchto podskupín analyzuje lingválne i extralingválne

prvky v meste Komárno. Štúdia je obsahovo vyvážená. Vecné tvrdenia sú doložené bohatým obrazovým materiálom.

Zdenko Dobrík vo svojej štúdii *Komunikácia o jazykovej krajine v digitálnom priestore* analyzuje diskusiu v online priestore, ktorá reaguje na pomenovania alebo premenovania ulíc po kontroverzných osobnostiach. Jedna diskusia bola reakciou na článok v denníku *Pravda* o premenovaní ulice v meste Prievidza. Druhá diskusia bola vyvolaná článkom v rakúskom denníku *Standard* o premenovaní okruhu Dr. Karl-Lueger-Ring (pre anstisemistizmus bývalého starostu) na Universitätsring. Viedenská mestská rada napokon žiadosti Viedenskej univerzity o zmenu názvu vyhovel. V prípade návrhu na premenovanie ulice v slovenskom meste autor štúdie uvádza, že vyjadrenia niektorých diskutujúcich boli vecné a argumentačné, ale v iných sa ich autori skrývali za anonymitu a pokračovali hranicu vecnosti a etiky alebo ich výroky dokonca nesúviseli s témou.

V štúdii *Reflexie ruskej vojnovkej agresie v jazykovej krajine na vybraných príkladoch užívateľov sociálnych sietí* od Petry Jesenskej chce autorka zistiť, akými jazykovými prostriedkami sa reflektuje v jazykovej krajine užívateľov sociálnych sietí Facebook, Instagram a X (niekdajší Twitter) v slovenskom, českom a anglickom jazyku na vojnovú agresiu dva roky od vypuknutia vojny na Ukrajine. Tvrdí, že používanie sociálnych sietí je generačne a záujmovovo podmienené. Autorka štúdie si uvedomuje heterogénnosť materiálu a konštatuje, že vytvoriť prehľadný systém je pomerne ťažké až nemožné. Predsa sa o to pokúšala stanovením viacerých kritérií výberu, akými sú: dôveryhodnosť zdroja v protiklade k dezinformačným médiám a hoaxom. Ďalšiu kategorizáciu postavila na binárnych vzťahoch: oficiálny – neoficiálny, statický – mobilný, špecifikovala aj materiál nosiča. Napriek snahe o prehľadnosť si autorka uvedomuje, že opísať daný stav tradične, systematicky a komplexne je ťažké a takmer nemožné, pretože na sociálnych sieťach sa informácie neustále vrstvia. Napriek tomu však štúdia predstavuje pomerne jasný obraz o analyzovanom jave a cenné je to, že predkladá aj možnosti metodologického postupu pri sledovaní podobných cieľov.

Štúdia *Morfosyntax* v jazykovej krajine Komárna, ktorá vznikla v spoluautorstve Sándora Jánosa Tótha, Vojtecha Istóka a Gábora Lőrincza, sa zameriava na výskum morfolologickej a syntaktickej stránky dvojjazyčnej (slovensko-maďarskej) jazykovej krajiny. Jej autori sa opierajú o konštatovanie, že gramatika jazyka je menej dynamická ako lexika, je nezávislá od konotácií a nie je pod vplyvom jazykovo-politických, spoločenských a ďalších mimojazykových faktorov. Porovnávanie morfológie a syntaxe dvoch typologicky odlišných jazykov vzbudzuje od začiatku záujem o spôsob uchopenia témy, ako aj o použité metodické postupy. Autori štúdie sa po charakterizovaní viacslovných voľných slovných spojení a vylúčení z výskumu ustálených slovných spojení zamerali na porovnanie realizácie gramatických kategórií v slovenskom a ma-

ďarskom jazyku a sústredili sa na prierezoové kategórie, ktoré sú relevantné vo viacjazyčnom prostredí, a to na číslo, pádové väzby, zhodu, parataxu, hypotaxu, slovnodruhovú ekvivalenciu, slovosled, verbálne a nominálne konštrukcie, vetné a nadvetné celky a pod. Štúdia obsahuje mnohé zaujímavé príklady a početnú obrazovú dokumentáciu. Výkladový text je na niektorých miestach ťažšie čitateľný, pretože neuvádza analyzované príklady, ale len odkazuje na ich výskyt v zobrazenej jazykovej krajine, v ktorej si ich čitateľ štúdie musí dohľadať. Záver štúdie je na množstvo analyzovaných javov pomerne stručný a pôsobí trochu nekonzistentne.

Jana Štefaňáková sa vo svojej štúdii *Jazyková krajina v univerzitnom prostredí* rozhodla pre komunikačné prostredie, ktorému vo výskume jazykovej krajiny doteraz nebola venovaná pozornosť. Témy sa zhostila v potrebných vedeckých a výskumných národných a medzinárodných súvislostiach v úvodných častiach štúdie. Za cieľ si okrem iného stanovila aj mieru používania cudzích jazykov v spoločných priestoroch univerzitného kampusu v relácii k typu textov. Ďalej chcela poukázať aj na subjekty formujúce jazykovú krajinu vybraného kampusu UMB v Banskej Bystrici a na témy textov, ktoré vytvárajú jazykovú krajinu tohto univerzitného prostredia. V prehľadnom a hutnom závere konštatuje, že dominantným jazykom v písomnej komunikácii je slovenčina ako štátny a primárny jazyk vzdelávania na Slovensku, angličtina je aktívna ako jazyk medzinárodnej komunikácie, ale vyskytujú sa aj texty s použitím nemčiny, francúzštiny a ruštiny. Najaktívnejším tvorcom jazykovej krajiny je administratíva univerzity. Z obsahového hľadiska sú najpočetnejšie texty o organizácii univerzitného priestoru a študentského života a o mimoškolských aktivitách z interného a aj externého prostredia. Napriek tomu, že je štúdia rozsiahla a obsažná, možno súhlasiť s tvrdením autorky, že analyzovaná krajina z univerzitného prostredia ponúka ďalšie podnetné témy, ktoré si iste zaslúžia ďalšiu pozornosť.

Aj pri tomto zborníku k téme jazykovej krajiny nájde čitateľ ďalšie zaujímavé a podnetné informácie, svedčiace o vývine a flexibilitate verbálnych a neverbálnych výrazových prostriedkov v komunikácii vo verejnom priestore.

prof. PhDr. Mária Vajičková, CSc.
Ústav filologických štúdií
Katedra nemeckého jazyka, literatúry a didaktiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59
813 34 Bratislava
vajickova@fedu.uniba.sk
ORCID-ID 0000-0003-2382-8057

ODBORNÉ VZDELÁVANIE LINGVISTOV AKO NÁSTROJ POSILNENIA PREKLADATELSKEJ KOMPETENCIE

Zuzana Gašová

Fakulta aplikovaných jazykov, Ekonomická univerzita v Bratislave

POLAKOVÁ, Lenka. 2025. *Právna teória pre lingvistov. Základy práva pre prekladateľov a tlmočníkov I*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 87 s. ISBN 978-80-555-3460-2.

Vysokoškolská učebnica *Právna teória pre lingvistov. Základy práva pre prekladateľov a tlmočníkov I*, ktorej autorkou je Lenka Poláková, vznikla ako súčasť riešenia grantového projektu KEGA 037PU-4/2024 *Rozvoj vzdelávania prostredníctvom metódy blended-learning. Blokový jazyk v príprave študentov translológie na súdny diskurz v kombinácii ,nemčina – slovenčina‘*. Ako napovedá názov vysokoškolskej učebnice, jej kľúčovú charakteristiku tvorí prienik oblastí práva a lingvistiky. Publikácia má logickú štruktúru, pozostáva zo siedmich kapitol, z ktorých každá je venovaná vybranej tematike z oblasti práva. Autorka pritom intencionalne vyberá aspekty relevantné pre kvalitný výkon prekladateľa a/alebo tlmočníka právnych textov. V jednotlivých kapitolách čitateľovi postupne približuje pojem, predmet a základné funkcie práva, systém práva a základné právne odvetvia ako aj typy právnych kultúr. Ďalej sa venuje oblasti právnej normy, recipienta oboznamuje so základnými prameňmi práva, s normatívnym právnym aktom a základnými právnymi predpismi, vymedzuje pojem *právny vzťah* a s ním súvisiace skutočnosti, objasňuje proces aplikácie práva a osobitný dôraz kladie na formy súdnych rozhodnutí, čitateľa oboznamuje so systémom súdnictva v SR a prehľadným spôsobom mu predstavuje význam a štruktúru vybraných úradných dokumentov, ktoré zvyčajne bývajú predmetom prekladu. V záverečnej kapitole podáva prehľad opravných prostriedkov voči súdnym rozhodnutiam a poukazuje na špecifiká, ktoré je pri jednotlivých kategóriách potrebné rozlišovať, aby vznikol translátologicky kvalitný výstup tvoriaci správnu bázu pre ďalšiu prácu odborníkov.

Nóvum predmetnej učebnice pre vysoké školy spočíva v jej primárnom zameraní na priblíženie tých aspektov práva, ktoré sú dôležité pre prácu prekla-

dateľov a tlmočníkov právnych textov. Autorka v nej ponúka také perspektívy z vybraných oblastí práva, ktoré nie sú štandardnou súčasťou primárne lingvisticky, resp. translatologicky zameraných publikácií. Zatiaľ čo v tradičných publikáciách takéhoto typu stojí v popredí lingvistická perspektíva – determinovaná predovšetkým otázkami, ktoré sa týkajú špecifik odborného jazyka – tvoria jadro recenzovaného rukopisu informácie spájajúce sa s konkrétnym odborom, s odborom práva. Takéto obrátenie perspektívy a zacielenie pozornosti na príslušnú odbornú sféru s dôrazom na jej špecifiká v kontexte prekladu a tlmočenia odborných textov predstavuje veľmi prínosnú cestu sprostredkovania práve takých informácií, ktoré sú užitočné pre vykonávanie translatologickej praxe. Informácie tohto typu sú čitateľom z cieľovej skupiny prekladateľov a tlmočníkov odborných právnych textov v takejto systematickej a kondenzovanej podobe dostupné len zriedkakedy. Veľmi pozitívne možno hodnotiť aj skutočnosť, že autorka na jednej strane explicitne poukazuje na rozdiely medzi štandardne zaužívanými pojmami v oblasti práva, ktoré si však laici v bežnej (neodbornej) komunikácii môžu ľahko zamieňať (napr. *odvolanie* vs. *dovolanie*, *väzba* vs. *väzenie*, *platnosť* vs. *právoplatnosť* a mnohé iné). Na strane druhej načrtáva vybrané situácie, resp. prekladateľské riešenia s ohľadom na konkrétny jazykový pár *nemčina – slovenčina*. Takéto náhľady na problematiku sú o to cennejšie, že slovenčina sa radí medzi málo rozšírené jazyky a zameranie na tento jazykový pár nie je vo všeobecnosti ani zďaleka tak zvyčajné ako pri jazykových pároch, ktoré sú tvorené tzv. rozšírenými jazykmi. Didaktický rozmer publikácie – učebnice pre vysoké školy – je naplnený časťou venovanou otázkam a diskusii, ktorá tvorí záverečnú súčasť každej kapitoly.

Možno preto konštatovať, že recenzovaná publikácia má novátorský charakter a vzhľadom na vyššie uvádzané skutočnosti disponuje potenciálom výrazne prispieť k zvýšeniu kvality prekladu a tlmočenia odborných textov z právnej oblasti pre jazykový pár *nemčina a slovenčina*.

doc. Mgr. Zuzana Gašová, PhD.
Fakulta aplikovaných jazykov
Ekonomická univerzita v Bratislave
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava
zuzana.gasova@euba.sk
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9581-1604>

BILINGVIZMUS A PLURILINGVIZMUS V TEÓRII A PRAXI

Ján Danek

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Smetanová, E., Hornáčková Klapicová, E. 2024. *Vývin bilingválnej a plurilingválnej kompetencie*. Bratislava : Wolters Kluwer, 116 s. ISBN 978-80-286-0080-8.

V dobe výraznej globalizácie je, z dôvodov nutnej priamej komunikácie medzi ľuďmi rozličných národov a štátov, dôležitá kvalitná jazyková príprava umožňujúca nerušený a dynamický kontakt medzi nimi. Aj v období medzinárodného uznania a rozšírenia anglického jazyka, ako globálneho jazyka, je stále aktuálny význam, či prínos iných jazykov. Z dôvodov počtu ľudí, ktorí používajú konkrétny jazyk, prípadne jazyk susednej krajiny, ako prostriedok cezhraničnej spolupráce a komunikácie. Dôkazom je aj skutočnosť, že v Európskej únii je viac oficiálnych jazykov, ale všetci ich nemôžu ovládať. Preto je používaný spoločný anglický jazyk aj napriek skutočnosti, že členským štátom únie nie je štát s úradným jazykom anglickým. Ale existuje historický dôvod, prečo je potrebné tento jazyk ovládať, ako aj iné cudzie jazyky, ale so základom v rodnej, materinskej reči, ktorej plynulé a správne používanie výrazne pomáha aj pri zvládaní cudzieho jazyka, prípadne cudzích jazykov. S prínosom nielen do vzdelávania, ale aj do výchovného pôsobenia.

Načrtnuté súvislosti a postupy sprístupňuje významná a hodnotná publikácia, výstup riešenia projektu VEGA, autoriek E. Smetanovej a E. Hornáčkovej Klapicovej s názvom *Vývin bilingválnej a plurilingválnej kompetencie*, ktorá bola vydaná koncom roka 2024. Text publikácie je zároveň viazaný aj na realizáciu pracovnej činnosti alebo pobytu mnohých občanov jednej krajiny v iných krajinách. S motiváciu poznania, že „jazyk často považujeme za základnú entitu spoločnosti. Je prirodzenou súčasťou človeka ako nástroj poznania a prenosu myšlienok“ (s. 10). Lebo správne a podnecujúce myšlienky by nemali mať v súčasnosti jazykové bariéry. Ale ani ďalšie žiadne bariéry.

V texte 11 častí publikácie sú analyzované fakty jazyka a jazykového vzdelávania v Slovenskej republike, pozície súčasných úloh viacjazykového prístupu

vzhľadom na potreby krajiny, vyučovanie cudzincov, či mnohojazyčnosť vo svete. Aj skúsenosti s viacerými jazykmi v krajinách sveta. Ako podnety sú uvádzané príklady z 8 amerických, európskych či ázijských krajín sveta (USA, Kanada, Švajčiarsko, Španielsko, Fínsko, Kazachstan a i.), v ktorých je viacjazyčnosť prirodzená súčasť nielen každodenného života, ale aj jazykovej teórie, prístupov a stratégií. V línii viacjazyčnosti, rozvoja jazykových zručností po konkretizáciu realizovaného výskumu s reálnymi závermi. Reálne vzaté, text je spracovaný postupom od teoretického uvažovania po priamu praktickú realizáciu. Z týchto dôvodov nie je len obohatím teórie v oblasti jazykovej prípravy, ale aj priamej jazykovej praxe.

Jazykové vzdelávanie je v Slovenskej republike viazané na zákon č. 245 / 2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní aj z dôvodu viacjazyčnosti v krajine. Na Slovensku je v súčasnej dobe, okrem slovenského národa, aj ďalších 15 národností, príslušníkov ktorých je potrebné naučiť jednak jazyk národnosti, oficiálny, štátny jazyk a ďalší cudzí jazyk, alebo jazyky. Proces, ktorý znamená nutnosť uceleného systému a s tým spojenú, zodpovednú prípravu a následnú prácu kvalifikovaných učiteliek a učiteľov jazykov. Je tu nástup nielen bilingvizmu, ale aj plurilingvizmu a multilingvizmu. S využitím skúseností z historických poznatkov a súčasných prístupov v mnohých krajinách, čo bolo, je a bude viazané na realitu života a jeho potreby. Na realitu života v mnohých krajinách sveta, bez rozdielu civilizácie či kultúry. S konkretizáciou na skúsenosti v USA, Kanade, Fínsku, Švajčiarsku, Kazachstane a iných štátoch, ktoré majú výrazné skúsenosti z viacjazykovej jazykovej aplikácie. S uvedením výhod či ťažkostí pri uplatňovaných moduloch vzdelávania. Skúsenosti hodné nasledovania.

V tejto súvislosti výrazne vystupuje kapitola sprístupňujúca jazykové teórie, prístupy a stratégie v kontexte plurilingvizmu. S predstavením podstatných metód vyučovania cudzích jazykov, od gramaticko-prekladovej cez metódu komunitného učenia po modernú sugestopédiu. S úlohou a cieľom nielen získania jazykovej kompetencie, ale aj vytvorenia vzťahu k reáliám jazyka a ku komunikácii v cudzom jazyku, alebo v cudzích jazykoch vôbec. Pri rešpektovaní a riadení sa konkrétnymi princípmi plurilingválneho prístupu – napr. pozitívneho prostredia cez flexibilné striedanie jazykov, podpory autonómneho učenia a iné. So samozrejým efektívnym prístupom kvalifikovaných učiteliek a učiteľov jazykov. S ich príspevom k viacjazyčnosti, k mäkkým zručnostiam a najžiadanejším zručnostiam pre trh práce. Od rozvoja a realizácie analytického myslenia, cez technologickú gramotnosť po kontrolu kvality. Vo svete i v podmienkach Slovenskej republiky.

To sú teoretické prístupy vedúce k analýze a hodnoteniu realizovaného empirického výskumu, čím text publikácie prechádza do rovnako kvalitnej a podnetnej časti publikácie. V empirickej časti textu, po predstavení metodológie

výskumu, metód a respondentov je realizovaná analýza kvalitatívneho výskumu viazaná na deti do 5 rokov, ktoré nadobúdali jazykové kompetencie v rozličných prostrediach a postupne zvládali jeden alebo viac cudzích jazykov, teda vstupovali do bilingvizmu a plurilingvizmu. Cez prechod od jazyka k jazyku hrou, rozprávaním, spievaním, modelovaním a pod. Ukázalo sa, že deti získavajú schopnosť rozlišovať fakty, vedia porovnávať, tvoriť slová a získavajú orientáciu v jazyku cez jazyk, ktorý im je bližší.

Po analýze a porovnaní získaných údajov spracovali autorky publikácie závery orientované na skutočnosti, že:

- deti, ktoré si osvojili dva jazyky dosiahli vyššiu úroveň jazykových znalostí v oblasti slovnej zásoby, gramatických štruktúr a syntaxe,
- pri osvojovaní si cudzieho jazyka nemusí byť pre dieťa materinský jazyk vždy základom,
- deti si dokážu jazyk osvojiť aj z dvoch rozličných kontextov, od čoho závisí aj spôsob a obdobie uvedomovania si jazyka,
- časový plán vývinu slovnej zásoby sa prejavuje v bilingválnej i plurilingválnej jazykovej skutočnosti,
- pri osvojovaní si jazyka si deti pomáhajú aj jazykom, ktorý už ovládajú.

Potrebné je konštatovať, že spracovaná publikácia, v teoretickej i empirickej časti, poskytuje rad podnetov pre jazykové vzdelávanie a môže byť výraznou pomôckou nielen pre učiteľky či učiteľov jazykov, ale aj rodičov a ďalších záujemcov o kvalitu jazykového vzdelávania detí. S motiváciou pre všetkých dospelých, ktorí vo svete zabúdajú na fakt, že deti majú poznať a používať nielen cudzie jazyky, ale hlavne svoj rodný jazyk.

prof. PaedDr. Ján Danek, CSc.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59
813 34 Bratislava
ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-8717-0349>

LITERATÚRA AKO SVEDECTVO: FÚZIA ESTETICKÝCH HODNÔT A INOVÁCIÍ V PRÍSPEVKOCH K JUBILEU PROF. PHDR. I. POSPÍŠILA, DRSC.

Patrik Lekeš

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta

PAVERA, Libor (ed.). 2022. *Literatura jako svědectví paměti: sborník prací k životnímu jubileu prof. PhDr. Iva Pospíšila, DrSc.* Praha: Verbum. ISBN 978-80-88507-00-0.

Prof. PhDr. Ivo Pospíšil, DrSc. (*1952), vážený český slavista, literárny teoretik a literárny historik, dlhoročný vedúci Ústavu slavistiky FF MUNI v Brne, pôvodne vyštudoval kombináciu troch jazykov – ruského, anglického, českého. Jeho vedecký záujem sa celé roky fokusoval na slovanský, a primárne ruský areál a literárnu genológiu, ale osobný i vedecký presah I. Pospíšila je markantný aj do iných krajín (Rusko, Slovensko, Poľsko, Ukrajina, Slovinsko, Nemecko, Veľká Británia, Fínsko a i.) a výskumných rámcov (bohémistika, slovákistika, estetika a ďalšie). Jubilant je vo vedeckých kruhoch známy aj ako predseda Slavistickej spoločnosti Franka Wollmana (Brno, Česká republika), člen redakčných rád renomovaných vedeckých a odborných časopisov – *Opera Slavica* (Brno, Česká republika), *Zagadnienia Rodzajów Literackich* (Łódź, Poľsko), *Slavistična revija* (Lublana, Slovinsko), *Slavistika* (Belehrad, Srbsko) a ďalších, a ako šéfredaktor časopisov *Proudy*, *Slavica litteraria* a *Nová rusistika* (Brno, Česká republika). Prof. Pospíšil je mimoriadne publikačne aktívny a nemožno tu obsiahnuť všetky jeho monografie a učebnice (aj v spoluautorstve), či zborníky, ktoré editoval, o počte článkov nehovoriac (v jeho publikačných záznamoch je evidovaných 1257 publikačných výstupov). Výberová bibliografia Iva Pospíšila je aj súčasťou samotného zborníka (s. 32 – 35). Uvádzame iba nepatrnú ukážku ako vzorku odrážajúcu frapantný a nespochybniteľný prínos I. Pospíšila na poli vedy: *Úvod do literárnej vedy* (1979), *Slovník epoch, směrů, skupin a manifestů* (1993), *Fenomén šílenství v ruské literatuře 19. a 20. století* (1995), *René Wellek a meziválečné Československo (ke kořenům strukturální estetiky)* (1996), *Genologie a proměny literatury* (1998), *Slovník ruských, ukrajinských a běloruských spisovatelů* (2001), *Ruský román znovu navštívte-*

ný (2005), *The Problem of Value and Equality in Comparative Literary Studies: the Past and the Present (Some Comments on the Conception of „Area Value“)* (2007), *K teorii ruské literatury a jejím souvislostem* (2013), *Literární genologie* (2014), *Central Europe: Substance and Concepts* (2015), *Když se nevyčásí, aneb, Stmívání* (2015), *F.M. Dostojevskij: sostojanie issledovanij i sovremennoje značenie* (2019), *Ruská literatura: setkání a konfrontace* (2020), *Slovanské literatury v evropském kontextu: zvláštnosti vývoje a promýšlení alternativ* (2023) a i.¹

Profesorove šesťdesiate jubileum sme si na Slovensku pripomenuli v roku 2012 editorským plánom prof. A. Červeňáka² (Dekanová, Eva a Natália Muránska. 2012. *Náš jubilant Ivo Pospíšil*. Nitra: UKF), a na Morave zborníkom *Litteraria Humanitas XVI. Dialogy v slovanských literaturách* (Brno: MUNI, 2012), ktorý editovali prof. J. Dohnal a prof. M. Zelenka. V roku 2022 sa toho s osobným zanietením a na vysokej úrovni ujal známy český vedec prof. L. Pavera. Sám uvádza v časti *Poctivá služba literatúre, jejím autorům a vědě o ní* (s. 15 – 31) slúžiacej ako prolegomena, že v roku 2022 sme si pripomenuli až dve jubileá spojené s Ivom Pospíšilom: 1) sedemdesiat rokov od jeho narodenia, 2) päťdesiat rokov od jeho debutu v tlači (recenzia uverejnená v denníku *Rovnost* – dnes *Brněnský deník*). Nemožno však opomenúť ani aktivitu organizátorov konferencie *Dialog Kultur XI* (Hradec Králové, Česká republika)³, ktorá bola v roku 2022 realizovaná v troch sekciách – jazykovednej, lingvodidactickej, literárnovednej – a v rámci bloku *Literárna veda* sa uskutočnil okrúhly stôl na počesť jubilujúceho profesora Pospíšila.

Zborník vydaný pod „editorskou taktovkou“ L. Pavera je provenienčne (Česká republika, Slovenská republika, Ukrajina, Rusko, Poľsko, Slovinsko), jazykovo (čeština, slovenčina, ruština, ukrajinčina, poľština, angličtina) i tematicky (rusistika, bohemistika, polonistika, slovaktika, slovinistika, ukrajinistika, francúzsko-kanadská literatúra, kronikální časoprostorové pulzace⁴,

¹ Celú bibliografiu pozri: Pospíšil, Ivo. 2022. *Výběrová bibliografie*. Brno: Česká asociace slavistů. ISBN 978-80-8829-618-8.

² Prof. PhDr. Andrej Červeňák, DrSc. (1932 – 2012) bol významný slovenský rusista, slovákista, literárny vedec a autor Esteticko-antropologickej koncepcie umenia a literatúry. Ako vedecký redaktor začal prácu nad spomenutým zborníkom, ale nestihol ju dokončiť. Edične tak dopracovali zborník jeho kolegyne a členky Katedry rusistiky (dnes Katedra slovanských filológií) FF UKF v Nitre prof. Natália Muránska, PhD. a doc. PhDr. Eva Dekanová, PhD.

³ Prof. PhDr. Ivo Pospíšil, DrSc. dlhodobo spolupracuje s členmi Katedry ruského jazyka a literatury Univerzity Hradec Králové (Česká republika) a niekoľko rokov je aj on sám členom tejto katedry.

⁴ Termín I. Pospíšila. Pozri bližšie: Pospíšil, Ivo. 1983. *Ruská románová kronika : příspěvek k historii a teorii žánru*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.

estetické hodnoty románovej tvorby, problém prekladu a i.) rozmanitý. Je potrebné podotknúť, že na tvorbe zborníka sa podieľali, ako uvádza editor na poslednej strane, aj inštitúcie, ktoré prof. I. Pospíšil zakladal, riadi ich, sleduje ich rozvoj a dlhoročne s nimi spolupracuje: Slavistická spoločnosť Franka Wollmana, Česká asociace slavistů, Středoevropské centrum slovanských studií, ATH – University of Bielsko-Biala, Verbum: Praha, z. s.

Po prečítaní jednotlivých statí je očividné, že na stretnutie na počesť jubilujúceho a publikovanie v zborníku boli oslovení odborníci, ktorí s I. Pospíšilom dlhodobo a úzko spolupracujú (dovedna 38 autorov). To svedčí o spomínanom presahu profesora Pospíšila ako elitnej vedeckej osobnosti, a to minimálne stredoeurópskeho areálu. Podľa charakteru vzťahu k jubilantovi možno príspevky v zborníku diferencovať do troch skupín: 1) príspevky odkazujúce priamo na osobnosť i vedeckú erudovanosť I. Pospíšila (J. Dohnal, L. Odehnalová, S. Rylov, R. Mnich, M. Pokorný, L. Pavera, A. Eliáš, V. Žemberová a i.); 2) príspevky rôzneho tematického zamerania, ktorým ako inšpirácia poslúžilo vedecké uvažovanie I. Pospíšila (N. Muránska, Z. Pechal, M. Soleiman pour Hashemi a i.); 3) vedecky zaujímavé príspevky, ktoré spadajú do oblasti záujmov I. Pospíšila (R. Dzyk, A. Mikulášková, A. Mikulášek, N. Nikorjaková a i.). Autori príspevkov sa neprofilujú iba ako literáti a literárni vedci či vyhranení filológovia, ale aj ako slavisti, etnológovia, historici, teatroológovia, translatológovia či estetici.

S jednotlivými príspevkami a článkami sa čitateľ oboznamuje na stranách 39 – 540. Domáci (českí, moravskí) autori sa venovali vedeckému i osobnému prínosu I. Pospíšila (J. Dohnal, L. Odehnalová, M. Pokorný, J. Sommer, M. Zelenka), poľskej poézii (J. Fiala, M. Sobotková), digitálnej literatúre a hypertextu (J. Kostincová), českej spirituálnej poézii (P. Kučera) i českému literárnemu impresionizmu (J. Kudrnáč), obrazu indiána vo francúzsko-kanadskej literatúre (P. Kyloušek), slovanskej mytológii (G. Maiello), prozaickej tvorbe V. Astafjeva (Z. Matyušová), polyštýlovosti a polylingválnosti v románe o Švejkovi v preklade P. G. Bogatyreva (A. Mikulášková, A. Mikulášek), stredovekej lyriky (L. Pavera), žánrovým špecifikám tvorby M. Gorkého (Z. Pechal), vzťahu Orhana Pamuka a ruskej literatúry (M. Soleiman pour Hashemi), nacionalistickým tendenciám v literatúre na prelome 70. a 80. rokov 20. st. v Juhoslávii (V. Štěpánek), poetike románu V. Dyka *Soykove děti* (F. Všetická) a využitiu komparatistiky v literárnej výchove (A. Zelenková).

Zahraniční prispievatelia sa taktiež nechali inšpirovať vedeckým prínosom jubilanta (A. Eliáš, S. Rylov, A. Tyčininová, M. Urtmincevodá, V. Žemberová), ale zamerali sa aj na objasnenie spôsobov zobrazenia mystickosti v literárnom texte (O. Červinskaja), francúzsku interpretáciu ruského nihilizmu v knihe *Dostojevskij na Manhattane* od A. Glucksmanna (R. Dzyk), obraz sovietskej

armády v českej literatúre (A. Gawarecka), tému emócií v slovinskej literatúre (M. Juvan), slovinskú avantgardnú poéziu (K. J. Kozak), poznámky o poézii a filozofii na podklade tvorby J. Baratynského (O. V. Marčenko), dejiny Ukrajinskej Shakespearovskej spoločnosti (L. Mnich), typ “Homo Europae Centralis” ako vedecký problém areálových štúdií (R. Mnich), kritiku slovenského prekladu (konkrétne funkcie poznámok pod čiarou) románu Viktora Pelevina *t* od M. Ferka (N. Muránska), špecifiká filmovej adaptácie Erbenovej Kytice (N. Nikorjaková), osobnosť Krystyny Poniatowskej v súvislosti s Jednotou bratskou (D. Rott) i kontext filozofie umenia v poézii A. Kaliankovej (P. Šenkár).

Zborník je doplnený aj časťou *Dokumenty* (s. 541 – 551) s úvodnými veršami respektu venovanému priamo jubilantovi od F. Všetického, fotografiami z archívov I. Pospíšila, L. Paveru a T. Weissara i obálkami vybraných (aj kolektívnych) monografií jubilanta. Tento obrazový materiál na konci zborníka je príjemným spestrením obsiahlej vedeckej spisby a je z neho citeľný tak prínos I. Pospíšila, ako aj osobná angažovanosť editora L. Paveru.

Záverom možno konštatovať, že prínos a inšpiratívnosť prác Prof. PhDr. I. Pospíšila, DrSc., rezonuje naprieč provenienciami i odbormi. Príspevky oslovených vedcov-autorov otvárajú zaujímavý priestor v humanitne orientovanom výskume – vybrané state nielen pripomínajú a rekapitulujú, ale prinášajú aj nové impulzy do vedeckého prostredia.

Mgr. Patrik Lekeš, PhD.
Katedra slovanských filológií
Filozofická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Štefánikova trieda 67
949 74 Nitra
Slovenská republika
plekes@ukf.sk
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9466-1883>

KULTÚRNA PAMÄŤ EURÓPSKÝCH MIEST: SEMIOTICKÁ ANALÝZA URBÁNNEJ IDENTITY V ANGLICKEJ FRAZEOLÓGII

Stanislav Kováč

Univerzita Komenského v Bratislave, Lekárska fakulta

Javorčíková, Jana – Mistrík, Erich: *The Cultural Memory of European Cities: Semiotic Analysis of Urban Identity in English Phraseology*. 2024. Kolín: Kirsch-Verlag. 324 strán. ISBN 978-3-943906-66-0

Recenzovaná monografia autorskej dvojice Javorčíková – Mistrík s názvom *The Cultural Memory of European Cities: Semiotic Analysis of Urban Identity in English Phraseology* (Kultúrna pamäť Európskych miest: semiotická analýza urbánnej identity v anglickej frazeológii) systematicky analyzuje oblasť kultúrnej pamäte, čím zaplňa v odbornej literatúre menej spracovanú oblasť prepojenia jazyka, ako nástroja uloženia pamäte miesta (v zahraničnej literatúre označovanou termínom *spatiality*) a urbánnej identity.

Na základe teoretických poznatkov z predchádzajúcich výskumov Jana a Aleidy Assmanovcov, ako aj mnohých ďalších odborníkov z oblasti kultúrnej pamäte, autori monografie analyzovali prejavy kultúrnej pamäte v anglickej urbánnej lingvistike. Hoci sa monografia primárne zameriava na anglofónny kultúrny priestor, jej významnou prednosťou je inkluzívny prístup k interkulturným štúdiám. V dôsledku globalizácie totiž *anglický jazykový priestor* zahŕňa aj regióny, ktoré tradične nepatria medzi anglofónne oblasti.

Monografia je rozdelená do piatich kapitol. Úvodná kapitola predstavuje rámec výskumu, použitú metodológiu a kritériá výberu pri zostavovaní lingvistického korpusu, ktorý sa zameriava na regionálne a urbánne motivovanú anglickú frazeológiu. Autori tu taktiež kriticky posudzujú rozsah štúdie a poukazujú na jej možné obmedzenia. Táto priekopnícka práca, ktorá aplikuje mestskú frazeológiu na štúdium pamäti a identity, vyžaduje formuláciu špecifických pravidiel na analýzu tak rozsiahleho korpusu. Autori svoje rozhodnutia

dôkladne zdôvodňujú, pričom ponechávajú priestor na kritické prehodnotenie ich prístupu.

Ďalšie kapitoly monografie prinášajú podrobnú analýzu konceptu *urbánnosti* vo vzťahu k pojmu *kultúrnej pamäte* z pohľadu štyroch disciplín.

Prvá kapitola sa zaoberá geografickým hľadiskom pojmu *Európska kultúra* a definuje Európsky priestor z historickej, geografickej a kultúrnej perspektívy.

Druhá kapitola prináša filozofický pohľad na Európsky kultúrny priestor, jeho definovanie a genézu formovania. Autori zdôrazňujú potrebu chápať tieto procesy v ich komplexnosti, pričom ukazujú, ako náboženské a architektonické prvky kľúčových mestských priestorov, ako sú námestia a trhy, prispeli k formovaniu hodnôt demokracie a humanizmu v Európe.

Tretia kapitola sa zameriava na antropologické súvislosti fenoménu *genius loci* a na jazyk ako prostriedok uchovávaní pamäte miest. Analyzuje individuálnu a kolektívnu pamäť, možnosti umenia ako nástroja na zachovanie kultúrnej pamäte, a zároveň zdôrazňuje nevyhnutnosť interdisciplinárneho prístupu a semiotických súvislostí tohto výskumu.

Štvrtá kapitola skúma filologické aspekty výskumu. Autori analyzujú regionálne a urbánne motivovanú anglickú frazeológiu z lingvistického a literárneho hľadiska, čím poskytujú hlbší pohľad na jazykové prejavy kultúrnej pamäte.

Všetky čiastkové analýzy sa synergicky spájajú v záverečnej, piatej kapitole. Monografia tu zakotvuje koncept mesta ako jazykového fenoménu a podrobne skúma vzájomný vzťah medzi mestskou frazeológiou a kultúrnou pamäťou. Kapitola poskytuje prehľad rozsiahleho korpusu, ktorý obsahuje prezývky krajín a miest, varianty názvov, idiómy, príslovia a ďalšie relevantné jazykové výrazy.

Autorská dvojica sa v piatej kapitole zameriava na konkrétne prejavy kultúrnej pamäte miest v anglickom jazyku a jeho frazeológii, pričom ich podrobne analyzuje v historickom, kultúrnom a semiotickom kontexte. Táto interdisciplinárna štruktúra zdôrazňuje široký záber monografie, čo z nej robí hodnotný zdroj pre čitateľov zaujímajúcich sa o prepojenie lingvistiky a kultúry.

Kapitolu dopĺňajú prílohy A, B, C a D, ktoré ponúkajú komplexné tabuľkové spracovanie korpusu s presnými odkazmi, ako aj obrázky ilustrujúce vizuálny rozmer mestskej frazeológie. Autori navyše riešia prípadné nezrovnalosti medzi textom a obrázkami, čím zabezpečujú precíznosť a koherenciu celkového spracovania.

Záverečná časť monografie sumarizuje jej hlavný vedecký prínos. Autori nápadne ukazujú, do akej miery je možné lingvistiku (vrátane semiotiky a onomastiky), literárnu vedu a kulturológiu aplikovať na výskum kultúrnej pamäte a identity miest. Monografia zároveň reaguje na aktuálne európske otázky ko-

lektívnej identity a citlivosti voči *civilizačným stretom* v kontexte globalizácie. Poukazuje na to, ako každodenný jazyk, predovšetkým v angličtine, reflektuje vývoj európskej identity prostredníctvom etablovaných aj novovznikajúcich formálnych a neformálnych názvov a označení miest.

Interdisciplinárny prístup použitý pri skúmaní kultúrnej pamäte v jazyku preukázal svoju vysokú efektivitu. Výsledkom tejto spolupráce je monografia, ktorá prináša jedinečné vedecké závery a stáva sa hodnotným zdrojom pre ďalšie bádanie v oblasti anglického jazyka, literatúry, kultúrnych štúdií a dynamiky kolektívnej identity. Kombináciou lingvistických, literárnych a kulturologických perspektív sa podarilo dospieť k originálnym vedeckým záverom, ktoré rozvíjajú poznanie v oblasti anglického jazyka a jeho kultúrnych kontextov. Publikácia má potenciál osloviť odborníkov z rôznych disciplín, pričom ponúka inšpiratívne podnety pre ďalší výskum jazykových prejavov kultúrnej pamäte.

PaedDr. Stanislav Kováč, PhD.

Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov

Lekárska fakulta

Univerzita Komenského v Bratislave

Špitálska 24

813 72 Bratislava

stanislav.kovac@uniba.sk

KRONIKA

ODIŠLA VÝZNAMNÁ VEDECKÁ A PEDAGOGICKÁ OSOBNOSŤ. ZA PROFESOROM IVANOM CVRKALOM¹

Dňa 16. marca 2025 zasiahla akademickú obec smutná správa. Odišla významná vedecká a pedagogická osobnosť, ktorá takmer polstoročie formovala slovenskú a svetovú germanistickú literárnu vedu a viac ako dve desaťročia prispievala k rozvoju prípravy učiteľov nemeckého jazyka a literatúry na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave.

Prof. PhDr. Ivan Cvrkal, CSc., sa narodil 21. júna 1934 v Záhorskej Vsi. Po ukončení strednej školy v Bratislave bol profesionálnym vojakom a zároveň študoval na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave slovakistiku a germanistiku. V roku 1970 ukončil rigorózne pokračovanie a získal titul PhDr. Kandidátsku dizertačnú prácu obhájil v roku 1980, na základe čoho mu bola udelená hodnosť CSc. V roku 1995 sa habilitoval na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave a získal titul docent. Po inauguračnom pokračovaní na tej istej fakulte bol v roku 2001 prezidentom Slovenskej republiky vymenovaný za univerzitného profesora v odbore moderná neslovanská filológia, špecializácia germánske literatúry.

V profesijnom živote prof. Cvrkala zohrávajú významnú úlohu dve pracoviská. Od začiatku 70. rokov pracoval v Literárnovednom ústave Slovenskej akadémie vied. Najskôr dosiahol kvalifikáciu vedúceho vedeckého pracovníka ústavu, neskôr pôsobil vo funkcii vedeckého tajomníka ústavu a v rokoch 1983 – 1986 bol zástupcom riaditeľa ústavu.

Od septembra 1994 začal prof. Cvrkal pôsobiť na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Bolo to obdobie renesancie prípravy učiteľov cudzích jazykov, a teda aj učiteľov nemeckého jazyka a literatúry. Pán profesor sa s veľkým záujmom a zánietením zapojil do prebiehajúcich procesov formovania nových študijných programov a podstatnou mierou sa zaslúžil o štruktúrované zastúpenie literárnovednej zložky v danom učiteľskom študijnom programe. Krátko po svojom príchode na fakultu prevzal aj vedenie Katedry nemeckého jazyka a literatúry PdF UK, pričom ako vedúci katedry vždy dokázal na pracovisku vytvoriť pre svojich kolegov atmosféru tvorivej slobody a kolegiálnej dôvery. V študentoch zasa vzbudzoval aktívny záujem o nemeckú literatúru.

¹ Text bol zverejnený aj na webovej stránke PDF UK <https://www.fedu.uniba.sk/aktuality/browse/1/>

Významná bola aj práca prof. Cvrkala vo vedeckých spoločnostiach. V rokoch 1987 – 1995 bol členom Predsedníctva medzinárodnej Goetheho spoločnosti vo Weimare. V roku 1989 v spolupráci s Rakúskou spoločnosťou pre literatúru vo Viedni inicioval a založil Rakúsku knižnicu pri Slovenskej akadémii vied a viedol ju do roku 1999. V 90. rokoch bol riešiteľom grantových úloh *Od moderny k postmoderne* (1994 – 1996) a *Dejiny európskych literatúr v 20. storočí* (1998 – 2000).

Prof. Ivan Cvrkal je autorom monografií, vysokoškolských učebníc a početných vedeckých štúdií. Svojimi prácami (cca 300 bibliografických záznamov) sa stal jedným z najlepších znalcov literatúry nemecky hovoriacich krajín a nemecko-slovenských literárnych vzťahov. Svedčia o tom aj jeho nasledujúce práce: *Básnikov subjekt a sociálna skutočnosť* (*Das Dichtersubjekt und die soziale Wirklichkeit*, 1974), *Epický svet a premeny mýtu v diele Thomasa Manna* (*Die epische Welt und der Mythoswandel im Werk von Thomas Mann*, 1977), *Koncepcia sveta a postavy v antifašistickej próze na Slovensku a v NDR* (*Die Konzeption der Welt und die Figuren im antifaschistischen Prosa in der Slowakei und der DDR*, 1977), *Funkčnosť a typológia prózy o socialistickej dedine* (*Funktionalität und Typologie von Prosa über das sozialistische Dorf*, 1980), monografia S. H. Vajanský a nemecká literatúra (S. H. Vajanský und die deutsche Literatur, 1984), *Das Junge Wien* (1995). Fenoménom avantgardy 20. storočia sa venuje napr. v zborníkoch *Kapitoly z moderny, avantgardy a postmoderny* (*Kapitel aus Modernismus, Avantgarde und Postmoderne*, 1996), *Z dejín európskych literatúr 20. storočia* (*Zur Geschichte der europäischen Literaturen des 20. Jahrhunderts*, 2002), *Európske literárne avantgardy 20. storočia* (*Europäische literarische Avantgarden des 20. Jahrhunderts*, 2005).

Prof. Cvrkal získal za svoju vedeckú a pedagogickú prácu aj viaceré ocenenia. Za zásluhy v spoločenských vedách mu Predsedníctvo SAV udelilo v roku 1984 striebornú plaketu Ľudovíta Štúra a v roku 1994 zlatú plaketu Ľudovíta Štúra. Za prekladateľskú činnosť bol v roku 1996 ocenený Ministerstvom školstva a kultúry Rakúskej republiky. Za vedeckú a pedagogickú činnosť mu vedenie Pedagogickej fakulty UK udelilo v roku 1999 striebornú medailu PdF UK a v roku 2005 zlatú medailu PdF UK.

Enumerácia týchto údajov však nedokáže uchopiť veľkosť pedagogického majstrovstva pána profesora, šírku jeho vedeckého poznania a predovšetkým podstatu a hĺbku jeho ľudského rozmeru, ktorú mali možnosť spoznať jeho kolegovia a študenti.

Češť jeho pamiatke!

Za Katedru nemeckého jazyka, literatúry a didaktiky a Ústav filologických štúdií PdF UK v Bratislave

prof. PhDr. Mária Vajíčková, CSc.

Philologia
Vol. XXXV, N°1 (2025)

Tento časopis nadväzuje na Zborník Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského Philologia,
Vol. I – XXI (1971 – 2011)

This journal is a continuation of Zborník Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského Philologia,
Vol. I – XXI (1971 – 2011)

Kontakt na redakciu – Editorial Office:

Philologia, Ústav filologických štúdií, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave,
Račianska 59, 813 34 Bratislava

Príspevky – Contributions:

redakcia.philologia@fedu.uniba.sk

Pokyny pre autorov – Instructions for Authors:

Príspevky sa spravidla uverejňujú v slovenskom, anglickom, nemeckom, francúzskom, španielskom a talianskom jazyku. Príspevky prechádzajú anonymným recenzným konaním.

Príspevky posielat' v elektronickej podobe v súbore programu WORD. Forma príspevku:

- písmo Times New Roman 12, riadkovanie 1,5;
- názov článku Times New Roman 14 majuskuly hrubé, zarovnávať na stred;
- názvy jednotlivých kapitol Times New Roman 12 majuskuly hrubé, zarovnávať na stred;
- pravé okraje nezarovnávať, nedeliť slová;
- očíslované poznámky uvádzať na konci príslušnej strany;
- zoznam literatúry uvádzať na konci príspevku.

Dodržiavať spôsob citovania a uvádzania literatúry podľa Chicago-Style Citation (Author-Date-Style).

K príspevku pripojiť abstrakt v rozsahu 5 – 10 riadkov v slovenskom a anglickom jazyku a kľúčové slová v slovenskom a anglickom jazyku. Na konci príspevku sa uvádza meno autora, pracovisko s presnou adresou a e-mailová adresa. Dátumy uzávierky pre posielanie príspevkov: 31. marec (1. číslo) a 30. september (2. číslo).

Contributions are published in Slovak, English, German, French, Spanish and Italian.

Contributions undergo an anonymous peer-review process.

Submissions should be sent electronically in a WORD file. Paper format:

- Times New Roman 12 font, 1.5 line spacing;
- Article title Times New Roman 14 majuscules bold, center-aligned;
- Chapter headings Times New Roman 12 majuscules bold, center-aligned;
- do not align right margins, do not divide words;
- numbered notes should appear at the end of the page;
- list of references should appear at the end of the paper.

Follow the Chicago-Style Citation (Author-Date-Style) method of citing and listing references. Include an abstract of 5-10 lines in Slovak and English and key words in Slovak and English.

At the end of the paper, the author's name, department with exact address and e-mail address should be given. Deadline dates for submissions: 31 March (Issue 1) and 30 September (Issue 2).

Vydala Univerzita Komenského v Bratislave vo Vydavateľstve Univerzity Komenského v Bratislave.

Vyšlo v júni 2025.

Technický redaktor: Juraj Palkovič

Korigovali redaktori a autori.

Vytlačilo Polygrafické stredisko Univerzity Komenského v Bratislave.

ISSN 1339-2026