

# BOHEMISTYKA

**2/2026**

Rocznik XXVI – 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)

Liudmyła 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)

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

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

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

ISSN 1642–9893

ISSN (online) 2956–4425

# BOHEMISTYKA

## 2/2026

Rocznik XXVI – ISSN 1642–9893

## SPIS TREŚCI

### ARTYKULY I STUDIA

Kamila Woźniak, <i>Tkanki krajobrazu, nici pamięci. Doświadczenie przyrody w emigracyjnych listach Milady Součkovéj</i> . . . . .	163
Milan Mašat, <i>Recepce povídky »Štědrý večer v sirotčinci« žáky druhého stupně základní školy</i> . . . . .	183
Kateřina Šichová, Martin Šemelík, <i>Co není, může být. Přísloví ve výuce češtiny jako cílového jazyka</i> . . . . .	195
Ondřej Drobník, <i>Deminutiva v GramatiKatu</i> . . . . .	231
Patricie Šinkovičová, <i>Konstrukce pojmu doplněk ve výzkumu didaktiky českého jazyka</i> . . . . .	243
Darina Hradilová, Jan Kij, <i>On Selected Aspects of Using AI in Teaching Czech as a Foreign Language</i> . . . . .	269
Pavla Chejnová, <i>Directive Strategies in Czech Classroom Communication</i> . . . . .	293

### ZE ZJAWISK WSPÓLczesnego Języka CZESKIEGO

Milan Hrdlička, <i>To je, co?! (k posunům významu výpovědi pomocí interpunkce a morfosyntaktických prostředků)</i> . . . . .	308
--	-----

### RECENZJE, OMÓWIENIA, NOTY

Ladislav Janovec, <i>Cesty češtiny mimo školu, ale snad i (zpátky) do školy</i> . . . . .	314
---	-----

### KRONIKA

Dariusz Tkaczewski, Robert Kajstura, <i>Bohemistyka śląsko-zagłębiowska na Uniwersytecie Śląskim po 52 latach</i> . . . . .	318
---	-----

## CONTENTS

### ARTICLES & RESEARCHES

Kamila Woźniak, <i>Tissues of Landscape, Threads of Memory: The Experience of Nature in Milada Součková's Emigrant Letters</i> . . . . .	163
Milan Mašat, <i>Reception of the Story «Christmas Eve at the Orphanage» by Lower-Secondary School Students</i> . . . . .	183
Kateřina Šichová, Martin Šemelík, <i>What is not, can be. Proverbs in Teaching Czech as a Target Language</i> . . . . .	195
Ondřej Drobník, <i>Diminutives in GramatiKat</i> . . . . .	231
Patricie Šinkovičová, <i>The Construction of the Concept of Supplement in Research into Czech Language Teaching</i> . . . . .	243
Darina Hradilová, Jan Kij, <i>On Selected Aspects of Using AI in Teaching Czech as a Foreign Language</i> . . . . .	269
Pavla Chejnová, <i>Directive Strategies in Czech Classroom Communication</i> . . . . .	293

### FROM THE PHENOMENON OF MODERN CZECH LANGUAGE

Milan Hrdlička, <i>What a windfall! (the Consideration of the Modification of a Phrase by Means of Punctuation Marks and Morphologic and Syntactic Means)</i> . . . . .	308
---	-----

### BOOK REVIEWS & DISCUSSIONS

Ladislav Janovec, <i>The Journey of Czech Outside of School, but Perhaps also (back) into Schools</i> . . . . .	314
---	-----

### CHRONICLE

Dariusz Tkaczewski, Robert Kajstura, <i>Bohemian Studies in Silesia and Zagłębie at the University of Silesia after 52 years</i> . . . . .	318
--	-----

## Tkanki krajobrazu, nici pamięci. Doświadczenie przyrody w emigracyjnych listach Milady Součkovéj

Tissues of Landscape, Threads of Memory: The Experience  
of Nature in Milada Součková's Emigrant Letters

**KAMILA WOŹNIAK**

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2756-4351>

E-mail: [kamila.wozniak@uwr.edu.pl](mailto:kamila.wozniak@uwr.edu.pl)

**Abstract:** This article examines the emigrant letters of Milada Součková, focusing on how nature functions as a medium of emotion and memory. Rather than serving as a neutral backdrop, the natural environment emerges as an affective tissue in which sensory impressions, nostalgia, and estrangement intertwine. Plants, seasons, and atmospheric phenomena act as triggers of memory, creating bridges between past and present. The analysis demonstrates that landscapes not only preserve autobiographical and cultural memory but also provide a space for negotiating emigrant identity, exposing tensions between rootedness and displacement, belonging and alienation.

**Abstrakt:** Artykuł analizuje emigracyjne listy Milady Součkovéj, ukazując, jak przyroda funkcjonuje w nich jako medium emocji i pamięci. Natura nie jest tu tłem, lecz tkanką afektywną, w której spletają się zmysłowe doznania, nostalgia i doświadczenie obcości. Rośliny, pory roku czy zjawiska atmosferyczne pełnią rolę wywalaczy pamięci, budując mosty między przeszłością a teraźniejszością. Analiza pokazuje, że krajobraz staje się przestrzenią konstruowania tożsamości emigrantki oraz świadectwem napięć między zakorzenieniem a brakiem zakotwiczenia.

**Keywords:** memory, epistolography, nature, Milada Součková, emigration, identity

**Słowa kluczowe:** pamięć, epistolografia, natura, Milada Součková, emigracja, tożsamość

Jak wskazuje Karen Barad, amerykańska fizyczka, materia nie jest neutralnym nośnikiem, na który nakłada się sens dopiero w akcie interpretacji, lecz pozostaje konstytutywnym elementem procesów relacyjnych. Badaczka przyjmuje założenie o immanentnej sprawczości materii, czyli zdolności do konstytuowania relacji poznawczych i kulturowych. Materia nie tylko oddziałuje na podmiot, ale także modeluje sposoby konceptualizacji świata, a tym samym pośrednio determinuje formy jego narracyjnego artykułowania. W tej perspektywie przyroda czy rzeczy nie funkcjonują jako neutralne tło dla ludzkich opowieści, lecz jako aktywni współuczestnicy procesów znaczeniowo-twórczych warunkujący zarówno idiom języka, jak i modalności narracji (Barad, 2007, s. 151–152). Narracje nie są zatem prostą reprezentacją „zewnątrznej” rzeczywistości, lecz wyrastają z układów materialnych, jednocześnie stabilizując i przekształcając sposoby ich rozumienia. Można w konsekwencji postawić tezę, że literatura i natura sytuują się po tej samej stronie ontogenezy: obie wyłaniają się z analogicznych procesów formotwórczych, opartych na nieustannej transformacji, rytmach narastania i zaniku oraz emergencji sensu w układach relacyjnych, zawsze zależnych od lokalnego otoczenia<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Zob. Bennett, 2010; Latour, 2010; Braidotti, 2014. Prace te stanowią kluczowe odniesienia dla ujęć relacyjnych i postantropocentrycznych, które akcentują sprawczość materii (Bennett), współdziałanie ludzkich i nie-ludzkich aktorów w sieciach (Latour) oraz posthumanistyczne przekształcenie pojęcia podmiotowości (Braidotti).



W tym kontekście szczególnie wyraziste okazuje się piśmiennictwo epistolarne: list, jako gatunek ulotny, sytuacyjny i afektywny, sprzyja rejestracji drobnych doznań zmysłowych splatających się z refleksją o tożsamości i przynależności. Celem niniejszego artykułu jest analiza sposobów, w jakie zostaje zapisane doświadczenie przyrody w emigracyjnych listach czeskiej pisarki Milady Součkovéj, oraz ukazanie, jak funkcjonuje w nich natura będąca medium emocji i pamięci. Przedmiotem analizy są wybrane fragmenty korespondencji Součkovéj z lat powojennej emigracji. Materiał badawczy stanowią jej listy opracowane przez Zuzanę Říhová, Kristiána Sudę i Richarda Štencla oraz opublikowane w edycji krytycznej: *Élenty. Dopisy přátelům 1942–1982* (Prostor, Praha 2018). Analizie poddaję wybrane fragmenty tej korespondencji, koncentrując się na partiach, w których doświadczenie krajobrazu i bodźce zmysłowe (wzrok, węch, dotyk) inicjują powroty pamięciowe i organizują sposób opisu sytuacji emigracyjnej. Lektura tych zapisów pozwala uchwycić, w jaki sposób przyroda staje się u Součkovéj tkanką pamięci i nicią łączącą przeszłość z teraźniejszością, a zarazem materią, w której ujawniają się napięcia konstytutywne dla doświadczenia emigracji.

Metodologicznie przyjmuję perspektywę relacyjną: list traktuję nie tylko jako zapis „o” przyrodzie, lecz jako praktykę tekstową powstającą w określonych warunkach materialnych i środowiskowych (miejsce, sezonowość, rytm dnia, stan ciała, doraźność nośnika). Odwołanie do realizmu sprawczego Karen Barad pełni tu funkcję heurystyczną: pozwala uchwycić fakt, iż bodźce środowiskowe nie są wyłącznie tematem wypowiedzi, lecz mogą współorganizować sposób pisania i pamiętania (selekcję szczegółów, tempo, składnię, punktowość notacji). Analizę prowadzę jako lekturę bliską, skupioną na mikroscezach percepcji (wzrok, węch, dotyk), figurach krajobrazu oraz ich funkcji pamięciowej i afektywnej w doświadczeniu emigracyjnym pisarki.

Listy Součkovéj, o których będzie tu mowa, nie są wyłącznie „tekstami o świecie” (amerykańskim i praskim), lecz formą wypowiedzi, w której natura nie pozostaje biernym przedmiotem opisu, ale współ-

działa relacyjnie, uruchamiając i organizując pracę pamięci. To właśnie przyroda staje się w nich medium pamięci. Znamienne przy tym jest, że w porównywaniu i opisywaniu wrażeń z życia w Ameryce oraz przedemigracyjnej egzystencji w Pradze, Součková nie zestawia obrazów miast ani nie koncentruje się głównie na drobiazgowych deskrypcjach i porównaniach amerykańskiej i czeskiej codzienności (choć i takie czasem się zdarzają), ale kieruje uwagę ku doświadczeniom wynikającym z kontemplacji amerykańskiej przyrody. W opisach i porównaniach krajobrazów, pór roku czy zjawisk atmosferycznych uruchamia się pamięć indywidualna pozwalająca autorce uchwycić specyfikę doświadczenia emigracyjnego i nadać mu adekwatną formę wyrazu. W ten sposób czeska pisarka odwraca pewien częsty typ pisarstwa emigracyjnego, w którym dominują komparacje miast czy architektury: zamiast tego to przyroda staje się tu podstawowym punktem odniesienia i artefaktem pamięci, akcentując relację z miejscem, zarówno utraconym, jak i tym, w którym przyszło żyć twórczyni. W tym sensie natura pełni funkcję rezerwuaru porównań, przez który konstruuje się doświadczenie obcości i pamięć „domu”.

Przed przystąpieniem do analizy listów warto zarysować biografie Milady Součkovéj oraz omówić podstawowe cechy jej twórczości, aby osadzić dalsze rozważania w stosownym kontekście historyczno-literackim.

### **Milada Součková: kontekst biograficzny i literacki**

Milada Součková (1899–1983) była czeską pisarką i poetką, która, jako autorka emigracyjna, przez długi czas pozostawała w Czechach zapomniana i przemilczana. Zadebiutowała stosunkowo późno, w 1934 roku, prozą eksperymentalną *První písmena*. Kolejne utwory, m.in. *Amor a psyché* (1937), dylogia *Odkaz* i *Zakladatelé* (1940), *Bel canto* (1944) oraz *Hlava umělce* (1944), ugruntowały status jej pisarstwa jako trudnego, wysoce intelektualnego i pozostającego na uboczu głównego nurtu literatury czeskiej.

Po II wojnie światowej Součková została attaché kulturalną w Nowym Jorku (1946), a w 1948 roku, wobec zmian politycznych związa-

nych z dojściem do władzy komunistów, zdecydowała się pozostać na stałe w Stanach Zjednoczonych. Pracowała tam jako wykładowczyni literatur słowiańskich na renomowanych uczelniach, m.in. Harvardzie, w Chicago i Berkeley. Emigracja oznaczała jednak dla pisarki literackie „wymazanie” w ojczyźnie: jej nazwisko zniknęło z obiegu, a wcześniejsze utwory były dostępne właściwie jedynie w antykwariatach. W okresie emigracyjnym opublikowała zaledwie jeden tom prozy: *Neznámý člověk* (1962), napisany jeszcze w latach czterdziestych, przed wyjazdem z kraju. Od lat pięćdziesiątych tworzyła przede wszystkim poezję oraz eseje i teksty teoretyczne o literaturze, m.in. dotyczące czeskiego baroku, oraz dramaty. W latach siedemdziesiątych i na początku osiemdziesiątych powróciła do prozy: tom *Krátká povídka* zawiera utwory, w których autorka kontynuuje refleksje nad pamięcią i narracjami memorialnymi, rozwijając zarazem obecny wcześniej w jej tekstach namysł nad przeszłością, relacjami czasu i przestrzeni oraz przenikaniem się mikro- i makrohistorii na tle przemian politycznych, społecznych i kulturowych. U schyłku życia wydała jeszcze zbiór poezji *Vlastní životopis Josefíny Rykové* (1981), którego część zatytułowana *Sešity Josefíny Rykové* zawiera krótkie teksty autobiograficzne.

Twórczość Součkovéj zaczęto w Czechach ponownie odkrywać dopiero po 1989 roku. Jak zauważa praski bohemista Jan Matonoha, poetyka jej tekstów tworzy specyficzną odmianę awangardy. Charakterystyczne są dla niej gry pamięci balansujące między autobiografią a fikcją, refleksje nad czasem, nostalgią i przejściem od pamięci jednostkowej ku zbiorowej (Matonoha, 2009, s. 176). Z kolei Vladimír Papoušek, lokując twórczość Součkovéj w obrębie sztuki awangardowej, wskazuje na jej stałe dominanty formalne i dyskursywne: fragmentaryczność, kolażowość oraz łączenie literatury z innymi porządkami wypowiedzi, w szczególności z dyskursem naukowym i filozoficznym (Papoušek, 2007, s. 121–123).

Choć Milada Součková kojarzona jest przede wszystkim z działalnością literacką, jej horyzont zainteresowań obejmował również przyrodoznawstwo, w szczególności biologię roślin. W 1923 roku obro-

niła na Uniwersytecie Karola w Pradze rozprawę doktorską *O duševním životě rostlin* (praca niezachowana). Wkrótce potem wyjechała na stypendium naukowe do Szwajcarii, w trakcie którego pracowała w laboratorium zajmującym się fizjologią roślin. Rezultatem badań z tego okresu było studium poświęcone procesom ukorzenia się liści odłączonych od rośliny macierzystej. Praca ta wpisywała się w ówczesną dyskusję nad korelacjami organów, a więc nad zależnościami, w ramach których rozwój jednego elementu rośliny wpływa na metabolizm i morfologię innego<sup>2</sup>.

Z perspektywy literaturoznawczej wczesne doświadczenia naukowe Součkovéj, których nie kontynuowała już po powrocie ze Szwajcarii, okazują się szczególnie nośne interpretacyjnie. Ujawniają bowiem wrażliwość na materialność oraz wewnętrzną organizację materii ożywionej, co w późniejszym pisarstwie znajdzie swoje estetyczne i poznawcze echo. Analizując tkanki roślinne i ich dynamiczne powiązania, Součková posługiwała się językiem biologii, zarazem jednak wypracowując perspektywę myślenia o formie jako o układzie relacyjnym, a o tekście jako „organizmie” opartym na zależnościach, napięciach i wzajemnym oddziaływaniu heterogenicznych elementów.

W świetle perspektywy relacyjnej, jaką reprezentuje myśl Karen Barad, istotne pozostaje to, że punkt wyjścia refleksji Součkovéj nad literaturą i historią mógł być zakorzeniony w praktyce badawczej, w uważnym przyglądaniu się materii oraz procesom jej transformacji. Doświadczenie biologiczne można zatem odczytywać jako ogniwo łączące materialność przyrody z materialnością tekstu: badanie „korelacji organów” można zestawić z jej późniejszymi poszukiwaniami korelacji narracyjnych i poetyckich, miejsc, w których różne rodzaje pamięci przenikają się, a elementy biografii spletają z fikcją. W tej optyce tkanki roślinne i tkanki tekstu ujawniają pokrewieństwo

---

<sup>2</sup> Jestem wdzięczna Kristiánovi Sudzie za liczne informacje dotyczące życia i pracy badawczej Milady Součkovéj. Jako edytor jej tekstów i popularyzator twórczości odegrał on kluczową rolę w przywracaniu pamięci o tej autorce w Czechach.

nie na poziomie metafory, lecz na poziomie procesualności: podlegają dynamikom wzrostu, różnicowania, przemieszczeń i powiązań konstytuujących się relacyjnie w nieustannym splocie elementów i ich wzajemnych oddziaływań.

### Korespondencja emigracyjna

Korespondencja Milady Součkovéj, zachowana w znacznej mierze w rozproszonych fragmentach, stanowi istotne świadectwo zarówno jej praktyk pisarskich, jak i doświadczenia emigracji. Zasadniczą cechą tego zbioru jest niepełność: listy nie tworzą zamkniętego korpusu, ponieważ Součková nie archiwizowała własnych kopii, a przekazy przetrwały wyłącznie dzięki adresatom. W rezultacie materiały trafiły do obiegu badawczego w rozproszeniu, nierzadko przypadkowo. Choć najwcześniejsze listy powstały jeszcze przed 1945 rokiem, zasadnicza część korespondencji wiąże się z okresem powojennym i emigracyjnym, kiedy autorka, w obliczu sytuacji politycznej, podjęła intensywną wymianę listowną oscylującą między prośbami o wsparcie, podtrzymywaniem więzi a autorefleksyjnym komentarzem do własnego położenia. Adresatami byli przedstawiciele środowisk artystycznych, naukowych, w tym literaci, badacze i profesoro- wie uniwersyteccy w USA<sup>3</sup>.

Listy, o których tu mowa, powstawały często w pośpiechu, na różnych nośnikach (np. papierze pakowym), bez późniejszych korekt i dbałości o wersję finalną (Suda, 2018, s. 13–14). Ta doraźność nie jest wyłącznie okolicznością edytorską: współtworzy rytm i „impulsowy” charakter wypowiedzi, ukazując list jako efekt sytuacyjnej in- tra-akcji ciała (czyli wzajemnego konstytuowania relacji, a nie prostego oddziaływania przyczyna–skutek, por. Barad, 2007), narzędzia pisania i środowiska.

---

<sup>3</sup> W listach Součková często przywołuje środowisko polskiej emigracji literackiej w USA, a wzmianki te mają zarówno wymiar dokumentacyjny, jak i refleksyjny, ukazując ją jako uważną obserwatorkę życia kulturalnego emigracji środkowo-europejskiej.

Kompozycja listów łączy osobisty zapis z refleksją teoretyczną, jest próbą uchwycenia własnej sytuacji egzystencjalnej z jednoczesnym sformułowaniem sądów o literaturze, kulturze i polityce. Korespondencja ta pełni zatem funkcję zarówno świadectwa biograficznego, jak i archiwum myśli krytycznej. Znaczną jej część odnaleziono po śmierci autorki w archiwach prywatnych i instytucjonalnych, a jej edycja ujawniła zarówno indywidualny wymiar losu Součkovéj, jak i rolę relacji intelektualnych podtrzymywanych na emigracji.

Listy Součkovéj cechuje dwutorowość: z jednej strony pozostają medium kontaktu prywatnego, z drugiej – funkcjonują jako narzędzie autorefleksji i metakomentarza do własnej praktyki pisarskiej. Jak zauważa Kristián Suda, edytor korespondencji i odkrywca wielu rękopisów autorki, powracają w nich uwagi analityczne o literaturze, próby bilansu dorobku oraz polemiki z krytyką, co wskazuje na konsekwentne traktowanie listu jako równoległej przestrzeni pracy intelektualnej.

Niekompletność i przypadkowy tryb zachowania listów wzmacniają ich podwójny status: intymnego zapisu oraz cennego źródła historycznoliterackiego (Suda, 2018, s. 9–18).

### Ameryka – pierwsze wrażenia

Epistolografia Součkovéj stanowi unikalny zapis konfrontacji podmiotu emigracyjnego z przestrzenią, która od początku jawi się jako „raj odkrywcy” i zarazem *locus* alienacji. Ameryka zostaje wprowadzona do dyskursu jako kontrapunkt wobec starego kontynentu, a jednocześnie, paradoksalnie, jako przestrzeń bliźniaczo podobna w swym wymiarze codzienności. Już pierwsze relacje ujawniają ambiwalentne napięcie między doświadczeniem egzotycznej przygody a świadomością własnej marginalizacji.

W liście do Jindřicha Chalupceckiego z 1947 roku Součková formułuje jedno z najbardziej symptomatycznych ujęć:

Amerika je veliká země a je to zde stejné jako všude na světě, při tom však ráj pro Columba, který je v duši každého člověka (Součková, 2018, s. 39).

Figura „raju Kolumba” uruchamia semantykę odkrywania, eksploatacji i nowości, a więc doświadczeń konstytutywnych dla narracji o Ameryce jako przestrzeni otwartej i wciąż nie do końca poznanej. Dynamika pierwszych obserwacji opiera się przy tym na uwypuklaniu elementów banalnych, które w perspektywie emigrantki ulegają przekształceniu w spektakl codzienności:

Je to dobrodružství jet subwayí, vidět každou chvíli kousek Atlantiku, poznávat lidi, kteří nic, ale naprosto nic neví o tom, co tvoří Váš starý svět [...] (Součková, 2018, s. 39).

Owa subiektywna optyka przekształca tu doświadczenie metropolii (na poziomie praktyki komunikacyjnej dość rutynowe) w fenomen inicjacyjny, w którym to, co zwyczajne, zostaje naznaczone aurą przygody i odkrywania.

Znamienna okazuje się fascynacja przyrodą i rdzenną kulturą, które w perspektywie autorki stanowią egzotyczne *novum* wobec europejskiego imaginarium. Ameryka zostaje tym samym zdefiniowana jako terytorium „innego”: pociągające, a zarazem domagające się oswojenia. Równocześnie jednak pisarka dystansuje się wobec perspektywy egzotyzyzującej, akcentując potrzebę poszukiwania tego, co wspólne i uniwersalne, zamiast tego, co odmienne:

Tady každý, Češi i Američané, dělají, jako by tu bylo něco jiného než na celém ostatním světě. To je přece samozřejmé. To zajímavé je najít společného jmenovatele, najít *spojitosti*, a ne exotické rozdíly. A najít je právě v charakteristických podobách (Součková, 2018, s. 31).

Součková konfrontuje z tradycją europejską także amerykańskie instytucje kultury oraz zgromadzone w nich kolekcje. Analizując muzea i eksponaty, konstatuje:

Kdyby to ovšem člověk měl v Praze. Bylo by to dobré, ale na Ameriku je to málo, ale je to přirozené, že nemá to, co Evropa, a je to dobře, nic jí to nechybí [...]” (Součková, 2018, s. 56).

Ameryka zostaje tu zdefiniowana jako przestrzeń autonomiczna, niewyprowadzająca swej legitymizacji z imitowania „wielkiej tradycji” europejskiej. Równocześnie jednak, w odniesieniu do sztuk pla-

stycznych, pojawia się ocena deprecjonująca („Malířství je slabé ve srovnání s velkými evropskými sbírkami [...]”); Součková, 2018, s. 56). To napięcie między afirmacją a krytyką można interpretować jako symptom doświadczenia emigracyjnego, w którym kategorie obcego i swojskiego krzyżują się, wytwarzając specyficznie hybrydyczną perspektywę oglądu.

Szczególne miejsce w korespondencji Součkovéj zajmuje refleksja nad amerykańskim dyskursem literaturoznawczym. W liście do Chaluppeckiego pisarka notuje:

Studuji tady všechno, co je napsáno o románu [...]. Věci, které tu jsou napsány o románu, mají úroveň, kterou v Evropě dnes vůbec nenajdete, pokud se týče vzdělanosti a samostatného myšlení (Součková, 2018, s. 53).

W tym ujęciu Ameryka zostaje wartościowana jako *locus* innowacyjnej myśli krytycznej, podczas gdy Europa jawi się jako przestrzeń intelektualnie zubożona.

Nie sposób pominąć również rejestru doświadczeń negatywnych, w których wyraźnie ujawnia się sytuacja emigrantki:

Kromě toho stálého přemýšlení a dívání se kolem jsem tu velmi nespokojená, jak osobně, tak úředně [...] (Součková, 2018, s. 31),

pisze w 1946 roku, a rok później notuje:

Je mi moc smutno, když myslím na své postavení (Součková, 2018, s. 49).

Te lapidarne sformułowania artykułują poczucie alienacji i odrzucenia, charakterystyczne dla pierwszej fazy pobytu w Stanach Zjednoczonych. Wówczas nowa rzeczywistość jawi się jako chaotyczny Babilon (por. Součková, 2018, s. 30), jednak w kolejnych listach ton ten ulega przesunięciu ku większej akceptacji: „Amerika je čím dál tím víc zajímavá” (Součková, 2018, s. 37).

W autorefleksjach dotyczących pierwszych lat pobytu w Stanach Zjednoczonych pojawia się także wątek języka angielskiego i czeskiego. „Kdybych uměla psát tak anglicky jako česky, tak bych tu udělala kariéru” (Součková, 2018, s. 58), stwierdza pisarka. Doświadcza ona bariery językowej, która, mimo bardzo dobrej znajomości angielskie-

go (a także francuskiego i niemieckiego), uniemożliwia jej pełne uruchomienie wcześniejszego sposobu/stylu pisania. Teksty pisane po angielsku, tworzone niejako z pozycji marginalnej, jawią się jej jako pozbawione kulturowego zakorzenienia. Analogiczna logika ujawnia się w refleksjach nad przestrzenią: Ameryka nie zostaje przedstawiona jako obszar oswojony, lecz jako zbiór nie-miejsc pozbawionych gęstości znaczeniowej i nieoferujących zakorzenienia. Emblematycznym przykładem jest dostrzeżony przez nią brak angielskiego odpowiednika czeskiego idiomu *jít do přírody*. Ów szczegół językowy odsłania głęboką różnicę kulturową: brak narzędzia językowego do wyrażenia związku człowieka z przestrzenią, z naturą, jako formą doświadczenia duchowego. *Jít do přírody*, oznaczające po prostu wyprawę na łono natury, do lasu, parku, w góry, wyraża nie tyle konkretny cel, ile potrzebę kontaktu z naturą i duchowego resetu, staje się nieprzetłumaczalnym znakiem innego kodu kulturowego, który dla Součkovéj pozostaje istotnym punktem odniesienia i jednocześnie figurą utraconego świata.

Zarysowane powyżej obserwacje otwierają perspektywę analizy, w której kategoria przyrody zyskuje znaczenie kluczowe. To właśnie w deskrypcjach natury najpełniej artykułuje się ambiwalencja doświadczenia emigracyjnego Součkovéj: z jednej strony tęsknota za utraconym światem i jego symbolicznymi kodami, z drugiej zaś próba negocjowania nowej tożsamości w obcej przestrzeni. Lektura korespondencji pozwala uchwycić, w jaki sposób praktyka epistolarna autorki staje się narzędziem reinterpretacji własnego losu, a zarazem wnika w „tkanki” codzienności, ujawniając ich kruchość, nieciągłość i materialny wymiar doświadczenia.

### **„Příroda všech velkých duchů kojná”. Doświadczenie przyrody w emigracyjnych listach Milady Součkovéj**

Jak stwierdza Aleksandra Ubertowska, „[l]isty – w przeciwieństwie do długich epickich opowieści - znamionują ulotność, utylitarizm, sytuacyjność, afektywność (list jest jej »ślądem«, odciskiem). List tworzy więc dodatkową płaszczyznę dla mnożenia się znaków,

prolifracji pisma, poddanego impulsom afektu” (Ubertowska, 2020, s. 164). Ów „śladowy” charakter epistolografii otwiera przestrzeń zapisu doświadczenia zmysłowego niepodporządkowanego epickiemu porządkowaniu: pojawia się ono jako notacja chwili, fragmentaryczne świadectwo kontaktu ciała z rzeczywistością. W listach Milady Součkovéj dynamika ta ujawnia się szczególnie wyraziście – przyroda nie funkcjonuje jako konstrukt estetyczny zamknięty w deskrypcji pejzażu, lecz jako układ relacji między ciałem a środowiskiem, w którym ujawniają się napięcia, ograniczenia i różne możliwości działania. W tym kontekście użyteczna okazuje się kategoria afordancji, rozumianej, zgodnie z ujęciem Jamesa Gibsona, jako potencjał środowiska oddziałujący na podmiot i jego ciało, wymuszający określone reakcje (np. szukanie cienia w upale, przechodzenie po zamrzniętej rzece), a zarazem otwierający przestrzeń doświadczenia sensorycznego i afektywnego<sup>4</sup>.

Cielesność doświadczenia przyrody w listach Součkovéj organizuje się przede wszystkim wokół trzech zmysłów: wzroku, węchu i dotyku. Wzrok odpowiada za rejestrację krajobrazu i wyławianie detali - koloru jarzębiny, kwiatów zawilca czy białych barokowych szczytów kościoła – te funkcjonują jako znaki pamięci. Nie jest to jednak „zwykłe” oglądanie: widzenie zostaje nasycone afektem<sup>5</sup> i natychmiastowością, stając się zarazem aktem przypominania i emocjonalnego zawłaszczenia obrazu. Dotyk, odczuwanie cielesne, uruchamia się natomiast w konfrontacji z pogodą i klimatem – w upale, wilgoci, pocie, chłódzie, a także w doświadczeniu przechodzenia przez zamrzniętą rzekę (por. Součková, 2018, s. 141, 220, 249, 285). To właśnie doznania dotykowe i termiczne nadają deskrypcjom intensywności, zakotwicząc je w ciele piszącej. Wzrok buduje wizualne nici pamięci, dotyk zaś ujawnia nieusuwalną obecność ciała w przestrzeni i jego

---

<sup>4</sup> Termin afordancji pojawił się pierwszy raz w artykule Jamesa Gibsona (zob. Gibson, 1977, s. 127–137).

<sup>5</sup> Pojęcie afektu rozumiem tak, jak opisał je Brian Massumi (zob. Massumi, 2013; też: Dauksza, 2017).

wrażliwość na afordancje środowiska; wspólnie tworzą podstawową tkankę krajobrazu przywoływanego w listach, krajobrazu przeżywanego, a nie jedynie oglądanego.

Na równi z dotykem i wzrokiem istotną rolę w listach odgrywa węch, jeden z najsilniejszych nośników pamięci, inicjujący „powroty afektywne” do minionych przestrzeni i czasów. W epistolografii Součkovéj zapach funkcjonuje jako doświadczenie nagłe i intensywne, otwierające dostęp do pamięci zmysłowej. Pisarka notuje:

Měli jsme letos výjimečně krásné jaro, skoro jako bývalo v Československu. Dnes jako by začalo léto, kombinace vedra a vlhkosti. Kdo to nezná, neví, co je USA (Součková, 2018, s. 72).

Choć fragment nie nazywa konkretnego zapachu, sugestia „kombinacji upału i wilgoci” uruchamia wielozmysłową matrycę doznań somatycznych, w której węch, jako zmysł współuczestniczący w percepcji klimatu, odgrywa istotną rolę. Dzięki tej wielozmysłowości natura zostaje ujęta jako czynnik uruchamiający reakcje ciała, a zarazem otwierający przestrzeń pamięci.

Zmysły wzroku i węchu w listach Součkovéj funkcjonują jako mechanizmy pamięci topograficznej, przywołując konkretne miejsca i krajobrazy. Autorka zauważa:

Dnes ráno bylo jako v Bechyni, a když jsem otevřela okno, zavonělo z borovičky pod mým oknem (včera přšelo) (Součková, 2018, s. 91).

Impuls wzrokowy („było jak w Bechyni”) splata się tu z nagłym bodźcem węchowym („zapachniało od sosny”), wytwarzając afektywną sieć powrotu do określonej topografii – czeskiego miasteczka Bechyně, związanego z biografią pisarki. Natura ujawnia swoją sprawczość w momencie nieoczekiwanego afektywnego „wtargnięcia”: zapach po deszczu, intensywny i ulotny, wciąga podmiot w doświadczenie przeszłości, które okazuje się nie tyle przywołane, ile przeżyte na nowo. Podobną funkcję w innym liście pełni wzrok. Autorka pisze:

Zvlášť v létě myslím často na domov. Mám právě v pokoji jeřabiny [...] a vidím to zvlnění bechyňského kraje circulus Bechynenais – nad údolím Lužnice, ke Kristlím, samotu, statek, bílý barokní štít s věncem nebo kytkou jeřabin [...]. Kde jsem

víc doma? tam, nebo u Golden Gate? V poezii? Táhlo mě to dál, na Západ, ale vrátila jsem se na Východ [...] (Součková, 2018, s. 110).

Tutaj widok jarzębin w pokoju nie tylko wywołuje obraz rodzinnego krajobrazu, lecz także aktywuje cały łańcuch dalszych asocjacji pamięciowych: falisty teren, dolinę rzeki, uczucie osamotnienia, nostalgii, gospodarstwo i elementy architektoniczne miasteczka. Wzrok uruchamia więc proces wspominania i konstruowania mikro-świata emigrantki, w którym element natury obecny w nowym miejscu staje się pomostem do dawnej, utraconej topografii. W tym sensie bodziec (obecność jarzębin) nie odsyła do przeszłości, lecz współwytwarza ją w akcie pisania: pamięć ujawnia się jako zdarzenie relacyjne, formowane przez zmysły, język i detal materialny.

Krajobraz w listach Součkovéj nie funkcjonuje w izolacji: pozostaje konsekwentnie spleciony z afektami, które działają jak „nici” pamięci, wiążąc wspomnienia z konkretnymi miejscami i obrazami natury. Autorka eksponuje tę zależność w liście z Cape Cod:

Byla jsem totiž čtrnáct dní ve Wellfleetu na Cape Codu [...]. Byl tam oceán, takový, jaký jsem ještě neviděla, a napsala jsem o tom taky báseň (Součková, 2018, s. 47).

Zachwyt nad oceanem, dotąd nieznanym i niewidzianym, uruchamia reakcję twórczą, a nagła emocja zostaje utrwalona w formie wiersza. W podobny sposób działa przywołany wcześniej motyw jarzębin: ich widok staje się impulsem nostalgii, uruchamia wzruszenie i tęsknotę. Krajobraz rodzinny, przechowywany w pamięci, funkcjonuje tym samym jako przestrzeń emocjonalnego zakorzenienia – miejsce mentalnego powrotu, które zarazem amortyzuje doświadczenie obcości.

Jesień opisana w kolejnym liście ujawnia odmienny rejestr afektywny:

Tady už je úplný podzim, krásný, to je tady nejhezčí roční doba. Ostatní jsou hrůzné. V Kalifornii je celý rok krásný, nejvíce jaro. Co bych za to dala, kdybych mohla do lesa; nebo do těch suchých luk [...] (Součková, 2018, s. 118).

Wypowiedź ta rozpięta jest między zachwytem („piękna jesień”) a smutkiem i tęsknotą: choć amerykańska przyroda zostaje oceniona

jako szczególnie atrakcyjna w danym rocznym cyklu, pamięć natychmiast przesuwa punkt odniesienia ku czeskiemu krajobrazowi, który pozostaje niedostępny. Afekt nostalgii splata się tu z doświadczeniem utraconej możliwości, przechodząc we frustrację wynikającą z niemożności powrotu do znanych praktyk przestrzennych. Z kolei w liście o „łaźniach parowych”, gdy pisarka, pod wpływem pogody, doświadcza uciążliwego gorąca i wilgoci, uruchamia się strategia afektywnej kompensacji: wspomnienie czeskiego letniego krajobrazu przynosi ukojenie i „wewnętrzne” ochłodzenie:

Ted' tu máme už dva týdny parní lázně, ze mě teče, jako když jsem hrála o mistrovství Bechyně a přifařených obcí. Myslím na tu lahodu české letní krajiny, tím se ochlazuju duševně, duchovně, jak to vyslovovali mánesáci (Součková, 2018, s. 141).

Pamięć krajobrazu ojczyzny pełni tu funkcję regulacyjną – równoważy negatywne doznania teraźniejszości, oferując przestrzeń duchowej przyjemności. Podobnie widok kwiatów, prymulek i zawilców, uruchamia afekt czułości oraz subtelną nostalgię, kierując pisarkę ku obrazom utraconej codzienności, a zarazem nadając obcemu otoczeniu rys swojskości.

Odwołanie do teorii pamięci Aleidy Assmann pozwala doprecyzować, że pamięć nie jest jedynie neutralnym przechowywaniem obrazów, ale procesem osadzonym w emocjonalnych ramach współdecydujących o jej sile i trwałości. W listach Součkovéj krajobraz uruchamia afekty, a te z kolei porządkują wspomnianie: emocje wiążą konkretne obrazy natury z topografiami „domu” i wzmacniają ich zdolność do ponownego uaktywniania się (zob. Assmann, 2013).

Rozważania nad zmysłowym i afektywnym wymiarem doświadczenia przyrody prowadzą do pytania o usytuowanie podmiotu wobec krajobrazu. W listach Součkovéj usytuowanie to nie jest jednolite: raz podmiot sytuuje się „wewnątrz” natury, doświadczając jej somatycznie, zmysłowo, innym razem zaś pozostaje „na zewnątrz”, w reżimie obserwacji i dystansu. Przechodzenie od immersji do oglądu, od „tu i teraz” do „tam i dawniej”<sup>6</sup>, konstytuuje specyficzną podmiotowość

<sup>6</sup> Więcej o podziale na przestrzeń „swoją” i „obcą” w: Wyskiel, 1985, s. 7–51.

emigrantki zawieszoną między cielesnym doznaniem obcego miejsca a nostalgiczną rekonstrukcją pejzażu ojczystego. Obie perspektywy mogą się przy tym nakładać: autorka pozostaje „w środku” doświadczenia – odczuwa upał i chłód, rejestruje zapachy, podlega afordancjom środowiska, a zarazem uruchamia temporalne oddalenie, kierując „wewnętrzne spojrzenie” ku czeskiemu krajobrazowi. W ten sposób, aby zdystansować się wobec amerykańskiego pejzażu i jego bieżącej uciążliwości, wyobrażeniowo wchodzi w przestrzeń utraconej i wspomnianej ojczyzny. Napięcie to kondensuje doświadczenie emigracji: ciało pozostaje „tu”, podczas gdy pamięć i myśl sytuują się „tam”.

Warto podkreślić, że pamięć autobiograficzna, którą list jako gatunek ujawnia w sposób szczególnie wyrazisty, przejawia się w trybie wyraźnie przestrzennym. Elementy przyrody funkcjonują tu jako emblematy temporalności: znaki upływu, świadkowie historii, a zarazem figury przemijalności organizujące dostęp do przeszłości i legitymizujące jej rekonstrukcję. Jak pisze Aleksandra Grzemska:

Narracja tożsamościowa budowana jest dzięki powrotom do przeszłości zapośredniczonym przez tekst; rekonstrukcja pamięci podlega więc metaforyzacji – »ciulanie siebie« odnosi się do wytężonej pracy, zbierania, gromadzenia rozproszonych wspomnień, natomiast »topografia myślenia« – do wykreślenia mapy pamięciowej, układającej i porządkującej przeszłość (Grzemska, 2015, s. 210).

W perspektywie listów Součkovéj przyroda staje się zatem nie tylko modalnością doświadczenia somatycznego, lecz także narzędziem porządkowania narracji biograficznej, swoistą mapą pamięci, na której lokalizują się i organizują powroty do „tam” – utraconego.

Zapamiętane elementy natury ujawniają bliskość Součkovéj z przyrodą oraz wyczulenie na jej różne aspekty i detale, a opisy krajobrazów amerykańskich i czeskich odsłaniają szeroką wyobraźnię topograficzną autorki. Pisarka nie ujmuje pejzażu jako całości, lecz wydobywa z niego szczegóły pełniące funkcję znaków pamięci – semioforów<sup>7</sup> umożliwiających afektywne zakorzenienie we wspomnieniach.

<sup>7</sup> Pojęcie semioforów rozumiem zgodnie z teorią Krzysztofa Pomiana (2006a, 2006b).

Dzięki tym operacjom przyroda w listach Součkovéj tworzy gęstą sieć sensów, splatając doświadczenie emigracji, pamięć i formowanie się podmiotowości.

Kategoryzacja przyrody w listach Součkovéj ujawnia się nie tylko jako sposób porządkowania świata, lecz także jako mechanizm zakorzenienia (bądź jego braku) w nowym miejscu. Rozpoznawane gatunki roślin, funkcjonujące jako znaki pamięci, umożliwiają wytworzenie w obcej przestrzeni utraconego mikroświata ojczyzny. Podobną ambiwalencję niosą w sobie pory roku: z jednej strony ich powtarzalny rytm koi, z drugiej uświadamia nieprzystawalność praktyk codzienności właściwych doświadczeniu czeskiemu. Součková notuje:

Máme teda senzační zimu, už toho mám dost, i když vím, že to nemůže dlouho trvat. Řeka je zamrzlá, přešla jsem ji jako nic, jako kdysi Vltavu, jako starý Podskalák. To je moje! (Součková, 2018, s. 285).

Zamarznięta rzeka staje się pomostem między przeszłością a teraźniejszością i zarazem fundamentem chwilowego zakorzenienia: obce miejsce może zostać rozpoznane jako „swoje”. Natura funkcjonuje więc w tej korespondencji również jako narzędzie orientacji tożsamościowej, buduje przejścia między dawnym i obecnym światem, czyniąc obcy krajobraz przestrzeni potencjalnie oswojalną.

W kontekście listów Součkovéj szczególnie przydatna okazuje się kategoria map mentalnych<sup>8</sup> rozumianych jako jednostkowy zapis wyobrażeń przestrzennych wyrastających z osobistych doświadczeń i wspomnień. W humanistycznych opisach przestrzeni pojęcie to służy uchwyceniu topografii subiektywnej, w której miejsca realne splatają się z wyobrażonymi i pamięciowymi, a kluczowe stają się nie tyle „punkty” w przestrzeni, ile relacje łączące je w świadomości podmiotu. Jak zauważa Doris Bachmann-Medick, ich rolą jest wizualizacja jednoczesności różnych relacji przestrzennych – oddanie w formie

---

<sup>8</sup> Pojęcie map mentalnych pojawiło się po raz pierwszy w psychologii poznawczej Edwarda Tolmana (1948, w tekście *Mapy poznawcze szczurów i ludzi*), a następnie zostało rozwinięte i zastosowane w badaniach nad przestrzenią miejską przez Kevina Lyncha w klasycznej już książce *The Image of the City* (1960).

topograficznej tego, co w pamięci nakłada się na siebie i funkcjonuje równolegle (Bachmann-Medick, 2012, s. 280–320). W przypadku Součkovéj na takie mapy składają się elementy takie jak: jarzębiny w pokoju, zapach sosny po deszczu, widok rzeki czy wspomnienie łąk Polabí.

W listach Součkovéj wspomniana kategoria map mentalnych pozwala ponadto potwierdzić to, że przyroda i kontakt z nią działa jako wyzwalacz pamięci (*trigger memory*) inicjujący przywoływanie dawnych doświadczeń i afektów. Rolę takich *triggerów* pełnią również warunki atmosferyczne, zapachy oraz rośliny. Pamięć uruchamia się tu na zasadzie przesunięcia: doświadczenie zmysłowe „tu i teraz” aktywizuje obraz „tam i dawniej”. W tym materiale ujawniają się zarazem różne rejestry pamięci: sensualno-cieleśny, gdy bodziec sensoryczny natychmiast inicjuje wspomnienie, oraz kulturowy, w którym szczególne znaczenie zyskuje język.

## Podsumowanie

Celem artykułu było zrekonstruowanie, na materiale epistolograficznym Milady Součkovéj, sposobów, w jakie natura staje się medium zmysłowym, afektywnym i pamięciowym oraz współkształtuje proces konstytuowania się doświadczenia emigracyjnego. Analiza wykazała, że obrazy przyrody pełnią rolę artefaktów emocjonalnych: wiążą afekty z konkretnymi miejscami i przedmiotami, stabilizując pamięć świata utraconego. Součková nie przedstawia przyrody jako neutralnego pejzażu, lecz jako dynamiczną tkanę doświadczeń, w której impulsy zmysłowe splatają się z przeżyciami osobistymi i kulturowymi. W rezultacie natura staje się medium transferu: przenosi podmiot z przestrzeni nowej ojczyzny ku krajobrazom życia przedemigracyjnego, uruchamiając mechanizmy pamięci topograficznej, cielesnej, autobiograficznej, indywidualnej i kulturowej.

W tym ujęciu epistolografia Součkovéj ujawnia, że pamięć materializuje się w relacji z otoczeniem: w zapachach, rytmach sezonowych, obserwacji roślin oraz warunkach atmosferycznych. Przyroda rozumiana w ten sposób buduje mosty między przeszłością a teraźnie-

jszością, a zarazem odsłania kruchość emigracyjnego zakorzenienia. Relacja między tożsamością a krajobrazem nowej ojczyzny rozgrywa się tu w pewnym napięciu: Součková potrafi chwilowo „zawłaszczyć” obcą przestrzeń, nadając jej własne sensory, lecz równie często doświadcza braku i alienacji. Samotność i tęsknota zostają wpisane w idiom opisu natury, która jawi się raz jako źródło ukojenia, innym razem zaś jako świadectwo niemożności powrotu.

Przyjęta perspektywa pozwala dostrzec, że listy te przedstawiają relację człowieka i środowiska nie w trybie czysto deskryptywnym, lecz egzystencjalnym: przyroda staje się partnerem dialogu, uruchamiając reakcje ciała i inicjując powroty pamięciowe. Można mówić o swoistej „ekologii pamięci”, w której natura współuczestniczy w konstruowaniu tożsamości, jednocześnie ujawniając ograniczenia wpisane w doświadczenie emigracji. Epistolografia Součkovéj tym samym pokazuje, że krajobraz daje się czytać jako tkanka pamięciowa – nieustannie zszywana zmysłami, afektami i językiem, a doświadczenie przyrody pozostaje zarazem doświadczeniem obcości: to właśnie nici pamięci, splatające przeszłość z teraźniejszością, stają się podstawowym tworzywem podmiotowości emigrantki.

W tym miejscu powraca intuicja realizmu sprawczego Barad przywołana we wstępie. Krajobraz w listach Součkovéj nie jest jedynie obiektem reprezentacji, lecz współuczestnikiem powstawania sensu. Przyroda działa tu jako warunek i operator pamięci – inicjuje wspomnienie, porządkuje afekt, a miejscami modeluje samą składnię i tok wypowiedzi epistolarnej (notacyjność, fragmentaryczność, „punktowość” bodźców). Dzięki temu doświadczenie emigracyjne ujawnia się nie tylko w tematyce listów, lecz także w ich materialno-zmysłowej, relacyjnej formie.

#### Literatura

- ASSMANN, A. (2013). *Między historią a pamięcią. Antologia*, opr. M. Saryusz-Wolska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- BACHMANN-MEDICK, D. (2012). *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, przeł. K. Krzemieniowa. Warszawa: Oficyna Naukowa.

- BARAD, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- BHABHA, H. K. (2010). *Miejsca kultury*, przeł. T. Dobrogoszcz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- BENNETT, J. (2010). *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Durham: Duke University Press.
- BRAIDOTTI, R. (2014). *Po człowieku*, tłum. J. Bednarek, A. Kowalczyk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- DAUKSZA, A. (2017). *Afektywny modernizm. Nowoczesna literatura polska w interpretacji relacyjnej*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- DOBROGOSZCZ, T. (2016). Przeciw stereotypom: mimikra a hybrydyczność. Współczesna proza polska na tropie tożsamości polskich migrantów w Wielkiej Brytanii. *Teksty Drugie*, 3, 42–59.
- GIBSON, J. J. (1977). The Theory of Affordances. W: R. E. Shaw i J. D. Bransford (red.), *Perceiving, Acting, and Knowing* (s. 127–137). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GRZEMSKA, A. (2015). Rekonstrukcje przestrzeni, rekonstrukcje pamięci. Kulmowa – Katz – Tulli. W: A. Galant, E. Krasucki, P. Krupiński i P. Wolski (red.), *Monady. Polsko-niemiecko-żydowskie po(st)graniczne narracje miejskie* (s. 209–232). Kraków–Budapeszt: Wydawnictwo Austeria.
- LATOURE, B. (2010). *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, tłum. A. Derra, K. Abriszewski. Kraków: Universitas.
- MASSUMI, B. (2013). Autonomia afektu. *Teksty Drugie*, 6(144), 112–135.
- MATONOHA, J. (2009). *Psaní vně logocentrismu (diskurz, gender, text)*. Praha: Host.
- MIKOŁAJCZAK, M. (2015). Między mimikrą a rebelią. Pejzaż (post)kolonialny regionalnej literatury. *Teksty Drugie*, 5, 283–305.
- PAPOUŠEK, V. (2007). *Gravitace avantgard. Imaginace a řeč avantgard v českých literárních textech první poloviny dvacátého století*. Praha: Host.
- POMIAN, K. (2006a). *Historia – nauka wobec pamięci*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- POMIAN, K. (2006b). *Zbieracze i osobliwości. Paryż–Wenecja XVI–XVIII wiek*, przeł. A. Pieńkos. Warszawa: Wydawnictwo UMCS.
- SOUČKOVÁ, M. (2018). *Élenty. Dopisy přátelům 1942–1982*, ed. Z. Říhová, K. Suda i R. Štencl. Praha: Prostor.
- UBERTOWSKA, A. (2020). *Historie biotyczne. Pomiędzy estetyką a geotraumą*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- WYSKIEL, W. (1985). Wprowadzenie do tematu: literatura i emigracja. W: W. Wysskiel (red.), *Pisarz na obczyźnie* (s. 7–51). Wrocław: Ossolineum.
- WYSKIEL, W. (red.). (1985). *Pisarz na obczyźnie*. Wrocław: Ossolineum.

## Recepce povídky *Štědrý večer v sirotčinci* žáky druhého stupně základní školy

Reception of the Story *Christmas Eve at the Orphanage*  
by Lower-Secondary School Students

MILAN MAŠAT

Univerzita Palackého v Olomouci  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8602-3059>  
E-mail: [milan.masat@upol.cz](mailto:milan.masat@upol.cz)

**Abstract:** In this paper, we present the results of a probing research investigation, the focus of which was to determine the degree of interpretation of the short story *Christmas Eve in the Orphanage* by Jaroslav Hašek. The research was conducted in the form of a questionnaire survey among twenty-six ninth grade students of lower-secondary school. The questionnaire contained eight open-ended questions. 1) *The story is called Christmas Eve in the Orphanage. What do you think the story will be about?* 2) *The author of the story is Jaroslav Hašek. What do you know about this Czech writer?* 3) *What or who is the orphanage?* 4) *When do you think the story takes place?* 5) *Who is the catechist?* 6) *Do you think the story is funny? Why?* 7) *What consequences befell Pazourek when he did not eat or drink flour in the pantry, but ate prunes and drank milk?* 8) *Write in one sentence what the story is about.* It can be concluded that the results of the research fulfilled our expectations, namely the relatively high level of uninterestingness (and therefore low level of active

interpretation) of the given story by the respondents, despite its comicality. On the positive side, the research participants were in most cases able to find information in the text.

**Abstract:** V příspěvku představujeme výsledky sondážního výzkumného šetření, v jehož centru se nalézalo zjištění míry interpretace povídky „*Štědrý večer v sirotčinci*“ od Jaroslava Haška. Výzkum proběhl ve formě dotazníkového šetření mezi dvaceti šesti žáky devátého ročníku základní školy. Dotazník obsahoval celkem osm otevřených otázek: 1) *Povídka se jmenuje Štědrý večer v sirotčinci. O čem podle tebe příběh bude?* 2) *Autorem povídky je Jaroslav Hašek. Co o tomto českém spisovatelvi víš?* 3) *Co nebo kdo je sirotek?* 4) *Kdy se podle tebe příběh odehrává?* 5) *Kdo je katecheta?* 6) *Je podle tebe povídka vtipná? Proč?* 7) *Jaké následky postihly Pazourka, když v komoře nejedl ani nepil mouku, ale jedl sušené švestky a pil mléko?* 8) *Napiš jednou větou, o čem příběh je.* Lze konstatovat, že výsledky výzkumu naplnily naše očekávání, totiž poměrně vysokou míru nezajímavosti (a tudíž nízkou míru aktivní interpretace) dané povídky respondenty, a to i přes její komičnost. Pozitivní je, že účastníci výzkumu byli ve většině případů schopni vyhledat informace v textu.

**Keywords:** Jaroslav Hašek, Christmas Eve at the Orphanage, lower-secondary school, interpretation, research investigation

**Klíčová slova:** Jaroslav Hašek, Štědrý večer v sirotčinci, druhý stupeň základní školy, interpretace, výzkumné šetření

### 1. Úvod

Příspěvek představuje výsledky sondážního výzkumu, v jehož centru se nalézalo zjištění míry recepce povídky Jaroslava Haška *Štědrý večer v sirotčinci*. Pro realizaci uvedeného výzkumu jsme vedeni snahou zjistit, do jaké míry je zmíněná povídka aktuální pro současné dětské a dospívající čtenáře. Rovněž jsme se snažili zjistit, jaké interpretační hloubky daného narativu jsou respondenti prezentovaného výzkumu schopni dosáhnout. Některé otázky uvedené v dotazníku byly postulovány v intencích poznatků současné oborové didaktiky literární výchovy (například dotaz *Povídka se jmenuje Štědrý večer v sirotčinci. O čem podle tebe příběh bude?* uvedené před samotnou ukázkou.



Příběh se odehrává v sirotčinci na Hod boží. Do děje čtenáři vstupují v situaci, v níž sirotek Pazourek, zavřený v komoře, objeví pytle se sušenými švestkami. Paralelně autor recipientům předkládá situaci, jež se odehrála na Štědrý den: sirotci od pana katechety a dalších pánů obdrží vánoční dárek v podobě šátku na krk. Jeden ze sirotků, Nehova, si vyslouží lítost od návštěvy v sirotčinci, když se tato dozví, že žádné rodiče neměl. V této situaci vykřikne Kalous parchante. Hašek v tomto místě rozvíjí poměrně paradoxní situaci: do svátečních kulis vyzařujících klid, pohodu a mír vsunuje hanlivé slovo, které ale v kontextu místa, kde se situace odehrává, je adekvátní (tehdejší mluvou).

Sirotci, kteří se účastní návštěvy spojenou s předáváním zmíněného daru, rozehrávají komické jazykové situace.

Váša Metzner povídal, že tomu vytáhlému pánovi, kterému říkají excelence, je cítit z úst. [...] Pivora se sázel o půl cigarety, že to není pravda (Hašek, 2019, s. 332–333).

Vážná situaci, v rámci které si návštěvníci uvědomují neblahou situaci sirotků, je neustále narušována různými vylomeninami sirotků.

Potom pan ředitel počal rozkládati rukama a říkal, že je bůh milosrdný a nedá těm červíčkům zahynouti. Koulel přitom zuřivě očima po Wintrovi, ježto vyplazoval jazyk na pána, který posmrkával (Hašek, 2019, s. 333).

Komická situace pokračuje při příchodu sdružení do místnosti, kde se nachází „vánoční stromek, na němž hořely svíčky a nahoře vznášel se anděl, kterému někdo namaloval uhlem vousy, aby vypadal jako pan ředitel“ (Hašek, 2019, s. 333).

Hašek pro komické vyznění příběhu využívá i komparaci mezi Ježíškem a příběhem, který se k němu váže, s osudem obyvatel sirotčince.

Černá paní plakala ještě víc a ředitel na pokračoval a mluvil o dobytčatech ve chlévě a díval se přitom významně na sirotky (Hašek, 2019, s. 334).

Komična je dosahováno i situačně:

Ostatní černě oděni páni zvedali oči ke stropu a hleděli významně na katechetu, který byl ve zřejmých rozpacích, z nichž si pomohl tím, že vytáhl s kapsy modrý

šátek, nasadil jej k tváři a zatroubil tak dopáleně, že Vošťálek, Blüml, Kačer a Gregor myslili, že už to troubí venku starý sluha Vokřál, což mělo být znamením k společnému zapění vánoční koledy, a zavřískli jako jeden muž: Narodil se Kristus Pán... Katecheta sice zvedl ruce, aby bylo ticho, leč ostatní myslili, že chce dávat takt, a spustili unisono (Hašek, 2019, s. 335).

Povídka končí situací, kdy chce pan ředitel Pazourka odvést do komory, čímž se ocitáme v situaci na začátku vyprávění. Narativ končí komickou pointou:

Ať si laskavý čtenář představí komoru, v ní Pazourka, pytle mouky, pytle sušených švestek a na zemi hrnec mléka. [...] A tak se snad lze i domyslet to, že dva pytle mouky v té komoře nebyly vůbec k potřebě a že z té komory po půlnoční, když Pazourka z ní ředitel pouštěl, docela to nevonělo jako z komory (Hašek, 2019, s. 335)

Jak jsme se pokusili dokázat i výběrem citátů z příslušné povídky, jejím hlavním rysem je komično. Toho Hašek dosahuje jednak v jazykové rovině kompozice, ale i v situačně, přičemž předpokládá aktivní přístup čtenáře, tj. doplnění bílých míst, tedy ne zcela vyřčeného. Uvedené se projevuje zejména v závěru povídky, kdy je dané podtrženo ještě oslovením čtenářů, což podle našeho názoru zvýší pozornost recipientů.

Dalším stěžejním rysem analyzované povídky jsou protiklady. Lze si všimnout sváteční atmosféry, která se vyjádřena zejména prostorem a jeho vybavením (například vánoční strom), ale i v narušení každodennosti (početná návštěva dospělých). Tyto kulisy jsou „narušovány“ rozjařilými výrostky, kteří – vzhledem k svému věku – nevnímají Vánoce především v jejich transcendentální rovině, ale těší se na dárek a na večeri. Tato jejich očekávání jsou narušována dlouhými modlitbami katechetovými a tím, že jsou postaveni do situace, kdy se musí aktivně podílet na vytváření nálady podle očekávání dospělých. Jejich vzpoura probíhá právě v narušování onoho očekávání (i čtenářského), což v kontrastu s očekávanou atmosférou Vánoc funguje jako stěžejní prvek komična.

Danou povídku jsme pro realizaci výzkumné sondy vybrali z několika důvodů:

- a) dětské postavy vyskytující se v povídce mají věkově blízko k respondentům, což mohlo podle našeho předpokladu zvýšit zájem respondentů o četbu ukázky;
- b) atmosféra Vánoc, kterou mají podle našeho přesvědčení respondenti spojenou s něčím výjimečným, svátečním neobvyklým v komparaci s tím, že tato jejich očekávání Hašek určitým způsobem narušuje;
- c) komično, které je založeno situačně i jazykově.

## 2. Metodologie výzkumu

Sondážní výzkum proběhl v jarních měsících školního roku 2022/2023 na úplné základní škole v Olomouckém kraji. Vzhledem ke korespondenci ukázky (autora) se *Školním vzdělávacím plánem* se výzkumu zúčastnili žáci devátých ročníků. Druhým prvkem, který vedl k rozhodnutí realizovat sondážní výzkum v posledním ročníku povinného školního vzdělávání byla školní a mimoškolní situace žáků těchto tříd: tito již věděli, zda (a na jakou) střední školu byli přijati, tudíž jejich motivace k výuce na základní škole byla minimální. V této situaci učitelský sbor hledal různé aktivity, které by žáky zabavily a v rámci kterých by mohli rozvíjet své kompetence.

Výzkum proběhl ve formě dotazníku, který sestával z dvou otázek před čtením ukázky a z šesti otázek, na které respondenti odpovídali po přečtení ukázky. Všechny otázky byly otevřené. Pro zachování anonymity dotazníků žáci vyplňovali pouze svůj gender (dívka x chlapec), a to pro případ, že by při vyhodnocení dotazníků byly nalezeny významné rozdíly v odpovědích na některé otázky mezi chlapci a dívkami. Výzkum proběhl v rámci jedné vyučovací hodiny (45 minut): domníváme se, že délka ukázky i výzkumné nástroje byla tomuto časovému úseku a vzhledem k věku žáků adekvátní. Přítomno bylo celkem dvacet šest žáků, učitel českého jazyka a literatury a výzkumník. Role výzkumníka při samotném výzkumu byla spíše formální: žákům představil výzkum a poučil je o využití jeho výsledků. Sporadické dotazy žáků zodpovídal přítomný učitel. Výzkumu se zúčastnili pouze

žáci, jejichž zákonní zástupci dali písemný souhlas s účastí jejich dítěte ve výzkumu.

## 2.1. Otázky z dotazníku a jejich zdůvodnění

### 2.1.1. Otázky před čtením

*Povídka se jmenuje Štědrý večer v sirotčinci. O čem podle tebe příběh bude?*

Tento dotaz byl uveden v intencích poznatků současné oborové didaktiky literatury, konkrétně se jedná o předvídaní na základě názvu. Žáci by při svých odpovědích měli vycházet jednat z významu názvu, ale také mohou propojovat vyznění názvu nebo jeho částí se svými dosavadními čtenářskými nebo životními zkušenostmi. Tato otázka má navíc potenciál žáky motivovat k přečtení příslušného narativu, a to i tím, že budou chtít zjistit, zda jejich predikce byla správná.

*Autorem povídky je Jaroslav Hašek. Co o tomto českém spisovateli víš?*

Tento dotaz byl postulován z důvodu korespondence učiva základní školy, v níž výzkum probíhal, s předmětem sondážního šetření. Otázka byla zařazena i kvůli motivaci: byli jsme přesvědčeni, že většina respondentů daného autora zná, a tudíž jim samotná receptce ukázky může být určitým způsobem bližší. Předpokládali jsme, že si respondenti tohoto spisovatele spojí alespoň s vyprávěním o Švejkovi.

### 2.1.2. Otázky po čtení

*Co nebo kdo je sirotek?*

Byli jsme přesvědčeni, že současní žáci dané slovo nemusí ve většině případů znát. Odpověď mohli nalézt v ukázce samotné, zkoumali jsme tedy i jejich dovednost vyhledat příslušnou informaci v uměleckém textu.

*Kdy se podle tebe příběh odehrává?*

Tato otázka směřovala k propojení toho, co žáci vědí před čtením ukázky, tj. informace o Jaroslavu Haškovi nebo z názvu ukázky, jehož

jazyk mohl žáky k přibližnému časovému zařazení příběhu nasměrovat, s tím, co se dozvěděli z textu samotného, a to jak z jeho jazykové vrstvy, tak z děje samotného.

*Kdo je katecheta?*

Zastávali jsme názor, že žáci toto slovo neznají. Opět byla testována jejich schopnost nalézt příslušnou informaci v beletrickém textu, přičemž odpověď v něm nebyla – na rozdíl od slova „sirotek“ uvedena přímo, ale žáci ji museli z různých indicií vydedukovat.

*Je podle tebe povídka vtipná? Proč?*

Uvedenou otázku jsme postulovali z našeho přesvědčení, že vystupujícím prvkem z příběhu je vtip, humor, komično (viz výše).

*Jaké následky postihly Pazourka, když v komoře nejedl ani nepil mouku, ale jedl sušené švestky a pil mléko?*

Jak jsme již zmínili v předchozí části příspěvku, závěr povídky poskytuje prostor k tomu, aby čtenáři doplnili to, co není v textu přímo vyřčené. Zkoumali jsme tedy, do jaké míry žáci propojují své dosaavadní životní (případně i čtenářské) zkušenosti s dějem příběhu.

*Napiš jednou větou, o čem příběh je.*

Prostřednictvím této otázky jsme zjišťovali, zda jsou žáci schopni excerpovat z přečteného hlavní myšlenku a formulovat ji do vlastního krátkého vyjádření. Vycházeli jsme z předpokladu, že každé beletristické vyprávění obsahuje jednu (případně více) tzv. hlavních (nosných) myšlenek, které spisovatel čtenáři předestírá prostřednictvím děje a jeho kompozice. Objevení nosné myšlenky by mělo být primárním východiskem k interpretaci textů a práce s nimi (didaktická interpretace).

### 3. Výsledky a diskuse

#### 3.1. Otázky před čtením

*Povídka se jmenuje Štědrý večer v sirotčinci. O čem podle tebe příběh bude?*

Odpovědi respondentů na tuto otázku lze rozdělit do sedmi skupin:

1. Dva žáci na tuto otázku neodpověděli
2. Jeden žák odpověděl: „O tom, jak prožívají Vánoce děti bez rodiny“.
3. Celkem sedmnáct respondentů odpovědělo v intencích výpovědi „o Štědrém dnu v sirotčinci“.
4. Dva žáci odpověděli „o Štědrém dnu“.
5. Celkem dva žáci svou odpověď více specifikovali: „O chlapci nebo dívce v sirotčinci na Štědrý den“.
6. Jeden žák napsal „o zimě a Vánocích“.
7. Jeden respondent napsal „o sirotcích“.

Jak z výpovědí vyplývá, žáci (zcela správně) vycházeli z názvu povídky, ve většině případů propojili dva jeho aspekty, tj. Štědrý večer a sirotčinec. Pozitivním překvapením je odpověď „O tom, jak prožívají Vánoce děti bez rodiny“: daný respondent propojil význam slova sirotek s pojem „děti bez rodiny“.

*Autorem povídky je Jaroslav Hašek. Co o tomto českém spisovateli víš?*

Odpovědi na postulovanou otázku jsme rozdělili do pěti skupin.

**Tab. 1.** Co víš o Jaroslavu Haškovi?

Odpověď	Počet respondentů
Napsal Švejk	12
Nic	7
Český spisovatel	3
Bez odpovědi	2
Prodával psy	2
<b>Celkem</b>	<b>26</b>

Jak z tabulky vyplývá, lze konstatovat, že náš předpoklad se naplnil. Nejvíce respondentů si spisovatele Jaroslava Haška spojuje především s jeho vyprávěním o vojáku Švejkovi. Celkem tři odpovědi „český spisovatel“ podle našeho názoru poukazují na neznalost příslušných respondentů o tomto autorovi, přičemž žáci při svých odpovědích vycházeli ze zadání otázky.

### 3.2. Otázky po čtení

*Co nebo kdo je sirotek?*

Odpovědi na tuto otázku jsme pro přehlednost rozdělili do tří skupin:

- 1) Jeden respondent uvedl „bezdomovec“.
- 2) Celkem pět žáků napsalo „Pazourek“.
- 3) Zbylí respondenti, tj. celkem dvacet, odpovědělo „dítě, které nemá rodiče“.

Jak z výpovědí vyplývá, žáci odpověděli v drtivé většině případů správně, pět z nich propojili pojem „sirotek“ pouze s Pazourkem, jednou z postav z příběhu, nicméně neprokázali dovednost generalizovat, respektive odtrhnout tento pojem od příběhu samotného.

*Kdy se podle tebe příběh odehrává?*

Odpovědi na tuto otázku nás přivedli k zamyšlení se nad jedním z limitů představovaného výzkumu, v tomto případě se jedná o laxně či nejednoznačně formulovanou otázku. Dané se projevilo v poměrně širokém spektru odpovědí respondentů (viz tab. 2).

**Tab. 2.** Kdy se příběh odehrává?

Odpověď	Počet respondentů
Na Vánoce	12
V 19. století	4
Bez odpovědi	3
V druhé světové válce	2
Ve sklepe	1
<b>Celkem</b>	<b>22</b>

*Kdo je katecheta?*

Jak jsme již zmínili, vycházeli jsme z předpokladu, že dané slovo žáci v jednadvacátém století neznají. Význam příslušného pojmu měli vydedukovat z vyprávění. Pro přehlednost uvádíme žakovské výpovědi v tab. 3.

**Tab. 3.** Kdo je katecheta?

Odpověď	Počet respondentů
Ředitel sirotčince	16
Bez odpovědi	5
Někdo spojený s církví	3
Spolužák	2
<b>Celkem</b>	<b>26</b>

Za grafického vyjádření odpovědí respondentů vyplývá, že pouze tři žáci slovo katecheta propojili s „někým spojeným s církví“. Celkem šestnáct odpovědí „ředitel sirotčince“ vyplývá podle našeho názoru z nedůsledného čtení narativu, v němž je uvedeno:

Sedl si na pytel mouky a vzpomínal na průběh celého večera, jak včera přišel na Štědrý den k nim Ježíšek do sirotčince v podobě pana katechety, ředitele sirotčince, dvou nějakých tlustých pánů a jednoho vytáhlého člověka, který stále posmrkával a kterému říkali excelence (Hašek, 2019, s. 332).

Možné vysvětlení této odpovědi žáků shledáváme v propojení „ředitele sirotčince“ s katechetou ve formě přístavku. Na druhou stranu z pokračování příběhu mohli dojít k přesvědčení, že se jedná o dvě osoby.

*Je podle tebe povídka vtipná? Proč?*

Postulovaný dotaz byl v dotazníku uveden z důvodu našeho přesvědčení, že se jedná o vtipnou povídku, v níž Hašek využívá různé postupy pro dosažení komična. Náš předpoklad se ukázal jako lichý. Drtivá většina respondentů (dvacet jedna) uvedlo, že podle nich povídka vtipná není. Celkem tři žáci uvedli, že povídka humorná je, protože se v ní nalézají „spousta vtipných situací“. Dva účastníci výzkumu tuto otázku vynechali.

*Jaké následky postihly Pazourka, když v komoře nejedl ani nepil mouku, ale jedl sušené švestky a pil mléko?*

Odpověď na tuto otázku nebyla v textu přímo vyřčena, ale čtenáři by ji měli vydedukovat na základě děje a svých dosavadních zkušeností. Odpovědi pro přehlednost uvádíme v tabulce 4.

**Tab. 4.** Jaké následky postihly Pazourka, když v komoře nejedl ani nepil mouku, ale jedl sušené švestky a pil mléko?

Odpověď	Počet respondentů
Bez odpovědi	12
Trávicí potíže	11
Trest	2
Ztloustl	1
<b>Celkem</b>	<b>26</b>

Jak z uvedeného vyplývá, zhruba stejný počet respondentů na danou otázku neodpověděl nebo uvedl výpověď v intencích „trávicí potíže“. Na základě daného lze konstatovat, že poměrně velké procento (cca 46 %) účastníků výzkumu správně doplnilo bílé místo v závěru povídky.

*Napiš jednou větou, o čem příběh je.*

Jak jsme již naznačili, tento typ úkolů patří k náročnějším, a to zejména v rovině nutnosti ovládat na přiměřené úrovni schopnost analýzy a následné syntézy do nového celku (v našem případě věty). Pokud čtenáři v adekvátní míře tuto schopnost ovládají, jedná se mimo jiné o důležitý předpoklad k rozvoji jejich kompetence k dalšímu učení.

Pro přehlednost jsme rozdělili odpovědi do čtyřech oblastí:

- první oblast výpovědí lze shrnout do konstatování „Vánoce v sirotčinci“ (celkem deset);
- druhý okruh odpovědí lze shrnout jako „život v sirotčinci“ (celkem šest);
- třetí oblast je „o Pazourkovi a švestkách“ (celkem pět);
- poslední okruh zahrnuje respondenty, kteří tuto otázku vynechali (celkem pět).

#### 4. Závěr

V příspěvku jsme prezentovali výsledky sondážního výzkumu, v jehož centru se nalézalo zjištění míry interpretace povídky *Štědrý*

*večer v sirotčinci* od Jaroslava Haška. Výzkum proběhl prostřednictvím dotazníkového šetření, jehož se zúčastnilo celkem dvacet šest žáků devátého ročníku základní školy, která se nalézá v Olomouckém kraji.

Dotazník sestával celkem z osmi otevřených otázek: dvě z nich byly uvedeny před čtením, šest po čtení. Prostřednictvím otázek jsme zjišťovali míru recepce uvedeného uměleckého vyprávění, ale rovněž jsme zkoumali aplikaci čtenářských strategií žáky, zejména usuzování, vyvozování a usouvztažnění.

Souhrnně lze konstatovat, že výzkum naplnil naše očekávání, totiž poměrně vysokou míru nezajímavosti uvedené povídky pro současné žáky, a to i přes humorné situační i jazykové vyznění vybraného narativu. Pozitivum shledáváme ve skutečnosti, že respondenti byli ve většině případů schopni vyhledat požadovanou informaci v textu nebo ve skutečnosti, že zhruba polovina z nich byla schopná vyplnit „bílé místo“ ze závěru příběhu.

Prezentované výzkumné šetření má své limity: za nejvýraznější z nich považujeme malou účast respondentů (celkem dvacet šest): z tohoto důvodu nelze výsledky sondážního průzkumu generalizovat. Další limit shledáváme v postulaci některých otázek: tato situace byla zapříčiněna absencí předvýzkumu.

I přes výše uvedené zastáváme názor, že sondážního výzkumné šetření poskytlo určitý pohled na využitelnost (nejenom) této povídky od Jaroslava Haška v současné edukační praxi. Pro větší výpovědní hodnotu takto orientovaného výzkumu by bylo vhodné tuto sondu doplnit o kvalitativní část, a to například ve formě ohniskových skupin (*focus groups*) se zaměřením na doplnění psaných výpovědí žáků.

#### Zdroj

HAŠEK, J. (2019). *Můj obchod se psy a jiné povídky*. Praha: Slovart.

## *Co není, může být.* Příslloví ve výuce češtiny jako cílového jazyka<sup>1</sup>

*What is not, can be.* Proverbs in Teaching Czech as a Target Language

KATEŘINA ŠICHOVÁ

Centrum českých studií Bohemicum Univerzity Regensburg

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1691-5024>

E-mail: [katerina.sichova@ur.de](mailto:katerina.sichova@ur.de)

MARTIN ŠEMELÍK

Ústav pro jazyk český Akademie věd ČR

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5813-4541>

E-mail: [semelik@ujc.cas.cz](mailto:semelik@ujc.cas.cz)

**Abstract:** Proverbs — linguistic units that reflect the values and customs of a given society — occur in various functions across both older and contemporary texts. At the same time, many of these propositional phrasemes belong to the group of

---

<sup>1</sup> Část textu, na níž pracoval Martin Šemelík, vznikla s podporou dlouhodobého koncepčního rozvoje Ústavu pro jazyk český AV ČR, v. v. i., RVO: 68378092. Za cenné připomínky k dřívější verzi textu děkujeme Mgr. Věře Hejhalové, Ph.D. (FF UK Praha).



phraseological internationalisms that are widespread across numerous languages. Their integration into target language instruction therefore contributes not only to the development of linguistic competence in that language but also to a deeper understanding of general linguistic and cultural frameworks. The primary aim of this study is to outline the current state of research in paremiology and paremioididactics within the context of Czech as a target language and, drawing on both existing scholarly literature and the authors' teaching experience, to propose a general typology of paremiological exercises and tasks. This typology is further illustrated by specific examples of exercises and activities based on selected Czech proverbs.

**Abstrakt:** Příslloví – jazykové jednotky odrážející hodnoty a zvyky dané společností – se v různých funkcích vyskytují jak ve starších, tak i v nových textech. Zároveň patří mnoho z těchto propozičních frazémů k frazeologickým internacionálistům, rozšířeným v mnoha jazycích. Jejich začlenění do výuky cílového jazyka tak přispívá nejen k rozvoji dovedností v tom kterém jazyce, ale podporuje také hlubší porozumění obecným jazykovým a kulturním rámcům. Hlavním cílem této studie je poukázat na stav bádání k paremiologii a paremioididaktice v kontextu češtiny jako cílového jazyka a na pozadí odborné literatury i vlastních zkušeností autorů z výuky vytvořit obecnou typologii paremiologických cvičení a úloh, jež je ilustrována konkrétními návrhy cvičení a úloh pro jednotlivá česká přísloví.

**Keywords:** Czech language, target language, didactics, exercise, vocabulary, proverbs, phraseology, paremiology

**Klíčová slova:** čeština, cílový jazyk, didaktika, cvičení, slovní zásoba, přísloví, frazeologie, paremiologie

### 1. Úvodem

Pro češtinu existuje komplexní a teoreticky fundovaný popis frazeologické slovní zásoby (srov. Čermák, 2007), k němuž se přidávají aktuální témata jako korpusové zpracování frazeologie (Kopřivová a Skoumalová et al., 2025), frazeologické neologismy (Lišková, 2024) nebo frazeologie a mémy (Janovec, 2024). Vedle toho je k dispozici světově unikátní frazeologický slovník (Čermák et al., 2016, dále jen SČFI), vypracovaný za použití exaktní frazeografické teorie. Nechybí ani impulsy z frazeodidaktiky v podobě četných cvičení i výkladů v učebnicích českého jazyka a literatury, resp. v metodických příručkách (Čechová, 1986).

Disciplínou stále okrajovou je ale frazeodidaktika češtiny pro nerodilé a bilingvní mluvčí. Zatímco vyučující i studenti některých jiných jazyků mohou profitovat z obsáhlé didaktické literatury i praktických pomůcek pro výuku (např. pro němčinu jako cizí jazyk srov. Ettinger, 2007; Chrissou, 2012; Linguistik Online 47; Lüger, 1997 a 2004; Mückel, 2023 aj.), frazeodidaktické studie a především frazeologické výukové materiály pro češtinu jako cílový jazyk (dále jen ČCJ<sup>2</sup>) jsou stále spíše ojedinělé (Blumenthalová, 2014; Hasil, 2011 a 2025; Šemelík a Šichová, 2017).

Předkládanou studií tuto mezeru pochopitelně nemůžeme zaplnit. Rádi bychom však alespoň částečně přispěli k jejímu zacelení, přičemž předmět našeho zájmu omezíme na přísloví, tj. paremiologii a paremioididaktiku. Článek je věnován praktickým didaktickým otázkám v kontextu ČCJ, zacíleným na dospělé mluvčí (dále jen *student*). Navazujeme jím na dva starší články (Šichová a Šemelík, 2016 a 2017), které se zabývají zpracováním přísloví ve vybraných slovnících současné češtiny a v učebnici češtiny pro německojazyčné mluvčí *Tschechisch kommunikativ* a které přináší návrhy konkrétních aktivit pro práci s příslovími, obsaženými v této učebnici. Text sleduje dva cíle: (a) na pozadí obecněji založených úvah o postavení přísloví ve výuce češtiny jako cílového jazyka předložit typologii paremiologických cvičení a úloh a (b) ilustrovat ji návrhy konkrétních aktivit, a to se zohledněním odborné literatury i zkušeností z vlastní pedagogické praxe.

## 2. Prísloví a jejich výuka

Premie<sup>3</sup> jsou jako frazeologické jednotky a jazyková univerzálie po staletí v různých zemích předmětem zájmu mnoha vědních disciplín, mezi nimi i etnografie, lexikografie či lingvistiky. Protože ale ne-

<sup>2</sup> Pojem *čeština jako cílový jazyk* zastřešuje češtinu jako jazyk cizí, druhý a zděděný.

<sup>3</sup> Prísloví jsou co do struktury propoziční frazémy a spojují v sobě několik funkcí (srov. Čermák, 2007, s. 446nn.); k jejich charakteristickým rysům patří např. anony-

patří mezi nejfrekventovanější lexikální jednotky a pro některé mluvčí mají nádech jakési zastaralosti, mohou se jevit jako marginálie a z hlediska výuky cizích jazyků mívají status něčeho zbytečného. Nadto „soudy vyjádřené v příslovích“ často „neodpovídají ani věku studentů cizího jazyka, ani jejich osobním životním zkušenostem, ani nejsou vhodné pro vyjádření jejich jazykových potřeb“ (Ettinger, 2013, s. 24; překlad – K.Š. a M.Š.).<sup>4</sup>

Výzkumy v různých jazycích však naznačují, že v průběhu doby přísloví prošla „výraznou proměnou svých funkcí“ (Burger, 2003, s. 127) a jsou vitálnější a pro komunikaci důležitější, než by se mohlo zdát (McArthur, 2005, s. 474n.). Prísloví jsou dodnes nedílnou součástí mentálního lexikonu rodilých mluvčích a vyskytují se, v invariantní, variantní či modifikované formě, v četných mluvených i psaných textech. O jejich potenciálu svědčí jejich hojné užití jako kreativního jazykového prostředku v uměleckých, politických a reklamních textech, obliba tzv. antiprísloví, vznik paremií nových, nebo paremiologické výpůjčky.<sup>5</sup>

Obecně lze nadto uvést několik dalších argumentů, proč (se) učit přísloví. Tyto jednotky tradují ve svém významu kulturně specifické poznání a ve své formě zachycují určité rytmy, syntaktické vzorce<sup>6</sup> a slovní zásobu jazyka. Alespoň pasivní znalost určitého počtu pare-

mita (autor je obvykle neznámý), relativní situační autonomie či schopnost vyjadřovat životní pravidlo nebo moudrost ve stručné, krátké formě (Röhrich a Mieder, 1977, s. 3). Obsáhlý přehled paremiologických prací lze nalézt v bibliografii od Miedera (2009); pro češtinu srov. Schindler (1993), Bittnerová a Schindler (2003), Čermák (2019); tam i další teoretické aspekty k příslovím.

<sup>4</sup> Podle našich zkušeností toto platí především pro mladší studenty. Starší studenti zpravidla mívají výraznější zájem také o kulturní otázky cizího jazyka, který se učí, včetně otázek týkajících frazémů.

<sup>5</sup> Souhrnně zde lze odkázat na příspěvky časopisu *Proverbium*. Aktuálně k antipríslovím v několika jazycích srov. Litovkina et al. (2023), k příslovím v reklamě na příkladech češtiny a němčiny viz Šichová (2015, 2024a).

<sup>6</sup> Viz základních deset typů struktur propozičních frazémů u Čermáka (2007, s. 53n.).

mií tak nejen rozšiřuje lexikální a idiomatičtější kompetenci a povědomí o cílové společnosti a její kultuře, čímž může napomáhat mj. k rozpoznání metaforičnosti v cizím jazyce (Fiedler, 2014, s. 176), ale přispívá též k lepšímu osvojení některých struktur jazyka, k „hlubšímu porozumění jazyku“ (Ettinger, 2013, s. 24). Pokud jsou podávána s mírou, vhodnou formou a třeba i v kontextu jiných jazyků, přísloví studenty baví, a práce s příslovími pak může představovat motivační prvek. V neposlední řadě lze zohlednit autoritu *Společného evropského referenčního rámce* (dále jen SERR), který přísloví výslovně uvádí jako součást lexikální (kap. 5.2.11), resp. sociolingvistické kompetence (kap. 5.2.2.3), byť se zde o zvládnutí idiomatiky obecně hovoří až od úrovně C.

Na tomto místě je třeba zdůraznit, že v případě ČCJ se k těmto obecným argumentům přidává ještě další, velmi významný důvod. Tím je silná pozice frazeologie v českém vzdělávacím systému<sup>7</sup> a kontinuální přítomnost (snad až společenská obliba) přísloví a dalších frazémů<sup>8</sup> v české společnosti (včetně velkého množství nejrůzněji zaměřených dětských knížek k frazeologickým jednotkám, srov. např. Kukul, 2005) a ve veřejném prostoru (viz různé ankety, kvízy apod.; viz <https://1url.cz/lJTyf aj.>).

---

<sup>7</sup> Srov. různé kurikulární dokumenty, metodiky, učebnice (Šichová, 2025) aj. Zvláštní zmínku zasluží testování znalostí frazémů v českých přijímacích a maturitních zkouškách. Frazeologie, resp. přísloví v nich jsou častým předmětem zpětné vazby od veřejnosti směrem k tvůrcům testových otázek (např.: <https://1url.cz/XJTyg>, <https://1url.cz/CJTy0>, <https://1url.cz/FJTyX>).

<sup>8</sup> Větnou strukturou i určitými funkcemi mají k příslovím blízko i některé reklamní slogany (Šichová, 2015 a 2024), citáty a především tzv. *hlášky*, tj. (mluvené) výroky určitých postav, ať již z (primárně českých, ale i zahraničních) filmů, seriálů, nebo z jiných pořadů a mediálních výstupů, které se užívají jako komentář v určité životní situaci připomínající situaci, v níž byly použity ve filmu, seriálu apod. Jak lze vyvozovat z prvních výzkumů (Hasil, 2021; Kopřivová a Chen, 2023; Holanová, 2024) i z pozorování mezi mluvčími, hlášky jsou oblíbené také u mladé generace a svou cestu našly i do slovníku (Šemelík, 2024). Proto by si tyto a další propoziční, popř. polypropoziční frazémy zasloužily ve výuce ČCJ podobnou pozornost jako přísloví.

Přísloví s ohledem na výše uvedené tedy nejsou pro studenty ČCJ zcela irelevantní. Neklade se proto ani tak otázka zda, jako spíše koho, co, kdy, a hlavně jak vyučovat. Krátce se u těchto bodů zastavíme.

Většina dospělých studentů fenomén *přísloví* zná ze své mateřštiny, takže má již jisté povědomí o jeho charakteristických znacích a funkcích a ovládá určité množství paremií ve svém jazyce.<sup>9</sup> Češtinu jako cizí jazyk si lidé nadto osvojují zpravidla v době, kdy již ovládají další cizí jazyky včetně jejich frazeologie. Protože mnoho přísloví patří k biblismům, resp. tzv. *widespread proverbs* (obecně viz Piirainen, 2012), je pravděpodobné, že některým mohou studenti porozumět i bez cílené výuky. Na všechny tyto facetty paremiologické kompetence může učitel navazovat. Kvalitativně i kvantitativně se samozřejmě práce s příslovími bude lišit u studentů s filologickým zaměřením a studentů z řad běžných uživatelů jazyka v integračních kursech apod.

Výběr vhodných jednotek pro výuku, ale i pro testování patří k nejpálčivějším otázkám. Učitelé, autoři učebnic a výukových materiálů i testeři stojí před nelehkým rozhodováním a leckdy sahají k řešení, která jsou z odborného hlediska přinejmenším sporná. Nelze stavět pouze na introspekci nebo individuálních dojmech o známosti frazeologických jednotek mezi mluvčími, jak tomu ale v praxi – podle našich pozorování a rozhovorů s relevantními aktéry – často je. Pomůckou by pro výuku češtiny mohly být výsledky výzkumů, které zohledňují frekvenci v (psaném) úzu a dotazníky mezi mluvčími (aktuální paremiologické optimum (psané) češtiny viz Kopřivová a Šichová, 2023; dále Čermák, 2014; Schindler, 1996).

V principu lze při výběru přísloví pro výuku vycházet ze dvou, resp. tří situací. První možností je výuka paremiologie v souladu se zvolenou učebnicí. Tato možnost je ale spíše hypotetická, neboť v běžných učebnicích češtiny jako druhého a/nebo cizího jazyka se

---

<sup>9</sup> Například výsledky výzkumu Erly Hallsteinsdóttir (2001) ukázaly silný vliv frazeologické kompetence v mateřském jazyce na porozumění idiomatičtějších struktur v němčině jako cizím jazyce. I na základě další literatury a vlastních pozorování se domníváme, že tento vliv lze predikovat též pro kompetenci paremiologickou.

příslloví až na výjimky téměř nevyskytují, resp. pokud ano, jsou primárně začleňována do slovní zásoby a dále se s nimi cíleně nepracuje (viz Šichová a Šemelík, 2016). Ve druhém případě se učitel/autor učebního materiálu rozhodne pro určitý vzorek paremií, které chce studentům zprostředkovat; dané jednotky pak začlení do výuky tam, kam se hodí svým obsahem nebo svou formou či funkcí.<sup>10</sup> Třetí možností je vytipování vhodných jednotek pro daná témata lekce.<sup>11</sup> V takovém případě se nabízí konzultace výše zmíněných zdrojů, ale i Českého národního korpusu, kde lze jednotky řadit podle frekvence a ověřit tak, zda se přísloví vyskytuje v úzu, jak často a v jakých kontextech, a odkud lze rovněž čerpat autentické texty k použití nebo úpravě pro výuku. Roli při výběru by měl hrát i stupeň ekvivalence daného českého přísloví s odpovídající jednotkou v mateřském jazyce studentů, resp. jeho rozšířenost v jiných jazycích.

Otázku vhodného načasování práce s příslovími lze zodpovědět pouze s ohledem na konkrétní kontext a cíle dané výuky. V počátcích výuky je vzhledem k nedostatečné kompetenci studentů v cílovém jazyce jen stěží možné s příslovími smysluplně pracovat, důraz by se měl klást na jiné typy frazeologických jednotek. V této fázi pokročilosti je přísloví jen jednou jednotkou mezi mnoha dalšími lexikálními

---

<sup>10</sup> Pokud tedy například vyjdeme ze seznamu 28 přísloví, které tvoří jádro paremiologické slovní zásoby (především psané) češtiny (Kopřivová a Šichová, 2023, s. 96n.), můžeme zahrnout přísloví *Šaty dělají člověka*. do lekce s tématem oblečení/móda/životní styl, nebo přísloví *Všude dobře, doma nejlip*. kupříkladu do lekce s tématem cestování. Protože přísloví v textech často fungují jako určité shrnutí, uvození do tématu nebo argument, lze je v těchto výskytech na vyšších úrovních předložit např. i při trénování psaní. Syntaktický vzorec *kdo + V, (ten +) V* pak můžeme na paremiích *Kdo nic nedělá, nic nezkaží.*, *Kdo hledá, najde.*, *Kdo dřív přijde, ten dřív mele*. ukázat v rámci výkladu gramatiky při prezentaci vedlejších vět podmětných vyjadřujících určité zobecnění.

<sup>11</sup> Například při probírání modálních sloves lze pracovat s příslovím *Kdo umí, umí*. (patřícím do Čermáková minima, viz ZSČP, s. 131), při tématu životní styl, sport, zdraví s příslovím *Ve zdravém těle zdravý duch* (ZSČP, s. 133), nebo při analýze odpovědí, komentářů, výmluv apod. se syntagmaty *Zítřejší je taky den.*, *I mistr tesař se utne.*, *Lepší pozdě než nikdy*. apod.

položkami, kterou je třeba se naučit takříkajíc izolovaně, mechanicky. To sice s ohledem na novější postuláty výuky slovní zásoby (Kühn, 2010; Handwerker, 2010; Tschirner, 2010) není optimální, ale přesto lze takový postup – za předpokladu, že daná přísloví budou v pozdější výuce ještě tematizována a že se jedná jen o několik málo jednotek – akceptovat. V rámci tohoto postupu<sup>12</sup> se studenti zaměřují pouze na formu a význam příslušného přísloví, přičemž ten je téměř výhradně zprostředkován systémovým ekvivalentem v mateřském/společném jazyce.<sup>13</sup> V této fázi spíše při vhodné příležitosti upozorníme na paremie jako jazykový jev svého druhu, abychom studenty (kteří již určitou část paremiologické kompetence vykazují) senzibilizovali na tento typ jednotek, nebo s jejich pomocí můžeme procvičovat např. výslovnost a rytmus. Ti, které problematika zajímá, na to mohou dále (i individuálně) navázat, ostatní se s příslovími seznámí na vyšších úrovních. Po této „latentní“ fázi (jak dlouho přesně by měla trvat, určí učitel individuálně v závislosti na složení skupiny, jejích cílech a možnostech apod.) mohou být přísloví čas od času organicky včleňována do výuky, optimálně v různých kontextech a cvičeních, aby mohlo dojít k jejich upevnění, s tím, že i zde je dobré postupovat od kratších a/nebo jednodušších jednotek a s vysokou mírou ekvivalence v jiných jazycích k příslovím formálně a/nebo sémanticky a pragmaticky komplexnějším. Ve výukové praxi lze pozorovat tzv. frazeologické lekce,

---

<sup>12</sup> Jedná se o učební strategii zaměřenou na automatizaci složitějšího jazykového jevu. Její podstata spočívá v tom, že na dané úrovni pokročilosti jsou uchopeny pouze některé aspekty tohoto jevu. Studenti příslušné jazykové prostředky používají pouze reproduktivně a v menších, přesně vymezených kontextech. Teprve později je tento jev podroben podrobnější vědomé analýze. K pozitivním efektům patří skutečnost, že slovní zásoba a jazykové struktury jsou pak osvojovány rychleji a že jejich automatizace je efektivnější (srov. Karbe a Piepho, 2000, s. 161). Dále srov. také studii Konecny a Konzett (2013), v níž je v souvislosti s osvojováním slovní zásoby zmiňováno tzv. „syntagmatické učení slovní zásoby“ (Konecny a Konzett, 2013, s. 262).

<sup>13</sup> V prvních lekcích by se proto měla probírat hlavně přísloví, která mají vysokou míru ekvivalence v mateřském jazyce studentů (v případě jazykově homogenních skupin), resp. v dalších jazycích.

tj. vyučovací jednotky, v nichž se pracuje speciálně s příslovími a/nebo jinými frazémy. Frazeodidaktická literatura tento typ práce s frazémami spíše nedoporučuje, přesto nepovažujeme za vyložení problematické, když je do výuky jazyka příležitostně začleněn čistě frazeologický učební celek, pokud není koncipován jako jednorázová izolovaná prezentace jednotlivých a dosud neznámých frazémů. Přechod k takové vyučovací jednotce by měl být pokud možno plynulý; studenti by explicitní práci s frazeologií měli vnímat jako přirozené pokračování předchozích aktivit. Zdůrazněme, že efektivní osvojení těchto lexikálních jednotek vyžaduje systematické opakování v delším časovém horizontu.

Jazyková produkce hraje roli tehdy, kdy je cílem výuky kompetence blízká kompetenci rodilého mluvčího, resp. v malé míře na vyšších úrovních ovládnutí jazyka (cca od úrovně B); v opačném případě lze snahu o aktivní využívání přísloví ve standardní jazykové výuce odůvodnit jen s obtížemi (viz Ettinger, 2013, s. 24) a v raných fázích výuky cílového jazyka mohou být dokonce kontraproduktivní. Z hlediska recepce jazyka jsou přísloví ovšem relevantní i pro nižší stupně, už jen proto, že při vhodném výběru typů textů a jejich adekvátní didaktizaci mohou přinést do výuky nejen přidanou hodnotu v podobě rozvíjení jazykového citu a senzibility pro stavební jednotky textů a jejich funkce (přísluví fungují např. jako shrnutí, nadpisy, členící prvek apod.), ale také pocit úspěchu při práci s frazeologickými jednotkami, které platívají za příslovečnou třešinku na dortu. Přísluví do výuky vnášejí též určitou lehkost a kreativitu (např. umělecké texty, reklama, mémy, viz výše).

Zásadní otázkou je konečně, jak přísloví ve výuce uchopit, aby u studentů došlo k efektivnímu osvojení a dlouhodobému uchování této části slovní zásoby. Vzhledem k tomu, že se přísloví ve stávajících běžných učebnicích češtiny pro cizince prakticky nevyskytují, nezbyvá učitelům nic jiného než si vytvořit materiály vlastní. Individuální produkce frazeologických pracovních listů bez jejich validování a často pod časovým tlakem, kdy učitelé pro tvorbu materiálů zpravidla nejsou vyškoleni a mnohdy nemají ani dostatečné znalosti

z oblasti frazeologie a frazeodidaktiky, s sebou nese mnohá úskalí.<sup>14</sup> Výhodou tohoto postupu však může být skutečnost, že vyučující může vyrobit své skupině materiál přímo na míru. Několik tipů na práci s příslovími nabízíme v následujícím oddíle, přičemž vyhledávání či tvorbu textů jako primárního zdroje prezentace přísloví ani principům jednotlivých fází výuky a osvojování přísloví (prezentace, resp. zavádění přísloví jako nových lexikálních jednotek, opakované vystavování studentů daným jednotkám, opakování v čase apod.) se s odkazem na obecné principy didaktiky slovní zásoby věnovat nebudeme.

### 3. Příklady cvičení

Ačkoli se studenti mohou jednotlivé frazémy, a tedy i přísloví, učit jako „slovička“, práce s frazémami je především práce s texty, mluvenými i psanými. I při osvojování přísloví by tedy měli být studenti vedeni k tomu, aby si jich v textu všimli a identifikovali je jako frazeologickou jednotku, aby jim dovedli porozumět, aby si přísloví zapamatovali, tj. uložili si jeho formu, význam a funkci ve svém mentálním lexikonu, a aby jej dovedli ve vyšším stádiu pokročilosti i správně užít v komunikaci (viz též tzv. frazeodidaktický trojkrok, resp. Čtyřkrok a Kühn, 1992; Lüger, 1997). K dosažení tohoto cíle lze ve výuce využít různé aktivity, úlohy a cvičení (pro zjednodušení dále hovoříme jen o cvičeních).<sup>15</sup> Hlavní náplní frazeologických cvičení je především formální stránka a význam frazému včetně funkcí. Formální utváření frazému (jednotlivé komponenty včetně variace, příp.

<sup>14</sup> V tomto ohledu považujeme za velmi důležité, aby v rámci univerzitního vzdělávání bohemistů a učitelů češtiny i při dalším rozšiřování jejich kvalifikace byly do kurikula zahrnuty i frazeologické semináře (viz též Fiedler, 2014, s. 312).

<sup>15</sup> V kontextu didaktiky se zpravidla rozlišuje mezi *cvičeními* a *úlohami*. Zjednodušeně řečeno: Cvičení kladou důraz spíše na formu, procvičují izolované a konkrétní jazykové položky a mají jednoznačně kontrolovatelný výsledek. Úlohy jako komunikačně zakotvené činnosti mají obvykle otevřenější formu a nestanovují jeden způsob řešení, jazyk je zde nástrojem k dosažení předem stanoveného cíle. Cvičení tak mohou sloužit jako příprava pro úlohy. Přechod mezi oběma typy ale může být plynulý.

těž intonace) zahrnuje jednak jeho identifikovatelnost na základě různých anomálií, metajazykových indicií apod., jednak syntaktické zvláštnosti. Při práci se sémantickou stránkou přísloví nesmíme opomenout, že se frazeologické jednotky zpravidla vyznačují bohatě strukturovaným významem pragmatickým (tzv. sémanticko-pragmatická přidaná hodnota). Při vhodné příležitosti lze pak s příslovími pracovat i s ohledem na jejich (inter)kulturní potenciál.

V hodinách by se ovšem měly vyučovat nejen strategie spojené se zpracováním přísloví, ale měl by být iniciován i nácvik kompetence k samostudiu (srov. např. Ettinger, 2001; Lüger, 2004, s. 159; Vitéková, 2012; Kacjan, 2012) a technik k sebehodnocení.

### 3.1. Typologie cvičení

Důležitou roli při vytváření či výběru cvičení hraje mnoho faktorů,<sup>16</sup> které zde nemůžeme pro různé výukové situace jednoduše predikovat, a tedy ani důsledně uplatnit jako kritéria pro typologii cvičení. Rozlišovat lze ale obecně alespoň základní typy cvičení:<sup>17</sup>

A. Makrorovina, tj. aktivity týkající se přísloví obecně:

---

<sup>16</sup> Lze si klást například tyto otázky: Jedná se o zavádění, první prezentaci přísloví? Setkali se studenti s danou jednotkou už v rámci domácí přípravy v „seznamu slovíček“? Pracujeme s textem, v němž se přísloví vyskytuje, a tvoříme k němu aktivity? Jedná se o opakování novější či starší látky? Je opakované přísloví součástí cvičení na slovní zásobu obecně? Pracujeme s jedním či dvěma příslovími, nebo mají studenti již širší paremiologický repertoár a učitel opakuje kupříkladu látku z deseti lekcí? apod.

<sup>17</sup> Skutečnost, že jednotlivé aspekty příslušných typů cvičení mají do jisté míry odlišnou povahu, nemá na operativnost této typologie podstatný vliv. Rozhodující jsou pro nás praktické výukové účely a též aspekty, jež jsou konstitutivní pro frazémy (přísloví) jakožto jazykové anomálie *sui generis*. Obecné rysy paremií je pochopitelně nutné tematizovat na konkrétních příkladech, čímž dochází k implicitnímu procvičování těchto jednotek. Znázorněnou lineární posloupnost jednotlivých typů cvičení ke konkrétním příslovím není ve vyučovacím procesu možné a ani nutné dodržet. Dále je možné vyjít i z jiných kritérií (např. Storch, 2009, s. 201nn.; Nation, 2001, s. 27; Scherfer, 1995, s. 231) a dospět tak k odlišné typologii.

- senzibilizační cvičení (identifikace přísloví v textu, charakteristické znaky přísloví),
- cvičení tematizující jevy variantnosti, modifikace a vznik nových jednotek.

B. Mikrorovina, tj. aktivity ke konkrétním příslovím:

- cvičení zaměřená na formální a zvukovou stránku (doplňování, kombinace, dosazování, oprava chyb atd., intonační cvičení),
- cvičení zaměřená na význam (přirazování, parafráze, nahrazování, vkládání atd.),
- cvičení zaměřená na recepci textu (analýza textu atd.),
- cvičení zaměřená na produkci textu (psaní vlastních textů apod.),
- další aktivity (pantomima aj.).

C. Metarovina:

- strategie k samostatnému učení,
- diagnostika, monitoring.

Kurikulární zakotvení frazeologie, resp. paremiologie, má jak praktickou, pragmaticky orientovanou rovinu (učení se cizímu jazyku, jeho praktické zvládnutí), která je pro tuto studii rozhodující, tak rovinu teoretičtější, jazykovědnou (takto též Lüger, 1997, s. 76), v rámci níž se tyto lexikální jednotky stávají předmětem filologického zájmu. Zmíněné roviny nemusí být striktně odděleny, někdy lze identifikovat přechodnou oblast. Existuje skupina studentů, kteří mají zájem o jazykovědné informace (univerzitní studenti filologií, učitelství aj., úroveň znalostí od B2+ výše) a kteří potřebují i cvičení poněkud jiného charakteru, aby se s jednotlivými příslovími podrobněji seznámili a poznali na tomto pozadí blíže i charakteristické rysy paremií toho kterého jazyka obecně. Kispál (2012, s. 417) takové aktivity nazývá „paremiologické úlohy“. Zde se jim podrobně věnovat nebudeme.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Pro němčinu srov. návrhy komplexnějších úloh in Kispál (2012), návrh programu kurzu k frazeologii in Lüger (1997), Bergerová (2023), koncepce bilaterálních či trilaterálních univerzitních projektů srov. Meihnsner (2013), obecně i Chrissou (2012). K práci s korpusem na příkladě češtiny viz Šmejkalová a Kopřivová (2018).

V následujících oddílech je uveden pouze výběr možných cvičení, jejichž konkrétní úpravy je dále nutno provést s ohledem na příslušnou úroveň znalostí studentů, používané učební materiály, cíle kursu a další faktory. K ilustraci nám slouží přísloví obsažená v jádru paremiologického optima psané češtiny (Kopřivová a Šichová, 2023, s. 96–97) a/nebo v učebnici *Tschechisch kommunikativ*, která jako jedna z mála učebnic češtiny pro cizince nabízí přísloví kontinuálně ve všech lekcích (kritická analýza této učebnice viz Šemelík a Šichová, 2016). Z pochopitelných důvodů jsme až na výjimky upustili od cvičení, která se zaměřují pouze na jedno jediné přísloví.<sup>19</sup> Některá cvičení mají vzhledem k omezenému rozsahu této studie podobu náčrtu. Další inspiraci k vytváření úloh a cvičení k příslovím viz např. Mieder (1979), výuková platforma *SprichWort*, webové stránky *Phraseologie und Phraseodidaktik* (srov. Ettinger online), Šmejkalová a Kopřivová (2018) nebo portál *PhraseoLab*.

S ohledem na zobecňující charakter našeho příspěvku rezignujeme u jednotlivých příkladů na určení výchozí či cílové jazykové úrovně (např. podle SERR). Jak již bylo zmíněno a jak se na příkladech níže pokusíme ukázat, přísloví lze v adekvátní míře a vhodnou metodou vyučovat napříč úrovněmi. Následující cvičení jsou většinou určena k procvičování a opakování jednotlivých přísloví v situaci, kdy byla tato přísloví ve výuce již vysvětlena a probrána.

### 3.2. Senzibilizační cvičení

Ve vyšším stádiu pokročilosti studentů může učitel přistoupit k určitému zobecňování. Tematizujeme-li výskyt frazeologických jednotek v textech obecně, může být v určité fázi výuky přínosné upozornit na to, že přísloví jsou ve srovnání s některými jinými typy frazémů v textu obvykle snadno rozpoznatelná, mají určité rysy (viz výše) a že je dobré seznámit se s technikami, které identifikaci frazémů

<sup>19</sup> V zásadě je samozřejmě možné a žádoucí, aby předmětem cvičení byla pouze jednotlivá přísloví – viz práce s texty. Domníváme se také, že má smysl zařadit přísloví do procvičování slovní zásoby příslušné lekce.

mu v textu usnadní – k tomu jsou určena tzv. senzibilizační cvičení. V této souvislosti lze zmínit paremiologické konektory, tedy textové signály, které fungují jako kookurenční partneři příslušných přísloví a díky nimž je recipient upozorněn na přítomnost frazeologické jednotky (více Ďurčo, 2002). Jedná se o syntagmata typu *jak říká jedno české/známé/staré přísloví; (ono) příslovečné; jak se hezky říká; obrazně řečeno; ono staré známé, i zde platí, lidová moudrost, vždy(cky) platilo že, ne nadarmo se pravi/říká* apod.<sup>20</sup>

Při výběru textů pro senzibilizační cvičení je třeba dbát na to, aby byly, pokud možno, autentické a neobsahovaly nepřírozenou kumulaci přísloví.

Příklady cvičení:

#### Charakteristické znaky přísloví:<sup>21</sup>

- Už generace před námi věděly, že **bez práce nejsou koláče**. To platí i ve fotbale. Když budeme tvrdě pracovat, tak se dostaví dobré výsledky.
- U lidí narozených ve znamení Kozoroha platí ono známé: **Můj dům, můj hrad**. Intimita a klid od okolního stresu je pro Kozorohy nutná. Vyhledávají do svých domovů solidní nábytek, který vydrží i častější stěhování, a nezajímá je, jestli je moderní nebo jestli se líbí jejich návštěvám.
- Kdysi jsem četla, že úspěšní lidé vstávají brzy. Tenkrát jsem si říkala, že se přece nebudu trápit, a z postele jsem vylézala až po osmé. Dnes, když chci mít čas pro sebe, hodně stihnout a nebýt ve stresu, že od rána nestíhám, vstávám mezi pátou a šestou. A je to skvělé. Ne nadarmo se říká, že **ranní ptáče dál doskáče**.

<sup>20</sup> Též k procvičování těchto syntagmat lze vytvářet různá cvičení, viz např. <https://1url.cz/zJUVk>.

<sup>21</sup> Zadání: *Přečtěte si následující krátké texty. Co mají společného pasáže, které jsou zvýrazněny tučně? Umíte uvést odpovídající výrazy ve svém mateřském jazyce?* Zdroje textů (upraveno): <https://1url.cz/bJT7g>, <https://1url.cz/hJLz> a <https://1url.cz/BJZ5v>. Cvičení cílí na to, aby si studenti uvědomili např. větných charakter přísloví, jeho časté uvození určitým typem syntagmat (paremiologické kontexty), přenesení význam celku, prezentování určité rady nebo zkušenosti apod.

### Rozpoznání přísloví a paremiologických konektorů v textech:<sup>22</sup>

- a. Ne nadarmo se říká, že hlad je nejlepší kuchař. Hlad je totiž i nejlepší lék na vybióravost, která dnešní dobu dobře charakterizuje. Snad by i našim dětem neškodilo mít občas trochu hlad.
- b. Vitamín D je důležitý a můžeme ho dostat rychle a levně – stačí chodit ven na slunce. Při nedostatku vitamínu D naše tělo trpí a začnou různé komplikace. Může se například rozvinout osteoporóza a kosti jsou náchylnější ke zlomeninám. Říká se, a ne nadarmo, že kam nechodí slunce, tam chodí lékař.

### 3.3. Cvičení k modifikovaným příslovím a antipříslovím

Důležitým jevem je i u přísloví frazeologická variantnost (ustálené varianty, např. *Pod svícnem je/bývá tma.*, *Mýlit se/chybovat je lidské.*, *Za/pro dobrotu na žebrotu.*)<sup>23</sup> a modifikace (okazionální obměny komponentů, které mohou, ale nemusí vést ke změně významu celé jednotky, viz níže).<sup>24</sup> Tyto jevy lze tematizovat u pokročilejších studentů. Modifikované frazémy se často vyskytují v kontextech, které bývají považovány za zábavné a nesou v sobě pro výuku potenciál k diskusi a ke vzbuzení zájmu o probíranou látku. Nepřekvapí proto, že dle našich zkušeností patří cvičení tohoto typu k těm oblíbeným.

Pokud se přísloví pro účely dané komunikační situace upraví tak, aby vznikla jeho satirická, ironická či humorná parafráze, vzniká tzv. antipřísloví (pojem podle Wolfganga Miedera, aktuálně srov. Litovkina et al., 2021), např. dnes již „klasické“: *Ranní ptáče dál doskáče, ale víc toho sežere a dřív chcípne.*; *Kdo se směje naposled, ten má dlouhé vedení.*; *Co můžeš udělat dnes, můžeš udělat i zítra/odlož na pozítří a zítra budeš mít volno.*; *Kdo jinému jámu kopá, ten je u něj na brigádě.* aj.

<sup>22</sup> Zadání: *V následujících krátkých textech podtrhněte přísloví. Co Vám pomohlo je identifikovat?* Řešení: *Hlad je nejlepší kuchař. Kam nechodí slunce, tam chodí lékař. Začlenění do kontextu pomocí syntagmat jako ne nadarmo se říká, říká se, a ne nadarmo, že.* Zdroj textů (upraveno): <https://1url.cz/EJTO.r>

<sup>23</sup> Blíže k variantám Čermák (2007, s. 40n.) a Ďurčo (2003).

<sup>24</sup> Blíže k modifikaci frazémů na příkladu reklamy Balsliemke (2001), pro češtinu Šichová (2015).

Na těchto jednotkách lze jednak demonstrovat jazykovou kreativitu mluvčích, jednak studentům ukázat, že přísloví sama o sobě nejsou ani pravdivá, ani nepravdivá a jejich platnost závisí na kontextu.<sup>25</sup>

Výrazy tohoto typu mohou u pokročilých studentů dobře sloužit i jako impuls k produkci psaných textů nebo ke konverzaci; předpokladem je, že studenti přísloví v jeho invariantní podobě znají a rozumí mu.

Příklady cvičení:

### Modifikovaná vs. původní podoba přísloví a analýza významu:<sup>26</sup>

- (a) Kolik profilů na sítích máš, tolikrát jsi člověkem.
- (b) Všude dobře, s wifi nejlip.
- (c) Co není v hlavě, musí být v mobilu.

### Interpretace modifikovaných přísloví a antipřísloví:<sup>27</sup>



<sup>25</sup> K (ne)pravdivosti přísloví např. Teigen (1986).

<sup>26</sup> Zadání: *V každém přísloví bylo něco změněno. Jak zní původní podoba přísloví? Jak se díky změně komponentů změnil jejich význam?* Řešení: (a) *Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem.* (b) *Všude dobře, doma nejlip.* (c) *Co není v hlavě, musí být v nohách.* Na internetové stránce <http://www.free-klub.cz/poznas-ceska-prislovi> lze najít další modifikovaná přísloví.

<sup>27</sup> Zadání: *Na kterém přísloví je založen vtip? Na čem je text otištěn – hraje to roli při porozumění? Líbí se vám takový produkt/taková reklama? V čem spočívá její efekt? Pokuste se modifikované věty vysvětlit.* Řešení: *Přísloví Ranní ptáče dál doskáče je zde ironizováno, dětské body evokuje výrok dítěte samotného ve smyslu „protože se vzbudím brzy ráno a vzbudím tak i matku, má matka více času na práci“.* *Přísloví Kdo se směje naposled, ten se směje nejlip. je na pivním tácku upraveno tak, aby propagovalo značku piva Kozel. Nejlépe se člověk pobaví a zasměje, když (při nějaké aktivitě/konverzaci...) pije pivo Kozel.*

### 3.4. Cvičení se zaměřením na formální a zvukovou stránku

Naše výuková praxe jakož i vlastní zkušenosti v roli studentů cizích jazyků ukazují, že i velmi pokročilí studenti se v oblasti frazeologie často dopouštějí různých odchylek od normy.<sup>28</sup> Ačkoli tedy rozhodně souhlasíme s názorem, že při výuce a nácviku frazémů je na obecné rovině nevyhnutelné vycházet primárně z (kon)textu, jsme zároveň přesvědčeni, že existují typy cvičení (především ta zaměřená na formální stránku), které detailní zohlednění kontextu úplně nutně nevyžadují, a že jsou tato cvičení v určité míře žádoucí. V podobném duchu se nese i jedna ze stěžejních zásad tzv. lexikálního přístupu (*Lexical Approach*): Učení slovní zásoby stylem „slovičko za slovičko“ je legitimní strategie. Renesanci práce se slovní zásobou, která je orientována na jazykový systém (viz Kühn, 2010, s. 1255; Lewis, 2008, s. 194) nepovažujeme tedy za apriorně nežádoucí vývoj, ale spíše za přirozený průvodní jev aktuálních didaktických proudů.

V souvislosti s formální stránkou upozorníme ještě na význam „správné fonetické prezentace“ přísloví (srov. pro frazémy Lüger, 1997, s. 80), a tedy na jejich adekvátní nácvik při zavádění a v rámci intonačních cvičení, viz i níže. Výzkumy totiž ukazují, že u frazémů „rodilí mluvčí obvykle vnímají jeden a v některých případech dva přízvukové vzory jako správné. S lexikální formou je tedy spojena forma fonetická, výjimečně i dvě fonetické formy, které je třeba znát a umět realizovat [...]“ (srov. Mackus, 2011, s. 54, v obdobném duchu včetně jednoduchých cvičení k fonetické stránce frazémů viz Hirschfeld, 1996). Připomeňme, že SČFI obsahuje u každé jednotky též charakteristiku intonace.

Příklady cvičení:

<sup>28</sup> Nejistotu ve formě lze pozorovat i u pokročilých mluvčích češtiny jako zděděného jazyka (Šichová, 2024b). Z rozhovorů s nimi také vyplývá, že pokud si mluvčí není jistý, jakou formu daný frazém má a jak se má zapojit do textu, raději ho ani nepoužije.

### Přirazení konce přísloví k jeho první části:<sup>29</sup>

- |                     |                       |
|---------------------|-----------------------|
| 1. Veselá mysl      | a. musí být v nohách. |
| 2. Kam vítr,        | b. půl zdraví.        |
| 3. V zdravém těle   | c. zdravý duch.       |
| 4. Co není v hlavě, | d. tam plášť.         |

### Sestavení přísloví z jednotlivých slov:<sup>30</sup>

hrad – bez – chodí – ptáče – práce – ranní – pozdě – nejsou – sobě – dál – můj  
– doskáče – koláče – kdo – dům – sám – můj – škodí

### Dokončení přísloví:<sup>31</sup>

Bližší košile než ..... .

Stará láska ..... .

Lež má krátké ..... .

### Doplnění první části přísloví:<sup>32</sup>

..... zdravý duch.

<sup>29</sup> Zadání: *Které části patří k sobě? Utvořte česká přísloví tak, že k začátku přísloví z levého sloupce vyberete jeho konec ze sloupce pravého.* Řešení: 1b., 2d., 3c., 4a.

<sup>30</sup> Zadání: *Utvořte z jednotlivých slov čtyři česká přísloví, která jste se v minulých lekcích naučili.* Řešení: (a) *Bez práce nejsou koláče.* (b) *Ranní ptáče dál doskáče.* (c) *Kdo pozdě chodí, sám sobě škodí.* (d) *Můj dům, můj hrad.* Doporučujeme předem vytisknout papír s jednotlivými slovy, rozstříhat ho a lístečky poté rozdat studentům (může jít i o práci ve dvojicích nebo ve skupinách).

<sup>31</sup> Zadání: *Doplňte konec přísloví.* Řešení: *kabát, nerezaví, nohy.* Konstitutivními parametry jsou zde stabilita syntagmatu a jeho zakotvení v mentálním lexikonu (reprodukovatelnost). Stupeň obtížnosti podobných cvičení lze měnit v závislosti na individuálních jazykových dovednostech konkrétní skupiny studentů, srov. např. řadu, kterou by šlo dále rozšířit: *Jak se do lesa volá, tak se z lesa ... / Jak se do lesa volá, tak ... / Jak se do lesa ... atd.*

<sup>32</sup> Zadání: *Doplňte začátek přísloví.* Řešení: *V zdravém těle, Čistota, Boží mlýny.* I zde jde primárně o stabilitu syntagmatu a jeho zakotvení v mentálním lexikonu. Toto i předchozí cvičení lze hrát také jako hru typu bingo: Učitel přečte nahlas první nebo poslední část a studenti, kteří mají části přísloví na svých kartičkách, se pak každý hlásí. Rovněž můžeme studentům předložit nabídku slov, která mají doplňovat.

..... půl zdraví.

..... melou pomalu, ale jistě.

### Doplnění chybějících komponentů (prepozice):<sup>33</sup>

V – S – BEZ – KVŮLI – NA – DO – Z – V – V

..... práce nejsou koláče. – Jak se ..... lesa volá, tak se ..... lesa ozývá. –  
Co není ..... hlavě, musí být ..... nohách. – ..... zdravém těle zdravý duch.

### Doplnění chybějících komponentů (substantivum):<sup>34</sup>

Bez ..... nejsou koláče. – Můj ....., můj hrad. – Jedna vlaštovka ..... nedělá. –  
Šaty dělají .....

### Kompletace přísloví:<sup>35</sup>



<sup>33</sup> Zadání: *Doplňte správnou předložku, tři předložky z nabídky nepoužijete.*  
Řešení: *Bez, do – z, v – v, V.* Zatímco v této konkrétní ukázce jde o doplnění správné předložky, cvičení by samozřejmě mohlo být zaměřené i na jiné slovní druhy, viz níže. Cvičení lze přitom různým způsobem dále modifikovat, mj. tak, že nebude uveden seznam konkrétních slov k doplnění. Cvičení tohoto typu lze jednoduše vytvořit online, viz <https://1url.cz/bJILY>.

<sup>34</sup> Zadání: *Doplňte substantiva.* Řešení: *práce, dům, jaro, člověka.* Cvičení lze zjednodušit tím, že se uvede první písmeno slova, které je třeba doplnit, srov. *Bez \_\_\_ nejsou koláče.* vs. *Bez p\_\_ nejsou koláče.*

<sup>35</sup> Zadání: *Doplňte chybějící části přísloví. Jak pomáhá obrázek recipientům v tom, aby porozuměli významu přísloví? Řešení: Kam vítr, tam plášť (viz kam a tam na obrázku). Chameleon jako symbol (neutrálně, pozitivně, ale často i negativně chápané) flexibility, proměnlivosti, přizpůsobivosti apod. harmonizuje s negativně hodnotícím významem přísloví, jehož pomocí lze vyjádřit, že někdo mění názor tak, jak je mu to prospěšné, že se někdo chová oportunisticky, že je příliš přizpůsobivý, že nemá žádné principy aj. V případě tohoto obrázku se jedná o českého politika Davida Ratha, odsouzeného za korupci. Zdroj: <https://1url.cz/8JTXp>.*

### Výběr správné formy přísloví:<sup>36</sup>

- a. Kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem. – b. Kolik řečí umíš, tolikrát jsi občanem.  
b. Jablko nepadá daleko od kmene. – b. Jablko nepadá daleko od stromu.

### Oprava chybného tvaru:<sup>37</sup>

Co Čech, to herec. – Kam nechodí slunce, tam chodí měsíc. –  
Kdo rychle chodí, sám sobě škodí. – Šperky dělají člověka.

### Výběr správné intonace:<sup>38</sup>

1. Šaty dělají člověka.  
2. Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.  
a. klesavá      b. stoupavá      c. stoupavo-klesavá

## 3.5. Cvičení se zaměřením na významovou stránku

Významová stránka lexikálních jednotek je jednou z centrálních veličin, které je při zprostředkování a nácvičku slovní zásoby potřeba věnovat adekvátní pozornost, a to i, pokud možno, z kontrastivní perspektivy.<sup>39</sup>

Příklady cvičení:

### Určení významu – výběr z možností:<sup>40</sup>

*Co není v hlavě, musí být v nohách.*

<sup>36</sup> Zadání: *Urcete, které z dvojice přísloví je uvedeno ve správné formě.* Řešení: a., b.

<sup>37</sup> Zadání: *V každém přísloví je jedno chybné slovo. Najděte ho a opravte.* Řešení: *herec muzikant, měsíc lékař, rychle pozdě, šperky šaty.*

<sup>38</sup> Zadání: *Přiřaďte k přísloví správnou intonaci. Jednu z nabídek a–c nevyužijete.* Řešení: *1a., 2c.*

<sup>39</sup> Srov. např. různé problematické případy pouze částečné ekvivalence typu *Co není, může být? Never say never.* Viz i níže.

<sup>40</sup> Zadání: *Vyberte parafrázi, která nejlépe odpovídá významu přísloví.* Řešení: c. Cvičení lze upravit tak, že studenti mají za úkol vybrat z několika významově nejvhodnějších parafrází dvě.

- Když člověk chce být chytrý, musí hodně chodit pěšky.
- Když člověk musí hodně cestovat, je chytrý a mnoho si pamatuje.
- Když člověk něco zapomene, důsledkem je komplikace, nutnost (znovu) někam jít.
- Když člověk netrénuje paměť, jeho inteligence se zhoršuje, ale fyzická kondice je lepší.

#### Přiřazení významu k formě:<sup>41</sup>

- Kam vítr, tam plášť.
  - V zdravém těle zdravý duch.
  - Co není v hlavě, musí být v nohách.
  - Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.
- Reakce na to, že když člověk něco zapomene, je to spojeno s tím, že se pro to musí vrátit, jít někam nebo kvůli tomu hodně chodit.
  - Popis chování lidí, kteří své postoje mění podle toho, jak je to pro ně výhodné.
  - Rada, že když se staráme o své fyzické zdraví, prospíváme i svému zdraví duševnímu.
  - Komentář, že jak člověk jedná s jinými lidmi, tak jednájí pak oni s ním, zprav. zhruba ve významu ‚když jsi na ostatní zlý, budou zlí i oni na tebe‘.

#### Přísloví v dialogu – výběr repliky podle významu, nácvik intonace:<sup>42</sup>

- Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem. Nezapomínej na to.
  - Hlad je nejlepší kuchař. To platí i dneska.
  - Samozřejmě. Co není v hlavě, to musí být v nohách.
  - Já taky. Všude dobře, doma nejlíp.
  - Ranní ptáče dál doskáče. Proto toho vřdycky stihnu víc než ty.
  - To nevíš. Co není, může být. Třeba se mu po tobě bude stýskat.
- Helena: „Je to jasné. Pavel se těžko bude chtít vrátit do Prahy, když má v Brně práci.“

<sup>41</sup> Zadání: Přiřaďte ke každému přísloví jeho význam. Řešení: 1b., 2c., 3a., 4d.

<sup>42</sup> Zadání: Přečtěte si dialogy 1.–3. Které z reakcí komunikačního partnera (a–f) se nejlépe hodí do jednotlivých dialogů? Vyberte nejpravděpodobnější možnost. Tři z nich se nehodí do žádného dialogu. Řešení: 1f., 2c., 3d. Cvičení tohoto typu se hodí pro nácvik intonace – studenti ve dvojicích čtou dialogy.

Radim: „.....“

2. Petr: „Asi jsem zapomněl doma tu flešku pro maminku. Mám se vrátit?“

Veronika: „.....“

3. Štěpán: „Ta Paříž byla fajn, vid’? A teď si dáme někde pivo, chceš? Ať oslavíme, že jsme se v pořádku vrátili. Stejně ti řeknu, že jsem rád, že jsem zase v Česku.“

Kamila: „.....“

#### Hádání přísloví podle ilustrace:<sup>43</sup>



- Kdo pozdě chodí, sám sobě škodí.
- Kolik řečí znáš, tolikrát jsi člověkem.
- Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.
- Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.

Formát této studie neumožňuje podrobnou diskusi o využití obrázků ve frazeodidaktice (k tomu viz Lüger, 1997, s. 84–85, nebo např. Konecny a Konzett, 2013).<sup>44</sup> Proto jen krátce: Obrázky mohou mít v rámci procvičování přísloví podpůrnou funkci. Mohou též přispět k určitému uvolnění výuky. Ideální je, když dané přísloví na obrázku není prezentováno ve svém doslovném významu, ale ve významu idiomatickém. Pokud tomu tak není, nemusí to však nutně znamenat, že jsou tyto obrázky bezcenné. Obecně je vítán každý aktivizační impuls. Takové obrázky lze využít i jako východisko diskuse o idiomatickosti přísloví. Obrázky mohou též sloužit jako určitá pomůcka pro zapamatování.

Na tomto místě lze zmínit i hru typu pexeso. Na jedné kartičce může být například obrázek, který vystihuje význam přísloví nebo jeho složky, na další kartičce pak krátká parafráze významu.<sup>45</sup>

<sup>43</sup> Cvičení je zábavnější, když obsahuje více položek. Zadání: Prohlédněte si obrázek a vyberte z nabídky přísloví, které svým významem nejlépe charakterizuje situaci na obrázku. Řešení: c. Zdroj obrázku: <https://1url.cz/bJTxx>

<sup>44</sup> K vizualizaci přísloví na *SprichWort-Plattform* viz Fabčič a Pungračič, 2014.

<sup>45</sup> Do výuky na pokročilé úrovni lze integrovat i stolní hry jako např. *Do třetice všeho dobrého! Kvíz o příslovích* (<https://1url.cz/BJTOL>).

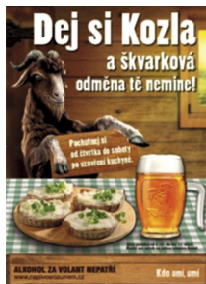
### 3.6. Cvičení zaměřená na recepci textu

Výše uvedená cvičení k porozumění významu tvoří přechod k práci s textem, který je ústředním výchozím bodem pro výuku frazémů (srov. Lüger, 2004; Kühn, 1996). Pro rozpoznání a správné užívání přísloví je obzvlášť důležitý kontext. Přísloví nelze chápat jako zcela autonomní promluvy, které lze jednoduše umístit kamkoli do textu. Práce s texty má tu výhodu, že se studenti s příslovími seznamují v jejich „přirozeném“ prostředí, v němž lze bezprostředně pozorovat jejich komunikační účinek, pragmatické, stylistické či gramatické vlastnosti. Tímto způsobem si studenti mohou lépe osvojit cit pro polysituativnost a polyfunkčnost přísloví (viz Baur a Chlosta, 1996, s. 19). Kontextualizace je nutná u všech přísloví, zejména ale u těch, která nemají (úplný) ekvivalent v rodném jazyce studentů.

V některých případech mají přísloví v textech centrální postavení (například ve funkci reklamního sloganu), jinde je jejich role malá. Přísloví by ideálně měla být zakomponována do širšího okruhu textových úloh, což na tomto místě můžeme ilustrovat pouze zčásti. U některých cvičení může učitel zvolit formu poslechu nebo čtení s porozuměním.

Příklady cvičení:

#### Analýza reklamy – přísloví jako slogan:<sup>46</sup>



<sup>46</sup> Zadání: Prohlédněte si reklamu a odpovězte na otázky: Jaké jídlo a pití vidíte na obrázku? Najděte na internetu, co jsou škvarky. Kde je na obrázku kozel? Jak se řekne kozel ve vašem jazyce? Ve větě Dej si Kozla je slovo kozel napsáno s velkým K. Proč? Jaký je slogan firmy? Jak ho interpretujete? Na plakátu je taky věta Alkohol za volant nepatří. Jaká je v ČR tolerance alkoholu u řidičů? Více srov. Šichová (2017, s. 83).

#### Přísloví jako shrnutí základní myšlenky textu:<sup>47</sup>

1. Podle inženýra Jaroslava Nováka mělo exportní oddělení firmy minulý rok pozitivní obchodní bilanci a vykázalo plus ve výši 2 a půl miliardy korun. Experti to považují za signál, že by firma zase mohla prosperovat. Ale na radost je ještě brzy, musí se počkat, jaké budou obchody a výsledky celé firmy.
2. Projel jsem svět, třeba Panenské ostrovy v Karibiku jsou krásné, vůbec by mi nevadilo mít tam dům. Nebo na francouzské Riviéře. Moc se mi líbil taky New York, tam to opravdu žije. Ale něco vám řeknu: Nejraději jsem v Brně, tam mám rodinu, kamarády, znám tam každou ulici, každý strom...

#### Funkce přísloví v textu:<sup>48</sup>

- a. Když chcete něčeho dosáhnout, tak se musíte snažit, musíte pracovat, a to často nehledě na svátky nebo nemoc. To se zkrátka nedá nic dělat. Jinak prostě firmu nerozběhnete. Ne nadarmo se říká, že bez práce nejsou koláče.
- b. Petr: „Tak ta akce včera se moc nepovedla. Počítal jsem s tím, že přijde aspoň 200 lidí, ale sál byl skoro prázdný. Nevím, asi už pokračovat nebudeme.“ – Milan: „Já bych to tak pesimisticky neviděl. Jednak to bylo včera poprvé a neměli jsme zkušenosti. A taky vždycky platilo a platí ono známé moudro, že co není, může být. Příště musíme zkrátka udělat větší reklamu.“
- c. Jana: „Cože? Ty se učíš další jazyk?“ – Magda: „Jo, proč tě to překvapuje?“ – Jana: „No... Tak nevím, ale nemyslíš, že stačí umět anglicky?“ – Magda: „To určitě ne. A navíc: Mě to baví a ráda mluvím s lidmi v jejich jazyce, když cestuju, vždyť víš. Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem, nebo jak se to říká. Taky by ses měla nějakou další řeč naučit.“

<sup>47</sup> Zadání: Uslyšíte/přečtete si texty. Které přísloví shrnuje význam textu? Řešení: 1. Jedna vlašťovka jaro nedělá., 2. Všude dobře, doma nejlíp. Studentům také můžeme dát několik přísloví na výběr.

<sup>48</sup> Zadání: Poslechněte si/Přečtete si následující krátké texty. Které přísloví je v každém z textů použito? Jsou v textu místa, která vám pomohou rozpoznat, že se jedná o přísloví? Jakou funkci má přísloví v textu? Řešení: a. Bez práce nejsou koláče., b. Co není, může být., c. Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem.; metajazykové komentáře typu Ne nadarmo se říká, že... / Vždycky platilo a platí staré přísloví, že... / aneb jak se říká; funkce mj.: a. argumentace, b. povzbuzení, c. ospravedlnění, argumentace.

### 3.7. Cvičení zaměřená na produkci

Pokud jde o osvojování frazémů, dospěl didaktický výzkum k „jistému frazeodidaktickému konsenzu“ (Lüger. 2004, s. 157; Ettinger, 2004): Frazémy by měly být osvojovány především pasivně. Jisté to neplatí paušálně pro všechny z nich, pro přísloví však určitě. Jen zřídka se vyskytnou situace, v nichž je aktivní užití přísloví nevyhnutelné. Přesto je ve výuce potřeba, zejména u pokročilých studentů, zohlednit i produkci textu – přísloví mohou být součástí cvičení sloužících k rozvoji produktivních dovedností, ať již jako podnět ke konverzaci nebo jako impuls k psaní. Jako jakýsi přechodový úkol k psaní vlastního textu lze využít cvičení na doplnění přísloví do textu.

Příklady cvičení:

#### Doplnění přísloví do textu a produkce textu:<sup>49</sup>

- Celý den jsem nic nejedla. Když jsem přišla domů, byl v ledničce jenom salám. Normálně salámy nejím, ale snědla jsem ho skoro celý. Můj manžel to komentoval slovy, že .....
- Známý tenista: „Dřív mi bylo líto, když jsem prohrál set. Teď už je mi to jedno. Důležité je vyhrát celý zápas, jeden prohraný set přece ještě nic neznamená. Nakonec platí ono známé .....”
- Někteří lidé říkají, že na tom, co nosíme na sobě, nezáleží. Důležité je to, jak se chováme a jací jsme. Jiní nesouhlasí: „.....“. Ačkoli většina z nás by se asi podepsala pod větu první, v praxi se chováme spíš podle té druhé.

Je důležité, aby cvičení na tvorbu textu a aktivní používání přísloví nebyla samoúčelná a aby byla do výuky začleněna přirozeně. Obecně se doporučuje postupovat v několika krocích:

1. Studenti si přečtou text, který tematicky souvisí s právě probíranou látkou a který obsahuje přísloví. K tomuto textu učitel připraví cvičení na čtení s porozuměním.

---

<sup>49</sup> Zadání: *Přečtěte si následující ukázky z vybraných textů. Doplněte přísloví, které v nich bylo vynecháno. Vyberte si potom jedno přísloví a napište k němu úvahu (cca 150 slov) – souhlasíte s jeho významem? Zažili jste situaci, kdy přísloví neplatilo? Řešení: a. Hlad je nejlepší kuchař., b. Kdo se směje naposledy, ten se směje nejlíp. nebo Jedna vlaštovka jaro nedělá., c. Šaty dělají člověka.*

2. O textu se poté diskutuje v plénu. Tématem je mj. i použití přísloví, zejména s ohledem na jejich pragmatický a stylistický účinek.
3. Následuje psaní. Zadání lze formulovat například takto: Napište krátkou povídku, e-mail kamarádovi, příspěvek na facebook nebo X aj. a použijte v textu přísloví, které jste se právě naučili.<sup>50</sup>

Do výuky lze začlenit i cvičení podporující kreativitu, kritické využívání umělé inteligence, resp. kontrastivní perspektivu formou překladu.

Příklady cvičení:

**Tvorba básní s příslovím(i)** (k tzv. „idiomatickým básním“ srov. Mieder, 2010, s. 249):<sup>51</sup>

Kdo nic nedělá, nic nezkaží., Sejde z očí, sejde z mysli., Co na srdci, to na jazyku., Lež má krátké nohy., Kdo hledá, najde.

#### Překlad textů s příslovími:

V jazykově homogenních skupinách můžeme pracovat s překladem.<sup>52</sup> Zde je třeba vždy věnovat pozornost problematickým aspektům frazeologické ekvivalence, jako jsou např. diasystémové rozdíly (srov. Ďurčo, 2015), které se při ekvivalentaci často zohledňují jen nedostatečně.<sup>53</sup>

### 3.8. Další aktivity

Vzhledem k rozsahu článku se omezíme již jen na tři návrhy možných cvičení.

---

<sup>50</sup> Mohlo by se zdát, že přísloví se v moderních médiích nebo krátkých textových druzích typu příspěvků na facebooku nebo SMS téměř nevyskytují. Empirické analýzy však ukazují opak, srov. např. výsledky týkající se přísloví v SMS zprávách (Granbom-Herranen, 2014).

<sup>51</sup> Zadání: *Vymyslete (i s pomocí AI) báseň, ve které budou hrát hlavní roli daná přísloví – všechna nebo jen některá z nich.*

<sup>52</sup> Bohatým zdrojem přísloví v textu je například Jirotkův román *Saturnin* (1942), který byl přeložen do mnoha jazyků. Zajímavá pojednání o příslovích a jejich ekvivalenty v různých jazycích nabízí Walter (2021).

<sup>53</sup> Srov. např. problematickou ekvivalenci *Wer nicht kommt zur rechten Zeit, muss sehen, was noch übrig bleibt* a českého *Kdo pozdě chodí, sám sobě škodí* (viz Šichová

Příklady cvičení:

#### Aktivní ztvárnění přísloví pantomimou:

Studenti mají za úkol pantomimicky, tj. bez mluvení, ztvárnit obsah přísloví, která mají spolužáci uhodnout. Učitel může, ale nemusí v zadání cvičení určit, která přísloví jsou na výběr. Alternativou je tzv. narativní pantomima, kdy učitel pomalu hovoří a studenti ve skupině pohybem a mimikou předvádí, co slyší.

#### Porozumění pantomimě ve videopořadu:<sup>54</sup>

Porozumění pantomimickému ztvárnění bez vlastního předvádění lze u pokročilých studentů vyzkoušet pomocí krátkého úryvku ze známého českého satirického pořadu *Na stojáka* (<https://1url.cz/KJTO2>).

#### Tvorba reklamního plakátu/spotu s příslovím:<sup>55</sup>

Prísloví jako název firmy, nebo název výrobku, nebo slogan, nebo součást hlavního textu (srov. Šichová, 2015).

### 3.9. Samostatné učení

Důraz na kompetence v oblasti samostatného učení patří mezi klíčové komponenty moderní didaktiky. V tomto kontextu lze studen-

a Šemelík, 2016, s. 89) nebo syntagma *Ein Küsschen in Ehren* v kontrastivním pohledu (viz Šichová a Šemelík, 2022).

<sup>54</sup> Zadání: *Podívejte se na jednotlivé pasáže videa. Které přísloví zde herec pantomimicky předvádí? Prísloví si zapíšte a svou odpověď si pak na konci jednotlivých scének zkontrolujte. Líbí se vám tento pořad? Proč (ne)? Diskutujte se spolužáky.* Řešení: 1. *Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.* 2. *Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.* 3. *Komu není z hůry dáno, v apatyce nekoupí.* 4. *Dobrá hospodyně i přes plot skočí.*

<sup>55</sup> Podle situace lze vytvářet reklamní komunikáty k tématu lekce, přičemž učitel může nejprve inspirovat studenty již existující reklamou apod. Zadání: *Navrhněte reklamu, ve které bude přísloví ve funkci názvu firmy/produktu, sloganu, nebo součástí hlavního textu. Poté výsledky představte a diskutujte ve skupině. Jak ostatní vnímají Váš produkt, resp. vztah text – obraz – (zvuk –) přísloví? Studenti mohou také zkusit najít na internetu firmy a instituce nebo blogy, facebookové a jiné stránky, jejichž název vychází z přísloví, a diskutovat, jak název souvisí s činností organizace nebo obsahem stránek.*

tům doporučit vytvoření osobní (digitální či papírové) „kartotéky“ přísloví s údaji k významu, kolokabilitě, etymologii, příklady použití, ekvivalenty v jiných jazycích aj., k níž může být inspirací osobní frazeologická sbírka Stefana Ettingera.<sup>56</sup> Kvantita a kvalita takové kartotéky se bude samozřejmě opět lišit v závislosti na typu kurzu (běžné jazykové kurzy vs. filologické studium).

V souvislosti s monitorováním osvojených znalostí a rozvíjením metakognitivních strategií stojí za zmínku, že autoevaluace v podobě jednoduchých „kontrolních listů“ (viz níže), jejichž úkolem je dokumentovat pokrok v učení, se osvědčily jako motivační prvek jak ve filologicky zaměřených odborných seminářích, tak v běžných jazykových kurzech.

Příklady cvičení:

#### Kontrolní list k českým příslovím:

**Česká přísloví – co už umím a co už vím**

Moje nejmilejší české přísloví dnes ..... (datum) je:

Toto české přísloví také znám:

Toto české přísloví se do ..... (datum) naučil:

Tato přísloví existují také v mém jazyce / v jiných jazycích:

Co už umím a vím o příslovích:

	ANO	NE
Umím vysvětlit, co je přísloví.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vím, jak přísloví poslám v textu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vím, jak se jmenuje nejbližší frazeologický slovník češtiny.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Znám alespoň jedno webovou stránku, na které najdu cvičení k příslovím.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Poznámky:

<sup>56</sup> Úplná verze viz Ettinger online (předmluva). Srov. též Hessky a Ettinger (1997).

#### 4. Závěrem

Jako shrnutí zde čtenářům předkládáme „paremioididaktické desatero“ pro výuku ČCJ pro dospělé.

1. Přísloví jsou nedílnou součástí jazyka. Proto mají své místo v jazykové výuce i v učebnicích a dalších učebních materiálech.
2. Dospělí studenti mají i přes individuální rozdíly již určitou paremiologickou kompetenci, získanou ze svého mateřského jazyka i z dalších cizích jazyků, které se učili. Je výhodné na tyto znalosti a dovednosti navázat.
3. Množství a volba konkrétních jednotek pro výuku (či testování) záleží na kontextu a cíli. Systematický výběr zabraňuje nahodilosti a zvyšuje efektivitu osvojování, prvotně by měl vycházet z paremiologického optima či frekvenčních seznamů příslušného jazyka. Kritéria výběru je dobré doplnit též o kontrastivní aspekty, pomoci zde mohou sbírky internacionalismů a tzv. *widespread proverbs*.
4. Jako první by do výuky měla být zařazena přísloví, k nimž v mateřském jazyce studentů existuje plný ekvivalent nebo jednotka s vysokým stupněm ekvivalence a/nebo která jsou strukturně, lexikálně, významově i funkčně neproblematická.
5. Receptivní zvládnutí (vybraných) přísloví má přednost před produktivní kompetencí. Čím vyšší cílová úroveň zvládnutí jazyka, tím větší smysl má zohlednění aspektů týkajících se aktivního užívání paremiologických jednotek jazyka.
6. U každého prezentovaného přísloví je třeba představit jeho formu, intonaci a význam. Přísloví by měla být primárně prezentována v kontextu. Pragmatika a polyfunkčnost přísloví by proto měly být v hodinách explicitně tematizovány.
7. Přísloví musí být prezentována a procvičována opakovaně a v delším časovém horizontu, protože to podporuje percepční citlivost a proces ukládání do paměti. Zvláštní paremiologické výukové jednotky jsou možné, ale na program by měly být jen příležitostně a do učebního plánu musí být začleněny organicky a přirozeně.

8. Aktivity na procvičování přísloví by měly být pestré. Primární veličinou je text, úlohy zaměřené na význam je ale dobré kombinovat i s čistě formálními cvičeními, protože ta napomáhají k fixaci jednotek v mentálním lexikonu studentů. V rámci procvičování má své místo také monitoring osvojeného a zprostředkovávání strategií (samostatného) učení.
9. Vhodně zvolené příklady paremií mohou být využity ke zprostředkování dalších informací o jazyce, např. o rytmu jazyka, modelových konstrukcích apod., resp. o kulturních aspektech daného jazykového společenství.
10. Při tvorbě plánů lekcí i výukových materiálů nezapomínejme ani na další typy propozičních a polypropozičních frazémů, jako jsou antipřísloví, filmové hlášky či známé reklamní slogany.

#### Zdroje

Google.cz. Staženo 17.9.2025 z: <https://www.google.de>.

InterCorp. Staženo 17.9.2025 z: <http://ucnk.ff.cuni.cz/intercorp>.

Korpusy řady SYN, Ústav Českého národního korpusu. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Staženo 17.9.2025 z: <https://www.korpus.cz>.

#### Literatura

BALS LIEMKE, Petra. (2001). „*Da sieht die Welt schon anders aus*“. *Phraseologismen in der Anzeigenwerbung: Modifikation und Funktion in Text-Bild-Beziehungen*. Baltmannsweiler: Hohengehren.

BAUR, Rupprecht S. a CHLOSTA, Christoph (1996). Welche Übung macht den Meister? *Fremdsprache Deutsch*, 15, 17–24.

BERGEROVÁ, Hana. (2023). Phraseologie. In (s. n.) GERMANON (Germanistik digital). Staženo z: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/phraseologie>.

BLUMENTHALOVÁ, Hana. (2014). *Frazeologie ve výuce češtiny pro cizince*. Diplomová práce. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého.

BITTNEROVÁ, Dana a SCHINDLER, Franz. (2003). *Česká přísloví. Soudobý stav konce 20. století*. Praha: Karolinum.

ČECHOVÁ, Marie. (1986). Frazeologie ve škole. *Český jazyk a literatura*, 36, 145–150.

ČERMÁK, František. (2007). *Frazeologie a idiomatika česká a obecná*. Praha: Karolinum.

- ČERMÁK, František et al. (2016). *Slovník české frazeologie a idiomatiky 1.–5.* Praha: Leda.
- ČERMÁK, František. (2019). *Lexical and Semantic Aspekts of Proverbs.* Praha: Karolinum.
- ČERMÁK, František. (2014). *Základní slovník českých přísloví.* Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- ĐURČO, Peter. (2002). Parömiologische Konnektoren oder „Wie der Volksmund so schön sagt“. In Elisabeth Piirainen, Ilpo T. Piirainen (eds.), *Phraseologie in Raum und Zeit* (s. 203–212). Baltmannsweiler: Hohengehren.
- ĐURČO, Peter. (2015). Diasystematische Differenzen von Sprichwörtern aus der Sicht der kontrastiven Parömiografie. In Peter Đurčo, Kathrin Steyer, Katrin Hein (eds.), *Sprichwörter im Gebrauch* (s. 121–142). Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta.
- ĐURČO, Peter. (2003). Empirische Daten zur Sprichwortvariabilität. In Harald Burger, Annelies Häcki Buhofer, Gertrud Gréciano (eds.), *Flut von Texten – Vielfalt der Kulturen* (s. 83–95). Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Ettinger Online: ETTINGER, Stefan. *Phraseologie und Phraseodidaktik.* Stažené z: <http://www.ettinger-phraseologie.de>.
- ETTINGER, Stefan. (2001). Vom Lehrbuch zum autonomen Lernen. Skizze eines phraseologischen Grundkurses für Französisch. In Martine Lorenz-Bourjot, Heinz-Helmut Lüger (eds.), *Phraseologie und Phraseodidaktik* (s. 87–104). Wien: Edition Praesens.
- ETTINGER, Stefan. (2007). Phraseme im Fremdsprachenunterricht. In Harald Burger, Dmitrij Dobrovol'skij, Peter Kühn, Neal R. Norrick (eds.), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung* (s. 893–908). Berlin, New York: De Gruyter.
- FABČIČ, Melanija a PANGRAČIČ, Damjan. (2014). Visualisierung von Sprichwörtern in populärer Kultur. In: Vida Jesenšek, Dmitrij Dobrovol'skij (eds.), *Phraseologie und Kultur. Phraseology and Culture* (s. 353–366). Maribor: Mednarodna Založba Oddelka za Slovanske Jezike in Književnosti, Filozofska fakulta.
- FIEDLER, Sabine. (2014). Proverbs and Foreign Language Teaching. In Hrisztalina Hrisztova-Gotthardt, Melita Aleksa Varga (eds.), *Introduction to Paremiology* (s. 294–325). Berlin, New York: De Gruyter.
- GRANBOM-HERRANEN, Liisa. (2014). SMS-messages – context for traditional and modern proverbs. In Vida Jesenšek, Dmitrij Dobrovol'skij (eds.), *Phraseologie und Kultur. Phraseology and Culture* (s. 367–381). Maribor: Mednarodna Založba Oddelka za Slovanske Jezike in Književnosti, Filozofska fakulta.
- HALLSTEINSDÓTTIR, Erla. (2001). *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch.* Hamburg: Dr. Kovač.
- HANDWERKER, Brigitte. (2010). Phraseologismen und Kollokationen. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband* (s. 246–255). Berlin, New York: De Gruyter.
- HASIL, Jiří. (2011). „Veverky to maj za pár“ aneb Česká frazeologie a cizinci. In *Přednášky z 54. běhu Letní školy slovanských studií* (s. 63–71). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- HASIL, Jiří. (2021). Filmové hlášky jako součást české frazeologie a idiomatiky. *Český jazyk a literatura*, 2, 78–84.
- HASIL, Jiří. (2025). Frazémy jako součást reálií a sociokulturní kompetence. In Marek Lollok, Marek Nekula, Kateřina Šichová (eds.), *Realie a čeština jako cizí jazyk* (s. 77–94). Praha: Akropolis.
- HESSKY, Regina a ETTINGER, Stefan. (1997). *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene.* Tübingen: Narr.
- HIRSCHFELD, Ursula. (1996). Der Ton macht die Musik. Phonetik und Phraseologie. *Fremdsprache Deutsch* 15. *Redewendungen und Sprichwörter*, 31–35.
- HOLANOVÁ, Radka. (2024). Mediální texty jako zdroj neofrazeologie. In Ladislav Janovec (ed.), *Svět v obrazech a ve frazeologii III* (s. 99–105). Liberec–Praha: Technická univerzita v Liberci – Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- CHRISSOU, Marius. (2012). *Phraseologismen in Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Grundlagen und didaktische Umsetzung eines korpusbasierten Ansatzes.* Hamburg: Dr. Kovač.
- JANOVEC, Ladislav. (2024). Frazeologie a mémy. In Ladislav Janovec (ed.), *Svět v obrazech a ve frazeologii III* (s. 169–181). Liberec–Praha: Technická univerzita v Liberci – Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- JESENČEK, Vida. (2013). Sprichwortgebrauch heute. Linguistische und sprachdidaktische Überlegungen. *Muttersprache*, 2, 81–98.
- KACJAN, Brigita. (2012). Didaktische Lerntipps für das Sprichwortlernen. In Kathrin Steyer (ed.), *Sprichwörter multilingual. Theoretische, empirische und angewandte Aspekte der modernen Parömiologie* (s. 453–470). Tübingen: Narr.
- KARBE, Ursula a PIEPHO, Hans-Eberhard. (2000). *Fremdsprachenunterricht von A bis Z: praktisches Begriffswörterbuch.* Ismaning: Hueber.
- KISPÁL, Tamás. (2012). Parömiologische Aufgaben auf der Sprichwortplattform. In Kathrin Steyer (ed.), *Sprichwörter multilingual. Theoretische, empirische und angewandte Aspekte der modernen Parömiologie* (s. 417–435). Tübingen: Narr.

- KONECNY, Christine a KONZETT, Carmen. (2013). Wortschatzlernen als Vorbereitung auf Sprachmittlungsaufgaben. Lexemkombinationen und kontrastive Wortschatzdidaktik im mehrsprachigen Unterricht. In Daniel Reimann, Andrea Rössler (eds.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* (s. 261–280). Tübingen: Narr.
- KOPŘIVOVÁ, Marie a CHEN, Yu Ju (2023). „Furt králíka!“ a další filmové hlášky. *Jazykovědné aktuality*, 60/3–4, 76–87.
- KOPŘIVOVÁ, Marie, SKOUMALOVÁ, Hana, GOLÁŇOVÁ, Hana, HNÁTKOVÁ, Milena, CHRISTOU, Anna, JELÍNEK, Tomáš, KŘIVAN, Jan, PETKEVIČ, Vladimír, TVRDÁ, Karla, VÍTOVEC, Přemysl a VONDŘIČKA, Pavel. (2025). Viceslovné lexikální entity v korpusu i lexikonu. *Časopis pro moderní filologii*, 107(2), 177–188.
- KOPŘIVOVÁ, Marie a ŠICHOVÁ, Kateřina. (2023). Proverbs In Contemporary Czech. Corpus Probe Into Written Texts. *Jazykovědný časopis*, 74 (1), 92–99.
- KUKAL, Petr. (2005). *Říkejme si přísloví. Náměty pro využití přísloví a říkanek k rozvoji myšlení dětí od 4 do 8 let*. Praha: Portál.
- KÜHN, Peter. (1992). Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 21, 169–189.
- KÜHN, Peter. (1996). Redewendungen – nur im Kontext! Kritische Anmerkungen zu Redewendungen in Lehrwerken. *Fremdsprache Deutsch*, 15, 10–16.
- KÜHN, Peter. (2010). Materialien für das Wortschatzlehren und -lernen. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Halbband (s. 1252–1258). Berlin, New York: De Gruyter.
- LEWIS, Michael. (2008). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Andover: Heinle.
- LINGUISTIK ONLINE 47. (2011). Erla Hallsteindóttir, E., Winzer-Kiontke, B. a Laskowski, M. (eds.), *Phraseodidaktik / Phraseodidactics*. Stažené z: [http://www.linguistik-online.de/47\\_11/hallsteinsdottir.html](http://www.linguistik-online.de/47_11/hallsteinsdottir.html).
- LIŠKOVÁ, Michaela. (2024). Neofrazeologie a Akademický slovník současné češtiny. In Ladislav Janovec (ed.), *Svět v obrazech a ve frazeologii III* (s. 257–264). Liberec–Praha: Technická univerzita v Liberci – Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- LITOVKINA Anna T., HRISZTOVA-GOTTHARDT, Hrisztalina, BARTA, Péter, VARGHA, Katalin a MIEDER, Wolfgang (2021). *Anti-Proverbs in Five Languages. Structural Features and Verbal Humor Devices*. Cham: Palgrave MacMillan.
- LÜGER, Heinz-Helmut. (1997). Anregungen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 32, 69–120.
- LÜGER, Heinz-Helmut. (2004). Idiomatic Competenz – ein realistisches Lernziel? Thesen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. Sonderheft*, 7, 121–169.
- MACKUS, Nicole. (2011). Die Akzentuierung von Routineformeln. In Irma Hyvärinen, Annikki Liimatainen (eds.), *Beiträge zur pragmatischen Phraseologie* (s. 45–56). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- MAIDLOVÁ, Jana a NEKULA, Marek. (2007). *Tschechisch kommunikativ 1, 2*. Stuttgart: Schmetterling.
- MEIHSNER, Marie. (2013). Kommunikation und Sprichwörter – ein trilinguales Projekt. In Melanija Fabčič, Sabine Fiedler, Joanna Szerszunowicz (eds.), *Phraseologie im interlingualen und interkulturellen Kontakt. – Phraseology in Interlingual and Inercultural Contact* (s. 29–44). Maribor: Verlag der Philosophischen Fakultät Maribor.
- MIEDER, Wolfgang. (1979). *Arbeitstexte für den Unterricht. Deutsche Sprichwörter und Redensarten*. Stuttgart: Reclam.
- MIEDER, Wolfgang. (2009). *International Bibliography of Paremiology and Phraseology 1., 2*. Berlin–New York: De Gruyter.
- MIEDER, Wolfgang. (2010). «Spruchschlösser (ab)bauen». *Sprichwörter, Antisprichwörter und Lehnspichwörter in Literatur und Medien*. Wien: Praesens.
- MÜCKEL, Wenke (ed.). (2023). *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*. Berlin: De Gruyter.
- (s. n.) PhraseoLab. Stažené z: <http://www.phraseolab.eu>.
- PIIRAINEN, Elisabeth. (2012). *Widespread Idioms in Europe and Beyond. Toward a Lexicon of Common Figurative Units*. New York: Peter Lang.
- RÖHRICH, Lutz a MIEDER, Wolfgang. (1977). *Sprichwort*. Stuttgart: Metzler.
- SCHERFER, Peter. (1995). Wortschatzübungen. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 229–232). 3. vyd., Tübingen, Basel: A Francke, UTB.
- SCHINDLER, Franz. (1996). Sociolingvistické, paremiologické a paremiografické výsledky empirického výzkumu znalosti přísloví. *Slovo a slovesnost*, 57, 264–282.
- (s. n.) *Společný evropský referenční rámeček pro jazyky*. (2001). Council for Cultural Co-operation Education Committee Modern Languages Division. Stažené z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/spolecny-evropsky-referenčni-rameček-pro-jazyky>.
- (s. n.) *SprichWort-Plattform*. Stažené z: <http://www.sprichwort-plattform.org>.
- STORCH, Günther. (2009). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Stuttgart: UTB.

- ŠEMELÍK, Martin. (2024). „Neživíš, tak nepřepínej!“ Neologické filmové a seriálové hlášky pod mikroskopem. In Ladislav Janovec (ed.), *Svět v obrazech a ve frazeologii III* (s. 265–275). Liberec–Praha: Technická univerzita v Liberci, Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- ŠEMELÍK, Martin a ŠICHOVÁ, Kateřina. (2017). „Was nicht ist, kann noch werden.“ Zur Parömioididaktik im Tschechisch-als-Fremdsprache-Unterricht. Teil 2: Aufgaben und Übungen. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 59, 37–76.
- ŠICHOVÁ, Kateřina a ŠEMELÍK, Martin. (2016). „Was nicht ist, kann noch werden.“ Zur Parömioididaktik im Tschechisch-als-Fremdsprache-Unterricht. Teil 1: Eine exemplarische Lehrwerk- und Wörterbuchanalyse. In *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 57, 61–104.
- ŠICHOVÁ, Kateřina. (2015). Jak frazémy dělají reklamu: Úvahy k typologii frazémů v reklamě. In Vladimír Petkevič, Ana Adamovičová, Václav Cvrček (eds.), *Radost z jazyků. Sborník příspěvků k 75. narozeninám prof. Františka Čermáka* (s. 138–173). Praha: NLN.
- ŠICHOVÁ, Kateřina. (2017). Bierwerbung und Fremdsprachenunterricht. Am Beispiel Tschechisch als Fremdsprache. In Bernhard Dotzler, Sandra Reimann (eds.), *Aufgetischt! Persuasion und Information in der Vermarktung von Nahrungs- und Genussmitteln (Mitteilungen des Regensburger Verbunds für Werbeforschung. Online-Zeitschrift für Werbeforschung, Nr. 5)* (s. 71–88). Stažené z: [https://epub.uni-regensburg.de/36763/1/Mitteilungen\\_RVW\\_5-2017.pdf](https://epub.uni-regensburg.de/36763/1/Mitteilungen_RVW_5-2017.pdf)
- ŠICHOVÁ, Kateřina a ŠEMELÍK, Martin. (2022). „Ein Küsschen in Ehren...“ Eine deutsch-tschechische parömiologische Studie. In Martin Mostýn, Eva Polášková et al. (eds.), *Beiträge zur germanistischen Sprachwissenschaft (Festschrift für Prof. Lenka Vaňková)* (s. 353–378). Ostrava: FF OU. Stažené z: [https://dokumenty.osu.cz/ff/epublikace/beitrage-zur-germanistischen-sprachwissenschaft/Beitrage-zur-Germanistischen\\_Sichova-Semelik.pdf](https://dokumenty.osu.cz/ff/epublikace/beitrage-zur-germanistischen-sprachwissenschaft/Beitrage-zur-Germanistischen_Sichova-Semelik.pdf)
- ŠICHOVÁ, Kateřina. (2024a). Sprichwort ist geil. Sprichwörter in Werbung, Werbung in Sprichwörtern. In Saša Babič, Fionnuala Carson Williams, Christian Grandl, Anna T. Litovkina (eds.), *Standing on the Shoulders of Giants. A Festschrift in honour of Wolfgang Mieder on the occasion of his 80th birthday (Proverbium Online Supplement 3)*. Osijek: University of Osijek (s. 311–332). Stažené z <https://naklada.ffos.hr/knjige/index.php/ff/catalog/view/18/23/47>.
- ŠICHOVÁ, Kateřina. (2024b). „Naučte nás ty redewendungen.“ Frazeologie, frazeoididaktika a čeština jako zděděný jazyk. In Ladislav Janovec (ed.), *Svět v obrazech a ve frazeologii III* (s. 211–228). Liberec–Praha: Technická univerzita v Liberci, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- ŠICHOVÁ, Kateřina. (2025). „Übung macht den Meister.“ Zur Stellung der Phraseologie in tschechischen Sprachbüchern. In Ida Boraghi, Erla Hallsteinsdóttir, Ermina Menzilovic (eds.), *Abstracts zur Tagung des EUROPHRAS in Aarhus, Mai 2025* (s. 109–111). Aarhus: Aarhus University. Stažené z: [https://conferences.au.dk/fileadmin/conferences/2025/EUROPHRAS\\_2025/EUROPHRAS\\_Book\\_of\\_Abstracts\\_13\\_May\\_2025.pdf](https://conferences.au.dk/fileadmin/conferences/2025/EUROPHRAS_2025/EUROPHRAS_Book_of_Abstracts_13_May_2025.pdf).
- ŠMEJKALOVÁ, Martina a KOPŘIVOVÁ, Marie. (2018). *Jazykové korpusy a elektronické zdroje ve výuce českého jazyka*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- TEIGEN, Karl Halvor. (1986). Old truths or fresh insights? A study of students' evaluations of proverbs. *British Journal of Social Psychology*, 25, 43–49.
- TSCHIRNER, Erwin. (2010): Wortschatz. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband* (s. 236–245). Berlin–New York: De Gruyter.
- VÍTEKOVÁ, Darina (2012). Autonomes Lernen von Sprichwörtern am Beispiel eines systematisch aufgebauten Konzepts interaktiver Aufgaben und Übungen auf der Sprichwortplattform. In Kathrin Steyer (ed.), *Sprichwörter multilingual. Theoretische, empirische und angewandte Aspekte der modernen Parömiologie* (s. 437–451). Tübingen: Narr.
- WALTER, Harry (2021). *Deutsche Sprichwörter und Redensarten. Historisch-etymologische Skizzen mit europäischen Äquivalenten*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

# Deminutiva v GramatiKatu

Diminutives in GramatiKat

**ONDŘEJ DROBNÍK**

Filozofická fakulta, Západočeská univerzita  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1241-2788>  
E-mail: [drobnik@ff.zcu.cz](mailto:drobnik@ff.zcu.cz)

**Abstract:** The study examines the grammatical profiles of Czech diminutives and their base nouns. It is based on the assumption that diminutives will exhibit a similar distribution of morphological categories (gender-number-case patterns) as their non-diminutive counterparts. The analysis, drawing on data from the SYN2020 corpus and the GramatiKat tool, showed that most pairs display a high degree of similarity, especially when the diminutive is not significantly more frequent than the base form. Differences were found in lexemes that have developed functional specialization (e.g., *vzorek*, *titulek*). The results support the hypothesis of similarity in grammatical behavior but also demonstrate that frequency-dominant diminutives may show features of quasi-diminutives.

**Abstrakt:** Studie zkoumá gramatické profily českých deminutiv a jejich základových substantiv. Vychází z předpokladu, že deminutiva budou vykazovat obdobné rozložení morfologických kategorií (tzv. rodočíslopád) jako jejich nedeminutivní protějšky. Analýza založená na datech z korpusu SYN2020 a nástroji GramatiKat ukázala, že většina dvojic vykazuje vysokou míru shody, zejména pokud deminutivum není výrazně frekventovanější než základ. Odlišnosti byly zjištěny u lexémů, které se funkčně specializovaly (např. *vzorek*, *titulek*). Výsledky podporují

hypotézu o podobnosti gramatického chování, ale zároveň ukazují, že frekvenčně dominantní deminutiva mohou vykazovat znaky kvazideminitiv.

**Keywords:** diminutives, GramatiKat, Czech, corpus

**Klíčová slova:** zdrobněliny, GramatiKat, čeština, korpus

## Úvod

Deminutiva patří k výrazným prostředkům české slovtvorby a hrají důležitou roli v lexikálním i pragmatickém systému našeho jazyka. Jejich užívání není motivováno pouze potřebou vyjádřit menší rozměr označovaného objektu, ale i řadou dalších faktorů, které bývají souhrnně označovány jako evaluativní. Český jazyk se vyznačuje značnou produktivitou deminutivní derivace, která je přítomná ve všech slovanských jazycích a v češtině se historicky stabilizovala do několika základních sufixálních typů.

Deminutiva jsou považována za sekundární tvary, které jsou formálně i významově odvozovány od svých základových substantiv. V odborné literatuře se proto obvykle předpokládá, že tyto tvary budou sdílet většinu vlastností se svými nedeminutivními protějšky, včetně gramatického chování a distribučních preferencí. Zatímco jejich sémantická specifika byla již popsána, otázka podobnosti jejich gramatických profilů zůstává otevřená.

Cílem této studie je proto zmapovat, zda se deminutiva z hlediska rozložení morfologických kategorií – tedy tzv. gramatických profilů (viz níže) – skutečně chovají obdobně jako jejich základová substantiva, nebo zda se v některých případech od svého základu odlišují. Tato otázka je relevantní i s ohledem na definici deminutiv co lexémů, které mají být formálně derivované, významově závislé a distribučně nahraditelné. Současně je v literatuře (např. Káňa, 2022) opakovaně upozorňováno na existenci tzv. kvazideminitiv, tedy lexémů, které se postupně emancipovaly a vykazují z tohoto hlediska částečnou autonomii.

Studie vychází z analýzy frekvenčně nejčastějších maskulin inanimát s příponou *-ek* v současné češtině. Porovnává jejich grama-



tické profily a relativní četnosti s profily základových substantiv, a na základě nijak složitých kvantitativních ukazatelů (počet rozdílů v rozložení gramatických kategorií, poměr absolutní frekvence) zkoumá, zda je možné empiricky doložit hypotézu o převážně podobném chování deminutiv a jejich nedeminutivních protějšků.

Východiskem práce je předpoklad, že v případech, kde jsou splněna kritéria nahraditelnosti a sdílených kolokačních partnerů, bude podobnost gramatických profilů vysoká. Odchytky od tohoto předpokladu by pak mohly poukazovat na lexikalizaci či sémantickou specializaci, tedy na proces, v jehož důsledku se z „pravého“ deminutiva stává vzdálenější deminutivní typ, tzv. kvazideminutivum.

### Východiska

Deminutiva představují specifickou oblast morfologie, která je předmětem zájmu jak z hlediska formálního, tak sémantického a funkčního. V češtině mají zdvojnásoběnou dlouhou tradici, a vykazují tudíž i bohatou variabilitu, která souvisí s evaluativními a expresivními funkcemi jazyka.

Z hlediska významu jsou deminutiva obvykle zařazována do evaluativní morfologie, tedy souboru prostředků, které hodnotí referent lexému nebo modifikují jeho percepci (Káňa, 2022). Nejčastějším příznakem je indikace menšího rozměru (*dům – domek*), případně zjemnění či citová blízkost k pojmenovávanému objektu, což je jev blízký hypokoristikům (Rusínová a Nekula, 2017). V praxi však ne vždy dochází ke zcela jednoznačnému významu menšího rozměru, a proto někteří autoři upozorňují na sémantickou vágnost (resp. polyfunkčnost) těchto tvarů.

Formálně bývají deminutiva charakterizována jako slovo tvorné deriváty (Káňa, 2022). V současné češtině je tradičně identifikováno pět hlavních deminutivních sufixů: *-ek*, *-ík*, *-ka*, *-ko* a *-átko* (kupř. Rusínová a Nekula, 2017; Štícha, 1978, 2013).

V typologickém kontextu čeština patří k jazykům s produktivní derivací deminutivních tvarů, což je znak společný mnoha slovanským jazykům (Rusínová, 2001). Zajímavým a aktuálním příspěvkem (ne-

jen) k typologickému pohledu na deminutiva je nanosyntaktická interpretace deminutiv, kde je tato variabilita analyzovatelná jako unifikace jednotlivých afixů do jednoho funkčního morfému, který je formálně přítomen ve všech těchto příponách (srov. Drobník, 2023). Tento přístup umožňuje zachytit systémovou jednotu formálních prostředků, i když jejich realizace navenek působí relativně heterogenně.

Pro účely této práce se opíráme jednak o nanosyntaktické pojetí deminutiv, jednak o relativně striktní definici podle Káni (2022, s. 51), který považuje za deminutivum substantivum splňující následujících šest kritérií:

- 1) jde o jednoslovný výraz,
- 2) existuje k němu základové slovo,
- 3) je plně nahraditelné základovým slovem ve všech kontextech,
- 4) jeho četnost je v korpusech obvykle nižší než u základu,
- 5) vedle něj existují další kontrastivní deminutivní tvary,
- 6) sdílí (alespoň částečně) shodné kolokační partnery se základem.

Káňův soubor podmínek je v našem případě plodem snahy zajistit, aby zkoumané tvary byly skutečně srovnatelné se svými základy, a aby analýza nebyla pokřivena případy, kde deminutivum nabylo (zcela) odlišného významu/užití.

Hlavním prostředkem srovnávání deminutiv a jejich základů je nám tzv. gramatický profil, tedy distribuce výskytů slovního tvaru podle morfologických kategorií (rod, číslo, pád – dále souhrnně označovaných jako rodočíslopád). Tento koncept vychází z předpokladu, že každé substantivum má charakteristické preferenční rozložení tvarů v korpusu: například některá slova se častěji vyskytují v plurálu, u jiných dominuje genitiv singuláru atd. Porovnáním těchto distribucí mezi deminutivem a jeho základem lze zjistit, zda mají obdobné (zejm. syntaktické) funkce – viz zejména třetí a šestý bod Káňových podmínek.

Proto, pokud jsou splněna kritéria nahraditelnosti a sdílených kolokačních partnerů (viz body 2, 3 a 6 v definici), lze očekávat, že gramatické profily budou velmi podobné – a tudíž předpokládáme, že pří-

padné odchylky od tohoto vzorce chování budou představovat zajímavý poznatek vzhledem k celému gramatografickému chápání pojmu deminutivum.

Na základě výše uvedených poznatků z literatury proto pro tuto studii formulujeme následující výzkumnou otázku, kterou se dále pokusíme na (nutně omezeném) materiálu ověřit: Chovají se deminutiva z hlediska preferencí gramatických kategorií stejně jako nedeminutiva? Předpokladem je, že gramatické profily (rodočíslopád) deminutiv a jejich nedeminutivních základů by měly být podobné. Zároveň předpokládáme, že budou-li profily vykazovat vzájemné neshody, bude pravděpodobné, že máme co do činění se vzdálenějšími deminutivními typy, tj. s páry, které výše citované Káňovy podmínky nesplňují beze zbytku. Káňa (2022) zde hovoří zejm. o „kvazideminutivách“, což je termín, kterého se budeme držet i zde.

## Metodologie

Cílem této studie je zjistit, zda se deminutiva z hlediska preferencí gramatických kategorií chovají obdobně jako jejich nedeminutivní základová substantiva. Pro tento účel byl vytvořen vzorek nejfrekvencetovanějších deminutiv (maskulin inanimát) v současné češtině, který následně sloužil k podrobné analýze jejich gramatických profilů i relativních frekvencí.

Základním zdrojem dat byl synchronní reprezentativní korpus současně psané češtiny SYN2020, spravovaný Ústavem Českého národního korpusu. Tento korpus obsahuje přes 4 miliardy slov a pokrývá různé textové typy (publicistika, beletrie, odborné texty aj.), což umožňuje získat reprezentativní údaje o frekvenci lexikálních jednotek v současném jazyce (viz např. [wiki.korpus.cz](http://wiki.korpus.cz)).

Vyhledávání deminutiv probíhalo prostřednictvím dotazu [lemma="\*.ek" & tag="N.I.\*"]. Tento dotaz hledá všechna neživotná mužská substantiva se zakončením *-ek*. Z výsledků byla ručně vybrána pouze ta lemmata, která splňovala následující kritéria:

1. šlo o primární deminutiva; zde se opíráme zejm. o nanosyntaktickou interpretaci tohoto termínu (srov. Drobník, 2023),
2. deminutivum mělo v současné češtině existující nedeminutivní základ, aby bylo možné provést srovnání (např. dvojice *stůl* – *stolek* je z tohoto hlediska validní, zatímco kupříkladu tzv. etymologické deminutivum *ježek* nedeminutivní základ v současné češtině nemá),
3. nekladly se žádné další sémantické podmínky ani se nerozlišovalo mezi tzv. „pravými“ a „nepravými“ deminutivy (viz jejich detailní vymezení v Káňa, 2022).

Pro účely porovnávání frekvencí byly vždy použity absolutní frekvence lemmat, nikoli jednotlivých tvarů. Například celková frekvence lemmatu *kus* zahrnovala všechny jeho tvary, tj. byla jednoduše vyhledána pomocí dotazu [lemma="kus"].

Pro analýzu gramatických kategorií byl využit nástroj GramatiKat (viz např. Kovářková, 2021; Kovářková et al., 2023), což je aplikace vyvíjená rovněž Ústavem Českého národního korpusu k popisu distribuce gramatických kategorií. Tento nástroj umožňuje zjistit, jak se konkrétní slovo z hlediska morfologických rysů (v našem případě je relevantní tzv. rodočíslopád) chová ve srovnání s „průměrným“ českým substantivem.

V rámci této studie byl vždy analyzován zvlášť gramatický profil deminutiva a zvlášť profil jeho nedeminutivního základu. GramatiKat totiž neporovnává dvojice slov přímo mezi sebou, ale vždy každé slovo samostatně vůči referenční distribuci.

Výsledkem analýzy byly vizualizace pomocí boxplotů (krabicových diagramů), které graficky znázorňují rozdělení hodnot. Boxplot vyznačuje medián, dolní a horní kvartil (25. a 75. percentil), a případné odlehle hodnoty (tzv. outliers).

Za shodu v gramatickém chování byla považována situace, kdy hodnoty konkrétního rysu deminutiva a jeho nedeminutivního základu ležely ve stejném kvartilu příslušného rozdělení.

Součástí analýzy bylo také porovnání absolutních frekvencí deminutiv a jejich základů v SYN2020. Tento poměr byl vždy vyjádřen procentuálně vzhledem k četnosti základového slova. Například:

- *hák* – *háček*: deminutivum *háček* vykazuje 211 % četnosti základu, tj. je přibližně 2,1krát častější než *hák*,
- *dům* – *doměk*: četnost *domku* odpovídá 6 % výskytů lemmatu *dům*.

Tato srovnání umožňují sledovat, zda se frekvenční preference deminutiv a jejich základů v jazyce zásadně liší. Nicméně je důležité upozornit, že tento údaj je pouze orientační, neboť podléhá vícerozměrnému zkreslení. Jako hlavní zkreslení frekvenční distribuce se ukázaly různé vazby a ustálená spojení. Tak například slovo *hák* (viz číselné údaje výše) se v korpusu vyskytuje pouze v doslovném významu, zatímco jeho deminutivní protějšek jak ve významu „malý hák“, tak v kolokaci *něco má háček*, což je vůbec nejčastější výskyt tohoto slova. Jakkoli by bylo zajímavé se kolokacemi hlouběji zabývat, zde se omezujeme pouze na výše vytyčený cíl. Níže na podobná (a další) frekvenční „zkreslení“ budeme sice průběžně poukazovat, ovšem bez nároku na podání vyčerpávajícího obrazu.

## Výsledky

Analýza gramatických profilů a relativní četnosti deminutiv a jejich nedeminutivních základů ukázala, že většina sledovaných dvojic vykazuje vysokou míru podobnosti, nicméně v několika případech byly zaznamenány i výraznější rozdíly. Souhrnný přehled výsledků je znázorněn v tabulce č. 1, která dvojice rozděluje podle dvou parametrů: jednak podle počtu odlišností v gramatických profilech (vertikálně), jednak podle relativní četnosti deminutivního lemmatu vůči četnosti základu (horizontálně). Například slovo *kroužek* se nachází v buňce č. 4, protože se mezi sebou gramatické profily vygenerované GramatiKatem liší ve třech případech (S6, P6, P4 – písmena označují číslo, čísla pád) a jelikož absolutní frekvence deminutiva *kroužek* dosahuje méně než 50 % počtu výskytů základu *kruh* (jedná se o 38 %).

Z tabulky je patrné, že největší skupinu představují dvojice, u nichž byly identifikovány maximálně 0–1 rozdíly v rozložení morfologických kategorií a jejichž četnost deminutivního tvaru nedosahuje ani poloviny četnosti základového slova (buňka č. 1). Sem patří

například *doměk*, *dvorek*, *míček*, *můstek*, *ostrůvek* nebo *stromek*. Tyto případy lze chápat jako příklad deminutiv s plnou nahraditelností a minimálními distribučními odchylkami, což dobře odpovídá kritériím Káňovy definice i předpokladu, že gramatické profily obou tvarů budou obdobné.

**Tab. 1.** Klasifikace zkoumaných deminutiv (buňka 1. a 2. je „oblast deminutiv“; tučně jsou vyznačeny lexémy, které Káňa (2022) považuje z výše uvedených důvodů za kvazideminitiva)

Odlišnosti / Rozdíly	2	3–100	101
0–1	BUŇKA č. 1: doměk dvorek lístek míček můstek obrázek ostrůvek proužek sloupek štítek stolek stromek	BUŇKA č. 2: <b>oříšek</b> stánek	BUŇKA č. 3: balíček dárek kousek <b>žebříček</b>
2–3	BUŇKA č. 4: kroužek	BUŇKA č. 5: koutek <b>prašek</b> zvonek	BUŇKA č. 6: háček <b>žebříček</b>
4–6	BUŇKA č. 7: <b>pásek</b> <b>títulek</b> <b>večírek</b> vrcholek	BUŇKA č. 8: kočárek <b>vzorek</b>	BUŇKA č. 9:

V některých dvojicích, které spadají do buněk č. 2 a č. 3, se ukazuje, že četnost deminutiva je srovnatelná nebo vyšší než četnost základu. Například *háček* v porovnání se slovem *hák* vykazuje více než dvojnásobnou četnost, což lze vysvětlit vysokou frekvencí ustáleného

spojení *má to háček*. Stejně tak *žebříček* je užíván častěji než základové *žebřík*, což může souviset s jeho terminologickým a metaforickým významem (*žebříček popularity* apod.). Tyto případy jsou zajímavé tím, že navzdory relativně vysoké četnosti deminutiva (101 %) se gramatický profil v některých případech neliší zásadně, což svědčí o tom, že frekvenční dominance nutně neimplikuje výrazně odlišné morfologické chování.

Naopak v dalších dvojicích s vyšším počtem rozdílů v gramatickém profilu je patrné, že se deminutivum začíná funkčně vymezovat vůči základovému tvaru. V tabulce to odpovídá zejména buňkám č. 7 a č. 8, kde se nachází lexémy jako *pásek*, *titulek*, *večírek*, *kočárek* nebo *vzorek*. U těchto tvarů lze předpokládat částečnou sémantickou specializaci a ustálené kontexty (např. korpus jasně ukazuje, že frekvenční převaha deminutiva i je jednoznačně dána existencí významu „filmové titulky“), které způsobují odchylky od očekávaného profilu a od Káňovy čtvrté podmínky, tj., že základ bude častější než deminutivum. Typickým příkladem je *vzorek*, kde je dominantní plurál v odborných spojeních (např. kolokace *odebrat vzorky*, *analýza vzorků*), zatímco *vzor* se častěji vyskytuje v singuláru v kontextech obecného či metaforického významu (*být vzorem*).

V některých případech byly odlišnosti gramatických profilů spojeny i s výskytem ustálených, nebo dokonce frazeologických vazeb. Například u lexému *obrázek* tvoří více než 70 % dokladů vazba *na obrázku*, což vedlo k výrazné preferenci lokativu (S6), zatímco základové *obraz* vykazuje rozložení pádů rovnoměrnější (zde jen připomínáme, že veškeré podobné výroky jsou platné vzhledem ke „zprůměrovanému“ českému substantivu – viz metodologii). Podobný efekt byl pozorován i u deminutiva *prášek*, kde se nemalá část dokladů týkala příjmení (*Prášek*), což vedlo ke kontaminaci údajů a většímu rozptylu pádových tvarů.

Celkově výsledky potvrzují, že u naprosté většiny analyzovaných dvojic je rozložení gramatických kategorií obdobné a deminutiva se od svých základů zcela zásadně neliší. Tento vzorec chování se týká zejména dvojic zařazených do buňky č. 1 a 2, kde je počet rozdílů mi-

nimální a relativní četnost deminutiva nízká – a proto jsme tyto dvě buňky označili jako „oblast deminutiv“. Jinými slovy, vykazuje-li pár základ–deminutivum takové vlastnosti, že se do jedné z těchto buněk zařadí, je pravděpodobné, že půjde o „pravá“ deminutiva, nikoli o kvazideminutiva.

Naopak případy zařazené do buněk č. 7 a č. 8 vykazují jak vyšší počet rozdílů v profilech, tak relativně vysokou četnost deminutiva, což odpovídá charakteru tzv. kvazideminutiv, jak je vymezuje Káňa (2022). Lexémy Káňou označená jako kvazideminutiva jsme navíc v tabulce vyznačili barevně – a výsledek ukazuje, že i kvazideminutivní povahu lexémů by bylo nejspíš možné celkem spolehlivě predikovat pomocí našich dvou (kvantitativních) kritérií. Tento závěr však předkládáme k další diskusi a ověření, protože se vztahuje tolik k našemu omezenému vzorku dat.

Lze tedy shrnout, že hypotéza o obecné podobnosti gramatických profilů deminutiv a jejich základů byla ve většině případů potvrzena, přičemž odlišnosti se soustřeďují do omezené skupiny tvarů, u nichž lze předpokládat ustálené užití a/nebo sémantickou diferenciaci. Tabulka č. 1 přehledně ukazuje, že tyto případy nejsou v souboru dominantní.

## Diskuse a závěr

Výsledky prezentované v této studii potvrzují, že gramatické chování deminutiv a jejich nedeminutivních základů je v převážné většině případů velmi podobné. Tento závěr podporuje výchozí hypotézu, že za splnění kritérií náhraditelnosti a sdílených kolokačních partnerů budou gramatické profily obou tvarů vykazovat vysokou míru shody. Tento předpoklad se opírá zejména o body (2), (3) a (6) Káňovy definice, tedy o existenci základového slova, jeho (plnou) zaměnitelnost a částečně totožné kolokační okolí.

Nejpočetnější skupinu tvořily dvojice, u nichž byl počet rozdílů v gramatickém profilu minimální (žádný nebo jeden rozdíl) a deminutivum nedosahovalo ani poloviny četnosti základu (viz buňka č. 1 v tabulce 1). Tyto případy lze považovat za modelová deminutiva,

kteřá si zachovávají funkční i distribuční podobnost se základovým substantivem a jejichž nižší frekvence odpovídá očekávání, že jde o prostředek primárně evaluativní.

Naopak tam, kde byl počet rozdílů vyšší, šlo většinou o dvojice s částečnou sémantickou specializací. Tyto případy byly koncentrovány v buňkách č. 5, 6, 7 a 8, tedy v kombinaci vyššího počtu odlišností a relativně vysoké frekvence deminutiva. Typickým příkladem je *vzorek*, jehož dominantní výskyt v plurálu (kupř. *odběr vzorků*) odlišuje gramatický profil od základového *vzor*, nebo *titulek*, který se etabloval jako samostatný termín v mediálním diskurzu. Výrazná četnost deminutiva u dvojice *háček* je zase spojena s ustáleným idiomatickým spojením (*má to háček*), které výrazně ovlivňuje rozložení pádů i celkovou frekvenci.

Tyto poznatky ukazují dávno známý fakt, že i deminutivum může v průběhu lexikalizace získat vlastní sémantické, a tudíž i distribuční charakteristiky, čímž se postupně vzdaluje od možnosti nahraditelnosti. Z hlediska kategorizace je jistě namístě hovořit o kvazideminutivech, tedy o případech, které sice zachovávají formální vztah k základu, ale jejichž vlastnosti vykazují odchylky od základu.

Je rovněž zajímavé, že četnost deminutiva sama o sobě není spolehlivým prediktorem rozdílného gramatického profilu. U některých dvojic (např. *žebříček*) četnost deminutiva převyšuje základ, aniž by bylo zaznamenáno větší množství rozdílů v (rodo)číslopadové distribuci. To naznačuje, že míra frekvenční dominance deminutiva a míra jeho funkční diferenciacce nejsou v přímé závislosti, ale spíše závisí na jeho kolokacích.

Zároveň je třeba zdůraznit, že výsledky jsou, resp. mohou být do značné míry ovlivněny metodologickým rozhodnutím pracovat s frekvencí jednotlivých tvarů, nikoli celého lemmatu, a že některé rozdíly v profilu mohou být důsledkem kolokační specializace nebo chyb anotace; příklady obého viz výše. Přesto, domníváme se, tyto faktory neumenšují validitu představených pozorování.

Ze širšího pohledu (evaluativní) morfologie je tedy možné závěrem formulovat několik shrnujících bodů:

1. Většina deminutiv se gramaticky chová podobně jako jejich základová substantiva, což odpovídá vysoké míře nahraditelnosti.
2. Odlišnosti v gramatických profilech se kumulují zejména tam, kde deminutivum funguje jako svébytný lexém nebo v rámci ustálenější kolokace.
3. Relativní četnost deminutiva vůči základu je významným, ale nikoli jediným ukazatelem jeho distribuční autonomie.

Výsledky této studie se tak snaží přispět k lepšímu pochopení vztahu mezi formální derivací a funkční distribucí deminutiv v současné češtině a zároveň ukázat, že gramatický profil může představovat vhodný nástroj pro popis rozdílů v morfologicko-syntaktickém chování příbuzných lexémů. Do budoucna by bylo možné tento přístup rozšířit o další deminutivní sufixy (a zejm. ženská a střední deminutiva), testovat je na větším vzorku dat, a tím ověřit mj. jeho predikční schopnost.

#### Literatura

- DROBNÍK, O. (2023). *Unification of the Diminutive Suffix in Czech*. Linguistics Prague 2023, Praha.
- KÁŇA, T. (2022). *Česká deminutiva: Korpusová studie* (Vydání první). Brno: Masarykova univerzita.
- KOVÁŘÍKOVÁ, D. (2021). Sharing Data Through Specialized Corpus-Based Tools: The Case of GramatiKat. *Journal of Linguistics/Jazykovedný Casopis*, 72(2), 531–544. Stažené z <https://doi.org/10.2478/jazcas-2021-0049>.
- KOVÁŘÍKOVÁ, D., BENEŠ, M., SMEJKALOVÁ, K., & KOVÁŘÍK, O. (2023). The structuralist tradition meets empirical data: Corpus data enhancing the Czech Internet Language Reference Book. *Word Structure*, 16(2–3), 233–257. Stažené z <https://doi.org/10.3366/word.2023.0230>.
- RUSÍNOVÁ, Z. (2001). Deminutiva jako jazykové univerzálie. *SPFFBU*, 49, 137–145.
- RUSÍNOVÁ, Z. a Nekula, M. (2017). DEMINUTIVUM. In *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Stažené z <https://www.czechency.org/slovník/DEMINUTIVUM>
- ŠTÍCHA, F. (1978). Substantiva deminutivní formy s lexikalizovaným významem. *Naše řeč*, 61(3), 113–127.
- ŠTÍCHA, F. (2013). *Akademická gramatika spisovné češtiny* (vyd. 1). Academia.

# Konstrukce pojmu *doplňěk* ve výzkumu didaktiky českého jazyka<sup>1</sup>

The Construction of the Concept of Supplement  
in Research into Czech Language Teaching

PATRICIE ŠINKOVIČOVÁ

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy  
ORCID: <https://orcid.org/>  
E-mail: [patricie.sinkovicova@pedf.cuni.cz](mailto:patricie.sinkovicova@pedf.cuni.cz)

**Abstract:** This study presents a qualitative multiple-case research into pupils' understanding of the complement (*doplňěk*) at the end of lower-secondary education. It is grounded in the Czech linguistic tradition's account of the *doplňěk* and in its implications for the curricular treatment of the topic in basic schooling; the didactic framework is provided by the Theory of Generic Models adopted from mathematics education. The core objective is to test whether exposure to an isolated model of clause incorporation (the transformational characterization of the complement) enables pupils to construct a generic model (generalization) of the concept and to shift their problem-solving strategies from intuitive heuristics to the search for syntactic relations (dual dependency). The findings indicate the didactic usefulness of the model: pupils moved towards identifying syntagmatic relations and, when presented with base clauses, recognized the syntactic properties of the depictive complement.

<sup>1</sup> Tato publikace vznikla v rámci projektu GA UK č. 172125 Vývoj chápání větného členu *doplňěk* u žáků 2. stupně základní školy.



Acquiring this syntactic knowledge strengthens their understanding of the semantics and stylistic value of depictive constructions.

**Abstrakt:** Studie představuje kvalitativní vícepřípadovou sondu do porozumění větnému členu *doplňěk* na konci základního vzdělávání. Východisko tvoří pojetí doplňku v bohemistické tradici a jejich dopady na pojetí učiva o doplňku u žáků základní školy; didaktický rámec tvoří teorie generických modelů převzatá z didaktiky matematiky. Jádrem je ověření, zda expozice tzv. izolovaného modelu inkorporace větných struktur (transformační charakteristika doplňku) umožní žákům konstruovat tzv. generický model (zobecnění) pojmu a posunout řešitelské strategie od těch intuitivní k vyhledávání syntaktických vztahů (dvoji závislosti). Výsledky ukazují didaktickou použitelnost modelu: žáci se posunuli k identifikaci syntagmat a při náhledu základových vět rozpoznávali syntaktické vlastnosti doplňku. Osvojení tohoto poznatku posiluje porozumění sémantice i stylistické platnosti doplňkových konstrukcí.

**Keywords:** complement; dual dependency; secondary predication; acquisition of linguistic knowledge; Czech language education; theory of generic models

**Klíčová slova:** doplňěk, dvojitá vazba, sekundární predikace, osvojování jazykového poznatku, didaktika českého jazyka, teorie generických modelů

## 1. Významnost tématu

Syntaktická rovina jazyka představuje složitě strukturovaný systém, jehož jednotky vstupují do vzájemných vztahů (Andrews a kol., 2006, s. 42; Štícha a kol., 2013, s. 542). Učivo o syntaxi by mělo nabídnout vzhled do těchto vztahů, a umožnit tak poznávat vztahy mezi složkami reality, které jsou prostřednictvím větotvorného aktu pojmenovávány (Čechová, 1998, s. 138). Skladební učivo má potenciál rozvíjet abstraktní myšlení a komunikační kompetenci, tj. schopnost porozumět ostatním a srozumitelně a adekvátně se vyjadřovat. Ovládnutí syntaxe je tak zásadní pro celkový kognitivní i sociální vývoj jedince.

Zajistit přenos vědomostí tak, aby výše uvedený potenciál naplnil, však bývá problematické. Pozitivní dopad na rozvoj komunikační kompetence i na kultivaci logického myšlení závisí na způsobu předávání učiva. Lingvodidaktické práce soustavně kritizují jednak nerespektování současného jazykovědného poznání, užívání zkratko-

vitých postupů a zjednodušených pouček ve výuce (např. McCleary, 1995; nověji Adam, 2021), jednak povyšování deskripce a mechanického určování na cíl jazykové edukace. Tento formalismus ve vyžaduje důkladnou revizi didaktického zpracování jazykového učiva (Hájková, 2012; Zimová, 2012, 2016; Štěpáník, 2019; Myhill, 2021). Ke konstrukci smysluplného vyučování je zapotřebí důkladný popis vztahu mezi žákovským poznávacím procesem stavem vědeckého poznání určitého obsahu a didaktickým zprostředkováním obsahu (Jelenská a kol., 2003).

Jako příklad syntaktického učiva zatíženého formalismem volíme větný člen doplněk. Naše práce s respektem k výše uvedeným cílům vyučování syntaxe hledá cestu, jak žákům efektivně zprostředkovat vhled do syntaktických vztahů tohoto větného členu. Dovednost vyhledávat syntagmata, tedy dovednost odhalit vztahy mezi slovy ve větě je totiž základní podmínkou pro pochopení významu a stavby textu vůbec, a tedy pro kultivaci komunikační kompetence i myšlení (Šmilauer, 1977, s. 14).

## 2. Doplněk v lingvistické tradici

Funkční didaktická transformace jazykového učiva předpokládá exaktní lingvistická východiska (Myhill, 2018). Situace doplnku je však v tomto ohledu komplikovaná, protože jeho pozice v bohemistické tradici není zcela jednoznačná (o tom také Šmejkalová, 2007). Jako zásadní problém kategorie doplnku jsme identifikovali různé přístupy k řazení jednotlivých případů k tomuto větnému členu.

V českých gramatikách převládá vymezení doplnku jako větného členu s dvojí závislostí na přísudkovém výrazu a na výrazu jmenném v pozici podmětu (subjektu) nebo předmětu (objektu). Vztah doplnku k podmětu či předmětu se projevuje úplnou nebo částečnou shodou, vztah doplnku k přísudku se pak projevuje slovosledně. Doplněk může být vyjádřen adjektivem (*Náš učitel chodí do školy neoholen/neoholený.*), nominální skupinou (*Coby starosta města mám tu čest zahájit tento turnaj.*), přechodníkem (*Dívka odcházela usmívajíc se.*), slovesným infinitivem (*Slyšel jsem sestru zpívat koledy.*) nebo

vedlejší větou doplňkovou (*Slyšel jsem sestru, jak zpívá koledy.*) (Karlík, 2017, online).

Jak uvádí Uličný (1971, s. 28), za východisko pro tuto definici doplnku je považováno pojetí Gebauerovo. Gebauer definuje doplněk jako „výraz, jenž omezuje a určuje děj slovesný ve smyslu věcném a táhne se ku podmětu nebo předmětu svého slovesa“ (Gebauer, 1890, s. 14). Gebauer vymezení doplnku rozšiřuje a řadí k němu i případy slov vyskytujících se při sponovém slovese (tedy případy, které dnes chápeme jako jmennou část přísudku verbonominálního) a při pomocném slovese *být*.

Ertl ve zpracování Gebauerovy mluvnice z roku 1914 původní Gebauerovo pojetí doplnku rozšiřuje a zavádí odlišení *doplnku doplňovacího* u sloves „významem neplných“ a *doplněk určovací*, který „bývá u sloves všelikých, významu jakéhokoliv“. I Ertl řadí k doplnku jméno po sponě ve verbonominálním přísudku. Poprvé se však setkáváme s reflexí sémantiky sloves, o níž Ertl a později další autoři, které níže jmenujeme, soudí, že rozhoduje o možnostech determinace přísudku (Ertl a Gebauer, 1914, s. 37–41).

Rozlišení *doplnku doplňujícího* (u sloves neplnovýznamových) a *určujícího* (u sloves plnovýznamových) přebírá Šmilauer (1947). Slovesa neplnovýznamová nutně vyžadují doplnění (ve skladbě z roku 1947 Šmilauerem nazývan *doplnkem doplňujícím*), které přisuzuje základnímu slovesnému významu další významové odstíny. Ve druhém vydání *Novočeské skladby* (1966) už autor od případů doplnku odlišuje „jmenný přísudek“: „(přísudek jmenný) tvoří se sponou (přičemž Šmilauer pokládá za sponu pouze sloveso *býti*, pozn. aut.) složený přísudek a je do věty těsně včleněn, může doplněk stát u sloves nejružnějších, je samostatným členem a jeho vztah k ostatní větě je zpravidla volnější“ (Šmilauer, 1966, s. 335).

Autor zároveň upozorňuje, že doplněk „v sobě spojuje platnost přívlastkovou a platnost příslovečnou“, a proto připouští jistou významovou blízkost těchto členů, avšak upozorňuje, že přívlastek na rozdíl od doplnku vyjadřuje stálou vlastnost substantiva. Doplněk má

zároveň volnější vztah k řídicímu substantivu než přívlastek (Šmilauer, 1966, s. 335–336).

Ještě více se významem doplněk blíží příslovečnému určení, o čemž dle autora svědčí to, že tyto dva členy bývají často přiřadovány ve slučovacím poměru. Odlišuje tedy tyto členy syntakticky – na rozdíl od doplňku rozvíjí příslovečné určení jen sloveso nebo adjektivum (Šmilauer, 1966, s. 336 a s. 347). Šmilauer zde na rozdíl od novějších prací nepokládá za stěžejní kritérium pro rozlišování doplňku od příslovečného určení formální shodu s řídicím substantivem, k případu doplňku neshodného totiž neřadí pouze vyjádření infinitivem, ale i typ „Budu chodit bez vesty.“ (Šmilauer, 1966, s. 347). Jak v tomto případě identifikovat vazbu k řídicímu jménu (v tomto případě nevyjádřenému osobnímu zájmenu „já“), a odlišit tak doplněk neshodný od příslovečného určení vyjádřeného podstatným jménem v předložkovém pádě, není jasné.

Další bohemistická práce, která stimulovala odbornou diskusi, je Trávníčková *Mluvnice spisovné češtiny* (1949). Trávníčková skladba nebyla a stále není přijímána zcela bez výhrad (o tom více Šmejkalová, 2018), ale, jak upozorňuje Karlík (2016, s. 218), její sémantická a kognitivní orientace do určité míry předvídá další vývoj teorií české gramatiky v 60. letech, kdy dochází k tzv. sémantizaci syntaxe a formulaci teorie dvourovinné valenční syntaxe (o té viz níže).

Sémantická omezení, která Trávníček připojuje do klasifikace větných členů, nabízejí jasnější rozlišování doplňku od jiných větných členů. Tím, že doplněk vyjadřuje „vlastnost, kterou má substantivum za děje, která děj provází“ se blíží jak přívlastku, tak příslovečnému určení (Trávníček, 1949, s. 152). Přívlastek však vyjadřuje vlastnost „více nebo méně stálou“, doplněk však vyjadřuje vlastnost substantiva „omezenou trváním děje“ (Trávníček, 1949, s. 157).

Autor od doplňku odlišuje i další případy, které tradičně za doplněk považovány byly. Všimá si přitom významu řídicího slovesa, a tak jako doplněk vymezuje pouze ty případy, které blíže určují tzv. obsahově úplný děj, tedy děj vyjádřený plnovýznamovým slovesem, a to skrze vlastnost substantiva (na rozdíl od příslovečného určení

tedy blíže určují i toto substantivum) (Trávníček, 1949, s. 180). Jiné je dle Trávníčka:

1. určení dějového obsahu, které blíže určuje sloveso obsahově neúplné (*říkají mu Jan*), nebo je vyjádřeno adjektivem a substantivem s infinitivem býti závislým na významovém slovese (*radím ti býti opatrný*). Pro odlišení určení dějového obsahu od doplňku rozvíjejícího plnovýznamové sloveso uvádí Trávníček následující kritérium:

Doplněk je bližší určení děje, který je obsahově úplný, může být i bez doplňku [...]. Proti tomu na př. považovati koho bez určení za přítele... nemá plný smysl; je tedy za přítele obsahové určení (Trávníček, 1949, s. 180);

2. příslovečné určení účelu, které vyjadřuje vlastnost podstatného jména vzniklou následkem děje vyjádřeného slovesem (*učí se kovářem, zvolili jej starostou*);

3. přísudek jmenný a sponově jmenný, přičemž za sponu pokládá jen sloveso být.

Trávníček však připouští, že doplněk a příslovečné určení mohou věcně vyjadřovat totéž (např. *chlapci běhali bosí/chlapci běhali bosky*), rozdíl se mezi nimi ale projevuje po stránce formální, kdy se doplňkový výraz shoduje (úplně v případě adjektivního doplňku, částečně v případě substantivního) s řídicím jménem a nemá ustrnulý tvar (Trávníček, 1949, s. 152–163).

František Kopečný (1958, s. 30) vymezuje kategorii doplňku na základě vztahu k tzv. *tranzitivnosti* slovesa nebo dějového adjektiva. *Tranzitivností* autor rozumí „zvláštní modifikaci mluvnických vztahů. Uvádí se jí ve vztah (větný nebo nevětný) členy nakonec substantivní prostřednictvím členu jakoby průchozího, který vztah obou krajních členů zprostředkuje. Transitivní (relativní) člen tedy sám na nějakém řídicím členu závisí a na něm opět závisí člen další.“

*Tranzitivnost* plyne ze sémantické neúplnosti sloves a dějových adjektiv, která vyžadují významové doplnění. Výraz plnící tuto funkci rozvíti *tranzitivního* slovesa nazývá Kopečný *obsahovým určením*. Trávníčkův termín *určení dějového obsahu* Kopečný kritizuje, pro-

tože podle něj není dostatečně konkrétní – nepojmenovává konkrétní větný člen (Kopečný, 1958, s. 170).

Na základě významových vlastností řídicího slovesa pak Kopečný rozlišuje *doplňek* od *doplňkového určení*. Kategorii *doplňku* Kopečný zužuje na případy přísudkového jména po sponovém slovese (v autorově pojetí slovesa *být, stát se, zdát se*). *Doplňkové určení*, u Šmilaue-  
ra nazývané *doplňkem určujícím*, rozvíjí slovesa významově úplná (Kopečný, 1958, s. 169).

*Určení doplňkové* považuje Kopečný za „komplexní určení. Je to totiž přívlastek, vztažený přes sloveso (nebo přes adjektivum)“ (Kopečný, 1958, s. 170). *Určení doplňkové* tak svou vazbou na jmenný výraz vyjadřuje jak vztah přívlastkový, tak vztah adverbialní daný vazbou na řídicí sloveso, přičemž autor konstatuje, že tento adverbialní vztah „je silnější nežli přívlastkový vztah [...]. Proto tak silně konkuruje zejména s adverbialním určením okolnostním, nemá-li opory v jasně přívlastkové formě, a jen výjimečně konkuruje s pojetím přívlastkovým“ (Kopečný, 1958, s. 246).

Komplexní povaha je v Kopečného pojetí charakteristikou, která *doplňkové určení* odlišuje od *doplňku*. Ten je vždy povahy nekomplexní (Kopečný, 1958, s. 247). Kopečný si všímá implicitní predikace uvnitř dvojí, komplexní vazby doplňkového určení. Větná struktura s doplňkovým určením je tak útvar rozložitelný, což Kopečný dokládá na příkladech: *viděl hocha zdravého = viděl; hoch je zdrav* (Kopečný, 1958, s. 244–245).

Reflexi toho, že doplňek funguje ve větě jako druhá nebo implicitní predikace začleněná do struktury s hlavní predikací, nalezneme mimo Kopečného práce i v dalších mluvnicích (Daneš, 1985; Uličný, 1969, 1970; Čechová, 2000, s. 297). Dosud asi nejpodrobněji tuto charakteristiku doplňku rozpracoval Oldřich Uličný (1969, 1970), který přítomnost druhé predikace v doplňkových větných konstrukcích popisuje jako *dvojjákladovou zapouštěcí (inkorporační) transformaci*.

Doplňek jako druhá predikace vzniká zapuštěním tzv. *věty konstituentní* do sémanticky úplné syntaktické struktury (kterou nazývá *matricová věta*). Na základě tohoto kritéria Uličný vymezuje kategorii

doplňku jen pro případy doplnění fakultativního u sloves plnovýznamových. Doplňkové konstrukce jsou totiž rozložitelné útvary (*Turisté se vrátili + Turisté byli unaveni = Turisté se vrátili unaveni.*), obligatorní obsahové predikativní doplnění u neplnovýznamových sloves je dále nerozložitelný útvar (*Závodníci vypadali přepadli.*) (Uličný, 1969, s. 11–12). Na tomto místě však musíme konstatovat jistou nedostatečnost Uličného výkladu. I věta s obsahovým predikativním doplněním obsahuje implicitní predikaci, a může tedy být rozložena, nikoliv však na dva souřadné, nýbrž na hypotaktické větné celky (*Závodníci vypadali přepadli. – Závodníci vypadali, že jsou přepadli.*)

Projevem syntaktické závislosti jsou dle Uličného mimo jiné i tyto paradigmatické vztahy mezi celými syntaktickými konstrukcemi. Podmínkou transformace je referenční totožnost subjektu v obou větách (v případě, že doplňek závisí na subjektu), např. *Turisté se vrátili unaveni. Turisté se vrátili. + Turisté byli unaveni*, nebo totožnost objektu věty první a subjektu věty druhé (Uličný, 1969, s. 15–16; srov. Hirschová, 2012, s. 75).

Syntaktická závislost doplňku na řídicím substantivu se formálně vyjadřuje morfologickou shodou (a to úplnou, částečnou i nevyjádřenou). Závislost doplňku na přísudkovém výrazu se však morfologicky neprojevuje, jazykovou formu vyjadřující závislost doplňku na substantivu i na přísudku je tedy třeba hledat jinde. Transformační výklad umožňuje soudit, že závislost doplňku na přísudkovém výrazu se vyjadřuje současně se závislostí na substantivu. Uličný proto opouští tradiční výklad doplňku jako větného členu tvořícího větnou dvojici jak s přísudkovým slovesem, tak se jménem v podmětu/předmětu a přistupuje k pojetí doplňku jako ke členu postupně determinujícím vyšší skladebnou dvojici představovanou přísudkem a na něm závislým substantivem (např. syntagma *Chlapec chodí* je jako celek rozvíto doplňkem *bos*) (Uličný, 1969, s. 14).

Zvláštní postavení doplňku jako jediného členu vztahujícího se ke dvěma členům zdůrazňují Bauer a Grepl (1980, s. 153–154). K této větněčlenské kategorii autoři řadí i případy nutných doplňkových určení sloves neplnovýznamových (případy typu *Zvolili ho staros-*

*tou/za starostu*). Bauer a Grepl zde upozorňují na jistý stupeň adverbializace těchto určení – v důsledku toho, že je doplňkové určení povahy nutného doplnění, „jeho vztah ke slovesu je tu tak těsný, že zatačují do pozadí vztah druhý, tj. vztah ke jménu“, v důsledku čehož se původní shoda s určovaným substantivem vytrácí (Bauer a Grepl, 1980, s. 154).

Naznačená rozkolísanost pojetí doplňku se nezakládá výhradně na rozdílném řazení doplnění u sloves neplnovýznamových a u sloves plnovýznamových. Uveďme zde akademickou *Mluvnici češtiny 3* z roku 1987, která s kategorií doplňku nepočítá, protože není „natolik jednotná ani po stránce významové, ani formální, aby bylo možno všechny případy spojovat bez neshody“ (Daneš, Hlavsa a Grepl, 1987, s. 168).

Autoři vydělují jmennou část přísudku, tzv. predikativ, po sponě být/bývat a při klasifikaci tradičních případů doplňku uplatňují tři hlediska: a) hledisko transformační; b) podobnost doplňku příslovecnému určení a c) hledisko valenční (Daneš, Hlavsa a Grepl, 1987, s. 168).

Teorie dvourovinné valenční syntaxe, na které je akademická *Mluvnice češtiny 3* založena, byla vypracována v Ústavu pro jazyk český v 60. a 70. letech 20. století pod vedením Františka Daneše (Daneš, 2017). Podle této syntaktické teorie je organizujícím centrem predikát vyjádřeným slovesným tvarem určitým (*verbem finitem*). Vlastnost *verba finita* k sobě poutat určitý počet obligatorních nebo potenciálních pozic, které obsazují konkrétní slovní tvary, se nazývá valence, přesněji řečeno valenční potenciál (ten mají, byť neúplný, i slovesné nominalizace) (Panevová a Karlík, 2017).

Na základě valenčního hlediska *Mluvnice češtiny 3* (Daneš, Hlavsa a Grepl, 1987, s. 168) vyděluje valenční doplnění sloves neplnovýznamových a řadí je ke komplementu typu kvalifikačního. Tato valence je zpravidla obligatorní. Hirschová (2012, s. 75) později takový větný člen nazývá *kvalifikací*, který je jakožto valenční člen součástí základové větné struktury.

Ostatní případy doplňku (doplnění nevalenční) řadí *Mluvnice češtiny 3* k *adverbiálnímu určení průvodních okolností* (ADVCom).

Toto určení vyjadřuje průvodní vedlejší stav substantiva v pozici subjektu nebo objektu (resp. subjektového nebo objektového participantu nějakého děje vyjádřeného verbem finitem), případně u přechodníkových konstrukcí současnou účast tohoto substantiva na nějakém ději, jakožto průvodní okolnosti děje vyjádřeného verbem finitem. K *adverbiálnímu určení průvodních okolností* jsou zde řazeny jak případy nekongruentní, tak kongruentní (které jsou tradičně pokládány za doplňky). Autoři upozorňují na to, že významová blízkost tradičního doplňku a adverbiálního určení je připouštěna i ve starších syntaxích (což jsme ostatně výše reflektovali). Formální kritérium přítomnosti shody sémanticky orientovaná *Mluvnice češtiny 3* nepokládá za dostatečně zásadní argument pro zachování doplňku jako větného členu. Sami autoři však tento aspekt pokládají za „nevýhodu“ předloženého řešení (Daneš, Hlavsa a Grepl, 1987, s. 168–169).

Zajímavé je, že stejně jako Uličný, který popisuje podstatu doplňku u plnovýznamových sloves jako začlenění jedné predikace do druhé, i autoři *Mluvnice češtiny 3* konstatují vztah dvou predikací ve větách s ADVCom. Věty s ADVCom lze transformovat na dva paratakticky spojené větné celky (*Dělníci se vraceli vyčerpáni. – Dělníci se vraceli. + Dělníci byli (při svém návratu) vyčerpáni.*), naproti tomu spojení predikací v případě komplementu typu kvalifikačního lze transformovat pouze hypotakticky (*Krajina mi připadala smutná. – Připadalo mi, že krajina je smutná.*) (Daneš, Hlavsa a Grepl, 1987, s. 109). Z těchto příkladů je patrné, že možnosti transformace odhalují povahu daného větného členu: zatímco v případě fakultativního rozvíjení (ADVCom) může být druhá inkorporovaná predikace převedena na větu hlavní, v případě obligatorního (valenčního) komplementu plní i vedlejší věta úlohu valenčního členu, a to na větné úrovni. Tím je potvrzeno, že v těchto strukturách zůstává valenční vztah zachován, a to bez ohledu na formu realizace (větnou či nevětnou).

Řešení opustit kategorii doplňku pro její nekompaktnost, které navrhla akademická *mluvnice*, však není v pozdějších pracích následováno. *Skladba spisovné češtiny* (Grepl a Karlík, 1989) s doplňkem jako samostatným větným členem opět počítá a při jeho vymezení se

drží tradičního pojetí. K doplňku autoři řadí i případy valenčního doplnění neplnovýznamových sloves, která z děje přímo vyplývají, přestože sami upozorňují na to, že ve starších mluvnicích (uvádějí Trávníčka, 1949) byla navržena jiná řešení (Grepl a Karlík, 1989, s. 307).

Autoři také upozorňují na sémantickou blízkost doplňku k příslovečnému určení průvodních okolností, na rozdíl od *Mluvnice češtiny 3* však formální kritérium, tedy shodu doplňku a řídicího substantiva, která u případů řazeným k příslovečnému určení průvodních okolností není, považují za dostatečný argument pro zachování doplňku jako svébytné kategorie (Grepl a Karlík, 1989, s. 306–308).

Ani pozdější *Skladba češtiny* (Grepl a Karlík, 1998) s kategorií doplňku nepracuje. Skladba koncepčně vychází z teorie dvourovinné valenční syntaxe a zakládá se na popisu sémantické struktury věty a s tradiční větňčlenskou kategorizací polemizuje. Případy, které dosud bohemistická tradice řadila k větňému členu doplněk, Grepl a Karlík vykládají jako projevy sekundární predikace (Grepl a Karlík, 1998, s. 309–310). Sémanticky se jedná o „vyjádření děje/stavu, který je predikován některému z aktantů implikovaných v sémantické struktuře jiného predikátu, a [v těchto případech *Skladba češtiny*, pozn. aut.] mluví o kopredikátu“ (Karlík, 2017). Autoři pak rozlišují kopredikát jako valenční komplement (obligatorní) a *kopredikátový adjunkt* v pozici nevalenční (fakultativní) (Grepl a Karlík, 1998, s. 255–257, 309).

Zachovat doplněk jako svébytný větňý člen navrhuje Čechová (2000, s. 296–297), ačkoli podobně jako starší autoři reflektuje významovou blízkost doplňku a příslovečného určení. Stejně jako autoři *Skladby spisovné češtiny* i Čechová argumentuje formální závislostí doplňku na řídicím substantivu (případně zájmenu), která doplněk od případů příslovečného určení odlišuje.

Podobně jako někteří další autoři (Kopečný, 1958; Daneš, 1985; Uličný, 1969, 1970; Grepl a Karlík, 1998; později Hirschová, 2012) i Čechová analyzuje implicitní predikaci uvnitř doplňkových konstrukcí. Jako vztah predikační označuje autorka vztah doplňku k řídi-

címu substantivu – uvádí, že k řídicímu substantivu „se vztahuje doplněk jako druhotný přísudek (přes přísudek vyjádřený verbem finitem). Je tedy vlastně nevětňým přísudkem vyjádřeným jménem shodným v pádě a čísle nebo tvarem instrumentálovým (zřídka jiným)“ (Čechová, 2000, s. 296).

Čechová doplněk charakterizuje jako „fakultativní rozvíjející člen plnovýznamového slovesa“, který se zároveň vztahuje ke jménu. S oběma tedy doplněk tvoří komplexní syntagma. Upozorňuje na tzv. *přísudkové doplnění* – nutné doplnění sloves, která nejsou ani významová, ani sponová (doplnění sponových sloves řadí ve shodě se staršími mluvnicemi ke jmenné části přísudku verbonominálního). *Přísudkové doplnění* však na rozdíl od starších prací (např. Trávníček, 1949) Čechová nepokládá za samostatný větňý člen a u některých případů upozorňuje na nezřetelnou hranici mezi *přísudkovým doplněním* a *doplňkem*. Z těchto důvodů jsou v práci Čechové (2000, s. 298) i případy tzv. *přísudkového doplnění*, tedy obligatorního doplnění slovesa, volně řazený k doplňku.

Akademická gramatika spisovné češtiny (Štícha a kol., 2013) obecně charakterizuje doplněk v souladu s dosavadní tradicí prostřednictvím jeho syntaktických vlastností: „Doplněk je jediný větňý člen, který současně závisí dvou jiných větňých členech“, tedy na predikátu a substantivu v pozici subjektu/objektu (Štícha a kol., 2013, s. 721). Podle toho, jakou pozici z hlediska valenčního ve větě doplněk obsazuje, rozlišují autoři *doplněk jako komplement* (obsazuje valenční pozici, je tedy členem obligatorním) a *doplněk nekomplementový* (který je členem fakultativním) (Štícha a kol., 2013, s. 724). Akademická gramatika tedy zachovává doplněk jako svébytný větňý člen a opět k tomuto větňému členu řadí případy valenčního i nevalenčního doplnění slovesa v přísudku.

Další novější bohemistická práce, *Mluvnice současné češtiny 2*, rovněž doplněk jako svébytný větňý člen s dvojí syntakticko-sémantickou závislostí zachovává (Panevová a kol., 2014, s. 23). Autoři pod doplněk řadí výhradně případy fakultativních volných doplnění, která dle autorů odpovídají Šmilauerově kategorii doplňku určujícímu. Vy-

mezují tak doplněk proti těm valenčním doplněním, u nichž také spatřují dvojí závislost – autoři hovoří o členech (aktantech) typicky se sémantickými rolemi (funktory) patient (zasazený předmět) nebo výsledek/efekt (Panevová a kol., 2014, s. 81), můžeme tedy vyvodit, že tato valenční doplnění odpovídají syntaktickému předmětu a příslovecnému určení výsledku v tradiční větnečlenské klasifikaci (srov. Hirschová, 2012).

### 3. Doplněk z lingvodidaktické perspektivy

Do školní praxe přešlo pojetí doplňku Havránek (1963; srov. Uličný, 1969, s. 11). Autor rovněž doplněk definuje jako větný člen, který rozvíjí přísudkové sloveso a zároveň se vztahuje ke jménu v podmětu nebo předmětu, ale k doplňku řadí i případy nutného doplnění sloves (Havránek, 1963, s. 365–366). Toto chápání doplňku se ve školní praxi udržuje dodnes (srov. Styblík, 2004, s. 170).

Lingvodidaktická studie věnující se výlučně doplňku je práce Šmejkalové (2007), která přináší historickou reflexi školského pojetí doplňku. Autorka zkoumá různá lingvistická pojetí větného členu doplněk a přináší sondu do toho, jak se v různých historických periodách odrážela ve výuce. Její práce představuje historický pohled a nepostihuje aktuální problémy a metody výuky doplňku v současné škole.

Ačkoliv výuka syntaxe jako obsahového celku, ale i samostatná problematika vybraných větných členů v odborné literatuře zpracována byla (o přívlastku např. Štěpáník, 2014 a 2016), ucelený výzkum didaktického zprostředkování učiva o doplňku dosud chybí. V české lingvodidaktické literatuře věnované syntaxi nalezneme o doplňku pouze zmínky (např. Adam, 2021; Baloušová, 2024), dosud jedinou výjimku tvoří nepublikovaná závěrečná práce Marka Hančína *Doplněk – komparace odborného a školského pojetí*. Ucelený didaktický výzkum, který by systematicky řešil způsoby začlenění učiva o doplňku do výuky a zkoumal účinky této jazykové edukace, dosud proveden nebyl.

### 4. Shrnutí teoretických východisek

Pro účely našeho výzkumného šetření jsme přijali užší vymezení doplňku jako fakultativního doplnění plnovýznamových sloves, protože:

1. je žádoucí ve výuce syntaxe s přísudkovou valencí pracovat, protože má zásadní význam pro stavbu věty (Štěpáník a Šmejkalová, 2017, s. 128–129). Výzkumy navíc ukazují, že žáci základní školy přirozeně slovesnou valenci vnímají (např. Šmejkalová, 2012; Žiláková, 2016);
2. doplňkové konstrukce se vyznačují implicitní predikací, kterou lze rekonstruovat jako samostatnou větu (*Viděla se učitelkou. → Viděla se. + Byla učitelkou.*). Tato transformace na paratakticky spojené větné celky odlišuje fakultativní slovesné doplnění (doplněk) od komplementů, tedy větných členů obsazujících pravovalenční pozice sloves, kde je transformace pouze hypotaktická (*Připadal mi smutný. → Připadalo mi, že je smutný.*).

Z didaktického hlediska se pro výzkum jeví jako podstatné zviditelnit žákům syntaktické rysy doplňku – jeho dvojí vazbu. Za tímto účelem se žákům pokusíme manifestovat, jak prostřednictvím inkorporace dvou větných struktur (*Turisté se vrátili + Turisté byli unaveni*) vzniká jediná věta s doplňkem (*Turisté se vrátili unaveni*). Tento postup má několik didaktických efektů:

1. V uvedeném modelu je transparentní, že doplněk je současně závislý na slovesu (ději) i na jmenném výrazu (participantu), dojde tedy ke zviditelnění dvojí vazby. Tato výlučná vlastnost doplňku je obtížně uchopitelná, pokud je učivo o doplňku představováno pouze formálně.
2. Transformace vede žáky k tomu, aby reflektovali vztah mezi významem a formou: uvědomují si, že druhá predikace v doplňkové konstrukci sémanticky vyjadřuje vlastnost substantiva za děje. Žáci tedy přestanou doplněk chápat jen formálně, ale poznají i jeho sémanticko-syntaktické vlastnosti.

3. Uvědomění si toho, že doplněk vytváří implicitní predikaci, vede k pochopení jeho stylové platnosti: doplňková konstrukce umožňuje významy vět kondenzovat, což může posílit úspornost, dynamičnost a kompaktnost textu. Vhled do syntaktických vztahů uvnitř věty s doplňkem tedy zároveň připravuje žáky na vědomou práci s jazykovou ekonomikou a variabilitou vyjádření – dovednost podstatnou pro rozvoj stylistické kompetence.

#### 4.1. Limity navrženého didaktického pojetí doplňku

Specifickým problémem je výklad tzv. *slovanského akuzativu s infinitivem* (např. *Slyšel bratra přicházet*). Panevová (2008; 2014, s. 81) jej považuje za valenční doplnění, nikoli za fakultativní, Uličný (1969, s. 18–19) pak hovoří o tzv. minimální struktuře, a tedy tuto autoři infinitiv k větněčlenské kategorii doplňku neřadí. Jiní autoři, kteří doplněk chápou jako volné fakultativní doplnění, však případy tzv. *slovanského akuzativu s infinitivem* ke kategorii doplňku řadí (srov. Karlík, 2017). Domníváme, že v doplňkových infinitivních konstrukcích lze doložit implicitní predikaci a vazbu k substantivu v pozici objektu, přestože není vyjádřena formálně, proto v námi navrhovaném didakticky aplikovatelném pojetí doplňku s infinitivními konstrukcemi pracujeme.

Jistě je také zapotřebí přijít s didakticky i lingvisticky obhajitelným řešením kategorizace případů obligatorních doplnění tzv. polosponových sloves. Tento problém ponecháváme dalšímu zkoumání, nicméně možné řešení již představila učebnice *Český jazyk 8* z řady Prodos (Hirschová, 2017, s. 32), ve které jsou případy valenčního doplnění polosponových sloves řazeny k tzv. kvalifikaci. Autorka učebnice zároveň infinitiv v konstrukcích s tzv. *slovanským akuzativem* řadí ke kategorii doplňku (Hirschová, 2017, s. 35).

#### 5. Konceptuální pozadí výzkumného problému

Při popisu chápání doplňku žáky 9. ročníku ZŠ vycházíme z teorie generických modelů známé v didaktice matematiky (Hejný a Kuřina,

2001; Hejný, 2004). Tato teorie nám slouží jako konceptuální pozadí pro operacionalizaci a interpretaci dat, protože popisuje konstrukci poznatku jako několikafázový proces: 1. hladina motivace, 2. hladina izolovaných modelů, 3. zobecnění, 4. hladina generických modelů, 5. abstrakční zdvih, 6. hladina krystalizace (strukturalizace), 7. hladina automatizace.

Popis porozumění větnému členu doplněk v našem šetření zakládáme na třech fázích konstrukce poznatku: 1. hladina izolovaných modelů, 2. hladina generických modelů, 3. abstrakční zdvih.

Hladina izolovaných modelů představuje nezbytnou zkušenostní bázi s konkrétními reprezentanty pojmu. V našem výzkumu je tímto reprezentantem transformační prototyp doplňku (inkorporace dvou vět do věty s kopredikací), nikoliv formální definice. Generický model funguje jako organizační schéma izolovaných případů: žák umí pravidlo uplatnit napříč různými reprezentacemi (různá realizace doplňku). Tato fáze je klíčová pro vnitřní konsolidaci pojmu. Při abstrakčním zdvihu žák dochází k osvojení schématu, které se odpoutává od konkrétních modelů. Tato fáze je nejvyšší, kterou lze v krátkodobém šetření validně doložit; vyšší hladiny vyžadují longitudinální rámec.

Práce, která by pro výzkum osvojování jazykového poznatku využila teorii generických modelů, dosud neexistuje. Přesto však pro naši výzkumnou strategii nalézáme oporu v etablované práci Hájkové a kol. (2013). Výzkumníci na základě výkladu a představení konkrétních případů několika jazykových jevů zkoumali, zda je žák schopen dojít ke zobecnění. Cílem bylo formulovat edukační postupy pro optimální začlenění jazykového poznatku do zkušenosti žáků 1. stupně ZŠ. O totéž se my pokoušíme v kontextu učiva o doplňku na 2. stupni ZŠ.

#### 5.1. Konstrukce izolovaného modelu doplňku

Na základě představeného teoretického rámce jsme pro účely výzkumného šetření vytvořili a uplatnili izolovaný model transformační charakteristiky doplňku:

*Turisté se vrátili.* + *Turisté byli unaveni.* = *Turisté se vrátili unaveni.*

Výzkumný vzorek byl seznámen s procesem vzniku doplňkové větné struktury inkorporací dvou základových vět. Na vzniklé modelové větě s doplňkem byla zkoumaným žákům zároveň představena čtyři kritéria, která z analýzy lingvistické literatury vyplynula jako klíčová pro správnou identifikaci doplňku ve větě a jeho interpretaci:

1. Podmínkou realizace inkorporace větných struktur je referenční totožnost subjektu/subjektu a objektu v základových větách.
2. Doplňek je větný člen, který má dvojí vazbu (současnou závislost výrazu na slovesném přísudku a na jménu v pozici subjektu/předmětu).
3. Doplňkový výraz se shoduje s řídicím jménem (není-li doplňek realizován infinitivem).
4. Doplňek vyjadřuje vlastnost řídicího substantiva za děje vyjádřeného přísudkem.

Izolovaný model inkorporace dvou větných struktur do věty s doplňkem byl za účelem výzkumu porozumění jazykovému jevu doplňek zvolen ze dvou důvodů:

1. Seznámení s podstatou vzniku doplňku představí žákům dvojí vazbu doplňku jako klíčovou syntaktickou charakteristiku tohoto větného členu. Izolovaný model tak slouží ke zviditelnění lingvistické podstaty zkoumaného jazykového jevu.
2. Izolovaný model představí žákům implicitní predikaci v doplňkové větné struktuře, a vyjasní tak sémantiku této větné konstrukce.

Domníváme se tedy, že izolovaný model doplňku jako inkorporace větných struktur přemostňuje lingvistické pojetí s komunikačními cíli moderní lingvodidaktiky.

## 6. Popis metodologie

Studie má charakter kvalitativní vícepřípadové sondy (N = 12; dvě pražské ZŠ). Nasycení případové studie a následný výběr výzkumného vzorku zajistila přípravná fáze výzkumu. V té celkem 87 žáků 9. ročníku z obou zapojených škol nejprve vypracovalo diagnostický

test zaměřený na identifikaci doplňku. Na základě dosažené úspěšnosti bylo vybráno 12 žáků – 6 s úspěšností více než 50 procent a 6 s úspěšností nižší než 50 procent. V každé škole byli vybráni žáci následně rozděleni do ohniskových skupin (triád), ve kterých týden po testování proběhl sběr dat prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů.

Polostrukturovaný rozhovor byl pracovní rozdělen do čtyř fází: reflexe řešitelských strategií uplatňovaných v testu, expozice izolovaného modelu, transformační úlohy s odůvodněním, závěrečná revize testu.

Získaná data byla analyzována metodou otevřeného kódování. Operacionalizace probíhala ze dvou hledisek:

1. změny v řešitelských strategiích skupiny před expozicí izolovaného modelu a po ní,
2. proces konstrukce poznatku z hlediska jednotlivců.

Centrální sledovanou kategorií je v našem výzkumném šetření *konstrukce poznatku*, přičemž poznatkem rozumíme vnitřní model jevu doplňek, který žák aktivně používá k rozhodování na novém materiálu.

Kategorii *konstrukce poznatku* jsme sledovali na dvou úrovních:

1. na úrovni generického modelu,
2. na úrovni abstrakčního zdvihu.

Za prokazatelné vybudování generického modelu považujeme situaci, kdy žák správně provede inkorporaci nabízených vět v případech, kde je splněna referenční totožnost, a v nově vzniklé větě identifikuje doplňek prostřednictvím správného označení jeho dvojí závislosti. Dalším pilířem důkazu je vymezení hranice: tam, kde inkorporace k doplňkové konstrukci nevede, žák sám představí alternativní analýzu (např. označí přívlastek či příslovečné určení). Soubor těchto projevů – správná transformace, stabilní identifikace doplňku prostřednictvím označení dvojí vazby a případná negativní klasifikace – interpretujeme jako evidenci, že žák daný pojem zobecnil a v jeho mysli vznikl *g e n e r i c k ý m o d e l*.

Abstrakční zdvih operacionalizujeme jako samostatné pojmové rozlišování bez opory v předložených základových větách a bez dodatečných indicií. V závěrečné revizi žák přehodnotí dřívější nesprávné odpovědi na základě nově vybudovaného pravidla.

Tímto vymezením oddělujeme skutečnou konceptualizaci od nápodoby a zároveň dáváme recenzně kontrolovatelná kritéria pro interpretaci posunů v žakovském poznání.

## 7. Výsledky šetření

### 7.1. Posun v řešitelských strategiích

Analýza ukázala zřetelný posun od intuitivních postupů k vyhledávání syntaktických vztahů po expozici izolovaného modelu. Před expozicí převládala při identifikaci doplňku *otázková metoda* („jak, kterak, jakým způsobem, v jakém stavu“), orientace na signální výrazy („to, co je za *jako*“), obecná kategorizace typu „doplňující informace navíc“ a spoléhání na „pocit“ či tipování.

Po expozici se v odpovědích objevuje systematické hledání vazby doplňkového výrazu na přísudek a jméno v pozici podmětu či předmětu. Ostatní řešitelské strategie oslabují nebo zcela mizí.

### 7.2. Konstrukce generického modelu

Při práci na zadaných úlohách, které sloužily jako podklad pro získání dat k vysledování konstrukce generického modelu, žáci uplatňovali tři typy postupů:

I. Žáci transformovali dvě základové věty do jedné věty s doplňkem a své rozhodnutí podepřeli dvojitou vazbou (na predikát a na jméno). Tento typ považujeme za pozitivní důkaz generického modelu, neboť ukazuje přenos modelu na různé kontexty a různá vyjádření doplňku.

II. Žáci tvořili hypotaktická souvětí uvozená „jak/když“. Tyto případy neodpovídají zadání a neprokazují konstrukci generického modelu.

III. Časté řešení bylo inkorporovat zadané věty tak, že v nich vznikl přívlastek. Tam, kde žák dokázal sám rozpoznat, že se nejedná o doplněk, a toto vymezení zdůvodnit, jsme identifikovali negativní důkaz (vymezení) konstrukce generického modelu.

Tabulka 1. Přehled výsledků konstrukce generického modelu

Úloha	Transformace (typ řešení)	Identifikace doplňku	Důkaz / poznámka
1) Slyším matku. / Matka zpívá koledy.	Slyším matku zpívat koledy.	ANO – „zpívat“	Explicitně vyznačili dvojitou vazbu (k „slyším“ a k „matku“). Chybná identifikace dvojitou vazby (k „slyším“ a ke „koledy“).
		CHYBNĚ – označeno „koledy“	Chybná identifikace větného členu: dvojitou vazbu slyším koledy a zpívat koledy.
	Slyším matku, jak zpívá koledy. (souvětí)	NE	Nevznikla transformovaná větná struktura podle izolovaného modelu.
	Slyším matku zpívající koledy.	ANO – „zpívající“	Explicitně vyznačili dvojitou vazbu (k „slyším“ a k „matku“).
2) Petr navštívil babičku. / Petr byl nemocný.	Nemocný Petr navštívil babičku.	NE – „nemocný“, identifikovali jako PKS	Explicitně uvedli pouze vazbu na jméno „Petr“; důkaz o rozlišení D/PKS v transformované vět. struktuře.
		CHYBNĚ jako doplněk označeno „nemocný“	Bez zdůvodnění („Já nevím. Prostě to tam cejtím jako nemocný.“).
		CHYBNĚ jako doplněk označeno „babičku“	Bez zdůvodnění („Nevím.“).
	Petr navštívil babičku nemocen.	ANO – doplněk „nemocen“	Dvojitou vazbu: k „petr“ a k „navštívil“.
	Petr navštívil babičku, když byl nemocný. (souvětí)	NE – souvětí (bez doplňku)	Dvě věty; nevznikla transformovaná větná struktura podle izolovaného modelu.
3) Harry viděl Hermionu. / Hermiona byla rozčilená.	Harry viděl/uviděl rozčilenou Hermionu.	NE – přívlastková konstrukce	Explicitně uváděli, že „rozčilenou“ rozvíjí jen jméno.
	Harry viděl Hermionu rozčilenou.	ANO – doplněk „rozčilenou“	Dvojitou vazbu: k „Hermionu“ a k „viděl“.

4) Někteří cizinci u nás pracují. / Někteří cizinci jsou lékaři.	Někteří pracující cizinci jsou lékaři.	NE – přívlastková konstrukce	Bez dvojí vazby.
		CHYBNĚ – označeno „jsou lékaři“; záměna přísudku za doplněk	Rozvíjí „pracující cizinci“. Není jasné, zda je vnímáno jako dvojí vazba.
	Někteří cizinečtí lékaři (nedokončené řešení)	–	Bez dalšího komentáře.
5) Přijel jsem domů. / Pavel je unavený.	Někteří cizinci u nás pracující jsou lékaři.	NE – přívlastková konstrukce	Vnímáno jako těsný/volný přívlastek.
	— Nejde spojit, chybí společný člen.	NE – nelze inkorporovat	Žáci správně pojmenovali absenci referenční totožnosti S/O.
6) Billy nosí dlouhé vlasy. / Vlasý jsou stažené gumičkou.	Unavený Pavel přijel domů. (mimo zadání)	NE – přívlastková úprava mimo zadání	Absentovala reflexe konfliktu referentů (S), po diskusi ve skupině korigováno – chybí referenční totožnost S/O, nelze inkorporovat.
	Billy nosí dlouhé vlasy stažené gumičkou.	ANO – doplněk = „stažené (gumičkou)“	Dvojí vazba k „vlasy“ a k „nosi“.
		NE – doplněk neidentifikován	Nenalezena dvojí vazba.
		CHYBNĚ – označeno „gumičkou“	Záměna prostředku (PU) za doplněk; po diskusi nenalezena dvojí vazba, výrok korigován.

Lze usuzovat, že se u části žáků stabilizoval generický model doplnku: dokázali inkorporovat větné struktury, rozpoznat doplněk prostřednictvím identifikace dvojí vazby a vymezit jej vůči jiným jazykovým jevům. Za důležitý důkaz pokládáme fakt, že žáci byli úspěšní také v neprototypových větách s objektovým či infinitivním doplnkem.

### 7.3. Abstrakční zdvih

V závěrečné fázi rozhovoru žáci přehodnocovali své původní chybné odpovědi v testu bez dalších indicií minimálně. Převládalo po-

nechání původního řešení nebo deklarace změny bez odůvodnění („pocit“). K opravě na správnou identifikaci doplnku a doložení jeho dvojí vazby došlo jen v jednom případě.

### 7.4. Diskuse výsledků

Expozice izolovaného modelu jednoznačně žáky dovedla k posílení analýzy syntagmatických vztahů při větném rozboru. Při identifikaci doplnku začali aktivně hledat dvojí vazbu. Tento výsledek je v souladu s cílem posílit vědeckost při didaktické transformaci obsahu – žáci totiž přestali spoléhat na intuitivní či zkratkovité postupy a začali operovat se syntaktickou charakteristikou zkoumaného jazykového jevu.

Výzkumné šetření doložilo, že izolovaný model inkorporace větných struktur zviditelnil syntagma doplnku žákům 9. ročníku ZŠ. Na základě jasně daných indikátorů a úspěchu při řešení neprototypových úloh (objektový doplněk, infinitiv) můžeme soudit, že došlo ke konstrukci generického modelu, nikoliv k řešení nápodobou či analogií.

Omezené dosažení abstrakční úrovně svědčí o tom, že žák 9. ročníku ZŠ není schopen bez opory v připravených základových větách v mysli vytvořit „schéma“ doplnku, které by použil při syntaktické analýze již transformovaných vět. Připouštíme však, že k výsledku mohl přispět i krátký časový horizont mezi expozicí izolovaného modelu a závěrečnou revizí testu.

### 8. Závěrem

Studie tematizovala osvojování větného členu doplněk na konci základního vzdělávání a ověřovala, zda expozice izolovaného modelu transformační charakteristiky doplnkových struktur vede k porozumění syntaktických vlastností doplnku (na úrovni generického modelu) a ke kvalitativní změně řešitelských strategií při větném rozboru.

Studie představila analýzu pojetí doplnku v bohemistické tradici a navrhla lingvisticky odůvodněné vymezení doplnku vhodné pro

aplikaci ve školní praxi. Osvojování takto vymezeného jazykového jevu žáky ZŠ jsme operacionalizovali na pozadí v didaktice matematiky etablované teorie generických modelů.

Empirická zjištění lze shrnout ve třech bodech. Zaprvé, po expoziční izolovaného modelu došlo u výzkumného vzorku k přesměrování pozornosti od povrchově orientovaných postupů k analýze syntaktických vztahů. Zadruhé, u části účastníků se stabilizoval generický model: žáci opakovaně inkorporovali vhodné dvojice vět, identifikovali doplňek a své rozhodnutí opřeli o dvojí vazbu, současně dokázali vyloučit případy, kdy inkorporace k doplňkové konstrukci nevede. Třetím zjištěním je, že abstrakční zdvih – samostatná identifikace a odůvodnění bez opory v základových větách – se projevil minimálně. Dlouhodobější krystalizaci a automatizaci jsme záměrně nehodnotili, neboť přesahuje časový rámec studie.

Přínos studie vidíme ve dvou oblastech: zaprvé, převod etablované teorie popisující konstrukci žakovského poznatku na osvojování jazykového poznatku nabízí nový metodologický přístup k výzkumům didaktiky českého jazyka; zadruhé, školní pojetí doplňku jako inkorporace dvou predikací, jenž zviditelňuje dvojí vazbu, současně objasňuje sémantiku kopredikace, a je tak v souladu s komunikačním přístupem k výuce českého jazyka. Odstraňuje tak riziko formálního předávání učiva.

Pro další výzkum navrhuje rozšířit výzkumný vzorek, zavést časové odstupy pro testování abstrakčního zdvihu a soustředit výzkum na ověřování porozumění doplňkovým konstrukcím, tedy otestovat premisu, že vhléd do syntaktických vztahů vede k proniknutí do sémantiky větné struktury.

## Literatura

- ADAM, R. (2021). Slabá místa při určování větných členů. *Český jazyk a literatura*, 72(1), 20–24.
- ANDREWS, R. et al. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British educational research journal*, 32(1), 39–55.

- BALOUŠOVÁ, L. (2024). *Kritická místa výuky syntaxe v 7. ročníku základní školy* [Disertační práce, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta]. Staženo 24. 9. 2025 z <http://hdl.handle.net/20.500.11956/189478>.
- BAUER, J. a GREPL, M. (1980). *Skladba spisovné češtiny* (3. vydání). Státní pedagogické nakladatelství.
- ČECHOVÁ, M. (1998). *Čeština a její vyučování*. SPN.
- ČECHOVÁ, M. (2000). *Čeština – řeč a jazyk* (2., přepracované vydání). ISV nakladatelství.
- DANEŠ, F. (1985). K tzv. doplňku. In F. Daneš, *Věta a text*. Praha: Academia, s. 73–93.
- DANEŠ, F. (2017). Dvourovinná valenční syntax. In Petr Karlík, Marek Nekula a Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Staženo 24. 9. 2025 z [https://www.czechency.org/slovník/DVOUROVINNA\\_VALENCNI\\_SYNTAX](https://www.czechency.org/slovník/DVOUROVINNA_VALENCNI_SYNTAX).
- DANEŠ, F., GREPL, M. a HLAVSA, Z. (1987). *Mluvnice češtiny. 3. Skladba*. Academia.
- ERTL, V. a GEBAUER, J. (1914). *Gebauerova Mluvnice česká pro školy střední a ústavy učitelské. Díl II. Skladba*. Česká grafická Unie.
- GEBAUER, J. (1890). *Mluvnice česká pro školy střední a ústavy učitelské. II., Skladba*. Nákladem F. Tempského.
- GREPL, M. a KARLÍK, P. (1989). *Skladba spisovné češtiny* (2. vydání). Státní pedagogické nakladatelství.
- GREPL, M. a KARLÍK, P. (1998). *Skladba češtiny*. Votobia.
- HÁJKOVÁ, E. et al. (2012). *Čeština ve škole 21. století. I., Přístupy, témata, zdroje: (kritická analýza)*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- HÁJKOVÁ, E. et al. (2013). *Čeština ve škole 21. století. III., Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- HANČIN, M. (2023). *Doplňek – komparace odborného a školského pojetí* [Diplomová práce, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta]. Staženo 24. 9. 2025 z <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/184247>.
- HAVRÁNEK, B. (1963). *Česká mluvnice*. SPN.
- HEJNÝ, M. et al. (2004). *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- HEJNÝ, M. a KUŘINA, F. (2001). *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Portál.
- HIRSCHOVÁ, M. (2012). *Syntaktické rozbory*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- HIRSCHOVÁ, M. (2017). *Český jazyk 8*. Prodos.
- JELEMENSKÁ, P. et al. (2003). Model didaktickej rekonštrukcie: Impulz pre výskum v odborových didaktikách. *Pedagogika*, 53(2), 190–201.

- KARLÍK, P. (2016). České poválečné mluvnictví. In P. Karlík, M. Nekula a J. Pleskalová (eds.), *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Lidové noviny, s. 217–223.
- KARLÍK, P. (2017). Doplněk. In Petr Karlík, Marek Nekula a Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Staženo 24. 9. 2025 z <https://www.czechency.org/slovník/DOPLNĚK>.
- KOPEČNÝ, F. (1958). *Základy české skladby*. SPN.
- MCCLEARY, B. (1995). Grammar Making a Comeback in Composition Teaching. *Composition Chronicle: Newsletter for Writing Teachers*, 8(6), 1–4.
- MYHILL, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–21.
- MYHILL, D. (2021). Grammar re-imagined: foregrounding understanding of language choice in writing. *English in Education*, 55(3), 265–278.
- PANEVOVÁ, J. (2008). České konstrukce tzv. slovanského akuzativu s infinitivem. *Slovo a slovesnost*, 69(3), 163–175.
- PANEVOVÁ, J. a KARLÍK, P. (2017). Valence. In: Petr Karlík, Marek Nekula a Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Staženo 24. 9. 2025 z <https://www.czechency.org/slovník/VALENCE>.
- PANEVOVÁ, J. et al. (2014). *Mluvnice současné češtiny. 2., Syntax češtiny na základě anotovaného korpusu*. Karolinum.
- STYBLÍK, V. (2004). *Základní mluvnice českého jazyka*. SPN.
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2007). Vývoj pojetí lingvistického učiva ve starších školských mluvnicích češtiny. O doplňku. In B. Brehmer, V. Ždanova a R. Zimny (eds.), *Beiträge der europäischen slavistischen Linguistik. München* (s. 137–143). Verlag Otto Sagner.
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2012). Teorie didaktických situací – nová výzva pro didaktiku morfologie českého jazyka. *Didaktické studie*, 4(1), 40–61.
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2018). František Trávníček (1888–1961): poznámky k životu a dílu. *Slovo a slovesnost*, 79(4), 263–292.
- ŠMILAUER, V. (1947). *Novočeská skladba*. Mikuta.
- ŠMILAUER, V. (1966). *Novočeská skladba*. SPN.
- ŠMILAUER, V. (1977). *Učebnice větného rozboru*. SPN.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2014). Příklad výzkumu žákovských představ v české syntaxi. *Pedagogická orientace*, 24(1), 111–127.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2016). Výuková situace: Transformace větného členu na větu a naopak v kontextu větného rozboru. *Komenský*, 140(4), 30–39.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2019). O nutnosti obsahově zaměřeného přístupu v didaktice češtiny. *Didaktické studie*, 11(1), 13–25.
- ŠTĚPÁNÍK, S. a ŠMEJKALOVÁ, M. (2017). *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- ŠTÍCHA, F. et al. (2013). *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Academia.
- TRÁVNÍČEK, F. (1949). *Mluvnice spisovné češtiny. Část 2, Skladba*. Melantrich.
- ULIČNÝ, O. (1969). K syntagmatické a transformační charakteristice doplňku. *Slovo a slovesnost*, 30, 11–22.
- ULIČNÝ, O. (1970). Ještě k pojetí doplňku. *Slovo a slovesnost*, 31, 271–278.
- ULIČNÝ, O. (1971). K pojetí tzv. doplňku zvl. v starší české syntaktické tradici. *Listy filologické/Folia philologica*, 94(1), 23–30.
- ZIMOVÁ, L. (2011/2012). O potřebnosti větného rozboru. *Český jazyk a literatura*, 62(5), 241–244.
- ZIMOVÁ, L. (2015/2016). Ještě jednou k výuce skladbě. *Český jazyk a literatura*, 66(4), 164–169.
- ŽILÁKOVÁ, R. (2016). *Způsoby začlenění teorie valenční syntaxe do výuky českého jazyka na 2. stupni základní školy* [Disertační práce, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta]. Staženo 24. 9. 2025 z <http://hdl.handle.net/20.500.11956/83856>.

# On Selected Aspects of Using AI in Teaching Czech as a Foreign Language<sup>1</sup>

**DARINA HRADILOVÁ**

Faculty of Arts, Palacký University Olomouc  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4437-7355>  
E-mail: [darina.hradilova@upol.cz](mailto:darina.hradilova@upol.cz)

**JAN KIJ**

Faculty of Arts, Palacký University Olomouc  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2723-9997>  
E-mail: [jan.kij01@upol.cz](mailto:jan.kij01@upol.cz)

**Abstract:** This paper focuses on the possibilities of employing generative artificial intelligence (AI) in teaching Czech as a foreign language. Since only a limited number of studies have so far been published on the integration of AI into Czech language instruction, this text focuses primarily on international experience with incorporating AI into foreign language education. This study takes the form

---

<sup>1</sup> This paper was compiled with the support of the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic granted to Palacký University Olomouc (IGA\_FF\_2025\_005). The authors also wish to thank the students of the Summer School of Slavic Studies at the Faculty of Arts, Palacký University, who participated in the experiment, as well as Mgr. Zuzana Janáčková Bušíková, Ph.D., for her assistance in conducting the research.



of a case study with the objective of determining whether, and in what ways, students may achieve better results through the use of AI than when working with traditional sources; how they employ AI when performing tasks aimed at developing lexical and grammatical competence and productive writing skills; and whether or not teachers are able to detect the use of AI in students' work. The data on which this study is based was collected within an experiment conducted amongst selected students and teachers participating in the Summer School of Slavonic Studies at the Faculty of Arts, Palacký University Olomouc.

**Keywords:** AI, Czech as a foreign/second language, phraseology, grammar, writing

## Introduction

Czech as a foreign/second language is a relatively young discipline that has been developing dynamically since the 1990s (Hrdlička, 2010, p. 10). Its evolution reflects not only new findings in the fields of linguodidactics and foreign language teaching methodology but also technological innovations and changes in social conditions.

The use of digital technology in teaching Czech as a foreign language was accelerated, for instance, by lockdowns during the coronavirus pandemic, when instruction was transferred to virtual environments and teachers began to make increased use of various digital resources. These include both materials provided by online portals designed to support traditional printed textbooks<sup>2</sup> and a range of educational applications that have become common tools for making teaching more engaging and for activating students through quizzes or various didactic games, such as Wordwall, Flippity, Vocabee, or Kahoot.

In recent years, these resources have come to include applications utilizing generative AI – primarily ChatGPT – as well as tools facilitating translation between languages, such as DeepL.

---

<sup>2</sup> The portal [stepbystep.cz](http://stepbystep.cz) provides short Czech news items for listening and reading comprehension, didactic language games, worksheets, tests, and methodological commentaries; through this platform, teachers can also share their own activities. Similarly, the website [czechitup.eu](http://czechitup.eu) serves as a repository of audio and video materials corresponding to the eponymous textbooks and also includes transcripts of recordings and videos, as well as methodological support.

## 1. AI in Educational Practice and in Foreign Language Teaching

Defining artificial intelligence (AI) is not an easy task, as the very concept may appear rather abstract (Seufert et al., 2021, p. 13). Its definition inevitably depends on the disciplinary perspective from which it is approached. Artificial intelligence intersects not only with computer science, neuroscience, linguistics, and philosophy yet similarly with many other fields (Schmidt, 2024, p. 58).

G. Ballestrem provide a relatively clear definition:

Artificial Intelligence (AI) refers to systems that exhibit intelligent behavior by analyzing their environment and – to a certain degree of autonomy – taking actions to achieve specific goals (Ballestrem et al., 2020, p. 1).<sup>3</sup>

Artificial intelligence may therefore be understood as intelligent machine behavior that seeks, in certain ways, to imitate human intelligence and learn from experience (Lamb et al., 2024, p. 7; Axmann et al., 2024, p. 20). The phrase *artificial intelligence* is often defined through the background meanings of its two components, *artificial* and *intelligence*, yet professional discourse lacks unity even here (cf. Schmidt, 2024, pp. 58–59). S. Seufert et al. (2021, p. 11) define intelligence as “a set of cognitive abilities that help humans manage everyday life and solve problems.”<sup>4</sup> In the case of artificial intelligence, these cognitive processes and abilities are replaced<sup>5</sup> by machine-based ones.<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> “Künstliche Intelligenz (KI oder Artificial Intelligence, AI) bezeichnet Systeme, die intelligentes Verhalten zeigen, indem sie ihre Umgebung analysieren und – mit einem gewissen Grad an Autonomie – Maßnahmen ergreifen, um bestimmte Ziele zu erreichen.” (translated by J. Kij).

<sup>4</sup> Intelligence, in this context, is understood to be a set of cognitive abilities that enable individuals to navigate everyday life and solve problems (Seufert et al., 2021, p. 11).

<sup>5</sup> In this respect, the terms *simulated* or *imitated* might be more appropriate, as noted by S. Seufert et al. (2021, p. 12) and J. Schmidt (2024, p. 59).

<sup>6</sup> Accordingly, “artificial” intelligence can be understood as the delegation of thinking, problem-solving, and decision-making processes to technical systems (Seufert et al., 2021, p. 11).

For the purposes of this research, AI can be defined as a piece of technology that, on the basis of large amounts of data (its foundation being so-called large language models) and programmed algorithms, is capable of analyzing and evaluating a prompt (input) so as to produce a meaningful output – a process that to a certain extent imitates human cognitive operations. This technology underlies tools that generate texts, images, or videos; compare and classify information of various kinds; and are used across many fields of human activity.

R. Kretschmann (2024, p. 13) considers artificial intelligence the greatest “game-changer” of all time, while S. Seufert et al. (2021, p. 11), referring to other researchers, speak of a revolution brought about by AI. It is thus evident that taking AI into account in education and implementing it within educational processes has become virtually inevitable.<sup>7</sup> AI enters education from two directions: “from below,” through students’ everyday contact with AI technology in their daily lives; and “from above,” through institutional and governmental initiatives promoting or mandating its integration into schooling (Kretschmann, 2024, pp. 8–11; see also J. Schleiss, 2023, p. 2), as is the case in the Czech Republic, for example, through the National Pedagogical Institute.<sup>8</sup>

Teachers’ attitudes toward integrating generative AI into instruction range widely – from rejection and fear, through cautious acceptance, to enthusiasm. A study led by K. Kopecký (2023, pp. 9–16) involving more than 2 000 Czech teachers found that approximately half (45.5%) of respondents regarded AI as a useful and promising tool, whereas a slightly larger proportion (47%) believed that, in the long

---

<sup>7</sup> Similarly, D. Hartmann (2012, p. 692) emphasizes that “it is of central importance that educational institutions establish framework conditions and incentive mechanisms conducive to an innovation-friendly atmosphere,” highlighting the need for institutional support for innovation. R. Kretschmann (2024, p. 8) further observes that “societal and educational-policy pressures make the implementation of AI in schools and teaching virtually inevitable.”

<sup>8</sup> See <https://www.npi.cz/aktuality/74837-doporuceni-jak-pracovat-s-umelou-inteligenci> (the last access: 6. 9. 2025)

term, the use of AI would lead to a degeneration of humanity's cognitive skills. In the context of educational practice, 56% of respondents stated that AI should be part of education; however, the most frequently mentioned concerns involved ethical issues and, in particular, unfair misuse of this technology by students. About one-third of respondents reported using AI actively, primarily "for generating classroom texts (25%), for translations (20%), or for preparing tests (16.5%)."<sup>9</sup>

Teachers themselves should display a willingness and interest in working with AI, as it can offer them many benefits in lesson planning, material preparation, research, and ongoing professional development in their language area (Voltrová, & Salcmanová, 2025, p. 5).<sup>10</sup> R. Kretschmann (2024, pp. 9–10, 12–13) also highlights the potential of AI for non-instructional purposes, such as assisting school staff with excessive administrative workloads, and reflects on the broader implications of AI implementation in education.

A comparable large-scale study focused specifically on foreign language teaching – and particularly on Czech as a foreign language – has not yet been conducted. However, D. Posavec-Malok (2023, p. 74) carried out a smaller-scale study with 24 respondents examining the use of digital resources, including AI, and found that 42% of participants employed AI, specifically ChatGPT, for lesson preparation and planning. This trend has also been reflected in numerous scholarly publications devoted to AI in language teaching. Manuals and examples of good practice in the use of AI occupy a prominent position among such publications.

In the field of teaching Czech as a foreign language, D. Macháčková (2023) shared practical classroom experience and offered recommendations on how to formulate prompts to make outputs more

---

<sup>9</sup> <https://www.e-bezpecni.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/163-ceske-skoly-a-umela-inteligence-2023/file> (last access: 30. 9. 2025).

<sup>10</sup> <https://www.e-bezpecni.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/163-ceske-skoly-a-umela-inteligence-2023/file> (last access: 30. 9. 2025).

useful for lesson preparation and teaching itself.<sup>11</sup> She also notes that "the model has been trained on a disproportionately larger amount of English-language material. This results in differences in how the chatbot can be used in Czech language teaching – e.g., a narrower range of topics and styles, lower textual accuracy, and less consideration of cultural and idiomatic expressions and contexts" (p. 58). Similar difficulties related to language size and the amount of data available to global language models for relatively small-community languages have been pointed out in international sources as well (cf. Bao, & Li, 2023; Moorhouse, 2024).

The privileged status of English as a global language is linked not only to the broader data bases available to AI models but also to the vast number of learners and teachers involved in English language education. The English-speaking environment thus offers a much wider range of professional literature both on methodology and on AI implementation in language instruction. Studies focusing on English as a foreign language<sup>12</sup> are naturally dominant, for example, H. Crompton et al. (2024) and J. S. Barrot (2023). However, similar trends can be observed in the didactics of other languages, such as in German (Hartmann, 2021; Voltrová, & Salcmanová, 2025; Axmann et al.,<sup>13</sup> 2024).

Regardless of quantity, the content of these studies shows similar tendencies: sharing resources, offering tips on AI integration, and evaluating specific procedures. What they share – both the abundant foreign sources and the limited Czech ones – is that research on AI in foreign language instruction tends to focus primarily on teachers' pers-

---

<sup>11</sup> It is recommended, for instance, to assign the chatbot a specific role, define the expected output and target audience, specify the text type, and determine the appropriate language register.

<sup>12</sup> Regarding the variability in the perception of English as a second/foreign language, H. Crompton et al. note that in international academic discourse the terms *English as a Second Language (ESL)*, *English for Speakers of Other Languages (ESOL)*, and *English as a Foreign Language (EFL)* are used interchangeably.

<sup>13</sup> The work is a collection of AI-based tools suitable for language teaching.

pectives, as it is teachers who plan instructions and, through AI-supported activities, effectively teach students how to work with such tools.

However, learners themselves similarly interact with AI and gain their own experience in its use. This aspect has received considerably less attention, even though AI offers students many opportunities to develop creativity and independent learning. AI can adapt to individual learners' needs and support them in the areas they most need to strengthen, both in self-study and in classroom environments (Vltrová, & Salcmanová, 2025).

With respect to learners' engagement with AI, literature often points to the limits of its educational application, highlighting concerns about potential (or actual) misuse, ethical dilemmas, and academic integrity.<sup>14</sup> Van Dis et al. (2023, pp. 224–226) explicitly note that students may complete some tasks with minimal effort.

## 2. Communicative Competence and Language Activities in a Foreign Language

In the process of language acquisition, a future user of the target language must acquire a range of communicative skills and master the performance of various language activities. Teaching practice and the syllabi it relies on are typically based on the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR, 2001)<sup>15</sup> and its updated version, the *Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume* (2020)<sup>16</sup>, which define the following areas of competence and skills.

---

<sup>14</sup> A search query “how do students cheat using AI in language learning” in Google Scholar yielded approximately 17,000 results.

<sup>15</sup> The full title is *Common European Framework of Reference for Languages – How We Learn Languages, How We Teach Them, and How We Assess Them*; here abbreviated as CEFR.

<sup>16</sup> *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors*; here abbreviated as CEFR CV.

Communicative competence is understood composed of linguistic, sociolinguistic, and pragmatic competences. The most extensive among them is linguistic competence, which is internally subdivided according to linguistic structures into the following components.

Lexical competence is regarded as primary, based on the assumption that without sufficient vocabulary, the speaker has nothing to which grammar can be applied, nor can other skills be developed. This view has been supported, for instance, by Wilkins (1972, pp. 110–112), who argues that “without grammar very little can be conveyed, but without vocabulary nothing can be conveyed.” A speaker acquires the vocabulary of the target language gradually, progressing from a basic repertoire to a broad one that includes colloquial, expressive, and idiomatic means of expression. CEFR CV (2020, p. 132)<sup>17</sup> also specifies the types of lexical items to be acquired: both auto semantic and synsemantic words, as well as multiword expressions, including fixed collocations and idiomatic phrases.

In addition to the *extent* (or range) of vocabulary, CEFR also models a separate parameter – *control of vocabulary*, which refers to the ability to select appropriate lexical items according to the context and communicative situation.

Grammatical accuracy develops with reference to the inventory of grammatical means mastered by the learner, to the number and seriousness of errors committed, and to the degree of control over the grammatical system of the target language. CEFR CV (2020) does not prescribe knowledge of grammatical structures; since the inventory of grammatical means enabling the use of a language varies according to linguistic type, specific grammatical phenomena are related to CEFR levels only in national adaptations. Phonological skill has been modeled as a complex of several parameters, including general mastery of the sound system of the target language, correct articulation, and the use of prosodic features. Orthographic skill refers to the ability to copy

---

<sup>17</sup> For more details, see CEFR (2001, p. 113). Descriptions of reference levels A1 to B2 are available on the Ministry of Education, Youth and Sports website.

or transcribe text correctly and to produce written text independently in accordance with the orthographic norms of the target language. Sociolinguistic and pragmatic skills address the social aspects of language use.

The definition of language activities in CEFR is based on the concept of *language modes*: skill scales have been modeled for reception, production, and interaction (each in spoken and written forms) as well as for mediation, which by its nature may be multimodal, involving both spoken and written language simultaneously.

Viewed through the lens of AI use in developing these skills in language education, scholarly sources most frequently mention vocabulary acquisition, grammar learning, and productive writing.

F. Karataş et al. (2024, p. 19343) explicitly state, based on the results of their research, that “ChatGPT positively influences students’ learning experience, particularly in writing, grammar, and vocabulary; due to its versatility and accessibility, it increases motivation and enhances engagement in various educational activities.” Similarly, H. Crompton et al. (2024, pp. 2516–2517) observe that “AI systems have contributed to improving and expanding vocabulary, especially in cases where specialized or highly precise expression is required.”

### 3. Objectives and Design of the Experiment

Given the aspects of AI use in language instruction described above and the structure of expected skills in the target language, the following priorities and objectives have been established for this research.

This case study was primarily oriented toward students: how they use AI in completing tasks related to learning Czech as a foreign language and how they work with outputs obtained from AI. Since Czech is not a globally widespread language, the study also aimed to observe the quality of the information students acquire through AI in assigned tasks. Finally, it sought to analyze how teachers evaluated the outputs submitted by students and whether they were able to distinguish AI-generated work from that created independently by learners.

To achieve these aims, a research design was developed involving two groups of students of Czech as a foreign language participating in the *Summer School of Slavonic Studies* at the Faculty of Arts, Palacký University Olomouc. The groups were intentionally selected to differ significantly in proficiency level – B1 and C2<sup>18</sup> – in order to observe whether learners at different levels of the target language proficiency employ different strategies when formulating prompts<sup>19</sup> and whether the use of AI at various stages of Czech acquisition produces the same or different benefits.

The groups were heterogeneous in terms of nationality and mother tongue, yet largely homogeneous in their ability to use English as a mediating language or as a language of communication with AI. The B1-level group consisted of eight students, and the C2-level group included ten participants. In both groups, students were divided into subgroups – those who used AI in completing the assigned tasks and those who served as a control group, working with traditional sources of information. The division was made by an independent researcher so that the teachers evaluating the students’ work could do so objectively.

The teachers were allowed to incorporate the assigned tasks into their lessons according to their own discretion during an agreed-upon period. Afterwards, they submitted the students’ results and their eva-

---

<sup>18</sup> AI can be used by language learners of any proficiency level. As R. Kretschmann (2024, p. 13) notes: “The universal availability of AI for different language levels (soon, in all languages) also ensures access for lower educational and language levels to text-generating AI systems. AI can even help further develop the native language proficiency, including through voice-based interfaces”. (“Die universelle Verfügbarkeit von KI für unterschiedliche Sprachniveaus in (sicherlich bald) allen Sprachen sichert eben auch den Zugang niedriger Bildungs- und Sprachniveaus zu textgenerierenden KI-Systemen. KI kann sogar helfen, das Sprachniveau der Muttersprache weiter zu entwickeln, u.a. auch durch lautsprachliche Interfaces“; translated by J. Kij.).

<sup>19</sup> A *prompt* is defined as a challenge, question, command, or task formulated by the user when interacting with a generative language model (Volvrová, & Salcmanová, 2025, p. 5).

valuations to the researchers. At the same time, the students who had used AI provided records of their task performance, including details about which AI tools they had used, how they formulated their prompts, and how they processed outputs generated by AI applications.

Students were free to choose the AI tool with which they would work. Almost all respondents used the publicly accessible version of ChatGPT 3.5; only one respondent selected DeepSeek-V3. Accordingly, in the following text, the general term *AI* will be used, with specific references to individual applications where relevant.

In alignment with the structure of communicative proficiency outlined in CEFR (see above), research tasks were designed to develop vocabulary, grammatical accuracy, and productive writing skills. The tasks reflected the possibilities appropriate to each proficiency level and corresponded to the current course content in both groups. In the area of vocabulary, students were asked to determine the meaning of a given idiom (two idioms for the C2 group) and to explain how it can be used in communication. The research question deliberately targeted expressions with figurative meanings, whereby translation or meaning retrieval is more complex than for isolated words, and whereby meaning cannot be inferred from the sum of component words. Mastery, understanding, and appropriate use of such expressions belong – according to CEFR (2018, pp. 61, 83, 133) – to higher proficiency levels, though they may occur at lower levels when relevant to communicative needs and when they carry significant pragmatic value (e.g., for politeness or socialization strategies). Their translation, or transfer between languages, is traditionally considered problematic due to discrepancies in cross-linguistic equivalence, often caused by cultural differences (Levý, 2012, pp. 25–48). In the area of grammar, the research tasks focused on features that are generally considered to be difficult in Czech as a foreign language because they lack parallels in many other language systems and because of their internal complexity. Productive writing was included as a test task because it is the

most common area in which students use AI when learning a foreign language or completing language-related assignments.<sup>20</sup>

## 4. Implementation of the Experiment and Its Results

### 4.1. Tasks in Phraseology

Students at level B1 were assigned the task of finding the meaning of the idiom *vařit z vody* (“to cook from water”). Using AI, the respondents obtained adequate information and correctly explained the phrase as “to speak or write about something one lacks sufficient information about.” However, terminological inconsistency appeared where respondents included metalinguistic commentary in their answers: those who worked with AI alternated between the terms *idiom*, *phraseological unit*, and *phrase*, which is debatable within Czech linguistic terminology.<sup>21</sup>

Three students misinterpreted the idiom – one of them used AI and defined the phrase incorrectly as *delat něco s velmi málo peňezi*.<sup>22</sup> Based on the scope, content accuracy, appropriate linguistic structures, and overall stylistic quality, it was relatively easy to distinguish AI-generated answers from those composed independently, given the lear-

---

<sup>20</sup> D. Hartmann (2021, p. 686) notes that “AI-based writing assistants can help at various stages of the writing process, for example in correcting grammatical errors in a written text or providing recommendations for further learning” (“KI-basierte Schreibassistenten können bei verschiedenen Schritten im Schreibprozess helfen, zum Beispiel bei der Korrektur grammatikalischer Fehler in einem geschriebenen Text oder mit Empfehlungen für den weiteren Lernprozess.” And also: “They can be employed in learning scenarios by providing writing prompts or ideas. Such prompts can be conducive to learning and motivating” (“[Sie] können in Lernszenarien eingesetzt werden, indem sie Schreibimpulse bzw. Schreibideen liefern. Solche Schreibstimuli können lernförderlich und motivierend sein.” – Hartmann, 2021, p. 688; translated by J. Kij).

<sup>21</sup> F. Čermák (2017) distinguishes these terms as follows: “From the perspective of formal features [...] one speaks of a phrase, whereas semantic analysis, based on relevant semantic features, justifies the use of the term idiom.”

<sup>22</sup> Respondents’ answers are presented in their original form, including all defects.

ners' proficiency level. The only exception was the misinterpreted answer mentioned above, which resembled the output of the control group. The teacher evaluating the assignment assumed that the answer was written independently and did not suspect AI involvement.

The C2 group was asked to explain the meaning and contexts of use of the idioms *být mimo mísu* ("to be off the mark") and *házet hrách na zed'* ("to throw peas against the wall," i.e., to do something futile). The selection of these idioms was motivated by their temporal stratification: *být mimo mísu* is a relatively new expression not yet recorded in normative dictionaries, so finding its proper meaning requires critical evaluation of various sources and interpretation of data. In contrast, *házet hrách na zed'* (or *na stěnu*) is well documented in traditional dictionaries and easily accessible.

Incorrect interpretations of the newer idiom were found in the case of one respondent from each group. However, the nature of the errors differed: the control group respondent provided a completely erroneous explanation, while the AI user grasped the basic meaning correctly but added an inaccurate supplementary synonym (*střílet od boku* – "to shoot from the hip"), which does not share the same semantics. The quality of answers in both groups was comparable, though AI users' responses were generally more detailed and clearly structured – reflecting ChatGPT's conversational design, which tends to provide elaborations and clarifications in a proactive manner.

## 4.2. Tasks in Grammar

In the grammar task, B1 respondents were asked about the verbal aspect, specifically to define the category, explain at least three differences between perfective and imperfective verbs, and provide three examples for each type. This topic was chosen because aspect is a distinctive and challenging grammatical feature of Czech, often absent in learners' mother tongues. According to M. Hrdlička (2010, pp. 97–98),<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> For practical recommendations on teaching aspects of Czech as a foreign language, see M. Hrdlička (2010, pp. 101–102, 110–116). This includes, for

many learners struggle to understand the grammatical category of aspect. It was assumed that participants had already encountered this topic in earlier studies, since, for example, *Česky krok za krokem* (Holá, 2017) introduces aspect at level A2 and revisits it at higher levels in greater detail (cf. Holá, 2017, pp. 97–104; Hradilová et al., 2021, p. 8).

The students' responses varied in accuracy and level of detail. Outputs from AI users were flawless in definition and contained appropriate examples; the only recurring issue was that most provided only one explicit difference between perfective and imperfective verbs – the completion of the action. The control group also generally mentioned only this distinction, phrasing it as "aspect expresses completion," while another answer referred to differences in forming the future tense. The control group's output contained further deficiencies: missing examples or incorrect forms such as *šel a došel* ("went and arrived") or *budu zaplatit – budu delat* ("I will pay – I will do"), presented without explanation. One respondent even commented, "I did not learn about aspect," though they used the terms *perfective* and *imperfective*. Teachers noted that control group responses were simplistic, often contained syntactic incongruities, and lacked diacritics. This deficiency also appeared in one AI user's text – likely a result of manual rewriting – yet otherwise, AI users' work demonstrated significantly higher linguistic quality.

When evaluating the task, one AI user's output was mistakenly judged by the teacher as self-produced, while one control group member's work was assumed to have been generated by AI. The latter conclusion was based primarily on the presence or absence of diacritics. Several hypotheses can be modeled to explain why the AI user's response contained so many diacritic errors: a) the student accidentally omitted some marks when copying the AI output; b) the student rephrased the AI's answer independently, naturally introducing errors; c) the student deliberately modified the AI-generated text to align it

---

example, repeated actions with imperfective verbs or the inability of perfective verbs to form present-tense forms.

with their real proficiency level; d) the AI tool (in this case, DeepSeek-V3) itself omitted diacritics in some places.<sup>24</sup> Given that the same student also produced other formal errors (incorrect word forms, missing words in sentences, and spelling issues), it is most plausible that they used the AI's output as a basis for their own production, whereas other AI users copied answers mechanically. One control group respondent produced an output significantly higher in quality than the rest, both in content and in form; the only deviation was the use of the genitive of negation ([*perfective verbs*] *have no present tense*), which, while unconventional, did not affect comprehension.

In the C2 group, the grammar task focused on sentence structure and word order, areas often problematic even for advanced learners, as L. Uhlířová (1987, p. 82) had previously observed. The challenge lies partly in the fact that materials on Czech syntax are typically oriented toward sentence classification and the relationships among constituents rather than on practical guidance for producing naturally structured Czech sentences. Textbooks of Czech for foreigners do address syntax and word order, yet usually in a limited and fragmented way, focusing ad hoc on specific phenomena (see Hradilová, 2024, pp. 168–171).

Given the proficiency of this group, students were expected to articulate, in a logically structured way, the basic principles governing Czech word order – particularly those relevant for sentence production and revision. Specifically, they were to describe the general principle of *functional sentence perspective* (theme – rheme structure), explaining that the *theme* usually includes the subject, while the *rheme*

---

<sup>24</sup> Such cases could be further addressed in teaching. Hartmann (2021, p. 689) notes, in the context of AI-based writing prompt tools, that these may exhibit “linguistic or content errors [...]”. These can be repurposed for didactic purposes, as learners evaluate and, if necessary, correct the generated text, thereby practicing text revision” (“sprachliche oder inhaltliche Fehler [...]. Dies kann wiederum auch zu einem didaktischen Zweck genutzt werden, indem die Lernenden den generierten Text beurteilen und gegebenenfalls korrigieren und somit die Überarbeitung eines geschriebenen Textes üben”; translated by J. Kij).

constitutes the communicative nucleus. Czech, as an SVO language, tends to place new or important information towards the end of the sentence. Students were also expected to mention the *second position rule* (placement of clitics), the (non-)expression of pronominal subjects, and the semantic and prosodic aspects of marked word orders.

As with the idiom task, AI users' answers were distinctly – and admittedly better – structured than those of the control group, a result of the way AI organizes information in bullet-point format. AI-based answers were often more accurate – for example, they described Czech word order as *variable*, while control group members referred to it as *free*, a less precise term given the constraints of the second position rule. AI users also more frequently explained the principle of functional sentence perspective and its application in sentence construction. Their outputs contained a broader range of examples than those of the control group. Only one questionable case occurred: an AI user confused the terms *direct and indirect cases* with *direct and indirect objects*, whereby the optimal phrasing would have been *objects in direct and indirect cases*. In the control group, irrelevant or off-topic answers were more common – e.g., comments about word order in negative or interrogative sentences – suggesting that these respondents attempted to fill space despite lacking sufficient relevant information.

### 4.3. Tasks in writing

Productive writing is a language skill frequently discussed in connection with AI use, primarily due to concerns over misuse. Cotton (2023, p. 230) identifies potential risks of employing AI in education, including violations of academic integrity and plagiarism, as well as unequal access and fairness if some students possess AI tools while others do not. At the same time, numerous studies highlight the potential benefits of AI integration in writing – across all stages of the writing process. CEFR (2001, p. 65) presents these as *production strategies*, while other scholars describe them as *stages or phases*. K. Šebesta (2005, p. 101), drawing on classical rhetoric, distinguishes between the collection of material, the structuring phase, and the phase of writ-

ten realization. A. Seow (2002, p. 313) emphasizes that these steps do not necessarily occur linearly but rather cyclically, responding to emerging difficulties during composition.

Productive writing always begins with an assignment, followed by *planning* as the first stage of production. This phase involves collecting and selecting information that will form the content basis of the written text. During planning, students develop not only writing skills but also broader skills related to information processing. Learners may plan individually or collaboratively. S. Levine and S. Beck et al. (2024, p. 446) highlight the *social dimension* of writing instruction, noting that AI tools can simulate collaborative writing – particularly in the planning stage, when learners construct the content outline and collect supporting arguments. Traditionally recommended activities have included brainstorming or clustering, whereby learners collaboratively generate words related to a topic, organize them, and create *clusters* – conceptually similar to mind maps. Another method emphasized for idea generation is the use of guiding questions (who/what, where, when, how, which, etc.).<sup>25</sup> Such techniques can be effectively transferred to student – AI interaction. Learners can also use AI in later stages – structuring their texts or crafting linguistic formulations. It is particularly in these later phases that AI can assist by suggesting appropriate phrasing and by providing revisions of students' own writing.

The B1 group was tasked with writing a postcard to a friend from Olomouc. The postcard format was intentionally chosen to elicit a text of manageable length based on students' real-life experiences in the city and at the *Summer School*.<sup>26</sup> The AI users' texts exhibited significantly fewer morphological errors, richer vocabulary, and better tex-

---

<sup>25</sup> In the Anglophone context, this method is often referred to as *wh-questions*, i.e., who, why, what, where, when, and how.

<sup>26</sup> No length requirement was set in terms of word count; the format was determined by the postcard format or prior experience with the type of communicative task.

tual cohesion. The control group's texts were generally shorter, often lacked diacritics, and contained occasional morphological errors (incongruent forms or incorrect prepositional cases<sup>27</sup>). Thus, differences in formal quality became immediately apparent. One respondent deviated from the expected format by omitting both salutation and closing.<sup>28</sup> The remaining students completed the task creatively, conveying personal experience while adhering to genre conventions.

The C2 group wrote an essay entitled *Interpersonal Relationships in the Age of Communication Technologies* (350–400 words). In terms of content, there were no substantial differences between AI and non-AI texts: all adhered to the topic, demonstrated logical argumentation, and showed some degree of originality. However, at the formal level, it was almost immediately evident which essays had been produced with AI support. Even highly proficient non-native speakers make characteristic errors – especially in word order and diacritic usage – that allow experienced teachers to identify authentic learner production (see Hradilová, 2018, pp. 120–131).

## 5. Students' Strategies for Using AI

As part of the research, we also gathered information from respondents in the C2-level group regarding the strategies they employed when interacting with AI. The prompts used in the first task were largely uniform and straightforward, consisting mainly of requests to explain the meanings of the assigned idioms. The observed differences lay primarily in prompt complexity: some students attempted to formulate comprehensive prompts encompassing multiple aspects of the assignment, whereas others conducted a step-by-step conversation with the chatbot, beginning with general questions and then refining them toward specific attributes of use – such as when the idiom is

---

<sup>27</sup> Examples include: “Budu nakupovat suvenýry pro ti“, or „Studuju tady v LŠSS pro měsíc.“

<sup>28</sup> One respondent wrote only a single complex sentence: „Teď jsem v Olomouci a často prší jako období dešťů v Japonsku“.

used, whether it belongs to standard Czech, or whether its use depends on age or regional context. Although none of the respondents were native English speakers, two reported that they preferred communicating with AI in English, initially posing their questions in English and only subsequently verifying the obtained information in Czech. A similar situation occurred with questions about Czech word order and sentence structure; in one case, a student even posed the initial query in their mother tongue (Slovak).

Completely different strategies were observed in the productive writing task. Only one respondent asked ChatGPT to generate the entire text – the prompt included the essay topic, required length, and a specification that the text should take the form of an academic essay. Three respondents followed the stages of the writing process as described earlier: they first asked for a proposed structure, then in subsequent prompts requested elaboration of particular sections, examples, or arguments pro et contra. During the editing and revision stage, their prompts shifted toward generating correct word forms and sentence structures, suggesting appropriate formulations for academic writing, and, finally, requesting grammatical and stylistic proofreading of the text. A completely different approach was taken by one participant, who instructed ChatGPT to generate the entire essay but first provided two of their own earlier texts in order for chatbot to imitate their writing style. The resulting text was subsequently revised by the student both in content and form. The outcome was a piece that, although containing minor deviations from the target-language norm, appeared entirely natural – resembling authentic productive writing by an advanced non-native speaker of Czech.

## 6. Flawless vs. Authentic: How Teachers Recognize AI Use

Discussions about potential misuse of AI by students – who might replace their own effort with automated AI output – are inevitably accompanied by debates on how such behavior can be detected. As part of our research, we conducted structured interviews with teachers fo-

cus on their evaluation of student work and their ability to estimate which assignments had been created with AI assistance.

It was found that the use of AI tools undoubtedly represents a quick and efficient way for students to complete assigned tasks – and, depending on the manner of use, a potential learning aid – but not necessarily a guarantee of favorable teacher evaluation when AI-generated outputs are presented as students' own work. The participating teachers, drawing on their assessment of the quality of submitted outputs and their knowledge of individual students' linguistic abilities and personal characteristics, correctly identified AI-assisted work in 90% of cases in the C2 group<sup>29</sup> and in 75% of cases in the B1 group.<sup>30</sup> The main criterion for recognizing AI-produced texts was striking linguistic accuracy, which conflicted with teachers' expectations and their experience with typical learner errors made by non-native users of Czech. Even for highly advanced students (C2 level), one can expect, with a high degree of probability, occasional errors in word order or diacritic placement – even in cases whereby morphological and lexical accuracy is otherwise excellent. Texts written by non-native speakers that completely lack such features almost immediately indicate that they were generated by AI, by another automated tool, or edited by a native speaker. Therefore, it is essential to guide students toward *purposeful* use of AI – as a means of supporting linguistic or other skills – whilst ensuring that they do not simply adopt AI-generated products and present them as their own.

## Conclusions

International experience, particularly from English as a foreign language instruction, shows that AI can be used at various stages of

---

<sup>29</sup> An exception was an essay generated by AI based on the writer's other texts, which resembled natural student production without revealing obvious AI authorship under normal assessment.

<sup>30</sup> In evaluation, teacher considered AI-assisted texts with linguistic defects as the student's own production, whereas texts from the control group that were formally more successful were sometimes perceived as AI-generated.

language teaching and learning, serving multiple pedagogical aims. Within this case study, we observed how students used AI when completing tasks designed to develop their lexical and grammatical competences and productive writing skills.

Although previous research suggests that AI-generated information in or about less widely spoken languages may be inaccurate, the students in our experiment consistently obtained content-appropriate and linguistically adequate information. This indicates that generative AI can provide reliable and pedagogically relevant results even for languages – such as Czech – that lack global reach.

The study revealed that students adopted different strategies in using AI, varying in the degree of their own engagement: on one end, some sought to obtain ready-made outputs with minimal effort, while others aimed to cooperate with AI through successive questioning and independent synthesis of responses. Regardless of the strategy, students who used AI generally produced higher-quality and more coherent outputs than those in the control group. However, the linguistic precision of AI-generated texts – disproportionate to students' actual proficiency – and the absence of typical learner errors were perceived by teachers as clear indicators that the work had not been written independently.

AI in education should not be viewed as a competition between teachers and students, where each side seeks strategies either to conceal or detect its use. Instead, AI should be intentionally integrated into instruction in a way that promotes genuine language acquisition rather than substituting student effort, which remains an essential component of the learning process. Teachers should guide students toward thoughtful AI use – as a learning instrument rather than as a shortcut to ready-made solutions.

The goal of implementing AI in language teaching should thus be conscious, transparent, and teacher-guided use, which minimizes misuse while motivating learners to grow within the learning process. It is necessary to introduce learning activities that combine AI use with students' own creative work. Equally crucial is ensuring equal

access to AI tools so that the benefits AI brings to language education are not available only to some learners, thus becoming a dividing factor, but instead serve as a means of supporting their shared progress.

## References

- AXMANN, H., DALLINGER, M., FLECHL-BÖHM, S. et al. (2024). *50 empfehlenswerte KI-Tools für den Unterricht in der APS Eine Sammlung erstellt durch den Pädagogischen Beirat für digitale Bildung in Wien*. Retrieved 18. 9. 2025 from [https://www.bildung-wien.gv.at/dam/jcr:e2306c42-985f-404f-913d-6a55910c635b/50%20KI%20Tools\\_FINAL.pdf](https://www.bildung-wien.gv.at/dam/jcr:e2306c42-985f-404f-913d-6a55910c635b/50%20KI%20Tools_FINAL.pdf).
- BAO, Y., & LI, B. (2023). A preliminary study on graduate student instructors' exploration, perception, and use of ChatGPT. *International Journal of Computer-assisted Language Learning and Teaching*, 13(1), 1–23. Retrieved 10. 9. 2025 from <https://doi.org/10.4018/ijcallt.332873>.
- BARROT, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57(2), 100745.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2001). Council of Europe. Retrieved 24. 9. 2025 from [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. (2020). Council of Europe. Retrieved 24. 9. 2025 from [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- CROMPTON, H., EDMETT, A., ICHAPORIA, N., & BURKE, D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 55(6), 2503–2529.
- ČERMÁK, F. (2017). Frazém a idiom. In P. Karlík, M. Nekula a J. Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Retrieved 10. 9. 2025 from [https://www.czechency.org/slovník/FRAZÉM\\_A\\_IDIOM](https://www.czechency.org/slovník/FRAZÉM_A_IDIOM).
- Doporučení pro využívání umělé inteligence na základních a středních školách*. (2023). Národní pedagogický institut. Retrieved 10. 9. 2025 from [www.digitalizace.rvp.cz/ke-stazeni#ai](http://www.digitalizace.rvp.cz/ke-stazeni#ai).
- GRAF BALLESTREM, J., BÄR, U., GAUSLING, T., HACK, S. & VON OELFFEN, S. (2020). *Künstliche Intelligenz Rechtsgrundlagen und Strategien in der Praxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Retrieved 24. 9. 2025 from [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30506-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30506-2_1).
- HARTMANN, D. (2021). Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance. *Info DaF*, 48(6), 683–696. Retrieved 10. 9. 2025 from <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0078>.

- HOLÁ, L. (2017). *Český krok za krokem 1 – Czech step by step 1*. Praha: Akropolis.
- HRADILOVÁ, D. (2018). Chyby v psané produkci cizince v kontrastu k chybám roditelého mluvčího. *CASALS Review*, 8(1), 120–132. Retrieved 10. 9. 2025 from <https://doi.org/10.5817/CASALC2018-1-14>.
- HRADILOVÁ, D. (2024). On a Didactic Interpretation of Word Order in Czech as a Foreign Language. *글라브어 연구*, 29(2), 167–181.
- HRADILOVÁ, D., KOPEČKOVÁ, M., ČERMÁK, M., & SZOKALOVÁ, K. (2021). *Czech it UP!: čeština pro cizince. 3. Úroveň B1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- HRDLIČKA, M. (2010). *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- KARATAŞ, F., ABEDI, F. Y., OZEK GUNYEL, F., KARADENIZ, D., & KUZGUN, Y. (2024). Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. *Education and Information Technologies*, 29(15), 19343–19366.
- KARTAL, G. (2023). Contemporary language teaching and learning with ChatGPT. *Contemporary Research in Language and Linguistics*, 1(1).
- KOHNKE, L., MOORHOUSE, B. L., & ZOU, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *Relc Journal*, 54(2), 537–550.
- KOPECKÝ, K., SZOTKOWSKI, R., KUBALA, L., KREJČÍ, V., & HAVELKA, M. (2021). *Moderní technologie ve výuce: (o moderních technologiích ve výuce s pedagogií pro pedagogií)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- KOPECKÝ et al. (2023). *České školy & umělá inteligence: výzkumná zpráva*. Retrieved 24. 9. 2025 from <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy>.
- KRETSCHMANN, R. (2024). Schule und Unterricht im Zeitalter Künstlicher Intelligenz (KI): Auf dem Weg zu einer nachhaltigen Implementation Oder: KI ist gekommen, um zu bleiben. *#schuleverantworten*, 4(1), 7–16. Retrieved 10. 9. 2025 from <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i1.a418>.
- LAMB, H., LEVY, J., & QUIGLEY, C. (2024). *SIMPLY. Künstliche Intelligenz: Wissen auf den Punkt gebracht. Visuelles Nachschlagewerk mit 120 wichtigen Konzepten, Anwendungsfeldern und Funktionsweisen von KI*. München: Dorling Kindersley Verlag GmbH.
- LEVÝ, J. (2012) *Umění překladu*. 4., upr. vyd. Praha: Apostrof.
- MACHÁČKOVÁ, D. (2023). ChatGPT a jeho využití ve výuce češtiny pro cizince. *CASALC Review*, 13(2), 57–69.
- MOORHOUSE, B. L. (2024). Beginning and first-year language teachers' readiness for the generative AI age. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6(4): 100201. Retrieved 10. 9. 2025 from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X2400002X?via%3Dihub>
- POSAVEC-MALOK, D. (2023). Problematika e-learningu a digitálních zdrojů ve výuce češtiny pro cizince. *Informatika*, 70–78. Retrieved 24. 9. 2025 from <https://www.researchgate.net/publication/394925732>.
- SEUFERT, S., GUGGEMOS, J., & IFENTHALER, D. (2021). Zukunft der Arbeit mit intelligenten Maschinen: Implikationen der Künstlichen Intelligenz für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 31(Příloha), 9–27.
- SCHLEISS, J., MAH, D.-K., BÖHME, K., FISCHER, D., MESENHÖLLER, J., PAASSEN, B., SCHORK, S., & SCHRUMPF, J. (2023). *Künstliche Intelligenz in der Bildung. Drei Zukunftsszenarien und fünf Handlungsfelder*. Zenodo. Retrieved 10. 9. 2025 from <https://doi.org/10.5281/zenodo.7702620>.
- SCHMIDT, J. M.-Ch. (2024). *Grundlagenwissen zu Künstlicher Intelligenz von angehenden Lehrkräften. Modellbasierte Testentwicklung und Validierung*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- SCHMIDT, T., & STRASSER, T. (2022). Artificial intelligence in foreign language learning and teaching: a CALL for intelligent practice. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 33(1), 165–184.
- UHLÍŘOVÁ, L. (1987). *Knížka o slovosledu*. Praha: Academia.
- VAN DIS, E. A., BOLLEN, J., ZUIDEMA, W., VAN ROOIJ, R., & BOCKTING, C. L. (2023). ChatGPT: five priorities for research. *Nature*, 614(7947), 224–226.
- VOLTROVÁ, M., & SALCMANOVÁ, E. (2025). Vyučování cizích jazyků v době umělé inteligence jako výzva i příležitost. *Cizí jazyky*, 68(1), 3–16.
- ZORMANOVÁ, L. (2024). Attitudes of Czech Teachers Towards the Use of Artificial Intelligence in Schools. *Horyzonty Wychowania*, 23(65), 31–41.

## Directive Strategies in Czech Classroom Communication

PAVLA CHEJNOVÁ

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0194-0339>  
E-mail: [pavla.chejnova@pedf.cuni.cz](mailto:pavla.chejnova@pedf.cuni.cz)

**Abstract:** The study analyses teachers' directive utterances recorded during spontaneous classroom interactions in Czech schools with pupils aged 11–16. Transcripts from the AKCES 2 corpus were examined using a coding scheme based on speech act theory. Teachers employed a range of communicative strategies, most of them direct. Imperatives were the most frequent, alongside performative verbs and modal constructions. Numerous non-sentential forms, such as adverbs, interjections, and elliptical expressions, also served directive functions. Teachers varied grammatical features like tense, person, and number to express politeness, reduce imposition, and achieve communicative efficiency.

**Keywords:** directive speech acts; classroom communication; pragmatics; communicative strategies; power distance

### Introduction

The educational policy of the Czech Republic is based on two major objectives:

1. To orient education toward the development of competencies essential for active civic, professional, and personal life.
2. To reduce inequalities in access to quality education and to foster the maximum development of each child's potential.

Communicative competence is one of the key objectives emphasised in the Framework Educational Programmes (*Rámcové vzdělávací programy*), which define expected outcomes across all levels of education. Communicative competence does not involve only the knowledge of grammar and vocabulary but also includes sociopragmatic competence.

*Sociopragmatic competence* refers to the speaker's ability to interpret and produce language appropriately within the norms, expectations, and conventions of a given social and cultural context. It involves an understanding of how social variables such as power, distance, age, gender, and institutional roles influence language use, especially in performing speech acts (e.g., requests, refusals, compliments). This competence enables speakers to select contextually appropriate linguistic strategies that reflect politeness norms, levels of formality, and interpersonal sensitivity within the target language community.

Research shows that young children acquire pragmatic skills through real-life interaction, by observing others and participating in everyday communication (Bates, 1976). While teachers and institutional figures serve as early role models, peer influence and media exposure become increasingly prominent as children grow older. Nevertheless, the language strategies used by teachers remain impactful and help shape pupils' pragmatic awareness.

Speech acts with *directive illocutionary force* are among the most face-threatening acts due to their inherently imposing nature (Brown, & Levinson, 1978). Even preschool-aged children learn that modifying a request linguistically can improve their chances of achieving communicative goals. By the end of lower secondary school (age 15/16), pupils are expected to master a range of strategies for mitigating directive speech according to social and situational context. However, the curriculum itself – particularly in stylistics, literature, and grammar – offers limited opportunities for practising such skills. In



contrast, pupils engage daily in interactions with teachers, in which directive utterances are common. If teachers employ a rich variety of linguistic strategies in these interactions, pupils may internalise them as part of their mental grammar and lexicon.

The aim of this study is to analyse the linguistic strategies that teachers use in authentic classroom communication in Czech basic schools. The research questions are as follows:

1. Which linguistic means do teachers employ in their directive utterances addressed to basic school pupils?
2. What levels of directness do teachers use in their directive utterances addressed to basic school pupils?

To address these questions, the study draws on authentic corpus data and applies a speech-act-based analytical framework, which will be described in the following sections.

### Previous research

There is a wide range of foreign scientific studies on the topic of speech acts available to Czech researchers, mostly published in English. Among the most extensively studied speech acts are requests, apologies, and compliments. One of the most influential contrastive studies in this area was conducted within the framework of the Cross-Cultural Speech Act Realisation Project (CCSARP) (Blum-Kulka, & Olshtain, 1984; Blum-Kulka et al., 1989). This project analysed the forms of requests and apologies across several languages, including Australian English, American English, British English, Canadian French, Danish, German, Hebrew, and Russian. The researchers also developed a coding scheme for requests and apologies, largely based on the earlier work of Edmondson and House (Edmondson, 1981; Edmondson, & House, 1981).

The CCSARP project sparked widespread scholarly interest, leading to a large number of follow-up studies on speech act realisation. Researchers have investigated both spontaneous and elicited language production, and computer-mediated communication has become increasingly popular as a source of data.

In the Czech Republic, several studies have focused on speech acts such as requests, apologies, and compliments. For example, requests have been analysed by Chejnová (2014, 2015a), compliments by Válková (2012) and Dvořáková (2017), and apologies by Chejnová (2012, 2021). The speech acts of teachers in preschool settings were examined by Slančová (1999).

Perhaps the most comprehensive research on classroom communication in the Czech context has been conducted by Šed'ová and her colleagues. Their studies (Šed'ová et al., 2012, 2019) explored various aspects of classroom interaction, including verbal and non-verbal communication, types of classroom dialogue, relational dynamics, teacher questioning strategies, and feedback. These studies are based on authentic classroom settings and investigate both relational and cognitive dimensions of communication. However, while the work of Šed'ová et al. covers a wide range of pedagogical aspects, a detailed linguistic analysis of speech acts and their interpretation in classroom discourse remains lacking.

Speech acts in educational settings have also been analysed from the perspective of pupils' understanding and interpretation of communicative functions – specifically, how their preconceptions of speech act function influence their ability to produce contextually appropriate utterances. Hájková et al. (2013) examined how elementary school pupils formulate utterances with various communicative functions. The findings showed that pupils were capable of producing questions, requests, directive and assertive utterances, threats, commands, etc. A follow-up study (Hájková et al., 2014) explored whether pupils could identify the communicative function of utterances in a questionnaire, which proved to be significantly more challenging. However, after carefully structured training, their performance improved notably.

Finally, the development of directive speech acts in the spontaneous production of a Czech-speaking child was analysed by Chejnová (2015b), offering valuable insights into early pragmalinguistic development.

## Data and methodology

The analysis is based on authentic classroom data. The source material is the AKCES 2 corpus (see <https://akces.ff.cuni.cz>), which consists of unreduced transcripts of recorded lessons. These recordings also served as the foundation for the SCHOLA 2010 corpus, a component of the Czech National Corpus.

Transcripts from ten lessons were analysed. The recordings come from the second stage of basic schools and the lower grades of eight-year grammar schools, involving pupils aged approximately 11 to 16 years. All data are anonymised (including names of teachers, pupils, and schools), but selected metadata – such as school type, subject, and class level – are available within the SCHOLA 2010 documentation.

The analysed material includes lessons taught by various teachers at different types of schools and across different subjects, which ensures a basic degree of contextual variation. As the corpus consists solely of transcribed verbal interaction, non-verbal means of behaviour regulation (e.g., gestures, gaze, or intonation) are not included in the analysis.

The AKCES 2 corpus was selected for its authenticity, the richness of spontaneous classroom interaction, and its consistent transcription conventions, which make it especially suitable for pragmatic analysis. Although the data were collected in 2010, directive speech acts in school discourse tend to exhibit a high degree of pragmatic stability, which supports the relevance of these findings for current educational contexts.

The aim of this study is to analyse teachers' utterances with directive illocutionary force, specifically requests for action used to manage or influence pupils' behaviour. The analysis focuses on both the form and function of these directive speech acts.

For the analysis of formal properties, the study draws on the theoretical framework of speech act theory (Austin, 1962; Searle, 1970; Blum-Kulka et al., 1989; for the Czech context: Grepl, & Karlík, 1998). The lexical and grammatical realisation of directive speech acts was examined in detail. Recurrent formulae and syntactic structures

were quantified, which enables a frequency-based comparison and identification of dominant patterns.

In addition, all directive speech acts were coded according to their degree of directness. The coding scheme used for the classification of directive utterances is presented in Table 1, along with illustrative examples from the corpus.

The coding scheme was inspired by the framework proposed by Blum-Kulka et al. (1989), but it has been extended to include additional categories that were not present in the original model. This was necessary because the forms of requests for action in Czech classroom discourse employ a wider range of grammatical structures than those captured by the original scheme. The use and illocutionary functions of these forms will be discussed in the following sections.

**Table 1.** Coding categories for request for action

Level of directness	Form type	Example in Czech	English translation
<b>Most direct</b>	Imperative	Podívejte se	Look
	Performative	Poprosila bych...	I would ask to...
	Want statement	Chtěla bych, aby...	I would like...
	Declarative: present tense	Pokračujeme	We continue
	Declarative: future tense	Tak počkáme	So, we will wait
	Infinitive	Počkat	To wait
<b>Conventionally indirect</b>	Modal + infinitive	Můžete se posadit	You can sit down
	Modal +infinitive + question	Můžete to přečíst?	Can you read it?
<b>Indirect</b>	Interest statement	Mě by zajímalo, kdo najde...	I am interested in who will find...
<b>Elliptical structures</b>	Interjections	Pst	Shhh
	Adverbs	Tiše	Quiet
	Address		Name of the pupil
	Noun phrase	Další dotazy?	Further questions?

## Results

Table 2 presents the frequencies of different directive strategies used by teachers across ten observed lessons. I–X represent individual lessons; the last column shows total frequencies and relative percentages.

**Tab. 2.** Number of occurrences of strategies employed

		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	TO-TAL	TO-TAL %
<b>Most direct</b>	Imperative	16	5	18	14	15	16	24	27	20	36	191	41,7
	Performative	2	2	3	2	1	1	10	9	8	4	42	9,2
	Want statement	3	0	2	6	2	3	0	2	3	0	21	4,6
	Declarative: present tense	1	1	2	1	5	1	0	1	1	8	21	4,6
	Declarative: future tense	9	7	2	6	8	8	3	7	0	15	65	14,2
	Infinitive	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0,4
<b>Conventionally indirect</b>	Modal + infinitive	2	2	6	5	9	12	3	10	1	10	60	13,1
	Modal + infinitive + question	0	2	4	5	1	2	0	0	0	1	15	3,3
<b>Indirect</b>	Interest statement	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0,4
<b>Elliptical structures</b>	Interjections	3	0	0	1	1	1	2	0	0	2	10	2,2
	Adverbs	0	0	0	0	1	0	0	1	2	1	5	1,1
	Address	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	5	1,1
	Noun phrase	4	0	0	3	8	2	1	0	0	1	19	4,1
		41	19	37	43	54	46	44	57	35	82	458	100

The most frequent form, by a significant margin, was the imperative (191 occurrences, 41.7%), which confirms the prevailing use of direct and explicit strategies in Czech classroom discourse. Teachers relied heavily on imperatives to give instructions, regulate behaviour, and maintain classroom order.

Other direct forms, such as performatives (*Poprosila bych...*) and want statements (*Chtěla bych, aby...*), occurred less frequently but still showed a meaningful presence, accounting for 9.2% and 4.6% of the data respectively. Interestingly, declarative sentences, both in the present (*Pokračujeme*) and future tense (*Tak počkáme*), also served a directive function and appeared with notable frequency. Especially the use of future tense declaratives (14.2%) may indicate a strategy of softening directness by projecting the action into the near future, while still maintaining control.

Among conventionally indirect strategies, modal constructions (*Můžete se posadit*) accounted for 13.1% of all utterances, suggesting a moderate tendency toward politeness and mitigation. Questions with modals (*Můžete to přečíst?*) were less frequent (3.3%) but notable for their interrogative surface form masking a directive intent.

Indirect strategies were rare: interest statements formed less than 1% of the corpus. However, a rich set of elliptical and fragmentary structures was present, especially noun phrases (*Další dotazy?*), vocatives (*Petře...*), or interjections (*Pst!*). These forms made up a small but meaningful portion of the data, showing that spontaneous teacher speech often relies on contextually anchored, minimalistic directives.

## Discussion

The research brings several interesting findings. First, the answers to the research questions will be presented, followed by a reflection on some significant aspects of classroom communication that were revealed – concerning both the specifics of educational discourse and the broader cultural characteristics of Czech society as part of the Slavic cultural space.

1. Which linguistic means do teachers employ in their directive utterances addressed to basic school pupils?
2. What levels of directness do teachers use in their directive utterances addressed to basic school pupils?

Teachers predominantly employed direct strategies, especially imperatives. However, a wide range of other, less frequent strategies was also identified. In summary, although various linguistic means were used to express directives, the highest frequency was recorded for the most direct and prototypical type – the imperative.

This finding may seem surprising, considering the current emphasis on communicative approaches to education, as reflected in the Framework Educational Programmes (*Rámcové vzdělávací programy*). Moreover, faculties of education in Czechia typically promote more symmetrical and dialogical communication between teachers and pupils, so one might have expected a greater presence of mitigated or indirect strategies.

However, the results may reflect deeper and more stable cultural patterns, rooted not only in institutional practices but in Czech communicative norms and societal structures.

Firstly, Czechia is a country with a relatively high power distance index. According to Hofstede (2001, p. 98), the power distance index refers to “the extent to which the less powerful members of institutions and organisations within a country expect and accept that power is distributed unequally.” As of 2025, the Czech Republic scores 57, placing it slightly above the global average. In societies with a higher power distance index, hierarchical and asymmetric structures are accepted and often expected.

According to Hofstede, power distance influences teaching and learning processes (Hofstede, 1986). He formulates differences between low and high power distance cultures in education as follows (Hofstede, 2001, s. 107):

**Table 3.** Educational process in cultures with low and high power distance index

Low PDI	High PDI
Teachers treat students as equals.	Students are dependent on teachers.
Students treat teachers as equals.	Students treat teachers with respect, even outside class.
Student-centred education.	Teacher-centred education.
Students initiate some communication in class.	Teachers initiate all communication in class.
Teachers are experts who transfer impersonal truth.	Teachers are gurus who transfer personal wisdom.
Parents may side with students against teachers.	Parents are supposed to side with teachers to keep students in order.
Quality of learning depends on two-way communication and the excellence of students.	The quality of learning depends on the excellence of teachers.
Lower educational levels maintain more authoritarian relations.	Authoritarian values are independent of educational levels.
The educational system focuses on middle levels.	The educational system focuses on the top level.

Although shifts in communicative style can be observed at higher levels of education in Czechia, certain aspects of asymmetrical communication remain prevalent. As the pupils in this sample were under the age of sixteen, it is possible that at higher levels of education, the proportion of indirect speech acts may be greater.

Secondly, Slavic cultures in general tend to favour more direct communicative strategies, even in asymmetrical interactions. Imperatives and performatives may not be perceived as face-threatening to the same extent as in many Western cultures. This tendency has been documented across multiple Slavic languages and contexts. For example, Ogiermann (2009), using data from a discourse completion task, reports the following pattern:

The preferences for direct vs. conventionally indirect strategies across languages show a distributional pattern which seems to be in accordance with the geographical position of the countries where the data were collected. The use of imperative constructions increases from West to East: with 4% in the English, 5% in the German, 20% in the Polish and 35% in the Russian data (Ogiermann, 2009, p. 209).

This Eastward shift in directive style is supported by Czech data as well. Chejnová (2014, 2015a) analysed requests in emails addressed to university lecturers and also found a tendency toward more direct expression in the Czech context.

Thirdly, directive utterances in the classroom are primarily regulative in nature – their main purpose is to help the teacher organise the structure and flow of the lesson. In this context, efficiency often outweighs concerns for politeness. In other words, teachers may prefer to be clear rather than polite, aligning more closely with Grice's cooperative principle than Leech's politeness principle (Grice, 1975; Leech, 1983). From this perspective, using an imperative may not only be expected but even considered *polite*, as it saves the listener's cognitive effort and reduces uncertainty or stress. Pupils immediately understand what action is required, which facilitates smooth classroom management.

Declarative sentences employing present or future tense forms are typical of Czech classroom discourse. These structures differ subtly in pragmatic force from direct imperatives. While they often serve the same regulatory function, they shift the focus to the current or planned activity and are typically less imposing in tone.

Example 1: 2nd person plural, present tense indicative  
*vy si píšete do sešitu / you are writing in your notebook*

This form literally describes the ongoing action; however, it clearly implies monitoring of desired behaviour, and its directive function is contextually transparent.

Example 2: 1st person plural, present tense indicative  
*přemýšlíme, po ránu máme svěží mozek / we are thinking, our brains are fresh in the morning*

Here, the teacher uses an inclusive plural to reduce social distance and make the directive more collaborative. The utterance frames the task as shared and is gentle in tone.

Example 3: 1st person plural, future tense indicative  
*Tak počkáme, až se nám přihlásí víc lidí / We will wait until more people raise their hands*

This utterance regulates pupils' behaviour non-invasively, using future tense and inclusive framing to soften the asymmetry of the teacher-student relationship.

These forms are rather specific to spoken educational discourse in asymmetrical settings. As such, they may sound slightly paternalistic, yet their level of imposition remains low.

Indirect forms were rare in the data. However, conventionally indirect forms did appear, usually using modal verbs with infinitives. Expressions like *můžete se posadit / you may sit down* and *můžete začít psát / you may start writing* are pragmatically transparent and unlikely to cause misunderstanding. Still, their greater length and syntactic complexity may make them less efficient for quick classroom management.

In contrast, short elliptical forms are often more effective due to their brevity and transparency. When a teacher directly addresses a pupil or a group, the utterance is commonly interpreted as a directive, especially when the expected action is contextually known, such as answering a question or reading aloud. In some cases, addressing may serve a regulatory or even reprimanding function:

Example 4: Addressing in plural  
*pánové / gentlemen*

This utterance is typically used to interrupt misbehaviour. The addressees are aware of its directive force. The formal term of address is used ironically, further emphasising the disapproval.

Interjections (*ššš, pst*) or adverbs (*tiše, ticho / quiet*) are used mostly to regulate noise.

## Conclusions

The analysis of authentic classroom communication revealed that teachers use a wide range of linguistic means, often combining them in complex ways. Verbal categories are particularly versatile: teachers shift between grammatical persons – not only using the second person to address pupils directly, but also employing the first person singular in want-statements and the first person plural in inclusive forms. Both singular and plural forms are used, reflecting the dual focus on indivi-

duals and the whole class. In some grammar schools, teachers even use V-forms (honorific plural) when addressing individual pupils.

Tense is another flexible verbal category. The present tense often functions as an attention-getter, anchoring pupils in the current situation, while the future tense presents the desired activity as something inevitable and upcoming. Mood plays a crucial role in modulating the level of imposition: the imperative is the most impositive yet also the least ambiguous structure, whereas modal verbs help mitigate the force of the directive.

Importantly, directive illocutionary force is not expressed solely through verb forms. Teachers also rely on adverbs, interjections, and various forms of address, including elliptical and fragmentary structures, which contribute to the regulatory function of speech in the classroom.

While direct forms were used most frequently – and may appear authoritative on the surface – a deeper analysis shows that such usage aligns with the cultural norms of Slavic languages, which generally favour directness to prevent misunderstanding. Moreover, the classroom is a cooperation-oriented environment, where the Gricean cooperative principle often takes precedence: clarity and efficiency are prioritised so that pupils can immediately understand what is expected of them. In this context, directness is not rudeness – it is a pragmatic strategy that supports learning.

Future research should explore whether these patterns are stable across time and age groups. The present study was based on data from 2010 and focused on pupils aged 11 to 16. Further studies should make use of more recent corpora and include a broader range of age categories, including both younger children in early primary education and older students in upper secondary or tertiary settings. This would make it possible to track potential developmental and generational shifts in classroom directive practices.

By continuing to analyse real-life educational discourse, researchers can contribute not only to theoretical models of pragmatics, but also to practically informed teacher training and a better understand-

ing of classroom dynamics. The way we speak to learners shapes how they learn and how they perceive the roles of authority, cooperation, and language itself.

## References

- AUSTIN, J. L. (1962). *How to do Things with Words*. Harvard University Press.
- BATES, E. (1976). *Language and Context – the Acquisition of Pragmatics*. New York: Academic Press.
- BLUM-KULKA, S., HOUSE, J., & KASPER, G. (Eds.). (1989). *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Ablex, Norwood, NJ.
- BLUM-KULKA, S., & OLSHTEIN, E. (1984). Requests and apologies: a cross-cultural study of speech act realization patterns. *Applied Linguistics*, 5, 196–213.
- BROWN, P., & LEVINSON, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- CHEJNOVÁ, P. (2012). *Zdvořilostní strategie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- CHEJNOVÁ, P. (2014). Expressing politeness in the institutional e-mail communications of university students in the Czech Republic. *Journal of Pragmatics*, 60(1), 175–192.
- CHEJNOVÁ, P. (2015a). *How to Ask a Professor: Politeness in Czech Academic Culture*. Praha: Karolinum.
- CHEJNOVÁ, P. (2015b). Development of directives in child language – A case study of Czech. *Topics in Linguistics*, 15(1).
- CHEJNOVÁ, P. (2021). Apology as a multifunctional speech act in Czech students' e-mails to their lecturer. *Journal of Pragmatics*, 183, 53–66.
- DVOŘÁKOVÁ, K. (2017). *Ty jo, to seš dobrá: jak se skládají komplimenty v češtině*. Academia: Praha.
- EDMONSON, W. (1981). *Spoken Discourse. A Model for Analysis*. Longman: London.
- EDMONSON, W., & HOUSE, J. (1981). *Let's Talk and Talk about It. A Pedagogic Interactional Grammar of English*. Urban and Schwarzenberg: München.
- GREPL, M., & KARLÍK, P. (1998). *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia.
- GRICE, H. P. (1975). Logic and conversation. In Cole P., & Morgan, J. (Eds.), *Syntax and Semantics*, Vol. 3: *Speech Acts* (pp. 41–58). New York: Academic Press.
- HÁJKOVÁ, E. et al. (2013). *Čeština ve škole 21. století*. III. *Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- HÁJKOVÁ, E. et al. (2014). *Čeština ve škole 21. století*. IV. *Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

- HOFSTEDE, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 301–320.
- HOFSTEDE, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Sage: Thousand Oaks, CA.
- LEECH, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Oxford: Longman.
- OGIERMANN, E. (2009). Politeness and in-directness across cultures: A comparison of English, German, Polish and Russian requests. *Journal of Politeness Research*, 5(2), 189–216.
- SEARLE, J. R. (1970). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SLANČOVÁ, D. (1999). *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- ŠEĐOVÁ, K. et al. (2019). *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2019.
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., & ŠALAMOUNOVÁ, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- VÁLKOVÁ, S. (2012). *Regulating discourse: Compliments and discourse signposts*. LAP: Saarbrücken.

**ZE ZJAWISK WSPÓŁCZESNEGO  
JĘZYKA CZEŚKIEGO**

**To je, co?!  
(k posunům významu výpovědi pomocí interpunkce  
a morfosyntaktických prostředků)<sup>1</sup>**

What a Windfall!  
(the Consideration of the Modification of a Phrase by Means  
of Punctuation Marks and Morphologic and Syntactic Means)

**MILAN HRDLIČKA**

Univerzita Karlova v Praze

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

E-mail: [milan.hrdlicka@ff.cuni.cz](mailto:milan.hrdlicka@ff.cuni.cz)

**Abstract:** In Czech language the meaning of a phrase can be influenced and modified by a lot of various morphologic, syntactic and other means. For an official use of foreign-language users of Czech the contribution describes and demonstrates selected situations when the meaning of a phrase is modified by means of interaction, punctuation, word-order, transposition and morphologic variability.

<sup>1</sup> Tento výstup vznikl v rámci programu Cooperatio, vědní oblasti Lingvistika.



**Abstrakt:** V českém jazyce může být význam výpovědi ovlivněn a modifikován řadou různých (nejen morfosyntaktických) prostředků. Pro potřeby jinojazyčných uživatelů češtiny se v příspěvku popisují a materiálově dokládají vybrané situace, kdy k naznačenému posunu významu výpovědi dochází prostřednictvím (někdy i cestou vzájemné interakce) interpunkce, slovosledu, slovnědruhové transpozice a morfologické variantnosti.

**Keywords:** particule, complement, ellipse, graphic recording, homonymy, punctuation, termination, lexical grammar, negation, adverb, adverbial modifier, attribute, word category, word-order, connection, usage, variability, inserted “e”, meaning

**Klíčová slova:** částice, doplněk, elipsa, grafický záznam, homonymie, interpunkce, koncovka, lexikální gramatika, negace, příslovce, příslovečné určení, přívlastek, slovní druh, slovosled, spojka, úzus, variantnost, vkladné “e”, význam

V současné češtině nacházíme v řečových projevech celou řadu morfosyntaktických prostředků (ve stávajících mluvnicích českého jazyka dostatečně zmapovaných a zevrubně popsanych), jejichž prostřednictvím může docházet – v různé míře a různými cestami (mnohdy i jejich vzájemným řečovým spolupůsobením) – k určitým (nezřídka zásadnějším) posunům významu, resp. k modifikovanému vyznění kontextově zapojené výpovědi. Běžný rodilý mluvčí češtiny bývá s uvažovanými morfosyntaktickými prostředky (viz dále) vcelku obeznámen přinejmenším intuitivně, pro potřeby jinojazyčných mluvčích by však měl být výklad podrobnější, explicitnější. V příspěvku proto několik vybraných případů z každodenní řečové praxe stručně připomeneme, okomentujeme a materiálově doložíme.

Hned v úvodu se zastavíme u významotvorné role *i n t e r p u n k c e*. Podíváme-li se na název článku, zjistíme, že v něm může plnohodnotně figurovat dvojí – avšak významově odlišená – podoba dané výpovědi: jednak napsaná bez interpunkce (*To je co?!*), což pokládáme za aktualizovanou podobu neutrálního sdělení, resp. za příznakové ztvárnění otázky doplňovací *Co je to?!*, jednak s užitím interpunkčního znaménka (*To je, co?!*). Uplatnění, či naopak nepoužití čárky se jeví, jak je na první pohled zřejmé, pro význam a pro interpretaci výpovědi jako klíčové.

Chybí-li totiž v oné výpovědi interpunkce, tedy přesněji čárka,<sup>2</sup> vyrozumíváme z ní nejspíše určité pohoršení mluvčího, jeho negativně laděnou emoci (*Co má tohle znamenat?!; Co to má být?!*). V opačném případě (zapojení elipsy, blíže Čechová a kol., 2011; Hrdlička, 2024 aj.)<sup>3</sup> pak podle našeho soudu výpověď naznačuje (pochopitelně

<sup>2</sup> Způsob grafického záznamu výpovědi může hrát roli i v jiných případech, srov. např. příslovečné spřežky: *Netrpělivě čekali na plat.* vs. *Nic naplat* (nedá se nic dělat), *vyrazíme na ten výlet i v dešti* (viz Čechová a kol., 2011; Hrdlička, 2021 aj.).

<sup>3</sup> Někdy může v podobných případech docházet ke směšování elipsy s apoziopézi. Rozdíl mezi nimi je však markantní. Zatímco při užití výpustky je zachováno jádro výpovědi, v emotivně laděné apoziopézi jde o syntaktické přerušeni výpovědi s nezřejmým (a vícerym) možným pokračováním, srov. příklad: *Cos mu řekl? – Aby přišel* (elipsa) vs. *Cos mu řekl? – Řekl jsem mu, aby...* (apoziopéze) (blíže Porák, 1956; Karlík, Nekula, Rusínová a kol., 1995, s. 697n.).

s ohledem na komunikační situaci, na příslušný kontext) uvedení jistého neočekávaného komunikačního účinku sdělení (lhostejno, zda s kladnou, či se zápornou polaritou, srov. *To je k nevíře, co?!*, *To koukáte, co?!*, *To je ale překvapení, že?!* apod.).

Jisté netřeba zdůrazňovat skutečnost, že náležité užívání čárky ve větě i v souvětí je v češtině poměrně složité,<sup>4</sup> odkazujeme na bohatou odbornou literaturu (Grepel a Karlík, 1986; Čechová a kol., 2003, 2011 aj.). Vedle četných případů zřejmých, neproblémových, jednoznačných se ovšem setkáváme s nemálo situacemi, které se mohou jevit do značné míry jako sporné a diskusní. Máme na mysli kromě jiného problematiku přívlastku volného a těsného, kdy je pro náležité rozhodnutí<sup>5</sup> mnohdy třeba znát bližší okolnosti sdělení, popř. kontext, viz výpověď *Autorovy dobrodružné romány, napsané v meziválečném období, patříly mezi jeho nejzdařilejší*. Pro náležité užití interpunkce<sup>6</sup> by měl autor sdělení spolehlivě vědět, zda je daná informace relevantní, nebo jestli je povahou nevýznamná, pouze doplňková (autor psal hodnotná díla také v jiných obdobích svého života).

Připomeňme si nyní vybraná významotvorná užití *s l o v n ě d r u h o v o u t r a n s p o z i c i* (a potažmo na homonymii),<sup>7</sup> srov. vyjádření typu *Sed'te klidně* (dotyční mají sedět v klidu, jde primárně o “způsob sezení”, tedy o příslovce, které následuje za určitým tvarem slovesným) vs. *Klidně sed'te* (mluvčí poukazuje na skutečnost, že dotyční mohou dál zůstat sedět, jejich počínání nikoho neruší, nikdo nic nenamítá – zde se jedná o částici, která se ve vztahu k verbu finitu nachází v antepozici), blíže viz Karlík, Nekula, Rusínová a kol. 1995 aj.

<sup>4</sup> Jako kuriozitu uvádíme příklad následků (ne)užití čárky ve výpovědi z dávné minulosti. V ukázce se má jednat o telegram rozhodující o osudu jistého odsouzeného kdesi na Rusi. Namísto původního sdělení *Zastřelit, nemožno poslat na Sibiř* byla předána verze *Zastřelit nemožno, poslat na Sibiř*, čímž byl dotyčnému vězni zachráněn život.

<sup>5</sup> Jindy je rozdíl zřejmý na první pohled. Uvede-li mluvčí, že *Sestra, sedící vedle lůžka nemocného, náhle vstala a odešla*, vyrozumíváme, že byla v nemocničním pokoji pouze jediná zdravotní sestra. V případě absence interpunkce by výpověď sdělovala, že v pokoji bylo sester více a že odešla právě ta, která se nacházela u postele nemocného.

<sup>6</sup> Pomezí situace mohou nastávat i v případě tzv. větných adverbii, které představují heterogenní skupinu adverbii a partikulí. Podobně jako běžná příslovce se zmíněné výrazy intonačně (graficky) začleňují do výpovědi, na rozdíl od běžných adverbii však mohou být postaveny i mimo ni (jsou v podstatě komentářem k celé výpovědi): srov. *Bohužel se ještě nevyjádřila* vs. *Bohužel, ještě se nevyjádřila* (srov. P. Karlík – M. Nekula – Z. Rusínová a kol. 1995, s. 366n.).

<sup>7</sup> Srov. hojně užívání partikulí ve výpovědích jako *Že to na tebe řeknu! Když mně se tam nechce... Aby se jim tak něco stalo! Ale to jsou k nám hosti! Však já vám ještě ukážu!* aj.

Zajímavé jsou v této souvislosti i případy substantivizace neohebných slovních druhů, např. zájmen, spojek, příslovcí, citoslovcí – ta se zpravidla stávají syntaktickými neutry (*Bavili se o tom jejím uraženém já; To jeho věčné ale už všem lezlo na nervy; Každé proč má své proto; Sálem zaznělo sborové huraaaa!* aj.).

Na podobné, sémanticky odlišené případy narážíme v každodenní komunikaci velmi často,<sup>8</sup> srov. výpovědi *Řekni to prostě* (sděl to jednoduchým, srozumitelným způsobem) vs. *Prostě to řekni* (neváhej, zkrátka a dobře to pověz); *Šíleně ji miloval* (opravdu velmi, jde o vyjádření kvantity, velké míry) vs. *Miloval ji šíleně* (tedy šíleným, nejspíše neobvyklým, nenormálním způsobem); *Pěkně tam chumelilo* (zde jde spíše o značnou kvantitu) vs. *Chumelilo tam pěkně* (jde pravděpodobně o estetické hodnocení atmosférického jevu) atd.

Vedle posunu významu může slovosled přispívat také ke změnám povahy čistě syntaktické (máme na mysli přechody mezi některými větnými členy), ty jsou však z hlediska komunikačního povahy spíše marginální, srov. *Dostal pokutu za špatné parkování* (Jakou pokutu dostal? – jde o přívlastek neshodný) vs. *Dostal za špatné parkování pokutu* (Proč dostal pokutu? – jde o příslovečné určení příčiny / důvodu); *V křesle seděla shrbená babička* (jde o přívlastek shodný) vs. *V křesle seděla babička shrbená* (jde o doplněk) atd.

K výše naznačené slovnědruhové transpozici může ovšem docházet i bez změn v slovosledu, srov. následující případy označující neurčité množství jako *Mají už dost hlad!* (mluvčí užil měrovou částici, jejíž význam by se dal parafrázovat slovy “mají poměrně velký hlad”); *Mají trochu čas* (ze sdělení se vyrozumívá, že “dotyční mají menší časovou rezervu”) vs. *Mají už dost hladu!* (výpověď podle našeho soudu znamená “Dotyční už nechtějí dále hladovět, mají pravděpodobně v úmyslu s hladem skoncovat”); *Mají trochu času* (zde jde o význam ryze kvantitativní), blíže Hrdlička, 2015.

Výrazné místo zaujímá v morfosyntaktických posunech významu problematika variantnosti. Chápeme ji jako paralelní existenci mluvnických forem (zde pádových koncovek jmen a osobních koncovek sloves) s touž nebo podobnou funkcí, resp. významem. K variantnosti dochází z toho důvodu, že mezi označujícím a označovaným nebývá dokonalá korespondence jedna ku jedné. Jednomu označovanému může odpovídat několik označovaných a naopak (blíže Černý, 1998 aj.). Řekne-li se kupř. *Poslal to matčinu kolegovi – matčině kolegovi – matčinému kolegovi*, zachycuje se různým výrazivem táž skutečnost (pochopitelně s odlišnou četností výskytu, s nestejným stylovým zabarvením, s jiným umístěním na ose spisovnost – nespisovnost, blíže Cvrček a kol., 2010; Čechová a kol., 2011<sup>9</sup> aj.).

<sup>8</sup> Srov. i případy jako *Pozor, děti!* (nápis před přechodem pro chodce) vs. *Děti, pozor!* (zde se jedná o oslovení dětského kolektivu). Běžné je rovněž rozlišování odborných termínů s postponovaným adjektivem (*kočka domácí* – exaktně definovaný biologický druh) od vyjádření konkurenčních (*domácí kočka* - pojmenování kočky obecně, bez bližší specifikace).

<sup>9</sup> Se zajímavým dokladem významového odlišení v rámci obecné češtiny přicházejí P. Sgall a J. Hronek (1992). Řekne-li se v obecné češtině *trhal zuby* (akuzativ) vs. *trhal zubama* (instrumentál), jsou odlišné významy zřejmé, ve spisovné češtině (pouze *trhal zuby*) se významový rozdíl naopak ztrácí.

Pro formálněmorfologický systém spisovné češtiny jsou příznačné dva druhy variantních prostředků, a sice a) varianty rovnocenné (volně zaměnitelné), kterých je omezené množství (*po otcovu / otcově odjezdu; na břehu rybníku / rybníka*), a b) velmi početné – a dílčím způsobem odlišené – varianty synonymní (*Američané* vs. *Američani, snazší* vs. *snadnější, mou knihu* vs. *moji knihu, do tří hodin* vs. *do třech hodin, oblékl se* vs. *obléknul se*; variantnost se týká i části adverbii, srov. *Vystoupali opravdu vysoko* - konkrétní význam vs. *Byl to vysoce postavený politik* – přenesený význam, *Mluvil o tom dlouho* – čas vs. *Mluvil o tom dlouze* - obšírně, zevrubně).

Právě oblast synonymních variantních prostředků nabízí celou řadu zajímavých významových odlišení,<sup>10</sup> srov. případy jako *Strávil tam pět neděl* (pět týdnů) vs. *pět nedělí* (nedělních dnů); *Byli tam pozvaní všichni manželé* (manželský pár, muž a žena) vs. *všichni manželové* (ženatí muži); *Na západě republiky bude pršet* (užito geograficky) vs. *Procházel se při západu slunce* (užito temporálně). Sémantickým rozdílem mezi dubletami se podobně věnuje F. Štícha a kol. (2011, s. 413n.) – kupř. nominativ plurálu životného maskulina *sokolové* nese příznak osobovosti (užívá se pro příslušníky organizace Sokol), kdežto tvar *sokoli* se užívá v souvislosti s druhem ptáka; plurálová podoba lexému *čtvrť* – *čtvrti* je vázána na význam “městská část”, zatímco varianta *čtvrtě* se vyskytuje ve významu časovém (*tři čtvrtě na čtyři*) atd., viz také Cvrček a kol., 2010 aj.

Závěrem uvádíme zajímavý odkaz na úzké propojení slovní zásoby s mluvnickou rovinou, srov. běžně užívané případy lexikálního vyjadřování záporu, jako např. *Je to houby kamarád* (což znamená “není to dobrý kamarád”), *Ví kulový, vi starou belu, vi prd* (což značí “neví nic”), i na řečové projevy tzv. lexikální gramatiky, tedy na výskyt určitých lexémů podmíněný jejich mluvnickým pozadím (*Jsou mu dva – tři – čtyři roky* vs. *Je mu pět – šest let*, blíže Hrdlička, 2012, 2020).

Pokusili jsme se stručně ukázat, že k posunům významu výpovědi pomocí interpunkce či prostřednictvím morfosyntaktických prostředků dochází v českém jazyce často a různým způsobem (nezřídka se jedná o funkční součinnost zmíněného výrazi-

<sup>10</sup> Jednu z oblastí představuje vkladné *e*. Jeho prostřednictvím se může odlišit jméno od příjmení (srov. *Aleš – Aleše* vs. *Alše*) i jiné marginálie (např. *úlek* – leknutí vs. malý včelí úl: tvar genitivu *úleku* vs. *útku*) aj. Z důvodu zamezení nežádoucím asociacím se v některých případech připoustí i jiná (nesystémová) koncovka, srov. lokál plurálu lexému *plech* – *o plechách* (forma *o pleších* by mohla evokovat význam „plešatá hlava“). Srov. i případy typu *Mluvili o Česích* (obyvatelé Čech, Česka) vs. *o Čechách* (o části území Česka). Nemálo variant je odlišeno uzuálně, srov. *na jaře* (roční období) vs. *na Pražském jaru* (hudební festival), *V jazyce došlo k různým změnám* (jazykový kód) vs. *Měl jsem to na jazyku!* (jazyk jako orgán v ústech; srov. i význam “málem jsem to řekl“). Zajímavé bývá odlišení variant v lokálu sg. vybraných neživotných maskulin – koncovka *-e* bývá vázána na význam lokální (*Štojíme na tom mostě, na tom hradě*), zakončení *-u* v ostatních případech (*Bavíme se o tom mostu, o tom hradu*).

- ČERNÝ, J. (1998). *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubiko.
- GREPL, M. a KARLÍK, P. (1986). *Skladba spisovné češtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HRDLIČKA, M. (2012). Vi starou belu. *Usta ad Albim BOHEMICA*, 12(2), 134–135.
- HRDLIČKA, M. (2015). *Vo vobecný češtině a jiné příběhy*. Praha: Karolinum.
- HRDLIČKA, M. (2020). Proč čtyři roky, ale pět let? *Český jazyk a literatura*, 70(5), 244–245.
- HRDLIČKA, M. (2021). Spočítal ty peníze jen odoka. *Bohemistyka*, 21(1), 117–119.
- HRDLIČKA, M. (2024). Ty už se mnou neka? *Bohemistyka*, 24(1), 118–121.
- KARLÍK, P., NEKULA, M., RUSÍNOVÁ, Z. a kol. (1995). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- PORÁK, J. (1956). Aposiopese v současné češtině. *Slovo a slovesnost*, 17(3), 132–139.
- SGALL, P. a HRONEK, J. (1992). *Čeština bez příkras*. Jinočany: H & H.
- ŠTÍCHA, F. a kol. (2011). *Kapitoly z české gramatiky*. Praha: Academia.

## RECENZJE, OMÓWIENIA, NOTY

### Cesty češtiny mimo školu, ale snad i (zpátky) do školy

The Journey of Czech Outside of School, but Perhaps also (back) into Schools

LADISLAV JANOVEC

Technická univerzita v Liberci

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7221-8672>

E-mail: [ladis.janovec@seznam.cz](mailto:ladis.janovec@seznam.cz)

V roce 2025 vydala Marie Čechová čtvrtou obsáhlou knihu<sup>1</sup> svých původních i upravených textů o českém jazyce a bohemistice, které byly publikovány v časopisech, sbornících nebo kolektivních monografiích v období 1983/1984–2025. Většina z nich byla poprvé, resp. v první verzi, publikována až po roce 2021, tj. po dokončení předchozí autorčiny knihy.

Texty mají široký záběr tematický. M. Čechová se v nich věnuje otázkám stylistickým a komunikačně-pragmatickým (včetně ohlasu historické stylistiky v textech analyzujících Jungmannovu *Slovesnost*) i didaktickým, se zaměřením jak na výuku

Marie Čechová, *Cesty češtiny. O češtině mimo školu i ve škole*. Studie Národohospodářského ústavu Josefa Hlávky, 7/2025. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2025, 215 s. ISBN 978-80-88018-72-8.



Bohemistyka, 2026 (2) © 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/>)

češtiny na českých školách pro české děti, tak na češtinu pro nerodilé mluvčí. Také se vyjadřuje k tomu, co (především negativně) v dnešní době ovlivňuje výuku a práci se žáky. Zvláštní pozornost autorka věnuje i nadaným žákům, s nimiž se setkává zejména při finálových (ústředních) kolech Olympiády v českém jazyce. Poslední oddíl knihy je věnován vybraným osobnostem bohemistiky, jejím kolegům i žákům, ale i některým nebohemistům, všichni představují významné kapacity ve svých oborech a disciplínách. Někteří ze zmiňovaných nejsou již mezi námi (J. Hubáček, V. Viktora, L. Zimová), jiní stále publikují a ovlivňují vědecké poznání dnešní doby (P. Nejedlý, I. Vaňková, L. Liptáková, V. Pavlíček).

Autorčiny postřehy a úvahy jsou zasazeny do odpovídajícího vědeckého kontextu, což je pro M. Čechovou typické a což vyžaduje i od svých spolupracovníků, srov. např. výtky v textu recenze na publikaci o adnominálním genitivu. Texty funkčně propojují pasáže analytické, ale i memoárové – jak autorka sama uvádí v úvodu, považuje to za svou povinnost vzhledem k tomu, odkdy a jak dlouho se v oboru pohybuje. Kapitoly jsou psány prostředky odborného stylu, autorka citlivě využívá především ty, které jsou pro čtenáře přístupné – četba knihy by tudíž mohla být podnětná i pro učitele, již by mohli některé texty využít pro práci v hodinách, ale nechtějí se pouštět do výrazově náročného odborného textu.

Co čtenář může rovněž uvítat, je to, že kniha není představením obsáhlé teorie či metodologie aplikované na jednom tématu (to ostatně nejsou ani její tři předchůdkyně). Naopak jde o texty obsahově různorodé, autorka se navíc netají tím, že se v nich vyjadřuje k tomu, co se jí odborně jeví jako zajímavé z hlediska dnešního jazyka a jeho užívání. Tak se objevují mezi texty zařazenými do knihy reflexe dialektů (především středočeské oblasti) v současnosti, pojednání o motivaci (a interpretaci) toponym nebo o archaických komponentech ve frazémeh.

Jako odbornice na stylistiku M. Čechová zaujímá postoj k problematice spisovnosti, která více či méně rezonuje v odborné sféře už několik desítek let. V kapitole věnované stylové příznakovosti a nepříznakovosti je tak z několika pohledů zajímavě pojednáno o tom, jak vnímat neutralitu prostředků, ale problém spisovné komunikace či standardu se táhne i dalšími texty – rozhodně stojí za zmínku první kapitola, v níž autorka uvažuje o hranicích standardu a substandardu v terminologii.

To, že je jazyk kontinuální skutečnost, je fakt, který netřeba odbornému čtenářstvu připomínat, nicméně pro učitele, resp. pro jejich žáky může být nepochybně zajímavé reflektovat rezidua minulých etap jazyka (jevů, které jsou konzervovány v pomístních jménech), nebo si uvědomovat, jak se v mluvě projevují pozůstatky místních dialektů. K míšení nářečí pochopitelně dochází, ale, jak M. Čechová dokazuje, opouštění a neopouštění nářečního jevu je i záležitostí určitého postoje jednotlivce či rodiny – na to, co nářečního používáme, má vliv rodina, ale také to, do jaké míry se (ne)chceme komunikačně odlišit od ostatních, pohybujeme-li se na území mimo svůj

rodný dialekt. Nesystémovost nivelizačních tendencí je pak zřetelná i v přehledu jevů, které získaly explorátorky na základě sledování mluvy řady osob. Užití regionálních jevů se u nich lišilo nezávisle na datu narození, nebylo ani možné říci, že u nejmladšího respondenta je nejméně nářečních jevů ve srovnání s nejstarším – naopak, některé nářeční jevy, které používá nejmladší generace, nepoužívá nejstarší.

Několik textů je věnováno další oblasti dlouhodobého vědeckého zájmu M. Čechové, a to frazeologii. V zařazených kapitolách autorka posuzuje frazeologii jednak z hlediska zastaralých forem, které tvoří její komponenty – zde autorka zavádí termin řečová/jazyková konzerva, jednak z hlediska užití ustálených podob frazémů a jejich variovaní či aktualizování.

Vztah lingvistiky a lingvodidaktiky je další aktuální téma, jemuž se autorka v publikaci věnuje. Poukazuje na dlouhou tradici propojení bohemistiky s vyučováním, která trvá minimálně od obrození, a kontinuálně je některými lingvisty podporována a předávána dál. M. Čechová je právě zastáncem jejich propojování, toho, aby lingvistické práce měly na zřeteli i to, že by měly být výsledky odborných zjištění využívány i ve vyučování. Dá se říct, že jako představitel této tradice si vybírá M. Dokulila, který s ní participoval na přípravě publikace *Čeština – řeč a jazyk*, v níž zhodnocoval svoji učitelskou zkušenost a prokazoval výbornou didaktickou intuici.

Texty věnované škole a vzdělávání v dnešní společnosti mají určitou jednotící linku, M. Čechová, dlouholetá učitelka, badatelka, autorka učebnic, spolupracující na dřívějších reformách výuky českého jazyka, jasně sděluje, že kvalitní příprava a kvalitní výuka nejsou možné bez práce, námahy a píle, a to jak na straně žáka, tak na straně učitele. Rovněž opakovaně upozorňuje, že je zapotřebí věnovat péči nadaným dětem, talentům, které je třeba vhodnou formou rozvíjet. Velice kriticky z jejich textů vychází ministerstvo školství, jež není schopno jednotné promyšlené a propracované koncepce, která by skutečně, ne pouze na papírech reflektovala cíle, úroveň a potřeby žáků i společnosti. Na příkladu soutěže Olympiáda v českém jazyce M. Čechová demonstrovuje, jak se úspěšné a oblíbené soutěže v posledních letech dostávají pouze slabé podpory od ministerstva. Až absurdně pak působí proměny bývalé zastřešující instituce. Ty postupovaly od Ústředního domu pionýrů a mládeže, zaměřeného na organizování aktivit pro děti a mládež, po dnešní Národní pedagogický institut, v němž tzv. Talent centrum, organizující dětské soutěže, postupně zaniklo a celek se transformoval na naprosto jinou instituci s jinou náplní práce a jinými cíli.

V posledním textu knihy se autorka zamýšlí nad postavením žen v oboru. Upozorňuje, že když začínala svou vědeckou práci, byla sama v mužském kolektivu, ale nyní se situace výrazně změnila – a tento vývoj za šedesát let autorka reflektuje ve svých vzpomínkách a úvahách. V závěru plynule přechází k vnímání bohemistiky jako vědy očima nebohemistů.

Jak je snad z recenze patrné, mnohé texty mají esejistické rysy. Kniha se díky tomu čte trochu jako sbírka povídek: některé čte čtenář s napětím a vybuzeným moz- kem, protože ho nutí přemýšlet nad tím, co je v textu uvedeno, utřídit si myšlenky a poznatky, jindy se pousměje vtipu, který se v textu objeví, na jiném místě zavzpo- míná a snaží se reflektovat svoji zkušenost (zejména školní) a porovnat ji s autorči- ným textem, někdy nepochybně i něco přeskočí, protože nepůjde zrovna o téma, které by ho zajímalo. Kniha si však rozhodně nachází své čtenáře. Doporučit ji lze nejen lingvistům a lingvodidaktikům, pohybujícím se v odborné komunitě, ale také učite- lům a studentům vyšších ročníků, kteří by měli hlubší zájem o český jazyk.

## K R O N I K A

### Bohemistika śląsko-zagłębiowska na Uniwersytecie Śląskim po 52 latach

Bohemian Studies in Silesia and Zagłębie at the University of Silesia after 52 years

**DARIUSZ TKACZEWSKI**

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
<https://orcid.org/0000-0001-9622-4161>  
E-mail: [dariusz.tkaczewski@us.edu.pl](mailto:dariusz.tkaczewski@us.edu.pl)

**ROBERT KAJSTURA**

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
<https://orcid.org/0009-0000-6260-7957>  
[robertkajstura@wp.pl](mailto:robertkajstura@wp.pl)

**Abstract:** The paper entitled *Bohemian Studies in Silesia and Zagłębie at the University of Silesia after 52 years* describes the history and current status of Czech philology (Bohemistics) at the University of Silesia in Katowice. The authors discuss the beginnings of Slavonic studies in Katowice, the development of Czech studies at the university, the organisational changes affecting local Bohemistics, and its present condition, as well as the prospects and uncertainties surrounding its future. In addition to formal and organisational issues, the authors also devote attention to past and current research in the field of Czech philology conducted at the University of Silesia, and to researchers who have made significant personal contributions to the development of the research centre. The article is also supplemented with a view of Czech studies in Sosnowiec from an active student's perspective.



**Abstrakt:** Artykuł pt. *Bohemistyka śląsko-zagłębiowska na Uniwersytecie Śląskim po 52 latach* przedstawia historię i obecny status filologii czeskiej (bohemistyki) na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Autorzy artykułu opisali początki katowickiej pracowni slawistycznej i rozwój studiów języka czeskiego na tym uniwersytecie, zmiany organizacyjne dotyczące bohemistyki oraz jej stan współczesny, a także perspektywy i niepewności dotyczące jej przyszłości. Poza kwestiami formalnymi i organizacyjnymi autorzy uwagę poświęcili także badaniom naukowym z zakresu filologii czeskiej prowadzonym obecnie lub w przeszłości na Uniwersytecie Śląskim i naukowcom, którzy osobiście wnieśli – lub nadal wnoszą – ogromny wkład w rozwój ośrodka. Artykuł dopełnia ponadto spojrzenie na sosnowiecką bohemistykę z perspektywy aktywnego studenta.

**Keywords:** Bohemian studies, Katowice, Sosnowiec, Silesia, glottodidactics

**Słowa kluczowe:** bohemistyka, Katowice, Sosnowiec, Śląsk, glottodydaktyka

## Wstęp

Czas płynie nieubłaganie, jak w kontekście naszych osobistych losów, tak i w historii instytucji i uczelni. Przy kolejnych rocznicach naszych urodzin i ważnych wydarzeń z życia sięgamy pamięcią wstecz, przywołujemy wspomnienia i osoby bliskie oraz wyciągamy wnioski i podejmujemy wyzwania na przyszłość. Podobnie jest z rocznicami powstania zasłużonych placówek naukowych i edukacyjnych, w tym wypadku macierzystej slawistyki i bohemistyki na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Jako wychowankowie i absolwenci bohemistyki na śląsko-zagłębiowskiej uczelni — profesor UŚ i najstarszy obecnie wykładowca-bohemista i słowacysta<sup>1</sup> oraz student V (II SS2) roku i magistrant<sup>2</sup> – autorzy postarają się być kronikarzami rzetelnymi, jako że ten pierwszy po raz trzeci relacjonuje jej losy, na 25- i 30-lecie (Tkaczewski, 2002, 2008), a obecnie ponad półwiecze, ten drugi zaś opisuje ją przez pryzmat doświadczeń najmłodszych adeptów filologii czeskiej.

We wstępie należy omówić problemy nazewnicze dotyczące naszej placówki, bowiem celowo używamy nazwy „śląsko-zagłębiowska bohemistyka”, gdyż w 2026 r. swoją 52. rocznicę – poza bohemistyką – obchodziła także „śląsko-zagłębiowska slawistyka” (czy lepiej „katowicko-sosnowiecka” lub „górnosłaska”<sup>3</sup>, a może optymal-

<sup>1</sup> Dariusz Tkaczewski — profesor uczelni związany z bohemistyką na UŚ od 43 lat, czyli 5 lat studiów i prawie 38 pracy naukowej i dydaktycznej.

<sup>2</sup> Robert Kajstura — absolwent studiów licencjackich w 2024 r. i magisterskich w 2026 r., kandydat na studia doktoranckie.

<sup>3</sup> Katowice jako najbardziej wschodnia stolica Górnego Śląska są główną siedzibą Uniwersytetu Śląskiego, chociaż na etapie powstania naszej Uczelni, w latach 60. i 70., z przyczyn politycznych i społecznych decydenci partyni obawiali się dużych skupisk/kampusów studenckich w stolicy GOP, w wyniku czego z biegiem lat Uniwersytet Śląski dorobił się kolejnych siedzib/wydziałów lub filii w Cieszynie, Chorzowie i Rybniku i Sosnowcu, jednak „śląskość” tego ostatniego miasta trudno udowodnić i obronić naukowo, gdyż Sosnowiec należy do regionu Zagłębia Dąbrowskiego...

nie „usiowska”), której trzonem od początku były studia zorientowane na naukę języka i kultury czeskiej, najpierw w połączeniu ze słowacystyką w ramach filologii czechosłowackiej, a później – w konsekwencji „aksamitnego rozvodu” Czech i Słowacji – niezależnie jako filologia czeska. Najwyższy czas na wspomnienia wydarzeń i osób, które odcisnęły swe piętno na jej dziejach.

Dla bohemistyki na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach rok 2024 stanowił ważny kamień milowy, bowiem oznaczał 50. rocznicę jej funkcjonowania, pełne pół wieku intensywnych badań nad językiem i kulturą Czech i niezliczone rzesze studentów, którzy choćby przejściowo uczyli się na temat naszych południowych sąsiadów w murach tejże uczelni.

## Przeszłość

Myśl o utworzeniu pracowni slawistycznej w regionie śląsko-zagłębiowskim zrodziła wraz z powołaniem Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (wcześniej – do 1969 r. – WSP oraz filia UJ), a następnie Instytutu Filologii Obcych UŚ. Za wzrost zainteresowania problematyką bohemistyczną w regionie śląsko-zagłębiowskim w XX w. odpowiadać mogło powołanie jeszcze w 20-leciu międzywojennym Konsulatu Generalnego Republiki Czechosłowackiej w Katowicach, a później, w latach siedemdziesiątych, rozwój ruchu turystycznego (wynikający z nowych ułatwień w przekraczaniu granicy), bezpośrednia współpraca zakładów przemysłowych i instytucji kultury oraz możliwość odbioru telewizji czechosłowackiej na południu Polski. W owym czasie osoby zainteresowane Czechosłowacją i zagadnieniami bohemistycznymi mogły w Polsce rozwijać swe pasje na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie lub na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie ośrodki slawistyczne (w tym bohemistyczne) działały już od lat przedwojennych i gdzie badania oraz dydaktykę prowadzili wybitni polscy eksperci/autorytety, jak np.: prof. dr hab. Zdzisław Stieber, prof. dr hab. Franciszek Sławski (1916–2001), prof. dr hab. Teresa Z. Orłoś (1930–2009) czy prof. dr hab. Janusz Siatkowski (1929–2025).

Slawistyka na Uniwersytecie Śląskim powstała ostatecznie w połowie lat 70. Faktycznym inicjatorem i twórcą filologii słowiańskiej na UŚ był wybitny polski językoznawca oraz anglista i slawista prof. dr hab. Kazimierz Polański, który – przy pomocy innych neofilologów i slawistów – stworzył założenia programowe i zaplecze dydaktyczne do naboru na pierwszy rok filologii słowiańskiej, a właściwie filologii czeskiej, która rozpoczęła swą działalność w 1974 r. Dopiero dwa lata później, tj. w 1976 r., utworzono w ramach śląsko-zagłębiowskiej slawistyki pierwszą grupę nie-bohemistyczną: serbsko-chorwacką. Od tej pory przez ponad 10 lat bohemistyka pod postacią tzw. filologii czechosłowackiej (w której język i kultura Czech dominowały nad zagadnieniami słowacystycznymi) funkcjonowała na Uniwersytecie Śląskim ja-

ko jedna z dwóch głównych grup slawistycznych obok jugoslawistyki. W roku akademickim 1988/89 utworzona została po raz pierwszy grupa z językiem słowackim jako pierwszym językiem kierunkowym, prowadząc do oddzielenia słowaczystyki od bohemistyki, a od 1991 r. – ze względu na sytuację polityczną na Bałkanach – ogólne studia jugoslawistyczne zostały zastąpione studiami poszczególnych literatur i kultur południowosłowiańskich. Początki slawistyki na UŚ i kierunki jej rozwoju nierozdzielnie powiązane były też z dostępnością i pracą lektorów języków obcych, dzięki którym studenci oprócz intensywnej nauki swoich pierwszych języków mogli brać również udział w zajęciach z innymi językami słowiańskimi, m.in. języka bułgarskiego (już od 1974 r.), języka macedońskiego czy języka słoweńskiego. Do dziś jednak rdzeniem studiów slawistycznych na UŚ pozostają bohemistyka oraz kroatystyka (wyodrębniona w 1992 r. z jugoslawistyki).

Pod względem organizacyjnym bohemistykę ujmowano początkowo w ramach Instytutu Filologii Obcych Uniwersytetu Śląskiego jako tzw. Zakład Filologii Słowiańskiej. W 1980 r. Zakład Filologii Słowiańskiej przekształcony został przez doc. dr hab. Włodzimierza Piankę, ówczesnego dyrektora slawistyki na UŚ, w Katedrę Filologii Słowiańskiej, w której strukturę weszły dwa nowopowstałe zakłady: Zakład Językoznawstwa Słowiańskiego i Zakład Literaturoznawstwa Słowiańskiego. Trzon kadry naukowej i dydaktycznej stanowili wówczas slawiści-bohemiści wywodzący się z UJ oraz UW. W następnych latach kadre tę wzmacniać zaczęły również pierwsze generacje absolwentów slawistyki na UŚ.

Kolejne istotne zmiany organizacyjne zaszły w 1990 r., kiedy Katedra Filologii Słowiańskiej przekształcona została w Instytut Filologii Słowiańskiej przez prof. dr hab. Emila Tokarza. W ten sposób zoptymalizowana została struktura sosnowieckiej slawistyki, co w kolejnych latach zaczęło wywierać bezpośredni wpływ na jakość kształcenia nowych bohemistów na Uniwersytecie Śląskim. Zmiany wprowadzone przez ówczesnego dyrektora IFS UŚ zapoczątkowały dynamiczny rozwój bohemistyki m.in. poprzez zatrudnianie nowych naukowców-specjalistów (w tym również gościnnych) oraz podniesienie limitu przyjęć. Zwiększeniu uległ dzięki temu potencjał naukowy i dydaktyczny tutejszego ośrodka bohemistycznego.

Za przełomowy uznać należy również 1995 r., w którym wprowadzono po raz pierwszy podział na trzyletnie studia licencjackie i dwuletnie studia magisterskie, w tym z językoznawstwa stosowanego o specjalności bohemistycznej. Przez kolejne lata istniały w związku z tym dwa równoległe sposoby kształcenia bohemistów na UŚ – *stricte* filologiczne studia bohemistyczne oraz translatoryczne studia językoznawstwa stosowanego o specjalności bohemistycznej. W owym czasie na śląsko-zagłębiowskiej slawistyce funkcjonował jednocześnie ścisły system rotacyjny, w wyniku którego dane specjalności, w tym bohemistyczna, nie były otwierane na każdym roku. Na początku nowego stulecia, w roku akademickim 2001/2002, nawet mimo trud-

nych warunków lokalowych, filologię czeską w UŚ studiowało na I roku około 60 osób, a wszystkich studentów slawistyki było niemal 300. Dla porównania, obecna grupa zajęciowa z języka czeskiego liczą średnio 5–10 osób, a łączna liczba studentów bohemistyki w roku akademickim 2025/2026 (wg danych z USOS UŚ) wynosi prawie 40 osób na studiach licencjackich i 12 na magisterskich (z łącznej liczby 90 + 25 studentów slawistyki). Niepokoi obserwowane także na UŚ zjawisko *drop out*, czyli porzucania nauki lub studiów<sup>4</sup>.

Ze wspomnianymi wyżej trudnościami lokalowymi, które utrudniały i ograniczały stosowanie nowoczesnych technik dydaktycznych, slawistyka na UŚ pożegnała się w 2008 r., kiedy przeniesiona została ona do nowego budynku przy ulicy Grotaroweckiego 5 w Sosnowcu, którego budowę z pomocą dotacji MNiSW i UE sfinansował Uniwersytet Śląski, Województwo Śląskie i miasto Sosnowiec. Wcześniej tutejsi slawiści i bohemiści zmuszeni byli do funkcjonowania w starej siedzibie IFS UŚ przy ul. Żytniej 12 w Sosnowcu, która nie gwarantowała stosownych warunków dydaktycznych i socjalnych studentom oraz pracownikom. W nowoczesnym obiekcie śląsko-zagłębiowska slawistyka (wraz z kilkoma mniejszymi kierunkami, m.in. filologią germańską i filologią romańską) ma swoją siedzibę do dziś.

Od początku istnienia naszej filologii słowiańskiej slawiści-bohemiści związani z tym ośrodkiem zajmowali się całym spektrum badań powiązanych z problematyką bohemistyczną, a szczególnie kwestią polsko-czeskich związków kulturowych na płaszczyźnie językowej i literackiej. Badania językoznawcze oscylowały m.in. wokół słowotwórstwa, składni, se mantyki, gramatyki opisowej języka czeskiego i polsko-czeskiej gramatyki porównawczej, a także leksykologii, historii i stylistyki języka czeskiego oraz socjolingwistyki. W dociekaniach literaturoznawczych przeważały badania nad historią literatury czeskiej, teorią literatury oraz problematyką translatoryczną, w tym prace poświęcone przekładowi artystycznemu oraz dwukierunkowemu tłumaczeniu konsekwentnemu i symultanicznemu.

Należy miejsce poświęcić trzeba wybitnym naukowcom, którzy osobiście wnieśli ogromny wkład w rozwój śląsko-zagłębiowskiego ośrodka, jego dorobek naukowy i pozycję w polskim środowisku slawistycznym. Na liście związanych historycznie z Uniwersytetem Śląskim slawistów-bohemistów znajdują się takie autorytety polskiej lingwistyki, jak: prof. dr hab. Halina Janaszek-Ivaničková (1931–2016), prof. dr hab. Kazimierz Polański (1929–2009), prof. dr hab. Roman Laskowski (1936–2014) oraz prof. dr hab. Mieczysław Basaj (1932–2008).

Oprócz powyższych mistrzów należy wymienić również liczne grono nauczycieli akademickich, którzy w istotny sposób przyczynili się do rozwoju IFS UŚ i kształto-

<sup>4</sup> W badaniach ogólnopolskich na I roku wynosi prawie 50%, zaś na latach starszych do 10%.

wali śląsko-zagłębiowską bohemistykę, nadając jej kierunek, jaki znamy. Są wśród nich m.in. prof. dr hab. Jacek Baluch (1940–2019), prof. dr hab. Witold Nawrocki (1934–2013), prof. dr hab. Danuta Rytel-Kuc, dr. hab. prof. UŚ Anna Bluszcz (1950–2009), dr. hab. prof. UŚ Józef Zarek, dr. hab. prof. UŚ Lucyna Spyryka, dr. hab. prof. UŚ Mariola Szymczak-Rozlach oraz prof. dr hab. Joanna Czaplińska, dr. hab. prof. PAN Krystyna Kowalik, dr. hab. Anna Car, dr. Czesław Caputa, dr. Jan Dutkowski, dr. Dorota Żygadło-Czopnik, dr. Izabela Mroczek i dr. Łukasz Godecki. Niektórzy z nich dalej działają w innych placówkach bohemistycznych.

Nie można zapomnieć też o znakomitych lektorach, bez których nauczanie języka czeskiego nie byłoby możliwe. Od 1980 r. na UŚ pracowało w sumie chronologicznie 16 lektorów języka czeskiego (w latach): PhDr. Stanislav Dvořák (1980–1984), doc. PhDr. Petr Poslední (1984), prof. PhDr. Jiří Černý (1984–1986), prof. PhDr. Jiří Fiala (1986), PhDr. Věra Svobodová (1986–1988), PhDr. Jaroslav Reska (1988–1998), mgr. Jolanta Najderová (1998–2003), PhDr. Petr Komenda (2003–2004), mgr. Renata Jurčová (2004–2005), PhDr. Jitka Ryndová (2005–2008), doc. PhDr. Eva Pallasová (2008–2012), mgr. Radek Jeřábek (2012–2016), mgr. Karolína Dohnalová (2016–2019), PhDr. Lenka Vávrová (2019–2022), mgr. Adéla Dvořáková (2022–2024), mgr. Gabriela Kučerová (2024–2025), mgr. Adéla Dvořáková (2025–2026).<sup>5</sup>

Poza działalnością naukowo-dydaktyczną pracowników nie można zapomnieć również o wkładzie studentów w rozwój bohemistyki. W roku 1987 powstało Koło Naukowe Słowistów, które w roku 2000 przemianowano na KNS „Światowid”. Członkowie Koła od początku jego istnienia brali udział w konferencjach naukowych i ogólnopolskich imprezach bohemistycznych, a w roku 2001 byli głównymi organizatorami IV Ogólnopolskich Dni Bohemistów na Uniwersytecie Śląskim. W latach 1999–2015 Koło nieregularnie wydawało Czasopismo Młodych Słowistów *Noviny Slavia* (ISSN 2083-6627), pierwotnie w wersji papierowej, a później internetowej<sup>6</sup>.

## Współczesność

Ostatnie gruntowne zmiany organizacyjne dotyczące śląsko-zagłębiowskiej slawistyki miały miejsce w 2019 r., kiedy w wyniku kompleksowej reorganizacji UŚ przestał istnieć Instytut Filologii Słowiańskiej, a pracownicy slawistyki przeniesieni zostali do dwóch odrębnych instytutów: Instytutu Językoznawstwa lub Instytutu Literaturoznawstwa Wydziału Humanistycznego UŚ, co spowodowało atomizację śro-

<sup>5</sup> Najdłużej, bo aż 10 lat, funkcję lektora języka czeskiego na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach (Sosnowcu) sprawował PhDr. Jaroslav Reska (1932–2014).

<sup>6</sup> Najdłużej, bo aż 12 lat (1997–2008) animatorem działań i opiekunem naukowym KNS „Światowid” był autor – Dariusz Tkaczewski.

dowiska slawistycznego, rozmycie się dorobku naukowego bohemistów w nowych instytutach-molochach i zanik rozpoznawalności slawistów na arenie Uczelni, na co skarżą się pracownicy naukowcy i studenci, ale i partnerzy z zagranicy. Niestety inicjatywy powrotu czy przywrócenia dawnego *status quo* samodzielnego instytutu slawistyki (w tym bohemistyki) na UŚ zakończyły się niepowodzeniem.

Planowe zajęcia dydaktyczne na filologii czeskiej UŚ składają się wspólnie z praktycznej nauki języka (z lektorem), gramatyki opisowej, historii literatury czeskiej oraz zajęć poświęconych przekładowi (w tym różnym formom przekładu ustnego, pisemnego oraz audiowizualnego). Na poszczególnych etapach cyklu, w odpowiednich semestrach, studenci biorą także udział w zajęciach poświęconych analizie słowiańskich tekstów kultury, teorii przekładu, stylistyce języka i dialektologii, historii i rozwojowi języka czeskiego czy kulturze Słowian zachodnich, a także w różnych innych zajęciach poświęconych kwestiom językoznawczym lub literaturoznawczym w ogólnym ujęciu, jak na przykład socjolingwistyka, komunikacja międzykulturowa, teorie językoznawcze itp. Oprócz języka czeskiego studenci bohemistyki wybierają też jeden z dostępnych drugich języków kierunkowych (obecnie słoweński i macedoński) oraz lektorat z języka zachodnioeuropejskiego.

Uniwersytet Śląski w Katowicach współpracuje naukowo z wieloma czeskimi ośrodkami uniwersyteckimi, m.in. w Brnie, Hradcu Králové, Ołomuńcu, Ostrawie, oraz oczywiście Pradze. Dzięki umowom bilateralnym i stypendialnym oraz projektom międzynarodowym możliwe jest prowadzenie badań w czeskich ośrodkach i odbywanie studiów językowych oraz stażów na czeskich uczelniach, zarówno przez pracowników naukowych, jak i przez studentów. Bardzo udany był polsko-czesko-macedoński projekt BIP pt. *Towards Modern Slavic Studies* prowadzony w latach 2021–2023 przez slawistykę UŚ, UO i UCiM w Skopje, autorstwa dr. prof. UŚ Małgorzaty Kalitę i dr. Joanny Derdowskiej. Od 2014 r., pod patronatem Ústavu jazykové a odborné přípravy UK w Pradze, ośrodek bohemistyczny na UŚ przeprowadza corocznie egzaminy i certyfikację znajomości języka czeskiego według standardów *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*, który opracowała Rada Europy.

Pod względem badawczym ostatnie, współczesne dokonania śląsko-zagłębiowskich bohemistów związanych z UŚ określić można jako interdyscyplinarne, gdyż czerpią oni z wielu metodologii i podejmują badania nawiązujące do mnogich zagadnień i kontekstów. Ich pokłosiem stały się monografie, spośród których wymienić należy trzy prace dr. hab. prof. UŚ Dariusza Tkaczewskiego, *Czeska reklama telewizyjna i jej język* (2005), *Mechanizmy wpływu społecznego i manipulacja językowa – czeskie przypadki* (2010) oraz *Ottův slovník naučný na tle czeskiej tradycji leksyko-graficznej: encyklopedia – twórcy – język* (2013), a także poświęcone tematowi językowego obrazu świata, frazeologii i translacji opracowania dr. hab. prof. UŚ Lubomíra Hampla: *Świat awifauny V w polskich i czeskich przekładach Pisma Świętego*.

*Żuraw i struś* (2020) oraz *Świat awifauny VI w polskich i czeskich przekładach Pisma Świętego – wróbel* (2024). W dorobku naukowym ciągle aktywnych bohemistów związanych z Uniwersytetem Śląskim znajdują się oprócz monografii naukowych także liczne artykuły naukowe wyżej wymienionych poświęcone bohemistyce i różnym jej aspektom, które publikowane są w krajowych i zagranicznych czasopismach naukowych, wśród których należy wymienić angielskojęzyczne publikacje dr Joanny Derdowskiej, np.: »Nose« and Capital. Heteronomy and autonomy in the self-presentation of literary translators from Czech to Polish as publishers (2023); *Literary postures and second languages. On Stefan Themerson and Věra Linhartová's positions in literary fields* (2024) oraz monografia dr prof. UŚ Małgorzaty Kality pt. *O wielowymiarowości współczesnego czeskiego eseju literaturoznawczego* (2013) i jej opracowania dydaktyczne (projekty *CZKey* i *Czech Online*, kurs prawnego i prawniczego języka czeskiego). Cenną inicjatywą naukową i dokumentacyjną poświęconą zagadnieniom przekładu artystycznego (w perspektywie teoretycznej, historycznoliterackiej i historyczno-kulturowej) jest wydawane na UŚ czasopismo slawistyczne *Przekłady Literatur Słowiańskich*, którego kilka numerów dokumentowało bibliograficznie literaturę czeską tłumaczoną na język polski w XX i XXI w.<sup>7</sup> Na drugi plan nie zeszła również działalność studentów, którzy, tak samo jak ich starsi koledzy i poprzednicy, ciągle biorą udział w studenckich konferencjach i konkursach przekładowych, a bardziej ambitni z nich publikują pod opieką wykładowców-mentorów swoje pierwsze artykuły. Jako silny głos studentów bohemistyki nieprzerwanie funkcjonuje też Koło Naukowe Sławistów „Światowid” (obecnie pod opieką dr Katarzyny Majdzik-Papic oraz bohemistki-doktorantki mgr Katarzyny Kurowskiej), które za niedługo obchodzić będzie czterdziestą rocznicę swojego istnienia. Wartym odnotowania przedsięwzięciem corocznie organizowanym w ostatnich latach wspólnie przez pracowników i studentów filologii słowiańskiej UŚ jest Dzień Słowiański „Slavdan”, w trakcie którego na stoiskach przygotowywanych przez członków KNS „Światowid” prezentowana jest kultura, historia oraz kuchnia krajów zachodnio- i południowo-słowiańskich, co połączone jest z „dniami otwartymi” na Uczelni.

### Filologia czeska na UŚ oczami studenta

Jak natomiast jawi się bohemistyka na Uniwersytecie Śląskim w połowie lat 20. XXI w. z perspektywy aktywnego studenta? Chyba pierwszym określeniem, które przychodzi na myśl, jest słowo „kameralnie”. Faktem jest, że kierunek ten pod względem swojej popularności zdecydowanie ustępuje m.in. filologii angielskiej czy

<sup>7</sup> Redaktorem naczelnym jest dr hab. prof. UŚ Leszek Małczak. Strona czasopisma: <https://journals.us.edu.pl/index.php/PLS>, DOI: 10.31261/PLS.

polonistycy, aczkolwiek w istocie przynosi to wiele pozytywnych skutków. Bohemiści stają się bowiem małą i wspierającą się „rodziną”, w której każdy może czuć się komfortowo i liczyć na pomoc, niezależnie od tego, co chce osiągnąć. Kadra pracowników akademickich daje się stosunkowo łatwo poznać, a wielu wypadkach relacje między studentami i wykładowcami przeradzają się w stosunki niemalże przyjacielskie. Antagonizmów studencko-profesorskich, jakie niestety są zjawiskiem dosyć częstym w skali ogólnoakademickiej, raczej nie sposób na sosnowieckiej bohemistycie napotkać, nie licząc odosobnionych przypadków, które w skali ogólnej uznać należy raczej za anomalie.

Omawiana wyżej kameralność kierunku przekłada się też na pewnego rodzaju elitarność, dzięki której studenci zyskują dostęp do wielu interesujących możliwości dalszego rozwoju poza godzinami wpisanymi w plan zajęć. Ci studenci, których interesuje literatura, niewątpliwie zatracić mogą się w gąszczu książkowych rozważań dzięki częstym wydarzeniom kulturalnym i spotkaniom z autorami, tłumaczami i literaturoznawcami. Ci, którzy skupiają się na umiejętnościach praktycznych, skorzystać mogą z możliwości wyjazdów do Republiki Czeskiej, przy czym korzystną okolicznością jest niewątpliwie fakt, że podróż z Sosnowca do Cieszyna czy Ostrawy zajmuje raptem godzinę. Tym, którzy wykazują się zdolnościami translatorskimi lub dydaktycznymi, zdarza się otrzymywać sugestie i propozycje dotyczące staży lub praktyk. Wykładowcy ciągle przekazują też studentom informacje o wydarzeniach *stricte* naukowych, w tym krajowych i zagranicznych konferencjach. Wyjazdy takie są wspierane przez UŚ finansowo, co pozwala studentom na bardzo efektywne rozwijanie swojego warsztatu naukowego. Sam autor [R.K.] w ciągu ostatnich pięciu lat studiów mógł dzięki wsparciu Uniwersytetu wziąć udział w wielu konferencjach naukowych, zarówno miejscowych, w Sosnowcu i w Katowicach, jak też np. we Wrocławiu, a także, oczywiście, poza granicami Polski: Ostrawę czy Pragę można uznać za spodziewane kierunki, ale okazja do zaprezentowania budowanego dorobku naukowego pojawiła się i w znacznie bardziej oddalonych miejscach, jak choćby w Zagrzebiu i publikacyjnie w Skopje.

Aby nadać niniejszemu tekstowi kolorytu – a zarazem i autentyczności – należałoby jednak zwrócić też uwagę na problemy trapiące tutejszą bohemistykę. Największym jest zdecydowanie brak możliwości wyboru jednej tożsamości: choć studenci mają możliwość rozwijania się w różnych kierunkach, jeśli chodzi o aktywności ponadprogramowe, sam program nie pozwala niestety na wyraźną specjalizację. Oczywistym jest, że posiadanie szerokiej wiedzy ogólnej jest jak najbardziej pożądane, ale z drugiej strony za niefortunny uznać należy fakt, że studenci zajmujący się, przykładowo, zagadnieniami lingwistycznymi brać muszą udział w konwersatoriach poświęconych zagadnieniom literackim, które w żaden sposób nie dotyczą ich pracy (i *vice versa*). Autor zwrócić może też uwagę na niepokojący fakt,

że działalność KNS „Światowid” cechuje przez kilka ostatnich lat pewnego rodzaju marazm i rutyna. Ogólny poziom aktywności studentów też określić można jako chwiejny i wysoce zróżnicowany w zależności od grupy i roku. Warto chyba zakończyć ten podrozdział stwierdzeniem, że sukces danego kierunku zależy ostatecznie od woli samych studentów i od tego, w jakim stopniu oni sami chcą wykorzystywać możliwości, które dawane są im przez uczelnię i wykładowców.

### Przyszłość i perspektywy bohemistyki na UŚ

W ciągu minionych 52 lat mury śląsko-zagłębiowskiej bohemistyki opuściło ponad 400 absolwentów. Większość z nich naukę języka czeskiego rozpoczęła od podstaw, wykazując się jednak pewną wiedzą ogólną na temat Republiki Czeskiej (lub Czechosłowacji), jej historii, a także na temat samych Czechów i ich kultury. Niektórzy mieli znajomych lub rodzinę po drugiej stronie granicy, inni interesowali się czeskim kinem, a jeszcze inni zakochali się w barwnym świecie czeskiej muzyki. Wielu studentów wybiera bohemistykę, kierując się swoimi językowymi czy kulturowymi zainteresowaniami, choć nierzadko, zwłaszcza w ostatnich latach, pojawiają się także przypadkowe osoby, które kierunek ten studiują bez przekonania, ostatecznie go porzucając. Pozostali swoje studia wspominają z często sentymentem, a Czechy, czeska kultura i język są nadal ich hobby, życiową pasją czy przynajmniej mile wspomnianą przygodą. Choć w wyniku różnych niespodzianek losu wielu absolwentów filologii słowiańskiej po studiach utraciło w zasadzie aktywny kontakt z problematyką bohemistyczną, niektórzy z nich wciąż działają aktywnie w zawodzie filologa-bohemisty. Są wśród nich członkowie polskich służb dyplomatycznych i dziennikarze, jak również pracownicy handlu zagranicznego czy turystyki. Niektórzy spełniają się w roli tłumaczy przysięgłych czy kabinowych, niektórzy tłumaczą teksty użytkowe, a inni poświęcają swój czas przekładom literatury pięknej. Nieliczni swoje życie związali na stałe z Uniwersytetem Śląskim i po ukończonych studiach doktoranckich weszli w skład grona pracowników dydaktycznych swojej *Alma Mater*.

Bazując na dotychczasowej historii, wskazać można istotne atuty filologii czeskiej na UŚ:

- tradycyjne duże jest zainteresowanie Czechami na Górnym Śląsku (podróże, kultura, zakupy) oraz spore środowisko czechofili i miłośników czeskiej kultury;
- Katowice i Sosnowiec są optymalnie położone, blisko (ok. 70 km od Czech i Słowacji), a obecna przebudowa Katowickiego Węzła Kolejowego i tworzenie nowoczesnej sieci dróg uprosi i przyspieszy podróż na południową granicę do 40–60 minut, zaś do Pragi do ok. 4 godzin;
- katowicko-sosnowiecka slawistyka/bohemistyka ma dobre i nowoczesne zaplecze lokalowe w kampusie sosnowieckim;

- kadra nauczycielska posiada wysoki poziom naukowy, dydaktyczny (ewaluacje, publikacje) i językowy (większość to tłumacze przysięgli) oraz wspierana jest przez dynamicznych lektorów z Czech;
- programy studiów slawistycznych są ciągle modyfikowane, unowocześniane i atrakcyjniane (po konsultacjach ze studentami), a nauczycielami często są bilingwalni pasjonaci bohemistyczni i nieprzeciętni goście z Czech;
- rozbudowany system wymiany akademickiej z uczelniami czeskimi („Erasmus+”, BIP);
- katowickie biblioteki akademickie (CINiBA, Biblioteka Śląska) mają bogate zasoby czeskiej literatury w oryginale i przekładach, a w regionie górnośląskim można odbierać cyfrową Telewizję Czeską (ČT) i Radio Czeskie (ČRo) w standardzie DAB oraz programy nadawców prywatnych;
- studenci poznają czeską (i słowacką) kulturę na licznych imprezach kulturalnych w regionie (np. cieszyński Przegląd Filmowy „Kino na Granicy” oraz Festiwal Teatralny „Bez Granic”), w których uczestniczyć mogą jako widzowie lub wolontariusze;
- polskie i czeskie firmy i centra logistyczne w regionie poszukują pracowników biegle znających język czeski.

Jak będzie wyglądać przyszłość śląsko-zagłębiowskiej bohemistyki? Na to pytanie odpowiedź mogą dać chyba tylko ci, od których jej los będzie zależeć. Kto wie, jakie nastaną zmiany, kiedy obecni mistrzowie odejdą, a ich miejsce zajmą nowi adepci bohemistyki. Można być oczywiście pesymistą i stwierdzić, że wyzwania, jakie stawia przed coraz mniej prestiżowymi naukami humanistycznymi współczesny świat i technologia (w tym używana coraz częściej i jakby z coraz mniejszym namysłem sztuczna inteligencja), okazały się zbyt trudne. Oczywiście istnieją także inne zagrożenia – nie tylko dla bohemistyki, ale i slawistyki – związane ze zmianami pokoleniowymi:

- trudno określić zainteresowanie maturzystów studiami humanistycznymi i językowymi na tym kierunku, gdyż malejący przyrost naturalny i kurczenie się liczby studentów na studiach filologicznych, zwłaszcza niszowych;
- potencjalny rynek dla slawistów wydaje się w miarę nasycony;
- stale obniżający się poziom wiedzy ogólnej maturzystów oraz złe pojęta inkluzja, która pochwała niepokojący infantyizm i bezradność życiową, a także poważne wady wymowy wynikające z długoletnich zaniedbań, które utrudniają studia językowe w zakresie bohemistyki (m.in. ze względu na nieumiejętność wymowy specyficznych głosek, jak [h], [ř]);
- łączenie studiów z pracą zarobkową, masowe przechodzenie studentów na tryb IOS i permanentny brak czasu na samokształcenie, lekturę i zadania domowe;

- minimalizm studiowania i brak zainteresowania studentów szeroką ofertą filologiczną, krajoznawczą i kulturalną w ramach swojej filologii;
- niepokojące tzw. zjawisko *drop out*, czyli porzucenie nauki lub studiów, które na I roku (wg. ogólnopolskich badań) wynosi prawie 50% (!);
- niestabilność rozwiązań prawnych i płacowych dotyczących nauczycieli akademickich i postępujące wypalenie zawodowe;
- w kontekście globalnym zagrożenie wojenne „ze wschodu” oraz nieobliczalne zachowanie USA, a także pojedynek gospodarczy mocarstw;
- błyskawiczny rozwój technologii informatycznych, w tym sztucznej inteligencji i automatycznych tłumaczeń słabej jakości.

## Zakończenie

Od powstania bohemistyki na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach minęło już 52 lat, w trakcie których zmieniały się i upadały władze, pojawiały się nowe techniki, transformowały się paradygmaty oraz przemijały i wymieniały się generacje: każda z innym sposobem patrzenia na świat, z innymi wymaganiami i z innymi celami. A bohemistyka dalej żyje i ma się dobrze. Nawet mimo to, że „ojcowie-założyciele” tutejszej filologii czeskiej już dawno opuścili ten świat, ich wychowankowie i następcy ciągle pracują niestrudzenie, by kontynuować misję, jaką jest szerzenie wiedzy i rozwój nauki o języku czeskim, o czeskiej kulturze i o wszystkim, co Czechy definiuje. Z okazji pięćdziesiątej drugiej rocznicy bohemistyki na UŚ celebrować trzeba wszystko to, co do tej pory zostało osiągnięte, ale liczyć można przy okazji na to, że świętować będzie ona jeszcze kiedyś swoje sześćdziesiąte, osiemdziesiąte i może setne urodziny...

## Literatura

- BŁASZAK, Magdalena, PYCIA-KOŚĆAK, Paulina i SOJDA, Sylwia. (red.). (2024). *Badania slawistyczne na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach*. Katowice.
- Krótką historią Uniwersytetu Śląskiego*. Pobrane 11.10.2025 z: <https://us.edu.pl/uczelnia/o-nas/historia/krotka-historia-universytetu-slaskiego>.
- TKACZEWSKI, Dariusz. (2002). 28 lat śląskiej bohemistyki. *Bohemistyka*, 2(3), 228-234.
- TKACZEWSKI, Dariusz. (2008). Współczesność i perspektywy śląskiej bohemistyki. *Bohemistyka [Prace dedykowane XIV Międzynarodowemu Kongresowi Sławistów w Ochrydzie]*, 8(1-4), 477-484.