

BOHEMISTYKA

2/2025

Rocznik XXV – ISSN 1642-9893

Redaktor naczelny

MIECZYŚLAW BALOWSKI

Sekretarz Redakcji

GRAŻYNA BALOWSKA

ROMAN SLIWKA

Rada Naukowa

Neil BERMEL (Sheffield)

Cristine BRAGONE (Pavia)

Marie ČECHOVÁ (Praga)

Žoržeta CZOŁAKOWA (Płowdiw)

Liudmyla DANYLENKO (Kijów)

Xavier GALMICHE (Paryż)

Anna GAWARECKA (Poznań)

Lubomír MACHALA (Olomuniec)

Alena MACUROVÁ (Praga)

Margerita MLADENOWA (Sofia)

Dobrava MOLDANOVÁ (Ústí nad Labem)

Stefan NEWERKLA (Wiedeń)

Robert PORTER (Glasgow)

Danuta RYTEL-SCHWARZ (Lipsk)

Jiří SVOBODA (Ostrawa)

Elżbieta SZCZEPAŃSKA (Kraków)

Svatava URBANOVÁ (Ostrawa)

Józef ZAREK (Katowice)

BOHEMISTYKA

Wydawca: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Filologii Słowiańskiej

Adres: ul. Aleksandra Fredry 10, 60–701 Poznań, tel. 61 829 4517

E-mail: bohemistyka@amu.edu.pl
balowski@amu.edu.pl

ISSN 1642–9893

ISSN (online) 2956–4425

2/2025

Rocznik XXV – ISSN 1642–9893

SPIS TREŚCI

Prof. dr hab. Janusz Siatkowski (1929–2025)	173
---	-----

ARTYKUŁY I STUDIA

Michaela Čakányová, <i>Czech Subjunctive</i>	175
Josef Štěpán, <i>Parenteze, apozice a přirovnání jako nezákladní vztahy vyjádřené spojovacími výrazy</i>	195
Karolína Cinkrautová, Anna Christou, Karla Tvrďá, <i>Pojem ZDRAVÍ ve světle empirických dat</i>	208
Darina Hradilová, <i>Mediation as One of the Communication Modes in Theory and Practice</i>	227
Božena Bednaříková, Kateřina Grabovská Žvaková, <i>Subjective perception of selected phenomena in the Czech language</i>	245
Stanislav Štěpáník, <i>Ke konceptualizacím jazyka u (budoucích) učitelů češtiny</i>	263
Jiří Muryc, <i>Substandard a možnosti jeho stylizace v překladu z polštiny do češtiny (na materiálu prózy Mirosława Nahacze)</i>	292
Grażyna Balowska, <i>Opozycja SWÓJ – OBCY utrwalona w czeskiej frazeologii</i>	305

ZE ZJAWISK WSPÓLCZESNEGO JĘZYKA CZESKIEGO

Milan Hrdlička, <i>Jeho obavy se ukázaly jako liché</i>	319
---	-----

RECENZJE, OMÓWIENIA, NOTY

Jindřiška Svobodová, <i>Koncept neparalelnosti v popisu českého jazyka</i>	323
--	-----

KRONIKA

Mieczysław Balcowski, <i>Bohemistyka w Opolu. Część I: lata 1981–2000</i>	326
---	-----

CONTENTS

Prof. dr hab. Janusz Siatkowski (1929–2025)	173
---	-----

ARTICLES & RESEARCHES

Michaela Čakányová, <i>Czech Subjunctive</i>	175
Josef Štěpán, <i>Parentheses, appositions and similes as non-basic relations expressed by connectives</i>	195
Karolína Cinkrautová, Anna Christou, Karla Tvrďá, <i>The concept of HEALTH in the light of empirical data</i>	208
Darina Hradilová, <i>Mediation as One of the Communication Modes in Theory and Practice</i>	227
Božena Bednaříková, Kateřina Grabovská Žvaková, <i>Subjective perception of selected phenomena in the Czech language</i>	245
Stanislav Štěpáník, <i>On the conceptualizations of language among (future) Czech teachers</i>	263
Jiří Muryc, <i>Substandard and the possibilities of its stylization in translation from Polish into Czech (based on the prose of Mirosław Nahacz)</i>	292
Grażyna Balowska, <i>The Opposition of the OWN – ALIEN in Czech phraseology</i>	305

FROM THE PHENOMENON OF MODERN CZECH LANGUAGE

Milan Hrdlička, <i>His fears proved to be misplaced</i>	319
---	-----

BOOK REVIEWS & DISCUSSIONS

Jindřiška Svobodová, <i>The concept of non-parallelism in the description of the Czech language</i>	323
---	-----

CHRONICLE

Mieczysław Balcowski, <i>Bohemian Studies in Opole. Part I – 1981–2000</i>	326
--	-----

Redakcja Bohemistyki

**z głębokim smutkiem informuje,
że 26 maja 2025 r. zmarł w wieku 96 lat**

Prof. dr hab. dr h.c. Janusz Siatkowski

Prof. dr hab. dr h.c. Janusz Siatkowski należał do najwybitniejszych i najaktywniejszych polskich slawistów. Pracował w Instytucie Sławistyki Zachodniej i Południowej (dawniej Instytut Filologii Słowiańskiej) Uniwersytetu Warszawskiego i w Instytucie Sławistyki Polskiej Akademii Nauk. Pełnił wiele ważnych funkcji, np. dyrektora Instytutu Słowianoznawstwa PAN, dyrektora Instytutu Filologii Słowiańskiej UW, prodziekana Wydziału Polonistyki UW.

Był członkiem Międzynarodowego Komitetu Redakcyjnego Ogólnosłowiańskiego atlasu językowego, Ogólnokarpackiego atlasu dialektologicznego i Europejskiego atlasu językowego.

Był autorem wielu monografii naukowych, np. *Słownictwo Warmii i Mazur, I: Budownictwo i obróbka drewna* (1958), *Dialekt czeski okolicy Kudowy* (tom 1–2 1962), *Bohemizmy fonetyczne w języku polskim* (tom 1–2 1965–1970), *Gesta Romanorum linguae polonicae* (1986), *Slawizmy w utworach śląskich Horsta Bienka* (1995), *Czesko-polskie kontakty językowe* (1996), *Obce nazwy geograficzne w języku czeskim i polskim* (2006), *Słowiańskie nazwy części ciała w historii i dialektach* (2012). Współautor wielu prac naukowych, np. *Słownik czesko-polski* (1991, wyd. 2 poprawione 2002, z M. Basajem), *Różnojęzyczne słownictwo gwarowe Podlasia, Suwalszczyzny i północno-wschodniego Mazowsza* (2014, z I. Maryniakową i D. K. Rembiszewską), *Pogranicze polsko-wschodniosłowiańskie. Studia wyrazowe*, cz. 1 (2018; z D. Rembiszewską), *Pogranicze polsko-wschodniosłowiańskie. Studia wyrazowe*, cz. 2 (2021; z D. Rembiszewską), *Dziewiętnastowieczne materiały gwarowe z Warmii, Mazur i terenów sąsiednich*, cz. 1 (2024; z D. Rembiszewską).

Prof. dr hab. Janusz Siatkowski został odznaczony wieloma wyróżnieniami polskimi i zagranicznymi, m.in. Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski, Medalem Edukacji Narodowej, Złotym Krzyżem Zasługi, słowackim Orderem Podwójnego Białego Krzyża III klasy, bułgarskim Orderem Cyryla i Metodego I klasy, Medalem „1300 lat Bułgarii”, Medalem Dobrovskiego nadanym przez Akademię Nauk Republiki Czeskiej.

Czech Subjunctive

MICHAELA ČAKÁNYOVÁ

Palacký University in Olomouc

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1866-6532>

E-mail: michaela.cakanyova@upol.cz

Abstract: The subjunctive is a verbal mood rarely discussed in the context of the Czech language. One reason for this might be its morphological equivalence with the Czech conditional mood. Despite sharing the same morphological structure, these moods differ in their usage, which also impacts their syntactic properties. While the conditional mood is predominantly used in conditional clauses, the subjunctive mood in contemporary Czech includes the inflected conjunction *aby* and typically appears in subordinate mandative clauses. This study compares the Czech subjunctive with its counterparts in other European languages, contrasts it with the conditional mood and highlights the unique behavior of the morpheme *by* within clitic clusters.

Keywords: Czech language, verb, morphological structure, conditional

1. Introduction

Standard accounts of Czech verbal moods include the indicative, imperative, and conditional, excluding the subjunctive as a recognized mood. However, there are compelling reasons to reconsider this view. Although the idea of a Czech subjunctive is not new, previous discus-

sions (e.g., Karlík 1982) have only hinted at the possibility, often attributing it to remnants of Latin influence on Czech. In this article, I aim to demonstrate that a subjunctive mood does indeed exist in Czech and that its role is far from marginal. I begin by outlining the traditional system of Czech moods and reviewing relevant studies. Next, I examine the distinctive features of the Czech subjunctive, contrasting it with subjunctives in other languages. Finally, I analyze the differences between the Czech subjunctive and conditional mood, focusing on their c-selection, s-selection, and the behavior of clitics within these clause types.

2. Mood

Verbal mood is a phenomenon on a semantic-syntactic interface. Different moods contrast in their morphosyntax, namely by having different inflectional suffixes in Czech. Moods also have distinct uses. For example, in English, both irrealis moods (the imperative and subjunctive) use the so-called plain form, i.e. zero agreement morphology. The present subjunctive is used in mandative clauses and to express hypothetical situations. It is incompatible with facts. The imperative is also incompatible with facts, but it expresses orders and requests directly.

In Czech, all moods are marked by some form of inflectional morphology. The only realis mood is the indicative, as in:

- (1) Petr hrál tenis.
Petr played_{3.SG.M} tennis
'Petr played tennis.'

Its morphology encodes the agreement with the subject in person, number and gender, and it also carries the feature of tense. Irrealis moods include imperative, whose morphology shows person and number agreement with the subject:

- (2) Petře, hraj tenis!
Petr play_{2.SG} tennis
'Petr, play tennis!'



The other irrealis mood is conditional, which is a verbal complex of the verb *být* ('be') inflected for person and number agreement with the subject and a lexical verb in past participle inflected for number and gender agreement:

- (3) Já bych hrál tenis, kdybych nebyl nemocný.
 I be_{1.SG.COND} played_{SG.M} tennis if_{1.SG.COND} not-been ill
 'I would play tennis if I weren't ill.'

In use, the form and function do not always correspond one-to-one. A single form may serve multiple functions, and some functions can be expressed by multiple moods. The indicative, for example, can appear in conditional sentences, sometimes interchangeably with the conditional mood, with little or no shift in meaning:

- (4) Kdybych nebyl nemocný, tak teď hraju tenis.
 if_{1.SG.COND} not-been ill so now play_{1.SG.IND.PRES} tennis
 'If I weren't ill, I would be playing tennis now.'

The conditional typically marks counterfactuality (also called "X-marking"; see Von Fintel and Iatridou, 2023; Sæbø, 2024) and can convey hypothetical scenarios. Different languages use various strategies to express counterfactuality, and in Czech, this is achieved through the conditional morpheme *by*. Czech isn't the only language that uses one morpheme for several functions:

The literature identifies many other languages whose X-marking strategy employs morphemes that have apparently different uses in other environments (Sæbø, 2024, 1474).

This non-exclusive relationship between forms and functions is echoed in Fábergas (2014) who observes that in Spanish, there are at least four different classes of the inflectional subjunctive mood, suggesting syncretism.

It is not a controversial idea that the Czech conditional morpheme can mark both conditions and irrealis modality. In a conditional sentence, there are typically two clauses: one which contains the conditional subordinate clause (protasis), and the main clause (apodosis).

They can both contain the conditional mood in Czech, we saw this in (3). The protasis part can be and often is omitted. The conditional form can furthermore express a kind of modality. This typically involves a cooccurrence with some modal verb, like *moci* ('can'):

- (5) Je tak stará, že by mohla by být tvou matkou.
 is so old that be_{COND} can be_{INF} your mother
 'She's old enough to be your mother.'

This sentence expresses a kind of speculation on the side of the speaker as it conveys epistemic modality.

The list of Czech moods is typically finished here, however, there is still another use of the conditional form. This one corresponds to the uses where the speaker is expressing a wish, a demand or some indirect order. This use matches the subjunctive mood in many languages. Even though this mood is not usually recognized in Czech grammar books, some linguists (e.g. Ceplová, 2007; Sæbø, 2024; Biskup, 2020) have used the term "subjunctive" for certain Czech constructions. This terminology can serve to avoid confusion for English readers or to distinguish the irrealis uses of *by* that go beyond the conditional mood.

This brings us to the starting point of my argument: I propose that a semantic and structural difference exists between the conditional and subjunctive uses of the Czech *by* form. When functioning as a subjunctive, *by* forms a verbal complex with the morpheme *a*, producing the complementizer *aby*, which combines with a lexical verb in the past participle:

- (6) Přeji si, aby šel Petr do školy.
 wish_{1.SG} REFL SUBJ_{3.SG} went_{3.SG} Petr to school
 'I wish that Petr go to school.'

The distinction between the conditional and subjunctive use lies in the context. The conditional typically requires a certain condition to be expressed or understood or it expresses epistemic modality from the point of view of the speaker. The subjunctive, often selected by emotive or other irrealis verbs, expresses the speaker's wish, obliga-

tion, or possibility without the need for conditionality. In distribution, the Czech subjunctive and conditional are complementary:

The Czech subjunctive appears productively in subordinate clauses only, in line with its possible Latin origin as *modus coniunctivus* (in Czech referred to as *konjunktiv*), which means a “connecting mood” (Karlík, 1982). The conditional appears in conditional sentences, and it may appear in both main and subordinate adverbial clauses. Let us now examine the specific uses of the Czech subjunctive.

3. Czech subjunctive

According to Karlík (1982), the origin of Czech subjunctive can be traced back to the Latin *modus coniunctivus*, which was used for imperfect and past perfect aspect. During the rise of Humanism in Europe, Latin’s influence on Czech increased, resulting in what Karlík (1982, 127) refers to as the “golden age of the conditional.” One of the uses of the conditional mood at that time was for the subjunctive function. The Latin influence did not last for all the conditional-subjunctive uses (e.g. for adverbial clauses). It, however, remained in other types of subordinate clauses to express that the speaker is not convinced about the validity of the clause’s contents. The Czech subjunctive primarily appears in specific subordinate clauses with a non-reality emphasis, especially following a negative main clause (Karlík, 1982, 128–129).

Currently, the Czech subjunctive appears only in selected complements. There is no distinct morphology that would be used with subjunctive only. Its conjugational paradigm is the same as the conjugation of the conditional form of the verb “be”. The auxiliary *by* can be used in both parts of a conditional sentence – i.e., the protasis and apodosis:

- (7) Požadoval by, abych jí to řekl.
demanded COND₃ SUBJ_{1.SG} her_{DAT} it_{ACC} said
‘He would demand that I tell her.’

In example (7), we see both uses of the Czech morphological conditional, for conditional and subjunctive meaning. The subjunctive complementizer *aby* is composed of two parts: the morpheme *a* and the auxiliary *by* (a form of ‘be’), which is inflected for person and number as shown in Table 1:

1SG	2SG	3SG	1PL	2PL	3PL
(a)bych	(a)bys	(a)by	(a)bychom	(a)byste	(a)by

Table 1: Morphology of Czech subjunctive conjunction *aby*

In Czech, there are thus two candidates for subjunctive: one using the auxiliary *by* (‘be’) without specific verb selection and another selected by certain verbs with the *aby* complementizer, where *a* merges with *by*. We will examine both in detail.

3.1 Not selected subjunctive complement

The first type of subjunctive appears in subordinate clauses only with a negative main clause interpretation as in (8). The verb does not select the subjunctive complement because the subjunctive mood can alternate with the indicative without significant change in the interpretation. However, when the main clause is positive, like (9), the use of *by* is not subjunctive; rather, it is interpreted as conditional. In this case, the only possible mood for speculation about the present situation is the indicative, as in (10).

- (8) Neřekl mi, že by bydlel / bydlí na vesnici.
not-told me that SUBJ_{3.SG} lived / lives in village
‘He didn’t tell me he lived in the village.’
- (9) * Řekl mi, že by bydlel na vesnici.
told me that SUBJ_{3.SG} lived in village
- (10) Řekl mi, že bydlí na vesnici.
told me that lives in village
‘He told me he lives in a village.’

A similar restriction is found in other languages, such as French. Both the indicative and subjunctive can be used to express a similar idea, as shown in (11). However, after a positive matrix clause, only the indicative is possible in the subordinate clause, as in (12).

- (11) Je ne crois pas qu'il est / soit venu.
I not believe not that he _{IS_{IND}} / _{IS_{SUBJ}} come
'I don't think that he came.'
- (12) Je crois qu'il est venu / vient / viendra.
'I believe that he has come / comes / will-come.'

In examples (8)–(12), the subjunctive is not selected, and therefore, no subjunctive appears if the polarity of the main clause is positive. In negative clauses it alternates with the indicative. Selected complements, on the other hand, cannot be replaced by the indicative, regardless of whether the matrix verb is negated. This analysis aligns with Sočanac (2019) who argues that similar patterns occur in both Slavic and Romance languages.

3.2 Selected subjunctive complement

The second type of subjunctive is a complement lexically selected by the matrix verb. In these cases, the subjunctive cannot be replaced by any other mood, such as the indicative, as this would require a different complementizer.

- (13) Požaduji, aby byl přítomen.
demand SUBJ were present
'I demand (that) he be present.'

The fact that the Czech subjunctive appears in subordinate clauses only corresponds to subjunctive use in other languages. In English, for instance, subjunctive in main clauses appears only in formulaic expressions, like: *God forbid*, or *perish the thought*. Other than that, it appears productively in subordinate (mostly mandative) clauses. Czech also mirrors the English use of infinitives (irrealis), which is one of the biggest competitors for the declining use of the present sub-

junctive in contemporary English (see Čakányová, 2022). Here are examples of infinitival complements from English realized as subjunctive in Czech. These are mostly object control infinitives, as in (14), including embedded imperatives, as in (15) and some exceptionally case marking infinitives like (16).

- (14) Přesvědčil jsem ho, aby rezignoval.
persuaded am him SUBJ resigned
'I persuaded him to resign.'
- (15) Nařídil jsem mu, aby odešel.
ordered am him SUBJ left
'I ordered him to leave.'
- (16) Chtěl jsem, aby odešel.
wanted am SUBJ left
'I wanted him to leave.'

Comparing the use of the Czech selected subjunctive complementizer *aby* with other languages, we can see it echoes French use of *subjonctif* in subordinate selected clauses. The subjunctive in examples (17)–(20) is highlighted in bold:

- (17) Il est préférable que tu **fasses** ce travail aujourd'hui.
Je vhodnějši, abys tu práci udělala dnes.
'It is better if you did the work today.'
- (18) Je veux qu'il **aille** acheter le pain.
Chci, aby šel koupit chleba.
'I want him to go buy bread.'

We can also see a similar kind of use in Italian. All these examples include verbs triggering the use of the irrealis mood:

- (19) I miei genitori vogliono che io **suoni** il pianoforte.
Moje rodiče chtějí, abych hrál na klavír.
'My parents want me to play the piano.'

- (20) Ti aiuto affinché tu **superi** l'esame.
 Pomáhám ti, abys složil zkoušku.
 'I'm helping you so that you can pass the exam.'

This second type of subjunctive is highly productive and is not restricted by the polarity of the sentence. The only restriction or constraint is the selecting verb which needs to require the irrealis mood.

3.3 Adjunct introduced with *aby*

The conjunction *aby* can also appear in another context: it introduces adjuncts expressing purpose (21) and result (22):

- (21) Sundali jsme si boty, abychom nedělali hluk.
 took-off are REFL shoes so-as-to_{1.PL} not-made noise
 'We took off our shoes so as to not make noise.'
- (22) Otevřela ten dopis, aby zjistila, že ji přijali.
 opened that letter so-as-to_{3.SG} learnt that her accepted
 'She opened the letter to learn she was accepted.'

In English, these are expressed using the infinitival phrase. Czech employs the inflected conjunction *aby*, however, this time the mood is not selected by the verb in the main clause. The subordinate clauses are not complements, but they are adjuncts expressing the adverbial of purpose and result. The conjunction *aby* does not express a hypothetical situation in (22), but it expresses a fact. This contrasts with its typical use, where it expresses irrealis. Similarly, the English infinitive rarely expresses facts; it usually marks the irrealis. It seems that the only time the English infinitive and the Czech conjunction *aby* can express facts is when they appear in adjuncts, not complements.

4. Czech subjunctive versus Czech conditional

As we have already seen, the subjunctive mood in Czech does not have its own distinct morphology; it uses the same set of morphemes as the conditional. In the case of the selected subjunctive, these mor-

phemes are bound to the complementizer *aby*. Both conditional and subjunctive are irrealis non-appellative moods. Czech is not the only language which has the shared morphology between the subjunctive and conditional mood. Polish, for example, does not have distinct subjunctive morphology either. Instead, there is a rule that the *by*-containing particle must be placed in front of the dependent clause in subjunctive use (Tomaszewicz 2009):

- (23) Upieram się, że wychodzi. (indicative)
 'I insist that he is leaving.'
- (24) Upieram się, (že)by wyszedł. (subjunctive)
 'I insist that he leave.'
- (25) Upieram się, że wyszedłby. (conditional)
 'I insist that he would leave.'

A similar rule seems to apply in Czech as well. The key difference in use between the Czech conditional and subjunctive seems to be the (in)separability and (im)movability of the *by*. In the conditional mood, the particle *by* can appear separately and be moved to a certain degree with a slight rearrangement in the word order:

- (26) Řekl jsem, že bych klidně zazpíval jednu píseň.
 said am that would calmly sang one song
 'I said that I would gladly sing one song.'
- (27) Řekl jsem, že jednu píseň bych klidně zazpíval.
 said am that one song would calmly sang
 'I said that I would gladly sing one song.'

In subjunctive, this is obviously impossible, as *by* is a bound morpheme in this instance:

- (28) Přeji si, aby si dala pivo.
 wish REFL SUBJ_{3.SG} REFL got beer
 'I wish she had a beer.'
- (29) * Přeji si, pivo aby si dala.
 wish REFL beer SUBJ_{3.SG} REFL got

The particle *by* is by itself not a complementizer but it can be part of one. The reason *aby* cannot move at all is that it occupies a complementizer position. The conditional particle *by* is in fact one of the Czech clitics which typically appear in the second position after the first expression or a phrase. If clitics appear in a clitic cluster, then there is a rather strict order to them (see Toman 1999). The order goes “complement – auxiliary clitic – reflexive – dative clitic – accusative/genitive clitic – main verb”, as we can see in the following example:

- (30) *že – by – se – jí – ho – zželelo*
 that – COND – REFL – her_{DAT} – him_{GEN} – feel-sorry
 ‘that she should feel sorry for him’

In (31) the reflexive clitic *se* is located in the second (pre-subject) position, in (32) it is in the third (post-subject) position and as such it is located in I.¹ The meaning of both sentences is identical. Following Kašpar (2016, 76–77), this indicates that *že* is located in a higher functional head; there is a subject in between the complementizer and the clitic in (32):

- (31) *Filip řekl, že se mu to auto porouchalo.*
 Filip said that REFL him that car malfunctioned
 ‘Filip said that his car broke down.’

 (32) *Filip řekl, že to auto se mu porouchalo.*
 Filip said that that car REFL him malfunctioned
 ‘Filip said that his car broke down.’

If we add the particle *by* (IP layer) expressing conditional mood, we can see that the situation is similar. In (33) and (34) the conditional

particle can be moved. In (33) it is pre-subject and in (34) it appears after the subject:

- (33) *Filip řekl, že by mu Jana zavolala.*
 Filip said that COND_{3.SG} him Jana called
 ‘Filip said that Jana would call him.’

 (34) *Filip řekl, že Jana by mu zavolala.*
 Filip said that Jana COND_{3.SG} him called
 ‘Filip said that Jana would call him.’

When we compare this with the subjunctive *aby* where the C and I layers are merged, we will quite predictably see that with *aby*-clauses the I position is already taken by the bound suffix *by*. The position of the clitic *se* / *mu* is therefore fixed:

- (35) *Filip chtěl, aby se mu to auto porouchalo.*
 Filip wanted SUBJ REFL him that car broke-down
 ‘Filip wanted his car to break down.’

 (36) * *Filip chtěl, aby to auto se mu porouchalo.*
 Filip wanted SUBJ that car REFL him broke-down

This distribution of clitics within a clitic cluster demonstrates that the subjunctive *aby* is indeed both a C and I item where the heads are merged. This prevents any other element from being inserted between the C and I head, unlike with the C complementizer *že*.

5. S-selection

Verbs select a particular complement in a particular mood. The type of the complement is selected based on the semantics of the matrix verb and the complementizer denotes the type of the content clause. The options for Czech are for the most part the conjunction *že* (‘that’), which typically introduces indicative mood complements and is used for statements of facts. Verbs selecting this conjunction also typically express facts:

¹ I am using the label I for inflection and not the label T for tense, as these morphemes do not really express tense. However, some of them carry inflection which reflects the agreement with the subject. This division of inflection into agreement and tense in the sense of Picallo (1984) seems ideal for depicting the differences between realis and irrealis moods.

- (37) Petr tvrdil, že / *aby
 ‘Peter claimed that / *so-that’

The alternative option is the conjunction *aby*, which signals the subjunctive and is typically selected by desiderative verbs:

- (38) Petr doporučil Pavlovi, *že / aby
 ‘Petr suggested to Paul, *that / to’

There is a category of so-called emotive verbs, which express a subjective, emotional, or evaluative reaction (Kiparsky and Kiparsky, 1970, 169). These verbs and their complements do not express truth values. Based on the Czech National Corpus (SYN v12), we can confirm that the most frequent occurrences of verbs selecting the expression *aby* are indeed such verbs. The first eight most frequent verbs include: *chtít* (‘want’), *stačit* (‘be enough’), *přát si* (‘wish’), *potřebovat*, (‘need’), *dovolit* (‘allow’), *snažit se* (‘attempt’), *prosit* (‘plead’), and *žádat* (‘ask’). All these verbs select either a subjunctive or an infinitive VP (subject control) in Czech. The emotive verbs can be further specified as assertive or desiderative:

- (39) Je potřeba, abys pospíchal.
 is needed SUBJ hurried
 ‘You need to hurry.’
- (40) Přála si, aby ji našel.
 wished REFL SUBJ her found
 ‘She wanted him to find her.’

On the other hand, propositional verbs select indicative CP complements and never the subjunctive nor infinitive. Propositional verbs include verbs of cognition and introduce propositions that can be declared true or false. They are very often factive verbs like: *radovat se* (‘be happy’), *vědět* (‘know’) or *litovat* (‘regret’), which always select the realis mood, i.e., the indicative (Kiparsky and Kiparsky 1970):

- (41) Ona byla šťastná, že ...
 ‘She was happy that ...’

- (42) Petr věděl, že / *aby jeho matka je nemocná.
 Petr knew that / SUBJ his mother is sick
 ‘Petr knew that his mother was sick.’

Sometimes, however, one verb can select either of the two complementizers with a different effect. The complementizer specifies the kind of clause as either a proposition, as in (43) or an indirect order, as in (44):

- (43) Řekl mu, že přijde.
 told him that come
 ‘He told him that he would come.’
- (44) Řekl mu, aby přišel.
 told him SUBJ came
 ‘He told him to come.’

This distinction is also possible in English, especially the American variant, where some verbs (like *insist*) and some adjectives (like *important*) can have either an indicative or subjunctive complement, changing the meaning:

- (45) We insist that he is on time every day. (i.e., he is punctual)
- (46) We insist that he be on time every day. (i.e., he may not be punctual)

Kempchinsky (2009) suggests that subjunctive clauses include a quasi-imperative operator, which results in the obviative reading where the person who is supposed to perform the activity is neither the speaker nor the subject of the matrix clause. This is a type of embedded imperative, but it differs from an infinitival clause. An infinitival clause typically expresses a reported imperative, where the agent may be, but does not have to be, the subject of the matrix clause.

A similar observation is described in Jackendoff (1985) who distinguishes between the complements depending on their selection—he differentiates between the propositional attitudes and intentions. This distinction aligns with the ForceP layer as described by Rizzi (1997),

the highest position in the left periphery. The head of this phrase is selected by the verb which is higher in the structure of the sentence. Let's take the verb *persuade* as an example. It can be complemented either by a *that* clause or an infinitival clause, with different meanings in English. This distinction is mirrored in Czech with complementizers *že* and *aby*. The complementizer *aby* is used with intentions (action verbs), while *že* is used with propositions (state/event verbs):

- (47) Přesvědčil ho, aby se vzdal.
persuaded him SUBJ REFL give-up
'He persuaded him to give up.'
- (48) Přesvědčil ho, že je tráva vysoká.
persuaded him that is grass tall
'He persuaded him that the grass was tall.'

Non-factive verbs can also select the complementizer *že*, but it does not automatically mean that the complement has a truth value. Moreover, factivity can be downgraded with an expression of futurity or modality in the complement, as in (49), and this always yields an irrealis reading. In these instances, it might be possible to use the complementizer *aby* in the same sense:

- (49) Rozhodl, že ho mají potrestat.
decided that him should punish_{INF}
'He decided that they should punish him.'
- (50) Rozhodl, aby ho potrestali.
decided SUBJ him punished
'He decided that they should punish him.'

If there is no modal downgrading present in the complementing clause, the only option for this verb is to select the complementizer *že*:

- (51) Rozhodl, že je podvod.
decided that is it scam
'He decided that it is a scam.'
- (52) * Rozhodl, aby to byl podvod.
decided SUBJ it was scam

From the above, it seems apparent that the size of the complement matters. The larger the complement, the more independent it can be. Independence means, among other things, the ability to express facts. There is a scale ranging from the most independent CP complements (the complementizer *že*) that include the tense layer, through the CP+IP layer (the subjunctive bound marker *by*) to a VP layer, which is the smallest and the least independent:

- (53) CP > IP > VP (bi-clausal) > VP (mono-clausal)

The more to the right, the less likely that the complement is to be independent and capable of expressing facts.

6. C-selection

In Czech, selected nominal content clauses introduced by the complementizer *že* typically contain indicative mood and those introduced by the complementizer *aby* contain the subjunctive mood. In contrast, the subordinate adverbial clauses contain or yield conditional mood and typically function as adjuncts.

Some verbs that select indicative mood complementizer *že* can take different sizes of complements (CP, VP, DP or a PP):

- (54) Petr se rozhodl odjet /, že odjede /pro odjezd.
Petr REFL decided leave_{INF} / that leave_{3.SG.FUT} / for departure
'Peter decided to leave /that he would leave / for a departure.'

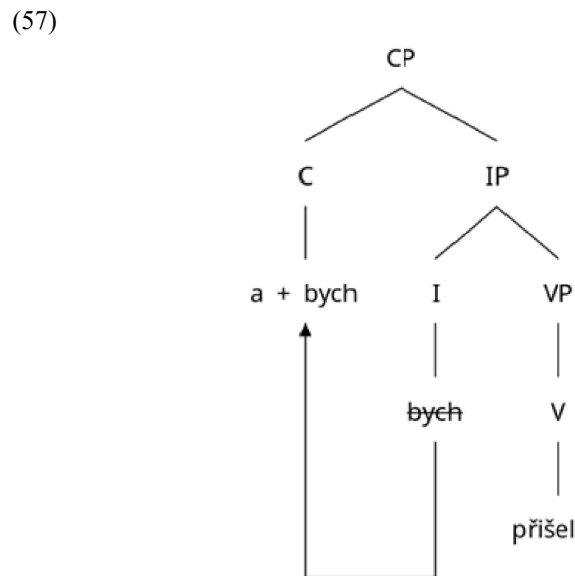
Likewise, verbs that select *aby* can take a CP-IP, an infinitival VP, or a DP as their complement. The CP-IP is typically a nominal content clause:

- (55) Petr chtěl koláč /, aby mu dali koláč /jíst koláč.
Petr wanted cake / SUBJ him gave cake / eat_{INF} cake
'Peter wanted cake / them to give him cake / to eat cake.'

The conditional mood is not selected and may appear in both subordinate and main clauses. If it appears in a subordinate clause, it forms an adverbial clause of condition, functioning as an adjunct:

- (56) Kdybych znala jeho číslo, zavolala bych mu.
 if_{1SG.COND} knew his number called would_{COND} him
 ‘If I knew his number, I would call him.’

As previously suggested, the morpheme *by* in subjunctive clauses occupies the I position. It agrees with the subject in number and person. However, when selected by the lexical verb in the main clause, this *by* needs to move to the higher position C. It undergoes the I-to-C movement, merging with *a-* to form a complementizer *aby*:



Due to its I properties, this complementizer can carry inflection. The tense interpretation of the subjunctive clause is dependent on the matrix clause. In this respect, the subjunctive complements may be equivalent to infinitival complements in both Czech and English. They can express past or non-past tense relative to the matrix tense:

- (58) Chtěl, abychom to udělali před rokem/hned/za rok.
 wanted SUBJ it did yesterday today tomorrow
 ‘He wanted us to do it last year / immediately / in a year.’

Considering the observations so far; we can summarize some of the key properties of Czech irrealis morpheme *by* used in subordinate clauses in Table 2. The examples of conjunctions included for conditional mood do not constitute a complete list:

Mood	Form	Function	Use	Position of <i>by</i>
SUBJ	<i>aby</i>	complement	deontic modality	C-I (merge)
COND	<i>že + by</i>	complement	epistemic modality	I
COND	<i>kdyby;</i> any subord. conj. + <i>by</i>	adjunct	condition, or epistemic modality	C-I (merge), or I

Table 2: Properties of morpheme *by* in irrealis moods.

7. Conclusion

We have identified two potential types of subjunctives in Czech: one that is unselected and follows a negative matrix clause, and another that is selected by the matrix verb and includes the complementizer *aby*. The first type is arguably not a true subjunctive, as it can alternate with the indicative mood. Consequently, the Czech subjunctive is restricted to selected subordinate clauses.

The Czech subjunctive shares morphological features with the conditional mood, but it is distinct in its usage. It is consistently associated with the inflected complementizer *aby*, which represents a fused I and C head. This fusion accounts for the fixed positions of clitics in subjunctive clauses, contrasting with the clitic climbing observed in indicative and conditional clauses. The complementizer *aby* is inherently marked for irrealis and may occupy the head of ForceP (Rizzi 1997), signaling a non-assertive context.

Furthermore, verbs that select *aby* may also select infinitives, which share the irrealis feature. The Czech subjunctive and conditional moods are in complementary distribution: the conditional mood, not the subjunctive, is used in conditional sentences. In contrast, the

subjunctive appears in clauses that frequently convey mandative meanings, where the conditional does not occur.

References

- BISKUP, P. (2020). Slavic Obviative Subjunctives. In J. E. MacDonald, & T. Ionin (Eds.), *Formal Approaches to Slavic Linguistics: The Urbana-Champaign Meeting 2017* (pp. 20–38). Ann Arbor, MI: Michigan Slavic Publications.
- ČAKÁNYOVÁ, M. (2022). *The Grammar of English Infinitives with Czech Comparison*. Berlin: Peter Lang.
- CEPLOVÁ, M. (2007). Infinitives under ‘have’/‘be’ in Czech. In M. Dočekal, P. Karlík, & J. Zmrzliková (Eds.), *Czech in generative grammar* (pp. 31–45). München: Lincom Europa.
- FÁBREGAS, A. (2014). A Guide to Subjunctive and Modals in Spanish: Questions and Analyses. *Borealis – an International Journal of Hispanic Linguistics*, 3(2), 1–94.
- FINTEL, K. VON, & IATRIDOU, S. (2023). Prolegomena to a Theory of X-Marking. *Linguistics and Philosophy*, 46(6), 1467–1510.
- JACKENDOFF, R. (1985). Believing and Intending: Two Sides of the Same Coin. *Linguistic Inquiry*, 16(3), 445–60.
- KARLÍK, P. (1982). Má čeština konjunktiv? *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada jazykovědná*, 31(A30), 123–30.
- KAŠPAR, J. (2016). Czech Left Periphery: A Preliminary Analysis. *Linguistica Brunensia*, 64(1), 71–88.
- KEMPCHINSKY, P. (2009). What Can the Subjunctive Disjoint Reference Effect Tell Us about the Subjunctive? *Lingua*, 119(12), 1788–1810.
- KIPARSKY, P., & KIPARSKY, C. (1970). Fact. In M. Bierwisch, & K. E. Heidolph (Eds.), *Progress in Linguistics: A Collection of Papers* (pp. 143–73). Berlin: De Gruyter Mouton.
- PICALLO, M. C. (1984). The Infl Node and the Null Subject Parameter. *Linguistic Inquiry*, 15(1), 75–102.
- RIZZI, L. (1997). The Fine Structure of the Left Periphery. In L. Haegeman (Ed.), *Elements of Grammar* (pp. 281–337). Dordrecht: Springer Netherlands.
- SÆBØ, K. J. (2024). Counterfactual Mood in Czech, German, Norwegian, and Russian. *Natural Language Semantics*, 32(1), 93–134.
- SOČANAC, T. (2019). Subjunctive Complements in Slavic and Romance: A Comparative Perspective. In I. Krapova, S. Nistratova, & L. Ruvoletto (Eds.), *Studi Di Linguistica Slava: Nuove Prospettive e Metodologie Di Ricerca* (pp. 531–48). Venice: Edizioni Ca’ Foscari.

- TOMAN, J. (1999). On Clitic Displacement. In M. Dimitrova-Vulchanova, & L. Hellan (Eds.), *Topics in South Slavic Syntax and Semantics* (pp. 205–28). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- TOMASZEWICZ, B. M. (2009). Subjunctive Mood in Polish. In G. Zybatow, U. Junghanns, D. Lenertová, & P. Biskup (Eds.), *Studies in Formal Slavic Phonology, Morphology, Syntax, Semantics and Information Structure: Proceedings of FDSL 7* (pp. 221–33). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Corpora

- KREN, M. et al. (2023). *Korpus SYN, version 12*. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Retrieved from <https://www.korpus.cz>.

Parenteze, apozice a přirovnání jako nezákladní vztahy vyjádřené spojovacími výrazy

Parenthesis, apposition and comparison
as non-basic relations expressed by connectives

JOSEF ŠTĚPÁN

Univerzita Karlova, Praha

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1038-418X>

E-mail: stepan.josef@centrum.cz

Abstract: In the initial part of the article, a formal-semantic level description of complex sentences is given as a theoretical framework for the interpretation of three non-elementary semantic-syntactic relations of clauses (of complex-sentence elements), which are formally syntactically expressed by subordinators and coordinators: (1) Parenthesis is a zero semantic-syntactic relation of clauses. A clause introduced by a subordinator is called a semi-subordinate clause; when parenthesis is expressed by coordinators, it is a semi-main clause. In both cases, a test of reversed relationship of clauses can be performed in the complex sentence. (2) Apposition is a relation of referential identity of clauses, which is formally expressed by coordinators, and both disincorporated and incorporated apposition is an appositional main clause. If apposition is expressed by subordinators, it is incorporated apposition, namely appositional subordinate clause. (3) Comparison as a non-elementary seman-

tic-syntactic relation is superimposed on the elementary semantic-syntactic relation of determination, but it also resembles the basic relation of coordination by putting two clauses on the same level. Formally, comparison is expressed by subordinators in a comparative subordinate clause, which is incorporated into another clause in the same way as determination.

Abstrakt: V úvodu článku je podán formálně-sémantický rovinný popis souvětí jako teoretický rámec výkladu tří nezákladních sémantickosyntaktických vztahů klauzí (souvětných členů), které se formálněsyntakticky vyjadřují podřadicími a souřadicími spojovacími výrazy: (1) Parenteze je nulový sémantickosyntaktický vztah klauzí. Klauzi uvozenou podřadicím spojovacím výrazem nazýváme polovedlejší větou; při vyjádření parenteze souřadicími spojkami jde o polohlavní větu. V obou případech lze v souvětí provést test obráceného poměru vět. (2) Apozice je vztah referenční totožnosti klauzí, který se formálně vyjadřuje souřadicími spojovacími výrazy a jako nezačleněná i začleněná apozice je apoziční hlavní větou. Jestliže se apozice vyjadřuje podřadicími spojovacími výrazy, jde o apozici začleněnou, a to o apoziční vedlejší větu. (3) Přirovnání jako nezákladní sémantickosyntaktický vztah se navrhuje na základní sémantickosyntaktický vztah determinace, ale blíží se i základnímu vztahu koordinace tím, že staví dvě klauze na stejné úrovni. Formálně se přirovnání vyjadřuje podřadicími spojovacími výrazy v přirovnávací vedlejší větě, která je začleněná do jiné věty stejně jako determinace.

Keywords: parenthesis, apposition, comparison, subordinator, coordinator, semi-subordinate clause

Klíčová slova: parenteze, apozice, přirovnání, podřadicí spojovací výraz, souřadicí spojovací výraz, polovedlejší věta

Věnováno stému výročí narození syntaktičky Blaženy Rulíkové (1925–2012)

0. Úvodem

Jak známo, v autoritativní větněčlenské syntaxi se tradičně pracuje se vztahy predikace (přisuzování: *pekař peče*), determinace (určování: *mladý pekař, peče housky*), apozice (přístavek: *pekař Marhoul*), koordinace (přiradování: *pekař a jeho tovaryš, housky a chléb*) a parenteze (vsouvání: *Půjdeš, tuším, do kvarty*) (Šmilauer, 1947, 1966). Kopečný (1958, s. 28) odlišuje nově od tří základních vztahů, jak je



nazývá, predikace, determinace a koordinace v reakci na Šmilauerovo pojetí vztahů jiné vztahy, které v tomto článku označujeme jako nezákladní vztahy, abychom je mohli samostatně popsat (o rozlišení základních a nezákladních vztahů zmínka Štěpán, 2013, s. 14), a to parentezi, apozici a přirovnání,¹ které se podle Kopečného vždy dají uvést na některý ze jmenovaných tří vztahů základních. Zatímco Kopečný se věnuje formálnímu (hypotaktickému a parataktickému) vyjádření základních vztahů determinace a koordinace na rovině věty jednoduché (Kopečný, s. 274n.), cílem tohoto článku je nově popsat, že na rovině souvětí se nezákladní vztahy parenteze, apozice a přirovnání formálně vyjadřují pomocí spojovacích výrazů.²

Dříve než budeme analyzovat nezákladní vztahy a jejich formální vyjádření podřadicími a souřadicími spojovacími výrazy, upozorníme na náš teoretický rámec popisu, jímž je nevalenční formálně-sémantický rovinný popis (dále jen FSRP) souvětí, v jehož rámci strukturně popisujeme souvětí (Štěpán, 2012; 2013) jako syntaktické spojení dvou nebo více vět (jednoduchých), kdy každá souvětná věta má tři vlastnosti, a to formálněsyntaktickou, sémantickosyntaktickou a pragmatickou. Vycházíme z tradičního popisu věty jednoduché, v níž komponenty jsou větné členy a podle termínu *větný člen* definujeme při popisu souvětí termín *souvětný člen* (klauze), jenž je komponentem souvětí a k němuž přistupujeme komplexně (trojrozměrně), takže souvětným členem nejsou jen věty hlavní a věty vedlejší, ale i další souvětné členy jako nepravé věty vedlejší, polovedlejší věty, vedlejší věty s oslabenou determinací atd.³

¹ Přirovnání jako zvláštní modifikaci vztahu uvádí poprvé mezi vztahy Kopečný (1958, s. 29).

² Nejnovější české syntaxe ve svých popisech postupují na rovině věty jednoduché opačně než my, a to od (formální) závislosti a souřadnosti ke vztahům predikace, determinace, koordinace, apozice a parenteze (Bílková, 2013, s. 543–550; Panevová, 2014, s. 18–23), přičemž Bílková nechává stranou parentezi.

³ Bývá uváděno deset druhů souvětných členů (Štěpán, 2013, s. 21), v tomto příspěvku uvádíme ještě jedenáctý druh, jímž jsou polohlavní věty (viz níže odd. 1 parenteze).

Nejdůležitější formálněsyntaktickou vlastností souvětného členu je privativní opozice⁴ podřadicí spojovací výrazu nepodřadicí spojovací výraz, není-li podřadicí, je souřadicí v širokém slova smyslu (asyndetická souvětí nejsou předmětem FSRP).⁵ Syntaktický pojem spojovací výraz podřadicí v sobě zahrnuje rozdílné slovní druhy, a to podřadicí spojky, vztažná zájmena a vztažná příslovce, stejně tak spojovacím výrazem souřadicím jsou souřadicí spojky, některá příslovce, výrazy původu větného a rektifikační obraty; existuje plynulý přechod mezi spojkami podřadicími a souřadicími, mezi hypotaxí a parataxí.

Méně závažnou sémantickosyntaktickou vlastností souvětného členu je privativní opozice začleněnost⁶ a nezačleněnost jednoho souvětného členu do jiného souvětného členu. Začleněností rozumíme především sémantickosyntaktické vztahy determinace, přirovnání a jeden typ apozice, nezačleněností sémantickosyntaktické vztahy koordinace, parenteze a druhý typ apozice.

Třetí pragmatickou vlastností souvětného členu, která je z hlediska celého souvětného systému nejméně důležitá, je opozice rysů komentování – nekomentování, přičemž komentováním se rozumí vyjadřování nejružnějších postojů a poznámek ke stylizaci.⁷

Výběrem rysů ze tří uvedených opozic a kombinacemi těchto rysů vznikají na rovině souvětí svazky tří rysů souvětných členů, které

⁴ Termín privativní opozice, v níž jde o opozici příznaků (distinktivních rysů), byl inspirován fonologií Pražského lingvistického kroužku.

⁵ Na relevantnost spojovacích výrazů při popisu souvětí poprvé v české lingvistice ukázal Svoboda, který napsal první knihu o současném českém souvětí (1972, s. 58).

⁶ Pojem začleněnost nově a inspirativně používá P. Karlík (1999) při vymezení vedlejší věty a pracuje s ním jako s formálněsyntaktickým vztahem. Karlíkovo pojetí modifikujeme tak, že začleněnost a nezačleněnost pojímáme jako sémantickosyntaktické vztahy, tzn. že hypotaxe vyjadřuje i koordinaci, a je tedy sémanticky nezačle- něná.

⁷ Termínem komentování se popisoval postoj mluvčího k obsahu jednoduché věty už na česko-německém zasedání na téma větná sémantika Ústavu pro jazyk český ČSAV a Centrálního institutu pro jazykovědu AV NDR, srov. *Slovo a slovesnost*, 40(2–3).

uvádíme u souvětných členů v závorkách, např. u věty vedlejší (podřadicí výraz, začleněnost jako determinace, nekomentování). Pomocí svazku tří rysů označujeme v závorkách i další souvětné členy v následujících oddílech článku (1–3).

V dosavadních českých syntaktických popisech jsou především analyzovány základní sémantickosyntaktické vztahy predikace, determinace a koordinace, předmětem tohoto článku je naopak výklad nezákladních sémantickosyntaktických vztahů parenteze (oddíl 1), apozice (oddíl 2) a přirovnání (oddíl 3), ne však v jejich úplnosti, ale jen tehdy, jsou-li formálněsyntakticky vyjádřeny podřadicími a souřadicími spojovacími výrazy. Je výhodné doplnit FSRP souvětí (Štěpán 2013) a vyjít od méně závažné vlastnosti souvětného členu ve FSRP, již jsou sémantickosyntaktické vztahy mezi souvětnými členy, a ukázat, jak se tyto vztahy formálněsyntakticky vyjadřují spojovacími výrazy, aby se popsaly nezákladní vztahy v souvětí, kterým dosud v syntaktických popisech byla věnována okrajová pozornost.

1. Parenteze

Parentezi chápeme jako nulový sémantickosyntaktický vztah v souladu s pojetím Rulíkové (1973, s. 24n.), která jako jediná v Česku napsala knihu o parentezi a jež uvádí šest jejích znaků. Popíšeme takovou parentezi, která je uvozena podřadicími spojovacími výrazy a kterou odnedávna (Štěpán, 2008–2009) nazýváme polovedlejší větou jako souvětným členem (klauzí). Dále uvedeme parentezi uvozenou souřadicími spojkami, takové formální vyjádření parenteze nově označujeme polohlavní větou, která je také souvětným členem.

P o l o v e d l e j š í v ě t a⁸ (svazek rysů: podřadicí výraz, nezačleněnost jako parenteze, komentování), která je na přechodu mezi parentezi a vedlejší větou,⁹ má řadu znaků společných s parentezí. Na

⁸ Další české a cizí termíny pro pojem *polovedlejší věta* uvádí Štěpán (2011, s. 103–104).

⁹ Jde o analogii k pojmu-termínu polopredikativní konstrukce, která je na přechodu mezi větnečlenskou determinací a predikací.

rozdíl od ní je však uvozena podřadicími spojovacími výrazy (formálněsyntaktický rys polovedlejší věty), jež jsou pro jednotlivé polovedlejší věty specifické, nejčastější je vztažné zájmené příslovce *jak*, dále je to spojka *jestli* a její varianty, spojky *pokud* a *aby*, zájmena *co*, *což* atd., jak nejnověji ukázal Štěpán (2023, s. 280–286). Tyto podřadicí výrazy se liší od podřadicích výrazů ve větě vedlejší v tom, že zatímco ve větě vedlejší vyjadřují základní vztah determinace, větu polovedlejší uvozují jako nezačleněnou větu, jako nezákladní vztah parenteze (sémantickosyntaktický rys polovedlejší věty).

Polovedlejší věta je prostředkem reliéfizace textu (Grepl a Karlík, 1998, s. 358), při níž komentující přísudek jako komunikačně méně důležitý se odsouvá do polovedlejší věty (1). Sémantickosyntaktický vztah parenteze se projevuje v tom, že v polovedlejších větách lze užít test obráceného poměru vět tak, že polovedlejší větu je možno převést na větu hlavní a komentovanou větu hlavní na vedlejší větu předmětnou, resp. podmíněnou, a to jen díky tomu, jakého významu jsou v přísudku polovedlejších vět slovesa. V souvětí (1) se polovedlejší věta uvozená vztažným příslovcem *jak*, v níž mluvčí komentuje jinou větu z hlediska svého smyslového vnímání (sloveso *vidím*), při použití testu obráceného poměru změní v hlavní větu a věta hlavní ve vedlejší větu předmětnou se spojkou *že*, a to v souvětí (1a):

(1) **Jak** vidím, pořádně jste se vylekal.¹⁰

(1a) Vidím, **že** jste se pořádně vylekal.

Vedle uvedeného komentování polovedlejší věty z hlediska smyslového vnímání (1) v rámci třetího rysu polovedlejší věty jako souvětného členu, rysu, jímž je komentování, mluvčí určitými slovesy v polovedlejší větě komentuje obsah hlavní věty i z dalších svých postojů, vyjadřuje hlavně jistotní (epistémickou) modálnost, různou míru jistoty o platnosti sdělení. Odkazuje přitom k nejistotě (2), k rozumnému poznání (3), ke správnosti myšlení (4), k hodnocení ob-

¹⁰ Neuvedeme-li jinak, užíváme doklady z elektronického psaného korpusu SYN v12.

vyklosti (5) a vyjadřuje citové hodnocení (6). Jen u některých druhů polovedlejších vět mluvčí komentuje s různou mírou četnosti nejen obsah hlavní věty (její modální stránku), ale také její výraz z hlediska stylizování, reprodukování cizí nebo vlastní řeči (7), některé polovedlejší věty plní funkci textových orientátorů (8).

- (2) **Pokud** vím, hovoříte plyně jejich jazykem.
- (3) Nejčastěji chodili z Venezuely, **jak** si pamatuju.
- (4) Žádal mě, **jestli** se nemýlím, o spravení ohrádky.
- (5) A **jak** to bývá, právě na nich začne postupem času záležet nejvíc.
- (6) Všechny návrhy byly velmi kvalitní, **což** mě potěšilo.
- (7) **Jak** uvedl exsenátor Zdeněk Škromach, hlava státu na staré křivdy nezapomíná.
- (8) **Abych** to shrnul, jsou jako vždy dvě možnosti.

P o l o h l a v n í v ě t a (souřadící výraz, nezačleněnost parenteze, komentování) je na přechodu mezi parentezí a hlavní větou. Dříve než tento termín vymezíme, zastavíme se u tohoto nového termínu v polemice s M. Hirschovou.

Ta ho užila nedávno poprvé (Hirschová, 2022, s. 185), když se zamýšlela nad syntaktickým statusem a užitečností/funkčností *polo-*termínů v českém syntaktickém popisu v souvislosti s naším termínem polovedlejší věta, který začíná pronikat do české lingvistiky a který Hirschová označuje jako nadbytečný z hlediska svého pragmatického přístupu k souvětí, ale dodává:

Implementování pragmatických faktorů do syntaxe zjevně přináší problémy, jejichž řešení závisí na teoretickém ukotvení analýzy. Doveden do důsledků, podobný přístup by vyžadoval i to, abychom počítali i s „polohlavní větou“ (srov. výše 4.1, zejm. příklady z Čechové et al., 1996, s. 294–295).

Za polohlavní větu považuje autorka ve svém pragmalingvistickém pojetí souvětí asyndeticky spojené, popř. osamostatněné věty standardně vyjádřitelné hypotakticky, srov. *Já vám říkám, ta holka něco provede; Odešel domů, bolela ho hlava*. Naším teoretickým ukotvením je FSRP souvětí, v němž při vymezení pojmu souvětí je rozhodující formálněsyntaktický rys, to znamená přítomnost podřadicího nebo souřadícího spojovacího výrazu. Tyto spojovací výrazy

v uvedených dokladech nejsou přítomny, a proto druhá věta podle našeho názoru není souvětným členem, který by byl vymezen na základě svazku tří rysů; nejde o systémová souvětí, ale z hlediska FSRP o asyndetická souvětí textová, která už nepatří do souvětněčlenské roviny jazykového systému, nacházíme je především v mluveném jazyce, jenž je často předmětem popisu pragmalingvistiky. Druhá věta v těchto textových souvětích připomíná pouze podle formy hlavní větu (parataxi) systémového souvětí, nejde však o větu hlavní, protože z hlediska sémantickosyntaktického se jedná o začleněnost jako determinaci (lze totiž doplnit podřadicí spojku *že* a *protože*, popřípadě souřadící *neboť*).

Pojem-termín *polohlavní věta*, který je teoreticky ukotven ve FSRP, je na přechodu mezi parentezí a hlavní větou, tato věta je ve vedlejší promluvě linii, vyjadřuje postoj mluvčího a podobně jako u polovedlejší věty je u ní možný test obráceného poměru vět (9a). Na rozdíl od polovedlejší věty je ovšem uvozena souřadícími spojkami (9, 10), které spolu se zájmenem *to* a s postojovým přísudkem polohlavní věty formálně vyjadřují sémantickosyntaktický vztah parenteze:

- (9) Často máme, **a** je to pochopitelné, tendenci dívat se na elektromobilitu dnešním pohledem [...] ¹¹
- (9a) Je to pochopitelné, že často máme tendenci dívat se na elektromobilitu dnešním pohledem.
- (10) O Vánocích, **ale** to vím je z doslechu a četby, tady přímo z té kašny prodávali kapry [...]

2. Apozice

Popis apozice (přístavku, adordinace) ve větě jednoduché je přítomen ve všech gramatikách, někdy se tam chápe jako větný člen, častěji se ovšem pojímá jako vztah, a to potenciální referenční totožnost členů apozici skupiny (Hlavsa, 1986). Zřídka se apozice jako vztah

¹¹ Grepl a Karlík (1986, s. 225) uvádějí souvětí *Jejich převážnou část – a to je potěšitelné – tvořili mladí lidé* jako vsuvku s vyjádřením postoje mluvčího k obsahu.

popisuje v souvětí, kdy se uvažuje o tzv. apozici přívětné (Mathesius, 1947, s. 305; Šmilauer, 1966, s. 354); v teoretickém rámci FSRP souvětí je apozice pojata jako vztah referenční totožnosti souvětých členů (klauzí), to znamená, že týž fakt (děj, stav) je označen vícekrát. Souvětovou apozici jako jediný vztah ze sémantickosyntaktických vztahů nově chápeme jako nezačleněnou i začleněnou, formálně se vyjadřuje nejrozličnějšími spojovacími výrazy.

Nezačleněná apozice se formálně vyjadřuje souřadícími spojkami (11), rektifikačními obraty (12) nebo zvláštními souřadícími spojovacími výrazy původu větného (13), které uvozují apoziční hlavní větu (rysy: souřadící výraz, nezačleněnost jako apozice, nekomentování):

- (11) Tehdy se stal doktorem, **čili** obdržel vědecký titul [...]
- (12) Odpověděl, **přesněji řečeno** vynesl rozsudek.
- (13) Tvářil se stále stejně, **to jest**, vůbec se netvářil.

Začleněná apozice bývá vysvětlovací nebo důsledkovou determinací, která konkretizuje předcházející větu, v níž je druhá věta anticipována různými způsoby, formálně se vyjadřuje souřadícími spojovacími výrazy *totiž*, *tedy* (14, 15), které jsou obsaženy v apoziční hlavě věty (ta má pak tři rysy: souřadící výraz, začleněnost jako apozice, nekomentování):

- (14) Těžko můžeme čekat něco jiného, nešlo **totiž** o světlici, ale o jakýsi granát.
- (15) Učíte na gymnáziu, vedete **tedy** studenty k pochopení současného umění?

V jiném typu začleněné apozice, která se formálně vyjadřuje podřadícími spojovacími výrazy (16, 17),¹² apoziční vedlejší věta (podřadící výraz, začleněnost jako apozice, nekomentování) konkrétněji označuje to, co je ve větě řídící jen naznačeno anticipačně zájmenem *ten* nebo jiným vztahovým výrazem (*tam*):

- (16) Ten, **kdo** se bojí o sebe, má vždycky pravdu!

¹² O dalších podřadících výrazech píše Štěpán (2018).

- (17) Poklad najdete tam, **kde** leží klíč i malý Tonga.

Oba členy apozičního vztahu jsou na stejném stupni: apoziční vedlejší věta má stejnou syntaktickou platnost jako příslušný anticipační výraz věty řídící. Ten nemá jen formální funkci ukazovat na větně-členskou platnost věty vedlejší, ale je prvním článkem v procesu jazykového označování. Anticipační výraz tak je „nevyhraněným větným členem“, jenž je dán zvláštností pojmenovacího procesu, na kterém je apoziční vztah založen. V souvětí *Ten, kdo se bojí o sebe, má vždycky pravdu!* je větší míra analytičnosti než v souvětí *Kdo se bojí o sebe, má vždycky pravdu*. Zatímco v prvním souvětí, jde o apoziční vedlejší větu podmětovou, v druhém o determinaci vedlejší větu podmětovou. V obou souvětích je ovšem vždy vedlejší věta s *kdo* začleněna do řídící věty.

3. Přirovnání

Přirovnání jako nezákladní sémantickosyntaktický vztah má tu zvláštnost, že je druhem základního sémantickosyntaktického vztahu determinace, protože na vedlejší větu přirovnávací se ptáme větou řídící, přirovnání se totiž vrství na determinaci. Vztah přirovnání stejně jako vztah determinace jsou vztahy začleňovacími. Pro přirovnání je ovšem příznačné, a tím se liší od determinace, že se staví dva jevy v myšlenkovém procesu proti sobě jakoby na stejné úrovni, v tom se vztah přirovnání blíží základnímu sémantickosyntaktickému vztahu koordinace. Pro nezákladní sémantickosyntaktický vztah přirovnání je možno uvést svazek rysů (podřadící výraz, začleněnost jako přirovnání, nekomentování). Jde o vedlejší věty přirovnávací a ty se vyjadřují formálně nejrozličnějšími podřadícími spojovacími výrazy (podrobněji Štěpán, 2014).

Nejdůležitějšími přirovnávacími podřadícími spojkami jsou *jako* (18), *než* (19), pro které je charakteristické, že zatímco ostatní podřadící spojovací výrazy spojují především jen souvěté členy (klauze), přirovnávací podřadící spojky *jako*, *než* spojují nejen souvěté členy, ale také větné členy ve větě jednoduché (20), což se projevuje v inter-

punkci, protože čárka se před přirovnávací spojkou píše v souvětí, ne ve větě jednoduché. Obě uvedené podřadicí přirovnávací spojky mají dále tu specifickou vlastnost, že uvádějí také kontaktní dvojice stejnovětných podřadicích spojovacích výrazů, např. *jako když* (21) a *než aby* (22). Abstrahujeme zde od toho, že přirovnávací vedlejší věty mohou být nejen příslovečné, ale i nepříslovečné:

- (18) Ostatně umřu v nemocnici, **jako** jsem se v nemocnici narodil.
(S. Fischerová: *Zázrak*, Praha: Torst 2005, s. 194)
- (19) Jenže já tě mám mnohem raději, **než** jsem kdy měla ráda Brenta.
- (20) Ti dva se k sobě hodí **jako** kašmírový vzor a kostka.
- (21) Pohladila mě, **jako když** matka hladí štěně [...]
- (22) [...] dům se spíše vyprazdňoval, **než aby** se zaplňoval [...]

4. Závěr

V článku je v teoretickém rámci formálně-sémantického rovinného popisu souvětí podána na základě sémantickosyntaktické vlastnosti souvětného členu (klauze), kterou je privativní opozice začleněnosti – nezačleněnosti souvětného členu do jiného souvětného členu, klasifikace tří nezákladních sémantickosyntaktických vztahů parenteze, apozice a přirovnání, a to pouze takových vztahů, jež se formálněsyntakticky vyjadřují podřadicími a souřadicími spojovacími výrazy.

Parenteze je nulový sémantickosyntaktický vztah (nezačleněnost), který se formálně vyjadřuje podřadicími spojovacími výrazy a takový souvětý člen (klauzi) nazýváme polovedlejší větou, jež podle svého určitého slovesa obsahuje především řadu postojů mluvčího k obsahu hlavní věty a dále vedle toho také poznámky k jejímu výrazu z hlediska stylizování, reprodukování cizí nebo vlastní řeči. Vyjadřuje-li se parenteze souřadicími spojovacími výrazy, jde o polohlavní větu. Ve větě polovedlejší i polohlavní lze provést test obráceného poměru vět.

Apozice je sémantickosyntaktický vztah referenční totožnosti souvětých členů, který se formálně vyjadřuje souřadicími spojovacími výrazy (spojkami, výrazy větného původu, rektifikačními obraty) a jako apozice nezačleněná i začleněná je apoziční hlavní větou.

Jestliže se apozice vyjadřuje podřadicími spojovacími výrazy, jde o apozici začleněnou, a to o apoziční vedlejší větu.

Přirovnání jako nezákladní sémantickosyntaktický vztah se navrhuje na základní sémantickosyntaktický vztah determinace jako začlenění, ale blíží se i základnímu sémantickosyntaktickému vztahu koordinace tím, že staví dva souvěté členy (klauze) na stejné úrovni. Formálně se přirovnání vyjadřuje podřadicími spojovacími výrazy uvozujícími přirovnávací vedlejší větu, která je začleněná do jiné věty.

Literatura

- BÍLKOVÁ, J. (2013). Větné vztahy. In F. Štícha a kol., *Akademická gramatika spisovné češtiny* (s. 542–550). Praha: Academia.
- ČECHOVÁ, M. a kol. (1996). *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: Institut sociálních vztahů nakladatelství.
- GREPL, M. a KARLÍK, P. (1986). *Skladba spisovné češtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- GREPL, M. a KARLÍK, P. (1998). *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia.
- HIRSCHOVÁ, M. (2022). Užitečnost **polo-** termínů v českém syntaktickém popisu. *Naše řeč*, 105, 175–188.
- HLAVSA, Z. (1986). Přístavkový vztah a popis české skladby. *Slovo a slovesnost*, 47, 186–192.
- KARLÍK, P. (1999). Co je to věta vedlejší? In Z. Hladká a P. Karlík (eds.), *Čeština – univerzálie a specifika* (s. 13–27). Brno: Masarykova univerzita.
- KOPEČNÝ, F. (1958). *Základy české skladby*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- MATHESIUS, V. (1947). *Čeština a obecný jazykozpyt*. Praha: Melantrich.
- PANEVOVÁ, J. a kol. (2014). *Mluvnice současné češtiny 2. Syntax češtiny na základě anotovaného korpusu*. Praha: Karolinum.
- RULÍKOVÁ, B. (1973). *Parenteze v současné češtině*. Praha: Academia.
- SVOBODA, K. (1972). *Souvětí spisovné češtiny*. Praha: Universita Karlova.
- ŠMILAUER, V. (1947). *Novočeská skladba*. Praha: Ing Mikuta.
- ŠMILAUER, V. (1966). *Novočeská skladba* (2. vyd.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ŠTĚPÁN, J. (2008–2009). Vedlejší věty komentující a větný rozbor. *Český jazyk a literatura*, 59, 229–232.
- ŠTĚPÁN, J. (2011). Polovedlejší věty se spojkami „jestli“, „pokud“, „aby“ v současné češtině. *Slovo a slovesnost*, 72, 102–117.

- ŠTĚPÁN, J. (2012). K otázce souvětných členů (klauzí). *Slovo a slovesnost*, 73, 83–102.
- ŠTĚPÁN, J. (2013). *Souvětí současné češtiny*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- ŠTĚPÁN, J. (2014). Přirovnávací vedlejší věty se spojkami »jako« a »než». *Naše řeč*, 97, 13–25.
- ŠTĚPÁN, J. (2018). Apoziční vedlejší věty. *Naše řeč*, 101, 81–93.
- ŠTĚPÁN, J. (2023). K problematice polovedlejších vět. *Naše řeč*, 106, 275–290.

Pojem ZDRAVÍ ve světle empirických dat¹

The concept of HEALTH in the light of empirical data

KAROLÍNA CINKRAUTOVÁ

Ústav pro jazyk český AV ČR
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0977-3344>
E-mail: k.cinkrautova@ujc.cas.cz

ANNA CHRISTOU

Ústav pro jazyk český AV ČR
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4783-0736>
E-mail: a.christou@ujc.cas.cz

KARLA TVRDÁ

Ústav pro jazyk český AV ČR
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7452-4603>
E-mail: k.tvrda@ujc.cas.cz

Abstract: The article presents the results of a questionnaire survey focused on the concept of HEALTH in Czech. The research was conducted as part of the international

¹ Publikace vznikla s podporou dlouhodobého koncepčního rozvoje Ústavu pro jazyk český AV ČR, v. v. i., RVO: 68378092.



Bohemistika, 2025 (1) © The Author(s). Published by: Adam Mickiewicz University in Poznań, Open Access article, distributed under the terms of the CC Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International licence (BY-NC-ND, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

project EUROJOS, which deals with the comparison of cultural keywords in different languages. Data collection took place during the year 2024, and 114 respondents from among university students participated in the survey. The questionnaire included two open-ended questions and three incomplete statements that the respondents had to complete. Based on the collected data, we defined six semantic aspects crucial for profiling the concept of HEALTH in contemporary Czech. These are the aspect of a healthy lifestyle, the psychological aspect, the aspect of organism functioning, the holistic aspect, the social aspect, and the aspect of approach to life (ranked in descending order of response frequency). Within these aspects, further subcategories were delineated to more specifically characterise the content of each aspect.

Abstrakt: V článku představujeme výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na koncept ZDRAVÍ v češtině. Výzkum byl proveden v rámci mezinárodního projektu EUROJOS, který se zabývá srovnáním kulturně klíčových slov v různých jazycích. Sběr dat proběhl v průběhu roku 2024 a šetření se zúčastnilo 114 studentů a studentek vysokých škol. Dotazník obsahoval dvě otevřené otázky a tři nedokončené výroky, které měli respondenti/ky doplnit. Na základě získaných dat jsme definovaly šest sémantických aspektů klíčových pro profilování pojmu ZDRAVÍ v současné češtině. Jedná se o aspekt zdravého životního stylu, psychický aspekt, aspekt fungování organismu, celostní aspekt, sociální aspekt a aspekt přístupu k životu (seřazeno sestupně podle četnosti odpovědí). V rámci aspektů byly dále vyčleněny dílčí kategorie, podrobněji charakterizující obsah jednotlivých aspektů.

Keywords: Czech linguistic worldview, health, empirical data, ethnolinguistics, EUROJOS, values

Klíčová slova: český jazykový obraz světa, zdraví, empirická data, etnolingvistika, EUROJOS, hodnoty

1. Úvod

V tomto příspěvku prezentujeme výsledky dotazníkového šetření, které proběhlo mezi vysokoškolskými studenty a studentkami v roce 2024 a v němž jsme sledovaly konceptualizaci pojmu ZDRAVÍ² v českém jazykovém obrazu světa. Tato výzkumná sonda je součástí mezinárodního srovnávacího projektu EUROJOS, který se zaměřuje na studium kulturně klíčových slov (nejen) ve slovanských jazycích.

² V textu dodržujeme zavedenou grafickou konvenci pro tento typ výzkumu a názvy konceptů uvádíme kapitálkami (ZDRAVÍ).

Projekt vzešel z iniciativy lublinské etnolingvistické školy a jeho cílem je analýza sémantiky pojmenování hodnot a zejména, jak jsou interpretovány axiologické pojmy, které hrají důležitou roli v současném světě (viz Bartmiński a Chlebda, 2008; Bartmiński, 2009, s. 11–19; Niebrzegowska-Bartmińska, 2013, s. 270–273). Výsledkem jsou monografie, tzv. lexikony, věnující se konkrétním kulturně klíčovým pojmům v různých jazycích. V první fázi projektu bylo zpracováno pět lexikonů obsahujících studie o pojmech DOMOV (Bartmiński, Bieleńska-Gardziel a Żywicka, 2015), EVROPA (Bartmiński, 2018), PRÁCE (Bartmiński, 2016), SVOBODA (Abramowicz a Bartmiński, 2019) a ČEST (Bartmiński, 2017). Pro češtinu byly dosud zpracovány studie o pojmech DOMOV (Vaňková, 2018), PRÁCE (Janovec a Wildová, 2016) a SVOBODA (Vaňková a Vodrážková, 2019). Ve druhé fázi projektu EUROJOS-2 se výzkumný kolektiv věnuje dalším axiologicky významným pojmům jako RODINA, ZDRAVÍ, SPRAVEDLNOST, DEMOKRACIE, TOLERANCE, VLAST, NÁROD a DUŠE. Pro češtinu dosud publikovali dílčí práce k druhé fázi projektu Janovec (2021, 2022) pro pojmy SPRAVEDLNOST a DEMOKRACIE a Christou a Táborská (2022) pro pojem ZDRAVÍ. Další studie k pojmu ZDRAVÍ byly zpracovány také pro francouzštinu (Koselak-Maréchal a Underhill, 2019) a polštinu (Marczewska, 2012).

2. Metodologie

Metodologie pro výzkum jazykového obrazu světa byla stanovena a ověřena J. Bartmińským a předpokládá analýzu trojího typu dat – systémových, textových a empirických (Bartmiński, 2016, s. 9). V Bartmińského metodologii je uplatňováno jak hledisko kvalitativní, tak hledisko kvantitativní. Kromě podrobné sémantické analýzy zjišťujeme také opakovanost jednotlivých sémantických aspektů, aby bylo možné posoudit, které z nich jsou z hlediska rekonstrukce jazykového obrazu světa relevantní.

Systémová data zahrnují informace excerpované z různých typů tištěných i elektronických slovníků (všeobecných výkladových i spe-

cializovaných), které umožňují analyzovat ustálené významy a sémantické vztahy ve slovní zásobě. Důležitou součástí této fáze výzkumu je také analýza přísloví³ a dalších frazémů, neboť se jedná o jednotky slovní zásoby, které uchovávají škálu hodnot, postojů, zásad a zkušeností daného společenství.

Textová data jsou čerpána zejména z jazykových korpusů, které obsahují rozsáhlé sbírky autentických textů z různých komunikačních oblastí. Korpusy umožňují analyzovat reálné používání jazyka v přirozených kontextech, což poskytuje přesnější obraz o dynamice jazyka. Tímto způsobem se mimo jiné sleduje, jak jsou určité pojmy využívány v každodenní komunikaci, což pomáhá odhalit proměny a variace jazykového obrazu světa.

Empirická data jsou sbírána prostřednictvím dotazníků mezi rodilými mluvčími, což umožňuje zkoumat, jak jednotlivci vnímají a konceptualizují různé jazykové pojmy. Tento krok doplňuje předchozí analýzy o reálné zkušenosti mluvčích a odhaluje nuance jazykového obrazu pojmu, které nejsou patrné ve slovnících nebo textech. Kombinace těchto tří typů dat poskytuje komplexní obraz o tom, jak jazykové společenství chápe a strukturuje daný pojem.

2.1 Respondenti a respondentky

Podle Bartmiňského metodologie by respondenty měli být studenti a studentky vysokých škol, přibližně do 25 let věku, humanitně i technicky orientovaní. Vychází se z předpokladu, že jazykový obraz světa této skupiny mluvčích je už do určité míry ustálený a zároveň jsou tito mluvčí jeho nositeli pro další generace (podrobněji o využití dotazníků ve výzkumu jazykového obrazu světa srov. Bartmiňski, 2006). Dotazník jsme distribuovaly mezi studentky a studenty Přírodovědně-humanitní a pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci, Matematicko-fyzikální fakulty Univerzity Karlovy a 2. lékařské fakulty Univerzity Karlovy. Celkem se nám podařilo získat 114 dotaz-

³ Česká lingvistika pojímá přísloví jako typ větného frazému (srov. Čermák, 2017).

níků od 90 studentek a 24 studentů, zastoupeny byly obory humanitní (71) i nehumanitní (43).⁴ Průměrný věk respondentů a respondentek byl 20,5 roku (věkové rozmezí 18–29 let, výrazně nejpočetnější skupinu tvořili studující ve věku 19–21 let, kterých bylo 77 %).

2.2 Dotazník

Dle zvolené metodologie by dotazník měl být složen z otevřených otázek, neboť ty dotazované neomezují ani jim nepodsouvají žádné možné chápání pojmu. Respondenti/ky byli instruováni, aby odpovídali co nejvíc spontánně. Dotazníkové šetření probíhalo anonymně, studující uváděli pouze své pohlaví, věk a mateřský jazyk, aby bylo případně možné vyřadit ty, jejichž mateřštinou není čeština.

Finální verze dotazníku se skládala ze dvou otázek a tří nedokončených výroků, do kterých měli respondenty a respondenti doplnit své odpovědi:

1. Co je podle vás podstatou opravdového/skutečného zdraví?
2. Co podle vás není opravdové/skutečné zdraví?
3. Součástí zdraví je i...
4. Je zdravý/zdravá, protože...
5. Je zdravý/zdravá, ale...

3. Analýza dotazníkových dat

Respondentky a respondenti často odpovídali na jednotlivé otázky a nedokončené výroky strukturovanou odpovědí obsahující více položek nebo rozvinutou výpověď zahrnující několik sémantických oblastí či témat. Pro ilustraci uvádíme dvě odpovědi na první otázku (*Co je podle vás podstatou opravdového/skutečného zdraví?*).

⁴ Ve skupině dotazovaných převažují ženy a studující s humanitní orientací, což se odchyluje od předpokladů lublinské etnolingvistické školy.

Odpověď 1:

- dostatek pohybu
- zdravý životní styl (stravovací návyky)
- pravidelný spánek
- psychická rovnováha
- socializace

není to ovšem o bezhlavém dodržování těchto bodů

Odpověď 2:

Pravděpodobně hygiena a dostatek pohybu. Říká se, že je podstatná i práce s emocemi, které mohou vyústit v projev nějaké nemoci. Takže si myslím, že sem patří i práce s pocity a emocemi.

Tyto dvě odpovědi jsme na základě tematického zaměření rozdělily na následující segmenty:

Segment 1: dostatek pohybu

Segment 2: zdravý životní styl (stravovací návyky)

Segment 3: pravidelný spánek

Segment 4: psychická rovnováha

Segment 5: socializace

Segment 6: není to ovšem o bezhlavém dodržování těchto bodů

Segment 7: Pravděpodobně hygiena

Segment 8: dostatek pohybu

Segment 9: Říká se, že je podstatná i práce s emocemi, které mohou vyústit v projev nějaké nemoci. Takže si myslím, že sem patří i práce s pocity a emocemi.

Našimi analytickými jednotkami jsou tyto tematické segmenty odpovědí. Výsledkem analýzy dotazníkových dat je šest sémantických aspektů, které se jeví jako klíčové pro profilování pojmu ZDRAVÍ v současné češtině:⁵

1. Aspekt zdravého životního stylu (424×)

⁵ V textu uvádíme počty příslušných segmentů odpovědí, v tabulkách jejich procentuální zastoupení. Kategorie, jejichž procentuální zastoupení je nižší než 4 %, v tabulce neuvádíme.

2. Psychický aspekt (263×)

3. Aspekt fungování organismu (160×)

4. Celostní aspekt (126×)

5. Sociální aspekt (53×)

6. Aspekt přístupu k životu (41×)

Aspekt zdravého životního stylu	Psychický aspekt	Aspekt fungování organismu	Celostní aspekt	Sociální aspekt	Aspekt přístupu k životu
40 %	24 %	15 %	12 %	5 %	4 %

Tab. 1. ZDRAVÍ sémantické aspekty

Počty segmentů, uvedených u jednotlivých aspektů, převyšují celkový počet dotazovaných, což je způsobeno dvěma faktory. Prvním je výše popsaný první krok analýzy, tedy rozdělení delších odpovědí na kratší tematické segmenty, druhým je způsob vyplňování dotazníků. Respondenti/ky totiž nezdírkou zmiňovali stejná témata u více dotazníkových položek, viz např. následující odpovědi z jednoho dotazníku:

1. Co je podle vás podstatou opravdového/skutečného zdraví?
Psychická pohoda a fyzické zdraví; důležité je být duševně vyrovnaný, fyzicky fit; nebát se komunikovat
2. Co podle vás není opravdové/skutečné zdraví? *Stále ve stresu, deprese, úzkost, bezmoc, sebepoškozování ve všech smyslech*
3. Součástí zdraví je i... *Rodina, domov, pocit bezpečí, okolí, ve kterém se nacházím*
4. Je zdravý/zdravá, protože... *Je vyrovnaný/á, dokáže řešit své problémy*
5. Je zdravý/zdravá, ale... *Obklopují ho/ji nesprávnní lidi*

Psychický aspekt je zde zastoupen odpovědí u druhé a čtvrté dotazníkové položky. Aspekt sociální je tematizován v položce první, třetí a páté.

3.1 Aspekt zdravého životního stylu

Respondenti/ky v odpovědích zdaleka nejčastěji uváděli jako významný aspekt zdraví **zdravý životní styl** (424×). Zdůrazňovali potřebu aktivního, zodpovědného přístupu k udržení zdraví, důležitost jeho ochrany a prevence a vyjadřovali přesvědčení, že kvalitě zdraví je možné pomoci dodržováním zdravé životosprávy významně ovlivnit.

Odpovědi jsme rozdělily do několika kategorií, které v podstatě kopírují nejdůležitější zásady zdravého životního stylu jakožto komplexního přístupu zahrnujícího především pohyb, výživu, odpočinek a vyhýbání se stresu a škodlivým látkám. Kategorie řadíme zde i v dalších aspektech sestupně, tedy od nejpočetnější k nejméně zastoupené.

Pohyb	Péče o sebe	Stravování	Extrémy v životosprávě	Zdravý životní styl	Odpočinek a spánek	(Preventivní) lékařská péče	Vyhýbání se návykovým látkám
19,8 %	18,4 %	17 %	12 %	9,4 %	8,3 %	4,5 %	4,5 %

Tab. 2. Aspekt zdravého životního stylu

V rámci aspektu zdravého životního stylu byl nejčastěji uváděnou kategorií **pohyb**, vyskytující se celkem v 84 segmentech odpovědí. Řadíme sem segmenty, které obsahují různá pojmenování pro fyzickou aktivitu, např. *dostatek pohybu; pravidelný pohyb; sportuje; pravidelně cvičí (pohybuje se)*.

Podobně zastoupenou kategorií byla i **péče o sebe**, která byla zmíněna celkem 78×. Odpovědi z této kategorie se týkají péče o fyzické a duševní zdraví a některé z nich by mohly poukazovat i k jiným aspektům, např. psychickému nebo celostnímu, protože jednotlivé aspekty nemají pevné hranice a nezdědka se vzájemně prolínají. Rozhodly jsme se zařadit sem takové segmenty, které explicitně zmiňovaly aktivní péči o sebe, čímž se přibližují právě spíše zásadám zdravého

životního stylu, např. *dbám na své tělo i na svou duši; péče o sebe sama; stará se o své tělo; dbá na své mentální zdraví*.

Neméně významná váha byla přikládána pitnému režimu a stravě, které figurovaly v 72 segmentech odpovědí. Na jejich základě vydělujeme kategorii **stravování**, viz např. *dostatek pitného režimu, vyvážené stravy; výživa, vitamíny; správné stravování; má dostatek čisté a pitné vody, zdravých potravin*.

Početně významnou kategorii tvořily také odpovědi týkající se přehnaného dodržování zásad zdravé životosprávy (kategorie **extrémy v životosprávě**), které respondenti/ky vnímali jako zdraví škodlivé, např. přehnané hubnutí, cvičení či počítání kalorií. V tomto typu odpovědí zároveň implicitně vyjadřovali přesvědčení, že základem zdravého životního stylu je vyváženost, nikoli extrém. Jako zdraví škodlivé, ohrožující byly zmiňovány různé extrémní výkyvy v životním stylu (51×), zejména posedlost hubnutím (10×), např. *přehnané diety a počítání kalorií; přehnané hlídání jídelničku, přehnaný pohyb; přílišná honba za dokonalostí; až moc velká fyzická zátěž*.

Do další kategorie **zdravý životní styl** jsme zahrnuly segmenty odpovědí, které nezmiňují žádné konkrétní zásady, ale explicitně uvádějí zdravý životní styl a životosprávu obecně. Tato kategorie byla zastoupena ve 40 odpovědích, např. *správná životospráva či dodržuje zdravý životní styl*. Početně významnější byla ještě kategorie **odpočinek a spánek** (35×), např. *dostatek spánku, klidu k odpočinku; dostatek kvalitního spánku; dokáže relaxovat*.

Méně zastoupené, ale opakovaně se objevující byly odpovědi v kategoriích **(preventivní) lékařská péče** (19×), např. *pravidelně navštěvuje lékaře; pravidelně chodí na prevenci, vyhýbá si se návykovým látkám* (19×), např. *nekouřit, nekonzumovat alkohol; udržuje si odstup od drog, a vyhýbání se stresu nebo jiné psychické zátěži* (15×), např. *snaha eliminovat stres a stresové situace; psychická odolnost vůči stresu; techniky, jak se se stresem vypořádat*. V rámci hlavních zásad zdravého životního stylu jakožto zásadního předpokladu dobrého zdraví byla v poslední kategorii zmi-

ňována i pravidelnost (11×), např. *pravidelný režim; pravidelný pohyb; pravidelné vyřízení*.

3.2 Psychický aspekt

Psychický aspekt zdraví jsme v našem dotazníkovém šetření vyhodnotily na základě odpovědí jako druhý nejčastější (263×), což svědčí o tom, že mladá generace přikládá psychickému zdraví a duševní pohodě velký význam.

Psychické rozpoložení	Psychické zdraví	Pozitivní vztah k sobě
49 %	33 %	18 %

Tab. 3. Psychický aspekt

Řada dotazovaných se v odpovědích zaměřila na psychické rozpoložení (128×), které dávali do souvislosti s prožíváním spokojenosti a štěstí či s osobní pohodou. Zdraví typicky popisovali jako stav, kdy se cítíme dobře (47×), a to nejen po fyzické, ale i po psychické stránce (srov. celostní aspekt níže). V odpovědích se v rámci této kategorie dále často objevovala psychická pohoda (30×; srov. Vaňková, 2010), pocit štěstí (26×) a spokojenost (21×),⁶ např. *stav, ve kterém se člověk cítí dobře; podstatou je nejen fyzické zdraví, ale i duševní pohoda; štěstí v duši; být šťastný; je se svým životem spokojený; pocit spokojenosti*.

Významně zastoupenou kategorií bylo i psychické zdraví (88×), které respondenti/ky vnímali jako důležitou a nedílnou součást celkového zdraví, viz segmenty odpovědí jako *zdravá mysl je základem*

dem všeho; vědomí o tom, že existuje psychické zdraví; zdravá psychika; psychické/mentální zdraví; zvládnutí svého psychického stavu. Do této kategorie jsme přiřadily i odpovědi, které tematizovaly psychickou nemoc nebo nepohodu (23×), psychickou stabilitu, vyrovnanost (14×) a pozitivní myšlení (7×), např. *trpí depresemi a úzkostí; overthinkuje; čistá mysl; důležité je být duševně vyrovnaný; mentální stabilita; myslí pozitivně; optimismus*.

V rámci psychického aspektu jsme jako poslední vydělily kategorii pozitivní vztah k sobě (47×). Spadají sem segmenty odpovědí, v nichž jako důležitá součást zdraví bylo uváděno pozitivní přijímání sebe sama (23×), např. *pozitivní vztah k sobě samému; člověk má být v pohodě sám se sebou; být spokojený sám se sebou*. V několika odpovědích byly uvedeny také upřímnost či respekt k sobě a svým potřebám (21×), např. *pokud se někdo tváří, že je spokojený, ale vlastně není; je k sobě upřímný; poslouchá své tělo; sebeúcta v profesním a soukromém životě*.

3.3 Aspekt fungování organismu

Jako třetí v odpovědích nejčastěji zastoupený jsme vyhodnotily aspekt fungování organismu (160×). Týká se správného fungování těla a absence fyzických a psychických obtíží. Nejde tedy pouze o stránku fyzickou, protože i v této skupině je v řadě odpovědí zmiňováno zdraví psychické.

Nepřítomnost nemoci, zranění	Život bez zdravotních omezení	Správné fungování těla a psychiky
57 %	29 %	14 %

Tab. 4. Aspekt fungování organismu

V rámci tohoto aspektu přináleželo nejvíce odpovědí do kategorie, kterou jsme nazvaly nepřítomnost nemoci, zranění (92×), např. *život bez zdravotních potíží; lékař nezaznamenal žádný*

⁶ Součet zastoupení jednotlivých podkategorií (cítit se dobře, psychická pohoda, pocit štěstí, spokojenost) je nižší než počet segmentů příslušné kategorie (psychické rozpoložení). Naším cílem při identifikaci podkategorií nebylo rozdělit veškeré segmenty dané kategorie do určitých podkategorií, ale upozornit na nejčastěji se opakující témata.

problém; netrpí žádným onemocněním či úrazem, nemá psychické problémy; necítí každodenní bolesti – fyzické, kdy vás bolí části těla nebo orgány, – psychické, netíží ho těžkost vlastní mysli; Nemá žádnou fyzickou ani psychickou indispozici.

O polovinu méně byla zastoupena kategorie *život bez zdravotních omezení* (46×), např. *nemá žádné postižení, které by ho omezovalo; nic mě neovlivňuje ve vykonávání běžných činností v životě; když je člověk schopný vstát ráno z postele a obstarat si základní životní potřeby bez pomoci jiných; možnost žít život tak, abychom na samotné zdraví nemuseli nepřetržitě myslet; svoboda plynoucí z tělesných i duševních možností.*

Jako poslední jsme v rámci tohoto aspektu vydělily kategorii nazvanou *správné fungování těla a psychiky*, které byly zmíněny v 22 segmentech odpovědí, např.: *tělo (a mysl) jsou schopny vykonávat správně svoje funkce; celková funkčnost.*

3.4 Celostní aspekt

V odpovědích byla poměrně hojně (126×) zastoupena reflexe skutečnosti, že skutečné zdraví má více stránek či složek, které se vzájemně doplňují nebo podmiňují. Na základě těchto odpovědí proto vymezujeme *celostní aspekt* pojmu ZDRAVÍ, který zahrnuje jak zdraví psychické, tak fyzické. V úvahu připadalo rovněž vytvoření dvou samostatných aspektů – fyzického a psychického – a přiřazování příslušných segmentů odpovědí obsahujících tyto výrazy k oběma aspektům. Domníváme se však, že takovým analytickým postupem bychom se dopustily určitého zjednodušení a dezinterpretace dat. Celostní aspekt totiž definujeme na základě odpovědí, ve kterých psychická a fyzická stránka zdraví nefigurují jako oddělené rysy, ale naopak v nich jsou uvedeny ve vzájemné těsné blízkosti, jsou uspořádány zpravidla do slučovacího poměru, a především je v těchto segmentech odpovědí nezřídka tematizována jejich provázanost či jednotu, viz doklady níže.

Vymezení celostního aspektu zdraví jako sestávajícího pouze ze stránky tělesné a duševní plně neodpovídá současnému poznání, protože nezahrnuje sociální rozměr, viz např. definici zdraví Světové zdravotnické organizace: *stav tělesné, duševní a sociální pohody, nikoli pouhé nepřítomnosti nemoci nebo vady.*⁷ Ačkoliv respondenty a respondenti sociální stránku zdraví zmiňovali výrazně méně často než stránku fyzickou a psychickou, zcela ji neopomíjeli. Obvykle však všechny tyto tři oblasti zdraví nebyly zmiňovány ve vzájemné blízkosti; odpovědi reflektující sociální rozměr se vyskytovaly buď u jiné otázky než odpovědi tematizující rozměr psychický a fyzický, anebo byly tyto segmenty odpovědí graficky odděleny, např. byly umístěny na nový řádek v rámci delší strukturované odpovědi na jednu otázku. Pro účely výzkumu jazykového obrazu světa vycházíme ze sebraných dat, a proto v souladu s nimi vymezujeme sociální aspekt pojmu ZDRAVÍ samostatně.

V rámci celostního aspektu vydělujeme dvě kategorie: *jednota fyzického a psychického zdraví* (99×) a *vyváženost fyzického a psychického zdraví* (27×), přičemž výrazně čtenější zastoupení má první jmenovaná kategorie.

Jednota fyzického a psychického zdraví	Vyváženost fyzického a psychického zdraví
79 %	21 %

Tab. 5. Celostní aspekt

Jednotu fyzického a psychického zdraví reprezentují segmenty, ve kterých respondenti/ky tematizují obě složky zdraví a vyjadřují tak přesvědčení, že obě jsou stejně důležité, např.: *být po psychické + fyzické stránce v pořádku; dobré, klidné mentální i fyzické rozpoložení člověka; psychická i fyzická zdatnost; psychický i fyzický stav; pokud*

⁷ V původním znění: *Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.* (Health Promotion Glossary of Terms, 2021, s. 3).

má někdo psychické potíže, nemůže být zdravý, i když fyzicky je na prostu v pořádku; nemá žádnou fyzickou ani psychickou indispozici.

Obě kategorie se do značné míry prolínají, do té druhé však řadíme takové segmenty odpovědí, ve kterých respondenti/ky explicitně zmiňují provázanost obou složek. Používali k tomu nejčastěji výrazy harmonie nebo rovnováha, např.: *duševní i fyzická rovnováha; harmonie mezi duševním a fyzickým stavem; zdraví můžeme brát jako fyzické a psychické, je důležité, aby byly v rovnováze, je-li jedno o něco horší, ovlivní to to druhé; propojenost duševně-tělesných aspektů a jejich co největší objektivní i subjektivní naplněnost.*

3.5 Sociální aspekt

Jak bylo zmíněno výše, sociální rozměr zdraví nemá v odpovědích tak četné zastoupení jako stránka fyzická a psychická, přesto byl opakovaně uváděn (53×). Tento aspekt dělíme na kategorie *kvalitní vztahy* a *začlenění do kolektivu*.

Kvalitní vztahy	Začlenění do kolektivu
72 %	28 %

Tab. 6. Sociální aspekt

První kategorie je reprezentována 38 segmenty odpovědí, které dokládají, že zástupci a zástupkyně mladé generace si cení dobrého rodinného zázemí, pozitivních mezilidských vztahů a podporujícího prostředí, ať už v rodině nebo mezi vrstevníky. Kvalita mezilidských vztahů je tedy považována za jeden z předpokladů dobrého zdraví, resp. přímo za jeho součást, viz např.: *vyrostla ve stabilní rodině; dobrý vztah s blízkými; obklopuje se lidmi, které má rád a má v nich podporu; má okolo sebe jen pozitivní a hodné lidi; vztahy a jejich kvalita; dobré rodinné zázemí, přátelé.*

Druhou kategorií *začlenění do kolektivu* vymezujeme na základě 15 segmentů odpovědí, které se vztahují k sociálnímu sta-

tusu jedince, k jeho sociálním kompetencím nebo k tomu, nakolik se cítí dobře ve společnosti ostatních lidí, např.: *schopnost navázat vztahy; nebát se komunikovat; být v pohodě ve společnosti; vychází dobře s lidmi / je spokojená bez lidí; být ve společnosti, být součástí té společnosti, být s kamarády; socializuje se.*

3.6 Aspekt přístupu k životu

Poslední aspekt označujeme poněkud obecněji jako *aspekt přístupu k životu*. Je zastoupen 41 segmenty odpovědí a dále ho členíme do čtyř kategorií: *žít naplno*, *koníčky*, *životní vize* a *rozvoj osobnosti*.

Žít naplno	Koníčky	Životní vize	Rozvoj osobnosti
39 %	22 %	19,5 %	19,5 %

Tab. 7. Aspekt přístupu k životu

Nejpočetněji zastoupenou kategorií *žít naplno* (16×) lze charakterizovat také jako radostné prožívání života, např.: *radost ze života; žije život naplno; užívá si života; spokojenost se svým životem; zaseknout se v nějaké fázi života a zbytek neprozkoumat.* S touto kategorií je tematicky spřízněna druhá kategorie, nazvaná *koníčky* (9×). Patří do ní segmenty odpovědí, v nichž respondenti/ky vyjadřovali přesvědčení, že zdravý člověk naplňuje svůj život smysluplnými činnostmi, které ho zároveň těší, např.: *dělá věci, které ho/ji baví a naplňují; má koníčky; dělá, co ji baví a žije svůj život plnohodnotně – neztrácí ho na sociálních sítích; dovede si svůj čas dobře rozvrhnout – jak pro povinnosti, tak i pro nějaké činnosti pro odpočinek a pro naplnění co se týče koníčků a zálib.*

Ostatní segmenty odpovědí ukazují, že pro tento aspekt je typický rovněž aktivní přístup k životu. Nemáme zde na mysli sportovní náplň volného času, ale vůli a schopnost formovat svůj život a promyšleně rozhodovat o svém životním směřování, viz kategorie *životní*

vize (8×), např.: *nastavení vlastních cílů; má světónázor a ví, kam chce svůj život směřovat; neví, co se životem* a kategorie *rozvoj osobnosti* (8×), např.: *posouvá se dál, učí se nové věci; rozvíjí své schopnosti, talenty, vědomosti; poznává nové lidi a věci*.

4. Závěr

Axiologické pojmy jsou v jazykovém obrazu světa typicky provázány vztahy vzájemných souvislostí (srov. Bartmiński, 2010, s. 335). Rovněž zdraví představuje významnou hodnotu (srov. Marczevska, 2012, s. 252), o čemž svědčí skutečnost, že je úzce spjato se životem, resp. představuje jeden z projevů života v jeho plné, typické podobě (srov. Vaňková, 2016, s. 41). Společně se životem patří zdraví mezi vitální hodnoty, stojící na vrcholu hodnotové hierarchie (srov. Niebrzegowska-Bartmińska, 2010). S těmito poznatky se shodují i výsledky představeného dotazníkového šetření zaměřeného na konceptualizaci pojmu ZDRAVÍ v českém jazykovém obrazu světa.

Z klíčových aspektů podílejících se na profilování pojmu ZDRAVÍ v češtině se na základě odpovědí ukázal jako nejvíce zastoupený a aspekt zdravého životního stylu s důrazem na pohyb, výživu, péči o sebe, odpočinek, prevenci, vyhýbání se stresu a škodlivým látkám a vyváženou životosprávu bez extrémů. Důraz na ochranu zdraví a péči o ně dokládá vysokou hodnotu zdraví v jazykovém obrazu světa (srov. Marczevska, 2012, s. 252).⁸

Druhým nejzastoupenějším byl aspekt psychický zaměřený nejen na psychické zdraví a absenci duševních nemocí, ale také na zdraví emocionální, osobní spokojenost, štěstí, pohodu a pozitivní vztah k sobě. Z výzkumu celkově vyplývá, že pro mladou generaci jsou psychické zdraví a duševní (emocionální) pohoda velmi důležité. Svědčí o tom i fakt, že duševní zdraví a osobní pohoda byly zmiňo-

⁸ S dotazníkovým šetřením se shoduje i tradiční obraz zdraví v jazyce a kultuře. Zdravý životní styl je mj. tématem řady českých přísloví, která obsahují různé návody a doporučení, jak si dobré zdraví uchovat, včetně dietetických rad apod. (srov. Chrást a Tábořská, 2022).

vány v odpovědích napříč všemi položkami dotazníku. Velmi pravděpodobně je to dáno i věkem dotazovaných, mladí lidé nemají tolik zkušeností s tělesnými neduhy a omezeními, na rozdíl od problémů psychického rázu,⁹ u nichž byl navíc zaznamenán prudký nárůst v souvislosti s pandemií covid-19 (viz např. OECD, 2022, s. 20–46).

Zdraví bylo dále definováno jako stav bez potíží a bolesti, kdy tělo i psychika fungují bez omezení (aspekt fungování organismu). Jako klíčová z hlediska celkového zdraví byla zdůrazňována vzájemná provázanost somatické a psychické složky organismu, které mají fungovat v souladu a rovnováze (celostní aspekt). V neposlední řadě byly jako součást zdraví zmiňovány i kvalitní sociální vztahy (sociální aspekt) a celková spokojenost se životem a pocit naplnění (aspekt přístupu k životu).

Z dotazníkového šetření vyplývá, že ZDRAVÍ je komplexní pojem sestávající z několika složek (aspektů), které jsou úzce propojeny. Je definováno nejen nepřítomností nemoci, ale také je spojeno s celkovou osobní pohodou a kvalitou života, tj. zdravý člověk se dobře cítí a také dobře funguje v různých oblastech života. V další fázi výzkumu budou analyzována systémová a textová data (viz Bartmiński, 2016, s. 9), na jejichž základě budeme moci obsah konceptu ZDRAVÍ v českém jazykovém obrazu světa rozšířit či modifikovat.

Literatura

- ABRAMOWICZ, M. a BARTMIŃSKI, J. (eds.). (2019). *Leksykon Aksjologiczny Słowian i Ich Sasiadów: Tom 4 – WOLNOŚĆ*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- BARTMIŃSKI, J. (ed.). (2006). *Język. Wartości. Polityka. Zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*. Raport z badań empirycznych. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

⁹ Viz např. dosud nepublikovaný výzkum vědeckého týmu z 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy o zhoršujícím se duševním zdraví mladých dospělých v ČR: <https://www.lf1.cuni.cz/jak-je-na-tom-psychika-mladych-dospelych-vedci-ji-v-unik-atnim-vyzkumu-studovali-deset-let>.

- BARTMIŃSKI, J. (2009). *Aspects of Cognitive Ethnolinguistics*. Sheffield–Oakville: Equinox.
- BARTMIŃSKI, J. (2010). Jaké hodnoty spoluutvářejí jazykový obraz světa Slovanů? *Slovo a slovesnost*, 71(4), 329–339.
- BARTMIŃSKI, J. (ed.) (2016). *Leksykon Aksjologiczny Słowian i Ich Sąsiadów: Tom 3 – PRACA*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- BARTMIŃSKI, J. (ed.) (2017). *Leksykon Aksjologiczny Słowian i Ich Sąsiadów: Tom 5 – HONOR*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- BARTMIŃSKI, J. (ed.) (2018). *Leksykon Aksjologiczny Słowian i Ich Sąsiadów. Tom 2 – EUROPA*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- BARTMIŃSKI, J., BIELIŃSKA-GARDZIEL, I. a ŻYWICKA, B. (eds.) (2015). *Leksykon Aksjologiczny Słowian i Ich Sąsiadów: Tom 1 – DOM*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- BARTMIŃSKI, J. a CHLEBDA, W. (2008). Jak badać językowo-kulturowy obraz świata Słowian i ich sąsiadów? *Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury*, 20, 11–27.
- ČERMÁK, F. (2017). Frazém a idiom. In P. Karlík, M. Nekula a J. Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Stažené 18. října 2024 z https://www.czechency.org/slovník/FRAZÉM_A_IDIOM.
- Health Promotion Glossary of Terms 2021*. (2024). World Health Organization, s. 3. Stažené 6. září 2024 z <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/350161/9789240038349-eng.pdf?sequence=1..>
- CHRISTOU, A. a TÁBORSKÁ, K. (2022). The Cultural concepts of ZDRAVÍ (HEALTH) and NEMOC (ILLNESS) in Czech phraseology. *Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury*, 34, 303–318.
- JANOVEC, L. (2021). Koncept SPRAVEDLNOST v českém jazykovém obrazu světa studentů bohemistiky. *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, 30(1), 137–148. Stažené 30. září 2021 z <https://doi.org/10.31261/TPDJP>.
- JANOVEC, L. (2022). K jazykovému obrazu *demokracie* v českém jazyce. In: D. Svobodová, R. Novák a A. Balharová (eds.). *Od textu k porozumění a komunikaci: publikace k životnímu jubileu prof. Jany Svobodové* (s. 167–176). Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. Stažené 2. srpna 2022 z <https://dokumenty.osu.cz/pdf/materialy/pd-textu-k-porozumeni-a-komunikaci.pdf>.
- JANOVEC, L. a WILDOVÁ, Z. (2016). PRÁCE v českém jazyce a jazykovém obrazu světa rodilých mluvčích. In: J. Bartmiński (ed.). *Leksykon Aksjologiczny Słowian i Ich Sąsiadów: Tom 3 – PRACA* (s. 129–156). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- KOSELAK-MARÉCHAL, A. a UNDERHILL, J. W. (2019). The French cultural concept *santé* ‘health’. *Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury*, 31, 165–191.
- MARCZEWSKA, M. (2012). Zdrowie i choroba jako wartość i antywartość w językowym obrazie świata Polaków. In: M. Abramowicz, J. Bartmiński a I. Bielińska-Gardziel (eds.). *Wartości w Językowo-kulturowym Obrazie Świata Słowian i Ich Sąsiadów* (s. 251–260). Lublin: UMCS.
- NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, S. (2010). Konstitutivní hodnoty polského lidového snáře. *Slovo a slovesnost*, 71(4), 310–316.
- NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, S. (2013). Projekt badawczy (ETNO)EUROJOS a program etnolingwistyki kognitywnej. *Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury*, 25, 267–281.
- OECD/European Union (2022). *Health at a Glance: Europe 2022: State of Health in the EU Cycle*. Paris: OECD Publishing. Stažené z <https://doi.org/10.1787/507433b0-en>.
- VAŇKOVÁ, I. (2010). Bud’te v pohodě! (Pohoda jako české klíčové slovo). In: I. Vaňková a J. Pacovská (eds.). *Obraz člověka v jazyce* (s. 35–57). Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- VAŇKOVÁ, I. (2016). Lidský život v perspektivě lingvofenomenologie: prostor, projev, prožitek. In: J. Wiendl, L. Saicová Římalová a I. Vaňková (eds.). *Lidský život a každodennost v jazyce* (s. 37–50). Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- VAŇKOVÁ, I. (2018). Czech concept DOMOV (home) in the light of linguistic, empirical and text data. In: J. Bartmiński (ed.). *The Axiological Lexicon of Slavs and Their Neighbours: Vol. 1 – The Concept of HOME*. (English Version. Abridged.) (s. 65–70). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- VAŇKOVÁ, I. a VODRÁŽKOVÁ, V. (2019). SVOBODA v českém jazykovém obrazu světa. In: M. Abramowicz a J. Bartmiński (eds.). *Leksykon Aksjologiczny Słowian i Ich Sąsiadów: Tom 4 – WOLNOŚĆ* (s. 245–304). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Mediation as One of the Communication Modes in Theory and Practice

DARINA HRADILOVÁ

Univerzita Palackého v Olomouci
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4437-7355>
E-mail: darina.hradilova@upol.cz

Abstract: The paper explores mediation as one of the modes of communication. In general, it demonstrates how mediation is perceived in relevant scholarly sources, such as the Common European Framework of Reference for Languages, and to what extent theoretical descriptors correspond to the actual communication needs of everyday life. Furthermore, the article examines whether and how selected teaching materials support the development of mediation skills. The paper presents the results of research that investigated how speakers acquiring Czech as a foreign language perceive their needs within this communicative mode, their experience with mediation, and their competences in this mode of communication. The outcomes of the conducted research indicate that students possess only average mediation skills and consider only certain specific mediation activities to be purposeful. These activities should therefore be the focus of instruction, enabling students to consciously and competently apply mediation as a communicative mode.

Keywords: Czech as a foreign language, mediation, communication mode, mediation of information, summarization



Bohemistika, 2025 (1) © The Author(s). Published by: Adam Mickiewicz University in Poznań, Open Access article, distributed under the terms of the CC Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International licence (BY-NC-ND, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Introduction

It is undisputed that linguistic communication is one of the fundamental aspects of human society, as well as its importance for interpersonal understanding and cooperation. However, in attempting verbal communication, obstacles may arise that hinder the successful achievement of communicative goals. This paper primarily considers the lack of language proficiency of speakers for whom Czech is a foreign/second language to be such a barrier. Mediation is a way of overcoming this obstacle: learners of Czech as a foreign language can benefit from mediation themselves, but they can also act as mediators.

Although mediation, as one of the communicative modes, is given considerable attention in the *Common European Framework of Reference for Languages* (2002)¹, or in the *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume with New Descriptors* (2018),² general knowledge about mediation in language acquisition, its teaching, and its application in communication remains relatively limited. The term ‘mediation’ is thus more often associated with situations mentioned in the definitions provided by the *Akademický slovník cizích slov* (1995) and the *Slovník spisovného jazyka českého* (1989) (cf. Fig. 1), which corresponds with how the *Český národní korpus*³ characterises the term based on the collected evidence. Collocations documented in the *ČNK* point to legal discourse, and the synonyms identified also refer to the same field (cf. Fig. 2). However, among these, we find one word that points to the context of foreign language teaching, namely *nápomoc* ‘assistance’, or ‘help’.

¹ Hereinafter referred to as SERR (Společný evropský referenční rámec pro jazyky; the first edition was published in English in 2001, the Czech translation in 2002).

² Hereinafter referred to as CEFR CV (this edition was published only in English).

³ Hereinafter referred to as ČNK.

ASCS
mediace [-dy-], -e ž
 1. mezinár. práv. způsob pokojného řešení mezinárodních sporů, při němž ve sporu dvou států vystupuje další jako zprostředkovatel
 2. psych. projevy komunikace média s paranormálním světem
 3. práv. vyjednávání pomocí prostředníka při řešení sporů bez účasti soudu, popř. při soudním řešení určitých sporů;
mediační příd.: m. postup

SSJČ
mediace [-dy-], -e ž. (z lat.) práv. způsob pokojného řešení mezinárodních sporů, při němž ve sporu dvou n. několika států vystupuje stát další jako zprostředkovatel; zprostředkování;
mediační příd.: m. postup

Figure 1: Definitions of the word *mediace* provided by the *Akademický slovník cizích slov* and by the *Slovník spisovného jazyka českého*

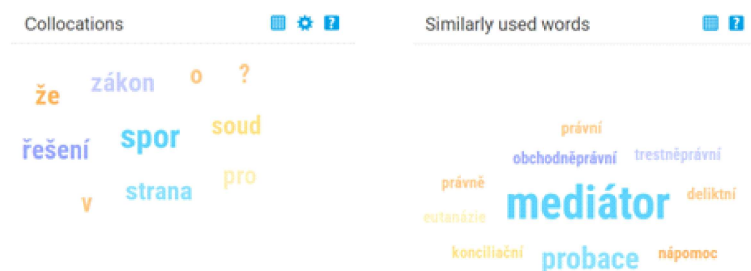


Figure 2: The word *mediace* in a cube provided by *Český národní korpus*

SERR understands mediation as assistance, or the facilitation of communication, where it would otherwise be impossible. If we were to identify a common point between the dictionary definitions of the term and its use in language didactics, it would likely be ‘assistance in overcoming barriers, in this case, linguistic or cultural’, which are usually caused by insufficient knowledge of the language, its appropriate usage, and the various contexts of its use (given historically, culturally, etc.).

The aim of this article is to highlight the specific features of mediation that explain its unique position within the system of speech skills, or communicative modes. The paper will present the results of field research which has verified the practical experiences and needs of non-native speakers acquiring Czech in the context of mediation, and will confront these results with how mediation is understood in key

documents for foreign language teaching and in teaching materials. Finally, the paper will suggest how this mode of communication could be effectively promoted in the teaching of Czech as a foreign language.

1. Perspectives on Mediation in Relevant Sources

Assistance as a fundamental feature of mediation was already defined in the first edition of the SERR (2001/2002), where so-called *mediation activities* are described as facilitating communication or information exchange between communication partners who are unable to understand each other directly. It is stated here that mediation may involve cross-linguistic facilitation, as well as activities within a single language. The cross-linguistic context primarily refers to interpreting and translation, including simultaneous, consecutive, and informal interpreting, as well as precise and literary translation. As an example of summarizing within the same language, the summarization of key ideas from, for instance, newspaper or magazine articles, or the paraphrasing of specialized texts for lay audiences is given (SERR 2001, 87 /1/). However, evaluation scales are not available in this volume.

/1/ „In mediating activities, the language user is not concerned to express his/her own meanings, but simply to act as an intermediary between interlocutors who are unable to understand each other directly – normally (but not exclusively) speakers of different languages. Examples of mediating activities include spoken interpretation and written translation as well as summarising and paraphrasing texts in the same language, when the language of the original text is not understandable to the intended recipient.“ (SERR, 2001, 87)

In the updated edition – in the CEFR CV (2018), much greater attention is given to mediation, and it is explicitly stated that conceptually, the emphasis has shifted from speech skills to so-called communicative modes, defined as reception, production, interaction, and mediation. Mediation is elaborated into specific communicative activities, such as facilitating text, concepts, and communication (cf. Fig. 3). Descriptors are provided, offering both an overview evaluation

scale (cf. below for A2-level requirements /2/) and scales for individual mediation activities (cf. below for converting written text into spoken form at the A2 level /3/).

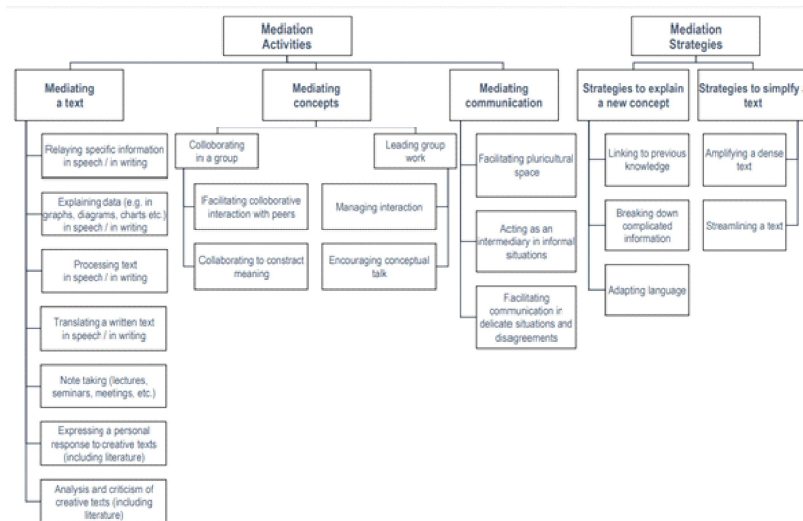


Figure 3: Mediation activities and strategies (CEFR CV 2018, 104)

/2/ „Can play a supportive role in interaktion, provided that other participants speak slowly and that one or more of them helps him/her to contribute and to express his/her suggestions. Can convey relevant information contained in clearly structured short, simple, informational texts, provided that the texts concern concrete, familiar subjects and are formulated in simple everyday language.“

„Can use simple words to ask someone to explain something. Can recognise when difficulties occur and indicate in simple language the apparent nature of a problem. Can convey the main point(s) involved in short, simple conversation or texts on everyday subjects of immediate interest provided these are expressed clearly in simple language.“ (CEFR CV, 2018, 105)

/3/ „Can provide a simple, rough spoken translation into (language B) of short, simple texts (e.g. notices on familiar subjects) written (in language A), capturing the most essential point.“

„Can provide a simple, rough spoken translation into (language B) of routine info-

rmation on familiar everyday subjects that is written in simple sentences in (language A) (e.g. personal news, short narratives, directions, notices or instructions).“ (CEFR CV, 2018, 114)

On the one hand, the importance attributed to mediation is undeniably increasing,⁴ yet on the other hand, a cursory glance at practice reveals that in language learning, teaching, testing, and assessment, entire sections are often dedicated to reception, production, and interaction, or at least activities belonging to these domains, while mediation is notably absent. In line with the aims of this article, the question arises as to what is, or may be, the cause of this phenomenon and whether teachers are adequately preparing their students to communicate in this mode.

2. The Position of Mediation in the System of Communication Modes

A cursory glance at the system of communication modes might suggest that the sub-actions on which mediation is based can be developed within the other communication modes, as mediation represents the intersection of these (cf. Fig. 4).

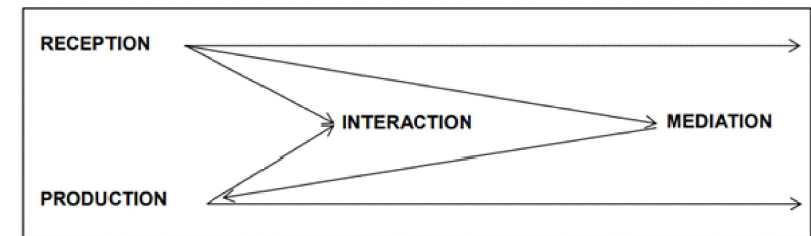


Figure 4: The relationship between reception, production, interaction and mediation (CEFR CV 2018, 32)

⁴ The growing importance of mediation in today's multi- and plurilingual society is highlighted, for example, by the authors of the METLA project (= Mediation in Teaching, Learning and Assessment published by M. Stathopoulou et al. in 2023).

Mediation relies in reception (of spoken and written communication) on acts that can be drawn from the development of reading and listening comprehension, or from the reception necessary for written and spoken interaction. Similarly, productive tasks are supported by written and spoken production, or by the productive segment of interaction. These similarities become particularly clear when comparing the descriptors for specific activities. For instance, consider the descriptors for conveying specific information within mediation activities (CEFR CV, 2018, 108 /4/) and exchanging information within spoken interaction (CEFR CV, 2018, 90 /5/). Similar overlaps can also be found between mediation and listening comprehension, as well as spoken and written interaction. Such an approach could explain the marginalization of mediation compared to other modes, as it would effectively draw upon skills developed in other communicative modes.

/4/ „Can relay (in Language B) simple, predictable information about times and places given in short, simple statements (spoken in Language A).“ (CEFR CV, 2018, 108)

/5/ „Can express numbers, quantities and cost in a limited way. Can name the colour of clothes or other familiar objects and can ask the colour of such objects.“ (CEFR CV, 2018, 90)

However, the status of mediation as a distinct communicative mode is rooted in its uniqueness, defined by the social dimension of this mode. In mediation, the communicative goal is not focused on the speaker, but is instead oriented toward the other participants in the communicative act. The aim of mediation is not to acquire information for the speaker's needs, nor to verbally convey information solely to fulfill the speaker's communicative objectives. While the communicative goal remains the transmission of information, carried out to meet the communicative needs of third-party participants or to create a communicative situation that enables the fulfillment of these participants' needs. This social dimension of mediation is exactly the element that distinguishes it from the traditional system of communicative modes /6/.

/6/ „In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation).“ (CEFR CV, 2018, 103)

The graphical representation in the CEFR CV (cf. Fig. 4) may imply that the mediator receives information in the reception segment and then transmits it to another communicant in the production segment. However, the entire process is more complex. After the language decoding of the received message, the mediator must evaluate which information should be conveyed and in what form. By the form, not only writing or speaking are meant, but the overall formal adaptation to the other communicants' needs: length, which is related to information content and its accuracy, formality, linguistic appropriateness, etc. This is therefore a complex task, in which the mediator utilizes a wide range of competencies (not only communicative ones).

Other important aspect that differentiates mediation from the traditional understanding of translation and interpreting is the need to modify the properties of the initial message to make it comprehensible to the recipient (cf. /7/).

/7/ „Mediators have the right to change the discourse, genre, or register of their text, and having the prerogative to do so is not an issue because it is an inherent component of their role as mediators.“ (Dendrinos, 2013, 1)

Another aspect that distinctly sets mediation apart from other communicative modes is its variability in terms of monolingualism and multilingualism. While activities within other communicative modes always reflect the target language, mediation activities may involve translation from one language to another,⁵ but they can also be conducted within a single language, either in the same mode (i.e., only spoken or only written) or across different modes (e.g., a written text may be summarized in spoken form, notes can be written based on

⁵ SERR and CEFR CV use the terms language A and language B.

spoken discourse, or explanations of data from graphs or tables may be provided in either spoken or written form).

3. Mediation and its Didactic Presentation

As shown above, mediation is a highly specific communicative mode, and the question is whether its specificities are sufficiently taken into account in the teaching. A fundamental indicator of this can be the extent to which this skill is reflected in teaching materials, which typically form the backbone of instruction, as evidenced by function of textbooks.

Before analyzing text books for teaching Czech as a foreign language, or Czech as a second language, it is important to clarify that the following chapter is not an evaluation of any specific textbook. The CEFR CV with its expanded concept of mediation was published, as mentioned earlier, in 2018, so a systematic integration of this communicative mode could only be reasonably assessed in materials published or prepared after the authors/teachers had an opportunity to familiarize themselves with the updated framework. Such textbooks for Czech as a foreign language are extremely rare. Therefore, the analysis focused on textbooks that offer comprehensive series from beginner to advanced levels, as they have greater potential for use in teaching. The following textbooks have been analysed: *Český krok za krokem* by L. Holá (2016), *Čeština pro cizince: úroveň A1 a A2* (Boccou Kestřánková, 2013–2017) and *Czech it UP published by Univerzita Palackého* (2019–2021).

Activities aimed at developing mediation skills are generally represented in textbooks through tasks that mediation shares with other communicative modes. These are typically (and predominantly) tasks such as *vysvětlete slovo nebo frazém* ‘explain the word or idiom’ or *odpovězte na základě (textu/poslechu)* ‘respond based on reading/listening’.

In general, activities aimed at developing receptive skills are designed as comprehension checks rather than as tools for building strate-

gies leading to understanding. The development of productive skills, on the other hand, is based on the automation of specific linguistic resources with a view to a specific communicative goal, and then directed towards self-production rather than reproduction of previously given content.

Integrated tasks with an intermodal however, could, however, serve to train (and potentially assess) mediation skills. This point has been previously highlighted by V. Pechová (2023, 122–145), who, drawing on foreign sources, noted that in everyday communication, situations involving the alternation of communicative modes, and the simultaneous engagement of various linguistic skills, are quite common. She specifically mentions situations that closely align with mediation activities, such as summarizing the content of what has been heard or read, either in written or oral form. In mediation, it is crucial to evaluate which pieces of information from the reading or listening are important for the target recipient and how to convey them for maximum benefit. No textbook worked with cross-language mediation and did not guide students to develop this skill.

4. Mediation in the Communicative Practice of Students Learning Czech as a Foreign Language

Design of the research

The research involved students attending Czech language courses for foreigners at the Faculty of Arts, Palacký University. These included both academic courses and public courses. Academic courses are distinct due to the composition of their participants, who often possess above-average cognitive abilities. Moreover, many of these participants are students from philological fields, including Czech studies, where professional or professionally-related experience with mediation activities could be expected. Public courses, on the other hand, feature a more diverse student body in terms of their psychosocial profiles, including varying personality traits, levels of motivation, educational backgrounds, and professional experiences.

The groups of students who participated in the research were both homogeneous and heterogeneous in terms of their first language. The research respondents were students who had a Slavic native language (or spoke a Slavic language) as well as students from non-Slavic backgrounds.

The respondents attended courses at A2 and B2 level. These levels were selected primarily because lower levels often lack descriptors for mediation activities, while higher proficiency levels generally have fewer respondents. Additionally, these two levels are sufficiently distinct to observe differences in language behavior.

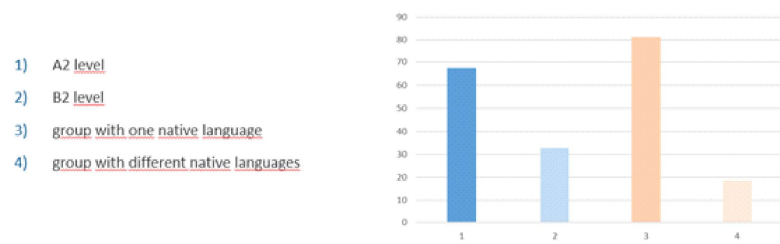
In the first part of the research, pre-defined and consistent communicative situations that prompted the use of the mediation communicative mode were deliberately introduced by instructors over a one-month period. Based on the scheme of mediation activities (CEFR CV, 2018, 104), a general task structure was created and filled with varying content for individual lessons to align with the course's progression (e.g., thematic content). According to the research protocol, responses were examined in the following situations: 1) explaining the meaning of an unknown word; 2) mediating work instructions; 3) conveying the main idea of a written message in both written and spoken forms; 4) conveying the main idea of a spoken message in both written and spoken forms; and 5) mediating a culturally conditioned phenomenon. All model situations reflected the types of activities mentioned by CEFR CV (2018, 104) and at the same time were based on the students' needs in the classroom: explaining the meaning of an unknown word (its form or idiom) as well as assisting with the explanation of work instructions to peers in the study group is a natural communicative action in classroom settings. Conveying the main idea of a spoken or written message is not typically requested spontaneously by peers but is an action students are guided to perform by the instructor. Finally, mediating a culturally conditioned phenomenon is an integral part of communication in heterogeneous groups when students present aspects of their cultural background.

It should be noted that in addition to the research protocol-defined situations, other moments arose in class that required mediation, though these were only recorded and not assessed in terms of their process or outcome.

A structured diagnostic interview primarily aimed to gather information on factors influencing respondents' communicative competence, including their language knowledge (in terms of first, second, etc., language, as well as knowledge of inflectional languages), their field(s) of study, age, and other factors. Additionally, the interview sought information related to individual communicative needs in the realm of mediation, as well as experiences with providing and receiving mediation activities.

Research Results

When evaluating deliberately induced situations requiring mediation activities, it was observed how students approached mediation when they could spontaneously choose between cross-linguistic mediation and an explanation in the target language. In situations where spontaneous choice was possible, students more frequently opted for cross-linguistic mediation at lower proficiency levels and more often (regardless of proficiency level) in language homogeneous groups, where they could rely on a secure knowledge of their first language (cf. Graph. 1). In cases of spontaneous choice, one or two individuals typically emerged as "consistent mediators" within the group. These were not necessarily the individuals with the highest proficiency in Czech but rather those who were communicative, willing to help others, and often repeated their explanations. To maintain objectivity in the study, students were encouraged to rotate in the mediator role, which was reflected in the evaluation of the success of mediation. The decision to rotate was also influenced by the insight that, in real-life communication, anyone may take on the role of mediator depending on the circumstances.



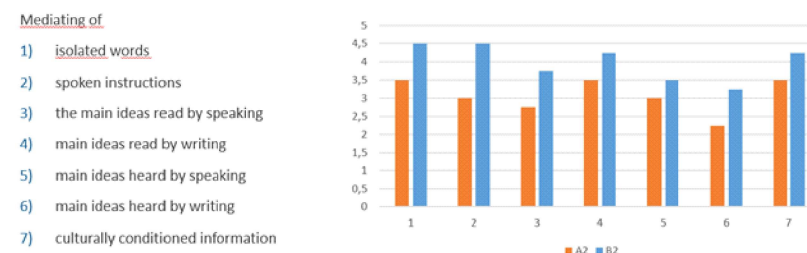
Graph 1: Preferences by choosing simple or cross-language mediation

In our practical investigation, we did not test the full range of mediation activities as defined by the CEFR CV. Instead, we selected selected activities that were appropriate to the teaching practice and included in the research protocol (as described above). The success of each activity was assessed on a scale from 1 to 5, with 5 being the highest rating. The evaluation was conducted by the instructors, based on how effectively the mediator conveyed the necessary information (see Graph. 2). Failures typically occurred when the information was only partially conveyed, either because it was not comprehensively captured from the original communication or because it was not accurately/formally expressed to be understood.

The most problematic activity was transferring of information from spoken communication into writing. This difficulty seems to arise from a combination of two factors: listening comprehension, the first phase of this task, is challenging due to the heavy demands it places on short-term memory. The communicator must process both the flow of information and the decoding of linguistic structures. A common strategic error is then the so-called fixation, when the recipient devotes his or her attention to trying to decode a particular (usually problematic from his or her point of view) section and misses subsequent information. This type of transfer was further complicated by the need to write, as writing is traditionally considered by learners to be a dreaded skill because what can be neglected in speaking is not lost in writing.

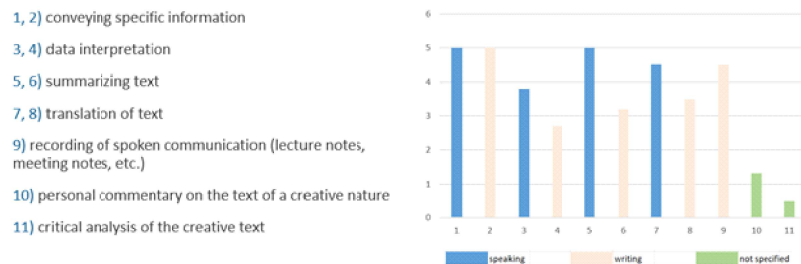
In contrast, very good results were achieved with written summaries of read texts, where the mediator could refer back to the information in the text or directly use portions of the source material. In mediating culturally specific information, difficulties usually arose from insufficient vocabulary – not due to lack of knowledge, but because of the absence of an equivalent term to directly name the foreign cultural concept.

At the B2 level, better results were achieved. This can likely be attribute to the fact that speakers at higher levels of language proficiency generally possess stronger cognitive skills, such as text processing and information handling.



Graph 2: Success in mediation activities

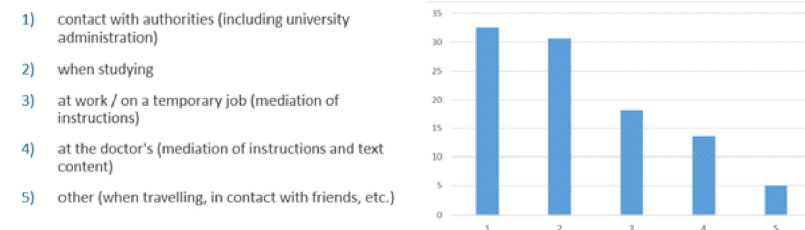
A part of the diagnostic interview involved a question about how students themselves assess the usefulness of mediation activities, as described in CEFR CV (2018), for which evaluation scales are available. Respondents identified the greatest potential in the mediation of specific information and in spoken summarizing of a text. In contrast, there was minimal interest in mediation of creative texts, particularly literary texts. During the diagnostic interviews, it was repeatedly mentioned that such communicative activity is not typically expected in everyday communication. Only a small number of respondents were willing to consider mediating the content of a book or film (cf. Graph 3).



Graph 3: Practical potential of mediation activities

Based on their own experiences, respondents identified the most common situations in which they either required mediation themselves or were asked to provide it (cf. Graph. 4). The category “contact with authorities” encompassed everyday situations requiring various administrative tasks, with common examples including interactions with the immigration police, health insurance companies, and university (for students) or corporate (for employees) administration. Mediation activities were also frequently associated with the transfer of information in academic or workplace context, particularly in conveying work-related instructions. According to the respondents, mediation is often used in healthcare communication, most commonly for explaining medical instructions or simplifying the interpretation of medical reports. Additionally, respondents mentioned the use of mediation in less formal situations, such as communication with friends or family.

When comparing the actual communication needs expressed by the respondents with those anticipated for mediation by the CEFR, we conclude that certain mediation activities should be given greater emphasis, and language users should be systematically prepared for them in their lessons, while other items could be neglected or declared only for more advanced levels.



Graph 4: Students' experience with mediation

Conclusion

Although mediation as a communication mode has distinct features that clearly differentiate it functionally from other communicative modes, and although it is defined as such in authoritative linguistic-didactic sources, it is not given sufficient attention in teaching practice. This became evident through the presented analysis of teaching materials, which offer very few activities specifically aimed at the direct development of mediation skills. In part, mediation is practiced through activities primarily focused on other communicative modes, which in fact relegates its development to the background.

Students of Czech as a foreign language, therefore, lack sufficient awareness of this communicative mode, do not recognize its importance, and are not systematically guided in its application, despite its crucial role in successful communication and, in some cases, its indispensability.

By comparing the theoretical framework of mediation activities outlined in the CEFR CV with the real communicative needs of speakers, it was concluded that not all activities possess the same communicative potential. In the activities selected for research validation, students achieved average results. To achieve better outcomes, media-

tion needs to be given more space in instruction, and students should be explicitly trained in it.

Instructional means for such training should be intermodal, integrating various communicative modes, and should emphasize the social nature of mediation. These tools can introduce students to communicative situations by explicitly stating that the goal is not to express their own content but to appropriately convey someone else's communication with a specific aim. Methods such as critical reading and critical thinking are well-suited to mediation training (Stephany, 2023, 1–22), along with the application of principles of language-sensitive teaching (Rossner a Bolitho, 2023, 5–12). Furthermore, in line with the development of a plurilingual approach, the use of a language other than the target language could be accepted during training.

The development of mediation skills should be an integral part of any language teaching, whether native language or foreign or second language. The result should then be the conscious and competent application of this communication modality, as every language user can be a mediator /8/.

/8/ „As users of language(s) and informed about cultural and social practices, we are all potentially mediators.“ (Dendrinos, 2013, 1)

Sources

- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, et al. (2017–2020). *Čeština pro cizince: úroveň A1 a A2, B1, B2*. Brno: Edika.
- HOLÁ, L. (2016). *Česky krok za krokem 1: A1–A2*. Praha: Akropolis.
- HOLÁ, L., & BOŘILOVÁ, P. (2009–2016). *Česky krok za krokem 2: B1*. Praha: Akropolis.
- HRADILOVÁ, D., et al. (2020–2022). *Czech it UP! B1, B2, C1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- ŠVARCOVÁ, T., & WENZEL, J. (2020–2021). *Czech it UP! A1 a A2*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

References

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (2001). Retrieved from <https://rm.coe.int/1680459f97>

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*. (2018). Retrieved from <https://icc-languages.eu/wp-content/uploads/2020/05/CEFR-Companion-Volume-with-new-descriptors-2018.docx.pdf>
- DZIKOVÁ, H. (Ed.). (2002). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- DENDRINOS, B. (2006). Mediation in communication, language teaching and testing. *Journal of Applied Linguistics*, 22(1), 9–35.
- DENDRINOS, B. (2013). Testing and teaching mediation. In *Directions in English language teaching and testing, 1*. Retrieved from http://rcel.enl.uoa.gr/directions/issue1_1f.htm
- HAVRÁNEK, B., et al. (1989). *Slovník spisovného jazyka českého 3 (M–O)*. Praha: Academia.
- MACHÁLEK, T. (2019). *Slovo v kostce – agregátor slovních profilů*. Praha: FF UK. Retrieved from <https://www.korpus.cz/slovo-v-kostce/search/cs/avatar?pos=N&lemma=avatar>
- ROSSNER, R., & BOLITHO, R. (2023). *Language-sensitive teaching and learning: A resource book for teachers and teacher educators*. Springer Nature.
- PECHOVÁ, V. (2023). Integrace řečových dovedností v testování češtiny pro cizince. *Bohemica Olomucensia*, 15(2), 122–145.
- PETŘÁČKOVÁ, V., KRAUS, J., et al. (1997). *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia.
- STATHOPOULOU, M. (2015). *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. Bristol: Multilingual Matters.
- STATHOPOULOU, M., et al. (2023). *Mediation in Teaching, Learning & Assessment (METLA). A Teaching Guide for Language Educators*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from <https://www.ecml.at/Portals/1/6MTP/project-stathopoulou/documents/METLA-mediation-guide-EN.pdf>
- STEPHANY, S. (2023). Leseverstehensprozesse im sprachsensiblen Unterricht. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis*, 1, 1–22.

Subjective perception of selected phenomena in the Czech language¹

BOŽENA BEDNAŘÍKOVÁ

Palacký University, Olomouc
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0190-1375>
E-mail: bozena.bednarikova@upol.cz

KATEŘINA GRABOVSKÁ ŽVAKOVÁ

Palacký University, Olomouc
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2422-7811>
E-mail: katerina.zvakova01@upol.cz

Abstract: The case study focuses on the subjectively perceived challenges of learning Czech as a foreign language in an academic environment, especially in practically oriented courses. The study is comparative in nature. It uses a questionnaire survey to investigate the attitudes of two groups of students towards their specific views on preformulated statements concerning (1) their overall perception of Czech, (2) selected issues of Czech language acquisition, and (3) some grammatical rules. Despite its subjective nature based solely on the students' feelings and impressions, the study can contribute to the learning process by providing insight into their opinions and perspectives after taking a two-semester Czech course, the

¹ This research was carried out thanks to the grant project IGA_FF_2024_025 “Bohemistics and interdisciplinarity”.



main goal of which is to familiarize students with the language and provide them with a so-called survival course. Understanding their perspectives can enable educators to adapt language teaching more effectively. It is particularly positive that students see the possibility of reaching a communicative level in the not too distant future, despite the problems that learning Czech brings.

Keywords: Czech as a foreign language, questionnaire survey, Czech language acquisition, grammatical rules, communication level

Introduction

Students of Czech have to deal with many challenges posed by this Slavic language marked by its specific pronunciation with unique sounds, difficult consonant clusters, vocalic quantity having a distinctive function, and stress patterns. Moreover, complexities of Czech grammar, with developed inflection of nouns, adjectives, pronouns, and some numerals (case system) together with the verb conjugation system pose another significant set of challenges.

However, not all students face these challenges equally. Those whose mother tongues are of Slavic origin may find the task of acquiring another Slavic language easier, as they could potentially make use of numerous similarities between their native languages and Czech. The shared Slavic background may provide a more intuitive grasp of Czech grammar rules and may be helpful regarding pronunciation acquisition rules as well.

The similarities are not equal among all Slavic languages due to their division into East, South, and West subgroups. Generally, the languages within the groups are historically closer to each other than the languages among the groups.

In order to add an external view on the shared phenomena within Slavic languages, Steven Franks, an American scientist concerned with comparative Slavic morphosyntax, authored the chapter “The Slavic Languages” in *The Oxford Handbook of Comparative Syntax* (2008) and stated that “Slavic (or Slavonic) languages represent a fairly homogeneous group of languages spoken in a large territory of central and eastern Europe, as well as Russian Asia” and discusses the similar (and robust) case system, relatively free word order, and issues

related to case and agreement. Also, he acknowledges the complexity of aspect noting that “aspect is a classic and pervasive problem in Slavic morphosyntax”.

Moreover, students whose native (or already acquired) languages involve some version of declension and/or conjugation systems are at an advantage as they are familiar with the concept of multiple forms of a single word.

The study highlights the significant role that an individual’s linguistic background plays in the acquisition of Czech. Despite its subjective nature based exclusively on the feelings and impressions of the students, the study may contribute to the learning process by providing insights into their opinions and perspectives after they have completed a two-semester long Czech course whose main purpose is to familiarize students with the language and provide them with so-called survival course. Understanding their perspectives may allow educators to tailor language instruction more effectively.

The study explores the attitudes of two groups of students concerning their specific viewpoints on the selected Czech language statements regarding their (1) overall perception of Czech, (2) selected Czech language acquisition issues, and, very superficially, its (3) most fundamental grammar rules.

Materials and Methods

The participants of the research involved students with no linguistic background studying in various English study programs offered at two Czech universities – the University of Veterinary Sciences Brno and Palacký University Olomouc. The participants were asked to complete a questionnaire administered via Microsoft Forms, which consisted of ten statements evaluated on a Likert scale² with the follo-

² Likert scale-based questionnaire for (1) non-Slavic respondents https://docs.google.com/forms/d/1yVKNHus5G9pjqlLLUk_X5xs4CusBeUtwNjY1OXY-kE/edit [07/16/24] and for (2) Slavic respondents <https://docs.google.com/forms/d/1gyqdepbPDEsV4QkSbJVeZqkt9EWnQaARML2kH6QeX6c/edit> [07/16/24].

wing options: “strongly agree,” “agree,” “neither agree nor disagree,” “disagree,” and “strongly disagree.” The statements were supplemented with two open-ended questions concerning easy and difficult issues in Czech, giving respondents the opportunity to freely express their opinion.

After data collection, the dataset was divided based on the answers to the question “Where are you from?” into Slavic and non-Slavic students, with the Slavic students serving as the control group. The research group, consisting of 39 non-Slavic students, was diverse, represented by 16 French, 7 Greek, 3 Italian, 3 Korean, and 5 German students, the rest was formed by single representatives from Israel, Canada, Austria, Algeria, China, Ireland, Mexico, and India. The control group included 9 Slavic students who, incidentally, represented all three Slavic subgroups (4 Polish – West subgroup, 3 Ukrainian – East subgroup, and 2 Slovenian students – South subgroup). Despite the control group not being large, it allowed for comparative analysis between students from different linguistic backgrounds.

The results section is divided into three topically based parts:

- a) Language acquisition-related questions,
- b) Foreign language perception questions, and
- c) Grammar-related questions.

Results

The results of the study, gathered from 39 non-Slavic and 9 Slavic respondents through 10 Likert-scale based statements and two open-ended questions, provided an insight into the students’ **subjective** perception of the Czech language in the early stage of learning.

The questionnaire

The first two questions concerned the background of the respondents. The first one asked about their nationality (see the Materials and Methods section), allowing for the consequent division into the Slavic and non-Slavic groups. The second question concerned the time pe-

riod for which the respondents had been studying Czech with no respondent exceeding 18 months of learning. These short-term courses are practical, centered around the basics of Czech and their main purpose is to introduce students to the language as a part of their cultural experience.

All respondents study in Czechia, so they are supposed to be immersed in the Czech language. Therefore, their exposure is not limited to the time spent in class but extends to their daily lives. This consistency given by the similar learning period, their current language environment, non-linguistic background, the knowledge of English and, consequently, the same writing system utilizing the Latin alphabet, are all beneficial for the study, making the responses more relevant.

The pie charts with research group answers (non-Slavic) will be contrasted with those from the control (Slavic) group. This comparison will help illustrate the differing perspectives occurring between the two groups.

a) Foreign language perception-related statements



Graph 1. The Czech language sounds euphonic (pleasant) to me

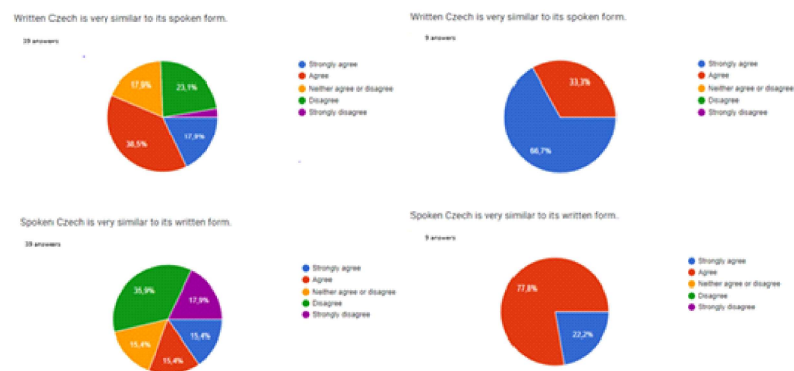
The question regarding the perception of Czech's pleasantness to ear yielded various answers. 35.9% of students agreed (23.1%) or strongly agreed (12.8%) that Czech sounded euphonic to them. What we found particularly interesting was that while not many students strongly agreed, all three Korean respondents did.

On the other hand, 33.4% of students disagreed (23.1%) or strongly disagreed (10.3%). Such a high rate may signify that learning Czech, besides being quite challenging on its own, is further complicated by the fact that some students do not consider it pleasant sounding. This may directly impact the motivation for learning which, regarding our sample, may have been influenced by the relationship the students had made with the Czech language and also by their mother tongue background.

The control group participants showed significantly more positive attitudes towards Czech euphony with no negative responses. This may have been influenced by the linguistic proximity and familiarity of the sounds shared within Slavic languages.

The perception of a language's pleasantness to ear can impact a student's language acquisition experience. For instance, German is often cited as a language that some learners find less euphonic. Research into this topic is not extensive. One study is based on a Quora feed (Reiterer et al., 2020) trying to investigate why some languages are perceived as melodious while others are not with German being considered as harsh. Moreover, there was an article published in 2014 by Matthew Jenkin in Guardian entitled *What makes a language attractive – its sound, national identity or familiarity?* which was concerned with the circumstances making one language more attractive than the other. In the article, he quoted Charles V, saying, "*I speak Spanish to God, Italian to women, French to men, and German to my horse.*" Also, Mark Twain wrote an essay titled *The Awful German Language*, which humorously explores the obstacles of learning German. Last but not least, when you type the question "Which language is the most aggressive sounding?" into Google, the answer given is – German. Language learners may find languages they perceive as melodious easier to pick up, as the positive aesthetic experience may enhance motivation and engagement with the language.

In the light of our results, we should take into account that students' motivation to study Czech may be affected by their perception of its potential unpleasantness to the ear.



Graph 2. Written Czech is very similar to its spoken form and vice versa

Other two questions touched upon the substantial similarities between the written and spoken forms of Czech. The statement *Written Czech is very similar to its spoken form* focused on reading aloud, while the statement *Spoken Czech is very similar to its written form* mostly investigated sound recognition and writing.

As we can see, the responses differed significantly. Even though 56.4% of respondents agreed (38.5%) and strongly agreed (17.9%) with the statement that *Written Czech is very similar to its spoken form*, the reverse statement, *Spoken Czech is very similar to its written form*, revealed a very different outcome. Here, 53.8% of students disagreed (35.9%) or strongly disagreed (17.9%).

Although the results may be surprising due to a commonly accepted assumption that spoken and written forms of Czech are considered to be quite similar because of its phonetic nature, the reality is quite intricate. Recognizing this similarity requires practice, but once students have become familiar with both forms, this process becomes gradually less challenging.

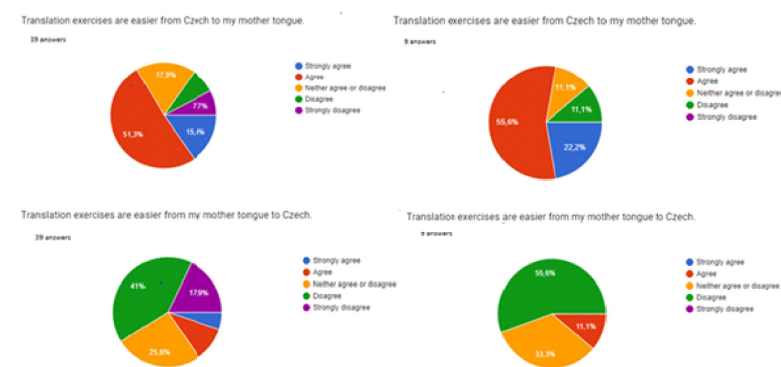
The Czech stress pattern, which falls on the first syllable (or an adjacent preposition), differs from the variable stress in, for example, English or French. Together with new sounds found in Czech, strong assimilation processes, and linking the sound recognition may be quite difficult in the early stages of learning Czech.

This discrepancy clearly suggests that, while students recognize the phonetic consistency when reading aloud, they find the process of sound recognition and writing more challenging.

Our results demonstrate that teachers should consider dedicating more time and practice to reading out loud in the class to help students identify and recognize similarities between the spoken and written forms of the words. Over time, it will help them establish and process these spoken vs. written connections which inherently exist in the Czech language. Our results suggest that these similarities may be quite difficult to grasp by non-Slavic students of Czech which deserves due attention.

As expected, the control group demonstrated that this written and spoken Czech dilemma was non-existent for them after no more than 18 months of studying Czech.

Teaching of the Czech language to non-Slavic students brings numerous challenges (see Introduction) and incorporation of reading out loud on a regular basis may ease those arising from its specific phonemes.



Graph 3. Translation exercises are easier from Czech to my mother tongue and vice versa

The students were asked to consider two individual statements:
(1) *Translation exercises are easier from Czech to my mother tongue*

and (2) *Translation exercises are easier from my mother tongue to Czech*. We wanted them to consider the statements individually because the translation tasks pose different challenges depending on the direction of the translation.

It is essential to mention that the respondents speak English at a level that enables them to study in an English study program and also that the Czech courses are taught through English. With the exception of one Irish and one Canadian student, there were no English native speakers in the sample. Therefore, English serves as a mediating language and it is likely that some students translate the exercises directly into English but some translate through their mother tongue to English.

The results demonstrate very similar trends in both groups. The statement *Translation exercises are easier from Czech to my mother tongue* showed that 66.7% of students in the research group agreed (51.3%) or strongly agreed (15.4%). The underlying reason lies in the fact that these exercises usually reflect previous lessons quite rigidly, ensuring that students are capable of translating phrases or sentences based on their already gathered knowledge. At this stage of learning, the students' vocabulary in the target language is not extensive, and they look for the expressions just in their already acquired (and quite limited) portfolio.

In the opposite direction of the translation (from mother tongue to Czech) the situation significantly differs with 17.9% of students strongly disagreeing and 41% disagreeing with the statement. As visible, the opposition against this statement was strong because students have a vast portfolio of expressions and diverse structures at hand in their mother tongue and they are inherently affected by the number of possible synonyms applicable to a particular sentence which is to be translated.

As we can see, the control group confirms the trend, so this phenomenon does not seem to be influenced by the time for which a student has studied the target language. The disagreeing and strongly disagreeing groups were proportionately smaller.

Our results confirm that the majority (but not all) of students find translating from their mother tongue into Czech generally more challenging than translating from Czech to their mother tongue. These results were anticipated and are in compliance with commonly accepted and logical assumptions about the translation exercises. We wanted to emphasize that both directions of translation are important. The more challenging direction, from the mother tongue to the target language, requires significantly more effort. Although commonly viewed as difficult, it forces the students to employ complex processes on their side, namely by means of "*contrastive analysis of the source and the target text [which] develops metalinguistic awareness of the structural similarities and differences*" (Nord, 2005). These strategies could help students establish firm connections between the two languages.

In our view, translation exercises are essential. However, there are differing perspectives on their active use among teachers. In the era of direct and communicative methods, translation exercises get a mixed reputation.

For instance, Brita Banitz (2022) mentions the following: "*As an active foreign language teacher at a private university in central Mexico, I can attest to the fact that using translation in the language classroom is considered taboo in modern-day language teaching*". In the article, she aptly summarizes a few perspectives of teachers of different languages worldwide. Carreres and Noriega-Sánchez (2011), for example, pointed out that

[...] there has been a marked reluctance and often open hostility regarding the use of translation in language teaching" (p. 283). Drahota-Szabó (2019) lamented that activities involving translation have been neglected in German as a Foreign Language courses in Hungary. Hernández (1996), considering Spanish as a Foreign Language courses in England, confirmed that the mere mentioning of the word translation causes negative reactions in language teachers. Mbeudeu (2017) shared that in Cameroon, translation-based activities in English as a Foreign Language classes "should be totally avoided" (p. 76) and Cook (2010) even argued that "translation has been outlawed" (p. 3) forcing teachers who want to use it to go "underground" (p. 3).

Paul Kaye, an English teacher and journalist wrote: Translation was a significant part of ELT for a long time, and then a significant

missing part for a long time also. With the arrival and then total dominance of communicative methodologies, translation was quickly consigned to the past, along with other ‘traditional’ tools such as dictation, reading aloud and drills.³

Caroline Rossi et al. (2021) presented a well-documented article emphasizing the importance and long-term impact of translation exercises in practice, improving not only students’ lexical skills but also their grasp of grammar.

It seems that we are currently witnessing a new era of translation exercises returning to the spotlight. Colina and Albrecht (2021) from the University of Arizona pointed out the following: “We find ourselves in a new language teaching landscape, and the use of L1, once completely out of pedagogical sight, has come back into view.”

More and more scientists support the need to use a mother tongue or a mediating language in teaching (Holthouse, 2006; Keller 2016; Yadav, 2014; Rocha 2011). Ping (2024) adds his perspective on the effectiveness of translation not only in classes with students sharing the same mother tongue (Chinese in his case) but also mixed classes, which is our case.

These exercises substantially contribute to a better understanding of the studied structures by placing them in context. As a very complex type of exercise requiring a constant need of code switching, translation is highly effective both ways – from a mother tongue to a new language and vice versa.

b) Language acquisition related statements

We are aware that this question pointed students at a certain direction. However, Czech is generally perceived to be quite difficult so the question stemmed from that presumption. 82% of non-Slavic students agreed (53.8%) or strongly agreed (28.2%) with this statement. There-

³ Kaye, P. (n.d.). Translation activities in the language classroom. Teaching-English (<https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/articles/translation-activities-language>) [accessed: 11/07/24].

fore, the vast majority of the non-Slavic respondents consider Czech to be difficult to learn.



Graph 4. Based upon my 2-semester experience, Czech is a difficult language to learn

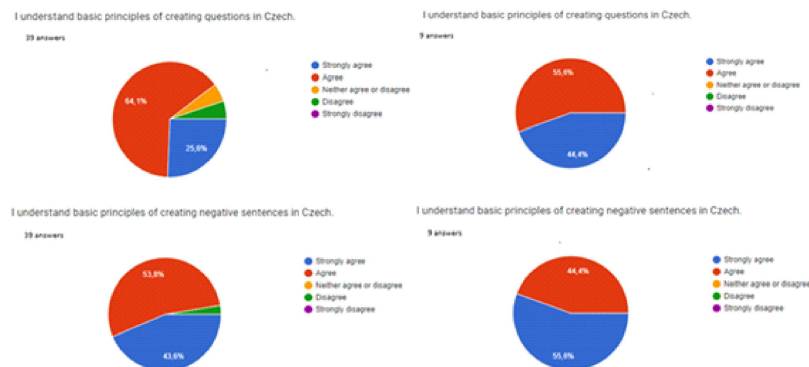
The control group yielded a completely contrasting results. Although the language proximity is generally considered beneficial and facilitating, it cannot be taken as a fact that it is always easy to learn a “similar” language. In our sample, however, this assumption has proved to be true.

Graph 5. I feel that I am able to reach a communicative level in Czech in a few years

We decided not to limit the timeframe of the question to one year, instead, we extended it to a more flexible period, because one year may seem too short given that Czech is not the respondents’ main area of study. This question yielded a positive outcome with 82% of students agreeing (61,5%) or strongly agreeing (20,5%) which indicates that a significant percentage of the respondents felt that they were able to reach a communicative level in Czech. Even though the term “communicative” is perceived differently by students, with each having their own definition of what constitutes a communicative level, we collected their perspectives regardless of these variations in perception. Our respondents do not perceive Czech to be overwhelmingly difficult or incomprehensible as they see a realistic possibility of attaining a communicative level in the not-too-distant future. It seems that students are mostly optimistic about their Czech progress, which is a very positive outcome.

As expected, the control group students had no doubts about reaching a communicable level in Czech in the designated time period.

c) Grammar-related statements



Graph 6

We incorporated three statements regarding basic grammar features in Czech which are easy and systematic, but they definitely require practice. In many languages (English, French, German, etc.), the formation of question and negative forms is complex on its own, but this is not true in Czech. While conjugation and declension complicate Czech grammar, the processes of forming questions and negatives are relatively straightforward.

As we can see, the same trend is visible regarding both questions and both groups. When it comes to formation of questions, only a few students in the research group decided to disagree or had no opinion. Even though the proportion of these students was small, we suppose that their answers were influenced by the fact that there is no specific way of making questions in Czech except for the intonation change. Possibly, some respondents may have been thinking about applicable grammar rules used for making questions which may have confused them.



Graph 7

In the case of formation of negative sentences, the answers were even more positive with almost all students agreeing or strongly agreeing with the statement.

The control group showed no negative attitudes toward the two statements regarding basic Czech grammar rules. This suggests that they do not pose any problems in the later stages of learning Czech.

The statement regarding the recognition of tenses is more complex, but overall, it is quite easy to determine if a sentence is in the past, present, or future in Czech. The goal is not to teach students to form tenses precisely, but instead, to provide them with a framework that will enable them to recognize the tenses. This understanding helps students navigate the language more effectively, even if their usage is not yet perfect.

As we can see, the respondents generally agreed (53.8%) or strongly agreed (15.5%) that they were capable of recognizing Czech tenses. This indicates that tense recognition is a manageable topic for learners and suggests that it can and should be introduced to students of Czech in the early stages of learning.

It needs to be noted that the tense recognition is substantially impacted by the verbal aspect, especially in relation to present forms of the perfective verbs that serve to express future in Czech. These verbs could be integrated in the teaching process at a later stage because their understanding is easier when students are already familiar with a few basic and less complicated imperfective verbs.

The open-ended questions

In addition to giving their opinions on the Likert scale, the respondents were encouraged to formulate their views on two questions. The first open-ended question asked, *What do you consider to be easy in Czech?* and the second one, *What do you consider to be difficult in Czech?*

The open-ended questions – the research group

The answers varied from everything is difficult to nothing is difficult with many options in between. The respondents mentioned that learning vocabulary topics like colors, numbers, food items and, for example, animals is not difficult. Also, they mentioned easy formation of questions and negatives, which corresponds to the grammar-related Likert scale statements. Conjugation of the verbs in the present tense seemed easy to them and reading posed no significant issues. They also pointed out that creating adjective forms is not difficult if they know what gender the corresponding noun is.

Conversely, many respondents found Czech pronunciation to be particularly challenging, some mentioned the ř sound and stress pattern. Grammar in general was another common area of difficulty, some respondents specified the recognition of male/female forms, Czech case system, and plural forms, while a few students mentioned the overall difficulty of Czech caused by multiple forms of many words, predominantly nouns and verbs.

The open-ended questions – the control group

The answers in the control group were much more conciliatory, with the majority of respondents stating that (almost) everything is fine because of the similarities to their mother tongue. When asked what they consider to be difficult, they mentioned word endings, writing i/y, and gender recognition. Also, the ř sound, stress patterns, and people speaking fast seemed to be making Czech difficult for some Slavic students.

One student mentioned that *“Czech is very different not only from my mother tongue but also from English”* and another one wrote, *“very different grammar; not that similar to the languages you usually learn at school”*, suggesting that the students are unable to make many connections with their already acquired languages. Another one mentioned that *“there are fewer relations with Latin language”*, implying that they are not able to apply derivation effectively. A few students stressed the fact that there are *“too many forms of everything”*, or *“huge amounts of forms”*, or even that learning Czech *“needs a ridiculous amount of time”*.

Conclusion

The study has revealed that language proximity not only determines the positive or negative attitude towards Czech in the early stages of learning, but also impacts the (subjectively perceived) success rate and motivation for further study. The statement regarding the pleasantness of Czech to the ear has shown that the perception of Czech is quite diverse. This varied response highlights the subjective nature of language perception, influenced by individual linguistic backgrounds and personal preferences. Moreover, it even shapes their opinion on whether a language sounds euphonic to them.

Translation exercises are important and, as the study implies, especially the direction from the student's mother tongue (mediated through English) to Czech deserves more attention. Translation exercises are complex and require not only repetitive practice, but also appropriate assignments, which rely heavily on the skills and experience of the teacher.

The proximity of the written and spoken Czech is perceived by the students substantially more in the written-to-spoken direction than the other way around. This finding indicates that the spoken-to-written direction should be practiced more, for example, through dictation exercises, that will help students establish connections between the Czech sound system and its written forms by means of writing. Once students

get used to the rules, they may gradually find Czech sound recognition less unpredictable.

The research suggests that the introduction of some grammar rules may not need to be postponed to later stages of learning Czech because they do not seem to pose a significant issue for Czech language learners. They include formation of negative sentences and questions as well as basics of tense recognition because these areas are not particularly difficult in Czech.

Some statements yielded a high rate of “neither agree nor disagree”, indicating that students do not have or do not want to express their views. Given their background, this is understandable, as their field of study is not linguistic and formulating opinions on certain language-related topics may be quite distant for them.

What we consider particularly positive is that students, despite the challenges pertaining to Czech, see the possibility of attaining a communicative level in the not too-distant future. This implies that they do not feel discouraged by the complexities of Czech, and their motivation seems to be retained. This optimistic outlook is important for language learning.

Sources

- BANITZ, B. (2022). To translate or not to translate: The case of pedagogic translation in the Foreign Language Classroom. *Mextesol Journal*, 46(2), 1–9.
- COLINA, S., & ALBRECHT, S. (n.d.). Why translation in the language classroom. Incorporating Translation in the World Language Classroom. Retrieved from: <https://opentextbooks.library.arizona.edu/scolina/chapter/chapter-3-why-translation-in-the-language-classroom/>
- FRANKS, S. (2012). The Slavic Languages. In G. Cinque, & R. S. Kayne (Eds.), *The Oxford Handbook of Comparative Syntax* (pp. 373–419). Oxford: Oxford University Press.
- HOLTHOUSE, J. (2006). The Role of the Mother Tongue in EFL Classrooms. *Gai-kokugokyoiku Forum*, 5, 27–37.
- JENKIN, M. (2014, July 17). What makes a language attractive – its sound, national identity or familiarity? The Guardian. Retrieved from <https://www.theguardian.com/education/2014/jul/17/whatmakes-a-language-attractive>

- KELLER, G. H. (2016). Code Switching in Teaching English to Speakers of Other Languages. Master's Projects and Capstones, 480. Retrieved from <https://repository.usfca.edu/capstone/480>
- NORD, C. (2005). *Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis* (2nd ed.). Amsterdam: Rodopi.
- PING, Y. (2024). Revisiting translation as a method in language teaching and learning. *ELT Journal*, ccae022.
- ROCHA, N. F. (2011). Translation as a teaching tool to bridge L1 and L2 for adult learners at elementary levels. *Cadernos de Tradução*, 27(1), 179–202.
- ROSSI, C., WENJIE, H., SARAH, D., & FERNANDEZ-PARRA, M. (2021). Rehabilitating translation in the language classroom: A proposal based on conceptual metaphors to foster machine translation literacy. *Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, 114, 67–88.
- REITERER, S. M., KOGAN, V., SEITHER-PREISLER, A., & PESEK, G. (2020). Foreign language learning motivation: Phonetic chill or Latin lover effect? Does sound structure or social stereotyping drive FLL? *Psychology of Learning and Motivation*, 72, 165–205.
- TWAIN, M. (2007). *The awful German language Mark Twain*. Project Gutenberg Literary Archive Foundation.
- WIDDOWSON, H. G. (2014). The role of translation in language learning and teaching. In J. House (Ed.), *Translation: A Multidisciplinary Approach*. *Palgrave Advances in Language and Linguistics* (pp. 222–240). London: Palgrave Macmillan.
- YADAV, M. (2014). Role of Mother Tongue in Second Language Learning. *International Journal of Research*, 1, 572–582.

Ke konceptualizacím jazyka u (budoucích) učitelů češtiny

On the conceptualizations of language
among (future) Czech teachers

STANISLAV ŠTĚPÁNÍK

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0600-0760>

E-mail: stepanik@utb.cz

Abstract: The aim of this paper is to investigate selected conceptualizations of language in (future) Czech teachers. The text first defines the basic concepts of the issue and then describes the research itself. A total of 116 respondents, bachelor, follow-up master and extension students majoring in Czech language teaching, were given a questionnaire designed to map their selected conceptualizations of language. The results indicate, on the one hand, the respondents' inclination towards language change and some rather progressive attitudes; on the other hand, the respondents display some overly emotional perceptions of Czech and a consistently unitarian approach to language, which is particularly evident in their sensitive assessment of the status and role of standard Czech. Although the importance of disciplinary knowledge in teacher education programmes is sometimes questioned, it is obvious that high-quality linguistic preparation in teaching study programmes cannot be dispensed with.

Abstrakt: Cílem příspěvku je prozkoumat vybrané konceptualizace jazyka u (budoucích) učitelů češtiny. Text nejprve vymezuje základní pojmy problematiky

a následně popisuje provedenou výzkumnou sondu. Celkem 116 respondentům, studentům bakalářského, navazujícího magisterského a rozšiřujícího studia se zaměřením na učitelství češtiny, byl zadán dotazník, který mapoval jejich vybrané konceptualizace jazyka. Výsledky na jedné straně naznačují náklonnost respondentů k jazykové změně a jejich některé poměrně progresivní postoje, na druhé straně se u respondentů projevují některá až přepjatě emocionální vnímání češtiny a důsledně útvarový přístup k jazyku, což je zvlášť patrné u citlivého posuzování postavení a úlohy spisovné češtiny. Ačkoliv někdy bývá význam oborového poznání v učitelských programech zpochybňován, prokazuje se, že od kvalitní lingvistické průpravy v učitelských programech nelze ustoupit.

Keywords: conceptualizations of language, language attitude, Czech language teacher, subjective theories, teacher preparation

Klíčová slova: konceptualizace jazyka, jazykový postoj, učitel českého jazyka, subjektivní teorie, příprava učitelů

1 Úvod

Mezi trvalé výzkumné oblasti české lingvistiky patří problematika reflexe jazyka běžnými uživateli; z poslední doby jmenujme např. práci Dufka et al. (2022), která téma komplexně zpracovává na základě dotazů Jazykové poradně ÚJČ AV ČR, či příspěvek Saicové Římalové (2020) k tzv. laické lingvistice. Oblast je většinou zpracovávána na vzorku běžných mluvčích, reflexe učitelů češtiny a studentů¹ učitelství češtiny doposud zkoumány nebyly. Přitom jsou to právě učitelé českého jazyka, kteří mají na utváření postojů mluvčích k jazyku zásadní vliv, ne-li mnohdy dokonce výlučný, zvláště v počátku, kdy dítě vstupuje do jazykové edukace a začíná jazyk poznávat uvědoměle.

2 Vymezení základních pojmů

Uvažujeme-li o problematice, která je předmětem tohoto textu, existuje hned několik pojmů, jež se zde vzájemně prolínají: mj. *jazy-*

¹ V textu používáme generické maskulinum, pod pojmem *student*, *učitel* atd. je zde míněna i *studentka*, *učitelka* atd., aniž by bylo upřednostňováno kterékoliv pohlaví.



kový postoj, přesvědčení o jazyce, laické teorie jazyka či konceptualizace jazyka.

Jazykový postoj vyjadřuje tendenci člověka hodnotit na ose *pozitivní–negativní*, objektem hodnocení mohou být jazyky jako takové, variety jednoho jazyka, jednotlivé jazykové prvky či způsob zacházení s jazykem (Sloboda, 2017).

Přesvědčení o jazyce představuje podobný pojem, součástí jsou znalosti, názory, postoje, hodnoty nebo normy, myšlenky, představy, pocity, domněnky nebo i očekávání (Dufek, 2022b, s. 31). Jak ale Dufek poznamenává, oba tyto pojmy označují pouze jeden aspekt vztahu uživatele k jazyku.

Laická jazykověda (či laický jazykozpyt – Čmejrková, 1992) se definuje jako soubor „teorií jazyka a komunikace, které je možné zrekonstruovat z projevů těch uživatelů jazyka, kteří nemají specializované (tj. zejm. vysokoškolské) lingvistické vzdělání“ (Saicová Římalová, 2020, s. 25). Saicová Římalová (2020, s. 29–33) vyjmenovává základní charakteristiky laické jazykovědy u uživatelů češtiny, mezi ně patří mj. hodnocení na základě intuitivní znalosti jazyka, tedy jazykového citu či emocí²; užívání lingvistických termínů, často neúplné či deformované; odvolávání se na autority, mezi nimi na učitele češtiny. Laické teorie jazykové kultury či laická stylistika jsou dle autorky nejčastěji demonstrovány hodnocením „srozumitelnosti“, „správnosti“ a „vhodnosti“. Jako výrazný rys laických teorií autorka uvádí teorii chyby, chyba je však mnohdy chápána neadekvátně, mj. selektivně (důraz především na pravopis a formální morfologii) a polarizovaně (osa *správně–špatně*, za „správnou“ je mnohdy pokládána pouze jedna varianta).

² Dobře to ilustruje H. Dufková v přednášce *Kdo neumí pravopis, ten je... aneb pravopis jako stigma*, proslovené 10. května 2024 v klubu Pátečníků; dostupné on-line na <https://1url.cz/b1H7u>; cit. 20. 5. 2024. Dufková na příkladu pravopisu ukazuje, jak hluboce zakořeněné jsou u laiků některé principy hodnocení jazykových prostředků, které uživatelé získali ve škole, a poukazuje na fenomén *grammar náckování*, které může vést až k pocitu vlastní nedostatečnosti či k sociální stigmatizaci. Pozoruhodné jsou i následné dotazy z publika, které demonstrují emoce v tom, jak běžní uživatelé jazykové prostředky hodnotí.

Při hodnocení uživatel jazyka uplatňuje *jazykové vědomí* (srov. např. Dolník, 2003; Gombert, 1992; Horecký, 1991; Myhill, 2005; Svalberg, 2007 ad.). Obsahem jazykového vědomí je „systém verbálního chování a systém hodnocení, formou je banka dat s příslušnými pomocnými subsystémy, resp. sítí výrazových kategorií a normativních hledisek“ (Horecký, 1991, s. 85). Jazykové vědomí netvoří jen složka epistemologická (jazyková), nýbrž právě i složka axiologická (hodnoticí; Dolník, 2010, s. 175). Axiologické nazírání na jazykové prvky a struktury znamená, že jim uživatel jazyka přisuzuje určitý smysl a srovnává je s jistou představou, resp. jistým standardem, ideálem apod.

Axiologické nazírání na jazykové entity je nazíráním z hlediska otázky, čím je jazyk pro uživatele, a zároveň ve vztahu k otázce, zda jazykové prvky a struktury jsou takové, jaké mají být (takové, jaké subjekt chce, aby byly) (Dolník, 2010, s. 175).

Toto hodnocení se projevuje nejen na ose *správně–nesprávně* z hlediska normy a kodifikace, ale primárně z hlediska *vhodnosti* nebo *přiměřenosti* ke komunikačnímu záměru mluvčího.

Jazykové vědomí představuje „interiorizovaný systém verbálního chování“ (Horecký, 1991, s. 81), který se skládá ze tří podsystémů: jazykového, konceptuálního a interakčního (Horecký, 1991, s. 81). Složky jazykového vědomí korelují se složkami jazykového prekonceptu (Štěpáník, a Slavík, 2017, s. 61) a zároveň se složkami jazykového postoje (Sloboda, 2017): rozlišujeme (a) složku kognitivní, (b) složku afektivní a (c) složku konativní. Jinými slovy každý uživatel jazyka disponuje jazykovým rozumem, jímž v jazyku a o jazyku přemýšlí, jazykovým citem, jímž jazyk „procitňuje“, a jazykovým jednáním, jež mu umožňuje jazyk „realizovat“, skutečně ho užívat (Dolník, 2010, s. 26).

Jazykový koncept je intersubjektivně sdílená část (součást) obsahu jazyka, která je nezbytným předpokladem pro existenci subjektivních prekonceptů. Proto pojem konceptualizace jazyka chápeme jako zastřešující: označuje „způsob vztahování se k jazyku, jímž lidé jazyk chápou, tvarují – z jakých perspektiv k němu přistupují, jaké aspekty přitom zvýrazňují, jaké charakteristiky mu přisuzují“ (Dufek, 2022b,

s. 32). Hledisko jazykových postojů se tedy obohacuje o aspekt formativní – mluvčí daného jazyka jazyk „formují“ – a nejen jazyk sám, ale jazykovou, resp. komunikační kulturu (k pojmu Dolník, 2020), v níž jazyk funguje.

Ačkoliv by měli učitelé disponovat reflexí jazyka, která se co nejvíce blíží úrovni vysoce poučené, v podstatě vědecké, z dlouholeté kontinuální zkušenosti z práce se studenty učitelství češtiny a s množstvím praktikujících učitelů, mj. v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, víme, že i v těchto skupinách se lze nezdědkat setkat s teoriemi laické jazykovědy, ba dokonce „pověrami“ o jazyce, které zmiňuje např. K. Hausenblas (1981/2003): např. že jazyk upadá, že nespisovná čeština je prohřešek či postižení a její užívání špatné či závadné (srov. např. Bayerová-Nerlichová, 2004, s. 189), zvláště silná je představa hodnocení jazykových prostředků v ostrém protikladu *správné–nesprávné / platí–neplatí* (srov. též Dufek, 2022a, s. 55; Polívková, 1992, s. 180; Štěpáník, 2020, 2021, 2023/2024), a proto není možné variovat způsoby vyjádření, nebo že existuje cosi jako „čistý“ jazyk (srov. též Čechová, 1995, s. 38–39). Tato domnělá varieta je chápána jako „správná“ a nejčastěji je asociována se spisovnou češtinou. Stejně tak v těchto skupinách fungují laické teorie, které zmiňuje Saicová Římalová ve výše uvedeném textu.

Z didaktického hlediska lze říci, že konceptualizace jazyka u jeho mluvčích na jedné straně jistým způsobem odráží to, co v uživatelích jazyka výuka češtiny pěstuje, čemu jsou uživatelé ve výuce vystaveni, na druhé straně utvářejí to, na jakém základě je modelováno vyučovací a učební prostředí českého jazyka – protože jsou „reflexí jazyka a řečové činnosti a zpětně se do jazyka a řečové činnosti promítají“ (Čmejrková, 1992, s. 63).

Způsob konceptualizace jazyka učiteli má tedy značné – nejen didaktické – důsledky. Učitelé jsou důležitými tvůrci jazykové (komunikační) kultury: ovlivňují a utvářejí ji nejen svou pedagogickou činností spojenou mj. s formováním konceptualizací žáků, ale také svým působením ve společnosti. Jejich konceptualizace, které jsou z podstaty hodnotící a které se odráží v tom, jak výuku učitelé utvářejí, jaká

vlastní přesvědčení (subjektivní teorie) do ní promítají (srov. Hurytová, 2023), působí na postoje běžných uživatelů jazyka, a to možná i celoživotně. Proto je poznání konceptualizací důležité také pro oborovou didaktiku mateřského jazyka.

3 Sonda

Pro výzkumnou sondu jsme stanovili následující výzkumné otázky:

1. Jak konceptualizují jazyk studenti učitelství českého jazyka?
2. Jak se konceptualizace jazyka těchto studentů liší v různých etapách studia?

Výzkumné otázky jsme dále konkretizovali následovně:

1. Jakými konceptualizacemi jazyka disponují studenti, kteří nastupují do studia bakalářského programu se specializací na učitelství českého jazyka, tedy po střední škole?
2. Jakými konceptualizacemi jazyka disponují studenti, kteří nastupují do studia v navazujícím magisterském programu učitelství českého jazyka, tedy po absolutoriu bakalářského studia se specializací na učitelství českého jazyka či český jazyk?
3. Jakými konceptualizacemi jazyka disponují studenti, kteří nastupují do rozšiřujícího studia učitelství českého jazyka, tedy povětšinou již praktikující učitelé českého jazyka, kteří ale vyučují českému jazyku zatím bez potřebné kvalifikace?
4. Objevují se v konceptualizacích jazyka u studentů učitelství českého jazyka jakékoliv rysy laické lingvistiky?

3.1 Metodika zkoumání

Zvolili jsme kvalitativní výzkumný design, k zjištění konceptualizací jsme využili metodu dotazníku. Dotazník sestával z šesti otevřených otázek, při konstrukci dotazníku jsme sledovali korespondenci otázek s postoji uživatelů k jazyku, které popisuje Polívková (1992). Autorka ve zmíněném článku udává čtyři základní příklady postojů uživatelů k jazyku:

- 1) boj za „čistotu“ jazyka, zvláště v oblasti přejímání z cizích jazyků (s. 178),
- 2) požadavek intervencí do jazyka zvenčí, obrana jazyka autoritou (s. 179),
- 3) představa ostrých hranic na ose „správnost – nesprávnost či platí – neplatí“ (s. 180),
- 4) „konzervativní“ postoj, vyznačující se požadavkem stability jazykové kodifikace, odmítáním soudobého úzu, usilováním o zachování tradičních podob apod. (s. 180; možno přirovnat k hyperkorektnosti ve školském pojetí – Svobodová, 2003).

Jednotlivé příklady zmíněných postojů jsme v dotazníku operacionalizovali otázkami formulovanými jako dotazy Jazykové poradně; zadání jsme vybrali z autentických poradenských dotazů (Dufek et al., 2022), z nichž některé jsme poupravili, případně jsme dotazy zkonstruovali sami – aby dotaz vždy nejlépe sloužil výzkumnému záměru:

ad 1) *Těch výrazů, které přišly, k nám se dostaly z angličtiny, je strašně hodně. Prostě třeba dneska je každý manažer. A chodí na home office. Outdoorové oblečení. Co to je? To přece může být normálně oblečení na ven. Myslíte, že se s tím dá něco dělat?*³

ad 2) *Jak se v těch médiích vyjadřují, to je prostě hrůza. Neumí používat zájmeno přivlastňovací svůj už vůbec. Nebo číslovka dvě a tři. Fuj! Mně z toho vstávají vlasy na hlavě. Já myslím, že byste měli nějak intervenovat. Měli byste být snad garantem toho. Já mluvím jako učitelka, x roků jsem učila češtinu, a když toto udělal žák v páté třídě, dostal pětku. A já myslím, že vy byste měli burcovat někde, aby prostě ta média nepržnila ten jazyk a neničila další generace. Ústav pro jazyk český by prostě podle mě měl bombardovat tady tyto jasné přestupky veřejně. Vy máte mít dozor nad jazykem.*⁴

ad 3) (a) *Zadal jsem žákům na gymnáziu, 2. ročník, aby napsali úvahu na téma Co mi škola dává a bere. A jeden ze žáků tam použil výraz*

³ Převzato z Dufek et al., 2022, s. 45, upraveno.

⁴ Převzato z Dufek et al., 2022, s. 195, upraveno.

*furt. Může to použít? Nevím, jak mu to mám hodnotit.*⁵

(b) *Prosím vás, já jsem se teď setkala s takovým výrazem, že prezident Zeman uspíval v regionech s nízkou nezaměstnaností, a zajímá mě, jestli to slovo uspíval je správně, nebo ne.*⁶

ad 4) (a) *Přechylují se cizí ženská příjmení, nebo je už možné je nechat nepřechýlená? Je třeba v nakladatelské anotaci přechýlit příjmení Castler?*⁷

(b) *Včera jsem se dívala na Události na České televizi. A oni tam použili výraz šofér. Jako že šoféři stávkují. Já teda nevím, ale spíš by měli použít řidič, ne? Řidiči stávkují.*⁸

První a druhý postoj jsou natolik konkrétní a poměrně obecné, že jsme považovali za dostatečné reprezentovat je pouze jednou otázkou. V případě třetího a čtvrtého postoje jsme považovali za vhodné, aby byly reprezentovány otázkami dvěma, protože vyžadovaly užití konkrétních příkladů, z této podstaty byly újeji zaměřené. Byl předpoklad, že odpovědi bude možno vzájemně korelovat, čímž pokryjí širší pole.

Dotazník jsme zadali hned na začátku akademického roku, aby se v odpovědích respondentů co nejméně odrážela následná výuka. Son-
da byla realizována v první hodině výuky vybraného vyučovacího předmětu, a to v tištěné podobě, respondenti ručně vpisovali své odpovědi do záznamového archu, do volných polí pod jednotlivými dotazy. Dotazník byl zadán situačně, respondenti si měli představit, že obdrželi výše uvedené dotazy od běžných uživatelů jazyka a mají na ně odpovědět. Usilovali jsme o to, aby zadání bylo co nejvíce autentické. Respondenti pracovali samostatně pod dozorem naším a jedné další vyučující, na vyplnění měli předem neomezený čas. Všem respondentům trvalo vyplnění 35–45 minut.

⁵ Vytvořeno na základě autentického učitelského dotazu.

⁶ Převzato z Dufek et al., 2022, s. 133.

⁷ Převzato a upraveno na základě autentického dotazu Jazykové poradně, uveřejněného na webu Jazykové poradny v rubrice Zajímavé dotazy.

⁸ Vytvořeno na základě vlastní zkušenosti.

Výzkumný vzorek představovalo celkem 116 studentů jedné z fakult připravujících učitele v ČR, jeho skladbu zachycuje tabulka 1:

skupina respondentů	počet respondentů
1. ročník bakalářského studia českého jazyka a literatury se zaměřením na vzdělávání	62
1. ročník navazujícího magisterského studia učitelství českého jazyka a literatury pro 2. stupeň ZŠ	41
2. ročník studia celoživotního vzdělávání oboru český jazyk – učitelství pro 2. stupeň ZŠ ⁹	13
Celkem	116

Tabulka 1. Složení výzkumného vzorku

Vzorek byl sestaven metodou náhodného výběru. Navzdory jistým omezením lze některé jeho charakteristiky považovat za reprezentující pro studenty bakalářských a navazujících magisterských programů zaměřených na učitelství českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ na fakultách připravujících učitele v ČR. Kromě např. pohlaví, věku a shody studovaného oboru jde o fakt, že studenti bakalářského a navazujícího magisterského studia zatím většinou nevyučují, studenti v rozšiřujícím studiu jsou povětšinou již praktikující učitelé, což našemu vzorku odpovídá. V případě první skupiny lze z odpovědi číst konceptualizace, které si přinášejí studenti po maturitě, ukazují tak na to, co pěstuje školní výuka na základních a středních školách a jaké jsou její výsledky z hlediska utváření konceptualizací jazyka. Odpovědi druhé skupiny poukazují na to, co si studenti odnesli ze tří let bakalářského studia, z většiny zaměřeného na lingvistické disciplíny a předměty spojené s teorií komunikace a mediální výchovou, zda se jejich konceptualizace v průběhu studia jakkoliv změnily, případně jak a s jakými konceptualizacemi vstupují do studia učitelství, neboť právě až navazující magisterské studium je plnohodnotně učitelské. Odpovědi třetí skupiny odhalují konceptualizace praktikujících učitelů, byť zatím pro výuku českého jazyka nekvalifikovaných.

⁹ Studium je určeno absolventům vysokých škol, kteří si doplňující učitelskou kvalifikaci pro daný obor vzdělávání.

Při analýze získaných dat jsme postupovali metodou otevřeného kódování (Švaříček a Šed'ová et al., 2014), analýza měla kvantitativní a kvalitativní část, kódy přidělil pouze jeden výzkumník, autor článku. Analýza měla dvě fáze: nejprve jsme na základě základních postojových motivů v odpovědích respondentů vytvořili sadu primárních kódů ke každé otázce, tyto kódy jsme následně sdružili do kódů sekundárních, a to podle opakujících se jevů. Ve druhé fázi jsme analyzovali četnost jednotlivých kódů a vyhledávali odpovědi respondentů, které jednotlivé kódy, resp. konceptualizace vystihují nejlépe. Výsledky studie proto ilustrujeme konkrétními výpověďmi respondentů.

3.2 Výsledky sondy

3.2.1 Studenti 1. ročníku Bc.

Přejímání z cizích jazyků respondenti z této skupiny považují za zcela běžný a přirozený proces, který nelze zastavit, češtinu chápou jako živý jazyk. Zcela výjimečně se našli respondenti, kteří „vytrácení českých ekvivalentů“¹⁰ považovali za „smutné“ a za příčinu „tápání“ mladé generace v rodném jazyce. Někteří respondenti v souvislosti s přejímkami poukázali na minulost s tím, že obohacování slovní zásoby češtiny z cizích jazyků není ničím novým, jen dříve nedominovala angličtina.

Do hodnocení přejímek se promítalo především hledisko srozumitelnosti. Respondenti některé zaužívané přejímky hodnotí jako přesnější a dnes už natolik frekventované, že naopak užití českého výrazu by mohlo způsobit problémy v porozumění:

[...] tyto anglické výrazy se dostávají i do českého jazyka. Jedná se o slova přejatá, člověk se s nimi setkává prakticky dennodenně a rozumí jim. Z tohoto důvodu se nejedná o chybné užití. Naopak, kdybychom místo těchto přejatých slov začali používat české ekvivalenty, pro určité lidi by se tak nově vzniklá spojení stala nesrozumitelná.

¹⁰ V uvozovkách nebo petitem uvádíme přímé citace z dotazníků, a to v původní podobě kromě pravopisných chyb, které jsme opravili, a označení kurzívou, jímž jsme zvýraznili konkrétní příklady.

Objevuje se i hledisko přesnosti či stručnosti, často opět při hodnocení přejímek:

[...] a přestože bychom našli český ekvivalent k danému výrazu, nebyl by nikdy natolik přesný a stručný, jako ten anglický.

Výběr výrazu respondenti chápou jako individuální volbu mluvčího a odmítají možnost intervencí do jazyka či dozoru nad jazykem:

Český jazyk nikomu nepatří, můžeme o něm sice mluvit jako o „našem“ kulturním dědictví, ale to neznamená, že bychom mohli ostatním určovat, jak to mají používat.

Respondenti chápou jazyk jako vlastnictví všech mluvčích, právě mluvčí podle nich jazyk utvářejí.

V odpovědích lze vysledovat výrazné uvažování v intencích správnosti:

[...] *správnost používání jazyka* [...].

[...] *i nesprávná vyjádření jsou cennou složkou našeho mateřského jazyka.*

Ano, kontrolovat by se to [vyjadřování v médiích – pozn. aut.] mělo. Často se to sice neděje, ale někdy média opravdu udělají zásadní chyby.

Slovo *šofér* se v hovorové řeči používá poměrně často. Nelze ho označit za gramaticky špatné.

Ano, výraz je správný. Jedná se o knižní výraz, tedy o výraz ne tolik využívaný, proto může být považován za chybný, i když tomu tak není.

Poslední dvě odpovědi navíc ukazují zmatení pojmů, k tomuto problému se ještě vrátíme. V odpovědích je patrná též akcentace spisovnosti:

Furt je nespisovné slovo, ve škole bychom měli používat spisovnou češtinu.

Tato výpověď demonstruje silné spojení spisovnosti se školním prostředím, jiné výpovědi potvrzují očekávání respondentů vůči médiím:

[...] v médiích patřících státu¹¹ by se mělo mluvit spisovnou češtinou.

¹¹ Žádné médium v ČR státu nepatří; respondenti „státními“ médii patrně míní média veřejnoprávní.

V médiích by se samozřejmě měl český jazyk používat ve správné formě; v masmédiích, obzvláště pak takto sledovaných [ČT – pozn. aut.], by se měla používat spisovná forma jazyka.

Ano, *řidič* je spisovně, *šofér* nespisovně. Média by měla používat spisovné výrazy, takže máte pravdu a mělo by se používat slovo *řidič*.

Šofér je hovorová varianta podstatného jména *řidič*. Podstatné jméno *řidič* je tedy spisovná forma slova, zatímco *šofér* je hovorová forma. V České televizi by tedy měli užít spisovnou formu.

Uvedené citace nejenže vyjevují polarizované vidění možnosti jazykového chování na ose *spisovnost–nespisovnost*, navíc často chápáné jako *správně–nesprávně*, ale zároveň demonstrují absenci úvahy o jazykových prostředcích v intencích funkce či stylu. Ohled na funkčnost výrazu vzhledem k pojmenovávané skutečnosti spíše absentoval, výjimečně někteří respondenti soudili, že „mnohem důležitější než forma sdělení je jeho obsah a účel“.

Jak ukazuje následující výpověď, užívání spisovného jazyka je považováno za výraz prestiže, mj. právě proto, že je pokládáno za *správné*, výpověď rovněž sugeruje, že existuje cosi jako přestupky v jazyce, jimiž se zde míní užívání nespisovné češtiny:

Seriózní média by měla vědět, že se správně používá spisovný jazyk. Náš ústav nemá pravomoc dávat nějaké sankce za „přestupky“ v jazyce.

Výjimečně se objevily i postoje, které reflektují existenci i jiných jazykových útvarů než jen spisovné češtiny:

Lidé ani v běžné komunikaci také nepoužívají jen spisovný jazyk. Stejně jako existují různá nářečí, existují i jiné nespisovné tvary slov, které jsou pro češtinu přirozené. Myslím si, že spisovný jazyk by měl být dodržován především v literatuře a v médiích psaných, jelikož tam je projev nejvíce připraven předem a je nejvíce času na opravu chyb.

Respondent dává spisovnost do souvislosti s připraveností projevu, zároveň lze zřetelně číst vidění odchylek od spisovné normy jako *chyb*.

To odpovídá v českém prostředí tradičnímu hodnocení spisovnosti, konkrétně ztotožnění spisovnosti a správnosti (srov. Nebeská, 2017):

Řidič a *šofér* v tomto pojetí můžeme považovat za synonyma. Nejedná se o slovo nespisovné, a proto je to v tomto spojení správné.

Určitě máte pravdu v tom, že by lidé v médiích měli mluvit spisovně, a jak jste řekla Vy – správně česky. Je to do jisté míry ostuda.

Ve spisovné češtině, si myslím, je toto slovo špatně.

[...] používat jazyk správně a spisovně.

Někteří respondenti si všímají též kontextu či funkce výrazů:

Výraz *furt* nepatří do spisovné češtiny. Záleží však na tom, jestli žák použil výraz vhodně či nevhodně v kontextu celé práce.

Slovo *uspíval* zřejmě nebude v rámci spisovného jazyka zcela akceptovatelné, avšak v rámci běžné mluvy v pořádku.

Ačkoliv jsou tyto výpovědi ukotveny v rámci spisovnosti, autor si všímá potřeby funkční diferenciací jejich užití. Jiná respondentka si všímá, že je třeba hodnotit platnost výrazu v kontextu, tuto potřebu však vnímá jako slabší než hledisko domnělých školních požadavků kladených na žákovské texty:

Ve slohových pracích často záleží na kontextu, proto není jednoduché se k tomuto jednoznačně vyjádřit. Obecně se ale výraz *furt* do úvahy příliš nehodí.

Ačkoliv autorka dobře uvažuje o potřebě kontextu při hodnocení adekvátnosti užití určitého výrazu, nakonec přeci jen svůj pohled obrátí k efemérnímu „obecně“.

V případě hodnocení užitého jazykového prostředku v tradičním školním útvaru (výraz *furt* v úvaze) lze v odpovědích respondentů číst ukotvení postojů normovaných ve školní matici: úvaha je formální útvar; jedná se o školní slohovou práci – vyžaduje se tedy stoprocentní užití spisovné češtiny:

Pokud váš žák použil výraz *furt* ve slohové práci, pak se dopustil opravdu velké chyby.

Podobně to demonstruje následující výrok:

Záleží na kontextu použití. Pokud je výraz vhodně uveden v rámci přímé řeči či citace, pak ano. Pokud tomu tak není, pak jej použít nemůže.

Odráží se v něm mylná, avšak tradovaná školní poučka, že nespisovná čeština se může objevit pouze v přímé řeči.

Ohled k funkci výrazů v médiích je patrný z této výpovědi:

Ohlížela bych se na to, na jaký obsah se média zaměřují. Samozřejmě by měli mít znalost spisovné češtiny, ovšem pokud se média věnují neformálnímu obsahu, myslím si, že nevádí použít hovorovou češtinu.

Jak ilustruje i tato citace z odpovědí respondentů, hovorový prostředek je často chápán jako nespisovný, v postojích se poměrně jasně zrcadlí školská norma, která mnohdy ztotožňuje spisovnost s tvary či slovy stylově vyššími:

Média využívají často hovorovou řeč, která je ne vždy spisovná.

Variantnost ve spisovné češtině respondenti vnímají, byť zřejmě neuvědoměle: jeden z respondentů např. uvádí, že použití jiného výrazu by bylo „spisovnější“; lze usoudit, že „míra spisovnosti“ výrazu se ztotožňuje s jeho stylovou platností.

Některé odpovědi studentů pak vyjevují zmatení pojmů:

Slovo *šofér* je kodifikovaný výraz slova *řidič*. V tomto případě jsou tedy přípustné obě varianty.

Média využívají často hovorovou řeč, která je ne vždy spisovná.

Ano, slovo *řidič* je pravopisně správně, avšak v médiích se často vyskytují slangové výrazy, takže proto se tam tohle slovo (*šofér* – pozn. aut.) objevilo, ačkoliv není zcela správné.

Furt je hovorový/nespisovný výraz.

Studenti mají problém se stratifikací jazyka a se zařazením jazykových útvarů, především hovorové češtiny, používají termíny, jejichž extenzi ne zcela rozumí, jejich uvažování o jazykových útvarech je rámováno konceptem jazykové správnosti.

3.2.2 Studenti 1. ročníku NMgr.

Studenti 1. ročníku navazujícího magisterského programu učitelství českého jazyka z našeho vzorku absolvovali tříleté bakalářské odborně zaměřené studium, měli by tedy disponovat dobrými znalostmi základních rovin jazykového systému. Lze u nich předpokládat vysokou motivaci stát se učiteli českého jazyka na 2. stupni základní školy.

Z odpovědí vyplývá, že respondenti v této skupině uznávají přirozené změny v jazyce: akceptují nepřechylování ženských příjmení, obohacování češtiny přejímáním z cizích jazyků hodnotí jako zcela normální proces spojený s pokrokem doby a globalizací, reflektují, že čeština je živý jazyk.

Jazyk nefunguje čistě na základě autority a stanovených jazykových pravidel slovní zásoby. V dnešní době jsou anglické termíny v českých větech zcela běžné a český purismus ustupuje do pozadí, což je ovlivněno globalizací. Jazyk se vyvíjí samovolně a má mnoho vnějších i vnitřních vlivů, proto je třeba počítat i s těmi nevítanými změnami.

Autor/ka této odpovědi dává fiktivnímu tazateli zapravdu při hodnocení některých změn v jazyce jako „nevítaných“, zároveň ale přiznává, že jde o běžný jev.

Podobně je to i v jiné odpovědi:

Anglicismů je dnes celá řada, tato slova jsme přejali a rychle se včlenila do jak do spisovné, tak i do obecné češtiny. Slova se již natolik vžila, že je téměř nemožné, abychom je úplně vyčlenili a nahradili českými ekvivalenty. Nicméně je na každém zvlášť, zda je bude využívat, či nikoli. Daleko, pro mě, horším zvykem je včleňování anglických výrazů doprostřed věty. Často se můžeme setkat, hlavně mezi mladými, s promluvy jako *To nefeeluju. To je easy.* apod.

Autor/ka přiznává osobní zodpovědnost za kvalitu projevu každému mluvčímu a přiznává nemožnost náhrady některých anglicismů českými výrazy. Zároveň však vyjevuje vlastní kritický postoj k adaptaci některých cizích výrazů. Podobně je tomu i v následující výpovědi:

Vzhledem ke skutečnosti, které ovlivňují převážně mladší generaci (médií, sociální síť, propojení lidí z jiných koutů světa) se prosazování tzv. anglicismů

v českém jazyce objevuje stále častěji. To je dáno především tím, že jsou uživatelé těchto výrazů často líní překládat tyto pojmy do češtiny, navíc když počítají s tím, že většina lidí jim v dnešní době bude rozumět. Tuto skutečnost bych chápala jako jeden ze způsobů obohacování slovní zásoby, neboť dochází často také ke skloňování a časování těchto výrazů, tudíž v tomto směru dochází k zachování českého charakteru.

Autorka je kritická vůči některým anglicismům, jejich užívání dává do souvislosti s leností mluvčích, dodává ale poznámku o zachování systémovosti češtiny při adaptaci přejímek. Někteří respondenti dávají problematičnost přejímek do souvislosti s generačními rozdíly v užívání jazyka:

Český jazyk je mnohvrstevnatý a rychle se proměňuje. Počítá se s tím, že jazyk starší generace se bude lišit od jazyka generace mladší. Obecná čeština stále více postupuje i do oblasti médií.

Někteří přiznávají, že problematičnost přejímek z angličtiny může být vnímána právě starší generací mluvčích, pro mladou generaci jsou tato slova běžná. Stejně tak si někteří všímají toho, že označení českým slovem oproti slovu přejatému nemusí být zcela odpovídající z důvodu rozdílnosti ve významu, a že tudíž často nelze najít adekvátní ekvivalent.

Respondenti poměrně jasně odmítají intervence do jazyka, v této souvislosti přiznávají zásadní zodpovědnost jednotlivým mluvčím či médiím (zvláště markantní to bylo v odpovědích na dotaz fiktivní tazatelky, v němž se ohrazovala proti kvalitě vyjadřování v médiích: „aby prostě ta média neprznila ten jazyk a neničila další generace“). U těch respondentů, kteří tuto perspektivu zaujali, převládal názor, že kvalitní média dbají také na kvalitu formy – což lze v obecnějším smyslu vztáhnout na kteréhokoliv mluvčího.

I v postojích této skupiny respondentů se u většiny z nich – konkrétně u tří čtvrtin – výrazně uplatňovala aplikace polárního vidění *správně–špatně, správná odpověď–chyba*, mnohdy zcela ztotožněná s hlediskem *spisovně* (tj. *správně*)–*nepisovně* (tj. *špatně/chyba*). Hledisko funkce či vhodnosti v daném kontextu zohledňovala čtvrtina studentů (10 z 41); např.

Záleží na komunikační situaci, v níž se mluvčí vyskytne. Na oficiální úrovni by všichni měli používat spisovný jazyk, je to doklad a zároveň potvrzení jejich prestiže, mnohdy takoví lidé bývají vzorem pro ostatní. Na druhou stranu nevidím problém, pokud se jazykové přestupky vloudí do neoficiální konverzace mezi dvěma mluvčími, zachovávejme i jakousi jazykovou přirozenost.

Respondent/ka v tomto případě reflektuje potřebu vnímání spisovnosti a nespisovnosti na základě funkce v dané komunikační situaci a apeluje na přirozenost ve vyjadřování. To sugeruje, že vnímá nepřirozenost užívání výhradně spisovné češtiny v neformálních komunikačních situacích – ačkoliv její užívání ve formálních komunikačních situacích pociťuje jako výraz prestiže – a že připouští užití nespisovných prostředků, avšak ty jsou vnímány jako jazykové „přestupky“.

Většinově respondenti funkci výrazů, na něž se fiktivní tazatelé ptali, hodnotili prizmatem spisovnosti (mnohdy ztotožněným se správností), aniž by však dostatečně přihlédlí ke kontextu či funkci (případně ho vyžadovali, nebyl-li zadán):

Slovo *furt* je nespisovné. Správné použití je *stále*, a proto bohužel není možné toto slovo použít v úvaze, jelikož úvaha má být psána spisovným jazykem.

Ve státních médiích, jako je např. ČT, musí mluvit spisovným jazykem. V komerčních médiích není spis. jazyk nutný.

Výraz *furt* je nespisovný tvar slova *pořád*, v úvaze by se neměl objevovat.

Výraz *furt* je tradičně považován za nespisovný. Spisovnými tvary jsou *pořád*, *neustále*, *pokaždé*. Lze jej použít např. v přímé řeči. Jde totiž o výraz, který se v běžné mluvě běžně užívá. Ve školní slohové práci by se však objevit neměl, pokud se nejedná o úvahu v rámci volného psaní.

Ačkoliv je velké množství dříve bezvýhradně nespisovných slov považováno za spisovné výrazy, slovo *furt* do této kategorie stále nepatří. Ve slohové práci tak nemá své místo. Doporučuji upozornit žáka na chybu a vysvětlit mu, že výraz *furt* získá své uplatnění v mluvené řeči. Věřím však, že užití tohoto slova nijak celkový dojem z práce nekazí.

Uvedené odpovědi demonstrují existenci *školské normy*, jak jsme ji již zmínili výše, a také problém s přesným vymezením jednotlivých útvarů češtiny i v této skupině respondentů, resp. její přetrvávání

navzdory dřívějšímu vysokoškolskému studiu. Podobně jako v předchozí skupině ani zde respondenti nepracují s pojmem *varianta*, variantu považují za jiný „tvar“ daného slova.

Výpovědi, které by reflektovaly potřebu hodnocení užitých jazykových prostředků podle komunikační situace, v níž jsou užity, jako demonstruje následující výpověď, se objevily výjimečně:

Jde o to, jaké požadavky na tuto práci kladete. Kdo je jejím publikem/příjemcem? Žáci? Kamarádi? Či snad jazykovědec a maturitní komise? Jestliže jste nespecifikoval jazykovou normu a kód, nevidíme důvod k penalizování žáka. Slova hovorová se do psané češtiny dostávají čím dál častěji. Žák tak jde s dobou a užívá jazyk jemu přirozený.

Autor/ka vnímá vývoj češtiny a její změny s tím související, apeluje na potřebu kontextu. Spojení „specifikovat jazykovou normu a kód“ však není přesné.

Ve většině odpovědí pozornost k stylu a potřebě funkční diferenciace spisovné češtiny v kontextu komunikační situace absentuje:

Slovo *řidič* patří do spisovné češtiny, tudíž by se více hodil do formálnějších médií, jako je Česká televize. Podle mého uvážení je slovo *šofér* spíše hovorové, ale i hovorové výrazy patří do spisovné češtiny, takže nevidím důvod, proč by se toto slovo nemohlo použít na Události na České televizi.

Šofér považuji za vhodné synonymum použité ve vysílání, aby se stále neopakovalo slovo *řidič*.

Do odpovědí se v tomto případě promítají subjektivní teorie i z jiných oblastí, zde konkrétně očekávání od České televize jako veřejnoprávního média či od hlavní večerní zpravodajské relace ČT Události. Zdá se, že si respondenti ne dostatečně uvědomují, že ČT vysílá celou škálu pořadů, což sebou nese značnou rozrůzněnost užívaných variet jazyka.

V některých odpovědích se objevily náznaky vnímání jazyka jako systému, ohled na porozumění příjemcem a vhodnost užívání jazykových prostředků:

Přechylovací zakončení *-ová* v češtině slouží k tomu, aby příjemci fungovalo ve větě kontextu.

U cizích příjmení je možné nechat příjmení nepřechýlená, nicméně pro větší srozumitelnost uživatelům češtiny je vhodné přechylovat i je (aby nedošlo k záměně mužů za ženy), srov. *Michael Castler* – muž, *Michael Castler* – žena/*Michael Castlerová*.

Zároveň však právě u přechylování docházelo k míšení vlastností jazykového systému s vnějšími sociálními aspekty:

Český jazyk už vám nyní umožňuje cizí ženská příjmení nepřechylovat, správně jsou tedy tvary *Castler* i *Castlerová*.

Nepřechylování neumožňuje jazyk, resp. jeho vlastnosti, ale spíše vnější mimojazykové okolnosti.

I v této skupině se vyskytlo nemálo respondentů, kteří měli problém se stratifikací češtiny, zvláště s ukotvením hovorové vrstvy jazyka a jejím rozlišením:

Výraz *furt* je výrazem hovorovým a nepatří do spisovné češtiny. V tomto případě bych to nebral jako chybu, ale upozornil bych jej (žáka – pozn. aut.) na to a vysvětlil danou problematiku.

Do hodnocení některých respondentů se promítá jejich emocionální postoj k jazyku či jejich jazykový cit, což se projevuje hodnocením „estetiky“:

Samozřejmě, že je to škoda, čeština má spoustu krásných výrazů a je velmi bohatá, ale donutit všechny, aby se tím řídili, nikdo nemůže.

Příjmení *Castler* není třeba přechýlit. *Castlerová* není esteticky vhodné.

3.2.3 2. ročník rozšiřujícího studia

Odpovědi studentů rozšiřujícího studia vykazaly vyšší míru rozptýlu postojů a také povšečnosti až povrchnosti než odpovědi studentů v předchozích dvou skupinách. Povětšinou již praktikující učitelé k otázkám přistupovali s větší mírou obecnosti, nadhledu, odstupu od problému.

V jejich postojích lze číst podobnou otevřenost ke změnám v jazyce jako u předchozích skupin respondentů: přejímání z cizích jazyků vnímali jako přirozené, zodpovědnost za stav jazyka připisovali

každému jednotlivci, k přechylování se stavěli jako k nepovinnému, a to především z hlediska legislativního, odmítali intervence externích autorit do jazyka.

Většina respondentů soudí, že funkce ÚJČ je dávat doporučení, jedna z respondentek však vypověděla:

Ústav pro jazyk český zastřešuje správná pravidla spisovného jazyka. Lidem slouží k tomu, aby si mohli vždy zjistit správné varianty, aby měli jistotu správnosti [...].

V této odpovědi se zrcadlí vnímání role ÚJČ dominantně jako kodifikačního pracoviště.

Správnost a spisovnost (ev. vzájemně propojené, resp. promíchané) se objevovaly jako leitmotiv odpovědí i v této skupině, ačkoliv hodnocení stylu se zde objevilo relativně častěji než u předchozích dvou skupin respondentů: z třinácti respondentů hodnotilo výraz *uspívat* pět respondentů jako knižní, výraz *furt* ve slohové práci jako hovorový hodnotili dva respondenti, dva další respondenti upozornili na rozdíl použití tohoto výrazu v mluvené a psané češtině. Při hodnocení platnosti výrazu byla spisovnost uplatňována jako argument pro jeho užití:

Slovo *furt* nepatří mezi slova spisovná, jedná se o nářečí. Správně měl žák použít *pořád*.

Tato výpověď – jakož i ta následující – demonstruje ohled na školskou normu:

Výraz *furt* spadá do obecné češtiny, tedy do její nespisovné formy. Obvykle se používá v běžné ústní komunikaci. Ve slohové práci by se tento výraz neměl objevovat.

[...] správně by měl žák použít *pořád*.

Z těchto výroků je patrné, že zařazení výrazu k jazykovému útvaru nutně neznamená hodnocení stylu či funkčnosti užití výrazu v daném kontextu, tj. posouzení jeho vhodnosti / adekvátnosti vzhledem ke komunikační situaci, ale spíše ohled ke školské normě. To se v této skupině praktikujících učitelů projevovalo velmi silně:

Úvahu řadíme mezi slohové útvary, ve kterých se užívají pouze spisovná slova. Z tohoto důvodu je užívání slova *furt* chybné.

Výraz *furt* spadá do obecné češtiny, tedy do její nespisovné formy. Obvykle se používá v běžné ústní komunikaci. Ve slohové práci by se tento výraz neměl objevovat.

Furt není nespisovné. Osobně by mi šlo spíše o obsah úvahy a jak by na mě působila. Pokud slovo *furt* by působilo neesteticky, domluvil bych se s žákem, jak by ho nahradil. Každopádně bych hodnotil, zda úvaha byla smysluplná.

V poslední výpovědi je tento aspekt zmíněn tím, že by si autor všiml více obsahu textu, jeho výpověď je zajímavá tím, že zohledňuje hledisko „estetiky“, do hry vstupuje respondentův jazykový cit.

Více než v jiných skupinách respondentů se u studentů rozšiřujícího studia objevoval respekt k funkci:

Taky záleží, k čemu jazyk používáte. Jsou místa, třeba reklama, kde chcete zaujmout cílovou skupinu a jazyk tomu přizpůsobíte.

Může (použít výraz *furt* v úvaze – pozn. aut.), taky nepřemýšlíme spisovně. Snažit se psát neutrálně. Subjektivní rozmyšlení o něčem.

Použitím termínu *šofér* se dle mého názoru snaží vtáhnout diváka. V televizi by se mělo dbát na kultivovaném jazykovém projevu, avšak při zprávách jde hlavně o objektivnost zprávy a není třeba užívat hovorové výrazy, které sice působí bezprostředně, ale snižují oficialitu informace.

Ano (lze použít výraz *furt* v úvaze – pozn. aut.), nejedná se o odborný text. K vyjádření svých názorů je z mého pohledu vhodné použít hovorových či nespisovných výrazů.

Respondenti si všimají ukotvenosti výrazů v komunikačních situacích, jejich funkci při realizaci komunikačních záměrů, objevují se hodnocení stylová i pragmatická. Pragmatika se projevuje i v hodnocení přejímek:

Pronikání cizích výrazů do našeho jazyka není nic nového. Souvisí to s rozvojem technologií, pojmenovávání nových věcí. Navíc užití anglických výrazů působí světácky.

Případně se objevují argumenty srozumitelností:

Ano, je to knižní výraz, málo používaný. Podle mě není vhodný do novin či zpráv, jelikož může být pro mnohé nesrozumitelný.

Při hodnocení prostředku *furt* bylo možno zaznamenat pozoruhodný rozptyl, a to na následující škále: *nářečí, obecná čeština, spisovná čeština, hovorová čeština, nespisovná čeština, nesprávné*. To lze interpretovat tak, že ani praktikující, doposud nekvalifikovaní učitelé nemají dostatečně jasně ukotveno povědomí o jednotlivých jazykových útvarech češtiny. O tom svědčí i následující komentář:

Slovo *šofér* je slangovým výrazem. Nicméně se nejedná o slovo nespisovné.

Jedna z respondentek vytvořila pseudotermín *lidová čeština*:

Výraz *šofér* patří do lidové, hovorové češtiny, proto je lepší použít slovo *řidič*.

3.3 Diskuse výsledků

Respondenti všech zkoumaných skupin ve svých odpovědích vyjevili poměrně progresivní postoje, zvláště v otázkách jazykové změny a intervencí do jazyka (otázky 1, 2 a 4a). Odmítají boj za „čistotu jazyka“, zásahy do jazyka zvenčí a obranu jazyka autoritou a někteří se staví kriticky ke konzervativním postojům projevujícím se odmítáním soudobého úzu.

Zároveň se ale v postojích respondentů, a to bez rozdílu etapy přípravy na profesi učitele či míry praxe, zřetelně ukazuje zakotvení hodnocení jazykových prostředků na ose *spisovnost – nespisovnost*, resp. *správnost – nesprávnost*, přičemž tato dvě hlediska jsou mnohdy neadekvátně ztotožněna. Tento postoj je natolik silný, že při hodnocení jazykových prostředků v konkrétních komunikačních situacích (otázky 3a, 3b a 4b) se progresivní postoje oslabují a zvýrazňují se postoje konzervativní, zvláště pak u skupiny čerstvých absolventů středních škol.

Postoje respondentů všech zkoumaných skupin většinou postrádají ohled k stylovým či pragmatickým aspektům a hlavně kontextové ukotvení, a to navzdory tomu, že tzv. sloh (komunikačně-slohová výchova) tvoří na základních a středních školách jednu ze složek

výuky a jak Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, tak o to více RVP pro gymnázia (chápaný zde jako hlavní zástupce RVP pro obory středního vzdělávání) obsahují mnoho výstupů a učiva právě z oblasti stylistiky a pragmatiky. Zdá se, že tyto oblasti zůstávají upozaděny na ZŠ ve prospěch tzv. mluvnice (languové roviny) a na SŠ ve prospěch literatury a výuka probíhá natolik atomizovaně, že žáci nejsou schopni stylistické a pragmatické obsahy ve výuce češtiny – jsou-li vůbec realizovány – vidět, pochopit jejich propojení, souvislost (srov. k tomu Štěpáník, 2020). V postojích výrazně převyšuje zřetel k charakteristikám languovým nad parolovými, což lze považovat za důsledek popsaného stavu. Respondenti vidí jazyk a spisovnost jako abstrakci, izolovaně, bez závislosti na typu a okolnostech komunikace. „Stává se tak, že takto vytvořený ideál řečového jednání je značně vzdálený tomu, jak komunikace v jednotlivých typech situací skutečně probíhá“ (Kořenský, 1992, s. 47).

Příčinu (či jednu z příčin) lze hledat v problematickém způsobu výuky češtiny na nižších stupních škol, kde se lze setkat s tzv. školskou normou jazykových projevů, tedy s „učiteli prosazovaným a pro školu a výuku upraveným jazykovým územ, oproštěným od dobových i mluvenostních rysů“ (Svobodová, 2003, s. 97). Taková didaktická znalost obsahu učitelů absolutizuje postavení spisovné češtiny ve výuce jako jediné „správné“ a upozaduje ostatní variety jazyka (srov. Štěpáník, 2020, s. 62–67, 2023/2024). Nikoliv v tom smyslu, že by žáci nebyli schopni rozlišovat spisovné a nespisovné tvary (srov. Sojka, 2016/2017), ale tak, že opomíjí další koncepty, jako je vhodnost, kultivovanost, adekvátnost či stylová platnost (k nim podrobněji Čechová, Krčmová a Minářová, 2008, s. 59–74), které by měly v subjektivních teoriích učitelů a také běžných mluvčích převládat (srov. např. očekávané výstupy kurikula základních i středních škol – RVP ZV, 2023; RVP G, 2021; též např. Čechová, 1985, 1998).

Výzkumy různého typu doložily, že škola vede žáky i v ústním projevu k takovému typu vyjadřování, které je příznačné pro projev písemný, nezávislý na kontextu a formální: žádá vysokou míru explicitnosti, mimo jiné v časových a prostorových údajích, vysokou míru syntaktické komplexnosti, vysokou míru formálnosti a při-

jímání jen minimálních předpokladů o společně sdílených znalostech (Šebesta, 2005, s. 50).

Norma ve školském pojetí není chápána jako stabilně pružná/pružně stabilní, ale jako rigidní. Požadavek spisovnosti je považován za stoprocentní, ačkoliv představa spisovnosti může být deformovaná: konkrétně to vystihuje Svobodová (2003, s. 26) na základě pozorování výuky:

Spisovný tvar slohově honosnější, noblesnější je povyšován na jediný možný (spisovný), kdežto jen „obyčejný“, běžný spisovný tvar nebo výraz je odmítán jako nespisovný.¹²

Autorka proto hovoří o *hyperkorektnosti ve školském pojetí* (Svobodová, 2003, s. 56), Šmejkalová (2018, s. 325) k tomu poznamenává, že tzv. školská čeština má „charakter umělého / modelového jazyka se silnými archaizujícími prvky“.

Z hlediska utváření postojů k jazyku u veřejnosti taková znalost a didaktická znalost obsahu u učitelů představuje kritické místo, protože ji učitelé následně převádějí do výuky – ať už v podobě obsahu výuky, nebo i ve způsobu jeho didaktické transformace. Zdá se, že aniž by o to školní výuka češtiny pravděpodobně jakkoliv vědomě usilovala, některé pověry o jazyce v široké veřejnosti zřejmě přetrvávají právě díky ní – protože na jejich základě učitelé češtiny, kteří je sami mají ve svých subjektivních teoriích, výuku staví – mj. „naši/moji češtinářku“ běžní mluvčí často užívají jako autoritu pro ověření či zdůvodnění svých laických jazykových teorií (Saicová Římalová, 2020, s. 31).

Postoje uživatelů k jazyku se odrážejí také ve vnímání hodnoty jazyka (srov. Dolník, 2003). „Jistota [uživatele jazyka – pozn. aut.] v jazykovém a metajazykovém chování, která je závislá na sebereflexi

¹² Srov. autentický školní dialog k tvaru *lidi* z vyučovací hodiny ve 4. ročníku ZŠ (Štěpáník, 2020, s. 64–65): U: Tak, třetí obrázek. Radovane. Ž: *Na lodi pluli lidi*. U: A zkus to trochu hezčí udělat. Kdo tam plul? Ž: *Lidi*. U: *Lidi*? Dalo by se to říct spisovněji? Ž: *Lidé*. U: *Lidé*, ano. *Lidé pluli*, jo? Jaké *i* máš na konci, Radovane? Ž: Měkký. U: Ano. Leontýno, tvoji větu.

ve vztahu k ovládání jazyka, na vnímání hodnoty jazyka a na přesvědčení o imunitě jazyka“ (Dolník, 2003, s. 6), se projevuje jako jazykové sebevědomí jedince. Je-li jazykové sebevědomí „korelátem jistých jazykových a metajazykových reakcí vyvolaných jistým tlakem na uživatele jazyka při uplatňování jazykového vědomí“ (Dolník, 2003, s. 2), pak lze konstatovat, že přepjatý důraz na správnost má ve školní výuce deformující vliv na formování jazykového sebevědomí žáků jako běžných uživatelů jazyka. Oslabování, nebo dokonce narušování jazykového sebevědomí se projevuje jako vyvolávání pochybností o vlastní kompetenci, rozvoj strachu z nedostatku či chyby, pěstuje závislost na autoritě a „zabraňuje tomu, aby uživatel vnímal sebe jako rovnocenného člena jazykového společenství, který spolu s ostatními členy „rozhoduje“ o vlastním jazyku“ (Dolník, 2003, s. 11).

Výsledky sondy také vyjevují neznalosti zkoumaných studentů, zvláště určitou míru neukotvenosti terminologie. Ačkoliv respondenti termíny používají často, nezřídka je z jejich odpovědí patrné, že si dost dobře neuvědomují, co znamená, když prostředek daným termínem označí: např. že je *spisovný/nespisovný*, *hovorový*, *obecněčeský*, *dialektický* apod. Oblast útvarové diferenciacie češtiny se jeví z hlediska extenze pojmů jako nejproblematictější, data v tomto ohledu ukázala na poměrně malé rozdíly mezi skupinami respondentů.

Limitem studie je samozřejmě její omezený vzorek a ohraničení pouze na jednu instituci. Pokrývá spektrum jak budoucích, tak i praktikujících učitelů českého jazyka, a to z různých částí našeho území, fenomén si však zaslouhuje zkoumání na širším vzorku. Výsledky tedy nelze generalizovat. Můžeme však konstatovat, že zjištění vykazují poměrně vysokou míru validity, protože korelují s řadou dalších výzkumů, a to jak v oblasti lingvistiky, tak v oblasti oborové didaktiky češtiny.

4 Závěr

Skupinou, která si v oblasti zkoumání konceptualizací jazyka zaslouhuje zvláštní pozornost, jsou učitelé českého jazyka. Jejich konceptualizace se promítají do toho, jak přemýšlejí o výuce češtiny a jak ji

utvářejí, čímž formují mj. postoje k jazyku v široké veřejnosti u každodenních uživatelů jazyka. Tím je téma relevantní také pro podobu učitelského vzdělávání, celkového obsahu i akcentace vybraných témat.

Jedním z důležitých inspiračních zdrojů naší studie byl příspěvek Polívkové (1992) a její „nejvíce aktuální požadavek“, totiž „dosáhnout změn v postojích uživatelů k jazyku“ (s. 182). Z tohoto pohledu je zajímavé mj. sledovat, zdali se autorčin požadavek jakkoliv reflektuje ve výsledcích naší studie více než třicet let po publikaci zdrojového textu. Ty lze číst tak, že v určitých aspektech požadavek Polívkové reflektován je, nikoliv však komplexně. Výsledky totiž vykazují vnitřní rozpory: na jedné straně ve vybraných oblastech respondenti projevíli náklonnost k jazykové změně a zaujali poměrně progresivní postoje, na druhé straně se u nich projevila některá až přepjatě emocionální vnímání češtiny a důsledně útvary přístup k jazyku (srov. Beneš, 2019, s. 24–27). Zvláště patrné je to u citlivého posuzování postavení a úlohy spisovné češtiny (srov. Beneš, 2019, s. 20). To, že se situace nemění ve většinové společnosti, (na základě dotazů Jazykové poradně) potvrzuje Dufek (2022a, s. 54).

Výsledky lze také číst tak, že konceptualizace jazyka u respondentů jsou dominantně ukotvené v rovině linguové. Respondenti v omezené míře přihlížejí ke komunikačním aspektům projevu, tedy jeho zakotvení v určité komunikační situaci, jeho smyslu z hlediska vyjádření určitého komunikačního záměru, jeho roli v interakci z hlediska komunikačních účinků na adresáta. Projev nebo některý z útvarů jazyka nezřídka chápou jako univerzální, unifikovaný a to se promítá také do praxe školní výuky (srov. Čechová, 1995, s. 39). Z hlediska cíle výuky češtiny, totiž rozvoje komunikační kompetence žáků, toto ovšem představuje značný problém – a je třeba, aby se na jeho řešení pregraduální příprava cíleně zaměřila.

Jako problematické lze rovněž považovat zjištění, že se mezi jednotlivými zkoumanými skupinami respondentů konceptualizace jazyka příliš neliší. To ukazuje na důležitost základního a středního vzdělávání, protože jsou to právě poznatky a dovednosti získané v těchto

etapách studia, na jejichž základě se formují znalosti obsahu a subjektivní teorie učitele, které mají schopnost přetrvat navzdory kvalitní vysokoškolské přípravě (srov. např. Boivin, 2019; Borg, 2006). Neméně podstatná je pak samozřejmě koncepce a kvalita vysokoškolských studijních programů učitelství, které by měly reflektovat právě mj. kritická místa obsahu.

Ačkoliv někdy bývá význam oborového poznání v učitelských programech zpochybňován, prokazuje se, že od kvalitní lingvistické přípravy nelze upustit, protože mj. právě v učitelské přípravě se formují znalosti a dovednosti, na jejichž základě pak učitelé utvářejí výuku ve školní praxi.

Literatura

- BAYEROVÁ-NERLICOVÁ, L. (2004). Jazykový úzus vs. postoj k jazyku v Čechách: výsledky empirického a sociolingvistického výzkumu v západních Čechách a v Praze. *Slovo a slovesnost*, 65, 174–192.
- BENEŠ, M. (2019). *Úvod do teorie jazykové správnosti*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- BOIVIN, M.-C. (2018). A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–47.
- BORG, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. London: Continuum.
- ČECHOVÁ, M. (1985). *Vyučování slohu*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. (1995). Vztah spisovnosti a nespisovnosti v pedagogické komunikaci. *Pedagogika*, 45, 38–42.
- ČECHOVÁ, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
- ČECHOVÁ, M., KRČMOVÁ, M. a MINÁŘOVÁ, E. (2008). *Současná stylistika*. Praha: NLN.
- ČMEJRKOVÁ, S. (1992). Jazykové vědomí a jazyková kultura (zamyšlení nad tzv. lidovým jazykozpytem). *Slovo a slovesnost*, 53, 56–64.
- DOLNÍK, J. (2003). Jazykové sebavedomie. *Slovenská reč*, 68, 1–14.
- DOLNÍK, J. (2010). *Teória spisovného jazyka (so zreteľom na spisovnú slovenčinu)*. Bratislava: Veda.
- DOLNÍK, J. (2020). Komunikačná kultura. *Slovenská reč*, 85, 8–27.

- DUFEK, O. (2022a). Kdyby auto fungovalo jako jazyk, tak s ním neodjedete. Konceptualizace jazyka. In *Jazyková poradna, dobrý den. O češtině a jejích uživatelích* (s. 39–56). Praha: NLN.
- DUFEK, O. (2022b). Teoreticko-metodologická a materiálová východiska. In *Jazyková poradna, dobrý den. O češtině a jejích uživatelích* (s. 26–38). Praha: NLN.
- DUFEK, O., DVOŘÁKOVÁ, K., BENEŠ, M., MŽOURKOVÁ, H., MARTINKOVIČOVÁ, B., SMEJKALOVÁ, K. a ŠTĚPÁNOVÁ, V. (2022). *Jazyková poradna, dobrý den. O češtině a jejích uživatelích*. Praha: NLN.
- GOMBERT, J. É. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- HAUSENBLAS, K. (1981/2003). Devět pověr o jazyce. In *Miscellanea* (s. 32–36). Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- HORECKÝ, J. (1991). Jazykové vedomie. *Jazykovedný časopis*, 42, 81–88.
- HURYTOVÁ, I. (2023). *Subjektivní teorie mluvnice u učitelů českého jazyka (Nepublikovaná disertační práce)*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- KOŘENSKÝ, J. (1992). *Komunikace a čeština*. Jinočany: H & H.
- MYHILL, D. (2005). Ways of Knowing: Writing with grammar in mind. *English Teaching: Practice and Critique*, 4, 77–96.
- NEBESKÁ, I. (2017). Jazyková správnost. In *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Staženo z [https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ SPRÁVNOST](https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ_SPRÁVNOST)
- POLÍVKOVÁ, A. (1992). K některým postojům uživatelů k jazyku. *Naše řeč*, 75, 176–182.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2021). Praha: MŠMT ČR.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2023). Praha: MŠMT ČR.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2020). Laická jazykověda. *Časopis pro moderní filologii*, 102, 24–35.
- SLOBODA, M. (2017). Jazykový postoj. In *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Staženo z [https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ SPRÁVNOST](https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ_SPRÁVNOST)
- SOJKA, P. (2016/2017). Tvaroslovná kompetence žáků 2. stupně pražských základních škol. *Český jazyk a literatura*, 67, 77–83.
- SVALBERG, A. M.-L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40, 287–308.
- SVOBODOVÁ, J. (2003). *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita.

ŠEBESTA, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.

ŠMEJKALOVÁ, M. (2018). Jakou češtinu se učí čeští žáci v hodinách českého jazyka? O tzv. školské češtině. In *Spisovná čeština a jazyková kultura 2018: Příspěvky z mezinárodní konference konané ve dnech 18. a 19. října 2018 na Univerzitě Palackého v Olomouci* (s. 318–326). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

ŠTĚPÁNÍK, S. (2020). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia.

ŠTĚPÁNÍK, S. (2021). Obsah vs. forma: jak forma ovlivňuje učitelovo hodnocení žákovských textů? In *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II* (s. 104–128). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.

ŠTĚPÁNÍK, S. (2023/2024). K roli dialektu ve výuce češtiny. *Český jazyk a literatura*, 74, 223–230.

ŠTĚPÁNÍK, S. a SLAVÍK, J. (2017). Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, 27, 58–80.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Poděkování

Děkuji dr. Ondřeji Dufkovi za cenné rady při přípravě textu. Byly výrazem výjimečné kolegiality.

Bohemistika 2025(2): 292–304 ISSN 1642–9893 ISSN (online) 2956–4425
DOI: <http://doi.org/10.14746/bo.2025.2.7>

Substandard a možnosti jeho stylizace v překladu z polštiny do češtiny (na materiálu prózy Mirosława Nahacze)

Substandard and the possibilities of its stylization
in translation from Polish into Czech
(based on the prose of Mirosław Nahacz)

Jiří MURYC

Ostravská univerzita

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2721-6093>

E-mail: jiri.muryc@osu.cz

Abstract: In this paper, the author focuses on the possibilities of translation solutions in the transfer of regional and social language units from Polish into Czech. These are non-literary formations, defined locally (traditional regional dialects) or socially (sociolects, i.e. speech of certain social groups). The primary source of the analysis is the work of the Polish novelist Mirosław Nahacz – “Bombel” (2004; “Prcek”, translated by Bára Gregorová). Both the original and the translation are characterised by the use of non-standard elements. The translation of so-called substandard linguistic formations poses a specific translational problem and places special (not only) linguistic demands on the translator. The issue of translating these substandard language units is not dealt with extensively in the translational literature. The author will try to characterize them, describe and categorize them with



Bohemistika, 2025 (1) © The Author(s). Published by: Adam Mickiewicz University in Poznań, Open Access article, distributed under the terms of the CC Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International licence (BY-NC-ND, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

respect to the individual features of the Czech dialects, or elements of particular subgroups of Czech dialects.

Abstrakt: V příspěvku se autor zaměřuje na možnosti překladatelských řešení v převodu regionálních a sociálních jazykových útvarů z polštiny do češtiny. Jedná se o útvary nespisovné, vymezené místně (tradiční regionální nářečí) nebo sociálně (sociolekty). Primárním zdrojem analýzy je dílo polského prozaika Mirosława Nahacze (1984–2007) – *Bombel* (vyd. 2004; *Prcek*, přel. Bára Gregorová). Předloha i překlad se vyznačují použitím nestandardních (nespisovných) jazykových prvků. Převod tzv. substandardních jazykových útvarů představuje specifický translatologický problém a klade na překladatele zvláštní (nejen) jazykové požadavky. Problematika překladu těchto substandardních jazykových útvarů není v translatologické literatuře řešena příliš obsáhle. Autor se pokouší o jejich charakteristiku, popis a kategorizaci na pozadí celonárodního jazykového útvaru či jednotlivých nářečních skupin českého jazyka.

Keywords: substandard, Czech, Polish, translation, regional dialect, contemporary Polish literature

Klíčová slova: substandard, čeština, polština, překlad, nářečí, současná polská literatura

Převod textů původem z regionálních a sociálních jazykových útvarů z jednoho jazyka (výchozího) do druhého (cílového) bývá označován za jednu z nejproblematictějších překladatelských operací. Jedná se totiž o útvary nespisovné, vymezené místně (tradiční nářečí) nebo sociálně (sociolekty). Konkrétněji jako nestandardní jazykové prostředky zpravidla označujeme specifické jazykové prvky, které se odchyľují od spisovné normy jazyka a mohou být v uměleckém textu použity k dosažení jistého uměleckého (stylistického) efektu. V krásné literatuře mají tyto prostředky za cíl věrně reprodukovat jazykovou (komunikační) situaci (popř. alespoň vzbuzovat iluzi její věrné reprodukce) a/nebo charakterizovat danou literární postavu. Do kategorie nestandardních jazykových prostředků spadají různé prvky nářečních útvarů, interdialektů, běžně mluveného jazyka, slangu, ale také individuálních jazykových zvyklostí mluvčího (okasionalismy, neologismy, slova zkomolená či jinak modifikována). Jejich přítomnost v textu je záměrná, neboť slouží k jeho ozvláštnění (působí např. humorně, iro-

nicky, sarkasticky). Patří sem tedy různé jazykové prostředky, které mohou být v určitém kontextu považovány za „nevhodné“ nebo minimálně neobvyklé, neboť se odlišují od standardní variety jazyka (Krčmová a Chloupek, 2017; Adamowicz-Pośpiech, 2015, s. 9; Majkiewicz, 2016, s. 81).

Překlad nestandardních jazykových prostředků¹ do jiného jazyka je často složitý zejména proto, že odrážejí velmi specifický kulturní a jazykový kontext. Proces překladu vyžaduje nejen převod (stylově příznakového) slova nebo slovního spojení, ale také zachování významového a stylistického účinku textu. V české translatologické teorii i praxi se v podstatě již od poloviny 19. století vede debata o protikladnosti vnitřního obsahu ekvivalence v převodu nářečí – na jedné straně je důležité nespisovné prvky výchozího textu v překladu adekvátně postihnout, na straně druhé existuje „nebezpečí nevhodného (lokálně příznakového) umístění těchto prvků, které by mohlo vést k nežádoucím asociacím, a tím i k narušení principu funkční ekvivalence“ (Kufnerová, 2003a, s. 68–69). Řešení, jak v překladu nestandardních jazykových prostředků soudobých uměleckých textů postupovat, se nabízí několik². Nejčastěji se uplatňuje strategie, kdy se funkční ekvivalent blíží útvaru, který ve zvukové a tvaroslovné rovině vychází z obecné češtiny více či méně ozvláštněné regionalismy. Ty by však s ohledem na lokalizaci komunikační situace a charakterizaci jejich aktérů neměly působit nijak rušivě (Kufnerová, 2003a, s. 70; Wojtasiewicz, 2005, s. 90–91)³.

¹ Jazykově různorodé výchozí texty Wojtasiewicz označoval termínem „jazykové aluze“ (pol. *aluzje językowe*), zatímco Hejwowski později – jako „polyfonní texty“ (pol. *teksty polifoniczne*) (Hejwowski, 2015, s. 209).

² Srov. Levý, 2012; Vilikovský, 2002; Hejwowski, 2007, 2015; Kufnerová, 2003a; Kufnerová, 2003b, 2003c; Adamowicz-Pośpiech, 2015.

³ Na okraj uvedme, že mj. v historii překladu z polštiny do češtiny najdeme několik příkladných řešení a strategií, např. v prózách E. Redliňského (*Konopnička, Vzestup*) v překladu V. Dvořáčkové, resp. románu A. Ściobora-Rylského (*Havíři z Anny Veroniky*) v překladu M. Rusínského aj. (srov. Kufnerová, 2003a, s. 70).

V procesu překladu uměleckého textu lze identifikovat alespoň dvě jeho hlavní dimenze – dimenzi jazykových prostředků, která se týká konfrontace dvou jazykových systémů, a dimenzi jazykové tvořivosti. Překladové ekvivalenty jazykových prvků z hlediska první dimenze (gramatických, lexikálních, frazeologických) hodnotíme buď jako správné, nebo nikoliv, zatímco prvky druhé dimenze obvykle zařazujeme do různých úrovní ekvivalence (formální, sémantické, funkční, komunikativní). V tomto případě je však obtížné hovořit o jednoznačné správnosti, resp. chybnosti překladatelského řešení (Kufnerová, 2003c, s. 109). Obě dimenze je místy velmi těžké zřetelně oddělit. Soustředíme-li se nyní pouze na jazykově tvořivé operace, zmiňme kromě transformací (lexikálních, syntaktických, textových aj.) zejména stylizaci, kterou Kufnerová (2003c, s. 110) definuje takto:

Stylizace se při uměleckém překladu uplatňuje především jako distribuce určitého výběru jazykových prostředků všech úrovní, tj. hláskoslovných, morfologických, syntaktických, lexikálních i frazeologických. Překladatel s ní pracuje především při vytváření stylových ekvivalentů východiskového textu, v němž je využito různých synchronních (ať už sociálních, nebo regionálních), či diachronních odchylek od jazykové normy, anebo při uspořádání zvukového materiálu básnického textu, aby se stal v češtině ekvivalentem zvukové esteticky funkční podoby originálu.

K uvedenému dodejme, že v současném uměleckém překladu se stále častěji stává běžným ekvivalentem pro většinu nestandardních prvků výchozích jazyků (včetně místních nářečí) stylizovaná obecná čeština, která je v různé míře obohacena expresivními nespisovnými výrazy a frazeologismy (Kufnerová, 2003b, s. 76). V překladatelské praxi zpravidla překladatel vytváří ekvivalent jakéhokoliv nestandardního útvaru, ať už je v tom záměr, či nikoliv, a to tak, že nejprve provádí transformaci jazykových prostředků v příslušných rovinách jazykového systému. To znamená, že vybírá charakteristické hláskoslovné, morfologické, syntaktické, lexikální nebo frazeologické prvky a následně je modifikuje a určuje jejich optimální frekvenci a kombinaci v cílovém textu (Kufnerová, 2003c, s. 109–110). Právě tento

proces nás mj. bude zajímat ve vybraném a do značné míry specifickém případě překladu prózy Mirosława Nahacza z polštiny do češtiny.

Mirosław Nahacz (1984, Gładyszów – 2007, Varšava) bývá řazen k tzv. nové generaci polských spisovatelů. Jeho styl psaní, jazyk a výběr témat jsou podobné těm, které používá patrně nejznámější představitelka této generace, Dorota Masłowska. Svou debutovou novelu *Osiem cztery* (vydavatelství Czarne 2003, česky dosud nevyšlo), která překvapuje originálním, vyspělým jazykem, napsal v osmnácti letech (*Mirosław Nahacz...*, 2025). Na jednoduchém příběhu noční akce party několika vrstevníků, kteří jsou pod vlivem alkoholu a halucinogenních látek, citlivě popisuje potíže, strasti a komplexy mládeže v Polsku na konci devadesátých let 20. století. O rok později Mirosław Nahacz vydal kritiky oceňovanou novelu *Bombel* (Czarne 2004, česky *Prcek*, Dybbuk, Praha 2011, přel. Barbora Gregorová), v níž se autor coby tragikomický vypravěč vtělil do postavy prostého vesnického pijana Prcka. Čtenář tak sleduje vnitřní, místy i vnější monolog osamělého, neúspěšného zemědělce středního věku z okraje společnosti, který svůj život tráví vysedáváním na autobusové zastávce, odkud glosuje okolní život a komentuje vlastní vzpomínky (srov. *Prcek*, 2025; *Bombel*, 2025). V Nahaczově bibliografii následuje román *Bocian i Lola* (Czarne 2005; česky *Čáp a Lola*, Dybbuk, Praha 2009, přel. Barbora Gregorová) a jeho poslední knihou je rozsáhlý fantasy román *Niezwykłe przygody Roberta Robura* (Prószyński, 2009, dosud nepřeložený do češtiny). Tato kniha vyšla až posmrtně (Ligocký, 2021, s. 17).

Všechny Nahaczovy prózy jsou po jazykové stránce velmi zajímavé, naračně experimentální, kombinující lyriku, filozofické úvahy, knižnost a vulgaritu (Ligocký, 2021, s. 17). Pro *Prcka* je příznačný monolog hlavního hrdiny v ich-formě, „proud řeči“ realizovaný v krátkých samostatných větách nebo zapojených do několikařádkových souvětí. Nutno v této souvislosti zmínit, že v polském originále hrdina používá běžnou mluvenou polštinu (pol. *język potoczny*) s výraznými nespisovnými prvky v podobě vulgarismů a kolokvialismů. Děj se sice patrně odehrává v autorově rodišti (podkarpatský Gładyszów)

szów a okolí), pro něž je typický lokální dialekt označovaný jako nářečí historického regionu *ziemia biecka*, což se však v textu nijak neprojevuje⁴. Překladatelka naopak v převodu sází na specifický přístup, označovaný některými kritiky jako „překladatelština“ (srov. Zając, 2012, s. 21), v němž důsledně uplatňuje nářeční a interdialektové (obecněčeské) jazykové prostředky. Dosahuje tím výrazné míry lokalizace a stylizace (srov. níže uvedené ukázky polské předlohy a jejího překladu do češtiny).

Wieczne odpoczywanie

Siedzę na tym przystanku i teraz przypomniałem sobie, że było nas o wiele więcej, był Karczak, Elektryk, mój Ojciec, Jasiak. I tylko mój Ojciec zmarł normalnie, w łóżku i na trzeźwo, wiedział, że to zaraz przyjdzie, wypowiadał się i jakby przeczuwał, że już dużo wcześniej, bo był trzeźwy od dwóch tygodni, ciągle się gulgusie wólczył, jakby chciał się potęgnać ze wszystkimi miejscami, jakie znał. I niewiele mówił, do nikogo się nie odrywał, laził tylko po lasach ze swoim psem, który był cały noc, dopóki nie złożyli ciała do grobu, a potem zerwał się z łańcucha i nik: nie mógł go znaleźć, dopiero jak poszedłem na grób Ojca, on tam siedział i lizal sobie łapy, popatrzył na mnie i zrobiło mi się nieswojo, bo te jego pieskie oczy zamieniały się w całkiem ludzkie, więc wiedziałem, że on rozumie całą śmierć, jak człowiek. A potem, jak go chciałem zabrać do domu, uciekł gulgusie i skundził się, przychodził jeszcze czasami na grób, aż wreszcie przestał, a teraz i on już chyba nie żyje.

Mój Ojciec pogodził się ze wszystkimi i umrl spokojnie, tyle że trochę kaszlał, a potem przestał i już. I wiem, że z nas wszystkich tylko jemu udało się umrzeć inaczej, że ze mną i z Pietrkiem, i z innymi będzie tak samo, jak żyjemy. Że pięknie coś nagle w środku, nikt się nie będzie spodziewał, reszta pomylili, że zasnął, i dalej będzie piła, a jeden z nas to będzie już trup.

Obr. 1. Ukázka z předlohy *Bombel* (Czarne, Wołowiec 2021, s. 152–153)

⁴ Jazyk regionu územně spadá do malopolského dialektu. Jedná se o tzv. východního podhůří (pol. *Podgórze Wschodnie*), z větší části odpovídající historickému regionu kolem města Biecz, nacházející se v Podkarpatské oblasti, severně od Nízkých Beskyd. Nejedná se o homogenní nebo samostatné území, protože není vymezeno ani zřetelnými jazykovými, ani etnografickými nebo správními hranicemi (viz *Ziemia biecka...*, 2025).

WECNEJ WODPOCINEK

Sedím na tej zastávce a tejka sem si vzpomněl, že nás bylo mnohem víc, Karczak, Elektryk, můj Otec, Janek. A jenom můj Otec umřel normálně, v posteli a za střízliva, věděl, že to co nevidět přijde, vypovídal se, a jako by to tušil už dlouho dopředu, pác byl dva tejdny střízlivej, neustále se někde potuloval, jako by se chtěl rozloučit se všema místama, který znal. A moc nemluvil, s nikým se nevidal, jenom se toulal po lesích se svým psem, který celý noc vyl, dokud nedali tělo do hrobu, a pak se utrhl ze řetězu a nikdo ho nemohl najít, teprva když sem šel k Otcovému hrobu, tak tam seděl a lizal si packy, podíval se na mě a já se ocitl nesvoj. Pác ty jeho psi voči se proměňaj v docela čloujce, takže sem věděl, že von celou smrt chápe, jako čloujek. A pak, když sem ho chtěl vzít domů, někam utek a spustil se, vobčas ještě chodil na hrob, až nakonec přestal a tejka už taky nejspíš nežije.

Můj Otec se se všema usmířil a umřel v klidu, jenom krapet kašlal, a pak přestal a šmytec. A já vím, že z nás všech se jenom jemu povedlo umřít jinak, že se mnou a s Petrikem i s jinými to bude stejnj, jako v životě. Že najednou něco uvnitř praskne, nikomu to neřekne, zbytek si bude myslet, že usnul, a bude dál pít, a jeden z nás už bude mrtvola.

A když teda přečtu, že kterýho je postavená zastávka, vodráží všechno to, co řeknu, když se nic nemění a všechno je pořád stejnj, když právě nikdo ještě nejde kolem po silnici, mám takový myšleni, že co nevidět přijde jeden z těch, co už nežijou, sedne si vedle mě, bude kecat přičoviny a dítat, jakože se nic nestalo, jako kdyby ho nesrazily dvě auta, jako Karczaka. A ten, který právě přijde, možná ani sám nebude vědět, že nejni, že pro něho už by to všechno mělo skončit a přestat být. Jenže von stejnak, jakoby natruc, bude kecat vo mladejch prdylkách turistek, jak s nima vrtěj a jak je vystrkujou, jak se pod šatama anebo krátkejma sukňama zavoblujou, a co by moh udeřat pro to, aby jednu po druhé dostal. A ani za kokot si nenechá vysvětlit, že tejka už takhle mluvit nemůže, pác nejni, nežije a už ho vyškrtili ze všemožnejch kartotek a seznamů. Jenže von to nebude poslouchat a jenom začne nařikat na svou ženu, že je tlustá a že už se s ním nechce milovat, pác tvrdí, že na takový blbosti je moc stará, a jestli chce, tak ať si sbalí nějakou z těch, co sem jezděj v létě, ale stejnak se mu to nejspíš nepovede, pác už je na to moc starěj a blběj. A tak se vo tom všem bude postupně rozkecávat, bude si stěžovat a možná vytáhne nějaký vinko, který měl právě chvíli před smrti zastrčený za pasem, napije se a podá mi ho, a já si samosebou nic nedám, pác vono, stejnak jako von, už nebude žít. Takový vinko jenom pro mrtvolu, co zabijí brouky a konzervuje maso, aby se hnedle nezkažilo.

Ale nikdo sem nejde a já si říkam, že je to vlastně docela blbě, pác sou samý nedostatky a to, co nejni, je důležitější než to, co je. Pác to, že tejka něco je, je vám ukradený, neplynou z toho žádné výhody, ani zvláštní bolest. Jenže k tomu, co nejni, ale mohlo by být, mám

Obr. 2. Ukázka z překladu *Prcek* (Dybbuk, Praha 2011, s. 70–71)

Primárním cílem tohoto příspěvku není hodnocení správnosti nebo účelnosti překladatelských postupů, popis funkce daných příznakových substandardismů nebo analýza možných řešení. Pokusíme se zaměřit na výskyt zmíněných prostředků a jejich kategorizaci s ohledem na jednotlivé elementy obecněčeské a naopak – na prvky pocházející z jednotlivých (pod)skupin českých nářečí. Pro detailnější analýzu jsme zvolili kapitolu *Věčnej wodpocinek* (pol. *Wieczne odpoczywanie*; Nahacz, 2011, s. 70–78), přičemž nářečních a substandardních jevů jsme v analyzované kapitole napočítali více než 120 ve 12 různě vymezených kategoriích⁵. V překladu jsou uplatněny zejména jazykové (fonetické, morfologické) znaky obecněčeské, tedy typické pro nářečí česká v užším smyslu. Současně v překladu registrujeme

⁵ Statistické údaje považujeme vzhledem k povaze tohoto článku za irelevantní.

některé specifické prvky podskupiny středočeské, severovýchodočeské, resp. jihozápadočeské⁶ – konkrétně viz následující členění a jednotlivé příklady:

1. diftongizace *y* > *ej* uvnitř slov i v koncovkách adjektiv, např.

*...páč byl dva tejdny střízlivej (70)⁷; ...se svým psem, kterej celý noce vyl (70); ...páč už je na to moc starej a blbej (71); ...celej život (72); ...v kostele je nával jako na velkej svátek (72); ...vnitřek kostela je lehce načuchlej (73); ...chlapi celej průvod uzavíraj (73); ...kouskama dřeva, kterejma topili (73); ...páč von nejní jako ty buzíci, se kterejma vyjebává polská automobilka (74); ...jenže von už byl unavenej (74); ...páč Karczak měl černej kabát (74); ...mírnej trapas (75); ...žádná d'oura, žádnéj nerouvněj povrch (75); ...mrtvej Karczak, kterej už stejně nespíš nežil (75); ...a výraz měl takovej, že (75); ...jak byl šťastnej (75); ...celej život ste chodili krást (76); ...byl hodně vzdělanej (76); ...jakej prezident má rád jakýho premiéra (76); ...jako bych tu bydlel jedinej (77); ...a já sem prostě nasranej a bezmocnej (78); ...popsanej lísteček (72); ...jinej Čaroděj ze země Oz (74); ...bude kecat vo mladej prdýlkách turistek (71); ...to musíte pohnout téma svejma rozkydlejma prdelema do města na ouřad (76). K tomuto jevu lze přiřadit i změnu *í* na *ej* po *c*, *z*, *s* (v analyzovaném úseku textu jen po *c*) např. ...a já se cejtil nesvůj (70); ...nejrači bych chtěl ucejtit skleněný hrdlo (78).*

2. úzení *é* > *í* (stoupání předního vokálu, kde se místo dlouhého /e:/ objevuje dlouhé /i:/, v psaném textu *y*), např. *...na takový blbosti je moc stará (71); ...vytáhne nějaký vínko, který měl právě chvilku před smrtí zastrčený za pasem (71); ...že je to vlastně docela blbý (71); Páč to, že tejska něco je, je vám ukradený... (71); ...k nějakýmu vínku ...k někomu jinýmu (72); ...to místo, který po sobě zanechá (72); ...jak dřív bylo všecko pěkný (76); ...každej měl svý místo na*

světě (76); ...každýho stát potřeboval (76); ...měl důležitý místo (76); ...je diuný, že je to zařízený a vymyšlený tak (77); ...v jedný vteřině (77); Ženská bude brečet pro mužskýho (72); ...mužský zvlášť, ženský zvlášť (73); ...světlušky pro zemřelý (74); ...barevný stroboskopy (75); ...horotvorný pohyby (75); ...papírový boty, dělány do rakve (75); ...jakej prezident má rád jakýho premiéra (76); ...jaký státy se maj rádi (76); ...čerstvý noviny (76); ...na svý podlý alkoholicko-tabákový plány (77); ...nejrači bych chtěl ucejtit skleněný hrdlo (78).

3. *v-* před náslovným *o-*, např. *Věčněj vodpočinek (70); ...vodráží všecko to, co řeknu (71); ...jak se pod šatama anebo krátkejma sukňema zavoblujou (71); ...von to nebude poslouchat (71); ...vyprávěl vo pěkněj budoucnosti (76); A voni všicky to udělali nečekaně... (72); ...tam co vobvykle (72); ...a voslepuje (72); ...z vokol- ních vesnic (72); ...šňůrou vod žehličky (72); ...vopaloval cigárama (72); ...vodsouzená k pádům (72); ...de vo vůni věčného vodpočinku (73); ...vodnesou ji na povoz (73); ...vod příkopu k příkopu (73); ...vo tom, co bude k vobědu (73); ...hřbitov vozívá ještě v listopadu (73); ...vohnout (73); ...přemejšlim vo hřbitovech, vo smrti (74); ...dokonce dvě auta, čili vosum kol (74); ...a pak vodjelo (74).*

4. výslovnost hlásky *v* jako polosamohláskového *u*?, např. *...páč ty jeho psí voči se proměnily v docela člouječí, takže jsem věděl, že von celou smrt chápe, jako čloujek (70); ...nikomu to nepříde diuný (70); ...ženy si poudaj vo tom, co bude (73); ...co vězelo v čloujeku, když umřel (74); ...a najednou hrbol, zrouvna na místě, kde jindy nebejvaly (75); ...žádná d'oura, žádnéj nerouvněj povrch (75); ...páč dovopraudy vypadal jako (75); ...je diuný, že je to zařízený a vymyšlený tak (77); ...zed', u kterej když čloujek stojí (77); ...nemohli zastavit kreu z nosu (77).*

5. zánik hlásky *l* po předchozí souhlásce v přičestí minulém, např. *...někam utek (70); ...lehce do něj moh tůknout (74); ...usnul teda na cestě, tam kde upad (74); ...možná si toho dokonce ani nevším*

⁶ V kategorizaci jednotlivých prvků vycházíme z encyklopedického hesla: Bachmannová, 2017, *Česká nářeční skupina...*, 2025.

⁷ U každého příkladu uvádíme číslo strany výskytu daného nářečního jevu v Nahacz, 2011.

(75); ...*moh je čist, jak dlouho chtěl* (76); ...*a pak už jenom čet noviny* (77); ...*pro co bych se rozhod* (78).

6. krácení hlásky *i*, zejména v koncovkách, např. ...*začne naříkat* (71); ...*že se nim nechce milovat* (71); ...*a já si říkam, že...* (71); ...*A tejká si říkam, která smrt je vlastně lepší* (74); ...*nedělat si hlavu s tím, co tam bylo dřív* (72); ...*s počasím je to přesně tak* (73); ...*páč sám nevím* (74); ...*jak dlouho to ještě vydržím* (74); ...*už dokonce přemejšlim* (74).

7. tvary mluvnických jmen na -ma, -ama, -ema v instr. pl., např. ...*to musíte pohnout těma svejma rozkydlejma prdelema do města na ouřad* (76); ...*se všema místama, který znal* (70); ...*chlapi celej průvod uzavíraj a potají kouřej, skrejvaj to před ženama* (73); ...*kouskama dřeva, kterejma topili* (73); ...*páč von nejní jako ty buzící, se kterejma vyjebává polská automobilka* (74); ...*jak se pod šatama anebo krátkejma sukněma zavoblujou* (71).

8. koncovka -í v nom. pl. živ. mask., např. ...*ty kucí se vcelku podivili* (74).

9. koncové -oj u posesivních adjektiv, např. ...*citově-vosobní vztah k Petříkoj* (72).

10. (nadnářečí) vulgarismy a kolokvialismy, např. ...*Ty vole, pamatuju si to...* (60); ...*bude kecat píčoviny* (71); ...*A ani za kokot si nenechá vysvětlit...* (71); ...*i kdyby ten, co umřel, byl ten největší zmrđ, největší skurvyšin* (72); ...*páč tejká vyráběj svíčky, kterejm je u prdele, jestli fouká nebo ne* (74); ...*ani tak mu, ty vole, nic neudělaly* (74); ...*páč von nejní jako ty buzící, se kterejma vyjebává polská automobilka* (74); ...*v automobilce pracujou buzny a největší buzna je předseda tej firmy* (74); ...*že jako chcípnete, vy nás, doprdele, nezajímáte* (76); ...*nikdo vám zadarmo nic nedá, zmrđi* (76); ...*chcípnete hladý, sráči* (76); ...*do práce, buzící, je jí dost* (76); ...*to musíte pohnout těma svejma rozkydlejma prdelema do města na ouřad* (76); ...*i kdyby ses posral* (77); ...*páč v tom mam totální mrdník a nic už nevím* (78) aj.

Překlad substandardních jazykových prostředků mezi polštinou a češtinou, jak ukazuje analýza prózy Mirosława Nahacze, představuje specifický překladatelský problém, který se týká nejen jazykové, ale i kulturní adaptace textu. Substandardní prvky, jako jsou vulgarismy, regionalismy, slangismy a jiné neformální jazykové prostředky, hrají v originálním textu významnou roli při vytváření autentického obrazu postav a prostředí, v němž tyto postavy žijí. Překladatelka Bára Gregorová v českém překladu *Prcka* využívá různých stylizačních technik, aby zachovala autenticitu hlavní postavy a jejího způsobu vyjadřování, což se projevuje v adaptaci nářečních a dalších substandardních prvků do podoby jistého experimentu, hybridního mixu obecné a nářečně specifické češtiny, který může mít v mluvené verzi jazyka reálnou předlohu, ovšem v psané podobě má tendenci působit na konzervativnějšího čtenáře, zejména z východní části území České republiky, rušivě.

Přesvědčili jsme se o tom, že překladatelka volí relativně výrazný jazyk, který kombinuje prostředky různých útvarů národního jazyka, a to i v případech, kdy tyto jazykové prostředky neodpovídají svým protějškům použitým v polské předloze. V překladu jsou uplatněny zejména znaky obecněčeské, tzn. znaky české nářeční skupiny (českých nářečí v užším smyslu), nicméně registrujeme v něm také některé specifické prvky podskupiny středočeské, severovýchodočeské, resp. jihozápadočeské. Dochází tak k přizpůsobení jazykového projevu hrdiny situaci v západní části českého národního jazyka a tato zúžená lokalizace se pohybuje na pomezí mezi věrností originálu a potřebou vytvořit v cílovém jazyce text přispívající k realistické charakteristice hlavní postavy. Výsledkem překladatelčina přístupu je text jazykově ozvláštněný a zajímavý, který ovšem na čtenáře z jiných regionů České republiky může působit nezvykle až exoticky.

Závěrem konstatujeme, že překlad substandardních jazykových prvků není pouze jazykovým, ale i kreativním aktem, který vyžaduje hluboké porozumění jak původnímu textu, tak i cílovému jazyku. S ohledem na rozmanitost českých nářečí a substandardních jazykových útvarů lze říci, že překladatelé čelí složité výzvě, jak vytvořit

text, který bude odrážet autentičnost jiného jazykového a kulturního prostoru. Tato problematika si zaslouží pozornost v translatologických studiích, které by mohly pomoci v dalším uvažování o způsobech převodu substandardních jazykových útvarů v literární praxi.

Literatura

- ADAMOWICZ-POŚPIECH, A. (2015). Dialekt, idiolekt i lapslekt w tłumaczeniu. *Między Oryginałem a Przekładem*, 21 (3/29), 9–21.
- BACHMANNOVÁ, J. (2017). Česká nářeční skupina. In *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*, P. Karlík, M. Nekula a J. Pleskalová (eds.). Stažené z: https://www.czechency.org/slovník/ČESKÁ_NÁŘEČNÍ_SKUPINA.
- Bombel. (2025). Stažené 12. února 2025 z <https://czarne.com.pl/katalog/ksiazki/bombel>.
- HEJWOWSKI, K. (2007). *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- HEJWOWSKI, K. (2015). *Iluzja przekładu*. Katowice: Śląsk.
- KRČMOVÁ, M. a CHLOUPEK, J. (2017). Národní jazyk. In *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*, P. Karlík, M. Nekula a J. Pleskalová (eds.). Stažené z: https://www.czechency.org/slovník/NÁRODNÍ_JAZYK#substandard.
- KUFNEROVÁ, Z. (2003a). Jak překládat nářečí. In *Překládání a čeština* (s. 68–71). Praha: Nakladatelství H&H.
- KUFNEROVÁ, Z. (2003b). Obecná čeština a slang. In *Překládání a čeština* (s. 71–77). Praha: Nakladatelství H&H.
- KUFNEROVÁ, Z. (2003c). Umělecký překlad a jazyková tvořivost. In *Překládání a čeština* (s. 109–113). Praha: Nakladatelství H&H.
- LEVÝ, J. (2012). *Umění překladu*. Praha: Apostrof.
- LIGOČKÝ, P. (2021). Talent, jenž rychle vyhasl. *Protimluv* 2021(1), 17.
- MAJKIEWICZ, A. (2016). Czy stylizacja dialektalna jest nieprzetłumaczalna?. In *Komunikacja międzykulturowa. Przekład – komparatystyka – teoria i historia literatury* (s. 81–93). Katowice: Śląsk.
- Mirosław Nahacz (2025). Stažené 12. února 2025 z: <https://www.dybbuk.cz/autor/mirosław-nahacz>.
- NAHACZ, M. (2021). *Osiem cztery. Bombel. Bocian i Lola*. Wołowiec: Czarne.
- NAHACZ, M. (2009). *Čáp a Lola*, přel. Barbora Gregorová. Praha: Dybbuk.
- NAHACZ, M. (2011). *Prcek*, přel. Barbora Gregorová. Praha: Dybbuk.

- Prcek* (2025). Stažené 12. února 2025 z: <https://www.dybbuk.cz/knihy/prcek>.
- VILIKOVSKÝ, J. (2002). *Překlad jako tvorba*. Praha: Ivo Železný.
- WOJTASIEWICZ, O. (2005). *Wstęp do teorii tłumaczenia*. Warszawa: TEPIS.
- ZAJAC, O. (2012). Dost bylo „mladé polské prózy“. *Tvar* 2012(2), 21. Stažené z: <http://old.itvar.cz/prilohy/248/Tvar09-2012.pdf>.
- Ziemia biecka* (2025). In *Gwary polskie. Przewodnik pod red. Haliny Karaś*. Stažené 28. února z https://www.gwarypolskie.uw.edu.pl/index547d.html?option=com_content&task=category§ionid=8&id=60&Itemid=72.

Opozycja SWÓJ – OBCY utrwalona w czeskiej frazeologii

The Opposition of the OWN – ALIEN in Czech phraseology

GRAŻYNA BALOWSKA

Uniwersytet Opolski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8175-2313>

E-mail: balowska@uni.opole.pl

Abstract: The linguistic image of the world encompasses stereotypes, i.e. simplified assessments and value judgments, on the one hand negative ones, which reflect prejudices, on the other hand these are positive images. The opposition OWN – ALIEN is based on stereotypes embedded in language. It has an axiological character, as it is an expression of division: OWN is the good one, and ALIEN is the bad one. This opposition is the basic opposition in Czech phraseology and reflects the common interpretation of the world, shaped by anthropocentrism, according to which concepts are formed on the basis of opposing semantic categories, e.g. human – animal, life – death, Czech – foreigner, healthy – sick, young – old, beautiful – ugly, etc. In the analysed material, antinomy is manifested in the juxtaposition of opposing characterizations: OWN – ALIEN as: FRIEND – ENEMY, CAREGIVER – PERSECUTOR, DEVOTED – INDIFFERENT, GOOD-NATURED – DECEITFUL, SIMILAR TO ME – DIFFERENT FROM ME.

Abstrakt: Językowy obraz świata obejmuje stereotypy, czyli uproszczone oceny, sądy wartościujące. Z jednej strony są to obrazy negatywne, które odzwierciedlają

uprzedzenia, z drugiej zaś to obrazy pozytywne. Na stereotypach utrwalonych w języku opiera się opozycja SWÓJ – OBCY. Ma ona charakter aksjologiczny, gdyż jest wyrazem podziału: SWÓJ to ten dobry, OBCY zaś to ten zły. Opozycja ta jest podstawową opozycją w czeskiej frazeologii i odzwierciedla potoczną interpretację świata, ukształtowaną przez antropocentryzm, zgodnie z którym koncepty kształtują się na zasadzie opozycyjnych kategorii semantycznych, np. człowiek – zwierzę, życie – śmierć, Czech – obcokrajowiec, zdrowy – chory, młody – stary, piękny – brzydki itd. W analizowanym materiale antynomiczność przejawia się w zestawieniu przeciwstawnej charakterystyki SWÓJ – OBCY jako: PRZYJACIEL – WRÓG, OPIEKUN – PRZEŚLADOWCA, ODDANY – OBOJĘTNY, DOBRODUSZNY – PODSTĘPNY, PODOBNY DO MNIE – RÓŻNY ODE MNIE.

Keywords: linguistic picture of the world, stereotypes, opposition of the OWN – ALIEN, phraseology, Czech language

Słowa kluczowe: językowy obraz świata, stereotypy, opozycja SWÓJ – OBCY, frazeologia, język czeski

Zasób frazeologiczny języka jest bogatym źródłem wiedzy o danej wspólnocie komunikatywnej, przechowuje bowiem informacje dotyczące ważnych z perspektywy użytkowników języka doświadczeń historyczno-społeczno-kulturowych. Jak słusznie zauważa Eva Mrhačová,

Frazeologie, v níž se odráží zemitost a obrazivá síla národa, jeho myšlenková a jazyková vynalézavost, nápaditost a pohotovost, národní kolorit, ale i generacemi nastřádaná a předávaná zobečnělá zkušenost jako vzácné dědictví našich předků, patří k nejzajímavějším oblastem vědy o jazyce a tvoří významnou součást každého národního jazykového bohatství (Mrhačová i Pončová, 2003, s. 9)¹.

Odkodowując zatem znaczenie frazeologizmów, odtwarzamy system wartości, wierzeń, obyczajów, przekonań danej społeczności,

¹ Podobnie twierdzi Alicja Nowakowska: „Związki frazeologiczne stanowią tę część warstwy leksykalnej języka, w której najwyraźniej się odbijają swoistości kulturowe narodów posługujących się danym językiem. Frazeologia nawiązuje do dawnych realiów, jest świadectwem minionych obyczajów, odzwierciedla artystyczne i literackie zainteresowania człowieka, wskazuje na jego związek z otaczającą go przyrodą” (Nowakowska, 2005, s. 9–10).



czyli sposób postrzegania przez nią świata, specyficzny jego obraz utrwalony w języku. W niniejszym artykule przedstawimy na reprezentatywnych przykładach czeskich frazeologizmów fragment owego obrazu, odzwierciedlający opozycję SWÓJ – OBCY.

Na potrzeby naszej analizy przyjmujemy za Franiškem Čermákem szersze rozumienie frazeologii, włączające do jej zasobu również przysłowia, porzekadła czy skrzydlate słowa. Jednostkę frazeologiczną natomiast będziemy rozumieć jako połączenie wyrazów, którego głównymi cechami są: względna stabilność, reprodukowalność, niepodzielność semantyczna, obrazowość i nacechowanie ekspresywne (Čermák, 2016; Lewicki i Pajdzińska, 1993)².

Znaczenie zakodowane w jednostkach frazeologicznych wskazuje na podstawową perspektywę oglądu świata, jego porządkowania w codziennym, potocznym doświadczeniu, jaką jest antropocentryzm. Ta postawa wobec rzeczywistości, zakładająca postrzeganie człowieka jako centrum świata, narzuca mu niejako subiektywizm precepcji i wartościowania siebie, innych i tego, co go otacza z własnej perspektywy i punktu widzenia. Obraz świata, jaki utrwała frazeologia, jest zatem – według Jerzego Bartmińskiego – „równocześnie antropocentryczny i etnocentryczny, tworzony wyraźnie z punktu widzenia człowieka, mierzony ludzkimi miarami. [...] przekazywany wraz z językiem, jest zarazem praktyczny, wystarczający na potrzeby codziennej komunikacji” (Bartmiński, 2006, s. 14). Antropocentryczna perspektywa oglądu świata ma więc istotny wpływ na wartościowanie

² Por. też rozumienie frazeologii w ujęciu Wojciecha Chlebdy, wychodzące od pojęcia nadawcy (*frazologia nadawcy*). W myśl powyższego przedmiotem badania będą zróżnicowane pod względem formalnym jednostki frazeologiczne (zwane przez badacza *frazemami*), wydzielone na podstawie podstawowego kryterium, jakim jest reprodukowalność, zgodnie bowiem z twierdzeniem Wojciecha Chlebdy: „Mówiącemu [...] jest przecież wszystko jedno, czy wyrażenie, którego właśnie użył, określi ktoś jako sentencję, przysłowie, konstrukcję składniową czy frazeologizm. Ważne jest natomiast, czy wyrażenie owo przywołał za kimś, przytaczając «cudze słowo», czy też je stworzył, sam świadomie powołując do życia” (Chlebda, 1993, s. 328).

wanie rzeczywistości, a w negatywnej ocenie otaczającego świata badacze widzą przejaw poczucia wyższości i dominacji człowieka nad resztą świata. Człowiek bowiem, uznając się za centralny element rzeczywistości, uważa się równocześnie za byt najdoskonalszy, a świat pozaludzki uznaje za gorszy, co przejawia się wyraźnie w zasobie leksyki wartościującej (por. Pajdzińska, 1990; Vaňková, 2007)³.

W związku z powyższym immanentną składową językowego obrazu świata są stereotypy, czyli sądy wartościujące, uproszczone, generujące z jednej strony negatywne wizerunki, będące wyrazem przesądów czy uprzedzeń, z drugiej zaś obrazy pozytywne (Bartmiński, 2007, s. 59)⁴. Głębokie osadzenie w utrwalonych w języku stereotypach przejawia interesująca nas tu opozycja SWÓJ – OBCY. Ma ona charakter aksjologiczny, gdyż jest wyrazem podziału: SWÓJ to ten dobry, OBCY zaś to ten zły. Wynikiem tego jest swoista segregacja otaczającej rzeczywistości na to, co bliskie, znajome, przyjazne, więc SWOJE i dobre, oraz na to, co dalekie, nieznane, inne, wrogie, więc OBCE i złe (por. Mormo i Kuraś-Szczepanek, 2019, s. 60). Warto podkreślić, że OBCY to także ten INNY, który jest tu również negatywnie wartościowany i jak twierdzi Elżbieta Czykwin, jest nośnikiem piętna (por. Czykwin, 2008, s. 65n.). Inność bowiem jest powszechnie traktowana jako naruszenie ustalonej normy, inny jest więc stygmatyzowany. W zależności od uwarunkowań kulturowych, społecznych itp. są to różne atrybuty, które naruszają „normalność” grupy i zagrażają jej funkcjonowaniu, np. widoczna wada/ułomność fizyczna, starość, poglądy polityczne, mniejszości narodowe, społeczne, religijne itd. Uwidaczniają się tu niechętne, niekiedy wręcz wrogie postawy wo-

³ Por. też *arystokratyzm* w ujęciu Zdzisława Kempfa (1985) oraz *antropocentryzm* vs. *hominizm* w ujęciu Jacka Lejmana (2015).

⁴ Jerzy Bartmiński i Wojciech Chlebda zwracają uwagę, że termin *stereotyp* może być stosowany wymiennie z *koncept* i stwierdzają: „Na «koncept», czyli «stereotyp», składa się szerszy zespół cech niż na «pojęcie», tworzy go bowiem treść nie tylko poznawcza, lecz także emotywna i pragmatyczna, oparta na indywidualnym i społecznym doświadczeniu ludzi” (Bartmiński i Chlebda, 2013, s. 70–71).

bec obcego, co jest rezultatem przekonania, że pojawienie się obcego, zgodnie z twierdzeniem Zygmunta Baumana, narusza ład, określony porządek społeczno-kulturowy i stanowi zagrożenie dla danej zbiorowości (Bauman, 1995, s. 72n., por. Gruchlik, 2007).

Poniżej przyjrzymy się realizacjom tytułowej opozycji w wybranych przykładach egzemplifikujących, kim jest SWÓJ i OBCY, jaki jest SWÓJ i OBCY. Materiał językowy został wyekscerpowany z poniższych słowników frazeologicznych: Čermák i in., 1988, 1993, 2009; Mrhačová i Balowski, 2009; Mrhačová, Balowska i Zura, 2011; Orłoś, 2009; Orłoś i Hornik, 1996.

Wyjściowym do wyłonienia podkategorii semantycznych, składających się na interesujący nas tu obraz, jest znaczenie leksykalne obu komponentów⁵.

SWÓJ

Na podstawie *Slovníka spisovného jazyka českého* (1989) możemy zdefiniować swojego jako tego:

1. 'který je ve vlastnictví, držení podmětu (původce děje); podmětu (původci děje) náležející, patřící; od něho pocházející, jeho se týkající; výhradně s ním souvisící: vlastní';
2. 'ke kterému má podmět (původce děje) širší vztah než vlastnický, zpravidla blízký, těsný, citový';
3. 'který je nezávislý, samostatný, svobodný';
4. 'který je příslušný, náležitý, vhodný, pravý'.

Powyższe składniki znaczenia leksykalnego pozwalają na uformowanie następujących podkategorii semantycznych obrazu SWOJEGO: PRZYJACIEL, OPIEKUN, ODDANY, DOBRODUSZNY, TAKI JAK JA.

⁵ Przykłady frazeologizmów przywołujemy w następującym porządku: najpierw jednostki werbalne, następnie niewerbalne. W ramach tych grup stosujemy porządek alfabetyczny.

1. SWÓJ to PRZYJACIEL

W tym przypadku SWÓJ to osoba, która okazuje komuś sympatię, pozostaje z nim w bliskich i serdecznych stosunkach, np.: *patřit do rodiny, domácí přítel, pravý přítel, starý přítel, pouto přátelství, přátelská atmosféra, přátelské ovzduší, pánská/dámská jízda, věčné přátelství, ze staré známosti, mezi námi/svámi*.

Istotna jest tu zatem więź oparta na takich cechach, jak życzliwość, szczerość, zaufanie, zrozumienie, wzajemna pomoc i zgoda, np.: *jíst s někým z jedné mísy, mít pochopení pro druhého, nic lidského není mi cizí, sedat s někým za jedním stolem, získat něčí důvěru / přízeň, žít s někým v dobré vůli, bratrská pomoc, přátelství na život a smrt*.

2. SWÓJ to OPIEKUN

Jest to osoba, która dba o kogoś, o jego dobrostan, zaspokojenie potrzeb, bezpieczeństwo, kto zajmuje się troskliwie drugą osobą i jej broni, np.: *nosit někoho na rukou, snést někomu modré s nebe, střežit/hlídat něco jako Cerberus*.

Często występują tu odniesienia do utrwalonej kulturowo roli społecznej matki jako troskliwej opiekunki ogniska domowego i ojca jako opiekuna rodziny, np.: *mít se jako (doma) u maminky, starat se o někoho jako matka, jako v matčině náručí, otec národa, otec vlasti*.

Ciekawie prezentują się zwłaszcza powyższe przykłady z komponentem OTEC, które nie odwołują się jedynie do jednostkowych ujęć podmiotu działań opiekuna/obrońcy, ale wskazują na podmiot zbiorowy, jakim jest tu społeczeństwo czeskie, podobnie jak w przypadku jednostek przywołujących historyczne postaci czeskich władców, św. Wacława: *dědic české země/vévoda české země*, oraz Przemysła II Ottokara: *král železný a zlatý*.

Inną grupę stanowią jednostki odwołujące się do sfery duchowości, do przestrzeni religijnej i ról aniołów stróżów – w chrześcijaństwie istot niematerialnych, indywidualnych opiekunów jako pośredników między Bogiem a człowiekiem: *anděl strážný, duch strážný*, następnie do kapłanów – przewodników duchowych w życiu ziemskim człowie-

ka: *duchovní otec, duchovní pastýř*, czy do przedstawicieli żeńskich zgromadzeń zakonnych, zajmujących się opieką nad chorymi i sierotami: *milosrdná sestra*.

3. SWÓJ jest ODDANY

Powyższa cecha SWOJEGO wskazuje nie tylko na zdolność do wytworzenia emocjonalnej więzi z drugą osobą, uznawaną za wartościową, ale przede wszystkim na jego gotowość do poświęceń na jej rzecz, dla jej dobra, np.: *dát /vložit za někoho ruku do ohně, dát za někoho hlavu (na špalek), držet někomu palec / palce, jít za někým do ohně, položit za něco/za někoho život/hlavu, stát někomu (bok) po boku, v nouzi poznáš přátele, Věrného přítele poznáš v neštěstí*.

Podkreślone zostają tu także takie cechy, jak przywiązanie, wierność i lojalność, np.: *být někomu věrný až do smrti/hrobu, být věrný jako pes* oraz gotowość do wspierania, współdziałania i niesienia pomocy, np.: *jeden bez druhého nedá ani ránu, jeden za všechny, všichni za jednoho, tři mušketýři, v jednotě síla*.

4. SWÓJ jest DOBRODUSZNY

Taka osoba cechuje się łagodnym usposobieniem, szczerością i życzliwością, np.: *mít beráncí povahu, mít holubící povahu / náтуру, neublížít mouše, beráncí povaha, dobrá duše, dobrák do kosti, holubící povaha / náтура, mírná jako ovečka*.

Kolejne przykłady potwierdzają, że SWÓJ to osoba uczciwa, szlachetna i bezinteresowna, np.: *mocť se každému podívat do očí, rozdělit se s někým o poslední košili, žít s někým v dobré vůli, (všichni) lidé dobré vůle*.

W tej podkategorii semantycznej mieści się także cecha ufności i wiary w dobroć innych, co obrazuje frazeologizma *boží člověk*, przy czym należy dodać, że może on występować także w kontekstach o charakterze ironicznym i oznaczać człowieka naiwnego, łatwowiernego. W takim przypadku mamy do czynienia z negatywną charakte-

rystyką osoby wierzącej bezkrytycznie innym, co skutkuje przeniesieniem do kategorii znaczeniowej OBCY.

5. SWÓJ jest TAKI JAK JA

SWÓJ to osoba, z którą drugi powiązany jest poczuciem wspólnoty. Łączy ich zgodność poglądów, interesów, działania czy wspólnota posiadania. SWÓJ zatem to ten, kto myśli i postępuje jak ja, to samo go interesuje, posiada to co ja, np.: *být jedno tělo a jedna duše, být jedno srdce (ve dvou tělech), držet s někým basu, jsou (jako) jedno tělo, pít/připít (si) s někým/spolu na bratrství, to je náš člověk, Sdílená bolest je poloviční bolest, (mé) druhé já, pokrevní bratrství, spřízněná duše*.

Dotyczy to także jedności, zgodności między partnerami, małżonkami, np.: *být jedno tělo a jedna duše, druhá/lepší/drahá polovička*.

Kolejną grupę stanowią jednostki, które odwołują się do wspólnych działań czy interesów o charakterze nieuczciwym i wzajemnego wspierania się w tym, np.: *ruka ruku myje, vrána vráně oči nevyklove, Vrána k vráně sedá, rovný rovného si hledá*.

Mamy tu także poświadczony przykład nacechowany żartobliwie o wydzwisku poniekąd życzeniowym co do wspólnoty posiadania: *co je tvoje, to je moje*.

OBCY

Na podstawie *Slovníka spisovného jazyka českého* (1989) możemy zdefiniować OBCEGO jako tego:

1. 'který patří někomu jinému než mluvčímu (op. vlastní); náležící jinému prostředí, např. jiné rodině (op. příbuzný), jiné obci, národu, státu (op. domácí, zdejší)';
2. 'který je neznámý, nepovědomý, nezvyklý, neobvyklý';
3. 'který neodpovídá povaze nebo celkovému založení; vzdálený, odlehlý';
4. 'nemá citový vztah; lhostejný, vzdálený, chladný';
5. 'který je velmi rozdílný, naprosto, zcela odlišný'.

Powyższe składniki znaczenia leksykalnego pozwalają na uformowanie następujących podkategorii semantycznych obrazu OBCEGO: WRÓG ŚMIERTELNY, PRZEŚLADOWCA, NIECHĘTNY, PODSTĘPNY, RÓŻNY ODE MNIE.

1. OBCY to WRÓG ŚMIERTELNY

Obcy staje się wrogiem, kiedy zwalcza drugiego, nastaje na jego życie i go pozbawia, jest zagrożeniem dla drugiego, np.: *být zkrácen o hlavu, definitivně s někým skoncovat, (podmanit si / porobit někoho) krví z železem / ohněm a mečem, pozdvihnout proti někomu (vražednou) ruku, prolévat / prolít něčí krev, připravit někoho o život, sprovodit někoho ze světa, zkrátit někoho o hlavu, krvavá pomsta.*

2. OBCY to PRZEŚLADOWCA

OBCY prześladowuje drugiego, jest zatem niebezpieczny, okrutny i intencjonalnie szkodzi drugiemu, wyrządza mu krzywdę fizyczną i/lub psychiczną, np.: *být jako Kain a Abel / být na facky / na kordy, být krutý jako Nero, být/bejt někomu v patách, (být / dospět) na ostrí nože, být spolu na nože, dívat se jako Kain, pouštět/pustit na někoho psa, vládnout železnou rukou/pěstí, vztáhnout na někoho ruku, zbit někoho jako psa, člověk člověku vlkem, dusná/napjatá/nepřátelská atmosféra, dusné/napjaté/nepřátelské ovzduší, lidská zloba, odvěký nepřítel, oko za oko (zub za zub), skryté nepřátelství, zarytý odpůrce.*

Dotyczy to także wrogów w znaczeniu historycznym: *bartolomejská noc/vraždění nevinů, černé košile, hnědé košile, hnědý mor / hnědý teror.*

3. OBCY jest NIECHĘTNY

Taka postawa to nieprzychylnie odnoszenie się do drugiego, negatywne do niego nastawienie. OBCY zatem żywi nieprzyjemne uczucia względem drugiego. Niechęć może więc przejawiać się w agresywnych zachowaniach werbalnych i niewerbalnych, które drugiego oczer-

niają, poniżają, dyskryminują. Na tego typu zachowania werbalne wskazują jednostki, np.: *mít ještěrčí jazyk /mít jazyk/hubu jako břitvu/jako meč, jazyk jako břitva/jedovatá huba, zlé jazyky / zlí jazykové / zlé huby.*

Zachowania niewerbalne zaś obejmują mowę ciała, np.: *být na někoho jako na cizího, dívat se na někoho jako na cizího/cizí, koukat být jako bazilišek/mít jedovatý oči, koukat jako Babinský/koukat jako vrah, koukat/tvářit se jako belzebub/tvářit se jako čert, ledový/mrazivý pohled.*

Obejmują też bezpośrednie działania fizyczne, wymierzone przeciw drugiemu, przybierające postać agresji fizycznej, np.: *ani vody/sklenici vody někomu nepodat, házet / hodit po někom kamenem / blátem, jednat s někým jako/hůř než s cizím, zachovat se/chovat se/jednat jako svině.*

Postawa niechęci może przejawiać się także w postaci obojętności, braku zaangażowania emocjonalnego. Wówczas OBCYM jest ten, kto odmawia pomocy, zachowuje się chłodno, odtrąca, wyklucza drugiego, np.: *být bez srdce, dělá si z něj jako z loňského sněhu, mít kamenné srdce / mít srdce z kamene, mít místo srdce kámen, mýt si ruce jako (Pontský) Pilát, obrátit se / otočit se k někomu zády, záleží (mu) na něm/tom jako na loňském sněhu, zavřít před někým dveře, ja nic, ja muzikant.*

4. OBCY jest PODSTĘPNY

Podstawową cechą jest tu nieuczciwość i obłuda OBCEGO, który postępuje niezgodnie z obowiązującymi zasadami, oszukuje drugiego, niejednokrotnie udając osobę prawą i przyjaźnie nastawioną, jest fałszywy, np.: *Bože, chraň mě před mými přáteli, před nepřáteli se ochráním sám, být falešný jako Jidáš, být falešný jako kočka / jako pětník, faleš mu z očí kouká, chovat/hřát hada na prsou/za nadry, kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá, koukat jako Jidáš, mít na jazyku med a v srdci jed, nastražit/nalíčit na někoho past, padnout/vlzt/lézt do pasti, pomlouvát někoho za něčími zády, smát se/vysmívat se něko-*

mu za zády, tvářit se / usmívat se jako jezulátko, tvářit se jako něviňátko, danajský dar, dvojí tvář, falešný prorok, farizejské řeči, rána pod pás, rána do zad, vlk v rouše beránčím.

Posdstępny OBCY, odstępując od obowiązujących zasad i wartości, dopuszcza się zdrady dla własnej korzyści, np.: *nechat někoho na holičkách, zradit někoho pro kus žvance, kudla v zádech (do zad).*

Stosunkowo często mamy do czynienia z odwołaniem do treści biblijnych i utrwalonego w kulturze symbolu zdrady, jakim jest postać Judasza – jednego z uczniów, który zdradził Jezusa, a zapłatą za jego czyn było 30 srebrników, np.: *(dát někomu) jidášský polibek, (prodat někoho za) jidášský/Jidášův groš, zradit někoho jako Jidáš, zradit někoho za třicet stříbrníků, jidášský groš/jidášská mzda/odměna.*

5. OBCY jest RÓŻNY ODE MNIE

OBCY to osoba, z którą drugi nie jest powiązany poczuciem wspólnoty, reprezentują bowiem obaj różne, często przeciwstawne poglądy czy interesy, a ich działania nie są zgodne, np.: *kdo není s námi, je proti nám, nikdo není ve své vlasti / doma prorokem, černá / prašivá ovce, koukol mezi zrnem / pšenici.*

Analizowane przykłady potwierdzają, że OBCYM staje się ten, kogo nie łączą już więzi z innymi członkami grupy, do której wcześniej należał, przestał jednak pełnić przydzielone mu role i obowiązki, np.: *definitivně s někým skoncovat, nechťit někoho znát, odejít od rodiny, rozejít se (s někým/spolu) ve zlém/zlým.*

Mamy także tu przykład ujmujący w sposób żartobliwy zawężenie wspólnoty posiadania do jednej ze stron opozycji, czyli do SWOJEGO: *to co je tvoje, to je moje, a co moje, do toho ti nic není.*

* * *

Na zakończenie należy dodać, że granice między poszczególnymi podkategoriami semantycznymi nie zawsze są ostre, ponieważ zakresy znaczeniowe niektórych jednostek mają charakter płynny,

zazębiają się, zachodzą na siebie, krzyżują się, np. *definitivně s někým skoncovat* – ‘zerwać z kimś więzi’ lub ‘zabić kogoś’.

Ponadto przykłady analizowanych jednostek potwierdzają, że ich użycie w kontekście ironicznym powoduje zmianę wartościowania, jak to ma miejsce w przypadku frazeologizmu *boží člověk*: z pozytywnego na negatywne i przesunięcie do przeciwnej kategorii – OBCY.

Reasumując, należy stwierdzić, że przedstawiona powyżej opozycja SWÓJ – OBCY utrwalona w czeskiej frazeologii stanowi kluczową opozycję w ukształtowanej przez antropocentryzm potocznej interpretacji otaczającej nas rzeczywistości. Stanowi podstawę antynomicznego wartościowania typowego dla językowego obrazu świata, w którym koncepty kształtują się na zasadzie opozycyjnych kategorii semantycznych, np. człowiek – zwierzę (por. Balowska, 2013; Šťastná, 2017), życie – śmierć, Czech – obcokrajowiec, zdrowy – chory (por. Christou i Táborská, 2022), młody – stary, piękny – brzydki itd. W analizowanym materiale antynomiczność przejawia się w zestawieniach przeciwstawnych charakterystyk: PRZYJACIEL – WRÓG, OPIEKUN – PRZEŚLADOWCA, ODDANY – OBOJĘTNY, DOBRODUSZNY – PODSTĘPNY, PODOBNY DO MNIE – RÓŻNY ODE MNIE. Owo przeciwstawienie SWÓJ – OBCY jest wynikiem nieustannej oceny otaczającej rzeczywistości, jakiej człowiek dokonuje podczas swojej egzystencji. Jest ona mu niezbędna do przetrwania, gdyż dostarcza odpowiedzi na podstawowe pytania: co mi przynosi korzyść i bezpieczeństwo, a co nie, czego mam unikać, czego się obawiać, czego muszę się wystrzegać.

Źródła

ČERMÁK, F. i in. (1983). *Slovník české frazeologie a idiomatiky. Přírovnání*. Praha: Academia.

ČERMÁK, F. i in. (1988). *Slovník české frazeologie a idiomatiky. Výrazy neslovesné*. Praha: Academia.

ČERMÁK, F. i in. (1994). *Slovník české frazeologie a idiomatiky. Výrazy slovesné*, t. I i II. Praha: Academia.

- ČERMÁK, F. i in. (2009). *Slovník české frazeologie a idiomatiky. Výrazy větné*. Praha: Academia.
- MRHAČOVÁ, E. i BALOWSKI, M. (2009). *Česko-polský frazeologický slovník*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta.
- MRHAČOVÁ, E., BALOWSKA, G. I ZURA, A. (2011). *Příroda. Země – Vesmír – Život – Smrt – Barvy – Prostor – Čas v české a polské frazeologii a idiomatice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta.
- ORŁOŚ, T.Z. i in. (2009). *Wielki czesko-polski słownik frazeologiczny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- ORŁOŚ, T.Z. i HORNIK, J. (1996). *Czesko-polski słownik skrzydlatych słów*, Kraków: Universitas.

Literatura

- BALOWSKA, G. (2013). Czeskie dziewiętnasto- i dwudziestowieczne porównania z komponentem ZWIERZĘ. *Bohemistyka*, (4), 243–265.
- BARTMIŃSKI, J. (2006). O pojęciu językowego obrazu świata. W: J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata* (s. 11–21). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- BARTMIŃSKI, J. (2007). *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- BARTMIŃSKI, J. i CHLEBDA, W. (2013). Problem konceptu bazowego i jego profilowania – na przykładzie polskiego stereotypu Europy. *Etnolingwistyka*, 25, 69–95.
- BAUMAN, Z. (1995). *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- ČERMÁK, F. (2016). Frazeologie a idiomatika. Jejich podstata a proměnlivost názorů na ně. *Časopis pro moderní filologii*, 98(2), 199–217.
- CHLEBDA, W. (1993). Frazematyka. W: J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, *Współczesny język polski* (s. 327–334). Wrocław: Wiedza o Kulturze.
- CHRISTOU, A. i TÁBORSKÁ, K. (2022). The Cultural Concepts of zdraví (health) and nemoc (illness) in Czech Phraseology. Koncepty zdraví (zdrowie) i nemoc (choroba) w czeskiej frazeologii. *Etnolingwistyka*, 34, 303–318.
- CZYKWIN, E. (2008). Dlaczego ludzie nie lubią „obcych” i „innych”? W: K. Czyżewski (red.), *Warto zapytać o kulturę*, t. 3, *Obcy/inny/swój* (s. 53–70). Białystok-Sejny: Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego.
- GRUHLIK, H. (2007). Inność a obcość w kontekście filozoficznym. *Anthropos?*, 8–9. Pobrane 10 listopada 2024 z <http://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos5/texty/gruchlik.htm#top>

- KEMPF, Z. (1985). Wyrazy «gorsze» dotyczące zwierząt. *Język Polski*, (2–3), 125–144.
- LEJMAN, J. (2015). Człowiek a zwierzę. Biologiczne i kulturowe źródła antropocentryzmu. *Wschodni Rocznik Humanistyczny*, 11, 283–293.
- LEWICKI, A.M. i PAJDZIŃSKA, A. (1993). Frazeologia. W: J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, *Współczesny język polski* (s. 315–334). Wrocław: Wiedza o Kulturze.
- MORMO, P. i KURAŚ-SZCZEPANEK, K. (2019). Językowe i retoryczne środki tworzenia opozycji „MY” i „ONI” w paskach informacyjnych „Wiadomości”. *Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal*, 4(2), 55–77.
- MRHAČOVÁ, E. i PONČOVÁ, R. (2003). *Zvířata v české a polské frazeologii a idiomatice. Česko-polský a polsko-český slovník*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- NOWAKOWSKA A., 2005, *Świat roślin w polskiej frazeologii*. Wrocław.
- PAJDZIŃSKA, A. (1990). Antropocentryzm frazeologii potocznej. *Etnolingwistyka*, 3, 59–68.
- Slovník spisovného jazyka českého* (1989). B. Havránek et al., d. I–VIII, Praha: Academia.
- ŠŤASTNÁ, L. (2017). Opozice ČLOVĚK – ZVÍŘE v češtině. W: I. Vaňková, V. Vodrážková i R. Zbořilová (eds.), *Horizonty kognitivně-kulturní lingvistiky. Schémata a stereotypy v mluvených a znakových jazycích* (s. 156–164). Praha: FF UK.
- VAŇKOVÁ, I. (2007). *Nádoba plná řeči. Člověk, řeč a přirozený svět*. Praha: Karolinum.

ZE ZJAWISK WSPÓŁCZESNEGO JĘZYKA CZESKIEGO

Jeho obavy se ukázaly jako liché

His fears proved to be misplaced

MILAN HRDLIČKA

Západočeská univerzita v Plzni

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4976-8286>

E-mail: Milan.Hrdlicka@ff.cuni.cz

Abstract: This entry goes into the meaning and use of the attribute *lichý* (odd). This attribute can evoke misleading interpretation, which does not relate only to the opposite of the attribute *sudý* (even). Such an interpretation is based on the symbolism of numbers, but the expression itself has paradoxically few to do with it. It comes of the Etymologic dictionary of Czech as well as of the Dictionary of Literary Czech. In old Czech *lichý* meant also *deceitful*, *bad*, *trivial*. Its present synonyms are inter alia *unreal*, *unsubstantiated*, *false* and its derivatives are for example *flatter*, *flatterer*, *flattery*, *flattered* and even *usury* and *usurer*.

Abstrakt: V příspěvku se přibližuje význam a řečové užití atributu *lichý*, které může svádět k zavádějícímu výkladu nejen sudých čísel. Vychází se ze symboliky čísel, s nimiž má daný výraz paradoxně jen málo společného, ale především z Etymologického slovníku češtiny i ze Slovníku spisovné češtiny. Ukazuje se, že již ve staré češtině znamenal lexém *lichý* „podvodný, zlý, prázdný“ (srov. jeho dnešní česká synonyma *neodpovídající skutečnosti*, *neodůvodněný*,

klamný aj.). K odvozeným výrazům od lexému *lichý* se např. řadí lexémy *lichotit*, *lichotník*, *lichotka*, *polichocený*, *lichva*, *lichvář*, *lichvařit*.

Keywords: etymology, numeral, counting, Czech grammar, the symbolism of numbers, semiotics, synonym, derivative word, meaning

Klíčová slova: etymologie, číslovka, počítání, česká mluvnice, symbolika čísel, sémiotika, synonymum, odvozené slovo, význam

Pochopitelně nejen v současném českém jazyce se mohou v jednotlivých oblastech komunikace objevovat různá matoucí či zdánlivě zavádějící vyjádření,¹ jejichž význam, resp. funkce v komunikaci nemusejí být jinojazyčnému mluvčímu na první pohled zřejmé. Jedním z nich je nepochybně i dnes běžně užívané spojení figurující v názvu příspěvku. Atribut *lichý* totiž může snadno svádět k mylné domněnce, že se obsah výpovědi patrně vztahuje k českým numeraliím (v akademickém *Slovníku spisovné češtiny*, viz dále, je ostatně daný význam primárně vztahován právě k oblasti českých číslovek). Jak se však v dalším výkladu pokusíme stručně ukázat, uvedený výrok má s českými číslovkami nebo s číselnými spojeními kupodivu jen nemnoho společného.

Interpretace uvedené výpovědi je pro rodilé mluvčí češtiny snadná a jednoznačná – vyrozumívá se z ní, že obavy dotyčného byly neopodstatněné, bezdůvodné, zbytečné, mylné. Výklad onoho na první pohled neproblémového sdělení by však současně mohl svádět k nesprávnému závěru, totiž že by v opačném případě (opozitum) bylo možné užít antonymního lexému *sudý*. Mohlo by k tomu vést obecně rozšířené pojmání sudých čísel jako něčeho úplného, završeného, kompletního, pozitivního (srov. blíže Černý a Holeš, 2004).² Podobné úvahy se ovšem jeví jako zcela nepřipadné.

¹ Mezi taková spojení s vysokou četností výskytu se řadí kupř. synonymní vyjádření *jednou tolik* a *dvakrát tolik*, které se v současné češtině běžně užívá v případech 100 % navýšení ceny, počtu, množství. Stojí-li kupř. pivo 60 Kč a dotyčný v dražším podniku zaplatí dvojnásobnou cenu, tedy 120 Kč, je běžné uvést, že *Zaplatil jednou / dvakrát tolik* (blíže viz Hrdlička, 2019, tam i další relevantní literatura).

² Zmínění autoři mimo jiné uvádějí (Černý a Holeš, 2004, s. 199), že číslo *dvě* může (vedle jiných významů) figurovat rovněž jako symbol rovnováhy, veličina *čtyři* je kromě jiného symbolem vesmíru, harmonie, pořádku, počet *šest* bývá považován za nejdokonalejší číslo představující rovnováhu, harmonii, *osm* je zase prvním číslem kubickým (2 x 2 x 2) a evokuje dokonalost atd. Jako kontrast ocitujeme hodnocení číslovky *třináct*: „*Třináctka se odedávna považovala za nešťastné číslo věštící neblahé události, katastrofy, smrt, prokletí a zradu patrně proto, že následuje po šťastné dvanáctce, ale i proto, že se toto číslo podle tradice spojovalo s Jidášem Iskariotským. Podle některých pověr mělo souvislost s obcováním čarodějnic. Na Blízkém Východě také symbolizovala podzemní svět a byla považována za číslo rušící kosmický pořádek.*“ (Černý a Holeš, 2004, s. 200).



Kde tedy hledat uspokojivé vysvětlení?

Nahlédneme-li do již výše zmíněného *Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost* (Filípec a kol., 1998, s. 165), zjistíme, že polysémní lexém *lichý* znamená jednak (v číselném určení) ‚nedělitelný dvěma‘, kupř. *liché číslo*, *lichý počet*, jednak – a to je pro danou kauzu klíčové – se jím rozumí ‚neodpovídající skutečnosti, bezpodstatný, klamný‘, kupř. *liché obvinění*, *lichá výmluva*; SSČ (1998, s. 165) uvádí i substantivní podobu – *lichost* (ž.).³

Na základě těchto výmluvných dokladů by bylo možné pokládat daný případ za uzavřený a za vyřešený.

Jako poměrně relevantní se ovšem může jevit rovněž hledisko historizující a komparatistické (míněno v rámci slovanských jazyků). V Rejzkově *Českém etymologickém slovníku* (Rejzek, 2001, s. 343) se totiž uvádí, že *lichý* znamenalo ve staré češtině ‚podvodný, zlý, prázdný‘, což jen dokládá převažující negativní konotace daného výrazu v naší mateřštině. Patří mezi ně třeba lexémy *lichotka* (= lichotivá řeč), *lichotník* (= kdo lichotí, falešný lichotník), ale také *lichva* (= půjčování peněz na nepřiměřeně vysoký úrok), *lichvář* (= kdo se obohacuje lichvou), *lichvařit* (= provozovat lichvu) aj. (srov. SSČ 1998, s. 165). Jen na okraj poznamenáváme, že je v tomto směru nepřehlédnutelný významový rozptyl v jednotlivých slovanských jazycích (srov. SSČ 1998, s. 165) – třeba v polštině byly ekvivalentem výrazu *lichý* adjektiva ‚špatný, ničemný‘, v ruštině však výraz *lichój* značil ‚smělý, obratný‘, zatímco chorvatské *lih* se chápalo jako ‚nepárový‘⁴ apod.

Závěrem malá noticka související s pojednávanou významovou stránkou číslovek a číselných výrazů, resp. s jejich možným pozoruhodným a překvapujícím zakódováním. Týká se nápadně obdobných podob lexému *noc* v některých germánských a románských jazycích.

Zmíněné pojmenování pochází z indoevropského základu **nokʷts* (Rejzek, 2001, s. 413). V rámci výše uvedených rodin jazyků se však setkáváme s nenápadným „zamaskováním“ číslovky *osm*, které obvykle uniká pozornosti mluvčích.⁵ Podle našeho soudu se rozhodně nejedná o nahodilost, ba právě naopak – jde nepochybně o záležitost systémovou. V této souvislosti je snad možné se domnívat, že je tomu tak z důvodu explicitního číselného označení nástupu dotyčného úseku dne.

Uvedeme několik příkladů: kupř. v němčině, kde je situace velmi zřetelná, se *noc* řekne *Nacht* (neboli v „dekódované“ podobě *N-acht*), obdobně je tomu v angličtině (srov. *night* mající jak po stránce grafické, tak i zvukové velmi blízko k inkriminova-

né číslovce *eight*) nebo ve francouzštině (*nuit* = *n+huit*), odkazujeme také na analogické španělské *noche* (*n-ocho*), popř. na italské *notte* (*n-otto*).

x

Již opakovaně jsme ve svých příspěvcích (nejen) v časopise *Bohemistika* zdůrazňovali, že je oblast číslovek a číselných spojení mimořádně zajímavá a podnětná a že její další výzkum může přinést další nové poznatky i netušená zjištění a souvislosti.

Literatura

ČERNÝ, J. a HOLEŠ, J. (2004). *Sémiotika*. Praha: Portál.

FILÍPEC, J. a kol. (1998). *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia.

HRDLÍČKA, M. (2019). Je jednou tolik dvakrát tolik? In: E. Rusínová (ed.), *Přednášky a besedy z LII. ročníku Letní školy slovanských (bohemistických) studií*. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, s. 79–84.

REJZEK, J. (2001). *Český etymologický slovník*. Praha: LEDA.

³ Připomínáme v této souvislosti i kompozita *lichoběžník*, *lichokopytník*, *lichověřnice*.

⁴ Lexém *sudý* (v praslovánštině **sodŭ*) je pokračováním indoevropského **som-dho-*, což znamená ‚složený (ze dvou dílů)‘, odtud *dělitelný na dvě části* (blíže Rejzek 2001, s. 613).

⁵ Na danou problematiku bylo poukázáno v diskusi v semináři české gramatiky na Letní škole slovanských studií pořádané na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

RECENZJE, OMÓWIENIA, NOTY

Koncept neparalelnosti v popisu českého jazyka

The concept of non-parallelism in the description of the Czech language

JINDŘIŠKA SVOBODOVÁ

Univerzita Palackého v Olomouci

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4304-7090>

E-mail: jindriska.svobodova@upol.cz

Kolektiv renomovaných autorů dlouhodobě spojených s výzkumy v oblasti češtiny jako cizího jazyka, Svatava Škodová, Milan Hrdlička a Ilona Starý Kořánová, vydal v loňském roce monografii¹ věnovanou lingvodidaktickému popisu gramatického systému češtiny, který je založen na výkladu nekorespondence mezi češtinou, figurující zde jako jazyk cílový, a často výrazně odlišnými, a tedy neparalelními jazyky výchozími. Práce tak reflektuje potřebu vytvořit popis mluvnického systému češtiny jako cizího jazyka, který by byl využitelný při práci se studenty, jejichž mateřský jazyk se od češtiny liší typologicky i genealogicky a jejichž počty dlouhodobě a nepřetržitě narůstají.

¹ Škodová, Svatava – Hrdlička, Milan – Starý Kořánová, Ilona. (2024). *O ne/paralelnosti v češtině*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-5851-3.



Pozornost autorů cílí na vybrané jevy mluvnické i lexikální roviny češtiny a díky bohatému dokladovému materiálu je velmi svěží a čtenářsky atraktivní. Od prvních řádků je zřejmé, že text je výsledkem dlouhodobé práce v této oblasti, výzkumy mají nejen kvalitní odborný background, ale také se v nich úročí značné lingvodidaktické zkušenosti celého autorského kolektivu. Gramatické i lexikální fenomény, jež jsou v práci komentovány a analyzovány, tak odrážejí skutečnou potřebu teoreticky podchytit problematické jevy, s nimiž se během praxe setkává pravděpodobně každý učitel češtiny jako cizího jazyka.

Ve struktuře práce se odráží snaha autorů nabídnout čtenářům nejen popis a analýzu vybraných jevů, ale také ukázat vývoj metod historicky užívaných v lingvodidaktice při výkladu neparalelních kategorií a jevů. Vzhledem k zaměření výzkumu, vycházejícího ze vzdělávání studentů s mateřštinou typově i geograficky vzdálenou češtině, je přínosné úvodní zamyšlení nad možnostmi a limity využití angličtiny jako mediačního jazyka (nejen) s ohledem na úroveň komunikační kompetence studentů. Podobně skeptické vyznění má také hodnocení kontrastivní metody, ze kterého vyplývá požadavek představující „leitmotiv“ celé práce, a tím je potřeba zasadit výklady do komunikačního rámce a zohlednit při nich řečové fungování analyzovaných jevů.

Autorský tým je důkladně obeznámen se stávajícími lingvodidaktickými metodami i mluvnickými příručkami, takže jsou k analýze vybírány adekvátní problémové případy, jež se vyskytují v učebnicích češtiny jako cizího jazyka, a autoři ukazují na potíže, jež studentům češtiny do budoucna přináší absence gramatického popisu jazyka, který by na jedné straně vhodně traktoval význam mluvnických forem, ale na straně druhé neopomíjel jejich fungování a uplatnění v komunikaci. Zejména s ohledem na další didaktickou praxi pozitivně hodnotím výčet jevů, jež jsou ve stávajících učebnicích z nejrůznějších důvodů opomíjeny (v horším případě se nabízí jejich zavádějící či matoucí výklad), ačkoli je velmi pravděpodobné, že se s nimi uživatel jazyka v praxi setká, a bude tedy postrádat výchozí fundované explicitní poučení (opakovaně se ostatně v práci objevuje požadavek na propracování kvalitní lingvodidaktické mluvnické poučky).

Kritické zhodnocení již existujících popisů mluvnické češtiny není samoučelné a autoři jako řešení nabízejí využití onomaziologického přístupu, jehož přínos spatřují zejména v prezentaci kategorií majících evidentní vztah k objektivní realitě okolního světa. Autoři jsou si velmi dobře vědomi náročnosti tohoto přístupu, přesto je jejich pohled na něj pozitivní. Ukazují cesty, jak lze v rámci onomaziologické koncepce traktovat předložková spojení s místním významem (k vyjadřování lokálních významů statických i dynamických jazyk totiž využívá repertoár předložek spojených s pády s odpovídajícím významem a autoři u dílčích významových skupin přinášejí obsáhlé výčty těchto spojení s původními i sekundárními prepozicemi).

Inspirativní se pro akvizici češtiny jako cizího jazyka jeví rovněž využití korpusů, a to jak jazykových, tak žákovských. Tyto soubory autentických textů jsou aktuální a přináší realistický obraz synchronního jazyka, je navíc možné z nich relativně snadno a rychle získat potřebné informace a data. Žákovské korpusy přinášejí významné informace o vlivu bázevého jazyka na osvojování dalšího jazyka a nabízejí bohaté využití při práci s chybou. V rámci kapitoly jsou představeny jak korpusy využitelné při vyučování češtiny jako cizího jazyka, tak významné lingvodidaktické práce, které se o aplikaci dat ze žákovských korpusů opírají.

Samostatná kapitola je věnována problematice vidu jako kategorii lexikálně-gramatické; právě tento oddíl je dokladem potenciálu, jenž v sobě má onomaziologický přístup. Výkladové pasáže jsou vždy doplněny množstvím ilustrativních dokladů, pozornost je věnována otázkám vidové homonymie a polysémie a zaměřuje se na skupiny sloves, jež jsou nesporně dobře využitelné právě při výuce češtiny jako cizího jazyka. V této souvislosti bych zmínila pouze užití příkladů opisného futura sloves *trefit* (...sem nebude strefit ten doktor filozofie, s. 76), *padnout* (... abyste našly práci, která vám bude padnout jako ulitá, s. 77) a *sednout* (otestujeme, jak vám bude sednout prostředí středověkého hradu, s. 78), uvedené doklady ze své praxe nepokládám za reprezentativní.

Pozornost je v práci věnována i ne/paralelnosti lexikální. Autoři se opět rozhodli zpracovat stejně potřebnou, jako komplikovanou problematiku a věnovali se ne/paralelnímu užití slovesa *jít*. Na bohatém dokladovém materiálu ukázali nejednotnost v obsazování participantských pozic, jež toto sloveso tvoří v různých jazycích. Kapitola je dobrým příkladem využití korpusových výzkumů při vyučování češtiny jako cizího jazyka při rozšiřování slovní zásoby studentů jednotlivých úrovní podle referenčního rámce právě vzhledem k doložené frekvenci daných lexikálních jednotek.

Autoři se v této monografii rozhodli zpracovat problematické, potřebné a ve své podstatě také velmi obsáhlé téma. Díky poctivé práci s bohatým dokladovým materiálem potvrdili předpoklad, že systémová nekorespondence mezi různými kódy prostupuje všemi jazykovými rovinami, a ukázali na potřebu s tímto faktem pracovat při vytváření fundovaných komunikačně koncipovaných popisů češtiny, jež by byly využitelné zejména při práci s jinojazyčnými mluvčími. Práce v jednotlivých kapitolách nabízí inspiraci nejenom pro další lingvodidaktický výzkum, ale také pro způsob získávání relevantního dokladového materiálu a metody jeho zpracování.

K R O N I K A

Bohemistika w Opolu. Część 1: lata 1981–2000

Bohemian Studies in Opole. Part 1 – 1981–2000

MIECZYSLAW BALOWSKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5301-9819>

e-mail: balowski@amu.edu.pl

1. Początki bohemistyki w Opolu

Badania bohemistyczne, które przyczyniły się do powołania samodzielnej jednostki organizacyjnej, skupiającej pracowników zajmujących się językiem i literaturą czeską, prowadzone były w Opolu już dużo wcześniej¹ przed utworzeniem Katedry Sławistyki. Bliskość genetyczna i paralelizm w ewolucji większości języków słowiańskich zdecydował o tym, że pierwsze formy instytucjonalne przybrała bohemistyka w Opolu w ramach Katedry Języka Polskiego, gdzie w latach sześćdzie-

¹ Por. F. Bizoń, *Słowiańskie pochodzenie nazw miejscowych Ziemi Kłodzkiej*, „Rocznik Ziemi Kłodzkiej” IV–V, 1959–1960, s. 233–263; tenże, *Łużyckie dzisiaj*, „Kwartalnik Opolski” 1972, z. 2, s. 84–96. Por. też prace onomastyczne prof. H. Borka: *Baza semantyczna zachodniosłowiańskich nazw miejscowych z formantem -ún-*, Wrocław 1966, s. 273–278; czy: *Zachodniosłowiańskie nazwy toponimiczne z formantem -ún-*, Wrocław 1968.



Bohemistika, 2025 (1) © The Author(s). Published by: Adam Mickiewicz University in Poznań, Open Access article, distributed under the terms of the CC Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International licence (BY-NC-ND, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

siątych powołano Zakład Językoznawstwa Słowiańskiego, kierowany przez Antoniego Furdalę. W badaniach tego Zakładu uczestniczyli także pracownicy zakładów polonistycznych². Po kilku latach na skutek odejścia prof. A. Furdalę na Uniwersytet Wrocławski oraz restrukturyzacji jednostek organizacyjnych Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu Zakład ten zamknięto.

Początek lat osiemdziesiątych przyniósł w Opolu ponowne zainteresowanie badaniami językoznawczo-zachodniosłowiańskimi. Wznowiono wówczas (w 1981 r.) w ramach Instytutu Filologii Polskiej, kierowanego przez prof. D. Simonides (a następnie przez prof. M. Kaczmarka), Zakład Językoznawstwa Słowiańskiego, w którego skład weszli prof. A. Furdal i mgr Mieczysław Balowski. W badania slawistyczne włączali się wówczas także literaturoznawcy z innych zakładów Instytutu Filologii Polskiej³.

1 października 1991 r. na wniosek prof. dra hab. Antoniego Furdalę przekształcono Zakład Językoznawstwa Słowiańskiego w Katedrę Slawistyki i włączono w jej obręb literaturoznawców: mgr Annę Kołaczkowską, mgr Marzenę Zabierzewską-Kucharską i mgra Janusza Kubinkę, a w latach następnych mgr Annę Car, mgr Joannę Maksym-Banczew i mgr Jacka Illga.

W chwili obecnej warunki personalne wraz z zapleczem naukowo-bibliotecznym i lokalowym pozwalają na powołanie Katedry Slawistyki realizującej w ramach Instytutu Filologii Polskiej własny program naukowy i dydaktyczny

² Por. następujące prace: F. Pluta, *Zwroty tautologiczne w języku polskim na tle słowiańskim*, „Prace Filologiczne” XXV, 1974, s. 437–440; L. Pośpiechowa, *Kontakty Macieja Szukiewicza z pisarzami czeskimi (Z polsko-czeskiej współpracy kulturalnej)*, „Kwartalnik Opolski” 1977, z. 1, s. 51–67; A. Kołaczkowska, *Przestrzeń artystyczna i czas w dramatach J. Barda-Ivana »Dvaja« i »Matka«*. W: *Dramat i teatr narodów słowiańskich*, Wrocław 1979, s. 67–75; D. Simonides, *Skarb w garncu. Humor ludowy Słowian Zachodnich*, Opole 1979; S. Sochacka, *Działalność slawistyczna Wł. Nehringa na tle epoki*, Opole 1980.

³ Por. prace pracowników Katedry Romantyzmu: L. Pośpiechowa, *Z polsko-czeskich kontaktów literackich. Literatura polska na łamach „Moderní revue”*, „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu. Filologia Polska” XXVI, 1988, L. Pośpiechowa, *Z polsko-czeskich kontaktów literackich. Listy J. U. Niemcewicza do J. Dobrovskiego*, „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu. Filologia Polska” XXVII, 1989, L. Pośpiechowa, *Czeskie zainteresowania J. I. Kraszewskiego*, „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu. Filologia Polska” XXVII, 1990, s. 3–12; L. Pośpiechowa, *Polonica na łamach „Slovanského přehledu” w latach 1898–1914*, „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu. Filologia Polska” XXX, 1991, s. 85–99; L. Pośpiechowa, *Stanisław Przybyszewski a Cześć*, „Slovanské studie. Studia slavica”, Ostrava 1993, s. 105–110; W. Olkusz, *Echa warszawskiego sukcesu »Jana Husa przed sądem w Konstancji« Václava Brožíka w literaturze polskiej. Przyczynek do dziejów polsko-czeskiej wzajemności w dobie pozytywizmu*, „Slovanské studie. Studia slavica”, Ostrava 1993, s. 125–134; a także Katedry Folklorystyki: D. Simonides, *Folklor jako kryterium tożsamości narodowej wśród Słowian Zachodnich w I połowie XX wieku*, „Z Polskich Studiów Slawistycznych. Literaturoznawstwo. Folklorystyka” 1988, s. 475–483.

– pisał we wniosku o powołanie Katedry Slawistyki ówczesny kierownik Zakładu Językoznawstwa Słowiańskiego.

Profil Katedry skupiał się wokół badań języków, literatur i kultur narodów zachodniosłowiańskich, zwłaszcza czeskiego, co doprowadziło do powołania kierunku z przedmiotami bohemistycznymi. W powyżej cytowanym piśmie czytamy:

W wyniku prac organizacyjnych podjętych w roku 1985 i kontynuowanych w latach następnych powstała z dniem 1 października 1990 na kierunku filologia polska specjalność filologia polska ze słowiańską o nastawieniu bohemistycznym.

Uruchomienie nauczania w zakresie języka i literatury czeskiej było możliwe dzięki zwiększającej się kadrze bohemistycznej. W 1989 roku bowiem zatrudniono prof. dr. hab. Jiřego Damborskiego, który pracował na pełnym etacie w Opolu w latach 1989–1999, a „okresowo” (na semestr letni) również językoznawczynię z Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu, dr Ivanę Dobrotovą. Natomiast literaturę czeską wykładali pracownicy Uniwersytetu Ostrawskiego (prof. PhDr. Jiří Svoboda, CSc. i prof. PhDr. Svatava Urbanová, CSc.) oraz Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu (prof. PhDr. Jan Petrů, CSc.), którzy prowadzili semestralne kursy literatury czeskiej.

Dbano także o to, aby zajęcia praktyczne z języka czeskiego prowadzili *native speakerzy*. Na początku był to kurs języka czeskiego prowadzony przez lektorów Zdenkę Dydovičovou-Misiak (1986–1987) i Helenę Jelec (1988–1989), a później już w ramach kierunku filologia polska i filologia słowiańska przez Aleša Bartuska (1990–1993), Vladimíra Bidlasa (1993–1997), Svatopluka Pastyřika (1997–1998) i Ladislava Binara (1998–2001).

W związku z odejściem prof. Antoniego Furdalę na Uniwersytet Wrocławski od 1 października 1994 r. kierownictwo Katedry przejął prof. dr hab. Władysław Lubaś. Wówczas Katedrę zasilili językoznawczynie mgr Grażyna Balowska.

W tym czasie odbyły się także pierwsze promocje doktorskie. Pierwszą z nich była obrona pracy doktorskiej Mieczysława Balowskiego pt. *Struktura lingwistyczna aforyzmów czeskich i polskich*, napisanej pod kierunkiem prof. dra hab. A. Furdalę (obrona 8.02.1990 r.). Trzy lata później Anna Rutka obroniła pracę doktorską pt. *Struktura formalna i semantyczna zdań złożonych ze spójnikiem »aby«, »by«, »żeby« w języku polskim i czeskim*, napisaną pod kierunkiem prof. dra hab. Henryka Wróbla (obrona 5.05.1993 r.).

2. Badania naukowe

Pierwsze badania naukowe skupiały się wokół trzech problemów:

- a) **Podstawy klasyfikacji socjalno-kulturowej języków słowiańskich** (w latach 1981–1988) – był to program resortowy, który został dwa lata później przeformułowany jako „Teoretyczne problemy klasyfikacji języków i ich odmian; Język,

literatura i kultura Słowian. Ich rozwój i wzajemne związki”, w ramach którego opracowano i wydrukowano kilka prac o charakterze ogólnoteoretycznym (por. Furdal, 1981, 1983, 1986b, 1988⁴);

- b) **Teoretyczne podstawy aforystyki** (w latach 1982–1989) – jego celem było oddzielenie aforyzmów od innych tzw. „małych form literackich”, toteż w niedługim czasie zorganizowano konferencję, poświęconą aforystyce (18.11.1988 r.), jej materiały ukazały się w miesięczniku „Opole”. Ponadto efekty badań opublikowano w czasopiśmie naukowych (por. Balowski, 1991b, 1991c, 1992c, 1992e, 1993a; Furdal, 1982a); problem ten był kontynuowany również później (por. Balowski, 1995a, 1995b, 1997f, 1999b, 1999c, 1999d);
- c) **Wzajemne stosunki języków i literatur zachodniosłowiańskich i ich tło innowacyjne** (w latach 1986–1994) – badania dotyczyły zarówno ujęć konfrontatywnych, jak też mononarodowych (czeskich czy słowackich), ich efektem były artykuły naukowe o dużej rozpiętości tematycznej. Wszystkie artykuły opublikowano w czasopiśmie naukowych i monografiach zbiorowych (por. Balowski, 1989, 1991a, 1992b, 1993b, 1993d, 1994a, 1994b, 1996a, 1997e; Damborský, 1994, 1997b, 1998; Furdal, 1982b, 1986a, 1992; Kołaczkowska, 1994; Zabierzeńska-Kucharska, 1993, 1994).

W latach późniejszych krąg badań naukowych został znacznie rozszerzony. Niektóre badania były prowadzone systematycznie, inne okresowo. Były to badania związane z rozwojem naukowym poszczególnych pracowników. Do pierwszych należy zaliczyć:

- a) **Sytuacja języków zachodnio- i południowosłowiańskich** (w latach 1982–1994) – w ramach tego problemu wskazywano na obecną sytuację językową w Czechosłowacji, system gramatyczny języka czeskiego, a także na metodę badań kontaktów językowych (por. Balowska, 1988; Balowski, 1988, 1991c, 1994c, 1997c; Damborský, 1993, 1999a, 1999b, 1999c; Furdal, 1992a, 1992b);
- b) **Języki słowiańskie w okresie transformacji ustrojowych** (w latach 1991–1998) – we wskazanym okresie opracowanie tematu polegało na gromadzeniu materiałów ze wszystkich języków słowiańskich. W roku 1999 zgromadzono materiały (i literaturę) dotyczącą prawnego położenia języków słowiańskich w nowych konstytucjach i ustawach o językach narodowych i językach mniejszości narodowych, zwłaszcza językach słowiańskich małych grup etnicznych i narodowości znajdujących się na statusie mniejszości w państwach wielonarodowych. Szczególną uwagę poświęcono położeniu prawnemu języków narodów zamieszkujących byłą Jugosławię i były Związek Radziecki, a także zmianom w

⁴ W zestawieniu ujęto tylko te prace bohemistyczne (lub dotyczące języka czeskiego w konfrontacji z innymi językami słowiańskimi), które autorzy wskazali jako wykonane w ramach danego projektu badawczego (badań statutowych i własnych Katedry).

położeniu języka czeskiego i słowackiego po rozpadzie Czechosłowacji. Sporo uwagi poświęcono też wypracowaniu metodologicznych zasad opisu nowej sytuacji języków słowiańskich, zwłaszcza relacji między opisem tradycyjnym (diachroniczno-systemowym) a synchronicznym (sociojolingwistycznym). Opracowano system opisu sociojolingwistycznego (por. Balowski, 1993c; Furdal, 1994; Lubaś, 1997, 1998⁵).

W drugiej grupie analizowane były następujące problemy badawcze:

- a) **Język polskiej i czeskiej prasy po 1989 roku** (w latach 1994–2000) – przeprowadzono analizę funkcji perswazyjnej w komentarzach prasy codziennej, a także zanalizowano opozycję „swój – obcy” (por. Balowski, 1998a, 1998b, 1999); w roku 1999 opracowano problem genologii gatunków prasowych, wskazując na słabą świadomość gatunkową dziennikarzy, ale także i odbiorców; omówiono cechy gatunkowe, uznane przez normatywistów, którymi są prawie wyłącznie dydaktycy dziennikarstwa, jako konstytutywne, opisano także metodologię i narzędzia badawcze przydatne do tego typu analiz. Zwrócono też uwagę na konieczność nowego opisu z pominięciem tradycji teoretyczno-literackiej, ciężącej na genologii mass mediów (por. Balowski, 2000c);
- b) **Studia nad językiem Krzysztofa Kamila Baczyńskiego i Jiřego Ortena oraz recepcją ich dzieł w Czechach i w Polsce** (w latach 1992–2000) – celem tego badania było wskazanie recepcji we współczesnej literaturze czeskiej utworów K. K. Baczyńskiego i we współczesnej literaturze polskiej Jiřego Ortena, a także analiza ich dzieł; efektami są prace polonistyczne⁶ i sławistyczne (por. Balowski, 1992e, 1994b, 1996a, 2000b);
- c) **Próby Ondry Łysohorskiego utworzenia „laskiego języka literackiego”, tworzenie się literackiego mikrojęzyka laskiego** (w latach 1995–2001) – opisano system fleksyjny mikrojęzyka laskiego i wykazano jako podstawę-bazę – dialekt górnoostrawski (por. Balowska, 1999). Ponadto w 1999 roku opracowano semantykę słownictwa poezji O. Łysohorskiego. Klasyfikacji słownictwa dokonano na podstawie listy frekwencyjnej, a także dominant tematycznych. Następnie opisano

⁵ W ramach tego grantu wiele artykułów ogólnoteoretycznych powstała w oparciu o materiał języków południowosłowiańskich, np. artykuły prof. Władysława Lubasia: *Europejski językowy globalizm i etnonacjonalny separatyzm, Nowe tendencje w europejskiej kulturze, Podłoże polskiej i serbskiej wariacji normy, Kategorie gramatyczne w systemie onomastycznym, Polityczne uwarunkowania nowej sytuacji języków słowiańskich, Kłopoty z wzajemnym przekładem semileksmów w językach południowosłowiańskich i w polskim itd.*

⁶ Por. prace M. Balowskiego: *Słownictwo poezji, dramatu i prozy K.K. Baczyńskiego w świetle badań statystyczno-językowych*, „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu. Językoznawstwo” IX, 1984, s. 23–45; *Analiza językowa wybranych pól semantycznych poezji, prozy i dramatu K.K. Baczyńskiego*, „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu. Filologia Polska” XXIV, 1985, s. 149–158 oraz *Funkcje nazw własnych w utworach K.K. Baczyńskiego*, [w:] *Nazwy własne a wyrazy pospolite w języku i w tekście*, Opole 1986, s. 35–45, a także inne.

wyrazy kluczowe i najważniejszą w twórczości Łysohorskiego dominantę. Uzupełniono także bibliografię przedmiotową twórczości O. Łysohorskiego, a także badań w zakresie semantyki języka poetyckiego w Czechach (por. Balowska, 1996a, 1997, 1999a, 2000a, 2000c);

- d) **Język osobniczy pisarzy czeskich i serbskich** (w latach 1995–1997) – przeprowadzono analizy dzieł Bohumila Hrabala (Baluch, 1997, 1999), *Arnošta Lustiga* (Zabierzeńska-Kucharska, 1996a, 1996b), Ondry Łysohorskiego (Balowska, 1996b, 1996c, 1999b, 2000b), Jiřego Orteny (Balowski, 1997b, 1997c, 1999a, 2000a);
- e) **Słowiańska terminologia lingwistyczna** (w latach 1991–1992) – temu problemowi była poświęcona konferencja zorganizowana wspólnie z Zakładem Stylistyki IFP *Systematyzacja pojęć w stylistyce słowiańskiej*, której efektem był tom materiałów pokonferencyjnych (por. też Balowski, 1992d). Jednak problem ten nie został dalej opisany w związku z tym, że brakowało współpracowników z innych krajów słowiańskich;
- f) **Wpływ języka czeskiego na gwarę śląską** (w latach 1997–1999) – celem było opisanie procesu tworzenia się interdialektów przejściowych na polsko-czeskim pograniczu, wskazano opozycję wyrazów w języku polskim i czeskim na materiale pochodzącym ze Śląska Cieszyńskiego (por. Damborský, 1997), a także problem interferencji występujący na terenie Zaolzia, który jest głównym czynnikiem tworzenia się kodów przejściowych (por. Balowski, 1997c).

W ramach badań naukowych, poświęconych sytuacji języków słowiańskich w okresie transformacji ustrojowych, postanowiono zgłosić do Komitetu Badań Naukowych grant pn. *Współczesne przemiany języków słowiańskich (1945–1995)*. Pomysł tego projektu badawczego zrodził się w 1992 r., a jego pomysłodawcami byli prof. Antoni Furdal, prof. Henryk Borek i prof. Stanisław Kochman, którzy przygotowali wniosek do Komitetu Badań Naukowych ze wskazaniem na konieczność opisania zmian w językach słowiańskich w okresie ustroju socjalistycznego i tuż po jego zakończeniu.

Szczegółowym celem grantu były opis i wyjaśnienie zmian w poszczególnych językach słowiańskich i w ich funkcjonowaniu po II wojnie światowej (cel poznawczy) oraz stworzenie podstaw (racjonalnej) nowoczesnej polityki językowej (cel stosowany). Efektem programu miała być 14-tomowa seria monografii zatytułowana *Najnowsze dzieje języków słowiańskich (The Modern History of Slavic Languages)*. Kierownikiem grantu został prof. Stanisław Gajda (Uniwersytet Opolski), który współpracował z 12 zespołami narodowojęzycznymi, a sekretarzem ówczesny dr Mieczysław Balowski. Zespołem czeskim zaś kierował prof. dr hab. Jiří Kořenský z Instytutu Języka Czeskiego Akademii Nauk Republiki Czeskiej w Pradze. Do końca 1998 r. wydano 11 monografii narodowojęzycznych (*Język czeski* 1998, *Język słowacki* 1998, *Język łużycki* 1998, *Język rosyjski* 1997, *Język ukraiński*

1998, *Język białoruski* 1998, *Język bułgarski* 1997, *Język macedoński* 1998, *Język serbski* 1998, *Język chorwacki* 1998, *Język słoweński* 1998).

Corocznie od roku 1992 we wrześniu spotykało się czterdziestu wykonawców ze wszystkich krajów: Czesi i Słowacy, Serbowie i Chorwaci, Bułgarzy i Macedończycy, Rosjanie, Białorusini i Ukraińcy, Słowenci, Serbołużyczanie oraz Polacy, by dyskutować o najnowszych zmianach w swoich językach – świadkowie i uczestnicy owych burzliwych przemian społeczno-językowych. Z niektórych spotkań ukazały się drukiem zbiorowe monografie (np. *Język słowiański wobec współczesnych przemian w Europie*, Opole 1993 oraz *Języki słowiańskie 1945–1995*, Opole 1995).

Ponadto problemy dotyczące przemian języków słowiańskich poruszano także na konferencjach poświęconych stylistyce słowiańskiej, efektem których były następujące monografie zbiorowe: *Wariancja w języku* (1991), *Synteza w stylistyce słowiańskiej* (1991), *Systematyzacja pojęć w stylistyce* (1992), *Stylistyczne konfrontacje* (1994), *Kształcenie porozumiewania się* (1995), *Styl a tekst* (1996), *Człowiek – dzieło – sacrum* (1998), *Słowo i czas* (1998).

3. Współpraca z zagranicą

W roku 1984 podpisano pierwsze umowy o współpracy naukowej i dydaktycznej z uniwersytetami w Ołomuńcu, Bratysławie i Ostrawie oraz z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Hradcu Králové. W ramach tej współpracy przyjechali z odczytem do Katedry Sławistyki: prof. Edvard Lotko z Uniwersytetu w Ołomuńcu z wykładem na temat: 1. *Sławistyka i polonistyka w Czechosłowacji*, 2. *Z dziejów polonistyki w Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu*; doc. Dana Davidová z Uniwersytetu w Ostrawie z wykładem na temat: *Badania czeszczyzny śląskiej*, doc. Eva Mrhačová z Uniwersytetu w Ostrawie z wykładem na temat: *Bilingwizm a interferencja na terenach przygranicznych*.

Następnie współpracę poszerzono o dalsze ośrodki akademickie: w Nitrze i Banskiej Bystricy, z których doc. V. Patraš i dr V. Odaloš systematycznie przyjeżdżali na sławistyczne konferencje organizowane w Opolu.

W latach 1994–2001 współpracowano z następującymi ośrodkami bohemistycznymi: w Niemczech (prof. Steinke z Erlangen, prof. Gutschmidt z Lipska, prof. Berger z Tübingen), w Rosji (prof. Mokijenko), w Republice Czeskiej (prof. M. Čechová z Pragi, prof. A. Stich z Pragi, prof. M. Kvapil z Pragi, prof. Kořenský z CzAN, prof. J. Kraus z CzAN, prof. M. Krěmová z Brna, prof. J. Hubáček z Ostrawy, prof. E. Lotko z Ołomuńca, prof. D. Moldanová z Usti nad Łabą, doc. N. Kvitková z Pragi, doc. M. Sobotková z Ołomuńca, doc. O. Müllerová z CzAN, prof. J. Hubáček z Ostrawy) i wielu innych. Efektem tej współpracy były nie tylko wspólnie prowadzone badania

naukowe, ale także staże naukowe pracowników Katedry oraz pobyty studyjne studentów specjalności filologia słowiańska (o czym poniżej).

4. Dydaktyka

Wiosną 1990 r. odbyła się w Opolu (w Turawie) ministerialna narada z udziałem przedstawicieli strony polskiej i czeskosłowackiej, na której przedstawiono stan i perspektywy polonistyki w Czechosłowacji oraz bohemistyki i słowacystyki w Polsce. Wówczas też postanowiono o utworzeniu w Opolu specjalności filologia słowiańska (czeska lub słowacka) przy kierunku filologia polska. Pierwszy nabór rozpoczął się 2 lipca 1990 r. Przyjęto wówczas zgodnie z zatwierdzonym limitem przez Ministerstwo 15 osób. W kolejnych latach ten limit uwolniono, dlatego przyjęto w 1992 roku – 18 osób, w 1993 roku – 20 osób, w 1994 roku – 20 osób, 1995 – 15 osób, 1996 – 15 osób, 1997 – 15 osób, 1998 – 15 osób, 1999 – 16 osób, w 2000 roku – 18 osób.

Większość zajęć dydaktycznych stanowiły przedmioty polonistyczne, które uzupełniały przedmioty slawistyczne. Do przedmiotów specjalności czeskiej należy zaliczyć: język starocerkiewnosłowiański z gramatyką porównawczą (30 godz. ćw.), wstęp do filologii słowiańskiej (15 godz. w.), podstawowe zagadnienia bohemistyki (15 godz. w.), wprowadzenie do literatury czeskiej (30 godz. ćw.), historia literatury czeskiej (60 godz. w. i 120 godz. ćw.), współczesna literatura czeska (30 godz. ćw.), gramatyka opisowa języka czeskiego (30 godz. w. i 60 godz. ćw.), gramatyka historyczna języka czeskiego (30 godz. w. i 60 godz. ćw.), elementy kultury czeskiej i słowackiej (60 godz. ćw.), lektorat języka czeskiego (540 godz. ćw.) i metodyka nauczania języków obcych (30 godz. ćw.).

W 1995 roku zmieniono siatkę specjalności filologia słowiańska, zmniejszając ilość zajęć i godzin wykładów oraz ćwiczeń na specjalności filologia słowiańska (w roku 1991 ogólna ilość godzin wykładów i ćwiczeń na kierunku filologia polska ze specjalnością filologia słowiańska wynosiła 3 060 godz., w tym zajęć specjalności słowiańskiej – 1 080 godz. = 35,3%; w roku 1995 – ogólna ilość zajęć wynosiła 2 685 godz., w tym specjalności słowiańskiej – 780 godz. = 29%). Uruchomiono także po raz pierwszy specjalizację serbską i chorwacką (początkowo nazywaną serbsko-chorwacką, później – serbsko-chorwacką). Do przedmiotów obowiązkowych specjalności czeskiej należały: Wstęp do filologii słowiańskiej (15 godz. w.), Literatura czeska (45 godz. w. i 90 godz. ćw.), Gramatyka opisowa języka czeskiego (60 godz. w. i 60 godz. ćw.), Lektorat języka czeskiego (240 godz. ćw.) i Warsztaty przekładowe (30 godz. w. i 240 godz. ćw.);

Od 1992 roku studenci specjalności filologia słowiańska wyjeżdżali na miesięczny staż do Ostrawy w ramach podpisanej umowy z Uniwersytetem Ostrawskim o wymianie studentów. Uczestniczyli oni w zajęciach prowadzonych na bohemistyce

ostrawskiej. Z wyjazdów tych skorzystali: Mirosław Pietrucha XI 1992, Witold Graca XI 1992, Anna Gruszka XII 1992, Aneta Bober XII 1992, Jolanta Bury I 1993, Dorota Kozieł I 1993, Joanna Olejniczak III 1993, Karol Olejniczak III 1993, Anna Majkrzak IV 1993, Ewa Mikułko IV 1993. Ponadto student Grzegorz Cebula otrzymał jednosemestralne stypendium Polsko-Czechosłowackiej Solidarności i wyjechał do Ołomuńca (semestr zimowy 1992/93). Natomiast od 1997 studenci specjalizacji czeskiej wyjeżdżali regularnie na semestralny pobyt na Uniwersytet Karola w Pradze (m.in. 1997 – 2 osoby, 1998 – 2 osoby, w 1999 – 2 osoby, 2000 – 2 osoby).

Coraz aktywniejszy udział studentów w wyjazdach do Republiki Czeskiej zaowocował dużym zainteresowaniem podjęcia prac magisterskich nie z zakresu polonistyki, ale właśnie z zakresu bohemistyki. Do nich należy zaliczyć prace:

- Przemysław Gajos, *Problematyka czeska w twórczości Józefa Ignacego Kraszewskiego na podstawie wybranych powieści historycznych*, promotor: doc. dr hab. L. Pośpiechowa, Opole 1989.
- Beata Siek, *Ogólny obraz tradycyjnej terminologii językoznawczej czeskiej i polskiej*, promotor: prof. dr hab. A. Furdal, Opole 1990.
- Justyna Lichwa, *Imiona używane w Czechach i w Polsce w latach 1958/1959–1981/1982 (Praga – Opole – Świdnica)*, promotor: prof. dr hab. A. Furdal, Opole 1990.
- Ilona Matuszek, *Symbol narodowej kultury czeskiej w polskich wydawnictwach encyklopedycznych*, promotor: prof. dr hab. A. Furdal, Opole 1990.
- Joanna Ferenc, *Analiza formalna i semantyczna tytułów obrazów malarstwa czeskiego*, promotor: prof. dr hab. A. Furdal, Opole 1990.
- Sławomir Byblik, *Recepcja twórczości Jarosława Haška w Polsce w latach 1929–1988*, promotor: doc. dr hab. L. Popiechowa, Opole 1990.
- Przemysław Tomiczak, *Wpływ języka polskiego na język czeskich autochtonów zamieszkujących okolice Kudowy-Zdroju*, promotor: prof. dr hab. J. Damborský, 1991.
- Magdalena Płoszaj, *Zapożyczenia w polskim i czeskim nazewnictwie dyscyplin sportowych i tworzonych od nich nomina agentis. Próba konfrontacji*, promotor: prof. dr hab. J. Damborský, Opole 1992.
- Agnieszka Sobczyk, *Analiza semantyczna i formalna tytułów polskich utworów literackich tłumaczonych na język czeski*, promotor: prof. dr hab. J. Damborský, Opole 1992.
- Joanna Maksym, *Zagadnienia interpretacyjne w powieści Milana Kundery »Życie jest gdzie indziej«*, promotor: prof. dr hab. J. Damborský, Opole 1993.
- Mirosław Łuczkiewicz, *Imiona słowiańskie na tle porównawczym*, promotor: prof. dr hab. J. Damborský, Opole 1993.
- Arkadiusz Wałowski, *Literatura czeska na łamach „Życia” Warszawskiego*, promotor: prof. dr hab. Z. Piasecki, Opole 1994.
- Karol Olejniczak, *Stosunki literackie polsko-czeskie na przełomie XIX i XX w. – wpływ Stanisława Przybyszewskiego na czeski modernizm*, promotor: prof. dr hab. J. Damborský, Opole 1995.
- Jolanta Bury, *Recepcja twórczości Vladimira Holana w Polsce*, promotor: prof. dr hab. J. Damborský, Opole 1995.

- Witold Graca, *Czas i przestrzeń w »Trylogii Nymburskiej« Bohumila Hrabala*, promotor: prof. dr hab. J. Damborský, Opole 1995.
- Aneta Bober, *Recepcja literatury czeskiej w Polsce i polskiej w Czechach (na podstawie „Literatury na Świecie” i „Světové literatury”)*, promotor: prof. dr hab. J. Damborský, Opole 1995.
- Dorota Kozieł, *Recepcja twórczości czeskiego powieściopisarza Milana Kundery w Polsce*, promotor: prof. dr hab. J. Damborský, Opole 1995.
- Grzegorz Cebula, *Gwara jako tworzywo literackie w twórczości pisarzy zaolziańskich*, promotor: prof. dr hab. J. Damborský, Opole 1995.
- Mirosław Pietrucha, *Recepcja twórczości Jana Zahradnička w Polsce*, promotor: prof. dr hab. J. Damborský, Opole 1995.
- Beata Szczepanik, *Współczesny dramat czeski na scenach polskich w latach 1945–1995*, promotor: prof. dr hab. P. Obrączka, Opole 1996.
- Beata Rogowicz, *»Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války« Jaroslava Haška – literacka ocena i polskie przekłady*, promotor: prof. dr hab. W. Lubaś, Opole 1996.
- Dorota Czuj, *Obraz Czecha i języka czeskiego w polskiej kulturze*, promotor: prof. dr hab. W. Lubaś, Opole 1996.
- Renata Gryglewicz, *Przekład »Žartu« w świetle sztuki kompozycji powieściowej Milana Kundery*, promotor: prof. dr hab. W. Lubaś, Opole 1996.
- Anetta Fiodorowicz, *Współczesne nazwiska polskie pochodzenia czeskiego*, promotor: prof. dr hab. W. Lubaś, Opole 1996.
- Anna Majkrzak, *Pokolenie „Nowej Fali” na tle czechosłowackiego kina lat 60.*, promotor: prof. dr hab. P. Kowalski, Opole 1996.
- Agnieszka Szymańska, *Literatura czeska w podręcznikach języka polskiego na tle recepcji literatury czeskiej w Polsce*, promotor: prof. dr hab. J. Baluch, Opole 1997.
- Piotr Woźniak, *Elementy literackie w funkcji perswazyjnej w tekstach Václava Havla*, promotor: prof. dr hab. W. Lubaś, Opole 1997.
- Ilona Filipek, *Archetyp a sygnatura – czyli związki biografii poety z jego twórczością (»Rzecz o poezji« V. Hrabě)*, promotor: prof. dr hab. J. Baluch, Opole 1997.
- Anna Agnieszka Dub, *Transpozycja nazw własnych na przykładzie powieści Milana Kundery »Žít je tam, kde jindy«*, promotor: prof. dr hab. W. Lubaś, Opole 1997.
- Dorota Kostorz, *Człowiek w świecie totalitaryzmu na podstawie prozy Ladislava Fuksa*, promotor: prof. dr hab. J. Baluch, Opole 1998.
- Dariusz Bania, *Erotyzm w twórczości Waldemara Łysiaka i Milana Kundery*, promotor: prof. dr hab. J. Baluch, Opole 1998.
- Anna Tuła, *Recepcja powieściopisarstwa Milana Kundery*, promotor: doc. dr hab. L. Pośpiechowa, Opole 1998.
- Marzena Wojtczyk-Leśnik, *Nazwy własne w przekładach Pana Tadeusza na język czeski Elišky Krásnohorské i Ericha Šojki*, promotor: prof. dr hab. J. Baluch, Opole 1998.
- Piotr Puk, *Czeski underground lat 60 i 70 historia plastic people of the universe*, promotor: prof. dr hab. J. Baluch, Opole 1998.

- Aleksandra Pająk, *Radość i krzyż. O poezji Jana Zahradnička*, promotor: prof. dr hab. J. Baluch, Opole 1999.
- Katarzyna Chrobak, *Czeska literatura dziecięca, jej tradycja i współczesność*, promotor: prof. dr hab. J. Baluch, Opole 1999.
- Małgorzata Walczak, *Pábitel v pražských hospodách. Paralele Hašek – Hrabal*, promotor: prof. dr hab. J. Baluch, Opole 1999.
- Anna Zura, *O ludzką siłę silnych. Problematyka esejów, listów i przemówień Václava Havla*, promotor: prof. dr hab. J. Baluch, Opole 1999.
- Małgorzata Janur, *Dwie twarze feminizmu w czeskiej literaturze lat dziewięćdziesiątych: Corola Biedermannová i Eva Hauserová*, promotor: prof. dr hab. J. Baluch, Opole 1999.
- Joanna Krzysiak, *Male opowieści Jiřego Kratochvila. Postmodernizm jako klucz do odczytania jego prozy*, promotor: prof. dr hab. J. Baluch, Opole 1999.

5. Studencki ruch naukowy⁷

Koło Naukowe Sławistów powstało przy Instytucie Filologii Polskiej WSP w Opolu 23 października 1986 r. Jego celem było propagowanie idei słowiańszczyzny w Opolu, a także zainteresowanie studentów zagadnieniami bohemistycznymi. Pierwszą przewodniczącą była Helena Jaworek, ówczesna studentka III roku filologii polskiej, opiekunem zaś mgr Mieczysław Bałowski, ówczesny pracownik Zakładu Językoznawstwa Słowiańskiego IFP. W tym czasie nie było samodzielnego kierunku studiów (ani specjalności czy specjalizacji) zorientowanego na sławistykę zachodnią.

Zainteresowania studentów filologii polskiej problematyką słowianoznawczą wychodziły poza harmonogram ówczesnych studiów polonistycznych. Były one jednak tak żywe i tak odmienne od badań Koła Naukowego Polonistów i Koła Naukowego Językoznawców, że zaistniała konieczność powołania odrębnego koła naukowego, zorientowanego na zagadnienia sławistyki zachodniej, zwłaszcza czeskiej. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że nie było kierunku studiów, a tym samym zaplecza dydaktycznego, pierwsze prace studentów były skierowane na gromadzenie bibliografii językoznawstwa i literaturoznawstwa czeskiego oraz dydaktyki języka i literatury czeskiej. To zajęło członkom Koła prawie rok. Efektem zaś było stworzenie kanonów prac naukowych do badań języka i literatury naszych południowych sąsiadów. Dopiero w roku następnym (1987/1988) rozpoczęto prace badawcze nad: czeską homonią, współczesną literaturą czeską oraz rozwojem zachodniej grupy języków

⁷ Na temat studenckiego ruchu naukowego na WSP w Opolu i Uniwersytecie Opolskim por. również artykuł M. Bałowski, *Czy istnieje jeszcze studencki ruch naukowy?*, „Indeks” 1998/1999, nr 5, s. 21–22. Tekst ten został poprawiony i uzupełniony.

słowiańskich. W dalszym ciągu jednak nie rezygnowano z kompletowania wydawnictw slawistycznych, ukazujących się w Polsce. Rozpoczęto także prace nad katalogiem opolskich slawistów, znajdujących się w Bibliotece WSP, Wojewódzkiej Bibliotece Pedagogicznej oraz Wojewódzkiej Bibliotece Publicznej.

Równolegle do tego członkowie Koła spotykali się z pracownikami naukowym z Polski (prof. A. Furdal, prof. J. Kornhauser, prof. J. Baluch, dr W. Gałązka, dr C. Juda) i z zagranicy (prof. E. Konstantinova, mgr J. Šularová, prof. M. Čechová), dzięki czemu nie tylko pogłębiali swoją wiedzę, ale także zapoznawali się z aktualnymi problemami językoznawstwa i literaturoznawstwa słowiańskiego.

W kolejnych latach (1988–1990) podczas comiesięcznych spotkań już sami studenci prezentowali niektóre zagadnienia naukowe. Dotyczyły one: założeń praskiej szkoły lingwistycznej, pochodzenia języków słowiańskich i ich rozwoju, struktury języka czeskiej propagandy, zjawiska homonimii w języku czeskim i polskim, współczesnej szkoły teoretyczno-literackiej w Czechach i na Słowacji oraz rozwoju wiersza czeskiego.

W pierwszym okresie pracy Koła pojawił się pomysł organizowania wspólnie z Kołem Naukowym Slawistów Uniwersytetu Jagiellońskiego seminariów slawistycznych, które miały na celu wspomóc nasz dopiero co powstający ośrodek slawistyczny. Odbywały się one w ośrodku dydaktycznym opolskiej WSP w Dąbrowie Niemodlińskiej. Uczestniczyli w nich także studenci z KNS Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Pierwsze seminarium odbyło się w dniach 21–24.05.1987 r. Wzięło w nim udział 30 osób i było poświęcone następującym zagadnieniom: współczesnej literaturze czeskiej, czeskiej literaturze emigracyjnej, czeskiej i słowackiej twórczości ludowej, recepcji literatury czeskiej w Polsce w XIX i XX w. oraz problemom leksykograficznym i leksykologicznym w dydaktyce języka czeskiego.

Drugie seminarium odbyło się w dniach 4–6.12.1987 r. Udział w nim wzięło 20 studentów. Było ono poświęcone literaturom słowiańskim, toteż omówiono wówczas również współczesną poezję czeską, serbską, chorwacką i macedońską. Przedstawiono także przekrój literatury bułgarskiej oraz wpływ motywów biblijnych na literaturę słowiańską.

Trzecie seminarium (20–25.05.1988 r.) poświęcono problematyce przekładu utworów literackich. Uczestniczyło w nim 25 osób. Omówiono na nim różne metody i rodzaje przekładów oraz sytuację prawną tłumacza, a także ograniczenia językowe w jego pracy. W drugiej części seminarium zaprezentowano problemy współczesnego krytyka literatury w Czechosłowacji, Bułgarii i Jugosławii oraz trzy referaty dotyczące literatury narodów Jugosławii (*Egzystencjalizm w literaturze serbskiej*, *Orientalizm literatur jugosłowiańskich*, *Drago Jancov – prozaik słoweński*).

Czwarte i ostatnie seminarium, które odbyło się w dniach 14–16.04.1989 r., dotyczyło – przede wszystkim – wpływu literatury polskiej na literaturę czeską w okresie romantyzmu (*Wpływ Mickiewicza na literaturę czeską*, *Język przekładów „Pana Tadeusza”*, *Polskie prace folklorystyczne a „zbieractwo” Čelakovskiego*). Przedstawiono także główne kierunki rozwoju literatury czeskiej, czeskie odrodzenie narodowe (*české národní obrození*) oraz prace lingwistyczne Josefa Jungmanna.

W roku 1990 MEN wyraziło zgodę na uruchomienie kierunku studiów filologia polska ze specjalnością filologia słowiańska (wtedy filologia czeska), toteż studenci mogli już poszerzać swoją wiedzę także na wykładach i ćwiczeniach kursowych. Wpłynęło to znacznie na podniesienie poziomu prac badawczych członków KNS. Poszerzyła się także tematyka badawcza członków Koła. W roku 1991 przewodniczącym Koła został Mirosław Pietrucha, student slawistyki, a po nim Katarzyna Stelmach, również studentka polskiej slawistyki.

Już w pierwszym roku członkowie KNS wzięli udział w Ogólnopolskiej Sesji Przekładowej Słowacystów i Bohemistów, która odbyła się w dniach 15–17.03.1991 r. w Szczyrku, zorganizowanej przez Koło Naukowe Slawistów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (nasze Koło reprezentowali: Katarzyna Nowak, Jolanta Bury i Witold Graca).

Przez cały okres działalności Koła jego członkowie również samodzielnie organizowali studenckie sesje naukowe. I Ogólnopolska Sesja Studenckich Kół Naukowych Slawistów pn. „Język, literatura i kultura Słowian Zachodnich i Południowych” odbyła się w dniach 28–29.04.1987 r. Wzięło w niej udział 45 studentów z UAM w Poznaniu, UJ w Krakowie, UŚ w Katowicach oraz WSP w Opolu. Wygłoszono referaty z zakresu literaturoznawstwa czeskiego, serbskiego i chorwackiego, językoznawstwa czeskiego oraz historii i kultury zachodniej Słowiańszczyzny. Z KNS w Opolu z referatami wystąpili: Helena Jaworek (*Składnia czeskich hasel propagandowych*) i Małgorzata Goszczyńska (*Recepcja twórczości S. Hrabala w Polsce*).

W II Ogólnopolskiej Sesji Studenckich Kół Naukowych Slawistów i Onomastów (25–26.04.1989 r.), zorganizowanej wspólnie z Kołem Naukowym Językoznawców, wygłoszono 40 referatów studentów z uniwersytetów: we Wrocławiu, Krakowie, Katowicach i Szczecinie oraz z WSP w Kielcach, Słupsku i Opolu. Z naszego KNS z referatami wystąpili: Ewa Wejrauch (*Kanon literatury słoweńskiej*), Joanna Ujma (*Kanon literatury łużyckiej*) i Beata Madecka (*Zakres funkcjonowania języka polskiego na Zaolziu*).

III Międzynarodowa Sesja Studenckich Naukowych Kół Slawistycznych pn. „Język, literatura i kultura Słowian Zachodnich i Południowych” odbyła się w dniach 24–25.04.1991 r. w Dąbrowie Niemodlińskiej, a wzięło w niej udział 36 osób z następujących polskich ośrodków akademickich: UMCS w Lublinie, UW w Wrocławiu, UAM w Poznaniu, UJ w Krakowie, UŚ w Sosnowcu, WSP w Opolu i WSP w Zielonej

Górze, a także z ośrodków czeskich: UP w Ołomuńcu i UK w Pradze. Tematyka referatów dotyczyła środków stylizacji w literaturze czeskiej, związków literatury z kulturą ludową na przykładzie bułgarskich pieśni ludowych i obrzędu kołędowania, problematyki translatoryki dzieła literackiego, przekładów Miłosza w Czechach, motywu drogi w literaturze, gwary jabłonkowskiej na tzw. Zaolziu, groteskowej wizji świata w literaturze czeskiej; część historyczna zaś: politycznego i społecznego tła odrodzenia w Bułgarii i Czechach, braci czeskich w Polsce oraz demonicznych postaci kobiecych w kulturze Słowian. KNS w Opolu reprezentowali: Grzegorz Cebula (*Droga Braci Czeskich do Polski*) i Witold Graca (*Paralele słowiańskie: M. Kundera i W. Gombrowicz*). Konferencję zakończył pokaz *Matki* J. Szaniawskiego w wykonaniu członków naszego Koła.

IV Międzynarodowa Sesja Studenckich Kół Naukowych Sławistów pn. „Język, literatura i kultura Słowian Zachodnich” odbyła się w dniach 21–22.05.1996 r. Udział w niej wzięło 29 osób z pięciu ośrodków uniwersyteckich, w tym z dwu zagranicznych (Uniwersytet w Ostrawie oraz Uniwersytet w Nitrze). Tematyka sesji dotyczyła translatoryki dzieł literackich, stereotypów narodowych w literaturze i języku, zagadnień współczesnego filmu i teatru, problemów dydaktyki z uwzględnieniem tematyki ludowej oraz ludowych form literackich. Z KNS w Opolu z referatami wystąpili: Beata Rogowicz (*Język przekładu powieści Osudy dobrého vojáka Švejka Jaroslava Haška*), Renata Gryglewicz (*Język przekładu powieści Žert Milana Kundery*), Dorota Czuj (*Stereotyp Czecha i języka czeskiego w kulturze polskiej*), Anna Majkrzak (*Czeskie kino lat sześćdziesiątych*) i Beata Szczepanik (*Współczesny dramat czeski na scenach polskich w latach 1945–1995*).

V Międzynarodową Konferencję Studenckich Kół Naukowych Sławistów i Folklorystów nasze Koło zorganizowało wspólnie z Kołem Naukowym Folklorystów. Odbyła się ona w dniach 28–30.04.1998 r. pod nazwą „Język, literatura i kultura ludowa Słowian Zachodnich i Południowych”. Wzięło w niej udział ponad 50 osób z 13 ośrodków w Polsce, Czechach i Słowacji.

W dniach 6–7 maja 1999 r. odbyła się VI Studencka Konferencja Naukowa pn. „Tradycja kulturowa Słowian zachodnich i południowych”. Jej organizatorami byli: Samorząd Studencki Uniwersytetu Opolskiego, Koło Naukowe Sławistów i Koło Naukowe Folklorystów Uniwersytetu Opolskiego. Była ona poświęcona badaniom stereotypów kulturowych. Uczestnicy rewidowali dotychczasowe spojrzenie na wydarzenia historyczne, szukali związków między tradycjami narodów. Wygłoszono 24 referaty uczestników z Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu Ostrawskiego, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Pałackiego w Ołomuńcu, Uniwersytetu Wrocławskiego i Uniwersytetu Opolskiego.

Członkowie Koła brali również udział w konferencjach organizowanych przez inne ośrodki akademickie. W dniach 11–12.04.1997 r. Emilia Toch (*Polsko-czeska homonimia językowa*) i Piotr Woźniak (*Literackość i publicystyczność przemówień Václava Havla*) wygłosili swoje referaty podczas Międzynarodowej Konferencji Studenckiej w Ostrawie (Czechy) zatytułowanej *Polsko-české sousedství v průběhu staletí* (*Polsko-czeskie sąsiedztwo na przestrzeni wieków*), w której uczestniczyli także studenci z ośrodków akademickich w: Ołomuńcu, Ostrawie, Krakowie, Katowicach, Toruniu i Opolu. Ogółem wygłoszono 18 referatów, z których wybrano najlepszy. Był nim referat Emilii Toch.

Podobnie w dniach 16–17.11.1998 r. członkowie Koła wzięli udział w studenckiej konferencji naukowej pt. *Pierwsze osiągnięcia naukowe studentów polonistyki i sławistyki*, która odbyła się w Ostrawie (uczestniczyli w niej członkowie KNS z uniwersytetów w: Ostrawie, Ołomuńcu, Katowicach i Opolu). Nasze Koło reprezentowali: Aleksandra Pająk z referatem pt. *Elementy skamandryckie u Lieberta* i Katarzyna Chrobak z referatem pt. *Obraz Niemca w »Počátku« Andrzeja Szczypiorskiego*. Po wysłuchaniu wszystkich wystąpień wybrano najlepszy referat. I miejsce zajął student ostrawskiej polonistyki, II – Aleksandra Pająk, studentka V roku sławistyki Uniwersytetu Opolskiego. Również w następnych latach (16–17.11.1999 r., a także 4–5.04.2000 r.) studenci KNS wzięli udział w Studenckiej Konferencji Naukowej zorganizowanej przez Uniwersytet Ostrawski.

Już w roku 1988 wydano pierwsze materiały referatów studenckich pn. „Język, literatura i kultura Słowian”, które stały się wzorem dla materiałów pokonferencyjnych wydanych następnie od 1997 roku jako seria „Prace Naukowe Studentów Uniwersytetu Opolskiego”. Trzeba by też wspomnieć o tomiku przekładów wierszy Jiřego Orteny pt. *Czytanka wiosna (Čítanka jaro)* w tłumaczeniu Vladimíra Petriláka, wydany przez KNS w 1991 roku jako efekt warsztatów przekładowych roku 1990. W roku 1999 ukazał się tomik *W świecie mediów*, wydany przez Samorząd Studencki Uniwersytetu Opolskiego, w którym swój udział mają również członkowie KNS.

W dniach 19–29.08.1998 r. Koło zorganizowało obóz naukowy połączony z kursem nauki języka czeskiego. Głównym problemem, któremu podporządkowano badania gwary miejskiej, była tzw. *obecná čeština* w codziennej komunikacji, zjawisko obce historii języka polskiego. W roku następnym (20–31.08.1999 r.) członkowie Koła wyjechali do Pragi na obóz naukowy tym razem poświęcony problemom literackim (recepcja literatury polskiej w Czechach oraz kultura literacka w Czechach).

Warto też zwrócić uwagę na trzy imprezy o charakterze popularyzatorskim, a mianowicie: wieczory czeskie (pierwsze już w roku 1986 r. i 1987 r.), na których prezentowano język i kulturę Moraw, żargon praski, zabytki Pragi oraz współczesną literaturę czeską, i jeden wieczór lwowski (8.04.1987 r.), podczas którego zapoznano

uczestników z dialektem lwowskim, problemem bilingwizmu na kresach wschodnich oraz wyświetlono slajdy zabytków Lwowa.

Ponadto zorganizowano w dniach 23–25.06.1996 r. projekcje filmów czeskich. Były to ekranizacje powieści Arnošta Lustiga: *Transport z ráje* (1962) reż. Z. Brynych, *Démanty noci* (1963) reż. J. Nemec, *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou* (1965) reż. A. Moskalyk, *Dita Saxová* (1965) reż. A. Moskalyk i *Modrý den* (1944) reż. E. Sadková. W roku 1998 zorganizowano dwa przeglądy: Czeskie oskary oraz Współczesny film czeski. W 1999 roku zaś Przegląd Filmów Czeskich, Serbskich, Chorwackich i Macedońskich. Odbyły się także dwie imprezy z cyklu „Dni Słowiańskie w Opolu”: Dzień Czeski oraz Dzień Łużycki.

Natomiast w latach 1994–1996 r. mgr M. Zabierzewska-Kucharska i mgr V. Bidlas organizowali dwutygodniowe kursy nauki języka czeskiego w Pradze.

Bardzo atrakcyjną imprezą był organizowany od 1992 r. Slawistyczny Oplatek Wigilijny, spotkanie, podczas którego łamano się oplatkiem zgodnie ze zwyczajami słowiańskimi.

Opiekunami Koła Naukowego Slawistów byli: Mieczysław Balowski (1986–1990 i 1997–1999), Marzena Zabierzewska-Kucharska (1990–1997), Henryk Jaroszewicz i Zdravko Stamatovski (1999–2000). Natomiast jego przewodniczącymi zostali wybrani: Helena Jaworek (1986–1989), Witold Graca (1989–1991), Mirosław Pietrucha (1991–1993), Katarzyna Stelmach (1993–1994), Anna Majkrzak (1994–1996), Małgorzata Dobrowolska (1996–1998), Ewelina Gruszka (1998–1999), Anna Krakowczyk (1999–2000).

* * *

Początki bohemistyki w Opolu były dość trudne, ale zaangażowanie zarówno pracowników, jak i studentów wskazywało, że ta problematyka powinna zaistnieć w tym środowisku akademickim. I jak widać z powyższego opisu i zestawienia działania pierwszych opolskich bohemistów padły na urodzajny grunt. Nie tylko rozpoczęto badania bohemistyczne, ale także uruchomiono kierunek studiów z przedmiotami bohemistycznymi, co dało także początek rozszerzaniu zagadnień slawistycznych o inne kraje słowiańskie.

Literatura

- BALOWSKA, G. (1988). *Tendencje rozwojowe czeskiego języka potocznego*. W: *Język, literatura i kultura Słowian* (s. 6–12). Opole.
- BALOWSKA, G. (1996a). *Jazykový obraz ženy v díle Ďndry Lysohorského*. W: *Žena – Jazyk – Literatura. Sborník z mezinárodní konference* (s. 364–369). Ústí nad Labem.
- BALOWSKA, G. (1996b). *Kolokwializmy fonetické v vybraných utworch M.A. Šimáčka*. *Studia Slavica. Opolsko-Ostrawskie Studia Slawistyczne* 3, 5–13.

- BALOWSKA, G. (1996c). *Slovníctvo potocné v vybraných utworch M. A. Šimáčka*. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Opolskiego, Językoznawstwo* 16, 5–12.
- BALOWSKA, G. (1997). *Językowy obraz kobiety i mężczyzny w twórczości Ďndry Lysohorského*. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Opolskiego. Slawistyka* 2, 77–90.
- BALOWSKA, G. (1999a). *Jiné a stejné v jazyce Ďndry Lysohorského*. W: M. Čechová aD. Moldanová (eds.), *Jinakost, cizost v jazyce a v literatuře* (s. 285–292). Ústí nad Labem.
- BALOWSKA, G. (1999b). „Obecná čeština” w utworach M. A. Šimáčka. W: H. Mieczkowska i T. Z. Orłoś (red.), *Odrodzenie narodowe w Czechach i na Słowacji* (s. 259–266). Kraków.
- BALOWSKA, G. (2000a). *Formowanie się idei laskiego języka literackiego*. *Socjolingwistyka* 16, 8596.
- BALOWSKA, G. (2000b). *Język poezji ndry Lysohorského*. W: H. Wróbel (red.), *Studia z filologii słowiańskiej ofiarowane profesor Teresie Zofii Orłoś* (s. 2534). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- BALOWSKA, G. (2000c). *Mikrojęzyki literackie*. *Socjolingwistyka* 16, 4149.
- BALOWSKI, M. (1988). *Język, literatura i kultura Słowian zachodnich i południowych*. W: *Język, literatura i kultura Słowian. Materiały konferencji naukowej* (s. 3–5). Opole.
- BALOWSKI, M. (1989). *M. Szykowski – propagator kultury polskiej w Czechach*. W: *70 lat nauki w niepodległej Polsce. Materiały konferencji naukowej* (s. 3–9). Opole.
- BALOWSKI, M. (1991a). „Chcę być poetą całym sercem...”. W: J. Orten, *Czytanka wiosna* (s. 82–87). Opole.
- BALOWSKI, M. (1991b). *O spójności tekstu aforystycznego (na materiale utworów S. J. Leca, W. Brudzińskiego, G. Lauba i M. Růžički)*. W: S. Gajda (red.), *Wariacja w języku* (s. 197–202). Opole.
- BALOWSKI, M. (1991c). *Współczesna stylistyka czeska*. W: S. Gajda (red.), *Synteza w stylistyce słowiańskiej* (s. 199–205). Opole.
- BALOWSKI, M. (1992a). *Doświadczenia wojenne a koncepcja życia i śmierci w utworach K.K. Baczyńskiego i J. Ortena*. *Z polskich studiów slawistycznych VIII*, 5–10. (Streszczenie: *Válečné zkušenosti a koncepte života a smrti v dílech K.K. Baczyńskiego a J. Ortena*. W: J. Doruľa (ed.), *XI. mezinárodní zjazd slavistov. Zborník resumé* (s. 566–567). Bratislava.
- BALOWSKI, M. (1992b). *Obraz II wojny światowej i okupacji w czeskiej poezji lat 1938–1946*. W: *Sprawozdania OTPN w Opolu 1991* (s. 5–14).
- BALOWSKI, M. (1992c). *Obraz świata w aforyzmach J.A. Komenského*. W: Z. Jasiński i F. Marek (red.), *J.A. Komenský – prekursor uniwersalizmu* (s. 87–96). Opole–Ołomuniec.
- BALOWSKI, M. (1992d). *Słowiańska terminologia stylistyczna w „Slovníku slovanské lingvistické terminologie”*. W: S. Gajda (red.), *Systematyzacja pojęć w stylistyce* (s. 69–76). Opole.
- BALOWSKI, M. (1992e). *Struktura językowa aforyzmów (na materiale polskim i czeskim)*. Opole.

- FURDAL, A. (1982b). *O znaczeniu badań nad współczesnymi kontaktami językowymi*. *Zeszyty Naukowe WSP w Szczecinie* 38, 157–167.
- FURDAL, A. (1983). *Z zagadnień klasyfikacji kulturowej języków słowiańskich*. *Z Polskich Studiów Slawistycznych. Językoznawstwo* 6, 101–108.
- FURDAL, A. (1985). *Przekład a definicja języka literackiego*. *Studia Linguistica* 9, 17–23.
- FURDAL, A. (1986a). *Onomastyka widziana z zewnątrz*. W: A. Furdal (red.), *Nazwy własne a nazwy pospolite w języku i w tekście* (s. 89–95). Opole.
- FURDAL, A. (1986b). *Sfery komunikacji językowej a socjalno-kulturowa klasyfikacja języków*. *Prace Filologiczne* 32, 123–128.
- FURDAL, A. (1988). *Klasyfikacja języków z socjolingwistycznego punktu widzenia*. *Socjolingwistyka* 8, 27–33.
- FURDAL, A. (1992a). *Sytuacja mniejszości językowych w Europie*. W: S. Grabias (red.), *Język polski jako obcy* (s. 7–12). Lublin.
- FURDAL, A. (1992b). *Zadania slawistyki we współczesnej Europie*. *Z Polskich Studiów Slawistycznych* 7, 41–46.
- FURDAL, A. (1994). *Języki słowiańskie po półwieczu 1939–1989*. *Zeszyty Naukowe WSP w Opolu. Slawistyka* 1, 25–30.
- KOŁACZKOWSKA, A. (1994). *Problem konstrukcji dramatu V. Nezvala „Loretka”*. *Zeszyty Naukowe WSP w Opolu. Slawistyka* 1, 31–38.
- LUBAŚ, W. (1997). *O sytuacji języka macedońskiego*. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Opolskiego. Slawistyka* 2, 23–30.
- LUBAŚ, W. (1998). *Socjolingwistyczne podłoże przemian w położeniu języków słowiańskich w czasie transformacji państwowej i ustrojowej*. *Z Polskich Studiów Slawistycznych. Językoznawstwo* 9, 183–188.
- ZABIERZEWSKA-KUCHARSKA, M. (1993). *Przyroda, humor, realia życia, czyli peregrynacje Karla Čapka*. W: T. Poźniak i A. Wiczorek (red.), *Podróż w literaturze rosyjskiej i w innych literaturach słowiańskich* (s. 121–124). Opole.
- ZABIERZEWSKA-KUCHARSKA, M. (1994). *Autobiografizm powieści J. Fraisa „Muži z podzemního kontinentu”*. *Zeszyty Naukowe WSP w Opolu. Slawistyka* 1, 57–61.
- ZABIERZEWSKA-KUCHARSKA, M. (1996a). *Symbolika liczb w utworze Arnošta Lustiga „Modlitba pro Kateřinu Horwiczovou”*. *Studia Slavica. Opolsko-Ostrawskie Studia Slawistyczne* 3, 218–225.
- ZABIERZEWSKA-KUCHARSKA, M. (1996b). *Žena v próze Arnošta Lustiga*. W: D. Moldanová (ed.), *Žena – Jazyk – Literatura* (s. 232–234). Ústí nad Labem.