

# **Wyraz i zdanie**

w językach słowiańskich



# **Wyraz i zdanie**

## **w językach słowiańskich**

MONOGRAFIA III

### **Redakcja naukowa**

Jarosław Malicki, Sybilla Daković, Dorota Drużyłowska,  
Gordana Đurđev-Małkiewicz, Magdalena Matkowska-Jerzyk,  
Danuta Pytel-Pandey, Julia Rysicz-Szafraniec, Mateusz Wiśniewski

[i]WN

Wydawnictwo Naukowe IKRiBL  
Wrocław–Siedlce 2023

## RECENZENCI

dr Olga Barabasz-Rewak (Uniwersytet Wrocławski),  
PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci),  
dr hab. Roman Gawarkiewicz, prof. UŚ (Uniwersytet Szczeciński),  
dr hab. Henryk Jaroszewicz, prof. UWr (Uniwersytet Wrocławski),  
dr hab. Krzysztof Kusal, prof. AHE (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi),  
Mgr. Roman Madecki, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně),  
dr hab. Aleksandra Pająk, prof. UO (Uniwersytet Opolski),  
dr hab. Włodzimierz Wysoczański, prof. UWr (Uniwersytet Wrocławski),  
prof. dr Dušanka Zvekić-Dušanović (Univerzitet u Novom Sadu)

## REDAKCJA

Zespół

## KOREKTA WYDAWNICZA

Zespół

## PROJEKT OKŁADKI I SKŁAD

Artur Ziontek

W projekcie okładki wykorzystano plakat autorstwa  
Dominiki Hull-Bruskiej (Dział ds. Komunikacji UWr)

ISBN 978-83-66597-98-3

© Copyright by UNIwersYTET WroCŁawski

© Copyright by AUTORZY

© Copyright by [i]WN – WYDAWNICTWO NAUKOWE INSTYTUTU KULTURY REGIONALNEJ I BADAŃ  
LITERACKICH IM. FRANCISZKA KARPIŃSKIEGO W SIEDLCACH

PUBLIKACJA DOFINANSOWANA ZE ŚRODKÓW

DZIEKANA WYDZIAŁU FILOLOGICZNEGO UNIwersYTETU WroCŁawskiego.



## SPIS TREŚCI

|             |   |
|-------------|---|
| Wstęp ..... | 7 |
|-------------|---|

### **Słowa, zdania, znaczenia. Między formą a treścią**

|                                                       |    |
|-------------------------------------------------------|----|
| JIRÍ ZEMAN<br>Syntax mluvené češtiny: anakolut? ..... | 11 |
|-------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| JIRÍ JELÍNEK<br>Světlo a krev: opakování a významové posuny v lexiku<br>básnických sbírek Otokara Žižky ..... | 21 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Людмила МАРЧУК (LIUDMILA MARCHUK)<br>Концепт «ЩАСТЯ» в українській національній картині<br>світу: лексикографічний аспект ..... | 35 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                     |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| VIKTORIJA OSIPCHUK<br>Nazwy własne dań w języku ukraińskim XXI wieku:<br>analiza strukturalna ..... | 47 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### **Współczesne wyzwania slawistycznej glottodydaktyki**

|                                                                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| VESNA BJEDOV, VLATKA IVIĆ<br>Planning of pair work as a component of communication lesson in<br>Croatian language teaching ..... | 63 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| НАТАЛЬЯ КАБЯК (NATALLIA KABIÁK),<br>ЛАРИСА АНДРЕЕВА (LARISSA ANDREEVA)<br>Перевод крылатых выражений из советских кинофильмов<br>на английский язык на уроке РКИ ..... | 85 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| MATEUSZ WIŚNIEWSKI<br>Nowe technologie w nauce języka czeskiego<br>– potrzeba czy konieczność? Studium przypadku ..... | 97 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## Konteksty komunikacji językowej

|                                                                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| JAROSŁAW MALICKI<br>K utváření komunikativní autonomie Slezska. Nástup češtiny<br>v 15. století.....                                                 | 109 |
| JOANNA BROWARSKA<br>ANDRZEJ MAŁKIEWICZ<br>Religia, państwo i język. Przypadek hindi/urdu/hindustani<br>हिन्दी / اردو / हिन्दुस्तानी / ہندستانی ..... | 123 |
| MICHAŁA MIKOLÁŠÍKOVÁ<br>Východiska próz Růženy Svobodové optikou gynokritiky .....                                                                   | 145 |
| WIKTORIA BLATKIEWICZ<br>Epidemie morowe XVI–XVIII wieku w czeskiej kulturze i języku .....                                                           | 157 |
| Noty o autorach .....                                                                                                                                | 167 |

## WSTĘP

W Instytucie Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego od kilkudziesięciu lat organizujemy konferencje językoznawcze poświęcone naukowej refleksji nad językami słowiańskimi. Pod hasłem „Wyraz i Zdanie w Językach Słowiańskich. Opis, Konfrontacja, Przekład” do roku 2020 odbyło się piętnaście takich międzynarodowych spotkań naukowych, w których uczestniczyli przedstawiciele ośrodków slawistycznych w kraju i za granicą. Wydarzenie to cieszy się w środowisku językoznawczej slawistyki zasłużonym prestiżem i stanowi forum prezentacji aktualnych badań nad językami słowiańskimi oraz wymiany poglądów naukowych. Kolejna, szesnasta już konferencja obradowała we Wrocławiu 20 i 21 października 2022 r. Na sesjach plenarnych i w sekcjach tematycznych przedstawili wyniki swoich badań lingwiści z Polski, a także z Czech i Słowacji, Ukrainy, Chorwacji, Czarnogóry, Serbii i Macedonii oraz Niemiec, Hiszpanii i Australii. Honorowy patronat nad konferencją objął JM Rektor Uniwersytetu Wrocławskiego prof. dr hab. Robert Olkiewicz oraz Dziekan Wydziału Filologicznego dr hab. Arkadiusz Lewicki, prof. UWrocław. Dzięki rektorskiemu wsparciu konferencji towarzyszył koncert muzyki klasycznej w Oratorium Marianum, w którym wystąpiła wybitna polsko-ukraińska śpiewaczka Iryna Zhytynska.

To wrocławskie sympozjum było jednym z wydarzeń naukowych czasu ustępującej pandemii i powrotu do trybu spotkań w rzeczywistej przestrzeni, ale jednocześnie jednym z wydarzeń naznaczonych wszczęciem i tragicznym przebiegiem pełnoskalowej inwazji rosyjskiej w Ukrainie. Jej skutkiem była całkowita absencja uczestników z Rosji, a echa wojennych wydarzeń znalazły się w części konferencyjnych wystąpień. Mówiono więc m.in. o tym, jak odciskają się w języku doświadczenia wojny, agresji i przemocy oraz jak używa języka współczesna i dawniejsza propaganda. Program objął oczywiście szeroką problematykę lingwistyczną, poczynawszy od gramatyki, leksykologii i semantyki, przez zagadnienia stylistyczne, onomastyczne, historycznojęzykowe i kontaktologiczne, po pragmatykę, normatywistykę, glottodydaktykę i kwestie translologiczne.

Tak jak w ubiegłych latach wystąpienia konferencyjne stały się inspiracją do przygotowania publikacji naukowych. Referenci złożyli artykuły do 179 zeszytu czasopisma „Slavica Wratislaviensia” i opracowali rozdziały monografii wieloautorskiej w serii *Wyraz i zdanie w językach słowiańskich. Monografia*. Wydawnictwo, które niniejszym Państwu przekazujemy, stanowi trzeci tom tej serii. Składa się z jedenastu rozdziałów, w tym siedmiu opracowanych przez uczestników konferencji na podstawie referatów wygłoszonych podczas obrad. Redaktorzy zdecydowali dołączyć do książki jeszcze cztery rozdziały korespondujące z jej problematyką. Trzy rozdziały zostały przygotowane przez doktorantów. Wydanie tego tomu zostało dofinansowane przez Dziekana Wydziału Filologicznego.

Ze względu na szeroki zakres tematyczny oraz rozmaite podejścia i metody zdecydowaliśmy zawartość niniejszego tomu podzielić na trzy części opatrzone tytułami, które w zasadzie reflektują różnorodność podejmowanej problematyki. W pierwszej pt. *Słowa, zdania, znaczenia. Między formą a treścią* znalazły się teksty odnoszące się do podstawowych dyscyplin językoznawczego opisu, takich jak składnia, leksykologia czy semantyka. Drugą część – *Współczesne wyzwania slawistycznej glotodydaktyki* – wypełniają prace poświęcone innowacjom w nauczaniu języków słowiańskich. Część trzecia pod umownym tytułem *Konteksty komunikacji językowej* grupuje rozdziały odnoszące się m.in. do regionalnych zagadnień kontaktologicznych, historycznojęzykowych i normatywistycznych, polityki językowej i kulturowych fenomenów. Studia publikujemy w językach naszej konferencji, formalnie łączącym elementem są anglojęzyczne streszczenia, słowiańskie streszczenia zamieszczamy w językach wybranych przez autorów. Książka jest, tak jak konferencja, różnorodna pod względem tematycznym, metodologicznym i językowym. Zapraszamy do lektury.

W imieniu grona organizatorów konferencji  
i redaktorów niniejszego tomu

*Jarosław Malicki*

**SŁOWA, ZDANIA, ZNACZENIA**  
MIĘDZY FORMĄ A TREŚCIĄ



## Syntax mluvené češtiny: anakolut?

### 1

Příspěvek je zaměřen na jednu syntaktickou strukturu, které zatím česká syntax věnovala jen okrajovou pozornost. Jde o výpověď, v níž je do hlavního myšlenkového obsahu vložen vedlejší myšlenkový obsah, který hlavní myšlenkový obsah upřesňuje, podmiňuje apod. a rozčleňuje na dvě části.

Příspěvek bude pracovat se syntaktickými strukturami nazvanými výpovědní linie (VL). Jsou vymezeny formálně (základ tvoří určitý slovesný tvar nebo jeho elize), intonačně (končí konkluzivní kadencí, anti-kadencí nebo semikadencí) a obsahově a jsou realizované v konkrétní interakční události. Tyto VL vytvářejí navzájem kohezní lineární celky: základ tvoří hlavní VL, vedlejší VL jejich obsah doplňují, upřesňují, modifikují, podmiňují apod. Jednotlivé VL mohou vykazovat v mluvených projevech řadu nepravidelností (srov. Müllerová, 1994): ty jsou ovlivněny faktory sociálními, psychickými či biologickými, ale také začleněním VL do sekvenčního a situačního kontextu, které determinují výslednou interakční událost.

### 2

Při popisu sledované syntaktické struktury – podle mluvených korpusů spíše okrajové – vyjdu z následující výpovědi (v příkladech jsou užity tyto značky: / = stoupavá intonace, \ = klesavá intonace, (.), (..), (...) = krátká pauza, *PAR* = zvýrazněná slabika, *aə* = hezitační zvuk):

/1/

*mě nejvíc štváli PARchanti/ (..) kerejm jak rodiče dali PRACHy/ (...)  
hned je utratili ZA blbosti\*

**2.1** Jde o část rozsáhlejší repliky středoškolačky, která vyprávěla

o své práci na dětském táboře a některých problémech, jež tuto činnost doprovázely. Výpověď se skládá ze tří VL.

**2.1.1** Syntaktická struktura začíná hlavní VL1, která obsahuje hlavní téma celé konstrukce (mluvčí emocionálně hodnotí chování části dětí). Její jádro tvoří substantivum označující osoby (*PARchanti*), s nimiž je spojena nějaká činnost nebo vlastnost (dívku *štvali*). Výraz je umístěn na jejím konci – je na něm větný přízvuk a tím je zvýrazněn.

Výpověď končí druhou hlavní VL3: jde o hlavní sdělení mluvčí týkající se činnosti hlavních postav z VL1: ve VL3 je blíže specifikována (dívka negativně hodnotí, že děti peníze *utratili ZA blbosti*). Agens v ní není formálně vyjádřen, je shodný s posledním slovem VL1 (*PARchanti*).

Mezi obě hlavní VL je vložena vedlejší VL2. Je uvozena konektorem *jak*. Obsahuje okolnost (podmínku), za níž se odehrává činnost postav ve VL3. Tato okolnost je vyjádřena podstatným jménem a umístěna na konci VL2 (je na ní větný přízvuk: *rodiče dali PRACHy*); ve VL3 ji zastupuje pronominální prostředek (*je*). Obsahově souvisí s VL3, je však uvozena relativem *který*.

**2.1.2** Zvuková forma výpovědi je jednoduchá. VL1 a VL2 jsou ukončeny semikadencí na posledním slově, VL3 končí konkluzivní kadencí. Protože celá výpověď odráží emocionální prožitek komunikační události, jsou výrazy na posledních místech VL zvýrazněny nejen větným přízvukem, ale také důrazem na jejich prvních slabikách. Mezi jednotlivými VL je krátká pauza. Celá výpověď dodržuje stejné schéma mluvního tempa (pokud by byla VL2 realizována rychlejším tempem v dolní části hlasového rejstříku a pauza byla umístěna za zájmenem *který*, šlo by o vsuvku: náležitý tvar relativa by byl jenom *k(t)erý* a výraz *parchanti* by byl ve VL zastoupen zájmenem: *mně nejvíc štváli PARchanti/ kerý (..) jak jim rodiče dali PRACHy/ (...) hned je utratili ZA blbosti*).

**2.1.3** Celá výpověď má tedy tuto strukturu: Hlavní VL1 obsahuje hlavní téma celé syntaktické konstrukce. Její jádro tvoří substantivum označující osobu nebo věc, s níž je spojena nějaká činnost nebo vlastnost, popř. existence (např. *byli tam PARchanti*). Výraz, který osobu či věc pojmenovává, je umístěn na konci VL1 – je na něm větný přízvuk a semikadence. Následuje vedlejší VL2 – bývá označována jako okolnostní VL. Je uvozena konektorem (nejčastěji *když, jak, řidčeji ač, ačkoliv*) a obsahuje různé okolnosti (podmínka, přípustka, ale také čas



a místo), za nichž se odehrává činnost nebo s nimiž je spojena vlastnost či existence postavy či věci v VL3. Tato okolnost je vyjádřena podstatným jménem, přídavným jménem nebo slovesem a je umístěna na konci VL2 (je na ní větný přízvuk a semikadence). Obsahově úzce souvisí s VL3, je však uvozena relativem *který*, jež má tři funkce: konektivní (je prostředkem koheze), referenční (zastupuje jako pronominální prostředek koncové substantivum z VL1 ve VL2 či VL3) a syntaktickou (je aktantem VL2) (viz též Lešnerová, Oliva, 2003). Hlavní VL3 obsahuje hlavní sdělení mluvčího týkající se činnosti nebo vlastnosti hlavní postavy/věci z VL1: ve VL3 je blíže specifikována. Agens v ní není formálně vyjádřen, je shodný s posledním slovem VL1. Mezi jednotlivými VL je pauza, její délka je ovlivněna mluvnickým tempem mluvčího.

**2.2** Sledované syntaktické konstrukci zatím česká syntax větší pozornost nevěnovala. Inicioval ji dotaz určený Jazykové poradně Ústavu pro jazyk český (Databáze jazykových dotazů [online] (2019–2021)). Pisatele zajímalo, zda je „v pořádku“ věta: *„Byl jsem dítě, kterého když se učitel na něco zeptal, odpovídalo váhavě.“* Z dotazu není zřejmé, v jaké komunikační události (mluvené či psané) si pisatel výpovědi povšiml, nebyl si však jistý hodnocením (výpověď byla pravděpodobně v rozporu s jeho idionormou), a proto požádal o reakci odborníky.

**2.2.1** Odpověď Jazykové poradny hodnotí souvětí hned z několika důvodů jako problematické: Základním problémem zde je, jakou syntaktickou funkci plní zájmeno *který*: zda je součástí VL2 (předmět) nebo VL3 (podmět). Za náležitou formu považuje užití tvaru *které* (podmět VL3). Nicméně i souvětí s tímto tvarem je hodnoceno jako problematické. Podstatné je, že doporučuje – vedle přestylizování – v druhé části užít explicitně vyjádřený předmět (...*které když se ho učitel na něco zeptal...*). Formu dotazované výpovědi označuje jako anakolut – typický pro nepřipravené mluvené projevy, při nichž mluvčí ztrácí kontrolu nad větnou strukturou.

**2.2.2** V reakci autoři L. Veselý a V. Veselý (2022) zasazují problém do širšího syntaktického kontextu: zaměřují se jen na druhou a třetí část výpovědi (VL2 a VL3) a užití relativu *který*. Ukazují, že sledovaná struktura má více typů. Klasifikují je podle dvou kritérií – zda jsou participanty obou VL vyjádřitelné stejným pádem (nominativem, jiným pádem) a zda jsou participanty vyjádřitelné různými pády (zda participant VL3

je vyjádřený nominativem nebo jiným pádem). Na tomto základě dospívají k závěru, že v některých typech sledované syntaktické konstrukce nedochází k dvojímu syntaktickému zapojení relativu *který*, ale k elizi participantu ve VL3. Jistým omezením závěru je skutečnost, že autoři neberou při popisu v potaz první část syntaktické konstrukce.

**2.2.3** Anakolut je českými syntaktickými pracemi definován jako nezáměrná změna očekávané syntaktické struktury věty, která vede ke gramatické nesprávnosti věty nebo souvětí. Je typická pro nepřipravené mluvené projevy, při nichž mluvčí ztrácí výpovědní perspektivu. Necháme-li stranou, že jde o termín závislostní (zejména školní) syntaxe, pak je otázkou, jak vymezit „očekávanou syntaktickou strukturu věty“ a „gramatickou nesprávnost věty“: očekávanost a hodnocení správnosti se může lišit i u odborníků.

**2.3** Š. Lešnerová a K. Oliva (2003) vsadili tento typ syntaktické struktury do širšího kontextu vztažných souvětí s nestandardní strukturou a konstatují, že jejich syntaktický rozbor je na základě standardních mluvnic problematický. Blíže jí věnují pozornost zejména při analýze 2. typu – souvětí se (zdánlivě) dvojí formální závislosti věty vedlejší. Rozborem řady příkladů poukázali na to, že tradiční syntaktické postupy považují vztažné zájmeno za větný člen bezprostředně podřízené věty; tento předpoklad považují za empiricky nesprávný. Zároveň příklady dokumentují, že je podstatné sledovat, v jakém pádu jsou vyjádřeny participanty jednotlivých vět.

**2.4** Pro všechny příspěvky je společné, že vycházejí z terminologie závislostní syntaxe. Argumentují vesměs příklady vybranými z psaných textů (Lešnerová, Oliva, 2003, i z „běžně mluvené češtiny“): východiskem je celá syntaktická struktura a ta je podrobena zpětné analýze.

Z příspěvků je patrné, že velkou pozornost věnují vztahu VL2 a VL3: Lešnerová, Oliva (2003, s. 250) považují toto spojení za „přívlastkové souvětí“ – vede je k tomu zřejmě výraz *který* na počátku VL2. Zcela stranou pozornosti zůstal vztah mezi VL1 a VL3.

### 3

Příspěvky ukazují, že výpověď skládající se z dvou hlavních VL, mezi něž je vložena vedlejší VL, má několik typů. Jeden z bezproblémových – syntakticky i stylisticky správný – představuje následující příklad:

/2/

*mě normálně dostala malá LEnička/ (..) kerá ač byla ze všech nejmenčí  
aa nejmlačí/ (..) nechtěla VŮbec jít spát\*

Také tento syntaktický celek, vybraný opět z narativu středoškolačky, se skládá ze tří VL. Začíná hlavní VL1: představuje osobu (*LEnička*) a její začlenění do širšího časoprostorového kontextu (dívka pro narátku byla nějak zajímavá – z vyprávění vyplývalo, že se těšila na noční hru). Jméno osoby je na posledním místě VL1 – je na něm větný přízvuk a tím je zvýrazněno. Hlavní VL3 prezentuje dívčinu hlavní činnost, kvůli níž je výpověď realizována (*nechtěla VŮbec jít spát*). Vedlejší VL2, uvozená výrazem *ač*, přináší jisté zpřesňující okolnosti týkající se obsahu VL3 (přípustku); výrazy jsou umístěny na konci VL (je na nich větný přízvuk), mluvčí formou konverzační opravy (srov. Zeman, 2013) okolnost upřesňuje (*nejmenčí aa nejmlačí*)

Všechny VL formálně dodržují kongruenci substantiva *LEnička* s určitými slovesnými tvary VL – *dostala*, *byla*, *nechtěla*. Výpovědní celek je tedy pravidelný a nevykazuje žádnou odchylku od syntaktické struktury. Výraz *kerá* plní všechny tři funkce: konektivní, referenční a syntaktickou.

**3.1** V této souvislosti je třeba připomenout, že VL2 a VL3 spolu úzce souvisejí obsahově i formálně: okolnostní vztah mezi nimi bývá posilován pomocí korelativních spojovacích výrazů:

/3/

*a byly tam i holčičky/ (..) kerý dyš si spomněly večír na maminku/ (..) tak natahovaly moldánky\*

Stavba výpovědi je obdobná jako v příkladu /2/, i zde všechny VL formálně dodržují kongruenci substantiva *holčičky* s určitými slovesnými tvary VL – *byly*, *spomněly*, *natahovaly*. Výpovědní celek je tedy pravidelný a nevykazuje žádnou odchylku od syntaktické struktury. Vztah VL2 a VL3 je zde posílen užitím výrazu *tak* na začátku VL3.

**3.2** Tento typ syntaktické konstrukce však může existovat i bez konektoru *který*:

/4/

*byli tam taky Jíra a Roman/ (.) a ty jak si čuchnou K ŠPUNtu/ (..) chovaj se jak DObytek\*

Výpověď z narativu středoškoláka, člena fotbalového oddílu, má obdobnou stavbu jako výpověď /2/, liší se jen začátkem VL2. Je zde konektor *a*, který má jen funkci konektivní, funkci referenční a syntaktickou plní zájmeno *ty*. Dochází k rozpojení těchto funkcí – začátek VL může mít i variantu *a jak ty si čuchnou K ŠPUNtu*, tj. nejdříve konektor, pak zájmeno.

**3.3 Příklady /2/ až /4/** představují tři varianty jednoho typu sledované syntaktické konstrukce. VL1 a VL3 jsou z obsahového hlediska hlavními VL (významově na stejné úrovni) a nesou hlavní sdělení. V příkladu /4/ jsou spojeny konektorem *a*, který plní jen funkci konektivní, a jsou koordinačně spojeny také formálně. V příkladech /2/ a /3/ jsou VL1 a VL3 z obsahového hlediska hlavními VL, avšak konektor *který* je formálně spojuje subordinačně. Hlavní rozdíl mezi variantami je v míře kondenzace. Zatímco v příkladech /2/ a /3/ relativum *který* připojuje VL kondenzovaně, což je zřejmě jednou z příčin obliby nepravých vět vztažných, v příkladu /4/ je vztah mezi VL volnější.

#### 4

Příklady /1/ až /4/ byly vybrány z autentických nepřipravených mluvených projevů. Mluvený projev je výsledkem verbalizace myšlenky. Podle M. Schwarzové (2009) jde o proces, který má z psycholinguistického hlediska tři hlavní fáze. Při konceptualizaci se vytváří kognitivní reprezentace obsahu promluvy a dochází k výběru lexikálních prostředků z mentálního lexikonu. Při formulaci nastává plánování gramatického rámce a následně probíhá fonologické kódování: dochází k uspořádání lexikálních prostředků podle zvolené větné struktury (linearizace). Proces končí artikulací – zvukovou realizací promluvy.

Charakteristickým rysem mluvených projevů je – na rozdíl od psaných projevů – jejich linearita v čase (k tomu viz blíže např. Auer, 2009). Lineární uspořádání výpovědi je ovlivněno vedle pragmatických aspektů také kognitivními faktory, a to jak objektivními, tak i subjektivními. Časová struktura výpovědi je výsledkem konkrétní interakce mezi jejími

účastníky (srov. Zeman, 2013). Řada syntaktických struktur proto v mluveném projevu vzniká a funguje jinak než v psaném projevu (srov Hoffmannová, Homoláč, Mrázková, 2019).

**4.1** Při rozboru mluvené syntaxe je tedy potřebné přihlížet také k produkci syntaktické konstrukce. Představa, že u delších výpovědí mluvčí dopředu záměrně volí syntaktickou strukturu a výpovědní perspektivu, že promýšlí její aktuální členění, neodpovídá skutečnosti. Jednoduché syntaktické struktury si mluvčí osvojuje intenzivní komunikační praxí a jsou natolik pevné a zautomatizované, že fungují bez záměrné kontroly. Výsledná syntaktická struktura pak je závislá – vedle schopnosti mluvčího verbalizovat hierarchizaci výstavby myšlenkových obsahů – také na kapacitě paměti mluvčího: mluvený projev přechází do tzv. operační paměti, která umožňuje krátkodobé uchování asi osmi slov.

**4.2** VL v analyzované syntaktické struktuře /1/ jsou – měreno počtem slov – jednoduché, málo rozvité. Obsahují výrazy označující iniciátora činnosti, činnost a člen zasažený činností, popř. ještě doprovodná okolnostní (časoprostorová) určení. VL1 začíná členem zasaženým činností, jímž je mluvčí; je vyjádřen zástupnou formou (zájmenem), jeho identifikace je zřejmá ze situačního kontextu, v níž je replika realizována. Po kvantifikátoru (*nejvíc*) následuje pojmenování činnosti a na konci iniciátor činnosti, jenž je jádrem VL1 (*PARchanti*) – je zvýrazněno umístěním ve VL a také zvukově. Východiskem VL2 je jádro VL1 vyjádřené relativem (*kerejm*), které zároveň vztahuje VL2 k VL1. Následuje vyjádření iniciátora činnosti a činnosti, jádrem VL2 je člen zasažený činností (*PRAchy*) – opět zvýrazněný umístěním a zvukově. VL3 po časovém signalizátoru odkazuje k jádru VL2 zástupnou formou (*je*) umístěnou po prvním přízvučném slově. I když jeho reference k členům VL2 je vágní (mohl by se vztahovat i k iniciátoru činnosti *rodiče*), zastupuje ve VL3 jádro VL2, tedy nejbližší, koncový výraz. Po vyjádření činnosti následuje jádro VL3 (*ZA blbosti*); i to je zvýrazněno umístěním a zvukově. V této VL není explicitně vyjádřen iniciátor činnosti: i když by jím mohl být výraz z VL2 (*rodiče*), sekvenční a situační kontext zabezpečují jednoznačnou interpretaci – je jím jádro VL1.

Jednotlivé VL mají obdobnou stavbu: základ tvoří schéma N1 – VF – N4, kde N1 je iniciátor činnosti vyjádřený podstatným jménem v 1. pá-

du, VF je činnost vyjádřená určitým slovesným tvarem (predikátor) a N4 člen zasažený dějem vyjádřený (podstatným) jménem v 4. pádu. Pořadí členů je dáno aktuálním členěním věty. Členy N jsou vyjádřeny podstatným jménem, zástupnou formou (zájmenem), popř. jsou také zřejmé ze situačního kontextu (*mně* = mluvčí). Jádra VL vyjadřují základní téma celé syntaktické struktury: mluvčí emocionálně hodnotí, že *PARchanti (utratili) PEníze ZA blbosti*.

**4.3** Syntaktická struktura je koherentní, mezi VL jsou plynulé přechody: končí zvýrazněným jádrem (vlastním rématem VL), které se v další VL stává východiskem (tématem). Hodnoceno teorií tematických posloupností jde o tematizaci předchozího rématu (srov. Daneš, 1985, s. 207–218). Spojitost jednotlivých VL může být posílena korelativními spojovacími výrazy (jejich užití bývá časté, pokud VL2 končí slovesem).

## 5

Při produkci sledované syntaktické struktury má relativum *který* tři funkce: připojuje VL2 k VL1, zastupuje jako pronominální prostředek koncové substantivum z VL1 ve VL2 a je aktantem VL2: zabezpečuje linearitu VL tematizací rématu. Užití relativu tvarem, jenž ho zařazuje do VL2, není proto nezáměrnou změnou očekávané syntaktické struktury – anakolutem, ale prostředkem kondenzace.

## Bibliografie

- Auer, P. (2009). On-line syntax: Thoughts on the temporality of spoken language. *Language Sciences*, 31, s. 1–13.
- Daneš, F. (1985). *Věta a text*. Praha: Academia.
- Hoffmannová, J., Homoláč, J., Mrázková, K. (eds.) (2019). *Syntax mluvené češtiny*. Praha: Academia.
- Lešnerová, Š., Oliva, K. (2003). Česká vztažná souvětí s nestandardní strukturou. *Slovo a slovesnost*, 64, s. 241–252.
- Müllerová, O. (1994). *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba*. Praha: Academia.
- Schwarzová, M. (2009). *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin.
- Veselý, L., Veselý, V. (2022). K mimoběžné polemice M. Beneše a O. Dufka Kodifikujme deskriptivně. *Korpus – Gramatika – Axiologie*, 25, s. 52–71.
- Zeman, J. (2013). *Verbální a neverbální prostředky v komunikaci mládeže*. Hradec Králové: Gaudeamus.

## **Syntax of *spoken* Czech: anacoluthon?**

### **Summary**

The article is focused on describing some specific aspects of Czech spoken syntax. It analyzes the syntactic construction used in spontaneous spoken conversations: this syntactic structure is traditionally considered "non-systemic" and referred to as anacoluthon. The material on which features of syntactic structure are demonstrated is selected from authentic informal dialogues.

*Keywords:* communication, dialogue, syntax, anacoluthon

## **Синтаксис разговорного чешского языка: анаколут?**

### **Резюме**

Статья посвящена описанию некоторых специфических аспектов синтаксиса чешской разговорной речи. Анализируется синтаксическая конструкция, используемая в спонтанных разговорах: эта синтаксическая конструкция традиционно считается «несистемной» и именуется анаколуютом. Материал, на котором демонстрируются особенности синтаксической структуры, отбирается из аутентичных неформальных диалогов.

*Ключевые слова:* коммуникация, диалог, синтаксис, анаколут





## **Světlo a krev: opakování a významové posuny v lexiku básnických sbírek Otokara Žižky**

### **Úvod**

Otokar Žižka byl český básník. Narodil se roku 1907 v Poštorné a poezii publikoval od roku 1928. Většina jeho tvorby spadá do 30. let a první poloviny 40. let, kdy vydal téměř dvacet básnických sbírek. Další půltucet sbírek sepsal společně s Růženou Blechovou, se kterou se pak v roce 1944 oženil. Po druhé světové válce dokončil studia, nastoupil jako ředitel lékařské fakulty Univerzity Karlovy a jako básník působil již jen minimálně, byť se do literárního života stále zapojoval. V Praze také roku 1963 předčasně zemřel (Ferenc, 1997, s. 44).

Během svého básnický plodného období měl blízko k moravskému prostředí a autorům jako Jakub Deml či Otokar Březina. Druhý jmenovaný jej okouznil do té míry, že svou nejranější, časopiseckou poezii podepisoval pseudonymem Březenský. Vliv Březinova stylu je u Žižky zcela nepřehlédnutelný, byť přímo o epigonství mluvit nelze: ve svých verších rozvíjel přepjatou expresionistickou naléhavost a vize mučivých a snových krajin, „tajemných dálek“, do kterých však vstupuje i obraznost „dědiny“. V některých polohách by bylo možné jej dokonce označit za pozdního symbolistu nebo dekadenta či jednoho z nositelů „barokního živlu“ v české literatuře. Vilém Trávníček označení Žižky za dekadenta odmítl s tím, že pro tvůrce, jehož mládí bylo tak ostře poznamenáno smrtí otce a vlastním zápasem s tuberkulózou, nemohl být „hřbitov a rozklad“ pouhou básnickou manýrou (Trávníček, 1970, s. 4).

Raná Žižkova tvorba recipuje také vlivy Antonína Sovy a opomenout nelze ani Žižkovo přerušené studium bohoslovectví (Trávníček, 1970, s. 4–5). Ve své pozdější tvorbě se přiklonil k větší společenské naléhavosti, s tím, že prvotní bohatý symbolismus proměnil v symbolismus opatrnější a tlumený. Podobná trajektorie bývá v tomto období pozorována také u jiných básníků, mezi nimiž vyvstává jméno Františka Halase; velmi

rámcově s ním může být Žižka srovnáván. V Kvapilově recenzi na poválečnou sbírku *Válka* (1947) se objevuje tvrzení, že původní ovlivnění Březinou se proměňuje přijetím prvků civilizační poezie a revoluční tvorby Majakovského (Kvapil, 1946, s. 461).

Následující analýza, která má básníkův stylový vývoj postihnout především prostřednictvím pohledu na jeho práci s opakováním motivů, vychází především z rané sbírky *Tváře v plamenech* (1930), respektive její přepracované podoby *Elegie* (1932), a pozdní sbírky *Vražďení* (1945).

### Opakování

K obecnějším postupům, které se prolínají celou Žižkovou tvorbou, patří opakování slov – nikoliv jen básnických motivů, ale často přímo konkrétních výrazů, a to někdy v lehce odlišných významech. Takové opakování je samozřejmě standardním básnickým postupem, stylistické příručky jej vysvětlují především intenzifikační nebo emotivní funkcí (Čechová, Krčmová, Minářová, 2008, s. 327). S opakováním v nějaké míře pracuje většina básnických textů a alespoň zběžné vyjádření k funkci opakování lze nalézt prakticky ve všech textech vyjadřujících se k básnické poetice a jejím strategiím. Například podle Hrabáka patří opakování slov k „nejoblíbenějším stylistickým figurám“ (Hrabák, 1977, s. 137), s tím, že opakováním slov v různých kontextech „vznikají různé významové odstíny“ (Hrabák, 1977, s. 181). Jmenovat by bylo možné i mnoho dalších badatelů, je však zjevné, že otázka opakování je natolik různorodá, že snaha o její zobecnění by asi nutně vedla k matoucímu zjednodušení.

Tvorba Otokara Žižky je jedním z důkazů tohoto tvrzení, neboť básník svým opakováním dosahuje poněkud odlišného účinku, než bývá v poezii obvyklé. Ve zkoumaných textech totiž opakování zjevně nemá být v prvním plánu snahou o zdůraznění určitého významu či konceptu jeho neustálou evokací; místo toho je specifické drobným významovým posunem, ke kterému mezi oběma užitími dochází. Určitý výraz se často objeví dvakrát nebo třikrát v jedné básni či v básních těsně navazujících, přičemž jednou ve významu konkrétnějším a fyzičtějším, ve druhém významu abstraktnějším a symboličtějším, a tudíž funguje jako určitý přehled jazykové bohatosti a heterogenity.

Velice charakteristické příklady tohoto postupu jsou přítomny na začátku sbírky *Elegie* na slovech „trosky“, „dívčí“ a „křehký“. V básni

„Markéta“ i v její starší variantě „Gamelion“<sup>1</sup> zazní nejprve spojení „hle tvář má v troskách svých“ a poté „naše tváře pod troskami času“ (Žižka, 1932, s. 18). Trosky tváře jsou přitom poměrně srozumitelným obrazem – pouhé pozůstatky někdejších půvabů, nejrůznější laloky a vrásky, přeneseně stárí. Druhé spojení, přestože směřuje ke stejnému vyústění, vyžaduje čtení trosek čistě abstraktně, jako kódu pro uplynulý čas – skutečnost, že čas způsobuje chátrání, je přenesena na něj samotný.

V básni „Elegie“ jsou na počátku zmiňována „křídla dívek“, která „hasnou v kruté vině“ (Žižka, 1932, s. 15), hned v následující básni („Markéta“) se pak objevuje spojení „milostné kouzlo dívčí viny“ a „dívčí kouř“ (Žižka, 1932, s. 18). V prvním případě jde o obraz primárně velice fyzický – text, nadmíru evokativní a barevný, vykresluje obraz zářivých ptačích křídel, jejichž jas se vytrácí, ať už doslova, smrtí, nebo přeneseně, mravním úpadkem či zapomenutím ze strany subjektu. V básni jsou přitom zmíněny také „stíny holubic“ (Žižka, 1932, s. 16), což dále posiluje doslovnou interpretaci. Teprve druhotně je pak symboličtější čtení, kterým lze na křídla nahlížet nefyzicky, jako na znak vznešenosti či čistoty.

Ve spojení „dívčí vina“ již tělesné čtení možné není. Vina není přímou součástí dívky, je s ní spojena pouze metonymicky, jelikož dívka je jejím původcem. Vzhledem ke konkrétní formulaci je zde možné čtení „viny“ jako kódovaného označení sexuálních her – zatímco vina zůstává ve všech kontextech silně negativní a hříšná, „milostné kouzlo“ naopak působí dojem líbezného a příjemného počínání, což odpovídá vyostřené dvojznačnosti erotiky. Také u „dívčího kouře“ pak jde spíše o málo určitou vlastnost spojovanou s femininitou, snad o štíhlost, jemnost nebo nepolapitelnost.

Třetím příkladem práce s dvojím významem z počátku této básnické sbírky je využití výrazu „křehký“. V básni „Markéta“ zazní slova „pod víčky když křehké soumraky jak dívčí kouř se zvednou“ (Žižka, 1932, s. 17), přičemž tyto „křehké soumraky“ lze chápat jako samotná zavřená víčka, popřípadě jako skutečnost, že se zavřenými očima člověk nevidí, a tudíž „je v soumraku“. Adjektivum „křehký“ je v takové interpretaci

---

<sup>1</sup> Poprvé báseň vyšla ve *Tváři v plamenech* právě pod názvem „Gamelion“ a s věnováním „Markétce“ v podtitulu. Sbírka *Elegie*, která *Tvář v plamenech* přepracovává, některé texty nově připojuje a jiné vypouští, ponechává „Markétu“ kromě názvu beze změny, což ukazuje na význam, který pro autora pravděpodobně text měl.

možné vnímat velmi tělesně, jako odkaz k jemnosti a delikátnosti víček, zejména pak ženských víček. Takové čtení je zcela v souladu s dekadentní fascinací přejemnělou, či dokonce degenerovanou a chorobnou femininitou pozdního věku světa.

Druhé využití slova „křehký“ přichází ještě v téže básni, neboť je zakončena veršem „a jen pád podoby splývá s křehkou hrůzou bílých křídel“. Významový posun je jen malý a bylo by možné jej označit za čistě formální, vzhledem k neustálému opakování však pravděpodobně není náhodný a ve struktuře textu má svůj význam. „Bílá křídla“ jsou sama o sobě spojením fyzickým, u něž se nabízí vazba na tělesné obrazy z minulé básně, s tím, že bílá křídla patří holubicím, případně jde dokonce o dívčí ruce. V básni se však nepíše o „křehkých bílých křídlech“, nýbrž o „křehké hrůze bílých křídel“, což význam adjektiva opět posouvá směrem k abstraktnu. Na čistě fyzické rovině by křehkost znamenala, že se křídlo může snadno rozlomit; křehkost hrůzy však lze číst též jako zachycení tékavosti a prchavosti pocitu, jež bílá křídla vyvolávají.

Mezi začátkem 30. let a polovinou 40. let nedochází v Žižkově tvorbě k výrazné proměně lexika, mění se však frekvence, a především významové důrazy jednotlivých výrazů. Tento posun je možné předvést na slově „krev“ a na lexiku spojeném se světlem.

Ve sbírce *Tvář v plamenech* celkem čtyřikrát zazní různé podoby substantiva „krev“ a jednou je užito adjektivum „krvavý“, přičemž v přepracovaných (a kratších) *Elegiích* se toto substantivum i adjektivum vyskytuje pouze jednou. Naopak ve sbírce *Vražďení*, vydané v roce 1945 a reflektující přestálé válečné hrůzy, se substantivum „krev“ objeví devatenáctkrát, dále pak sedmkrát adjektivum „krvavý“ a jednou adverbium „krvavě“. To lze částečně vysvětlit větším počtem textů ve *Vražďení* (třicet čtyři básní) než ve *Tváři v plamenech* (dvacet pět básní) a *Elegiích* (sedmáct básní) – i tak se ale ve *Vražďení* objevují „krvavá“ slova průměrně téměř jednou na báseň, zatímco ve *Tváři v plamenech* jedenkrát za pět básní, a v *Elegiích* dokonce jednou za osm a půl básně.

Na rozdíl od „krve“ není u lexika spojeného se světlem a svícením mezi jednotlivými sbírkami tak dramatický rozdíl. Ve *Tváři v plamenech* je slova „světlo“ využito celkem třináctkrát, dvakrát je uplatněno sloveso „svítit“ a slova jako „zář“, „záře“, „záření“ nebo „jas“ se neobjeví ani jedinkrát; ve výrazně kratší *Elegii* je slovo „světlo“ užito pětkrát, sedmkrát

čtenář narazí na různé tvary slovesa „svítit“ a žádné ze zmíněných synonym není uplatněno. Ve *Vraždění* zazní čtrnáctkrát slovo „světlo“ a čtyřikrát sloveso „svítit“ (jednou od něj odvozené adjektivum „svítící“). Výrazy „zář“ či „záře“ vstoupí do textu čtyřikrát a „jas“ třikrát. I tak však lze konstatovat, že vzhledem k počtu básní se „světlá“ slova objevují častěji ve *Vraždění*. Podobné statistiky by bylo možné doložit také u jiných výrazů, už z uvedených je ale zřejmé, že *Vraždění* se vyznačuje častějším opakováním slov a motivů.

Jak bylo uvedeno výše, opakování výrazu ještě nemusí znamenat skutečně stejné použití téhož slova – a jak bude ukázáno dále, je pravděpodobné, že čím blíže se dané slovo tematickému jádru sbírky nachází, tím menší ochotu k různorodosti a variaci v jeho užívání lze nalézt.

### Krev

Práce se slovem „krev“ stojí za pozornost především s ohledem na míru rozrůzněnosti konotací a symbolických možností, které tento výraz v Žižkově době měl. Na jedné straně byl oblíben ve vypjatém nacionalistickém diskursu a snění o „krvi a zemi“, na druhé straně bylo slovo „krev“ možno chápat jako symbol hrdinství a vzdoru, často i protinacistického, a konečně na třetí straně odkazuje prolitá krev k oběti a utrpení, opět nejčastěji ve válečném kontextu, ovšem se vztahem k prastaré náboženské tradici eucharistie. Kognitivně je krev navázána na tělesnost, život, na přítomnost energie či barvy jako takové – neboť prototypem barevnosti je červená barva a krev je spolu s ohněm prototypem červené (Vaňková, 2005, s. 201–202).

Fascinace krví a slovy, které k ní odkazují, se samozřejmě objevuje napříč dějinami nejen české poezie – obvykle jde především o navození pocitu děsu a závažnosti. Z druhé poloviny 20. století lze za všechny jmenovat Wernischovu báseň „Mouchy“, jejíž neustálé opakování slova „krvavý“ interpretoval Zdeněk Kožmín jako „symbolickou i reálně děsivou“ evokaci dusné atmosféry „zátiší“ (Kožmín, Trávníček, 1998, s. 209).

Pohlédneme-li v rámci Žižkova díla nejprve do *Tváře v plamenech*, ukazuje se, že slovo krev je básníkem užíváno velice heterogenním způsobem – alespoň do malé míry odpovídá všem zmíněným možnostem, avšak žádnou nerozvíjí naplno.

Poprvé je slovo „krev“ především nositelem konotací nápadnosti a neobyčejnosti, když v básni „Na růžový vějíř“ zaznívá: „Jak granát vybuchla za řekou noc. Ohnivý dým tmy / vyšlehl v krvavých střepinách hvězd“ (Žižka, 1930, s. 12). Tento obraz je samozřejmě možné číst velice doslovně, s tím, že krvavá červeň se pojí s večerními červánky – vzhledem k tomu, že by mělo jít o noc doplněnou nanejvýš bledým svitem hvězd, je ale asi vhodnější vnímat zde „krev“ pouze prostřednictvím silných emocí, jež toto slovo přivolává. Jinak řečeno, hvězdy jsou „krvavé“, protože jsou nápadné.

Podruhé je výraz „krev“ míněn rodově až patrioticky, když se v básni „Mlhy na Jižní Moravě“, datované rokem 1925, říká: „Po stopách věrné krve / paličský stesk a tichá víra kráčí / do našich polí...“ (Žižka, 1930, s. 26) Stopy krve lze označit za synekdochu – krví jsou míněni předkové, kteří „jsou stejné krve“ jako jejich potomci, a putováním po jejich stopách se míní přebývání v krajině, v níž žili i oni. I zde je ovšem možné druhé, méně samozřejmé čtení: krev jako skutečná tělesná tekutina někdejších obyvatel, tekutina, jejíž stopy lze na polích pozorovat, a to buď doslova, nebo alespoň přeneseně v podobě vlčích máků nebo červených bobulí vína.

V napůl prozaické básni „Vyprávěč smrti“, která zachycuje znepokojující snový výjev nalezení mrtvého těla, v němž nakonec „vyprávěč“ pozná sám sebe, již taková víceznačnost ani zjevná obraznost identifikovatelná není. Obličej mrtvého je popisován slovy „a po tváři (po oné části, již jsem mohl spatřiti) stékala mu krev.“ (Žižka, 1930, s. 40) Přítomnost krve lze vysvětlit především snahou, aby bylo zjevné, že jde o násilnou smrt (nejspíše, jak se ukáže dále, o sebevraždu). Chybí tedy barevnost, patriotické zakotvení i hrdinské důrazy a „krev“ zůstává pouze slovem odkazujícím k utrpení.

Konečně posledním případem je báseň „Verše na dušičky“, která je ve sbírce umístěna jako předposlední text, přičemž ji lze chápat i jako zakončení atmosférické části díla – poslední báseň „Českému Pokroku“ je již jen ironickým šlehem na obhajobu Jakuba Demla. Ve „Verších na dušičky“ je krev zmíněna dvakrát. Poprvé hraje poměrně aktivní roli v prvním verši, jenž začíná slovy „jak krev jdou nocí v stopách mých“ (Žižka, 1930, s. 53). Takové přirovnání je poněkud zvláštní a neodpovídá žádnému z uvedených nejčastějších konotací výrazu „krev“ – zejména proto, že z dalších

veršů vyplývá, že se verše na dušičky pohybují pomalu, unaveně a zvolna, ale neodvratně, což jsou vlastnosti, které s krevním oběhem sice spojovat lze, jde však o velmi nestandardní pojetí. Podruhé je krev pasivní, v poslední strofě básně je zmiňován „křehkých veršů stesk, jenž krví proniká“, jako by krev byla víceméně nehybnou součástí člověka a reprezentovala jeho duši, postupně ovládanou zármutkem.

Toto opakování je možné vykládat i v souladu s výše popsanou strategií práce s významovým posunem – zatímco v prvním verši je výraz „krev“ spojen zejména s obrazem pomalu tekoucí krve, který může být čten velmi doslovně a vizuálně, v poslední strofě je slovo „krev“ již čistě abstraktní.

*Elegie* pak doplňují ještě jiná užití. V druhé části básně „Noci“, která se obrací k hrůze a moci tmy, přicházejí verše „vznešená tragedie / v krvavém plášti poražených králů“ (Žižka, 1932, s. 34) – opět je tedy využita barva, neboť krvavost zde odkazuje k tradiční purpurové barvě vladařských plášťů. Současně lze ale tyto „krvavé pláště“ vnímat i jako metonymické označení násilné smrti: být zabalen do krvavého pláště je totéž jako být rozsekán meči nepřítel. Báseň „Domov“, v níž opět zaznívá nostalgický stesk nad ztraceným domovem, tentokrát ale bez přímého odkazu k Moravě, obsahuje dvojverší: „Krev našich úlů stéká v úzkostech / v červivém tichu“ (Žižka, 1932, s. 38) a je jedním z nejobtížněji dešifrovatelných míst celého textu: krev může být čistě metaforickým vyjádřením včelstev, popřípadě ještě abstraktnějším odkazem k „tomu, co je důležité“, k pocitu domova a sounáležitosti; na druhou stranu může dokonce jít pouze o vazbu na podzimní „rudé plameny stromů“ v téže básni.

V každém případě je vidět, že užití lexému „krev“ ve sbírkách z počátku 30. let je značně rozrůzněné a jen z malé části odpovídá uvedeným konvenčním způsobům použití. Ve sbírce *Vraždění* vypadá práce s tímto výrazem výrazně jinak. Slovo „krev“ je přítomno více než pětikrát častěji a bylo by zbytečné procházet všechny případy jednotlivě – na rozdíl od obou starších sbírek jsou si jednotlivé případy svým vyzněním často podobné.

Většina z nich je navázána na tragickou situaci války a její hrdinství a oběti. V básni „Den úzkosti“, která zachycuje prožitky při zprávě o popravě Ladislava P., přicházejí verše „Ale jáúpím: krev má z podsvětní tmy / tvář boží nevýslovně zrcadlíc“, dále se hovoří o „zabitém příteli [...]

s tváří rozbitou“ a báseň oznamuje, že „nůž v ruce každé slovo zkrvaveno je“ (Žižka, 1945, s. 19). Jiným příkladem je báseň „Drancování“ z počátku druhé světové války, datovaná rokem 1939. Zde se objevuje zaprvé formulace „vrah drží se nás jako klíště / napité krví zoufalou“ (Žižka, 1945, s. 29), o něco dále „čas v dlani která krvavá je“ a nakonec „a dnové z nichž krev smyje špínu“ (Žižka, 1945, s. 30). „Krev“, přestože zůstává současně silným symbolickým obrazem a odkazem k závažnosti situace, naplňuje svůj potenciál především v oblasti velmi vizuálních scén utrpení. Nepřítel je napitý krví, protože ji prolil při útoku; dlaň je krvavá, protože se člověk účastnil fyzických aktů násilí; a špína dní má být patrně čtena primárně jako nános hanby a ponížení po Mnichovu a obsazení Československa, přičemž očištění lze dosáhnout opět jen velmi doslovným útokem, hněvem a střelbou.

Těmito příklady nemá být řečeno, že slovo „krev“ je nutné ve *Vraždění* brát vždy v první řadě doslovně. Výjimku tvoří báseň „14. prosince 1943“, v níž se na počátku mluví o matce a jeden z veršů zní „Už zní tvůj hlas ježž krev jí zpívala když ses jí ještě nenarodil –“ (Žižka, 1945, s. 51). Zde slovo „krev“ opět nese náboj rodinný a příbuzenský. Většina ostatních použití výrazu „krev“ v této sbírce nicméně doslovná je nebo k doslovnosti přinejmenším směřuje – a dokonce i v kontextu rodiny pak „krev“ nabývá zlověstných konotací a zdá se, že důležité je nejen to, že spojuje matku s dítětem, ale také to, že je nakonec prolita a pouto je násilně přerýváno.

Jednoduchým vysvětlením, proč je slovo „krev“ náhle velmi konkrétní a doslovné, by samozřejmě mohl být přesun ze snového a fantaskního světa dekadentních idejí, který byl pro Žižku na počátku 30. let určující, do kruté reality války s jejím každodenním utrpením. Žižka v průběhu druhé světové války odešel na venkov, působil jako učitel v Myslibořicích u Hrotovic a těžce nesl tlak protektorátního zřízení; předlistopadové zdroje pochopitelně neopomíjejí dodat, že se postavil „na stranu chudých“ a stal se básníkem třídního boje (Trávníček, 1970, s. 5). Posun k doslovnému vnímání slova „krev“ by pak bylo možné vysvětlit i zmíněným příklonem k Majakovského poetice (Kvapil, 1946, s. 461).

Takové pojetí by však pravděpodobně bylo příliš zjednodušující a objasnění lze mnohem spíše nalézt ve sféře čistě umělecké. Ve *Tváři v plamenech* a *Elegiích* je slovo „krev“ jen jedním z mnoha literárních prostředků a je možné s ním pracovat variabilně, naproti tomu ve *Vraždění*



se stává součástí nejužšího tematického jádra a jako takové si musí udržovat stabilnější význam. Tuto hypotézu je možné podpořit navazující úvahou nad slovy spojenými se světlem, u kterých se věci mají právě naopak.

### Světlo

Podobně jako u slova „krev“ nalezneme kontexty, které byly v dobovém diskursu pro slovo „světlo“ určující: kromě doslovného chápání je možné zmínit „světlo“ jako obraz vědění a rozumového objasňování či vysvětlování (světlo je přitom jako zdroj metafory přímo v těchto slovech přítomno) a světlo jako pramen dobra či božství. Lakoff a Johnson zmiňují „myšlenky jako zdroje světla“ a „rozpravu jako světelné médium“ jako typické a rozšířené strukturní metaforu, navázané na koncept „porozumění jako vidění“ (Lakoff, Johnson, 2002, s. 64). Otokar Březina, Žižkův velký předchůdce, pracoval se světlem jako mystickým motivem a rozšiřováním symbolistické senzualní synestesie (Bednaříková, 2000, s. 53).

To do určité míry odpovídá Žižkovu ranému přístupu; v jeho pozdním díle, které je v tomto ohledu bohatší, se nicméně světlo stává záhadným a mnohoznačným. Předposlední strofa básně „Před ránem“, která zachycuje atmosféru končící noci, zní takto: „Je vypuštěný rybník dne / však světlo plné zlatých vlasů utopených víl / ponorným korytem se vrací zpátky do něho“ (Žižka, 1945, s. 33). Slovo „světlo“ zde označuje skutečný denní jas, se zlatými vlasy jako paprsky, současně však funguje jako obraz zla a zkázy, důsledek smrti – snad s jemným odkazem na odkouzlení světa a zničení víl pod vlivem osvícenství. V ještě melancholičtější laděném a až revenantsky strašidelném textu „Na hřbitově“ se hovoří o vzlykotu „zemřelé dívky jejíž tvář už smylo světlo hvězd“ (Žižka, 1945, s. 47) a na dechu této dívky je „rozlito světlo černých svěc“ (Žižka, 1945, s. 48), přičemž sám subjekt se chvěje, „jako by sám byl jen tetelivým paprskem“. Význam je opět značně rozmlžen: světlo je kruté a ničivé, spojené s černou magií a nekromancií; současně jej však lze vnímat jako očišťující, nebo dokonce křehké, neboť sám subjekt je ze světla utkáán.

Konečně se pak v básni „Světlo duše“ praví, že „světlem duší dnes zemřelých je ozářena zem“ (Žižka, 1945, s. 66) v aluzi na slova zádušní mše „světlo věčné ať jim svítí“ – místo věčného dobra, jež je prokazováno zesnulým, se však hovoří o dočasném dobru, které sami zesnulí prokazují

zemi. To celé stojí současně v opozici ke slovu „zář“, která je zde negativní a brání ve vidění: „Ale proč mě [Bůh] oslepil smrtelnou září / a meč na má slova položil?“ (Žižka, 1945, s. 65). Roli může hrát nepříjemnější, pronikavější zvuk slova „zář“, ale stejně dobře by patrně fungovalo kterékoliv synonymum ke světlu, například „jas“ – důležité je, že není použit výraz „světlo“ a že s pozitivně pojatým světlem zář v této básni kontrastuje.

*Tvář v plamenech* se vyznačuje mnohem menší rozrůzněností, neboť světlo a svit jsou takřka vždy spojeny s lyrickým subjektem a se smrtí – ve většině případů se subjekt se světlem přímo ztotožňuje, zatímco hasne a skomírá. Již ve věnování „důstojnému pánu Jakubu Demlovi“ na počátku sbírky se píše: „Vzpomeňte na mne na neznámého, který je jen tichým, / vyčítavým světlem, jež v dálce za vodami / v mlhách dlouze hasne a za deštivých nocí / přichází umírat k oknům lidí...“ (Žižka, 1930, s. 7) Tím, že je světlo téměř vždy individualizováno a subjektivizováno, vykresluje obraz spíše „světélka“ či „plamínku“ než záře či vlastnosti. Dalším příkladem může být „Deštivá noc“, kde o sobě subjekt říká „jak světlo bdím nad svými hlubinami“ (Žižka, 1930, s. 29), a melancholická báseň „Mizeti s podzimem“, která se obrací k zemřelé matce a končí slovy: „snad zhasnu v teplých dlaních Tvých / jak měkký stín / a hluboko pod vodou / utone bílé světlo“ (Žižka, 1930, s. 50). Tento obraz světla jako symbolu života jedince a vod, které představují temnou a těžkou realitu smrti, je jedním z určujících konceptů raného Žižky – a jak bylo ukázáno, o dekádu a půl později už básník světlo užívá mnohem volněji, různoroději a jednoznačný význam nalézá spíše v krvi.

Světlo lze chápat i jako významovou spojnicí mezi dvěma významnými póly sbírky, a sice konceptem „já“, který je – opět ve srovnání například s *Vražděním* nebo s četnými jinými dobovými básníky – neobvykle silný, a obrazem či institucí smrti. To se pravděpodobně nejnapadněji vyjevuje v básni „V černé“, která byla „psána v deštivém večeru pohřbu otcova“ a která obsahuje slova: „Má duše potápí se k Tobě do hlubiny světla“ (Žižka, 1930, s. 20). Podobně jako výše je přítomna voda, déšť, vlhko a hlubina, tentokrát však přímo „hlubina světla“. Světlo je však v průběhu sbírky vnímáno spíše jako průvodce, který sice září mrtvým či po kterém mrtví krácejí, avšak který je vždy nakonec dovádí do temnoty. Báseň „Zelené novoluní“ říká: „Pod starým hřbitůvkem / tma zvedla se s okapu světla / a jako smršť / tvé tělo smetla do příboje hrobů“ (Žižka, 1930,

s. 19). Uvést je možné i rozsáhlejší „Večery pod Břeclavským zámkem“, jež obsahují verše „potichu mrtvé kolem jdou / z přivřených květů po měsíčním světle“ (Žižka, 1930, s. 17).

Propojením konceptu „já“ a konceptu světla se tudíž lyrický subjekt velmi nenápadně staví do role jakéhosi psychopompa. Jeho nárok na tuto pozici však není absolutní, neboť zejména ve střední části sbírky se ukazuje, že „světlem“ může být patrně kterýkoliv zemřelý. V básni „Vzývání“ zaznívá verš „do hlubin pláče vylévá se světlo věčných tváří...“ (Žižka, 1930, s. 11) a text „Bez milosti“ postuluje, že „v zříceninách věků svítí ještě lampy mrtvých“ (Žižka, 1930, s. 24). I tak však lze říci, že konotace světla se v průběhu čtení *Tváře v plamenech* velmi rychle ustálí a všechny další verše, kde se výraz „světlo“ objevuje, je jen dále posilují a rozšiřují; na rozdíl od *Vraždění*, kde i otázky, zda je světlo krásné, nebo nebezpečné, dobré, nebo zlé, zůstávají na zkušenostech, dojmech a pocitech čtenáře.

### Závěr

Ukazuje se, že i když byl Otokar Žižka jedním z básníků, který s oblibou opakoval užité výrazy a opakování užíval jako uměleckého prostředku, je možné jeho postupy v této oblasti rozlišovat ještě jemněji. V případě, že jde o slovo, které by bylo možné označit za klíčové či přínáležející k tematickému jádru sbírky, opakuje se nejenom jeho výrazová složka, ale shodný či velmi podobný zůstává v rámci jednotlivých básní také jeho význam včetně konotací.

Studie tento postup ukázala na slově „světlo“ a slově „krev“. Oba tyto lexémy se velmi často vyskytují jak v rané, tak v pozdní autorově tvorbě. „Světlo“ i „krev“ se sice objevují o něco častěji v poválečné sbírce *Vraždění*, jelikož je však *Vraždění* lexikálně méně různorodé, nepodepisuje se tato zvýšená frekvence na povaze opakování nijak zvlášť silně. Nápadnějším posunem v užívání je pohyb směrem k významové rozrůzněnosti opakovaných výrazů (u slova „světlo“ a příbuzných slov), respektive k podobnému významu ve všech případech užití (u slova „krev“ a příbuzných slov).

Ve *Tváři v plamenech* a v *Elegiích* je klíčovým slovem a motivem světlo, proto je téměř vždy užíváno jako reprezentant subjektu, života a individuality, jež je tísněna tmou a všudypřítomnými hlubinami smrti; ve

*Vražďení* toto pojetí již přítomno není a „světlo“ nabývá nejrůznějších významů, včetně nekromantických.

Opačný posun proběhl u slova, které naopak do motivického jádra Žižkovy poetiky vstoupilo. Ve *Tváři v plamenech* a *Elegiích* nacházíme velkou bohatost konotací při různých užitích výrazu „krev“ a jemu příbuzných slov; naproti tomu ve *Vražďení* se „krev“ stává doslovnou, jde téměř vždy o náplň lidských žil a symbol hrůznosti probíhající války.

Nelze přirozeně bez dalšího zkoumání konstatovat, že v tomto přístupu k opakování je Otokar Žižka mezi českými básníky výjimkou. Je možné, že podobné změny v užívání stylistického a poetického prostředku opakování by bylo možné nalézt i ve vývoji jiných tvůrců. Záměrem práce však nutně nebylo představení Žižky jako jedinečného autora – daleko spíše jde o naznačení komplexnosti i zdánlivě velmi běžných postupů a inspiraci pro navazující, obecnější bádání.

### Bibliografie

- Bednaříková, H. (2000). *Česká dekadence: kontext, text, interpretace*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Čechová, M., Krčmová, M., Minářová, E. (2008). *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Ferenc, R. (1997). Otokar Žižka a Poštorná. *Malovaný kraj*, č. 6/1997.
- Hrabák, J. (1977). *Poetika*. Praha: Československý spisovatel.
- Kožmín, Z., Trávníček J. (1998). *Na tvrdém loži z psího vína: česká poezie od 40. let do současnosti*. Brno: Jota.
- Kvapil, J. S. (1946). Čtvero básnických sbírek o druhé světové válce. *Naše doba*, roč. 53, č. 10.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2002). *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.
- Trávníček, V. (1970). „Otokar Žižka, básník, jenž nade vše miloval své rodné Slovácko“. *Malovaný kraj*, č. 4/1970.
- Vaňková, I. (2005). *Co na srdce, to na jazyku: kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum.
- Žižka, O. (1930). *Tvář v plamenech*. Praha: Miloslava Charvátová.
- Žižka, O. (1932). *Elegie*. Vyškov: František Obzina.
- Žižka, O. (1945). *Vražďení*. Třebíč: Josef Filip.

## Light and Blood: Repetition and Meaning Shifts in Otokar Žižka's Poetry Collections

### Summary

The study examines the repetition of words and motifs associated with light and blood in the poetry of Otokar Žižka during the 1930s and 1940s. Using numerous examples, primarily from the poetry collections *Tváře v plamenech* (Faces in Flames, 1932) and *Vražďení* (Slaughter, 1945), the study shows that while Žižka often employed repetition, the same word was rarely used in the same sense. Emphasis is placed on the proximity of the given lexical item (and the related motif) to the thematic core of the collection. The study illustrates that the word "light" in *Tváře v plamenech* almost always refers to the lyrical subject as well as death and its interpretation is quite literal, while in *Vražďení*, it is used in various meanings with different connotations. On the other hand, the word "blood" underwent the opposite development, as it is associated with various types of imagery in the early collection, but in *Vražďení*, it becomes a central lexical item with homogeneous usage.

**Keywords:** Blood in poetry, Czech poetry, Light in poetry, Otokar Žižka, Repetition in poetry

## Światło i krew: Powtórzenia i zmiany znaczeń w tomach poetyckich Otokara Žižki

### Streszczenie

Studium dotyczy powtarzania słów i motywów związanych ze światłem i krwią w poezji Otokara Žižki w latach trzydziestych i czterdziestych XX wieku. Na licznych przykładach, pochodzących głównie z tomu *Tváře v plamenech* (Twarze w płomieniach, 1932) i *Vražďení* (Morderstwo, 1945), pokazuje, że chociaż Žižka często stosował powtórzenia, rzadko używał słów w tym samym znaczeniu. Nacisk kładzie się na bliskość danego leksemu (i związanego z nim motywu) z motywicznym rdzeniem zbioru. Praca pokazuje, że słowo "světlo" w tomie *Tváře v plamenech* zwykle odnosi się do podmiotu lirycznego i śmierci i jest interpretowane dość dosłownie, podczas gdy w tomie *Vražďení* jest używane w różnych znaczeniach, z różnymi konotacjami. Słowo "krev" przeszło odwrotny rozwój, ponieważ we wcześniejszym zbiorze odnosi się do obrazów różnych typów, natomiast w tomie *Vražďení* staje się centralnym leksemem z homogenicznym użyciem.

**Słowa kluczowe:** czeska poezja, krew w poezji, Otokar Žižka, powtórzenie w poezji, światło w poezji



## **Концепт «ЩАСТЯ» в українській національній картині світу: лексикографічний аспект**

Для сучасної лінгвістики притаманне звернення до проблем взаємозв'язку мови, свідомості та культури. Особливо актуальним є дослідження ментальних образів та їх вербалізації в різних мовах. Комунікативна модель «автор» – «читач», своєрідна вісь лінгвістичних досліджень, стає особливо важливою в антропологічній лінгвістиці, яка враховує суб'єктивний чинник у сучасних мовних процесах. Людина живе в контексті культури, яка фактично є не фоном життя, а іншою реальністю, адже на сприйняття світу людиною значно впливає вбудований у свідомість концептуальний каркас, який включає як невербальні, так і вербальні концептуальні моделі. Світ у свідомості проходить через сітку цих моделей та відповідним чином трансформується, категоризується, інтерпретується. Складність зв'язку людина / культура полягає у двозначності світосприйняття особистості: з одного боку, людина створила культуру, з іншого – культура стала об'єктом людського пізнання. Серед культурних цінностей найбільшим надбанням є розуміння людиною щастя як найвищої цінності, до якої варто прагнути, але яка часто залишається недосяжною.

**Актуальність дослідження** полягає у тому, що у статті узагальнено враження про розуміння концепту «щастя» як засобу накопичення, зберігання та передання інформації про ментальний простір, який створює сферу задоволення навколо людини. Концепт «щастя» є пріоритетним серед інших аксіологічних орієнтирів представників будь-якої лінгвокультури, оскільки втілюється у різноманітних виявах поняттєво-ціннісного й образно-ціннісного змісту. Лексикографічний аналіз дасть можливість описати концепт «щастя» в українській національній картині світу та збагатити семний характер репрезентованої лексики.

**Огляд літератури.** Сучасна українська лінгвоконцептологія вбачає провідним завданням усебічний аналіз концептів, що є складовими концептуальної картини світу. Базовими для цієї дисципліни є роботи таких вітчизняних учених Тетяни Вільчинської (Вільчинська, 2014, 2019), Віталія Жайворонка (Жайворонок, 2006), Анатолія Загнітка (Загнітко, 2010), Вікторії Іващенко (Іващенко, 2008), Віталія Кононенка (Кононенко, 2008), Тетяни Космеда (Космеда, 2022) та ін. Концепт «щастя» як науковий об'єкт досліджувала Вікторія Воронова (Воронова, 2021), асоціативне поле щастя аналізувала Лариса Кулішенко (Кулішенко, 2019), з позиції філософського сприйняття щастя Григорієм Сковородою розглядала концепт Людмила Харченко (Харченко, 2020).

**Мета роботи** – лінгвографічний опис концепту «щастя» з урахуванням формальної і семантичної організації лексем, які вербалізують задекларований концепт.

**Методи дослідження.** Методика дослідження є комплексною й передбачає **застосування методів** лінгвосемантики, когнітивної лінгвістики й дискурс-аналізу: елементи лексикографічного аналізу з метою виявлення внутрішньої форми досліджуваного концепту та встановлення механізмів його формування; аналіз культурологічної складової концепту з метою виявлення його універсальних рис як загальнокультурної константи та національної специфіки становлення; вибірка мовних репрезентантів концепту з лексикографічних джерел; інтерпретаційний аналіз ціннісно-маркованих висловлень (фразеологізмів) з метою моделювання узагальненого концептуального поля репрезентантів концепту та з'ясування його ціннісної складової.

**Виклад основного матеріалу.** Матеріалом для опису лексем, що виражають концепт «щастя», стали словники української мови: «Словарь української мови» Б.Д. Грінченка (Грінченко, 1996), «Етимологічний словник української мови» (ЕСУМ, 1983), «Словник синонімів української мови» (Полюга, 2004) та «Словник антонімів української мови» Л.М. Полюги (Полюга, 2004), словник-довідник «Знаки української етнокультури» В.В. Жайворонка (Жайворонок, 2006), «Словник фразеологізмів української мови» (СФУМ, 2003), а також двотомний «Словник синонімів української



мови» (ССУМ, 1999 – 2000) та одинадцятитомний «Словник української мови» (СУМ, 1970 – 1980).

Б.Д. Грінченко у «Словарі української мови» наводить такі споріднені зі щастям слова: щасливе, щасливий, щасливити, щасливо, щасний, щасниця, щасно, щастить, щаститься, власне щастя та щастячко. Особливістю цього словника є те, що до кожної номінації наведений порядковий номер, у багатьох випадках тлумачення відсутнє, але подається ілюстративний матеріал (у тому числі паремії), вказівка на синонім (щастя-доля). Що ж до тлумачення слова щастить, то воно представлене таким чином: давать, посылать, приносить счастье, благопріятствовать, удаваться (Грінченко, 1996, Т. IV, с. 538). Із цієї дефініції та наступних прикладів можна простежити, що дієслово щастить має два значення: 1) приносити щастя (Хай Бог щастить); 2) таланити (У всьому йому щастило). У поданих далі спільнокоренових лексемах (щасливий, щасливити, щасливо, щасний, щаститися) тлумачення відсутні, є лише приклади з фольклорних та релігійних текстів (Грінченко, 1996, Т. IV, с. 539). Отже, у «Словарі української мови» представлений погляд на щастя як на веління Бога, яке від нього цілком залежить.

У семитомному «Етимологічному словнику української мови» зазначається, що перша частина слова щастя походить від давньоіндійського «добрий», а друга є спільнослов'янським новотвором. Первинне значення цієї лексеми є «добра частина (частка)», а також «спільна участь» (ЕСУМ, 1983, Т. IV, с. 501). Явище втрати семантичних та словотвірних зв'язків лексем частина – щастя спричинило зміну значення слова.

Одне з найповніших визначень поняття щастя подає «Словник української мови» в 11-ти томах (далі СУМ), у статті якого виділяється три основних значення, які доповнені широким спектром відтінків.

Щастя як «стан цілковитого задоволення життям, відчуття глибокого вдоволення й безмежної радості, яких зазнає хто-небудь» пояснюється як «зовнішній вияв цього відчуття», «радість від спілкування з ким-небудь близьким». За цим словником щастям називають «те, що дає радість кому-небудь, викликає гаряче почуття симпатії, любові» або ті явища, що викликають відчуття «найвищо-

го задоволення життям». Представлено також тлумачення ідіом із стрижневим словом щастя: вважати (мати) за щастя, випало (випадає) щастя кому-небудь, зазнавати (зазнати) щастя, купатися в щасті, приносити (принести) щастя комусь. В українській мові також вживається словосполучення Палац щастя, яке пояснено в Словнику як «приміщення, у якому реєструють шлюби». Таким чином, однією із сем лексеми щастя є стосунки між чоловіком і жінкою.

Друге значення, подане в словнику, – «досягнення, успіх, удача». Представлено ідіоми колесо щастя, мати щастя. Мати щастя тлумачиться як «бути, почувати себе щасливим», «бути щасливим що-небудь зробити, взяти участь у чомусь».

У третьому значенні щастя представлено як «доля, талан». Фразеологізм щастя запропастити має семантику «зробити чиє-побудь життя безрадісним, немилим» (СУМ, 1973, Т. XI, с. 280).

Лексема щасливий має чотири значення: 1) «який має щастя, який зазнає щастя, радості», 2) «який приносить або приніс щастя, успіх, удачу; винятково сприятливий, радісний», 3) «якому випадає щастя, успіх, удача, якому щастить», 4) «успішний, благополучний, виграшний» (СУМ, 1973, Т. XI, с. 571), а для лексеми щастить представлено два значення: 1) «ітися на щастя, на успіх кому-небудь; удаватися, везти» та 2) «робити щасливим когось, давати кому-небудь щастя», до того ж друге значення має стилістичну позначку (розм.) (СУМ, 1973, Т. XI, с. 573). Порівнявши тлумачення, подане у СУМ із тлумаченням у «Словарі» Б.Г. Грінченка, можна простежити, що у свідомості українців змінилося розуміння власного успіху, яке зараз залежить тільки від самої людини. Лексема щастити у значенні «робити когось щасливим» залишилася лише в усному мовленні.

«Словник синонімів української мови» Л.М. Полюги пропонує синонімічний ряд до слова щастя: задоволення, благодать, талан, рай, раювання, гаразди, а також щастя-доля (Полюга, 2004, с. 457). Відповідно до цього ряду цінним у щасті є його розуміння як ідеального існування, яке повністю задовольняє всі потреби людини. До лексеми щасливий дібрані вісім синонімів: (у значенні «сповнений щастя, успіху») таланливий, удачливий, везучий, (сповнений

«блаженства») блаженний, («достатку, задоволення») радісний, безхмарний, незатьмарений, («приносить задоволення») прекрасний, а також синонімічні фразеологізми родився в сорочці та родився під щасливою зіркою (Полюга, 2004, с. 457). У зазначеному словнику представлено також лексему щастити, яка у значенні «успішно, щасливо складатися» має такі синоніми: таланити, везти, вдаватися, (у розмовному стилі) фортунити; (у господарстві) вестися; фразеологізми відчувати себе на сьомому небі, фортуна усміхається.

«Словник синонімів української мови» в двох томах репрезентує дещо інші синонімічні ряди до досліджуваних нами слів. До лексеми щастя, крім поданих у словнику Л.М. Полюги талан, щастя-доля, зазначається фортуна, доля, (сімейне) щасливе життя, досягнення, успіх, удача (ССУМ, Т. II, 2000, с. 340).

Лексема щасливий має синоніми таланитий, таланливий, удачливий, успішний, золотий, квітучий; променистий, щасний, безтурботний. Слово щастити є синонімічним до наступних слів: таланити, фортунити, ітися на щастя, удаватися (ССУМ, Т. II, 2000 с. 339).

Аналіз синонімічних рядів лексеми щастя дозволяє зробити висновки про те, що українці найчастіше пов'язують щастя із долею або випадком у житті.

У словнику антонімів Л.М. Полюги антонімічним щастя («те, що викликає такий стан, приносить радість») є лексема горе («обставина, подія, що викликає страждання, біда, лихо, нещастя») (Полюга, 2004, с. 196). Досить проблематично вважати репрезентовані лексеми абсолютними антонімами, адже щастя як «стан повного задоволення життям, відчуття радості» не може мати антонім горе. У цій же словниковій статті представлено антонімічні пари: щасливий, щасний – нещасливий, нещасний; щастити – нещастити (Полюга, 2004, с. 197).

У «Словнику фразеологізмів української мови» представлено три фразеологізми, у яких вживається лексема щастя: «випадає щастя», «щастя твоє», «щастядесь завалялося», які в цілому втілюють уявлення про щастя як про сприятливу нагоду, випадок у житті, що приносить задоволення, радість тощо (СФУМ, 2003, с. 781).

Словник-довідник «Знаки української етнокультури» В.В. Жайворонка здійснює опис «етнокультурних концептів», джерелом створення яких є етносимволіка слова, що переплітається з «етносимволікою позначуваної ним реалії» (Жайворонко, 2006, с. 3). Що ж до специфіки тлумачення лексеми щастя, варто відзначити, що, на відміну від тлумачення, вміщеного в СУМ, В. Жайворонко виокремлює ще одне значення: «щастя-доля = щастя-доленька, щастя й доля – народнопоетичні назви радості в житті, вдоволеності ним, успіху, добробуту в ньому» (Жайворонко, 2003, с. 654). Ілюстративний матеріал в аналізованій словниковій статті містить не тільки приклади паремій і цитати з творів українських письменників (Т. Шевченка, П. Чубинського, П. Куліша), а й народні повір'я про щастя: «кучері на голові (особливо в хлопця) приносять щастя, гроші і збіжжя в ритуальних обрядах – на багатство і на щастя, також на щастя – мотузок і речі повішеного» (Жайворонко, 2003, с. 654). Як бачимо, при тлумаченні семантики слова взято до уваги етнографічний компонент, що уможливило репрезентувати лексему щастя як елемент української етнокультури.

Здійснення аналізу лексикографічного опису лексем щастя, щасливий, щастить дало змогу представити понятійний складник концепту «щастя». Дані лексикографічних праць дозволяють констатувати, що тлумачення лексеми щастя змінювалося з часом. Дослідивши сучасні лексикографічні праці, дійшли висновку, що на сьогодні втрачене значення лексеми-репрезентанта щастя як «частини». Домінантним виступає значення «стан цілковитого задоволення життям», що витіснив на периферію його синонімічний зв'язок із словом доля.

У словнику української мови лексема «щастя» пов'язана з лексемою «блаженство»: «БЛАЖЕНСТВО, а, сер. Велике щастя, велика насолода, раювання, втіха, задоволення, заласся (розм. рідко) високий ступінь задоволення, кайф (розм. жарт.), насолода, розкошування, утіха» (СУМ, Т.1, 1970, с. 195).

Л. Харченко стверджує, що за вченням Г. Сковороди, наближення до основ істинного знання – мета і обов'язок кожної людини, що прагне розумного та щасливого життя (Харченко, 2020, с. 50).

У Термінологічно-правописному порадику для богословів та редакторів богословських текстів натрапляємо на такі рекомендації: «Блаженство, блаженний – щастя, щасливий. Блаженство, блаженне життя в богословській літературі переважно є синонімами життя, яке маємо у Христі, у Бозі, а отже, вічного життя, життя в небі: «блаженні убогі духом», «...і збережи їх у блаженній житні...». У такому значенні не слід їх замінити висловами щастя, щасливе життя, семантика яких не виходить поза значення «стан цілковитого задоволення життям., фортуна, доля». Навпаки, коли йдеться про задоволення життям, про радість чи добру долю в житті, у релігійному контексті краще вживати терміни блаженний, блаженство, щоб наголосити, що цей стан є не просто вищим ступенем радості, а що джерелом і змістом тої радості й доброї долі є благий Бог: «Блажен єси, Ізраїлю! Котрий народ такий, як ти, якого б вирятував Господь» (Втор. 33:29); «...який добрий Господь! Блаженний, хто до нього прибігає» (Пс. 34:9) (Порадник).

Пізнання сутності щастя пов'язують із з'ясуванням того, чим воно є для людини – метою чи результатом. Як правило, це наслідок невинуватеного ототожнення реального щастя (результату) з уявленням про щастя, яке пов'язують з досягненням певної мети. Таке уявлення може супроводжуватися інтенсивними переживаннями передчуття щастя, що істотно впливає на досягнення життєвих цілей, активізує діяльність людини. А власне щастя, щастя як результат успішної діяльності нерідко робить людину пасивною, принаймні на якийсь час.

Щастя – фундаментальна категорія людського буття, тому концепт «щастя» є базовим концептом культури та ментальним утворенням, який стоїть поряд з такими метафізичними утвореннями, як душа, істина, свобода та ін., до якого входять інтелектуальна загально аксіологічна оцінка та оцінка емоційна у формі радості або задоволення. В 1985 році Анна Вежбицька – польська та австралійська дослідниця – випустила книгу «Лексикографія і аналіз концептів» (Lexicography and conceptual analysis), присвячену тлумаченню предметної лексики. Дослідниця сформулювала й довела тезу про антропоцентричність звичайної мови і, внаслідок цього, про залежність семантики від людського бачення фізичного світу,

а не від будови фізичного світу як такого. Тобто ментальне існування абстрактних категорій у звичайній, мовній свідомості переважно інтуїтивно, тому ці поняття не мають у мові дискурсивного представлення (Вежбицька, 1985, с. 108-109).

Умотивованість дослідження концептів «щастя» і «блаженство» як «семантичних дуплетів» визначається тим, що хоч «щастя» і «блаженство» виникли й розвивались як два різні непов'язані феномени, але згодом концепт «блаженство» став втрачати релігійне значення й поступово зближуватися за значенням з концептом «щастя».

Концепт ЩАСТЯ як аксіологічна ментальна одиниця мовної картини світу репрезентує такі базові поняття, як підтримка долі, удача, радість, відчуття задоволення життям (емоційно-чуттєвий фон).

Значення концепту «Блаженство» в релігійному дискурсі продовжує залишатися незмінним упродовж усієї історії християнства, тоді як профанний погляд на щастя може змінюватися залежно від соціально-політичних, соціально-економічних та культурних умов життя в певний період часу, що піднімає значення соціологічного дослідження реалізації концепту у свідомості сучасних носіїв мови, їхній мовній картині світу.

Наступним етапом моделювання концепту є опис польової організації виявлених когнітивних ознак, тобто виокремлення ознак, які утворюють ядро, ближню, дальню і крайню периферію концепту, і представлення змісту концепту у вигляді польової структури.

Польова організація когнітивних ознак відображає ієрархію окремих когнітивних ознак у структурі концепту. Членування змісту концепту на ядро і периферію здійснюється за критерієм яскравості когнітивних ознак. Яскравість когнітивної ознаки визначається кількістю асоціатів, що об'єктивують цю ознаку під час аналізу результатів асоціативних експериментів і тлумачних словників.

У ядро концепту за ознакою яскравості можуть увійти як образні, емоційні, так і раціональні компоненти концепту, як компоненти його інформаційного змісту, так і компоненти інтерпретаційного поля концепту.

Такий опис структури концепту може мати словесну (описання у вигляді тексту) або графічну (зображення у вигляді малюнка) форму.

Як ключовий компонент національної культури, базовий концепт ЩАСТЯ відбиває найважливіші категорії та установки життєвої філософії українців, є цінним для розуміння національного характеру українців іншими народами.

Проведене дослідження концепту «щастя» дозволяє нам зробити висновок про те, що уявлення про щастя характеризується багатовекторністю. Українці пов'язують щастя з різноманітними аспектами життя: наявністю чи відсутністю матеріальних благ, зовнішньої привабливості, розуму, працелюбності. У багатьох проаналізованих пареміях було спостережене явище часткового накладання концептів «щастя» та «біда», на основі якого вдалося глибше дослідити уявлення про концепт «щастя». Певним чином цей концепт організовує особистий внутрішній світ суб'єкта, визначає те, як він сприймає навколишню дійсність. Уявлення про щастя виступає як оцінне судження життя в цілому, воно формулює ціль існування, критерії вибору способу життя за межами індивідуального буття.

### Бібліографія

- Вільчинська, Т. П. (2014). Концепт «лелека» в українській етнонаціональній картині світу. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 10 : Проблеми граматики і лексикології української мови. Вип. 11. С.13-17. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_10\\_2014\\_11\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_10_2014_11_5).
- [Vilchynska, T. P. (2014). Kontsept «leleka» v ukrainskii etnonatsionalnii kartyni svitu. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 10 : Problemy hramatyky i leksykolohii ukrainskoi movy. Vyp. 11. S. 13-17.].
- Вільчинська, Т. П. (2019). Лінгвокультурна природа концепту “РІДНИЙ КРАЙ” у ранній поетичній творчості В. Стуса. Українське мовознавство. №1(49). Київський національний університет імені Тараса Шевченка. С. 84 – 93. [Vilchynska, T. P. (2019). Linhvokulturna pryroda kontseptu “RIDNYI KRAI” u rannii poetychnii tvorchosti V. Stusa. Ukrainiske movoznavstvo. №1(49). Kyivskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. S. 84-93.].

- Воронова, В. (2021). Концепт «ЩАСТЯ» як поліпредметний об'єкт наукового дослідження: діахронічний аспект. Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку. Випуск 37. С. 67 – 72. [VoronoVA, V. (2021). Kontsept «SHCHASTIA» yak polipredmetnyi ob'iekt naukovoho doslidzhennia: diakhronichnyi aspekt. Ukrainska kultura: mynule, suchasne, shliakhy rozvytku. Vypusk 37. S. 67 – 72.].
- Жайворонок, В.В. (2006). Знаки української етнокультури : [словник-довідник]. Київ : Довіра. 703 с. [Zhaivoronok, V.V. (2006). Znaky ukrainskoi etnokultury : [sloVnyk-dovidnyk]. Kyiv : Dovira. 703 s.].
- Загнітко, А. (2010). Класифікаційні типології концептів. Лінгвістичні студії. Вип. 21. С. 12-21. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/lingst\\_2010\\_21\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/lingst_2010_21_4) [Zahnitko, A. (2010). Klashifikatsiini ty polohii kontseptiv. Linhvistychni studii. Vyp. 21. S. 12-21. Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/lingst\\_2010\\_21\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/lingst_2010_21_4)].
- ЕСУМ (2012). Етимологічний словник української мови: у 7 т. / [голова ред. кол.: О.С. Мельничук та ін.]. Київ: Наук, думка, 1983 Т. 6 : У - Я [уклад. Г.П. Півторак та ін.]. 568 с. [ESUM (2012). Etymolohichni sloVnyk ukrainskoi movy: u 7 t. / [holova red. kol.: O.S. Melnychuk ta in.]. Kyiv: Nauk, dumka, 1983 T. 6 : U - Ya [uklad. H.P. Pivtorak ta in.]. 568 s.].
- Іващенко, В. Л. (2006). Концептуальна репрезентація фрагментів знання в науково-мистецькій картині світу (на матеріалі української мистецтвознавчої термінології): Монографія. Київ: Видавничий Дім Дмитра Бураго. 328 с. [Ivashchenko, V. L. (2006). Kontseptualna reprezentatsiia frahmentiv znannia v naukovo-mystetskii kartyni svitu (na materiali ukrainskoi mystetstvoznavchoi terminolohii): Monohrafiia. Kyiv: Vydavnychyi Dim Dmytra Buraho. 328 s.].
- Кононенко, В. І. (2008). Мова у контексті культури : [монографія]. Київ ; Івано-Франківськ: Плай. 389 с. [Kononenko, V. I. (2008). Mova u konteksti kultury : [monohrafiia]. Kyiv ; Ivano-Frankivsk: Plai. 389 s.].
- Космеда, Т.А., Колонюк, С.М. (2022). Концепт ПОДОРІЖ (МАНДРІВКА) як предмет лінгвістичних досліджень початку ХХІ ст. Science of XXI century: development, main theories and achievements, December 2. Helsinki, Republic of Finland | Collection of scientific papers «SCIENTIA». s.86 – 87. [Kosmeda, T.A., Koloniuk, S.M. (2022). Kontsept PODORozh (MANDRIVKA) yak predmet linhvistychnykh doslidzhen pochatku XXI st. Science of XXI century: development, main theories and achievements, December 2. Helsinki, Republic of Finland. Collection of scientific papers «SCIENTIA». S.86 – 87.]



- Кулішенко, Л.А., Яременко Л.М. (2019). Асоціативне поле концепту "щастя" (на основі українських фразеологічних одиниць). Філологічні трактати. Т. 11, № 1. С. 49-56. [Kulishenko, L.A., Yaremenko L.M. (2019). Asotsiatyvne pole kontseptu "shchastia" (na osnovi ukrainskykh frazeolohichnykh odynyts). Filolohichni traktaty. T. 11, № 1. S. 49-56.].
- Полюга, Л.М. (2004). Словник антонімів української мови. 2-е вид., доп. І випр. Київ : Довіра. 275 с. [Poliuha, L.M. (2004). Slovnyk antonimiv ukrainskoi movy. 2-e vyd., dop. i vypr. Kyiv : Dovira. 275 s.].
- Полюга, Л.М. (2004). Словник синонімів української мови. 2-е вид., доп. І випр. Київ : Довіра. 275 с. [Poliuha, L.M. (2004). Slovnyk synonymiv ukrainskoi movy. 2-e vyd., dop. i vypr. Kyiv : Dovira. 275 s.].
- СУМ, (1970 – 1980, 1973). Словник української мови : в 11-ти т. Голова ред. кол. І.К. Білодід та ін. Т. XI. Київ : Наук, думка, 1973. 796 с. [SUM, (1970 – 1980, 1973). Slovnyk ukrainskoi movy : v 11-ty t. Holova red. kol. I.K. Bilodid ta in. T. XI. Kyiv : Nauk, dumka, 1973. 796 s.].
- СФУМ, (2003). Словник фразеологізмів української мови [уклад. В.М. Білоножепко та ін.]. Київ : Наук, думка. 788 с. [SFUM, (2003). Slovnyk frazeolohizmiv ukrainskoi movy [uklad. V.M. Bilonozhepko ta in.]. Kyiv : Nauk, dumka. 788 s.].
- ТПП, (1996). Термінологічно-правописний поради́ник для богословів та редакторів богословських текстів: доступ до стор. в Інтернеті: <http://poradnyk.ucu.edu.ua/theological-comments/blessed>. [Terminolohichno-pravopysnyi poradnyk dlia bohosloviv ta redaktoriv bohoslovskykh tekstiv: dostup do stor. v Interneti: <http://poradnyk.ucu.edu.ua/theological-comments/blessed>].
- Харченко, Л.М. (2012). ЦІННІСНІ ВИМІРИ КОНЦЕПТУ ЩАСТЯ У ФІЛОСОФІЇ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Філософія. Том 31 (70) № 2 2020. С. 55 – 60. [Kharchenko L.M. (2012). TSINNISNI VYMYRY KONTSEPTU SHCHASTIA U FILOSOFII HRYHORIYA SKOVORODY. Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Serii: Filosofiia. Tom 31 (70) № 2 2020. S. 55 – 60].
- Wierzbicka, A. Arbor, A. (1985). Lexicigraphy and conceptual analysis/ A. Wierzbicka. Ann Arbor: Karoma, 1985. 368 p.

## **“HAPPINESS” concept in the Ukrainian national picture of the world: the lexicographical aspect**

### **Summary**

Capability of a person to feel happiness and character of this feeling depends on both from his world outlook (ideals, understanding of life's sense, destination of a person) and from many other subjective factors (temper, character, life experience, capabilities, which he can realize). People of an easy temper take their life differently from sad people. It applies to sensitive and cool people. Overrated ambitions and inability to realize them create self-dissatisfaction. Reduced self-rating is not useful.

Perception of happiness essence is connected with clearing up of what it means for the person – an aim or a result. As a rule, it is the result of unjustified identification of a real happiness (the result) with the imagination about happiness, which is connected with reaching of a specific aim. Such imagination can be followed by intensive experiencing of foreboding of happiness, which hardly influences the reaching of life purposes and intensify person's activity. And happiness itself and happiness as the result of successful activity often make person passive, at least for some time.

*Keywords:* concept, happiness, linguistic and cultural studies, mental image, conceptual image of the world.

## **Koncept „SZCZĘŚCIE” w ukraińskim narodowym obrazie świata: aspekt leksykograficzny**

### **Streszczenie**

Zdolność człowieka do odczuwania szczęścia i charakter tego uczucia zależy zarówno od jego światopoglądu (ideały, rozumienie sensu życia, przeznaczenia człowieka), jak i od wielu innych subiektywnych czynników (temperament, charakter, doświadczenie życiowe, zdolności, które może zdać sobie sprawę). Ludzie o łagodnym usposobieniu podchodzą do życia inaczej niż ludzie smutni. Dotyczy osób wrażliwych i fajnych. Przereklamowane ambicje i nieumiejętność ich realizacji powodują niezadowolenie z siebie. Obniżona samoocena nie jest przydatna.

Postrzeganie istoty szczęścia wiąże się z wyjaśnieniem, co ono dla człowieka oznacza – cel czy skutek. Z reguły jest wynikiem nieuzasadnionego utożsamiania szczęścia rzeczywistego (skutku) z wyobrażeniem o szczęściu, które wiąże się z osiągnięciem określonego celu. Po takiej wyobraźni może nastąpić intensywne przeżywanie przeżyć szczęścia, które w niewielkim stopniu wpływa na osiąganie celów życiowych i intensyfikację aktywności człowieka. A szczęście samo w sobie i szczęście w wyniku udanej aktywności często czyni człowieka biernym, przynajmniej na jakiś czas.

*Słowa kluczowe:* koncept, szczęście, językoznawstwo i kulturoznawstwo, obraz mentalny, konceptualny obraz świata.

## Nazwy własne dań w języku ukraińskim XXI wieku: analiza strukturalna

### Wprowadzenie

W celu określenia nazw własnych przedmiotów kultury materialnej, w tym dań i napojów, lingwiści zajmujący się onomastyką posługują się następującymi pojęciami: chrematonim, pragmatonim, glutonim, towaronim, gastronim, menuonim, desertonim, alkoholonim, garnironim, koktejlionim (Торчинський, 2008, s. 206–207). Dość często używany termin glutonim (Руденко et al., 2018) jest bardzo ogólny i oznacza każdą jednostkę leksyki kulinarnej. W związku z tym w niniejszym artykule będą badane menuonimy. Ukraiński filolog, Mykhailo Torczynśkyj, zdefiniował menuonimy jako nazwy własne potraw i napojów w zakładach gastronomicznych (z fr. *menu* – menu < lat. *minus* – mniejszy) – lista dań i napojów (w restauracji, jadalni itp.) (Торчинський, 2008, s. 211).

Kuchnia ukraińska ma długą historię i nieustannie się zmienia, podobnie jak sam język ukraiński. Współczesny onomastykon ukraiński na odcińku ostatnich trzech dekad przeszedł gruntowne zmiany, które są związane m.in. również z globalizacją. Prawie wszystkie nowoczesne restauracje ukraińskie mają tak różnorodne menu, że czasami dość trudno stwierdzić czy to jest kuchnia ukraińska, czy jednak nie. Z obserwacji wynika, że najczęściej menuonimy pochodzą z języka angielskiego, włoskiego, francuskiego, japońskiego i hiszpańskiego. Poniżej znajdują się przykłady z menu znanej ukraińskiej sieci barów–restauracji, serwujących dania kuchni ukraińskiej *Пyszama хама*.

Sześć wyrazów jest zapożyczonych z innych języków, głównie z angielskiego:

- *фреш* (ang. *fresh*) – świeżo wyciskany sok owocowy lub warzywny;

- *стейк* (ang. *steak*; od staronordyckiego słowa oznaczającego *smażyć*) – dobrze przygotowany gruby kawałek mięsa, wycięty z tuszy zwierzęcej (najczęściej wołowej) w poprzek włókien;
- *брауни* (ang. *chocolate brownie*) – czekoladowy deser w postaci ciasteczka, ciasta, placka lub babeczki z dość wilgotnym miększym. Tradycyjne danie kuchni amerykańskiej. Nazwa wyrobu pochodzi od charakterystycznego brązowego koloru (ang. *brown* – brązowy), spowodowanego obecnością kakao lub czekolady. Ponadto ciasto musi zawierać mąkę pszenną, jajka, cukier, masło;
- *чизкейк* (ang. *cheese* – ser, *cake* – tort) to danie kuchni europejskiej i amerykańskiej, które jest deserem serowym od sernika do sufletu. Pierwsze serniki pojawiły się w starożytnej Grecji.
- *пудинг* (ang. *pudding*) – angielski deser z jajek, cukru, mleka i mąki, przygotowywany w kąpeli wodnej. Do puddingu dodaje się owoce lub przyprawy. Budyń chłodzi się w specjalnej formie, choć nie jest to konieczne. Zwykle podaje się schłodzony.

I jedno zapożyczenie z języka francuskiego – *базет* (fr. *baguette (de pain)*) – bagietka – tradycyjny francuski chleb i wyrób piekarniczy.

Zapożyczenia są jednym z aktywnych źródeł tworzenia systemów terminowych i we współczesnym języku ukraińskim stanowią około 10% jego całego słownictwa. Powstają pod wpływem czynników pozajęzykowych i językowych, które są powiązane ze sobą. Do czynników pozajęzykowych zalicza się komunikacja terytorialna, kulturalna, gospodarcza i naukowa pomiędzy Ukraińcami a innymi narodami. A czynnikami językowymi są: konieczność uzupełnienia lub wręcz stworzenia nieistniejącej grupy leksykalno–tematycznej wraz z zapożyczeniem odpowiednich pojęć; potrzebę semantycznego ograniczenia określonego słowa; eliminację polisemii (Азарова, 2008, s. 112–115).

Współczesna onomastyka kuchni ukraińskiej charakteryzuje się zapożyczeniami w różnych formach. Można więc wyróżnić zapożyczenia fonetyczne, pełne i mieszane. Dalej te formy będą rozważane bardziej szczegółowo. Menuonimy przedstawione w poniższych częściach artykułu wzięto z menu restauracji ukraińskich: *Barvy, Moon Rabbits, Mushlya, Nikopol, Oхota na ovets, Prynada, SHO, Барсук, Ватра, Глек, Завертайло, Канапа, Канапка бар, Криївка, Молодість, Наследники, Остання барикада, Пузата хата, Хуторець на Дніпрі, 100 років тому вперед*. Dobór

restauracji był spowodowany rankingiem najbardziej popularnych restauracji ukraińskich, sporządzonym przez portal internetowy *The Village*.

### **Zapożyczenia fonetyczne**

Podczas badania menuonimów zostały zauważone zapożyczenia fonetyczne (transkodowanie, transliteracja). Można odnieść do nich nazwy potraw, które zostały zapożyczone do języka ukraińskiego metodą fonetycznego kopiowania, czyli wymowa nazwy dania zapisana jest literami ukraińskimi.

Samo zapożyczanie odbywa się na różne sposoby, nie ma jednej zasady, dlatego często pisownia takich nazw różni się w menu, jak w przypadku włoskiego wyrazu *pizza* – (z neapolitańskiego translit. *pizza*, z kolei z włoskiego *pizzicare*, *pizzare*, translit. *niццiкape*, *niццape*, dosłownie „wyostrzyć, wycinać”, odtworzone z włoskiego *pizzo*, translit. *niццо*, dosłownie „szpiczasty kawałek”).

W niniejszym artykule są przedstawione trzy warianty pisowni tego dania:

- **Піца** *Пепероні*;
- **Пінса** *Dimare з морепродуктами*, gdzie *Пінса* to rodzaj pizzy rzymskiej, która wyróżnia się składem i sposobem przygotowania ciasta: do 72 godzin, wyrabiane ręcznie i pieczone w temperaturze 318°C.

Odmianą tego dania jest **Пінцета**, co dosłownie oznacza mała pizza:

- **Пінцета** *з рубленою яловичиною, стиглими томатами й маринованою цибулею*;
- **Пінцета** *4 сири зі свіжою зеленню й трюфельною олією*;
- **Пінцета** *з лососем, тунцем та шпинатом*.

Przejdźmy do dobrze znanej kuchni amerykańskiej, która zajmuje istotne miejsce w onomastykonie ukraińskim i znajduje się w większości restauracji ukraińskich. Na przykład amerykańskie *бургери*, które zmieniają nazwę w zależności od nadzienia (*гамбургер* [ang. *hamburger*], *чизбургер* [ang. *cheeseburger*], *чікен бургер* [ang. *chicken burger*] itd.):

- **бургер** *«Молодість»*;
- **бургер** *з картоплею фрі*;

**Гамбургер** (z ang. *hamburger*) to danie, które zwykle składa się z kotleta z mielonego mięsa, najczęściej z wołowiny, umieszczonego w pokrojonej bułce. Hamburgery są często podawane z serem, sałatą, pomidorem, cebulą, ogórkami konserwowanymi, boczkiem lub chili; sosami, takimi jak ketchup, musztarda, majonez, relish; i często używa się bułek z sezamem. Hamburger z serem nazywa się *cheeseburgerem* [ukr. *чизбургер*].

Jak widać, zapis wersji ukraińskiej jest oparty na transliteracji.

Następny przykład zapisuje się na dwa sposoby:

**чизбургер / чизбургер** – rodzaj hamburgera z dodatkiem sera. Cheeseburger jest często podawany z frytkami, jajecznicą lub sałatkami. Zwykle cheeseburger jest nieco droższy od hamburgera, ze względu na koszt sera dodawanego do burgera. Dzięki serowi zawiera o 20% więcej kalorii niż hamburger.

**чікен Бургер / чікенбургер** to smażony kotlet z kurczaka, chrupiąca panierka, karmelizowana bułka doprawiona świeżą sałatką i specjalnym sosem МакЧікен [ang. *McChicken*]:

**чікенбургер** з картоплею фірі та салатом.

Chociaż warto zaznaczyć, że według zasad ortografii ukraińskiej, w nazwach ogólnych pochodzenia obcego, po spółgłoskach *д, т, з (дз), с, ц, х, ш, ж (ж), р* przed następną spółgłoską (oprócz *й*) pisze się *у*, a nie *і*. Co oznacza, że zapis *чизкейк, чизбургер* lub *чікенбургер* jest błędny.

Jeszcze jedną odmianą nazwy *бутерброд* jest *сендвіч* (z ang. *sandwich*): *сендвіч зі слабосоленим норвезьким оселедцем*.

Wyobrażenia współczesnych restauratorów rodzi nie tylko nowe dania, ale i menuonimy, np.:

**Біф Прайм Бургер / Бургер Прайм Біф** [ang. *beef prime burger / burger prime beef*] to burger wołowy, na co wskazuje wyraz *Біф* [pol. *wołowina*] i według opinii autora nazwy, jest najwyższej jakości, na co wskazuje wyraz *Прайм* [pol. *pierwszorzędny*].

Jednym z najnowszych trendów w branży gastronomicznej stał się czarny burger (*Блек* z ang. *black* – czarny kolor). Wielu osobom to właśnie on kojarzy się z trudnym porankiem poniedziałkowym, a nie aromatyczną kawą Ameryki Łacińskiej. Niektórych również odstrasza

czarno-węgielny kolor jedzenia, jednak jednocześnie budzi zainteresowanie. W związku z tym klienci decydują się spróbować tego dzieła kuchni nowoczesnej. W wyniku otrzymują danie o dobrym smaku i, oczywiście, modne zdjęcie na swój Instagram.

Czarny burger pojawił się w 2012 roku w sieci restauracji *Burger King* w Japonii. Ich burger zawierał nie tylko czarną bułkę, ale także sos o kolorze węglowym. Później rozpowszechnił się on na całym świecie i pojawił się także w Ukrainie. Na ich podstawie zostały stworzone burgery dla fanów gry komputerowej *World Of Tanks* – *Чорна Мамба*<sup>1</sup>. Ich głównym składnikiem jest ciasto czarne, z którego robione są bułki do burgerów.

**Блек Чізбургер** (ang. *black cheeseburger*) – czarna karmelizowana bułka, kotlet wołowo-wieprzowy, ser tostowy, świeże pomidory, świeże ogórki, sałata lodowa, cebula czerwona, sos tatarski.

Najwięcej kontrowersji budzi bardzo popularna potrawa *картопля фрі* (ang. *french fries*) w związku z pochodzeniem nazwy i jej rozpowszechnieniem się na świecie.

**Картопля фрі** w skrócie ukraińskim *фрі* (ziemniaki + fr. *frite* [frit] – smażone) – ziemniaki pokrojone w słupki, smażone w frytkownicy, spornego pochodzenia z Belgii lub Francji.

- *Бургер з картоплею фрі; чікенбургер з картоплею фрі та салатом.*

Istnieją nawet różne rodzaje ziemniaków *фрі*: **дін Фрі / Картопляні Діни** – smażone na naturalnym oleju i lekko solone plastry ziemniaków.

**Нагетси/ курячі нагетси** (ang. *nugget*) – danie kuchni amerykańskiej z fileta z piersi kurczaka w chrupiącej panierce, smażone w oleju. Wynalezione w latach pięćdziesiątych XX wieku nuggetsy z kurczaka stały się daniem popularnym typu fast food i są również powszechnie sprzedawane w postaci mrożonego dania do użytku domowego.

Zapożyczane są również terminy. I tak na przykład pojęcie *фреш* oznacza coś świeżego, bo pochodzi od angielskiego *fresh*, ale istnieją odpowiedniki w języku ukraińskim, więc takie nazwy jak *Салат-фреш* *Грецький* lub *Салат-фреш з куркою гриль* wywołują nieporozumienie,

---

<sup>1</sup> *Mamba* – południowoafrykański transporter opancerzony bazujący na pojeździe Unimog.

ponieważ nie wiadomo, co restauratorzy mają na myśli dodając do nazwy sałatki angielski przymiotnik *fresh* – fakt, że jest to sałatka świeżo krojona? Przecież w restauracji każde danie musi być świeże. Czasami motywacja semantyczna współczesnych nazw menu rodzi więcej pytań niż apetytu.

Na przykład termin **сет**, który pochodzi od angielskiego *set* oznaczającego zestaw:

- **Сет** з восьми страв на двох «Пізнавай Україну»;
- **М'ясний сет**;
- **Кав'яр сет**;
- **Сирний сет** (6 видів);
- **Сет Ассорті**;
- **Сет від шефа**;
- **Сет Тріо шефа**;
- **Сет Філадельфія**;
- **Теплий Сет**;
- **Овочевий сет**.

Nieraz szefowie kuchni ukraińskiej używają wyrazu *томам* zamiast *помідор* w celu nadania temu składnikowi wyjątkowości: *Листя салату зі слабосоленою карпатською фореллю та стиглими томатами*. Wyraz jest zapożyczony z języka francuskiego *tomate*, który z kolei pochodzi od hiszpańskiego (Мельничук С., 2006, s. 595).

*Вареники «Волинські шпациери» з картоплею, шкварками та смаженою цибулею* — jak wyjaśnia opis dania w menu restauracji lwowskiej *Крыжівка*, to toponim *волинські* wskazuje na przepis pierogów, który pochodzi z tego regionu. Natomiast wyraz *шпациери* pochodzi od polskiego wyrazu *szpacer*. Dodatkowo ten wyraz należy do gwary lwowskiej: *спацер*, lub *шпацер* (Хобзей, Сімович, Ястремська, Дидик-Меуш, 2009, s. 534).

*Український камамбер з ягодами* – ciekawe połączenie przymiotnika *Український* i francuskiej nazwy sera *camembert*. Przymiotnik *український* oznacza *wyprodukowano w Ukrainie*, ale z zachowaniem francuskich technologii oryginalnych. Także w menu restauracji *Остання барикада* jest *Українська бурата*, gdzie przymiotnik ma tę samą funkcję jak w poprzednim przypadku. Podobnie sytuacja wygląda w menu restauracji *Глек* w Kijowie. Mamy tam: *Вершкова українська*



**паста** із галушок з томленим м'ясом кози, gdzie toponim *українська* oznacza makaron przygotowany w stylu ukraińskim, ponieważ są to ugotowane kluski, które są odpowiednikiem gnocchi włoskich.

W powyżej podanych przykładach również odnotowujemy zapożyczenie fonetyczne z języka włoskiego **бурата** (*burrata*), **паста** (*pasta*) oraz z francuskiego **камамбер** (*camembert*).

Dodatkowo warto rozważyć przykłady ze skrótami **міні** [ang. *mini*], **мега** [ang. *mega*], **гранд** [ang. *grand*], które nie są częstkami ukraińskimi i wskazują na wielkość potrawy.

Cząstka **міні** oznacza mały rozmiar dania, mniejszy od standardowego, na przykład:

- **Міні-чебуреки** з м'ясом;
- **Міні-чебуреки** з сиром.

Ale częściej w menu pojawia się powiększona wersja dań dzięki wyrazom obcym: **мега** i **гранд**: **Мега-сет**.

Jednak najczęściej używa się wyrazu angielskiego **гранд** w znaczeniu duży:

- **Гранд Чізбургер**;
- **Гранд Гамбургер**;
- **Гранд Чізбургер XXL**.

### Transkodowanie antroponimów w języku ukraińskim

W Ukrainie najbardziej są znane trzy imiona, które są częścią niektórych menuonimów: **Цезар**, **Олів'є** i **Наполеон**. Szczególne miejsce w menu ukraińskim zajmują antroponimy i imiona, które bez zbędnych wyjaśnień dokładnie oddają charakter dania. Nazwa **Цезар** budzi u ukraińskiego konsumenta skojarzenia przede wszystkim z sałatką, a dopiero potem ze znanym imieniem *Cesar*.

W tym artykule przedstawiono wiele odmian tej sałatki:

- **Справжній Цезар** з запашною грильованою куркою, м'яким яйцем і пармезаном, gdzie przymiotnik *справжній* podkreśla autentyczność przepisu na tę sałatkę;
- **Цезар 2.0** з тигровими креветками, м'яким яйцем і пармезаном, gdzie **2.0** wskazuje na odmianę sałatki różniącą się od oryginalnego przepisu.

Inne restauracje wskazują na różne składniki sałatki **Цезар**:

- **Цезар** з куркою;
- **Салат Цезар** з куркою;
- **Салат Цезар** з лососем;
- **Цезар** з креветками;
- **Цезар** з куркою гриль і цільнозерновими кріпсами.

Jak widać, *sałatka Cezar* może być przygotowana z kurczakiem, łososem lub krewetkami.

Oprócz słynnej sałatki antroponim **Цезар** jest używany także w nazwach innych potraw, takich jak:

- **Піца Цезар** – głównymi składnikami tej pizzy są: mozzarella, parmezan, boczek, filet z piersi kurczaka, pomidory, sos Cesar, sałata, sos pomidorowy, śmietanka, olej czosnkowy.
- **Цезарь темпура** – to rodzaj rolki, która zawiera wędzony filet z kurczaka, sos Cezar, sałatę lodową, parmezan, pomidor, ryż, nori, mąkę.

Innym antroponimem, znanym nie tylko w Ukrainie, ale także w całym obszarze postradzieckim, jest *салат Олів'є*. Jest to popularna sałatka, która jest najczęściej podawana w Sylwestra. Swoją nazwę otrzymała na cześć swojego twórcy, szefa kuchni Luciena Oliviera, który na początku lat 60. XIX wieku prowadził restaurację z kuchnią francuską w moskwie – Ermitaż.

- **Салат Олів'є**;
- **Олів'є** з ковбасою.

**Яйця Бенедикт** – danie śniadaniowe składające się z kanapki z dwóch połówek bułki z jajkiem w koszulce, szynką lub boczkiem i sosem holenderskim.

**Торт Наполеон** – według wersji klasycznej ten deser jest uważany za danie francuskie, ale jego korzenia sięgają do Neapolu we Włoszech, gdzie *mille-feuille* było ulubionym daniem kuchni lokalnej. Jednak w wersji włoskiej to danie zawierało szpinak, ser i pesto, a sama nazwa *Napoleon* pochodzi od nazwy miasta. Istnieje też wersja, że ten tort został nazwany na cześć francuskiego męża stanu, Napoleona Bonapartego. Ten deser jest jednym z najbardziej popularnym i lubianych tortów w menu restauracji ukraińskich:

- **Наполеон** кокосовий;

- **Наполеон** з мадагаскарською ваніллю;
- **Авторський Наполеон**.

### Zapożyczenia pełne

Zapożyczenia pełne charakteryzują się zachowaniem oryginalnej pisowni i stanowią nieliczną grupę menuonimów ukraińskich. Przykładem pełnego zapożyczenia antroponimu w języku oryginalnym jest menuonim w restauracji *Кананка-бар*:

*Устриці:*

**Saint Patrick** — 2 шт. з лимоном;

Пів дюжини **Saint Patrick** (6 шт.) з лимоном та гранатовим соусом;

Дюжина **Saint Patrick** (12 шт.) з лимоном та гранатовим соусом.

**St. Patrick** (ang. *Oysters St. Patrick*) – jest to rodzaj ostrygi irlandzkiej, stąd nazwa *St. Patrick* jako nawiązanie do słynnego irlandzkiego święta św. Patryka.

Jednym z najpopularniejszych zapożyczeń pełnych w menu jest termin **BBQ** (skrót od *barbecue*), co oznacza grill:

- *Печериці* **BBQ**;
- *Овочі* **BBQ**;
- *Кукурудза* **BBQ**;
- *Картопля* **BBQ**;
- *Піца* **BBQ**;
- *Свинні ребра* **BBQ**;
- *Скумбрія* **BBQ**;
- *Лосось* **BBQ**;
- *Ковбаски* **BBQ**.

Odnutowano jednak przykład fonetycznego zapożyczenia tego terminu: *Стейк зі свинного ошийку в копченій паприці з часником, картоплею та соусом барбекю*.

### Zapożyczenia mieszane

Zapożyczenia mieszane w menuonimach łączą w sobie zapożyczenia fonetyczne i pełne. Wyżej wspomniany menuonim jest przykładem tego:

*Гранд Чізбургер XXL*, gdzie pisownia części *grand* została transliterowana, a *XXL* została zachowana zgodnie z oryginalnym zapisem i oznacza rozmiar (z ang. extra large), czyli bardzo duży.

Kolejnym wskaźnikiem wielkości jest część *max*, w przypadku której zachowano oryginalną pisownię, a wyraz *Філадельфія* został zapisany fonetycznie:

- *Філадельфія MAX з лососем*;
- *Філадельфія MAX з тунцем*;
- *Філадельфія MAX з вузром*;
- *Філадельфія MAX з тигровими креветками*.

W tym przypadku **MAX** – jest wskaźnikiem rozmiaru, czyli znaczy maksymalny.

Zastosowanie antonimów *wet / dry*: *Стейк Рубай wet aged (American beef)*; *Стейк Ковбой dry aged (American beef)*, gdzie *стейк* i *ковбой* są zapożyczeniami pełnymi.

Być może ze względów estetycznych autorzy menuonimów używają nieprzyswojonych wyrazów obcych, jak w przypadku przymiotnika **spicy** oznaczającego ostry, mimo to, że istnieje odpowiednik w języku ukraińskim: *Теплий рол з лососем spicy*. W tym przypadku mamy pełne zapożyczenie angielskiego wyrazu *roll* – *рол*.

- **Surf-Turf Бургер** з подвійною котлетою з мармурової яловичини (UA) та креветками.

W podanym przykładzie występuje kilka elementów zapożyczonych:

- pełne zapożyczenie **Surf-Turf<sup>2</sup>**;
- zapożyczenie fonetyczne **Бургер**.

### Типу menuonimów

Badając menu restauracji ukraińskich można wyodrębnić trzy główne techniki, którymi posługują się restauratorzy nazywając swoje dania. W związku z tym menuonimy można podzielić na:

- 1) proste z wykorzystaniem nazwy dania: *Піца Цезар*;

---

<sup>2</sup> Połączenie czerwonego mięsa i owoców morza.

2) proste z wykorzystaniem nazwy dania, wskazaniem jego składników oraz podania opisu dania: *Цезар 2.0 з тигровими креветками, м'яким яйцем і пармезаном, Surf-Turf Бургер з подвійною котлетою з мрамурової яловичини (UA) та креветками.*

3) złożone z wykorzystaniem nazwy dania oraz wskazania osobliwości składników lub przygotowania: *Справжній Цезар з запашною грильованою куркою, м'яким яйцем і пармезаном, Котлета з м'яса дикого венпра, впольованого на кукурудзяних полях Полтавщини, з домашньою картоплею.*

Warto też zbadać menuonimy pod względem językowym, między innymi zwrócić uwagę na zróżnicowaną pisownię. W odniesieniu do ortografii menuonimów można wyszczególnić podstawowe rodzaje:

1) rzeczownik (apelatyw) + rzeczownik (onim) – nazwa własna: *ніца Пенероні, бургер Молодість, сет Філадельфія, устриці St. Patrick, салат Цезар, яйця Бенедикт, круасан Борис Джонсонюк;*

2) rzeczownik (apelatyw) + rzeczownik (onim) + przyimek + rzeczownik: *пінса Dimare з морепродуктами, шоколад Іллюшка з фундуком, торт Київський з каштанами, салат Цезар з куркою, філадельфія МАХ з лососем;*

3) rzeczownik (apelatyw) + przyimek + rzeczownik: *бургер з картоплею фрі, сет від шефа, салат з топінамбура, ребра з печі з соусом, яловича вирізка з тартаром із ставриди, картошка для мажорів;*

4) przymiotnik + rzeczownik (apelatyw): *мамин борщ, домашній супчик, татова картошка, львівський сирник, авторський наполеон, снятинська гусяча печінка;*

5) rzeczownik (apelatyw lub onim) + przysłówce: *котлета куряча по-домашньому, торт Наполеон по-домашньому, яйця пашот з лососем такого як треба посолу, котлета по-київськи, пельмені на всю.*

Z obserwacji wynika, że wyżej podane techniki tworzenia menuonimów są najbardziej podstawowe. Restauratorzy najczęściej łączą te wszystkie sposoby w jednej nazwie dania, w wyniku czego powstają menuonimy rozbudowane. Wszystkie wyżej opisane techniki mają na celu pobudzić zmysł smaku konsumenta, wywołać w związku z potrawami przyjemne wrażenia oraz tęsknotę za jedzeniem z dzieciństwa, podkreślić wyjątkowość przygotowanego produktu, a co za tym idzie przekonać do zamówienia oraz spróbowania smakołyków danego lokalu.

## Podsumowanie

Na podstawie podanych przykładów należy podkreślić, że zapożyczone wyrazy stanowią istotny element menuonimów ukraińskich. Naleciałości z innych kultur przejawiają się poprzez transkrypcję, stosowanie pełnego zapożyczenia oraz łączenie kilku metod jednocześnie. W wyniku badań można stwierdzić, że najbardziej popularna jest metoda transkodowania nazw obcych we współczesnych menu ukraińskich.

Dodatkowo dostrzeżono, iż podczas tworzenia menuonimów aktywnie są wykorzystywane inne rodzaje onimów. Dość często w nazwach własnych dań pojawiają się antroponimy oraz toponimy. Toponimy w menuonimach wskazują na pochodzenie przepisu oraz techniki przygotowania, położenie restauracji oraz na miejsce produkcji składników potrawy. Antroponimy sygnalizują zaś autorytet i znajomość.

## Bibliografia

- Азарова Л., 2008, Запозичення як складова частина іменників-юкстапозитів науково-технічної сфери, Вінниця [Azarova L., 2008, Zapozychennya yak skladova chastyna imennykiv-yukstapozytiv naukovo-tekhnichnoyi sfery, Vinnytsya].
- Мельничук С., 2006, Етимологічний словник української мови: У 7 т., Київ [Etymolohichnyy slovnyk ukrayins'koyi movy: U 7 t.].
- Торчинський М., 2008, Структура онімного простору української мови. Монографія, Хмельницький [Torchyns'kyu M., 2008, Struktura onimnoho prostoru ukrayins'koyi movy. Monohrafiya, Khmel'nyts'kyu].
- Руденко С., Сапожнікова Л., 2018, Творення та функціонування номенклатурних назв в українській підмові харчування (мовно-концептуальний аспект), Харків [Rudenko S., Sapozhnikova L., 2018, Tvorennya ta funktsionuvannya nomenklaturnykh nazv v ukrayins'kiy pidmovi kharchuvannya (movno-kontseptual'nyy aspekt), Kharkiv].
- Хобзей Н., Сімович К., Ястремська Т., Дидик-Меуш Г., 2009, Лексикон львівський: поважно і на жарт, Львів [Khobzey N., Simovych K., Yastrems'ka T., Dydyk-Meush H., 2009, Leksykon l'vivs'kyy: povazhno i na zhart, L'viv].

Strony internetowe menu restauracyjnych:

BARVY: <https://barvy.tilda.ws/ukr/#mainmenu> [dostęp: 16.03.2023].

Moon Rabbits Local: <https://moon-rabbits.choiceqr.com/section:lokalna-yizha/garyachistravi/toy-samiy-burger> [dostęp: 16.03.2023].

MUSHLYA: <https://mushlyacafe.choiceqr.com/section:menu/burgeri-ta-sendvichi>  
[dostęp: 07.07.2023]

Oxota na Ovets: <https://oxota-na-ovets.choiceqr.com/> [dostęp: 07.07.2023].

Prynada: <https://prynada.com.ua/ua/ukrainian-cuisine/menu-kitchen/>  
[dostęp: 08.06.2023].

SHO: <https://sho.choiceqr.com/section:garyachi-zakuski/garyachi-zakuski>  
[dostęp: 07.07.2023].

Барсук: <https://barsukrest.choiceqr.com/section:food/desserts>  
[dostęp: 07.07.2023].

Ватра: <https://vatra.choiceqr.com/section:yizha/appetizers>  
[dostęp: 07.07.2023].

Глек: <https://glek.choiceqr.com/section:stravi/soups> [dostęp: 16.03.2023].

Завертайло: <https://zavertailo.choiceqr.com/section:vipichka-ta-deserti/deserti>  
[dostęp: 07.07.2023].

Канана: <https://tipmymenu.com/ru/kyiv/restaurant/kanapa-restoran-salon-kyiv>  
[dostęp: 07.07.2023].

Канапка-бар: <https://new.borysov.com.ua/kanapka-bar/> [dostęp: 07.07.2023].

Молодість: <https://molodist.choiceqr.com/menu/section:menu>  
[dostęp: 07.07.2022].

Наследники: <https://nasledniki.choiceqr.com/> [dostęp: 07.07.2023].

Остання барикада: <https://oblviv.choiceqr.com/section:yizha/holodni-zakuski>  
[dostęp: 09.03.2023].

Пузата хата: <https://www.pricelisto.com/menu-prices/puzata-khata-ua>  
[dostęp: 07.07.2023].

Сто років тому вперед: <https://100rokiv.com.ua/menu> [dostęp: 09.03.2023].

Хуторець на Дніпрі: [https://famiglia.com.ua/wp-content/uploads/Hutorets\\_main\\_31-5.pdf](https://famiglia.com.ua/wp-content/uploads/Hutorets_main_31-5.pdf) [dostęp: 16.03.2023]

## **Proper names of dishes in the Ukrainian language of the XXI century: structural analysis**

### **Summary**

The subject of the article is proper names of dishes in the Ukrainian language in the XXI century – menuonyms. The aim of the research is to distinguish the types of menuonyms taken from Ukrainian restaurant menus. Particular attention was focused on identifying the characteristics and functions of Ukrainian menuonyms. The essence of the achievements and the novelty of the research results is that Ukrainian proper names of dishes are characterized by loanwords. The article distinguishes the types of these loanwords and examines other types of onyms that are actively used in Ukrainian

menuonyms. Additionally, linguistic techniques for creating names for dishes have been detailed.

*Key words:* proper name, onomastics, menuonym, anthroponym, toponym.

## **Nazwy własne dań w języku ukraińskim XXI wieku: analiza strukturalna**

### **Streszczenie**

Przedmiotem artykułu są nazwy własne dań w języku ukraińskim XXI wieku – menuonimy. Celem badania jest wyodrębnienie typów menuonimów zaczerpniętych z menu ukraińskich restauracji. Szczególną uwagę poświęcono wyróżnieniu cech i funkcji ukraińskich menuonimów. Istotą osiągnięć i nowością wyników badań jest to, że ukraińskie nazwy własne dań charakteryzują się zapożyczeniami językowymi. W artykule zostały wyróżnione typy tych zapożyczeń oraz zostały zbadane inne rodzaje onimów, które aktywnie są wykorzystywane w menuonimach ukraińskich. Dodatkowo zostały wyszczególnione językowe techniki tworzenia nazw własnych dań.

*Słowa kluczowe:* nazwa własna, onomastyka, menuonim, antroponim, toponim.



**WSPÓŁCZESNE WYZWANIA  
SLAWISTYCZNEJ GLOTTODYDAKTYKI**



VESNA BJEDOV

University of Osijek [Josip Juraj Strossmayer], Osijek, Croatia  
ORCID 0000-0003-2765-8593

VLATKA IVIĆ

University of Osijek [Josip Juraj Strossmayer], Osijek, Croatia  
ORCID 0000-0002-0722-4029

## **Planning of pair work as a component of communication lesson in Croatian language teaching**

### **1. Introduction**

Students' life experiences often influence their learning process, which involves implementing ideas and sharing information, and students are guided to be more critical in solving problems they encounter in the learning process. Moreover, learning should be aligned with the developmental level, which is called the Zone of Proximal Development (ZPD). The ZPD concept is important in collaboration because it is believed that when students collaborate within this zone, they use their knowledge to develop what they have not yet mastered independently. (Ali Aljaafreh & James P. Lantolf, 1994; Richard Donato, 1994 according to Erlik Widiyanti Styati & Rojab Siti Rodliyah, 2021, p. 40). It is precisely this social interaction and cooperation that is important in realizing work in pairs as a social form of work. Cooperative learning allows students to develop not only language and communication skills but also social skills by interacting with their peers (Yong Mei Fung, 2010; Neomy Storch, 2007; Merrill Swain & Yuko Wanatabe, 2007 according to Styati & Rodliyah, 2021, p. 40). It is a manifestation of the theory of social learning rooted in Vygotsky's theory (1978), which claims that social interaction in learning is mediated by the experience of students in groups or pairs and the learning context (Styati, & Rodliyah, 2021, p. 40). This concept of learning proposed by Lev Vygotsky and stated by Alex Quigly (2013 according to Usman Kasim, 2015, pp. 98-99) becomes the fundamental concept of pair

work, because most learning takes place in group situations where students learn through dialogue or debate with others, and not just by listening to their own stream of thoughts. Unlike traditional models of teaching, pair work is flexible, dynamic and able to respond to the contemporary educational needs of students and its involvement in the learning and teaching process allows students more freedom and experimentation. David R. Hall and Ann Hewings (2001, according to Nurah Alfares, 2017, p. 248) suggested that language learning is a process that develops through interaction between learners, teachers, texts and activities, with student-student interaction being more effective than teacher-student (Rod Ellis, 1994 according to Alfares, 2017, p. 248). Thus, working in pairs encompasses multiple perspectives and enables multi-layered analyses. This paper will focus on working in pairs as a form of collaborative learning that promotes a communicative approach and task-based learning of the Croatian language. The purpose of this paper is to show pair work as a component of the communication classroom, its advantages and disadvantages, and to present the classification of this form of work. The aim is also to explore the representation of pair work in the written lesson plans of Croatian language and literature students as a part of their seminar obligations within the methodology course.

## **2. Pair work and its characteristics**

Pair work is a major component of the communicative classroom and it is a fundamental way (along with group work) of practicing language in use (David A. Hill, 2004, nonpaginated). Jeremy Harmer (2001, according to Hill, 2004, nonpaginated) points out that pair work is a way of increasing student participation and language use and can be applied to a large number of activities in the area of speaking, writing, reading. Rosamund Moon (2000 according to Fadhlán Biloro, Riki Bugis & Hanapi Hanapi, 2018, p. 53) defines pair work as a strategy for organizing students that maximizes learning and comprises the cooperation of two students to accomplish the task and achieve planned learning outcomes. Patsy M. Lightbown and Nina Spada (1999 according to Biloro, Bugis & Hanapi, 2018, p. 56) state that in an interactive environment students are able to progress to a higher level of knowledge and performance than independently. Likewise, working in pairs increases the student's interest and

motivation to work, therefore positively affecting success (Biloro, Bugis & Hanapi, 2018, p. 80). Pair work is a type of interaction that occurs in the classroom when students work with others, which means when they talk, check answers, perform communicative activities (Jim Scrivener 1994 according to Biloro, Bugis & Hanapi, 2018), which can include not only spoken but also written production, which means improving writing and written expression (Sasan Baleghizadeh, 2010; Gillian Wigglesworth & Neomy Storch, 2009 according to Styati, & Rodliyah, 2021, p. 40). This means achieving meaningful interaction between students in this form of work contributes to increasing their language and communication production in the context of spoken and written tasks. Therefore, the value of working in pairs is the development of communication competence, stimulating students to cooperate, encouraging two-way communication, the possibility of asking questions and answering them (Curtain & Dahlberg, 2010 according to Mariana de Carvalho Cordeiro 2017, pp. 11-12). By promoting cooperation in pair learning, as an important partner interaction in which students work together, we achieve not only working on the task but also exchanging of ideas, providing feedback, checking the answers and various other activities (Underwood, J. & Underwood, G. 1999; Storch, 2001 according to Thiruvengadam Pushpanathan & Sathish Satheesh, 2017, p. 207). Working in pairs increases joint practice, the student's confidence, the atmosphere of independence, and the state of relaxation and self-assurance, because during the activity, students test their language abilities and how to use them. Mutual cooperation, the feeling that they are responsible for success, helping each other, and therefore learning from each other, and the freedom to speak and think without restrictions, are certainly the values of this form of work. Students tend to be more confident during pair activities and achieve better performance in a collaborative environment. Interactive language tasks that are carried out by working in pairs increase the student's use of language many times over, increasing also their opportunities for actively shaping concrete personal experiences (Pushpanathan & Satheesh, 2017, p. 207). Simon Phipps (1999 according to Wuri Yulitrinisya & Don Narius, 2018, pp. 158-159) is of the opinion that pair work is a form of student-student interaction that takes place without the teacher's intervention or

with their minimal participation. Students work independently, face to face, and communicate with each other.

### **2.1. Advantages of working in pairs**

Since working in pairs creates an opportunity for students to be actively involved in the learning process and develop critical thinking, as well as the willingness to take responsibility for their own learning, there are a number of advantages in applying this form of work (Rika Mulya, 2016, p. 83). Primarily, pair work allows all students in the class to speak, work independently, and communicate without teacher guidance, which promotes student independence (Harmer, 2001, according to Hill, 2004, nonpaginated). Promoting collaboration and the classroom as a place of relaxation and a friendly atmosphere are also advantages of pair work, which is confirmed by Roger Gower (1987 according to Najma Raja & Ahmad Saeed, 2012, p. 157) who notes that in addition to helping to create a collaborative atmosphere in the classroom, this form of work stimulates the student's experience of different types of interaction. Pair work recognizes the old saying that *two heads are better than one*, but also encourages the sharing of learning responsibilities between student pairs. Simple and quick organization can also be an advantage of this form of work (Harmer, 2001, according to Hill, 2004, nonpaginated). A lot of real learning happens during pair work because students can use language naturally to communicate with each other (Raja & Saeed, 2012, p. 157).

### **2.2. Disadvantages of working in pairs**

Although working in pairs brings many benefits, it is important to consider its disadvantages as well. They are mainly observed in the noise that can arise in the communication classroom, so teachers sometimes worry that they might lose control over their class. Furthermore, students in pairs can move away from their task and talk about other topics. The popularity of this form of work among (individual) students may be lower because they want to work in the other form, for example individual or frontal, where interaction with the teaching content, i.e. with the teacher, is established. This situation can occur with students who have weak or weaker language skills, and if the other student of the pair is similar in

this respect, resistance to working in pairs can be evident. This is precisely why the choice of a paired student can be a problem, especially if the students are paired with someone they do not like (Hill, 2004, non-paginated). Likewise, Richard G. Tiberius (1995 according to Raja & Saeed, 2012, p. 157) believes that pair work can be ineffective due to several reasons, where he mentions students' orientation towards exams, the authoritative role of teachers in teaching and their lack of interest due to ineffective conducting of work in pairs. In addition, Richard Weaver and Saundra Hybels (2004 according to Raja & Saeed, 2012, p. 157) believe that not all students like pair discussions, some find them boring and time consuming.

Considering all the above circumstances, the importance of the role of the teacher is evident because they should pay attention to both the advantages and disadvantages of working in pairs in order to overcome the problems that may arise in its application in teaching (Harmer, 2001 based on Hill, 2004, nonpaginated).

### **2.3. The teacher's role in the organization of pair work**

In order for pair work to be purposeful and bring the expected results, it is important and necessary to train students for such work, where the teacher has a huge role because he has to make a series of decisions before class. This means that the teacher must be clear about the goal of applying this form of work as well as the outcomes that need to be achieved, then the learning content and the planned activities that will produce the outcomes, which is important for the success of pair work. (Zeenat Siraj, 1995 according to Raja & Saeed, 2012, p. 160). Joseph F. Callahan and Leonard H. Clark (1982 according to Raja & Saeed, 2012, p. 160) point out that there is no student who cannot learn by working in pairs. This is a big expectation for a teacher whose main task is to maintain the student's attention, interest and involvement in learning activities. This means that teachers do not simply have to occupy students with numerous activities, but rather promote learning. Only those teachers who believe in the effectiveness of pair work can implement it purposefully, so those teachers who are not interested in understanding what happens in pairs should probably stick to different teaching models (Da-

vid Reynolds, 1999 according to Raja & Saeed, 2012, p. 160). It is sometimes difficult for teachers to initiate activity-based participatory learning, especially verbal student interaction, due to the complexity of teaching and managing (large) classes (Peter Blatchford & Clare Martin, 1998, p. 125). Likewise, the lack of a teacher's vigilant and purposeful monitoring and unclear procedural instructions for working in pairs can be disruptive factors (Ruth O. Otienoh, 2015, p. 177). In these reflections, it is important to emphasize the frequent assumption that communication-focused teaching results in learning when measured by freely constructed responses (e.g. communication tasks). However, the rejecting meta-linguistic reference to language and eliminating a component of the whole language learning process and avoiding explicit language teaching does not necessarily result in learning. Likewise, it is believed that a more comfortable classroom context is created when students get the opportunity to talk with their classmates and listen to them through communicative activities. However, the classroom cannot be made a more comfortable context if the cognitive load of the students is removed. A pleasant atmosphere can be created in the classroom if the teacher understands the student's needs, expectations, but also the frustrations and challenges caused by doing the activity and also if the teacher can modify his instructions aimed at the individual needs of the students for learning so that they create space for their students to use their cognitive abilities in the most effective way (Mehmet B. Rakab, 2016, p. 95-96).

#### **2.4. Classification of pair work**

In the context of the classification of pair work, we can talk about open and closed pairs, where in open pairs combinations are possible at the level of teacher-student and student-student pairs (Hill, 2004, nonpaginated).

##### *Open pairs*

A common form of classroom interaction is when two people speak and the others listen. The teacher can participate in such communication by, for example, asking questions to which the students answer, which is still a frequently represented form of interaction in classes. In the described situation, we are talking about a pair made of a teacher and a student (Hill, 2004, nonpaginated). Of course, communication can also go in



the opposite direction, which means that a student can ask a question to the teacher, but also to another student. If communication is established between two students, then a student-student pair communicates in front of the rest of the class. It is possible to achieve the so-called mixed activity of open pairs, where the whole class acts on the basis of an open pair with everyone else in the class. For example, students can move spontaneously around the classroom and at the teacher's signal turn to the nearest student and establish communication. At a more complex level, all students may have a specific instruction or information that will lead them to find a suitable student by asking the other students before they find the right student to pair with (Hill, 2004, nonpaginated).

### *Closed pairs*

A closed pair consists of two students who are focused on each other with a task that includes an instruction about the activity for each part a pair. This way of working allows all students to talk about the task or participate in the activity, encourages their independence and cooperation and allows individual diversity (Arthur Nolasco, 1988; Philip Haines, 1995; Harmer, 2001; Shelagh Rixon, 2000 according to Hill, 2004, nonpaginated). However, in teaching practice, it often happens that this active orientation of students towards each other is not realized. This means that students are organized into closed pairs in a way that does not encourage the kind of interaction that should be achieved. For example, it can happen if the pairs are not organized in a targeted way, but the students are left to sit in a standard, or usual arrangement, as they normally sit, next to each other, and they are not directed to communicate with each other. So, it is very important that the students sit *face to face*, but also that they get a clear instruction that encourages the active orientation of the students towards each other in order to ensure the effectiveness of the task and achieve a communicative classroom through this form of work. This intensive communicative activity can be realized "...with various strategies that can be described by verbs: summarize, correct, agree, reverse, continue, supplement, verbalize thoughts, check and actively listen, which in their application lead to students being directed

to each other, that is, to establish communication and joint action between the student pair." (Ludger Bruening and Tobias Saum, 2008, according to Vesna Bjedov, 2019: 82)

### **3. Description of research methodology**

For the purpose of this work, a survey was conducted, with the goal to determine whether students plan to work in pairs in their written preparations for the Croatian language lesson. The research was conducted on the material consisting of written lesson plans for the Croatian language collected via e-mail during the years 2021 and 2022. The research corpus included 98 preparations of students of Croatian language and literature (single subject and dual subject) studying at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek. In the analysis of the collected material, two categories described in the theoretical part of the paper were observed and analyzed: a) *closed pairs* and b) the *realization of interaction between student pairs*. The results are shown in Table 1. All the obtained results were analysed and interpreted according to the specified categories and their salient features on the total sample of collected material but also separately - elementary and high school lesson plans. Examples of *closed pairs* and the *realization or non-realization of the interaction between student pairs* planned in the students' written preparations for the Croatian language lesson are listed in Table 2 in their original form as written by the students without adapting and editing and classified according to the specified subcategories.

## **4. Results and discussion**

### **4.1. Representation of pair work and realisation of student pair interaction**

In the total sample of the collected material, which consists of 98 written lesson plans for the Croatian language, it is clear that in less than half (37) pair work is planned in the form of closed pairs, table 1. Almost in all described examples of pair work the realization of interaction between student pairs is evident (31 lesson plan), while in 6 preparations, in which work in pairs is planned, the interaction between student pairs is not clearly highlighted, that is, it is not realized. If we look at the results obtained on the individual samples of lesson plans for primary school (52

lesson plans) and secondary school (46 lesson plans), which are represented in almost the same ratio, but still there are a bit more elementary school ones, it can be seen that pair work planned in elementary school teaching units is present in slightly more than a half (28) of lesson plans. In almost all of these lesson plans (23), the realization of the interaction between the student pair is evident, and only in 5 lesson plans this interaction was not observed. Although the 46 lesson plans that the students wrote were for high school teaching, only in 9 of them pair work was planned and in almost all of them the interaction of student pairs is clearly realized (8), and only in one lesson plan this interaction is not realized, table 1.

Table 1. Presentation of planned pair work in the written lesson plans of Croatian language and literature students

| nrlp <sup>1</sup> | unit – learning outcome                                            | grade | PS<br>SS | representation of<br>pair work<br><br><b>closed pairs</b> | realization of the student<br>pair interaction |    |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------|-------|----------|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------|----|
|                   |                                                                    |       |          |                                                           | yes                                            | no |
| 1.                | Expressing Future I                                                | 5.    | PS       |                                                           |                                                |    |
| 2.                | Cases as different forms<br>of the same word                       | 5.    | PS       |                                                           |                                                |    |
| 3.                | Word order in a sen-<br>tence                                      | 7.    | PS       |                                                           |                                                |    |
| 4.                | Participles                                                        | 8.    | PS       | +                                                         | +                                              |    |
| 5.                | The influence of stress<br>and stress length on<br>word meaning    | 4.    | SS       | +                                                         | +                                              |    |
| 6.                | Personal and possessive<br>pronouns                                | 6.    | PS       | +                                                         | +                                              |    |
| 7.                | Grammatical categories<br>of nominal words                         | 3.    | SS       |                                                           |                                                |    |
| 8.                | Syntactic structure of ad-<br>verbial markers of place<br>and time | 7.    | PS       |                                                           |                                                |    |
| 9.                | Memorials of the Croa-<br>tian medieval literacy                   | 6.    | PS       |                                                           |                                                |    |
| 10.               | Relative, possessive and<br>material adjectives                    | 5.    | PS       |                                                           |                                                |    |
| 11.               | Reflexive and reflexive-<br>possessive pronoun                     | 6.    | PS       |                                                           |                                                |    |

<sup>1</sup> The abbreviation nrlp means the number of the lesson plan.

|     |                                                                                                            |    |    |   |   |   |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|---|---|---|
| 12. | The first Croatian dictionary and the first Croatian grammar                                               | 7. | PS | + | + |   |
| 13. | Dependent clauses: attributive and locative                                                                | 8. | PS | + | + |   |
| 14. | Suffixal, prefixal and suffixal-prefixal formation                                                         | 3. | SS | + | + |   |
| 15. | The student recognizes the different roles of synonymous and opposite words in the context                 | 8. | PS |   |   |   |
| 16. | Paronyms                                                                                                   | 3. | SS | + | + |   |
| 17. | The difference between the voice and stress system of the native idiom and the Croatian standard language  | 4. | SS |   |   |   |
| 18. | Multiple complex sentence                                                                                  | 8. | PS |   |   |   |
| 19. | Neologisms in the Croatian language                                                                        | 8. | PS |   |   |   |
| 20. | Croatian dialects                                                                                          | 6. | PS | + |   | + |
| 21. | Conditional I and conditional II                                                                           | 6. | PS | + | + |   |
| 22. | Getting to know the concept of trilingualism (Old Slavic, Old Croatian and Latin) through Croatian history | 6. | PS | + |   | + |
| 23. | Student recognizes the infinitive and auxiliary verbs                                                      | 5. | PS |   |   |   |
| 24. | Subject clause                                                                                             | 8. | PS | + | + |   |
| 25. | Word formation                                                                                             | 3. | SS |   |   |   |
| 26. | The meaning of the word                                                                                    | 1. | SS |   |   |   |
| 27. | Syntactic structure of predicates                                                                          | 7. | PS |   |   |   |
| 28. | Dependant clause                                                                                           | 3. | SS |   |   |   |
| 29. | Ambiguity of words                                                                                         | 1. | SS | + |   | + |
| 30. | Morphemic analysis                                                                                         | 3. | SS |   |   |   |
| 31. | Standard language and substandard idioms                                                                   | 1. | SS |   |   |   |
| 32. | The difference between vowels and consonants                                                               | 4. | SS |   |   |   |

|     |                                                                                            |    |    |   |   |   |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|---|---|---|
| 33. | The student differentiates voice changes: sibilization and palatalization                  | 7. | PS | + | + |   |
| 34. | The student differentiates between common and proper nouns on sample and frequent examples | 5. | PS | + | + |   |
| 35. | Loanwords and foreign language words                                                       | 8. | PS | + |   | + |
| 36. | Perfect                                                                                    | 5. | PS |   |   |   |
| 37. | Process of lexical borrowing                                                               | 4. | SS |   |   |   |
| 38. | Words in relation to each other                                                            | 1. | SS |   |   |   |
| 39. | Croatian dialects and vernaculars                                                          | 2. | SS |   |   |   |
| 40. | Student determines the formative basis                                                     | 3. | SS |   |   |   |
| 41. | Attribute and apposition                                                                   | 1. | SS |   |   |   |
| 42. | Phonologically conditioned voice changes                                                   | 4. | SS |   |   |   |
| 43. | Formative styles                                                                           | 3. | SS |   |   |   |
| 44. | Participle and gerund                                                                      | 6. | PS |   |   |   |
| 45. | Syntactic structure of the subject on frequent and sample examples                         | 7. | PS | + | + |   |
| 46. | Croatian language in the 20th century (from 1945 to the present)                           | 4. | SS |   |   |   |
| 47. | Explaining the position of unaccented words in the obligatory word order                   | 2. | SS |   |   |   |
| 48. | Types of language norms of the Croatian standard language                                  | 1. | SS |   |   |   |
| 49. | Introduction to syntax                                                                     | 1. | SS | + | + |   |
| 50. | Morpheme, morph, allomorph                                                                 | 3. | SS |   |   |   |
| 51. | Student explains the formation and use of active and passive                               | 3. | SS |   |   |   |
| 52. | Invariant types of words                                                                   | 5. | PS | + | + |   |

|     |                                                                        |    |    |   |   |   |
|-----|------------------------------------------------------------------------|----|----|---|---|---|
| 53. | Loanwords                                                              | 4. | SS |   |   |   |
| 54. | Early Croatian literacy                                                | 6. | PS |   |   |   |
| 55. | Verb forms for expressing the past: aorist and imperfect               | 6. | PS | + | + |   |
| 56. | Temporal layering of the lexicon                                       | 2. | SS |   |   |   |
| 57. | Types of independent clauses                                           | 8. | PS | + | + |   |
| 58. | Intralingual and extralingual processes in the Croatian language       | 4. | SS |   |   |   |
| 59. | Grading of adjectives                                                  | 5. | PS |   |   |   |
| 60. | Differentiation of idioms/occurring forms in the Croatian language     | 2. | PS | + |   | + |
| 61. | Functional styles of the Croatian standard language                    | 3. | SS |   |   |   |
| 62. | The beginnings of Croatian literacy                                    | 4. | SS |   |   |   |
| 63. | Student analyses the phonetic system of the Croatian standard language | 4. | SS | + | + |   |
| 64. | Words in a dictionary and dictionary structure                         | 1. | SS |   |   |   |
| 65. | Verb forms to express time and manner                                  | 7. | PS | + | + |   |
| 66. | Lexical borrowing                                                      | 4. | SS |   |   |   |
| 67. | Distinguishing between simple and complex sentences                    | 8. | PS |   |   |   |
| 68. | Capitalization of the first letter in proper names                     | 5. | PS |   |   |   |
| 69. | The beginnings of Croatian linguistics                                 | 7. | PS |   |   |   |
| 70. | Loanwords                                                              | 4. | SS |   |   |   |
| 71. | Word order in a simple sentence                                        | 2. | SS | + | + |   |
| 72. | Pleonasms                                                              | 8. | PS |   |   |   |

|     |                                                                      |    |    |   |   |   |
|-----|----------------------------------------------------------------------|----|----|---|---|---|
| 73. | Croatian philological schools in the second half of the 19th century | 4. | SS |   |   |   |
| 74. | Loanwords                                                            | 8. | PS | + | + |   |
| 75. | Temporal layering of the lexicon                                     | 2. | SS |   |   |   |
| 76. | Describing the distribution of Croatian dialects and vernaculars     | 2. | SS |   |   |   |
| 77. | Independent clauses                                                  | 8. | PS | + | + |   |
| 78. | Participle and gerund                                                | 6. | PS | + | + |   |
| 79. | Phrasemes in the Croatian language                                   | 8. | PS | + |   | + |
| 80. | Present                                                              | 5. | PS | + | + |   |
| 81. | Distinguishing between sibilization and palatalization               | 7. | PS | + | + |   |
| 82. | Infinitive                                                           | 5. | PS | + | + |   |
| 83. | Neologisms                                                           | 8. | PS | + | + |   |
| 84. | Distinguishing common paronyms                                       | 3. | SS |   |   |   |
| 85. | Student recognizes idioms as a part of the lexicon                   | 4. | SS |   |   |   |
| 86. | Croatian organic idioms                                              | 2. | SS |   |   |   |
| 87. | Croatian language and Latin script                                   | 5. | PS |   |   |   |
| 88. | Grading of adjectives                                                | 5. | PS | + | + |   |
| 89. | Numbers                                                              | 6. | PS |   |   |   |
| 90. | Personal and possessive pronouns in the Croatian language            | 6. | PS | + | + |   |
| 91. | Morphemic analysis                                                   | 3. | SS |   |   |   |
| 92. | Getting to know the features of Croatian dialects and speeches       | 6. | PS |   |   |   |
| 93. | Relationships of meaning between words                               | 1. | SS |   |   |   |
| 94. | Verb states                                                          | 3. | SS | + | + |   |

|     |                                          |                |    |           |           |          |
|-----|------------------------------------------|----------------|----|-----------|-----------|----------|
| 95. | Substandard idioms and standard language | 1.             | SS | +         | +         |          |
| 96. | Types of adjectives                      | 6.             | PS |           |           |          |
| 97. | Accents in Croatian standard language    | 7.             | PS | +         | +         |          |
| 98. | Croatian sounds, Croatian accent system  | 4.             | SS |           |           |          |
|     | <b>TOTAL:</b>                            | <b>98</b>      |    | <b>37</b> | <b>31</b> | <b>6</b> |
|     | <b>TOTAL:</b>                            | <b>PS - 52</b> |    | <b>28</b> | <b>23</b> | <b>5</b> |
|     |                                          | <b>SS - 46</b> |    | <b>9</b>  | <b>8</b>  | <b>1</b> |

\*\*\*

Analysing the results obtained on the representation of pair work - closed pairs - in the written lesson plans of Croatian language and literature students, it is observed that this form of work is planned, but in a smaller number of lesson plans. Such a result may point to students' insecurity in planning this form of work due to a lack of experience not only in its application but also in the teaching itself. This is quite understandable, especially if we consider the fact that this is the first lesson plan for students to create. However, what is certainly very commendable and important to point out is the fact that in the descriptions of the planned work in pairs, a clear elaboration can be seen regarding the interaction of the student pair, which shows a good knowledge, but also the understanding of the work in a closed pair, which implies joint work, the focus of students on each other, communication and joint productivity. In lesson plans where this interaction is not evident in the planned work in pairs, it is possible that such a description was unintentionally omitted, but it is also possible that there was no deeper thinking about the planned tasks or activities that should be realized in the work in pairs. The higher prevalence of pair work in primary school units compared to secondary school units may indicate that language topics and learning outcomes in primary school are less demanding than in secondary school, therefore choosing another form of work in latter is a safer way to design the lesson.



## 4.2. Examples of pair work in lesson plans

Table 2 lists examples of pair work, where they are classified according to whether the interaction between students has been achieved or not.

Table 2. Examples of pair work in written lesson plans of the students of Croatian language and literature

| Pair work                                          | Examples:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Number of the unit in Table 1. |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| <b>closed pairs</b>                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                |
| realization of the interaction of the student pair | <p>The students copy a sentence written on the blackboard into a notebook and work in pairs to solve the task. The sentence reads: <i>Taking volunteering seriously, people turned off their cell phones</i>. The task is to determine the parts of the sentence using the acquired knowledge. When they finish, they hand the notebook to their bench mate, and they correct each other's mistakes, if there are any.</p> <p>(Participles, 8th grade)</p>                                                                                                                                                                                                             | 4.                             |
|                                                    | <p>Students in pairs solve task 3 (appendix 5a) on the worksheet so that the first student reads the examples while the other student notes stress and stress length, and then the second student reads the examples while the first notes stress and stress length according to his pronunciation. Using their mobile phones or tablets, in the Croatian Language Portal (<a href="http://hjp.znanje.hr/">http://hjp.znanje.hr/</a>) students check whether they have correctly stressed the word, and whether the other student has correctly marked the stress and stress length.</p> <p>(Influence of stress and stress length on meaning of words, 4th grade)</p> | 5.                             |
|                                                    | <p>Working in pairs, students create a mind map (appendix 2b) to divide conditionals into constituent parts. They recognize the constituent parts of conditional I (present participle and auxiliary verb <i>to be</i> in the aorist) and conditional II (conditional I of the verb <i>to be</i> and present participle), and their recognition is facilitated by a example written on the board (appendix 2c). Students have already learned the constituent parts of conditionals. One student divides conditional I into its constituent parts,</p>                                                                                                                 | 21.                            |

|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
|                                            | <p>and another student divides conditional II. After that, they exchange solutions.<br/>(Conditional I and conditional II, 6th grade)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |     |
|                                            | <p>Students receive a worksheet. Each pair receives two different slips (appendix 5a). In the text, they should underline the subject sentences, exchange the worksheets and check whether all subject sentences are underlined. Then, in all the sentences, they jointly determine the predicates, the main and dependent clauses, and the word they are connected with. Some students write down the sentences and solve them on the board, the others follow and compare their solutions.<br/>(Subject clause, 8th grade)</p>                                                                                                                                                             | 24. |
|                                            | <p>The students receive a worksheet (appendix 1) with four sentences and their task is to pronounce the sentence as they consider it correct [sic!]. The student sitting on the left looks at sentences a and b, and the student sitting on the right looks at sentences c and d.<br/>After one minute, the student sitting on the left reads his sentences to the student on the right, and the student on the right writes them down. After that, they switch roles, the student on the right reads his two sentences, and the student on the left writes down what the other student said.<br/>(The student differentiates voice changes: sibilization and palatalization, 7th grade)</p> | 33. |
| unrealized interaction of the student pair | <p>The students receive a worksheet with three texts in three Croatian dialects, which they must read and extract 3 words in the Štokavian Kajkavian and Štokavian [sic!] dialects from the texts (appendix 2) and try to translate them into the standard language, using their own notes from previous lectures on dialects. Students work in pairs.<br/>(Croatian dialects, 6th grade)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 20. |
|                                            | <p>Students solve the first task (attachment 2a) of the worksheet (attachment 2) that was distributed to them just before the first research activity. In pairs, students find</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 29. |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |     |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
|  | <p>definitions of words with the help of one Croatian dictionary per pair, which I asked them to bring during the previous lesson. In collaborative learning, they find definitions, write them down and underline the basic meaning of words. (appendix 3a)</p> <p>(Equivocalness of words, 1st grade)</p>      |     |
|  | <p>Students then work in pairs to solve the worksheet (appendix 5) in which they have to name the loanwords according to the language they come from.</p> <p>(Loanwords and foreign language words, 8th grade)</p>                                                                                               | 35. |
|  | <p>After successful motivation, I hand out worksheets to the students (Appendix 2) in which there are four different texts related to today's teaching unit. Students read the text in pairs and solve the worksheet.</p> <p>(Differentiation of idioms/occurring forms in the Croatian language, 2nd grade)</p> | 60. |
|  | <p>In pairs, students read the text for analysis on the distributed handouts (appendix 3) and together they select the found phrasemes in their notebooks.</p> <p>(Phraseme in the Croatian language, 8th grade)</p>                                                                                             | 79. |

\*\*\*

In the given examples the interaction between student pairs takes place, and it can be clearly seen how the students are focused on each other. Error correction is observed in written examples (*they correct each other's mistakes, if there are any. / students check whether they have correctly stressed the word, and whether the other student has correctly marked the stress and stress length.*), but also in read or spoken examples (*first student reads the examples while the other student notes stress and stress length, and then the second student reads the examples while the first notes stress and stress length according to his pronunciation.*). In the unit on Conditional I and Conditional II, the creation of a mind map, which students form in pairs, was very cleverly chosen. In the same example, there is another task that is performed in a closed pair, where the interaction is highlighted: *One student divides conditional I into its constituent parts, and*

*another student divides conditional II. After that, they exchange solutions.* And in the last two examples listed in this category, the work in pairs is clearly elaborated and the interaction specified by describing what one student of the pair does and what the other one. All the above descriptions and thoughts of the students about the planned activities and tasks in closed pairs would enable a good organization of this form of work in the teaching and contribute to the quality of their performance. If we look at the examples listed in the category of non-realization of interaction among students (table 2), then we can see an explicit mentioning of working in pairs, but not a concrete description of how the students are directed towards each other. Namely, in the first mentioned example of this category, the task described refers more to individual work than to work in pairs (*The students receive a worksheet with three texts in three Croatian dialects, which they must read and extract 3 words in the Štokavian Kajkavian and Štokavian [sic!] dialects from the texts (appendix 2) and try to translate them into the standard language, using their own notes from previous lectures on dialects.*) Also, although another observed example stated that *In pairs, students find definitions of words with the help of one Croatian dictionary*, the working role of each student in that task is not specified. It is possible for the students to spontaneously organize themselves and agree on dividing the work among themselves, but it is also possible for the students to complete the task individually. Furthermore, if the description of the activity states that students *work in pairs to solve the worksheet* or *read in pairs*, it is very likely that the students will solve the worksheet or read the text individually, and not in pairs, because it is not indicated in which way the interaction between the students should be established in the mentioned tasks.

## 5. Conclusion

Pair work is a desirable form of work in modern teaching and an interesting methodological aspect of the Croatian language teaching. In this paper, pair work was observed with a focus on a form of collaborative learning that creates a communicative classroom and promotes a communicative approach and a task-based learning of the Croatian language. Its advantages make it a desirable choice in the methodological reper-

toire of successful teaching, and the challenges of pair work in the communication classroom can be overcome with dedicated teacher's reflections on its shortcomings. Considering this, the teacher's role is extremely important in the organization, preparation and application of this form of work in the teaching of Croatian language. Although working in pairs requires (additional) time, effort and care, the results that can be achieved by its application can be of enviable quality.

Its social dimension is a special value that promotes responsibility, cooperation, togetherness, teamwork and communication level: student-student. Working in pairs promotes the creation and implementation of ideas that are the result not only of the students' individual experience, but also of their joint work and experience. Developing, strengthening and perfecting students' language and communication competence also represent positive implications of the application of pair work in the Croatian language teaching.

Considering the representation of pair work in the planning of the Croatian language lesson in the written lesson plans of the Croatian language and literature students, it can be concluded that some students include language tasks and activities that would be achieved by working in pairs, while some do not. This means that students still need encouragement, empowerment and inspiration in planning work in pairs as a component of the communicative classroom of the Croatian language emphasising the key points of realizing this form of work.

### **Bibliography**

- Alfares, N. (2017). Benefits and Difficulties of Learning in Group Work in EFL Classes in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 10(7), 247-256.
- Biloro, F., Bugis, R. & Hanapi, H. (2018). The Use of Pair Work Technique in Increasing the Students' Speaking Comprehension at Eight Grade of SMPN 17 BURU.6.76. [https://www.researchgate.net/publication/32887\\_8961\\_THE\\_USE\\_PAIR\\_WORK\\_TECHNIQUE\\_IN\\_INCREASING\\_THE\\_STUDENTS'\\_SPEAKING\\_COMPREHENSION\\_AT\\_EIGHT\\_GRADE\\_OF\\_SMPN\\_17\\_BURU](https://www.researchgate.net/publication/32887_8961_THE_USE_PAIR_WORK_TECHNIQUE_IN_INCREASING_THE_STUDENTS'_SPEAKING_COMPREHENSION_AT_EIGHT_GRADE_OF_SMPN_17_BURU)
- Bjedov, V. (2019). *Učenik u nastavi hrvatskoga jezika*. Osijek, Matica hrvatska Ogranak Osijek.

- Blatchford, P. & Martin, C. (1998). The Effects of Class Size on Classroom Process: It's a Bit Like a Treadmill - Working Hard and Getting Nowhere. *British Journal of Educational Studies*, 46 (2) 118-137.
- Cordeiro, M. de C. (2017). Pair Work for Developing Speaking Skills. Faculdade de Ciencias Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 1-37 (master's thesis)
- Hall, D. R., & Hewings, A. (2001). *Innovation in English Language Teaching*. London: Macquarie University and the Open University.
- Hill, D. (2004). Pairwork and groupwork. *English teaching professional*, 40. <https://pdfcoffee.com/pair-work-and-group-work-pdf-free.html> (retrieved 15/10/2020)
- Kasim, U. (2015). Implementation of Group Work in the Classroom. *Lingua*, 12(1), 97-106.
- Mulya, R. (2016). Teaching Speaking by Applying Pair Work Technique. *English Education Journal*, 7(1), 74-86.
- Otienoh, R. O. (2015). Implementation of Pair Work and Group Work for Creation of Interaction Opportunities for Learners in Large Classes: The Viability of the Two Strategies. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 171-180.
- Pushpanathan, T. & Satheesh, S. (2017). Pair Work as an Effective Teaching Technique in language classroom. *Research Journal of English*, 2(3), 206-211.
- Raja, N. & Saeed, A. (2012). The Effectiveness of Group Work and Pair Work for Students of English at Undergraduate Level in Public and Private Sector Colleges. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(5), 155-163.
- Rakab, M.B. (2016). Pair-Work and Group-Work Activities: Myth or Reality? *International Journal of Educational Investigations*, 3(6), 82-100.
- Styati, E.W. & Rodliyah, R.S. (2021). Investigating the writing quality of students with different proficiency levels in interaction-based pair works. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 39-48.
- Weaver, R., & Hybels, S. (2004) *Communicating Effectively*. Boston: McGraw-Hill.
- Yulitrinisya, W. & Narius, D. (2018). Using Pair Work Technique in Teaching Speaking at Junior High School. *Journal of English Language Teaching*, 7(1), 157-163.

## **Planning of pair work as a component of communication lesson in Croatian language teaching**

### **Summary**

Pair work is considered to be a major component of the communication lesson and it represents one of the fundamental ways in which students are given the opportunity for meaningful practice of the language skills. Applying pair work as an interaction between students increases their language production in the context of speaking tasks. This means that this form of work supports the development of communication competence, stimulates students' cooperation, encourages two-way communication, allows asking questions and answering them. Students tend to be more confident during the pair work activities and achieve better performance in a collaborative environment. Interactive language tasks that are achieved by working in pairs multiply the student's use of language, and thus their opportunities for the active shaping of their specific personal experiences. The aim of this paper is to investigate the representation of the pair work in the written lesson plans of the students of the Croatian language and literature. The identification of this form of work was achieved on the corpus of 98 collected lesson plans for the Croatian language lessons. The results showed that the work in pairs was planned in a lower number of students' lesson plans for the Croatian language lessons.

*Keywords:* pair work planning, open and closed pairs, communication lesson, Croatian language lesson, student and teacher

## **Planowanie pracy w parze jako składowa komunikacyjnej lekcji języka chorwackiego**

### **Streszczenie**

Pracę w parach uważa się za główny składnik lekcji komunikacji i jeden podstawowych sposobów, którym uczniom daje się możliwość zaplanowanego praktykowania wiedzy językowej. Zastosowanie pracy w parach jako interakcji między uczniami zwiększa ich produkcję językową w kontekście zadań werbalnych. To znaczy, że ten rodzaj pracy umożliwia rozwój komunikacyjnej kompetencji, stymuluje uczniów do współpracy, zachęca do wzajemnej komunikacji, umożliwia stawianie pytań i odpowiadanie na nie. Uczniowie mają tendencję większego zaufania w czasie aktywności w parach i osiąganiu lepszego rezultatu w ramach współpracy. Interaktywne zadania językowe robione w czasie pracy w parach wielokrotnie zwiększają uczniowskie zastosowanie języka, a tym i możliwość aktywnego wyrażania osobistych doświadczeń. Celem tej pracy jest zbadać reprezentację pracy w parach w ramach pisemnych planów pracy studentów języka i literatury chorwackiej. Identyfikacja bazowana jest na 98 zebranych pisemnych planów pracy lekcji języka chorwackiego. Rezultaty pokazały, że praca w parach jest planowana w mniejszej liczbie pisanych planów pracy na lekcji.

*Słowa klucze:* planowanie pracy w parach, otwarte i zamknięte pary, lekcja komunikacji, lekcja języka chorwackiego, uczeń i nauczyciel





НАТАЛЬЯ КАБЯК (NATALLIA KABIYAK)

University of Melbourne

ORCID ID 0000-0002-8373-9163

ЛАРИСА АНДРЕЕВА (LARISSA ANDREEVA)

University of Melbourne

## **Перевод крылатых выражений из советских кинофильмов на английский язык на уроке РКИ**

### **Вступление**

В практике преподавания иностранных языков не ослабевает интерес к вопросам использования художественных фильмов как средства обучения (Курлова, 2013; Кабьяк, 2018; Altman, 1989; Wood, 1995; Herrero, Vanderschelden, 2019). В методической и учебной литературе неоднократно обсуждались вопросы восприятия субтитров, а также создания субтитров к фильмам на родном языке самими студентами-иностранцами (Garza 1991; Alonso-Pérez, 2019; Frumuselu, 2019). В данном контексте особую роль занимает изучение киноцитат из советских кинофильмов на занятиях по русскому языку как иностранному (Кудрявцева, 2008; Карпеченкова, 2012; Рожкова, 2015).

Перевод киноцитат из советских кинофильмов на английский язык практически не нашёл отражения в русско-иностранном словаре – единственном известном авторам статьи словаре, в котором даётся перевод на английский язык и толкование единичных примеров крылатых выражений из советских кинофильмов, является *Русско-английский словарь крылатых слов* Ирины Алексеевны Уолш и Валерия Павловича Беркова (Уолш, Берков, 1984). Данная проблема открывает широкие возможности работы со словом на аудиовизуальных занятиях по РКИ в процессе формирования лингвострановедческой и медиакомпетенции иностранных учащихся. Рассматривая киноцитаты в системе языковых знаков, мы следуем концепции Светланы Григорьевны Шулежковой и даём им

определение *крылатые выражения*, так как изучаемые нами киноцитаты представляют собой не одно слово, а словосочетание или предложение (Шулежкова, 2001).

Идея перевода крылатых выражений из советских кинофильмов на английский язык в процессе преподавания РКИ возникла на практических занятиях в Мельбурнском университете в результате того, что студентами неоднократно отмечались неточности в субтитрах к советским кинофильмам, что давало новый поворот занятиям и подчёркивало необходимость вовлечения самих студентов в поиск наиболее правильного, максимально точного перевода.

Данная статья отражает педагогический опыт перевода крылатых выражений из советских кинофильмов на английский язык на занятиях по РКИ. В статье обсуждается роль перевода в процессе преподавания русского языка иностранным учащимся и подчёркивается роль лингвострановедческого комментария, необходимого при переводе на английский язык. Это способствует процессу расширения знаний студентов-иностранцев о русской истории, литературе и культуре, а также лингвокультурологической адаптации иностранных учащихся к русскоязычной среде.

В статье выделяется ряд крылатых выражений, вызывающих расхождения во мнении переводчиков и, как результат, сложности их понимания в англоязычной аудитории, обусловленные культурными и историческими составляющими русского языка, предлагаются методы работы с переводом крылатых выражений на занятии по РКИ. В качестве примеров перевода на английский язык используются фрагменты субтитров к советским кинофильмам на сайтах онлайн-кинотеатра киноконцерна "Мосфильм", *sovietmovie-online.com*, *www.imdb.com* и на лицензионных дисках компании *RUSCICO*.

### **Перевод крылатых выражений из советских кинофильмов в методике преподавания РКИ**

Существует ряд работ, посвящённых вопросам перевода в процессе изучения русского языка как иностранного (Нечаева, 1994; Попович, 2011). Перевод как средство обучения выполняет ряд функций, одна из которых – „овладение изучаемым языком через

сопоставление с родным языком учащихся” (Азимов, Щукин, 2009, с. 194). Следует отметить, что в случае с крылатыми выражениями из советских кинофильмов перевод как средство семантизации не исчерпывает всех значений слов в составе крылатых выражений, включающих в себя целый пласт культурной информации.

Лингвисты относят крылатые выражения из советских кинофильмов к прецедентным текстам, которые имеют историко-культурную, страноведческую ценность и характеризуются краткостью, парадоксальностью высказывания, меткостью, социальной значимостью и имеют запоминающуюся форму (Костомаров, Бурвикова, 1994, с. 73, с. 76). Екатерина Львовна Кудрявцева выделяет ряд „интерситуативных” крылатых выражений, которые неразрывно связаны с историей, культурой, бытовыми реалиями носителей языка и требуют от говорящего и слушающего владения информацией, превосходящей контекстуальные рамки одного фильма (Кудрявцева, 2008, с. 26). Советская киноцитата представляет собой „концептуальный код”, „симбиоз различных мини-жанров речевого узуса от шутливых приговорок [...] до пословиц, содержащих в себе этическую оценку, мораль, [...] что даёт возможность изучать её как лингвокультурологический объект” (Рожкова 2015, с. 229-230). Таким образом, в процессе перевода на английский язык крылатые выражения из советских кинофильмов целесообразно рассматривать как “текст-код”, который выделяется из окружающего его семиотического контекста и “неосознанно существует в голове сказителя, [...] организуя его память и подсказывая ему пределы возможного варьирования текста” (Лотман, 1992, с. 150-151).

### **Роль лингвострановедческого комментария**

Бесспорно, перевод на английский язык крылатых выражений из советских кинофильмов невозможен без лингвострановедческого комментария – информации о национально-культурном компоненте лексики, предназначенной для изучающих иностранные языки (Азимов, Щукин, 2009, с. 128-129). При помощи лингвострановедческого комментария иностранные учащиеся преодолевают смысловые барьеры, связанные с пониманием содержания прецедентных текстов, повышают уровень страноведческой и социокультурной

компетенции (Ibid, с. 281). В процессе перевода на английский язык крылатых выражений из советских фильмов необходимо учитывать не только толкование выражения в современном русском языке и контекст, в котором оно употребляется, но и оттенки значения отдельных компонентов в составе крылатого выражения.

Рассмотрим несколько примеров перевода крылатых выражений из советских кинофильмов на английский язык и обратим внимание на особенности работы с лингвострановедческим комментарием в процессе перевода крылатых выражений с русского языка на английский на занятии по РКИ.

### **Примеры перевода крылатых выражений из советских кинофильмов на английский язык**

Название фильма *Кавказская пленница, или Новые приключения Шурика* (реж. Л. Гайдай, 1966) переводится на английский как *Abduction in the Caucasus, or New Adventures of Shurik* ([cinema.mosfilm.ru](http://cinema.mosfilm.ru), [sovietmoviesonline.com](http://sovietmoviesonline.com)), *Kidnapping, Caucasian Style, or Shurik's New Adventures* (RUSCICO), *The Prisoner of the Caucasus* (Beumers, 2009, p. 139). Именно Нина – *Студентка, комсомолка, спортсменка, наконец, она просто красавица* – является центральной героиней гайдаевской комедии, что отражено в названии фильма. Нину похищают с целью выдать замуж за неинтересного ей человека, поэтому в переводе фильма на английский язык необходимо выделить существительное *пленница* – *captive, prisoner*, а не *похищение* – *kidnapping* (Русско-английский словарь, 1997, с. 361, с. 397). Следует также разграничить варианты перевода на английский язык слова “пленница”, опираясь на события в фильме. Нину крадут и держат на даче Саахова, а не сажают в тюрьму, поэтому *captive* можно считать более удачным вариантом перевода на английский язык.

Таким образом, при помощи наводящих вопросов студентам предлагается самим определить наиболее точный и соответствующий содержанию фильма вариант перевода:

1. Кто главная героиня фильма?
2. Какие варианты перевода на английский язык слова “пленница” вы можете предложить?

3. Какой из вариантов перевода является наиболее точным? Почему?

4. Предложите свой вариант перевода названия фильма.

Крылатое выражение *Студентка, комсомолка, спортсменка, наконец, она просто красавица*, которое употребляется в фильме по отношению к Нине, в современном русском языке имеет несколько значений: „1. О красивой девушке. 2. О спортсменке. 3. О девушке по имени Нина” (Дядечко, 2008, с. 659). Так реализуется процесс экфории – оживления накопленного опыта по одной детали (Костомаров, Бурвикова, 1994, с. 76), в качестве которой выступает крылатое выражение. В субтитрах оно переводится как *A student, a Young Communist, an athlete, and last but not least, a beauty* ([cinema.mosfilm.ru](http://cinema.mosfilm.ru), [sovietmoviesonline.com](http://sovietmoviesonline.com)), *A student... a Komsomol member... an athlete... And with all this, she's just a beauty* (RUSCICO).

Крылатое выражение включает существительное *комсомолка* (*a Komsomol member, a Young Communist*), имеющее значение „член комсомола – Коммунистического союза молодёжи” (Ожегов, 2012, с. 242). Понятие *комсомолка* принадлежит к эпохе создания фильма и требует составления лингвострановедческого комментария. Такое задание предлагается студентам в группах.

Крылатое выражение *Иван Васильевич меняет профессию* является названием эксцентрической кинокомедии, снятой режиссёром Леонидом Иовичем Гайдаем в 1973 году по мотивам пьесы Михаила Афанасьевича Булгакова *Иван Васильевич* и используется в современном русском языке, когда речь идёт об изменении профессии (Дядечко, 2008, с. 258-259).

Существует несколько вариантов перевода названия фильма на английский язык: *Ivan Vasilyevich Changes His Profession* ([www.imdb.com](http://www.imdb.com)), *Ivan Vasilievich Changes Profession* (Beumers, 2009), *Ivan Vassilyevich Changes Occupation* ([cinema.mosfilm.ru](http://cinema.mosfilm.ru)), *Ivan Vasilievich: Back to the Future* ([sovietmoviesonline.com](http://sovietmoviesonline.com)). Последний из вариантов не совсем точно отражает как события, описанные в фильме, так и современное толкование крылатого выражения. *Back to the Future*, означая *назад в будущее*, семантически не включает изменение должности управдома Ивана Васильевича Бунши на профессию царя Ивана Грозного, а также его путешествие в прошлое. В связи с этим

целесообразно предложить студентам-иностранцам порассуждать о том, насколько удачным является данный перевод, и привести соответствующие аргументы.

Приведём пример задания из учебника *Любимые советские фильмы на уроке РКИ* (Кабяк, 2022, с. 123):

В переводе на английский язык существует несколько версий названия фильма. Одна из них — «Ivan Vasilyevich: Back to the Future», что в переводе на русский язык означает «Иван Васильевич: назад в будущее». Можно ли считать данный перевод удачным? Аргументируйте свой ответ.

*Наши люди в булочную на такси не ездят* из комедии *Бриллиантовая рука* (реж. Л. Гайдай, 1968) – одна из самых популярных киноцитат в современном русском языке (Kabiak, 2020) – в субтитрах переводится как *Our tenants don't go to the baker's in a taxi* ([cinema.mosfilm.ru](http://cinema.mosfilm.ru), [sovietmoviesonline.com](http://sovietmoviesonline.com)). Исследователи отмечают целый ряд советских реалий, которые стоят за данным крылатым выражением. Они включают противопоставление *наши – не наши* (противопоставление западной и советской моделей жизни), изображающее западную культуру как чуждую. Тот, кто побывал за границей, становился подозрительным, за ним нужно было следить. Кроме этого, в выражении присутствует неодобрительная оценка богатства, так как поездка на такси являлась непозволительной роскошью для советского человека (Рожкова, 2015, с. 231). В качестве задания студентам предлагается ответить на вопрос: насколько уместным является перевод словосочетания *наши люди* как *Soviet people*?

Диалог – *Ну, будете у нас на Колыме... Будете у нас на Колыме – милости просим. – Нет, уж лучше вы к нам* в современном русском языке разыгрывается при прощании и взаимном приглашении друг друга в гости в будущем (Елистратов, 2010, с. 53). Однако такое шутовское, на первый взгляд, прощание представляет собой напоминание о сталинских репрессиях в СССР: Колыма (разг. от Колымский край) – это регион на северо-востоке России, в годы массовых репрессий известный как место расположения лагерей с особенно тяжёлыми условиями жизни и работы (Кабяк, 2022, с. 46). При переводе на английский язык данное значение утрачивается вследствие замены географического региона Колыма, исторически связанного с репрессиями 1932–1953 годов, на гораздо более обширный

регион Сибирь: – *If you get a chance to go to Siberia... If you get a chance to go to Siberia, you'll be very welcome. – Why don't you better come to see us?* (cinema.mosfilm.ru, sovietmoviesonline.com). Таким образом, более точный перевод на английский язык должен включать название географического региона Колымский край, а также лингвострановедческий комментарий, который предлагается составить самим студентам: *If you get a chance to go to Kolyma, you'll be very welcome.*

В крылатом выражении *Кто ж его посадит?!.. Он же памятник!* наблюдается игра слов, построенная на столкновении прямого и переносного значения глагола *посадить*. Владимир Станиславович Елистратов даёт следующее толкование выражения: „иронично об употреблении глагола «посадить» в значении «посадить в тюрьму», а также о любой двусмысленной ассоциации, когда слова употребляются в нескольких значениях” (Елистратов 2010: 138-139). Студентам предлагается уточнить значения слова *посадить* в толковом словаре и определить, какое из значений этого слова использует в своей реплике герой фильма *Джентльмены удачи* (реж. А. Серый, 1971) Косой. После работы со словарём студентам даются фрагменты английских субтитров – *How could the poor guy sit down? An iron monument like that!* (sovietmoviesonline.com) – и предлагается ответить на вопрос: почему из перевода исчезает юмор?

*Хорошо сидим* – реплика Харитоновы, соседа Бузыкина в фильме *Осенний марафон* (реж. Г. Данелия, 1979), „сопровождающая застолье” (Елистратов, 2010, с. 286), так обычно говорят „о душевной беседе, о застолье в хорошей компании” (Дядечко, 2008, с. 727). Перевод в субтитрах – *Aren't we having a good time?* (sovietmoviesonline.com, RUSCICO) – не отражает значения русского гостеприимства и застолья в русской культуре, которое сопровождается тостами и состоит из нескольких фаз (Сергеева, 2010, с. 70-71). Данный перевод может быть применён ко множеству ситуаций: *To have a good time* можно и в кафе, и в кинотеатре, и в парке, и во время отпуска. В качестве задания студентам предлагается составить список других киноцитат из советских или российских кинофильмов, которые произносятся во время застолья, и перевести их на английский язык. Одним из примеров может быть выражение *Я требую продолжения банкета!* из комедии *Иван Васильевич меняет профессию*.

Отдельные вопросы в восприятии и в переводе на английский язык студентами-иностранцами представляют крылатые выражения, в составе которых встречается устаревшая лексика: *Ты пошто боярыню обидел, смерд?! / Why did you hurt this Boyar woman, you lowly man?*, *Ты чьих будешь? Чей холон, спрашиваю? / Who do you belong to? Whose self are you?*, *Эх, красота-то какая! Леночка! / Oh, how beautiful it is! Beauteous!*, *Кемска волость / Kemsk Region* из фильма *Иван Васильевич меняет профессию*. Интересную группу для изучения составляют крылатые выражения, элементы которых не имеют эквивалентов ни в русском, ни в английском языках. Как правило, это фразы из комедий советских режиссёров, нередко содержащие подражание иностранным языкам и широко вошедшие в повседневное использование после выхода фильмов на экран: *Бамбарбия. Кургуду / нет перевода в субтитрах (Кавказская пленница, или Новые приключения Шурика)*, *Цигель, цигель, ай-лю-лю! / нет перевода в субтитрах*, *Руссо туристо, облик морале, ферштейн?! / Russo turista, capito, moralita! Verstehen? (Бриллиантовая рука)*, *Уно моментто / нет перевода в субтитрах (Формула любви, реж. М. Захаров, 1984)*. Интерес студентов-иностранцев вызывают и крылатые выражения, в составе которых наблюдается искажение грамматических и фонетических норм русского языка: *Налетай, торопись, покупай живопись! / Hurry! Be smart! Buy fine art! (Операция "Ы" и другие приключения Шурика, реж. Л. Гайдай, 1965)*, *Чей туфля? – Моё / Whose shoe? Mine... (Кавказская пленница, или Новые приключения Шурика)*, *Достаточно одной таблэтки / One pill will be enough (Бриллиантовая рука)*, *Всё. Кина не будет. Электричество кончилось / That's it. End of the line! This is where we get off, boys! (Джентльмены удачи)*, *Тебя поcodют, а ты не воруй / They'll lock you up. Next time don't steal... (Берегись автомобиля, реж. Э. Рязанов, 1966)*.

### Заключение

В статье мы обозначили методы работы над переводом крылатых выражений из советских фильмов на английский язык на занятиях по РКИ. Отмечено значение перевода в процессе изучения русского языка как иностранного, а также лингвострановедческого комментария к советским киноцитатам. В статье также предложена



методика работы со словом, направляющая студентов на поиск наиболее точного выбора из представленных вариантов перевода и являющаяся стимулом для поиска самими студентами новых вариантов, что оживляет урок и даёт иностранным учащимся дополнительную мотивацию изучать русский язык и культуру.

### Библиография

- Азимов, Э., Шуккин, А. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР [Azimov, E., Shchukin, A. (2009). *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i poniatii (teoriia i praktika obucheniia iazykam)*. Moskva: Izdatel'svo IKAR].
- Дядечко, Л. (2008). *Крылатые слова нашего времени: толковый словарь: более 1000 единиц*. Москва: НТ Пресс [Diadechko, L. (2008). *Krylatye slova nashego vremeni: tolkovyi slovar': bolee 1000 edinits*. Moskva: NT Press].
- Елистратов, В. (2010). *Словарь крылатых фраз российского кино*. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА [Elistratov, V. (2010). *Slovar' krylatykh fraz rossiiskogo kino*. Moskva: AST-PRESS].
- Кабяк, Н. (2018). Советские кинофильмы на уроке РКИ: комедия Л. Гайдая "Иван Васильевич меняет профессию". *Русский язык за рубежом*, 1 (266), с. 91-113 [Kabiak, N. (2018). Sovetskie kinofil'my na uroke RKI: komediia L. Gaidaia "Ivan Vasil'evich meniaet professiiu". *Russkii iazyk za rubezhom*, 1 (266), s. 91-113].
- Кабяк, Н. (2022). *Любимые советские фильмы на уроке РКИ: учебное пособие*. Москва: ФЛИНТА [Kabiak, N. (2022). *Liubimye sovetskie fil'my na uroke RKI: uchebnoe posobie*. Moskva: FLINTA].
- Карпеченкова, Ю. (2012). *Обучение крылатым выражениям русского языка студентов-иностранцев (на материале отечественного кино)* [Karpechenkova, Yu. (2012). *Obuchenie krylatym vyrazheniiam russkogo iazyka studentov-inostrantsev (na materiale otechestvennogo kino)*].
- Костомаров, В., Бурвикова, Н. (1994). Как тексты становятся прецедентными. *Русский язык за рубежом*, 1 (94), с. 73-76 [Kostomarov, V., Burvikova, N. (1994). Kak teksty stanoviatsia pretsedentnymi. *Russkii iazyk za rubezhom*, 1 (94), s. 73-76].
- Кудрявцева, Е. (2008). Цитирование фрагментов речи персонажей художественных фильмов как необходимая составляющая изучения РКИ. *Русский язык за рубежом*, 1, с. 20-28 [Kudriavtseva, E. (2008). Tsitirovanie fragmentov rechi personazhei khudozhestvennykh fil'mov kak neobkhodimaia sostavliaiushchaia izucheniia RKI. *Russkii iazyk za rubezhom*, 1, s. 20-28.]

- Курлова, И. (2013). Работа с учебными, мультипликационными и художественными фильмами на уроке РКИ. *Сборник научно-информационных материалов по итогам проведения мероприятий, посвящённых празднованию Дня русского языка в Болгарии, Сербии, Словении, Греции* (с. 110-114). Москва: Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова [Kurlova, I. (2013). *Rabota s uchebnymi, mul'tiplikatsionnymi i khudozhesnvennymi fil'mami na uroke RKI. Sbornik nauchno-informatsionnykh materialov po itogam provedeniia meropriiati, posviashchonnykh prazdnovaniiu Dnia russkogo iazyka v Bolgarii, Serbii, Slovenii, Gretsii* (s. 110-114). Moskva: Institut russkogo iazyka i kul'tury MGU imeni M.V. Lomonosova].
- Лотман, Ю. (1992). *Избранные статьи: в 3 т. Т. 1*. Таллин: Александра [Lotman, Yu. (1992). *Izbrannye stat'i: v 3 t. T. 1*. Tallin: Aleksandra].
- Нечаева, В. (1994). *Методика обучения переводческой деятельности (в рамках курса русского языка как иностранного)*. Москва: Русский язык [Nechaeva, V. (1994). *Metodika obucheniia perevodcheskoi deiatel'nosti (v ramkakh kursa russkogo iazyka kak inostrannogo)*. Moskva: Russkii iazyk].
- Ожегов, С. (2012). *Толковый словарь русского языка: ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений*. Москва: ООО Издательство "Мир и Образование": ООО "Издательство Астрель": ООО "Издательство Оникс" [Ozhegov, S. (2012). *Tolkovyi slovar' russkogo iazyka: ok. 100 000 slov, terminov i frazeologicheskikh vyrazhenii*. Moskva: ООО Izdatel'stvo "Mir i Obrazovanie": ООО "Izdatel'stvo Astrel": ООО "Izdatel'stvo Oniks"].
- Попович, И. (2011). Место перевода с родного языка в процессе усвоения русского языка как иностранного. *Теория и практика общественного развития*, 2, с. 368-370 [Popovich, I. (2011). *Mesto perevoda s rodnogo iazyka v protsesse usvoeniia russkogo iazyka kak inostrannogo. Teoriia i praktika obshchestvennogo razvitiia*, 2, s. 368-370].
- Рожкова, П. (2015). К проблеме изучения советских киноцитат в лингвокультурологическом контексте. *Советский социокультурный проект: исторический шанс или глобальная антиутопия: материалы Международной научной конференции, Уральский федеральный университет*, с. 228-232 [Rozhkova, P. (2015). *K probleme izucheniia sovetskikh kinotsitat v lingvokul'turologicheskom kontekste. Sovetskii sotsiokul'turnyi proekt: istoricheskii shans ili global'naia antiutopiia: materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, Ural'skii federal'nyi universitet*, pp. 228-232].
- Русско-английский словарь: ок. 100 тыс. слов и словосочетаний*. (1997). Под ред. Р. Даглиша. Москва: Русский язык [Russko-angliiskii slovar': ok. 100 tys. slov i slovosochetanii. (1997). Pod red. R. Daglisha. Moskva: Russkii iazyk].

- Сергеева, А. (2010). *Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность*. Москва: Флинта: Наука [Sergeeva, A. (2010). *Russkie: stereotipy povedeniia, traditsii, mental'nost'*. Moskva: Flinta: Nauka].
- Уолш, И., Берков, В. (1984). *Русско-английский словарь крылатых слов*. Москва: Русский язык [Uolsh, I., Berkov, V. (1984). *Russko-angliiskii slovar' krylattykh slov*. Moskva: Russkii iazyk].
- Шулежкова, С. (2001). *Крылатые выражения русского языка, их источники и развитие*. Москва: Азбуковник [Shulezhkova, S. (2001). *Krylatye vyrazheniia russkogo iazyka, ikh istochniki i razvitie*. Moskva: Azbukovnik].
- Alonso Pérez, R. (2019). Enhancing Student Motivation through Film Subtitling Projects, pp. 108-126. In *Using Film and Media in the Language Classroom: Reflections on Research-led Teaching* / edited by Carmen Herrero and Isabelle Vanderschelden. Multilingual Matters.
- Altman, R. (1989). The video connection: integrating video into language teaching. Houghton Mifflin.
- Beumers, B. (2009). A history of Russian cinema. Bloomsbury.
- Garza, T. (1991). Evaluating the Use of Captioned Video Materials in Advanced Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals*, 24(3), pp. 239–258.
- Frumuselu, A. (2019). “A Friend in Need Is a Film Indeed”. Teaching Colloquial Expressions through Television Series and Subtitling, pp. 92-107. In *Using Film and Media in the Language Classroom: Reflections on Research-led Teaching* / edited by Carmen Herrero and Isabelle Vanderschelden. Multilingual Matters.
- Kabiak, N. (2020). “Winged phrases” from Soviet cinema: the use and dynamics of high-frequency film quotations in modern Russian. *Using Film and Media in the Language Classroom: Reflections on Research-led Teaching* / edited by Carmen Herrero and Isabelle Vanderschelden. (2019). Multilingual Matters.
- Wood, D. (1995). Film communication theory and practice in teaching English as a foreign language. E. Mellen Press.
- cinema.mosfilm.ru
- imdb.com
- sovietmoviesonline.com

## **Translation of winged phrases from Soviet films into English in the Russian-as-a-foreign language classroom**

### **Summary**

The article illustrates a pedagogical approach to the translation of winged phrases from Soviet films into English in the Russian-as-a-foreign language classroom. Several winged phrases are highlighted, such as those which cause disagreement between translators creating comprehension difficulties in the English-speaking classroom due to the cultural and historical components of Russian. The role of translation as a pedagogical tool in the process of Russian-as-a-foreign language acquisition is discussed and an analysis of various options of translation of winged phrases into English is offered. The aim is to involve students in the search for the most accurate precise translation. The importance of linguistic and country studies commentary is highlighted. This is connected to the translation into English in the process of widening students' knowledge about Russian history, literature and culture as well as the importance of linguistic and cultural adaptation of foreign students to a Russian-speaking environment.

*Keywords:* winged phrases, Soviet film, translation into English, Russian-as-a-foreign language.

## **Түмачение скrzyдлатых выражений з фильмв сovieckих на язык aнгeлский на зајeциах з јeзыка росыјского јaкo oбцeгo**

### **Streszczenie**

W artykule omówiono wykorzystanie tłumaczenia skrzydlatych wyrażeń z filmów sowieckich na język angielski w procesie nauczania języka rosyjskiego jako obcego. Wyróżniono szereg skrzydlatych wyrażeń, dla których tłumacze proponują różniące się od siebie przekłady, powodując tym samym trudności w ich odbiorze przez anglojęzycznych uczących się. Wynikają one (trudności) z faktu, iż semantyka oryginalnych jednostek rosyjskich zawiera w sobie elementy kulturowe i historyczne. W tekście przedstawiono rolę tłumaczenia jako narzędzia dydaktycznego w procesie opanowywania języka rosyjskiego, a także zaproponowano przykłady ćwiczeń nastawionych na zaangażowanie studentów w poszukiwanie maksymalnie precyzyjnego przekładu skrzydlatych słów. Zwrócono uwagę na znaczenie komentarza lingwokulturowego, który pozwala pogłębić wiedzę o historii, literaturze i kulturze Rosji, będącego tym samym narzędziem adaptacji lingwokulturowej studentów zagranicznych do środowiska rosyjskojęzycznego.

*Słowa kluczowe:* skrzydlate wyrażenia, kino sowieckie, tłumaczenie na język angielski, język rosyjski jako obcy.

MATEUSZ WIŚNIEWSKI  
Uniwersytet Wrocławski  
ORCID: 0000-0003-2070-039X

## **Nowe technologie w nauce języka czeskiego – potrzeba czy konieczność? Studium przypadku**

Od roku 2020, kiedy z powodu pandemii COVID-19 (Chappell 2020; Ducharme 2020; MZ 2020; WHO 2020a, 2020b) praktycznie cały świat zmuszony był zmienić dotychczasowe procedury i działania w niemal każdej dziedzinie życia, inaczej spoglądać możemy również na kwestie dotyczące edukacji, w tym kształcenia uniwersyteckiego (według UNESCO ponad 60% studentów na świecie doświadczyło negatywnych skutków zamknięcia uczelni – Sundar 2020, s. 8). Niemal z dnia na dzień okazało się, że różne narzędzia dydaktyczne związane z nowymi technologiami, mediami i internetem, o których istnieniu wiedzieliśmy, które znaliśmy lepiej albo gorzej, z których korzystaliśmy w zakresie większym albo mniejszym, zaczęły być naszą (prawie) jedyną metodą komunikacji ze studentami, studentkami (zwanymi dalej: studentami) – tak samo nienawykłymi do rozwiązań wymuszonych przez okoliczności zewnętrzne (pandemia COVID-19) jak ich wykładowcy, wykładowczynie (zwani dalej wykładowcami).

W różnych dziedzinach nauki i dydaktyki zagadnienia związane z inicjowaniem, realizowaniem i kontrolowaniem procesu nauczania za pomocą nowych technologii – elektronicznych środków przekazu – przysparzać mogły problemów swoistych i typowych dla właściwej dyscypliny: za pośrednictwem platformy internetowej inaczej przecież wyglądać musi nauka anatomii czy zajęcia laboratoryjne, inne tematy wiążą się z nauką śpiewu czy praktycznych zajęć z rzeźby, a jeszcze inne – z wykładem z historii czy matematyki.

W roku 2020 intensywne używanie tych narzędzi wynikało z okoliczności zewnętrznych, potrzeby chwili (jak się okazało: dłuższej) związanej

z sytuacją epidemiczną w Polsce i na świecie – była to więc bez wątpliwości konieczność. Czy z czasem mogła się ona przekształcić również w potrzebę prowadzącą do stworzenia nowego, swoiście autonomicznego modelu studiowania – w całości w trybie zdalnym, czyli online? Jako przykład do tych rozważań posłuży przypadek Studiów Podyplomowych Język Czeski w Administracji, Turystyce i Biznesie (zwane dalej: SPJCATB), w które autor artykułu zaangażowany jest osobiście od ich początku (SPJCATB uruchomione zostały na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego po raz pierwszy w październiku 2020 roku – z konieczności w systemie zdalnym).

Zanim jednak przyjrzymy się omawianemu przypadkowi, ustalmy kilka faktów na temat nowych technologii, które – „pojawiają się praktycznie w każdej sferze życia człowieka, nie wykluczając przy tym edukacji, tak na poziomie podstawowym, jak i w szkolnictwie wyższym. Dzięki stałemu dostępowi do internetu oraz obecności technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) jesteśmy w stanie ułatwić sobie i pracę, i zdobywanie nowych umiejętności – oczywiście przy odpowiednim wykorzystaniu dostępnych narzędzi” (Hajduk 2023, s. 115). Powinniśmy zauważyć, o czym często zapomina się w kontekście rozważań nad nowymi technologiami w nauczaniu języków obcych, że ich obecność „w glottodydaktyce nie jest niczym nowym, ale konieczność przejścia z dnia na dzień z nauki stacjonarnej na zdalną wymusiła w pewnym sensie refleksję nad nowymi sposobami nauczania i uczenia się języków z wykorzystaniem systemów informatycznych” (Wojakowska 2022, s. 188). Właśnie w tym „momencie” szybkiego i nieoczekiwanego przejścia z systemu stacjonarnego na zdalny upatrywać można źródła niepewności i nieporadności: zarówno wykładowców, jak i studentów, niegotowych na pracę online i nieumiejących (i nienauczonych!) z niej efektywnie korzystać. Należy więc pamiętać, strategie nauczania i uczenia się przy pomocy technologii informacyjno-komunikacyjnych wymagają zarówno od jednych, jak i drugich wiedzy teoretycznej i pewnych umiejętności (Gajek, Michońska-Stadnik 2017, s. 45-62), które trzeba wcześniej zdobyć, a które nie są standaryzowane, ponieważ związane są także z osobistą kreatywnością, spontanicznością, otwartością na nowości i zdolnością do adaptacji (por. Biletska, I. O., Paladieva, A. F., Avchinnikova, H. D., Kazak, Y. Y. 2021 s. 23).

\*\*\*

Jak można było zauważyć w praktyce, „konfrontacja z koncepcją nauczania wspieranego cyfrowo czeka wcześniej czy później każdego pedagoga” (Deleżyńska 2022, s. 109) – wykładowcy SPJCATB przekonali się o tym w październiku 2020 roku, kiedy rozpoczęto pierwszą edycję programu, pół roku po początku pandemii COVID-19. Z jednej strony ten czas wydawał się wystarczający na opracowanie narzędzi i harmonogramu, który mógłby być realizowany w całości online, z drugiej jednak brak ustaleń na każdym szczeblu – zarówno państwowych aktów prawnych, jak i jasnych wytycznych ogólnouniwersyteckich – powodował odkładanie decyzji o uruchomieniu studiów w trybie całkowicie zdalnym. Początkowo zakładano, że po kilkutygodniowym *lockdownie* słuchaczki i słuchacze (zwani dalej: słuchaczami albo studentami) powrócą do weekendowych zajęć stacjonarnych (rekrutacja prowadzona była na taki właśnie tryb), jednak szybko okazało się, że przedłużający się co raz obowiązek pracy i studiowania wyłącznie zdalnie przekreśla te plany każdego miesiąca. Podjęto więc decyzję o utrzymaniu spotkań online do końca pierwszej edycji studiów (studia trwają trzy semestry, czyli w przypadku I edycji – do wiosny 2022). W roku 2021 prowadzono nabór na kolejną edycję – zajęcia domyślnie również miały odbywać się w systemie weekendowych zjazdów wymagających fizycznej obecności na uczelni. Kiedy jednak pojawiły się wątpliwości na okoliczność takiej organizacji dydaktyki (ciągle zmieniające się wytyczne, przewidywanie kolejnych *lockdownów*, wątpliwości natury zdrowotno-etycznej), podjęto decyzję o przeprowadzeniu ankiety wśród kandydatów chcących rozpocząć naukę. Przeprowadzono ją wśród 33 osób, a jej wyniki były jednoznaczne: 70% respondentów opowiedziało się za całkowicie zdalną organizacją studiów, o ile będzie to możliwe, niezależnie od sytuacji epidemicznej, 21% zaznaczyło, że chciałoby w przeważającej części uczyć online (cztery spotkania w semestrze), a jedynie czasami przyjeżdżać do Wrocławia na zjazdy stacjonarne (dwa spotkania w semestrze), natomiast jedynie 9% przyznało, że bardziej odpowiada im jedynie fizyczna obecność na zajęciach (bez spotkań online). Choć w tej kwestii nie przeprowadzano precyzyjnych badań ilościowo-jakościowych, można założyć, że odpowiedzi te nie były związane ani z wiekiem kandydatów, ani z ich wykształceniem – w trzech edy-

cjach SPJCATB uczestniczyli słuchacze, którzy znacznie różnili się od siebie wiekiem: w chwili rozpoczęcia najmłodszy miał 23 lata, a najstarszy – 65. Również wykształcenie uprawniające do podjęcia studiów podyplomowych może zostać uznane za zmienną redundantną – słuchacze reprezentowali wszystkie szczeble edukacji wyższej – od licencjata, po magistrów (większość), a także doktorów i profesorów. Ukończone kierunki również były rozmaite – od lekarskiego, przez prawnicze, humanistyczne, artystyczne, aż po ścisłe. Natomiast należy zauważyć, że o ile podczas pierwszej edycji SPJCATB studenci rekrutowali się przede wszystkim z Dolnego Śląska i okolic, to już na drugiej edycji pojawiali się też słuchacze z innych dużych miast, np. Warszawy czy Krakowa. Kiedy podjęto decyzję o przejściu w całości na tryb zdalny, wzmocniło to tylko pozaregionalną reprezentację słuchaczy, która właśnie w nowych technologiach studiowania odnajdywała zasadniczą korzyść – brak konieczności przyjazdu do Wrocławia, a co za tym idzie: pokrywania kosztów dojazdu i noclegu. W tym wypadku właśnie w tej zdalnej (100%) formie nauki upatrywać można wartości dodanej zarówno dla studiujących, jak i organizatorów studiów (większa liczba chętnych). Można jedynie zakładać, ile osób nie zdecydowało by się na podjęcie kształcenia, gdyby nie dostęp do nowych technologii, które potrzebę fizycznej obecności we Wrocławiu zredukowały do zera: słuchacze rekrutowali się bowiem nie tylko z Polski, ale także z innych krajów – Wielka Brytania (Londyn) czy Republika Czeska (Brno, Praga, tereny przygraniczne).

Podstawowym narzędziem komunikacji ze studentami była platforma Microsoft Teams – oficjalne narzędzie dostępne i zalecane (a od pewnego momentu obowiązkowe) studentom i pracownikom UWr<sup>1</sup>. Ta usługa dostępna online łączy w sobie funkcje komunikacyjne z szerokim wachlarzem usług dodatkowych wspomagających proces dydaktyczny i go ułatwiających. Na przestrzeni trzech lat pandemii (2020-2023) każdy jej użytkownik mógł zaobserwować rozwój tego multimedialnego narzędzia i jego ewolucję. W ostatnich latach bowiem da się zauważyć nie tylko – wymuszony, jak wiemy, przez pandemię – konkretny zwrot ku nowym

---

<sup>1</sup> Warto zauważyć, że poszczególne uczelnie różnie rozwiązują temat domyślnej, czyli podstawowej platformy, na której odbywają się zajęcia, czasami dając prowadzącym wolną rękę w jej wyborze.



technologiom w edukacji, ale i ciągłą ich ekspansję i ewolucję: narzędzia, z którymi spotkaliśmy się po raz pierwszy często dopiero w roku 2020, wyglądają dziś zupełnie inaczej niż przed kilkanaście laty, mają też inną funkcjonalność i często dostosowane są do różnych systemów operacyjnych i rodzajów urządzeń, na których są używane, co ze względu na wygodę jest nie bez znaczenia zarówno dla studentów, jak i wykładowców.

Pandemia pokazała, że nie tylko „klasyczne” kanały komunikacji elektronicznej jak poczta e-mail okazały się przydatne: kontaktować można bowiem się również przez media społecznościowe, tamże można też udostępniać materiały dydaktyczne. Wydaje się jednak, że takie narzędzia mogą wiązać się z poczuciem utraty jakiejś części prywatności (dla obu stron procesu komunikacji) i zarezerwowane są dla sporadycznych przypadków, kiedy jakąś sprawę trzeba załatwić szybko.

Na przykładzie SPJCATB warto też zauważyć, że przejście w całości na tryb online bez wątpliwości przyczyniło się do włączania nowych technologii w kolejne działania aktywności studenckiej – np. spotkania organizowane online gromadzą więcej uczestników niż stacjonarne. Człowiek może połączyć się bowiem skądkolwiek, gdzie ma dostęp do internetu. To przeniesienie niektórych wydarzeń dotychczas odbywających się stacjonarnie do sieci wpływa bezpośrednio na zwiększenie ich dostępności, ale i otwartości. Ta uwaga dotyczy również samych zajęć zdalnych – student, który nie może być obecny fizycznie na uczelni, teoretycznie może połączyć z grupą i wykładowcą na właśnie online.

Rozważamy tutaj oczywiście kwestie stricte organizacyjne, ale nie można zapominać, że w przypadku usługi edukacyjnej, jaką są studia podyplomowe, nie powinno się pomijać merytorycznego aspektu działalności. Ze względu na specyfikę SPJCATB oraz fakt, że studia te od początku prowadzone były w trybie zdalnym (nie ma więc odniesienia do kształcenia stacjonarnego), trudno ocenić, czy i jak wyniki osiągnięte przez słuchaczy kształcących się online mogłyby się różnić od tych, które osiągnęłyby w klasycznej formie kształcenia. Jednak dla celów informacyjnych, przy wykorzystaniu wewnętrznego systemu monitoringu studiów, przytoczone zostaną wypowiedzi niektórych słuchaczy trzech pierwszych edycji:

*Jaka jest różnica między google a sezamem? Jak przygotować sprawne kampanie marketingowe w Czechach i skutecznie sprzedawać swoje produkty? Jak wygląda profesjonalna komunikacja i dlaczego warto znać kontekst kulturowy kontrahentów? M.in. na te pytania znalazłem odpowiedź, studiując j. czeski w biznesie na Uniwersytecie Wrocławskim. Szczepnie polecam wszystkim, którzy współpracują z naszymi południowymi sąsiadami.*

Student 1, menedżer ds. marketingu w międzynarodowej firmie, absolwent III edycji SPJCATB

*Studia pozwoliły mi na rozwinięcie kompetencji językowych, które wykorzystuję w pracy zawodowej. Poznałam fantastycznych ludzi, pasjonatów kultury czeskiej. Dzięki wspianym wykładowcom, w miłej atmosferze poszerzyłam wiedzę o historii Czech. Swoją czeską przygodę kontynuuję na studiach magisterskich.*

Studentka 2, specjalistka w międzynarodowej firmie, absolwentka I edycji SPJCATB, a następnie studentka studiów magisterskich w Instytucie Filologii Słowiańskiej UW

*Studia kształcą nie tylko umiejętności językowe, ale pozwalają na zdobycie szerokiej wiedzy na temat czeskiej kultury, historii i geografii. Dodatkowym atutem są zajęcia przybliżające najważniejsze kwestie związane z ekonomią, handlem, pozyskiwaniem funduszy europejskich czy prawem. Polecam każdemu, kto w przyjaznej atmosferze chce rozwijać swoją wiedzę i zdolności językowe.*

Studentka 3, bibliotekarka, animatorka kultury, absolwentka II edycji SPJCATB

*Wyzwanie i językowa przygoda z doborową kadrą akademicką! Niepowtarzalna i wyjątkowa atmosfera, która przedkłada się znakomicie na efekty edukacyjne. Zajęcia, w których chce się uczestniczyć i na które się czeka! Solidna dawka języka czeskiego, ale również mnóstwo cennych informacji z zakresu kultury, ekonomii, historii, geografii Czech. Można naszych południowych sąsiadów odkryć na nowo i nauczyć się z nimi porozumieć – w sensie ścisłym ☺! Decyzja o studiowaniu Języka czeskiego w administracji, turystyce i biznesie jest zdecydowanie trafiona i najlepsza, jaką podjęłam w ostatnim czasie ☺!*

Studentka 4, redaktorka, blogerka, animatorka kultury, absolwentka III edycji SPJCATB

*Podyplomowe Studia Języka Czeskiego w Administracji, Turystyce i Biznesie pozwoliły mi nie tylko na pogłębienie i udoskonalenie znajomości języka czeskiego, ale również w znacznym stopniu poszerzyły moją wiedzę w zakresie panujących zwyczajów i zasad w Republice Czeskiej – w kwestiach życia codziennego oraz w sytuacjach związanych z postępowaniem przed tamtejszymi organami i urzędami, jak też przygotowaniem i poprawnym formułowaniem listów, a także oficjalnej korespondencji w biznesie.*

*Podczas trzyletnich studiów miałam prawdziwą przyjemność uczestniczyć w zajęciach prowadzonych na najwyższym poziomie, a to wyłącznie dzięki profesjonalnej kadrze, wspianym wykładowcom, którzy prowadząc zajęcia, sprawiali, że spędzony czas na*

*zajęciach mijał bardzo szybko. Nie miałbym takiego odczucia, gdyby nie ciekawe przedmioty, które były w programie studiów oraz prezentowane materiały dydaktyczne w postaci zdjęć, ilustracji, grafiki, nagrań dźwiękowych, tabel, a także interaktywnych zabaw.*

*Nie ukrywam, że same zajęcia miały bardzo szybko, a czas oczekiwania do następnego spotkania niezwykle się dłużył.*

*Zdobyta wiedza podczas Studiów Podyplomowych Języka Czeskiego w Administracji, Turystyce i Biznesie wzbogaciła moją wiedzę i umiejętności, które na bieżąco stosuję i wykorzystuję w swojej pracy zawodowej, stąd też z prawdziwą przyjemnością rekomenduję te studia każdemu zainteresowanemu naszymi południowymi sąsiadami.*

Student 5, prawnik i pilot wycieczek, absolwent I edycji SPJCATB

*Swoją przygodę z językiem czeskim zacząłem wiele lat temu, jak wiele osób – od kontaktów towarzysko-turystycznych. Studia podyplomowe znacznie poszerzyły moją wiedzę i kompetencje językowe, co z pewnością wykorzystam w przyszłych kontaktach służbowych. Kurs jest bardzo intensywny i dzięki temu można dowiedzieć się z niego wielu interesujących faktów na temat Republiki Czeskiej. Zajęcia prowadzone są przez wybitnych specjalistów, co sprawia, że trzysemestralne Studia Podyplomowe Język Czeski w Administracji, Turystyce i Biznesie to doświadczenie, które warto przeżyć!*

Student 6, tamburmajor Orkiestry Policyjnej KWP we Wrocławiu, absolwent II edycji SPJCATB

*Studia Podyplomowe Język Czeski w Administracji, Turystyce i Biznesie to poza bardzo intensywnym kursem języka również ogromna dawka wiedzy o samej Republice Czeskiej. Całość przekazywana przez ciekawych specjalistów i praktyków z danej dziedziny oraz lektorów akademickich języka czeskiego. Bardzo ciekawe doświadczenie, które mogę polecić każdemu zainteresowanemu tematem.*

Student 7, absolwentka Uniwersytetu Wrocławskiego, absolwentka III edycji SPJCATB

W październiku 2023 roku Studia Podyplomowe Język Czeski w Administracji, Turystyce i Biznesie pozostają jedyną ofertą akademicką w Polsce, która proponuje naukę języka czeskiego na studiach podyplomowych od podstaw (*de facto* od poziomu A0) całkowicie w trybie zdalnym (Microsoft Teams). Początkowo – podczas pandemii COVID-19 – jak do pewnego momentu niemal każda oferta edukacyjna w Polsce, ale i większość na świecie – taka forma dydaktyczna była koniecznością, przez pewien czas będąc obligatoryjną konsekwencją obowiązującego wówczas prawa, z czasem – dzięki jego zmianom, które wprowadziły pewną elastyczność w organizacji procesu dydaktycznego na skalę niespotykaną przed rokiem 2020 – stały się propozycją na swój sposób unikatową – edukacyjną, ale jak pokazuje praktyka i opinie słuchaczy mającą duży potencjał promocyjny ze względu na możliwość – dzięki internetowi – uczenia się na

studiach podyplomowych niezależnie od miejsca przebywania (słuchacze na zajęcia łączyli się również ze swoich wyjazdów – m.in. z Chorwacji czy Zanzibaru).

\*\*\*

SPJCATB to jeden z przykładów oferty akademickiej, która świadomie i dobrowolnie pozostała w stu procentach przy trybie nauki zdalnej, wykorzystując do tego zaakceptowane przez Uniwersytet Wrocławski narzędzia, do których należy przede wszystkim platforma MS Teams – forma zarówno komunikatora, jak i zbiór podsystemów służących do aktywizacji procesu nauczania i nauki języka czeskiego. Razem z przygotowanymi przez wykładowców autorskimi materiałami cyfrowymi: nagraniami, opracowaniami, sprawdzianami oraz metodami wspierającymi – quizami, testami, rozmówkami i ćwiczeniami w innej formie – narzędzie to stanowi zrab studiów podyplomowych, w których uczestniczą słuchacze w różnym wieku, na co dzień mieszkający w różnych miejscach nie tylko Polski, wykształceni na różnych kierunkach i niedający się jednoznacznie sprofilować.

Obecnie pytanie o konieczność włączania nowych technologii do nauki języków obcych jawić się więc może jako retoryczne, ponieważ są one obecne w procesie nauczania od lat i stanowią uzupełnienie uzupełnienia dotychczasowej metodologii interaktywnej w nauczaniu (Marín-Campos 2022: 39, za: Hajduk 2023, s. 115). Zintensyfikowawszy się w okresie pandemii COVID-19, w roku 2023 stanowią duży i rozwijający się segment narzędzi dydaktycznych.

Warto przy tym pamiętać, że tak jak różne są dyscypliny naukowe, tak bez wątpliwości skala problemów i wyzwań związanych z nauczaniem konkretnych przedmiotów jest diametralnie inna. To samo dotyczy mierzalnych efektów procesu dydaktycznego z nimi związanego. W przypadku języków obcych diapazon zagadnień glottodydaktycznych wydaje się szeroki – nie dość, że metody ich nauczania są różnorodne, często specyficzne, a czasami nawet niemethodyczne, to jeszcze coraz nowsze technologie – ale i same pomysły wynikające z ich rozwoju (np. aplikacje do nauki) – pozwalają nam kształtować ów proces zgodnie z wytycznymi, zakładanymi efektami uczenia się, potrzebami studentów, ale i naszymi doświadczeniami. Ze względu na cyfryzację większości dziedzin życia można założyć, że to właśnie na wykładowcach akademickich spoczywa

teraz – wydawać by się mogło – niespieszna na razie potrzeba dostosowywania narzędzi nowych technologii do dość skostniałego – jawiącego się czasami nawet jako anachroniczny – systemu studiów filologicznych w Polsce.

W przypadku SPJCATB sprawdzona metoda organizowania dydaktyki oraz jej tryb wpływają pozytywnie na zainteresowanie słuchaczy niezależnie od miejsca ich zamieszkania czy czasowego przebywania. Wszystko to składa się na obraz oferty edukacyjnej, która jest po prostu atrakcyjna dla współczesnego odbiorcy. Co więcej, narzędzia internetowe, które my nazywamy nowymi technologiami, są naszą (prawie) codziennością od wielu lat, po prostu w ostatnim czasie bardziej obecną. Trudno oprzeć się też wrażeniu, że najmłodszy studenci – ci dwudziestokilkuletni (nie mówiąc już o uczniach w wieku szkolnym) – pewnie nie wpadliby nawet na to, żeby jakikolwiek komunikator internetowy nazywać „nową technologią”, bo dla nich jest ona obecna od początku ich świadomej egzystencji: to po prostu internetowe narzędzia w nauce języków obcych – zarówno potrzeba, jak i konieczność.

### Bibliografia

- Biletska, I. O., Paladieva, A. F., Avchinnikova, H. D., & Kazak, Y. Y. (2021). The use of modern technologies by foreign language teachers: developing digital skills. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 16-27.
- Chappell, B. (2020). Coronavirus: COVID-19 Is Now Officially A Pandemic, WHO Says. Źródło: <https://www.npr.org/sections/goatsandsoda/2020/03/11/814474930/coronavirus-covid-19-is-now-officially-a-pandemic-who-says> (dostęp: 15.10.2023).
- Deleżyńska, K. (2022), Zamiast białej kredy. *Języki Obce w Szkole*, 1, s. 109-113.
- Ducharme, J. (2020). World Health Organization Declares COVID-19 a 'Pandemic.' Here's What That Means. Źródło: <https://time.com/5791661/who-coronavirus-pandemic-declaration/> (dostęp: 15.10.2023).
- Gajek, E; Michońska-Stadnik, A. (2017). Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej UW.
- Marín-Campos, E. (2022), Uso de herramientas tecnológicas en educación: Estudio de revisión, *Digital Publisher CEIT*, 8(1), s. 39–51.
- MZ. bd. (2020). Źródło: <https://www.gov.pl/web/zdrowie/co-musisz-wiedziec-o-koronawirusie> (dostęp: 15.10.2023).

- Sundar, N. (2020), No Boundaries on Educational Technology Tools for Teaching, *Learning and Research*. Žródło: <https://ssrn.com/abstract=4243543> lub <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4243543> (dostęp: 15.10.2023).
- WHO. bd. (2020a). Žródło: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> (dostęp: 15.10.2023).
- WHO. bd. (2020b). Žródło: [https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/332197/WHO-2019-nCoV-FAQ-Virus\\_origin-2020.1-eng.pdf](https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/332197/WHO-2019-nCoV-FAQ-Virus_origin-2020.1-eng.pdf) (dostęp: 15.10.2023).
- Hajduk, K. Wykorzystanie nowych technologii w nauczaniu języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 3, s. 115-120.
- Wojakowska, M. (2022), Pandemia a nowe możliwości nauczania języków specjalistycznych, *Językoznawstwo*, 1(16), s. 187-201.

## **New technologies in learning Czech – need or necessity? Case study**

### **Summary**

The article tries to answer the question about the inevitability of online learning in university education: it analyzes the case of postgraduate studies launched online for the first time during the COVID-19 pandemic and continued in this form for three editions. It indicates the most important tools used in the teaching process – new technologies in learning the Czech language. It also contains students' reflections on their learning in this specific mode of studies.

Keywords: *Czech, Foreign Language, Language Teaching, Online Teaching, Case Study*

## **Nové technologie ve výuce češtiny – potřeba nebo nutnost? Případová studie**

### **Resumé**

Článek se snaží odpovědět na otázku nevyhnutelnosti výuky online ve vysokoškolském vzdělávání: analyzuje případ postgraduálního studia, které bylo poprvé zahájeno online během pandemie COVID-19 a v této podobě pokračovalo ve třech ročnících. Uvádí nejdůležitější nástroje používané ve vyučovacím procesu – nové technologie ve výuce českého jazyka. Obsahuje také úvahy studentů o jejich učení v této specifické podobě.

Klíčová slova: *čeština, cizí jazyk, výuka jazyků, výuka online, případová studie*

# **KONTEKSTY KOMUNIKACJI JĘZYKOWEJ**





## **K utváření komunikativní autonomie Slezska. Nástup češtiny v 15. století**

Zavedení češtiny do správního a úředního úzu ve Slezsku je zvláštním případem jejího regionálního vývoje. Ačkoli se může zdát, že jde o prostý důsledek začlenění slezských knížectví do českého soustátí (1327–1348), nebyl to přece přímý účinek výkonu státní moci resp. plánové a účelné jazykové politické činnosti. V pozdě středověkých reáliích České koruny takové ústřední působení je stěží představitelné a schází o něm doklady. Spíše se tu jedná o odraz nových potřeb, které vznikly v procesu vývoje společenské komunikace – zohlednění lokálních jazykových reálií a proměn tehdejšího uspořádání společenského života<sup>1</sup>. Ty vedly k vytvoření ve Slezsku osobité komunikační soustavy, v níž se jazyky – latina, němčina, čeština a polština – odlišovaly nejen dosahy svých areálů, ale též spektrem funkční pružnosti a detaily svých vzájemných vztahů (Malicki, 2009, s. 380–383).

### **1. Jazyky na území pozdě středověkého Slezska a možnosti jejich veřejnoprávního uplatnění**

Jazyková situace slezských knížectví se po areálové stránce stabilizovala během první poloviny 15. stol. Západní část Slezska byla již většinově německá, kdežto ve východní („horní“) části právě zpřevládala polština (Morciniec, 1989, s. 324–325; por. Kryszczuk, 1999, s. 34–38). České jazykové území zasahovalo do Slezska od jihu – na Opavsku, na jižních okrajích Ratibořska a v západním, hraničním pruhu Těšínska se utvářela nářečí slezskomoravská (Šrámek, 1997, s. 44–45; Siatkowski, 1996, s. 86–88; Bąk, 1974, s. 16, mapa 4, 6). Severovýchodně od čáry vyznačené úseky

---

<sup>1</sup> K správním proměnám, vývoji soudního systému a evoluci principů stavovského zřízení viz Orzechowski, 2005, s. 75–99; týž, 1979; s ohledem na komunikační aspekty tyto proměny reflektuje např. Čapský, 2013.

toků Ostravice, Pštiny (pol. Psina) a Prudníku dominovala slezskopolská nářečí (Malicki, 2019, s. 74). Jižně od této čáry se vyvíjela nářečí slezsko-moravská, přesahující lokálně do Ratibořská a na Těšínsko – hlavně mezi Ostravicí a Moravicí. Areál němčiny v Horním Slezsku, včetně Těšínska měl již spíše povahu jazykových ostrovů (Morciniec, 1989, s. 324), převažoval snad v jihozápadní části opavských údělů. Ucelenější území zajmala slezská němčina v Dolním Slezsku. Avšak s přihlédnutím k později doloženým faktům (např. Ładogórski, 1977, mapa: 23, text: s. 15) lze počítat se slezskopolskými ostrůvky v Nisku a Minstrbersku, pak ve skoro celé východní části Dolního Slezska se polština (slezskopolská nářečí) prolínala se slezskou němčinou, zvláště v Břežsku a Olešnicku, v pruhu na sever od Třebnice, Volova a Velkého Hlohova (Kaczmarczyk, 1953, s. 12–16, mapa s. 24–25; Rospond, 1959, s. 12–14).

V dosahu německé mluvy se postupně ocitlo celé Slezsko, psaná němčina se snad již během 14. stol. stávala ve Slezsku jazykem právních a administrativních spisů (Jurek, 2004, s. 29–45). V následujícím 15. stol. se listiny psané latinsky omezily na okruh záležitostí týkajících se církve nebo adresovaných církevním recipientům. Jak ukazují soupisy dochovaných v archivech dokumentů (např. Żerelik, 1998; Barciak, Müller, 2011–2017) latina ve světských záležitostech musela být již v první polovině tohoto století řidší. Právní a administrativní písemností v knížecích, šlechtických či městských kancelářích Dolního Slezska se zpravidla psaly německy. K výjimkám patří např. větší podíl latinských dokumentů knížecích kanceláří břežské, což se někdy uvádí do souvislosti s orientací břežského dvora na Polsko, protože v polských panovnických kancelářích se tehdy němčina neuplatňovala (Jurek, 2004, s. 33–34).

## **2. *Jus poloniale* – staré právo a starý jazyk**

Dochované texty právní a administrativní povahy ukazují jen malou část komunikačních a jazykových interakcí v tomto okruhu. Zůstává otázkou, zda v Horním Slezsku případy uplatnění latiny v dokumentech z 15. stol. (podobné jako výše zmíněné břežské) lze interpretovat jako podmíněné jazykovým základem jiným než v dolnoslezském prostoru, tj. dominací slezskopolského nářečí. Němčina tu nemohla doprovázet právní mocenskou nebo vrchnostenskou praxi stejným způsobem a ve stejné míře jako na území osídleném německy mluvícím obyvatelstvem. I když

se v kancelářské činnosti používala latina, pak i němčina, ve výkonu správy, v právních jednáních, které probíhaly v ústní formě, musela mít odedávna uplatnění řeč místních obyvatel. V důsledku této staré praxe některé právní pojmy z doby předkolonizační si zachovaly svá původní slovanská pojmenování, a tak, v úředních dokumentech psaných latinsky nebo německy byly v užití slovní tvary vzniklé citováním polských nebo českých apelativ, jakožto pojmenování, která jsou vhodná pro místní realie, resp. nepřekladatelná. Jednalo se v těchto případech o zbytky starého knížecího práva, označovaného jako *ius polonicum*, ale též *ius bohemicale*, týkající se práva trvalého a dědičného vlastnictví (Orzechowski, 2005, Ptak, 1988, srov. Labuda, 1991, s. 817–818).

Tedy v právně administrativním terminologickém úzu 15. až 17. století se vyskytovala lexikální slavnice zaznamenaná již ve 13.–14. stol. Ze významů v dokumentech slezských kancelářů lze rekonstruovat některá staropolská slova s odborně vymezenými významy, např.

- *czeczina, Zezyna, Czeczyne* ‚dědictví, půda v něčem vlastnictví‘ (Bellmann, 1971, s. 223; Ptak, 1988, s. 30) – stpol. *dziedzina* (*Słownik pojęciowy*, 2020, online), srov. se stejným významem stč. *dědina* (*Elektronický slovník*, 2006, online);

- *Copitczen, Kopitz, Kopitze* ‚hraniční značení, nasep sloužící jako mezník‘ (Bellmann, 1971, s. 225–227) – *kopica* ve stpol. lexiku zaznamenaná pouze v obecném významu ‚kupa, cumulus‘ (*Słownik pojęciowy*, 2020, online). Podobně se vysvětluje stč. *kopicě* – význam mezníku je uveden u základového slova *kopa* (*Elektronický slovník*, 2006, online);

- *Prauidlly, Prawydely* ‚soudní vykonavatel, komorník‘ (Ptak, 1988, s. 58) – stpol. *prawidłny* (*Słownik pojęciowy*, 2020, online).

- *Grosse Rocke* ‚soudní shromaždění, později komorní soud‘ (Ptak, 1988, s. 39) – stpol. *roki (wielikie)* (*Słownik pojęciowy*, 2020, online), srov. stč. *rok* ‚jednání, shromaždění, soud‘ (*Elektronický slovník*, 2006–, online);

- *slushofnic, sluzebnik* ‚komorník‘ (Ptak, 1988, s. 58); – stpol. *szluzebnik* (*Słownik pojęciowy*, 2020, online), se stejným významem stč. *služebník zemský* (*Elektronický slovník*, 2006–, online).

K základním pro zbytky staršího práva označením patřilo německé slovo *Zaude*. Znamenalo jak soud alodiálního (polského) práva tak i samotné toto právo. Název se snad vyvinul ze zkomolené podoby stč. *súd*, psané v latinských pramenech se začátečním *cz, zc* (Machek, 2010, s. 90;

Bellmann, 1971, s. 220–222), z níž vzniklo jak stč. *cúda* ‘zemský, hradský nebo krajský soud’ tak i stpol. *cud* nebo *cuda* (*Elektronický slovník*, 2006–, *Słownik pojęciowy*, 2020, online). Srov. zápisy k významu ‘soud polského práva, soudní okrsek’: *czud*, *czwd*, *Zaudengericht* (Ptak, 1988, s. 51) a také *Zude*, *Czowda*, *Zoida* (Bellmann, 1971, s. 221); pro význam ‘polské právo’: *zcuda*, *zude* (Bellmann, 1971, s. 220–221) a *czawde*, *Zaude*, *Czawdenrecht*, *Zawdenrecht* ‘polské právo’ (Ptak, 1988, s. 30, 51). Z téhož pojmenování soudu a práva vzniklo pak i *Zudner* ‘soudce’ (Bellmann, 1971, s. 221), tožné se stč. a stpol. *cúdař*, *cudarz* (*Elektronický slovník*, 2006–, *Słownik pojęciowy*, 2020, online), srov. *cudarius* (ibidem), *Czudner*, *zewdener*, *czaudner* (Ptak, 1988, s. 52).

Tato odborná slova, přežívající ve slezské němčině 15.–17. století, bylo by záhodno vnímat jako doklad dřívější právně administrativní pomocné funkce jakési mluvené (slezské?) variety polštiny, resp., na jižních okrajích a Opavsku, češtiny (Malicki 2009, s. 381–383), která též ovlivnila některé uvedené příklady. Funkční sféra právní a správní komunikace ve 13. a 14. století nebyla snad súžená pouze na jednání týkající se alodiálního práva. O její širším dosahu svědčí další vžitá označení, např. *Berna* ‘daň odváděná panovníkovi’ (Orzechowski, 2005, s. 73), tj. stč. *berně*, *berna*, stpol. *biernia* (srov. *Elektronický slovník*, 2006–, *Słownik pojęciowy*, 2020–, online; Basaj, Siatkowski, 2006, s. 26), *Petschet*, *Petschier*, *Pitschil* ‘pečet’ (Bellmann, 1971, s. 270) – stč. *pečěť*, stpol. *pieczęć* (*Elektronický slovník*, 2006–, *Słownik pojęciowy*, 2020, online); *Powednik* ‘soud německého práva’ (Bellmann, 1971, s. 223), tj. stpol. *powiednik* (ibidem) nebo *powietnik* (*Słownik pojęciowy*, 2020–, online), *wlodarius*, *Wlodar*, *Flodar* ‘správce, fojt’ (Bellmann, 1971, s. 237–238) – stpol. *włodarz* (*Słownik pojęciowy*, 2020, online). S působením češtiny od konce 14. století lze spojit např. výskyt slov *robott*, *robeth*, *Robot* ‘povinná práce pro vrchnost’ (Bellmann, 1971, s. 265) stč. *robota* (*Elektronický slovník*, 2006–, online) a *Holomken*, *Holunke*, *Halunke* ‘soudní sluha’ (Bellmann, 1971, s. 239), tj. stč. *holomek* (*zemský*) (Gebauer, 1970, I, s. 455).

V první polovině 15. stol. polština (či její regionální varieta) mohla být v užití kulturního jazyka, řeči používané ve veřejných funkcích, snad jen ve východní části Slezska. Jak již bylo zmíněno, slezskopolské nářeční zázemí společenské komunikace, kromě částí dolnoslezského březska a olešnicka převládalo v Horním Slezsku, kde se tehdy v psaném úzu

začínala uplatňovat čeština. Tedy spisovný český jazyk se měl stát psaným protějškem nejen slezskomoravských nářečí, resp. regionální české mluvy na jižních okrajích oblasti, ale též nářečí slezskopolských, či regionální mluvené polštiny, která ještě neměla psanou podobu, přizpůsobenou potřebám komunikaci v okruhu práva a správy.

### **3. Cesta češtiny skrz soudy v Opavsku**

Cesta češtiny do slezských kanceláří vedla určitě skrz Opavsko a jeho právní propojení s Moravou. Již v letech 1408 a 1411 se moravské právní subjekty obrací česky k sudímu krnovské cúdy a dalším soudcům (Barciak, Müller, 2011–2017, II, s. 45; č. 85, s. 52, č. 103), z roku 1400 pochází první česky psaná šlechtická plná moc k jednání u zemského soudu krnovského (Barciak, Müller, 2011–2017, I, s. 58, č. 228), z počátkem 20. let přibývají další české listiny spojené s úřadováním krnovského zemského soudu a zemských desk (Barciak, Müller, 2011–2017, II, s. 127, č. 315; s. 139, č. 350; s. 143, č. 361). Latinské a německé zápisy krnovských desk končí v r. 1426, s nástupem nového písaře začaly pouze české zápisy krnovských desk (Prix, 2008, s. 13, srov. Kapras 1909, s. 96), ze zhruba stejné doby pochází první český administrativní zápis z opavského knížectví (viz tamtéž, s. 94). První české písemnosti v zdejší knížecí kanceláři lze datovat k r. 1413 (Barciak, Müller, 2011–2017, II, s. 70, č. 157). Během let 30. a 40. se tu česká listina stává běžnou, česky se sepisují i šlechtické listiny.

Čeština jako kancelářský a patrně i úřední jazyk zde brzy překročila zdánlivá omezení – v řadě tehdejších českých písemnosti se týkala též věci církevních (např. Barciak, Müller, 2011–2017, II, s. 128, č. 317; s. 130, č. 323; s. 185, č. 486–8), česky se pak dokumentovaly i vnější zaležitosti: tak se přirozenou cestou český jazyk začal využívat v právně administrativních písemnostech nejen v Ratibořsku spojeném s Opavskem, ale i v Opolsku a vzdalenějších oblastech Slezska.

První české záznamy z Ratibořska a Opolska vznikly ve 30. a 40. letech 15. století, tedy krátce poté, co opavská knížecí kancelář začala psát česky, v době, kdy se čeština začala prosazovat i v místních šlechtických a církevních listinách (srov. Barciak, Müller, 2011–2017, s. 127, č. 315; s. 130, č. 323; s. 143, č. 361; s. 182, č. 480; s. 184, č. 486–488). V ratibořském a opolském knížectví byl tento proces zpočátku pomalejší, ale ve

druhé polovině 15. století se zrychlil. Nejstarší dochovaný český list ve sbírce akt těchto knížectví ve vratislavském státním archivu pochází z roku 1457, listiny začínají rokem 1489 (Stibor, 1997, s. 313–313), avšak data z jiných archivů ukazují na běžnou praxi s češtinou v ratibořské a opolské kanceláři již v 60.–70. létech, tzn. ve stejné době jako v těšínském knížectví (srov. Barciak, Müller, 2011–2017, IV, s. 56–112). Koncem století již v těchto slezských knížectvích získal český jazyk prakticky stejné postavení jako v sousedních knížectvích původně vyčleněných na území Moravy.

V Horním Slezsku se čeština prosadila v místní správě a právních jednáních tykajících se lokálních reálií. Kromě knížecích a stavovských institucí se uplatňovala během 15. století také v písemnostech měst a klášterů v Opolsku, Ratibořsku, Těšínsku. Funkčním rozsahem a zemským zaměřením se (zvláště v následujícím století) blížila pojetí úředního jazyka. Její oficiální status byl v 16. století uzákoněn v zemských zřízeních opolsko-ratibořském a těšínském (Kapras, 1909). Oproti tomu v celém Slezsku se čeština v 15. století uplatňovala, ač nedůsledně, přede vším ve styku slezských knížectví a měst s českým panovníkem a nejvyššími úřady v Království. České znění mívaly královské listiny tykající se i dolnoslezských měst mj. Hlohova, Reichenštejnu (Złoty Stok), Svídnice byly sepisovány i česky (Beneš, Beránek, 1974–1994, I, část 2).

České listiny a listy bývaly též sepisovány v Dolním Slezsku, zejména za Jiřího z Poděbrad a Jagellovců (viz např. Žerelik, 1998, č. 460, 651, 665, 765). Avšak čeština tu nikdy neměla postavení srovnatelné s její úlohou v Horním Slezsku. S výjimkou poděbradského archivu knížat minstrberských a olešnických (viz Felcman, Fukala, 2008, s. 463–476; Emler, 1896; Palacky, 1840) snad žádný knížecí nebo městský archiv v Dolním Slezsku neuchovával početnější sbírku českých písemností.

V úřední činnosti dolnoslezských kanceláří trvale převládala němčina. Český školení písaři redigovali smlouvy s českými účastníky nebo královské donace pro beneficiary z Čech (patří tu listiny tykající se majetků potomků krále Jiřího, viz Palacký, 1840). Jednající osoby v Dolním Slezsku se obracely český na české recipienty. Tak např. roku 1438 vratislavský biskup Konrád píše opavským šlechticům (Barciak, Müller, 2011–2017, II, s. 191, č. 503), tak je v roce 1478 vyhotoveno svědectví o splacení dluhů knížat brežských (Žerelik, 1998, č. 651) nebo listy vratislavského sněmu

a vratislavské městské rady českým pánům (Palacký, 1844, s. 305–306; 1862, s. 459) a v polovině století výměna písemností ohledně statusu Lehnice a lehnického knížectví (Haas, 1961, s. 67–68; Žerelik, 1998, č. 459). Volba češtiny byla volbou český psaného sdělení, podmíněnou pokaždé obsahem a cílem textu nebo zvláštními požadavky aktu komunikace.

V Horním Slezsku to bylo spíše rozhodnutí přijmout jazyk jako účinný nástroj komunikace v okruhu veřejných záležitostí. Nástupu češtiny do zdejších kanceláří přála dynamika demograficko–sídlních faktorů – 15. století je tradičně vnímáno jako období posílení místního slovanského živlu (Grünhagen, 1884, s. 391–396). Určitou roli sehrály, jak se zdá, také preference knížat a jejich dvorského prostředí, politická a názorová orientace vlivných osobností, podle slov Leopolda Pericha lidí „hlásících se do kulturního okruhu českého“ (s. 84).

#### **4. Čeština hornoslezských kanceláří a jazyk regionální komunikace**

České právní texty ze Slezska byly v 15. stol. psány tehdejší spisovným jazykem, většinou správně. Prozrazovaly dobrou úroveň jazykové kompetence jejich autorů. Jednalo se tedy o činnost školených písařů, kteří např. v těšínských kancelářích pracovali již ve 30. letech (1432: Barciak, Müller, 2011–2017, II, s. 166, nr 429; 1434: ibidem, s. 175, nr 454). V následujících desetiletích český školení úředníci ovládali kancelářskou praxi Horního Slezska (Perich, 1945, s. 94). Jazyková úroveň jejich produkce je srovnatelná s jazykem kancelářských záznamů na Opavsku a Moravě. Pokud lze hovořit o jazykové normě v tomto období, pak to byla jistě norma variantní. Odchyly od takto pojatého vzorce není snadné odhalit, přesto však tehdejší české záznamy zřídka prozrazují vliv nářečního zázemí nebo rovinu česko–polského kontaktu (srov. Stibor, 1997, s. 308).

Ani dobové polské jazykové památky neoplývají regionální příměsí. Polština v tehdejší Slezsku existovala zřejmě v podobě nadnářeční rozvíjející se kulturní variety. Souvislé polské texty z okruhu pastorační modlitby a písně, začátky duchovní literatury ukazují, že na středověkou kulturní polštinu ve Slezsku působil foneticko–grafický a lexikální vliv český, podobný jako vliv češtiny v tehdejší Polsku, v některých památkách silnější (srov. Siciński, 1959; Siatkowski, 1996, s. 221–224). Pozdější

vývoj ukázal, že již stoletá praxe češtiny v oblasti práva a administrace zanechala řadu bohemismů v prvních polských soudních a úředních záznamech z Horního Slezska. Alina Kowalska, badatelka regionálního vývoje polského jazyka ve Slezsku uvádí jak adaptované termíny (srov. např.: *biernia*, *napadnik*, *obżalowany*, *odpor*, *przednieść*, *przyleżytość*, *rozeprza*, *zmatek*, *żałoba*, *żałobnik*), tak i tvary počestěné graficky a fone ticky (např. *przedstupil*, *przissaznich*, *vrzadem*, *bratr*, *prwy*, *uplna*, *mnoho*, *sestrami*, *cera*, *zenu*, *strany*, *zdraw*, srov. Kowalska, 1986). Ale v raněnovověkých památkách regionální polštiny a později v slezskopolských (hornoslezských) nářečích se udržely také výpůjčky (a tzv. slova shodná) z jiných fukčních oblasti, např. *kapsa* ‚kapsa‘, *kazatelnica* ‚kazatelna‘, *nastrój* ‚pracovní prostředek‘, *pawłocz* ‚kruchta‘, *porząd* ‚pořád‘, *przykopa* ‚příkop‘ *na rąby* ‚na ruby‘, *swaczyna* ‚hostina při přijetí do cechu‘, *szaty* ‚šaty‘, *szpyndlik* ‚špendlík‘ (srov. Zaręba, 1996; Kowalska 1986). Český vliv na různé oblasti jazykové komunikace se v Horním Slezsku ukázal jako trvalejší než jinde v polském jazykovém prostoru. Byl zřejmý v jazyce polských právních a administrativních textů ze Slezska a v textech z jiných okruhů psaných polsky i v 17. století, kdy pocit sounáležitosti s polskou komunikační pospolitostí se oslaboval a do psané regionální polštiny častěji vstupovalo nářečí. Vžitá česká slova a formulace obohatily tak zejména nářeční slovní zásobu expanzivního „neoficiálního slezskopolského kódu“ (Greń, 2000).

## 5. K podílu češtiny na vzniku slezského jazykového společenství

Postavení českého jazyka ve společenské komunikaci Slezska v polovině 15. století bylo ovlivněno vývojem komunikačních potřeb hornoslezských mluvčích. Čeština pronikla na hornoslezské soudy a do kanceláří jako jazyk, kterému rozuměla většina obyvatel hovořících místním lidovým jazykem. Ani nářečí, ani vznikající kulturní polština nemohly plnit úlohu oficiálního psaného jazyka (polské administrativní a právní texty se ještě nepsaly). Jelikož této funkce nebyly schopny, tím více se nabízela funkčně pružná spisovná čeština. V průběhu zrychleného vývoje kancelářské činnosti v zemi, transformace a rozvoje hornoslezských stavovských institucí si vydobyla pozici dominantního a oficiálního prostředku veřejné komunikace (Kaprás, 1909; Kaprás, 1907, s. 4–5, 15). Od doby



vydání (česky) Velkého privilegia knížete Hanuše (1531) a poté opolského a ratibořského Zemského zřízení (1561), kdy byl potvrzen úřední a veřejný status češtiny, se zdá důvodné hovořit o její prestižní a integrační funkci. Zároveň, díky své větší srozumitelnosti čeština v slezských kancelářích a soudech musela posilovat pocit zúčastnění se právního a veřejného jednání. Tím ovlivňovala vývoj zemského společenství a jeho identity paralelně k úzkému okruhu panovnické či zaměpanské komunikace (srov. Čapský, 2013, s. 156).

Pro uchopení podstaty onoho kulturního vlivu češtiny je velmi přínosná skutečnost, že se šířil navzdory politickým a náboženským bariérám. Bylo tomu tak proto, že hlavní a základní kulturní hodnotou exportovanou v 15. stol. z Čech a Moravy do Slezska (a pak do Polska) byl spisovný jazyk s jeho funkční pružností a vzdělanými mluvčími. Z dnešního pohledu však lze tuto skutečnost hodnotit jako významnou pro komunitu zkušenost, která zahájila proces komunikačního osamostatňování se Horního Slezska a jeho substandardního kódu. Zdá se, že konfrontace s rozvinutou varietou češtiny byla jedním z faktorů, které později nastartovaly emancipaci slezské mluvy a vymezení její nové identity jako regionálního jazyka (k tomu Jaroszewicz, 2019, s. 24–30).

### **Závěrem**

Podíl spisovné (především psané) češtiny na vývoji společenské komunikace v dávném Slezsku, zejména v jeho „horní“ části, za asistence slezskopolských nářečí ve vrstvě běžné mluvy patří k historicky vnímanému jazykovému svérázu regionu. Vzniklo zde komunikační společenství jehož specifiku určily nejen zřejmé (ale zároveň omezené) vazby na pospolitosti polštiny a němčiny. K důležitým a pro vznik slezského společenství rozhodujícím faktorům patřila otevřenost ke vztahům s českým jazykovým společenstvím.

Ona otevřenost, dlouhodobé sousedství a proníkáání během několika staletí provázelo každodenní komunikaci, v níž mluvenou formou zůstával „neoficiální slezskopolský kód“ (Greń 2000) a zdá se, že bylo důležitým důvodem formování vědomí slezské jazykové svébytnosti a mj. i geneze současné problematiky slezského jazyka. Jeho nenapsaná historie je přítomna na pozadí regionálního vývoje polštiny ve Slezsku a dějin slezské češtiny.

## Bibliografia

- Barciak, A., Müller, K. (red.) (2011–2017). *Regesty dokumentów przechowywanych na Górnym Śląsku/ Regesty listin uložených v Horním Slezsku. Tom II–IV*. Katowice – Opava – Opole; Archiwum Państwowe w Katowicach, Archiwum Państwowe w Opolu. Zemský Archiv v Opavě.
- Bąk, S. (1974). *Mowa polska na Śląsku*. Wrocław: Ossolineum.
- Bellmann, G. (1971). *Slavoteutonica. Lexikalische Untersuchungen zum slawisch-deutschen Sprachkontakt im Ostmitteleutschen*. Studia linguistica Germanistica IV. Berlin – New York: Walter de Gruyter.
- Beneš, F., Beránek, K. et al. (eds.) (1974–1994). *Soupis česky psaných listin a listů do roku 1526. Díl I*. Praha: Archivní správa Ministerstva vnitra ČR.
- Čapský, M. (2014). *Zrození země. Komunikující společenství pozdně středověkého Slezska*. Praha: Argo.
- Dunaj, B. (1976). Zapożyczenia czeskie w polszczyźnie XII–XIII w. *Zeszyty Naukowe UJ*, 451, *Filologia. Prace Językoznawcze*, 52b.
- Elektronický slovník* (2006–). Elektronický slovník staré češtiny. Praha, oddělení vývoje jazyka Ústavu pro jazyk český AV ČR, Dostupné z: <http://vokabular.ujc.cas.cz> (verze dat 1.1.24, přístup: 16. 4. 2024).
- Emler, J. (ed.) (1896). Listiny archivu někdy olešnického nyní ve státním archivu Vratislavském chované a Čech a Moravy se týkající. *Archiv český*, 15, s. 255–268.
- Felcman, O., Fukala, R. (eds.) (2008). *Poděbradové. Rod českomoravských pánů, kladských hrabat a slezských knížat*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Gebauer, J., (1970). *Slovník staročeský, I–II*. Praha: Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění a Česká grafická společnost Unie, 1903 a 1916; Praha: Academia.
- Greń, Z. (2000a). Miejsce języka czeskiego w historii Śląska *Cieszyńskiego*. In: Wróbel H. (ed.), *Studia z filologii słowiańskiej ofiarowane profesor Teresie Zofii Orłós* (s. 95–103). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Greń, Z. (2000b). *Śląsk Cieszyński. Dziedzictwo językowe*. Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy.
- Grünhagen, C. (1884). *Geschichte Schlesiens. Erster Band*. Gotha: Friedrich Andreas Perthes.
- Haas, A. (1961). *Archiv české koruny, Inventář 1158 – 1935*, sv. VI. Praha: Archivní správa ministerstva vnitra.
- Jaroszewicz, H. (2019). Krytyka prób emancypacji śląszczyzny. *Płaszczynna naukowa (lingwistyczna)*. *Slavia Occidentalis*, 76, z. 1, s. 21–47.
- Jirásek, Z. et al. (2012). *Slezsko v dějinách českého státu*. Díl 1–2. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

- Jurek, T. (2004). Język średniowiecznych dokumentów śląskich. *Kwartalnik Historyczny*, 111, č. 4, s. 29–45.
- Kaczmarczyk, Z. (1953). Rozprzestrzenienie narodowości polskiej nad Odrą i Bałtykiem w późnym feudalizmie. *Przegląd Zachodni*, 9, nr 1/3, s. 9–30.
- Kapras, J. (1909). Český úřední jazyk ve Slezsku. Studie historická. *Moravsko-slezská revue* 5, s. 92–103, 143–150, 194–207
- Kapras, J. (1922). *Z dějin českého Slezska*. Opava: Matice opavská.
- Knop, A., Pallas L. (1967). Dějiny jazyka českého ve Slezsku. In: Pallas, L. (ed.). *Dějiny českého jazyka ve Slezsku a na Ostravsku* (s. 3–42). Ostrava: Socialistická akademie.
- Kowalska, A. (1986). *Dzieje języka polskiego na Górnym Śląsku w okresie habsburskim (1526–1742)*. Wrocław: Ossolineum., G. (1999) *Świadomość językowa i kompetencja komunikacyjna Niemców na Dolnym Śląsku*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Labuda, G. (1991). Ius Bohemicale. Ius ducale. Ius Polonicum. Ius Slavicum (s. 817–818). In: R.H. Bautier, G. Avella-Widhalm, R. Auty (eds.). *Lexikon des Mittelalters*. Teil 5. München: Artemis-&-Winkler-Verlag.
- Ładogórski, T. (1977). Języki ludów Rzeczypospolitej i ziem zachodnich pod koniec XVI wieku. In: W. Czapliński, T. Ładogórski (eds.), *Atlas historyczny Polski* (mapa: tab. 23, text: s. 15.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Kartograficzne.
- Machek, V. (2010). *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Malicki, J. (2008). Periodizační body dějin jazyků ve Slezsku (středověk a raný novověk). In: Gawrecki, D. (ed.). *K periodizaci dějin Slezska. Sborník z pracovního zasedání 11.–12. prosince 2007* (s. 123–137). Opava: Slezská univerzita v Opavě.
- Malicki, J. (2009). Język czeski na Śląsku w kontekście śląskich dziejów języka polskiego i niemieckiego. Pytanie o granice historii języka. In: Lipowski J., Żygadło D. (eds.). *Podzwonne dla granic. Polsko-czeskie linie podziałów i miejsca kontaktów w języku, literaturze i kulturze* (s. 375–387). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Malicki, J. (2019). Zapisy toponimicznych poloników i bohemików wobec zagadnienia powstania i rozwoju polsko-czeskiej granicy językowej w średniowieczu. *Onomastica Slavogermanica*, 31, s. 57–78.
- Morciniec, N. (1989). Zum Wortgut deutscher Herkunft in den polnischen Dialekten Schlesiens. *Zeitschrift für Ostforschung*, 38, s. 321–336.
- Olesch, R. (1987). Slavistische Anmerkungen zum Schlesischen Wörterbuch. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 37, s. 190–204.

- Orzechowski, K. (1979). *Ogólnośląskie zgromadzenia stanowe*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Orzechowski, K. (2005). *Historia ustroju Śląska 1202–1740*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Palacký, F. (ed.) (1840). Zápisy knížat minstrberských v Olešnici (1454–1489). In: Týž (ed.), *Archiv český, čili staré písemné památky české a moravské. Díl I* (s. 297–319). W Praze: w Kommissi u Kronberga a i Řiwnáče.
- Palacký, F. (ed.) (1844). Psání rozličných osob od r. 1396 do 1440. In: Týž (ed.), *Archiv český, čili staré písemné památky české a moravské. Díl III* (s. 285–306). W Praze: w Kommissi u Kronberga a i Řiwnáče.
- Palacký, F. (ed.) (1862). Akta veřejná i sněmowní w Království českém od roku 1466 do 1500. In: Týž (ed.), *Archiv český, čili staré písemné památky české a moravské. Díl V* (s. 362–517). W Praze: w Kommissi u knihkupce Fridricha Tempského.
- Pallas, L. (ed.). *Dějiny českého jazyka ve Slezsku a na Ostravsku*. Ostrava: Socialistická akademie.
- Perich, L. (1945). *Slezsko. Přehled národnostního vývoje*, Praha: Vyšehrad.
- Ptak, M. (1988). *Sądy prawa polskiego na tle organizacji wymiaru sprawiedliwości księstwa oleśnickiego XV–XVIII w.* Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Prix, D. (ed.) (2008). *Zemské desky krnovské. Svázek I. 1403–1522*, Opava: Zemský archiv v Opavě.
- Rospond, S. (1959). Stosunki etniczno-językowe w okręgu nyskim i niemodlińskim. *Rozprawy Komisji Językowej WTN*, 1, 1959, s. 7–64.
- Rospond, S. (1975). Jaka była czeszczyzna śląska? *Kwartalnik Opolski*, 21, seš. 1, s. 53–63.
- Siatkowski, J. (1996). Zakres i charakter wpływu języka czeskiego na polski. In: Téhož, *Czesko-polskie kontakty językowe* (s. 218–225). Warszawa 1996: Energeia.
- Słownik pojęciowy* (2020–). Słownik pojęciowy języka staropolskiego. Kierownik projektu B. Sieradzka-Baziur. Kraków, Instytut Języka Polskiego PAN. Dostępne z: <https://spjs.ijp.pan.pl/ukladSlownik/index> (přístup: 16.3.2024).
- Šrámek, R. (1997). Slezsko a severovýchodní Morava z hlediska jazykového. In: Svoboda, J. (ed.), *Slezsko a severovýchodní Morava jako specifický region* (s. 39–67). Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity.
- Wyderka B. (2014), O rozwoju polskich dialektów. *Poznańskie Studia Polonistyczne*, 21 (41), z. 2, s. 103–113.
- Zaręba, A. (1969–1996). *Atlas językowy Śląska*. Dł 1–8. Katowice: Śląski Instytut Naukowy.

Żerelik, R. (red.). (1998). *Katalog dokumentów przechowywanych w archiwach państwowych Dolnego Śląska. Tom IX: 1401–1500*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, Archiwum Państwowe we Wrocławiu.

## **On the formation of the communicative autonomy of Silesia. The emergence of Czech in the 15th century**

### **Summary**

The introduction of Czech into the administrative and official use in Silesia is a special case of its regional development. It is not a simple consequence of the incorporation of the Silesian principalities into the Bohemian state (1327–1348), because the state authorities at that time did not conduct a planned and purposeful language policy. Rather, it is a reflection of the new needs that arose in the process of the development of social communication and shaped a communication system in which languages differed not only in the range of their majority areas, but also in the spectrum of functional flexibility and the details of their interrelationships. Such a framework of public linguistic communication distinguished Silesia, especially its upper part, from the surrounding provincial communities and led to the stabilization of Silesia's communicative autonomy within a distinctive community. The persistent awareness of this difference, as well as the purely linguistic regional features, should be seen as the ground for the emergence of newer sociolinguistic phenomena in this area.

*Keywords:* regional history of Czech language, the language of chancelleries, Language communication, Silesia, 15<sup>th</sup> century

## **W stronę komunikacyjnej autonomii Śląska. Wprowadzenie języka czeskiego, XV wiek**

### **Streszczenie**

Wprowadzenie języka czeskiego w sferze prawno-administracyjnej na Śląsku jest szczególnym przypadkiem jego rozwoju regionalnego. Nie jest prostą konsekwencją włączenia księstw śląskich do państwa czeskiego (1327–1348), gdyż państwo w tym okresie nie prowadziło planowej i celowej polityki językowej. Jest to raczej odzwierciedlenie nowych potrzeb, które pojawiły się w procesie rozwoju komunikacji społecznej i ukształtowały system komunikacyjny, w którym języki różniły się nie tylko zasięgiem swoich (większościowych) arealów, ale także zakresem funkcjonalnym i szczegółami ich wzajemnych powiązań. Takie ramy publicznej komunikacji językowej odróżniały Śląsk, zwłaszcza jego górną część, od otaczających go społeczności prowincjonalnych i prowadziły do stabilizacji autonomii komunikacyjnej Śląska jako odrębnej wspólnoty. Trwałą świadomość tej odrębności, a także pewne czysto językowe cechy regionalne, należy

postrzegać jako podłoże dla pojawienia się nowszych zjawisk socjolingwistycznych na tym obszarze.

*Słowa kluczowe:* regionalna historia języka czeskiego, język kancelaryjny, komunikacja językowa, Śląsk, XV wiek

JOANNA BROWARSKA  
ANDRZEJ MAŁKIEWICZ  
Uniwersytet Wrocławski

**Religia, państwo i język.**  
**Przypadek hindi/urdu/hindustani**  
**हिन्दी / اردو / हिन्दुस्तानी / ہندستانی**

Wyodrębnianie nowych języków naturalnych to zjawisko, które coraz częściej można obserwować. Do takich zdarzeń, interesujących dla językoznawców i politologów, należy powstanie języków hindi oraz urdu ze wspólnego substratu – języka hindustani. Oba języki mają dziś status urzędowych (hindi w Indiach, urdu w Pakistanie i kilku stanach indyjskich). Należą do form komunikacji międzyludzkiej, których spektrum rozciąga się od języków uznanych i znormalizowanych, posiadających własną literaturę piękną i naukową, poprzez języki, których formalny status nie został dotychczas określony, ale używają ich również politycy i literaci (jak kenijski sheng, jeszcze do niedawna uważany za żargon), po „języki” pidżynowe – takie jak surżyk na Ukrainie, spanglish w USA czy doric w Szkocji, a wreszcie różne kreolskie formy językowe.

Przykładem tych ostatnich jest afrikaans – język, który powstał z XVII-wiecznych dialektów niderlandzkich, elementów portugalskiego oraz języków ludów hotentockich, do końca XIX wieku traktowany był pogardliwie jako slang niewykształconych farmerów, a dziś jest jednym z języków urzędowych w Republice Południowej Afryki. Taki los być może czeka liczne inne języki kreolskie – bislama został już uznany urzędowym na Vanuatu, pitkarnijski na wyspach Pitcairn i Norfolk, surinamski w Surinamie, tok pisin w Papui Nowej Gwinei. Wszystkie do niedawna uważano za żargony angielskiego, dziś awansowały do rangi języków państwowych. Na Haiti za urzędowy uznano haitański, wywodzący się z francuskiego. Czy kolejne formy komunikacji awansują w przyszłości do statusu odrębnych języków?

Wiele języków dziś zanika, ale nie oznacza to uniformizacji lingwistycznej świata, bo rodzą się nowe, a wskazaliśmy tu zaledwie kilka spośród wielu takich zjawisk. Jednocześnie angielski rozpada się na liczne odmiany lokalne – czy powtórzy on los łaciny, z której wygenerowane zostały dzisiejsze języki romańskie?

Zasygnalizowaliśmy tu tylko niektóre z pytań, jakie rodzą dokonujące się w dzisiejszym świecie przemiany lingwistyczne. Są one przedmiotem licznych, intensywnych badań<sup>1</sup>, nasz tekst stanowi przyczynek do studiowania tego szerokiego spektrum zagadnień.

W przypadku języków hindi i urdu ich wyodrębnienie było wynikiem długiego, złożonego procesu, w którym decydującą rolę pełniły czynniki bynajmniej nie lingwistyczne, ale religia i polityka. Jego początki miały miejsce w XIII w., jednak decydujące zdarzenia nastąpiły w XX w., a z pewnością ich oddzielanie wciąż nie jest zakończone. Kluczową rolę w narodzinach obu języków odegrały motywy i konflikty religijne, a istotne znaczenie miały też decyzje władz państwowych. Wydarzenia te wynikały ze specyficznych uwarunkowań kulturowych i religijnych Subkontynentu Indyjskiego, mają jednak nieco analogii w świecie, m.in. w historii języków słowiańskich. Dlatego warto zasygnalizować na wstępie zbliżone procesy, które wystąpiły poza Subkontynentem, zwłaszcza w Europie.

Kwestie językowe w wielu miejscach świata, także w naszym kraju, wywoływały niekiedy wielkie emocje, były przedmiotem ingerencji polityków, władz państwowych i instytucji religijnych. Przykładem były procesy germanizacji i rusyfikacji na ziemiach polskich w okresie zaborów. „Podczas walki o kontrolę nad obszarami będącymi przedmiotem sporu język staje się orężem” – napisał badacz tej epoki (Böhler, 2018, s. 28). Współcześnie w Ukrainie doszło do konfliktów związanych z użytkowaniem przez część mieszkańców i przez media języka rosyjskiego (Переграда, Малкевич, Семко, Ксенич, 2017). A jednym z uzasadnień rosyjskiej agresji stały się rzekome prześladowania osób używających języka rosyjskiego. Obecnie w wielu krajach: „Na nowo przywraca się znaczenie takim narzędziom walki społecznej jak język i religia” (Nowak, 2008, s. 91).

---

<sup>1</sup> Zob. zwłaszcza Kuligowski, 2010, 2012.



Religia wywarła istotny wpływ na sposób zapisywania języków słowiańskich, a potem na ich dalszy rozwój. Dla tych, których użytkownicy zostali schryścianizowani z inicjatywy Konstantynopola, przyjęto jako pismo cyrylicę, która dość dobrze oddawała ich właściwości fonetyczne, a w związku z preferowaniem w liturgii prawosławnej języków zrozumiałych dla wyznawców, już od IX w., pojawiły się ich literackie formy. Zgodnie z tradycją bizantyjską użytkownicy każdego języka, mającego swoją literaturę, powinni mieć własne pismo. Skoro mieli je Grecy, Rzymianie, Żydzi, Arabowie, Egipcjanie i wielu innych, zatem powinni je mieć też Słowianie.

Tam, gdzie dominowały wpływy rzymskie, przyjęto alfabet łaciński. Nie miał on znaków dla głosek słowiańskich, a Kościół katolicki nie był przychylny stosowaniu tych języków w liturgii, toteż opracowanie pisowni, opartej na alfabecie łacińskim, ale adekwatnej do ich wymowy, trwało jeszcze niemal pół tysiąclecia. Procesy te zdynamizowały spory religijne – Jan Hus, jeden z prekursorów reformacji, dla potrzeb swego nauczania wypracował zasady pisowni języka czeskiego. Zaproponowane przezeń użycie znaków diakrytycznych, z niewielkimi tylko zmianami, stosowane jest do dziś w czeskim i słowackim, po części w dolno- i górnołużyckim, litewskim i łotewskim, a w pewnych aspektach także w polskim, słoweńskim i chorwackim.

Były też inne próby zapisywania języków słowiańskich. Najbardziej oryginalna to pisanie po polsku pismem arabskim. Tatarzy, którzy od XIV w. osiedlali się w Rzeczypospolitej i podejmowali służbę wojskową u władców polsko-litewskich ulegli polonizacji, ale zachowali wiarę muzułmańską, teksty w języku polskim zapisywali pismem arabskim. Dotyczyło to głównie treści religijnych, niekiedy też świeckich<sup>2</sup> (Moszyński, 2006, s. 19).

Spory religijne okresu reformacji przyspieszyły rozwój języków. Marcin Luter przełożył *Biblię* na niemiecki, nadając mu status języka literackiego; jego śladami podążyli reformatorzy w innych krajach. Pojawiło się piśmiennictwo w językach słowackim, łużyckim (Kimura, 2016, s. 56-68), estońskim (Ross, 2019, s. 57-78). Najstarszymi książkami wydanymi po

---

<sup>2</sup> Tam też przykład takiego zapisu z XVIII w.

łotewsku, były katechizmy – katolicki z 1585 r. i luterański z 1586 r. (Vanags, 2019, s. 273, 297). Pierwszym tekstem opublikowanym w języku fińskim był elementarz *Abckiria*, wydany w 1543 r. przez luterańskiego biskupa Mikaela Agricolę. W 1548 r. wydał on także tłumaczenie *Nowego Testamentu* na język fiński. Obecnie trwają prace nad przekładem *Biblii* na doric – być może zadecyduje to o uznaniu tego etnolektu za pełnoprawny język.

Chrześcijańscy misjonarze opracowali alfabety i zasady gramatyki dla wielu języków obu Ameryk, Afryki i Azji, np. jezuitom zawdzięcza przetrwanie i standaryzację język guarani – używany przez południowoamerykańskich Indian<sup>3</sup>.

Działalność państw przyczyniała się do powstawania nowych języków, lub uznawania za takowe etnolektów wcześniej uważanych za dialekty. Wpływała też na status, a nawet sposób użytkowania języków. Np. w Jugosławii władze państwowe dążyły do ujednolicenia języka serbsko-chorwackiego, a przynajmniej niektórzy intelektualisci wskazywali na różnice między jego chorwacką a serbską odmianą (Bašić, 2023, s. 73-107). Miało to charakter przede wszystkim polityczny, ale w kontekście naszego tematu warto zauważyć, że zachodziła też różnica religijna – Chorwaci byli na ogół katolikami, Serbowie wyznawali prawosławie. Po rozpadzie Jugosławii język serbsko-chorwacki uległ segmentacji na serbski, chorwacki, bośniacki (używany przez muzułmanów) i ostatnio czarnogórski. Nie rozstrzygamy, czy każdy z nich wcześniej był już odrębny, a tylko polityka państwowa nie pozwalała na uznanie tych etnolektów za języki, czy też u ich genezy stały decyzje polityczne – w każdym razie ingerencja państw w znaczący sposób wpłynęła na ich losy (Jaroszewicz, 2012, s. 57-87; Lubaś, 2003, s. 11-12).

Polityka wpływała też na sposób zapisu. Podejmowano próby użycia dla języków wschodniosłowiańskich alfabetu łacińskiego, a dla języków narodów wyznających katolicyzm – cyrylicy (Dalewska-Greń, 1997, s. 582-584). Car Rosji Mikołaj I w 1852 r. zażądał użycia cyrylicy do zapisywania tekstów polskich. Pierwszy podręcznik, „Elementarz dla dzieci wiejskich” (Элемэнтаръ для дзеци вейскихъ), ukazał się w 1865 r. Lecz dostosowanie cyrylicy do zasad fonetycznych języka polskiego rodziło

---

<sup>3</sup> Dziś, obok hiszpańskiego, oficjalny w Paragwaju (Małkiewicz, 2016, s. 483-484).

problemy, a car nie zgadzał się na jej modyfikowanie, eksperyment ten zakończył się fiaskiem. Bez powodzenia próbowano również narzucić zapis cyrylicą języka litewskiego (Łossowski, 2002, s. 107-121).

Na obszarach pozaeuropejskich kolonizatorzy na ogół narzucali podbitym krajom własny język w działaniu administracji, niekiedy próbowali wynaradawiać miejscową ludność, np. w 1905 r. gubernator Togo zarządził, że zajęcia szkolne mogą się odbywać tylko po niemiecku (Hładkiewicz, 2016, s. 31). Dzięki podbojom kolonialnym, a nie swoim wewnętrznym właściwościom, język angielski stał się najbardziej popularnym językiem świata, do czego przyczyniła się też później dominacja ekonomiczna, naukowa i kulturowa Stanów Zjednoczonych Ameryki po II wojnie światowej (Sapir, 2010, s. 206).

Liczne działania z zakresu „polityki językowej” realizowano w XX w. w Związku Radzieckim. W latach 20. narody wcześniej pozbawione własnego piśmiennictwa próbowano pozyskać dla nowego systemu politycznego poprzez tzw. autochtonizację. Opracowano alfabety dla 69 języków, które dotychczas ich nie miały, albo zapisywano je alfabetami niedostosowanymi do wymowy. Np. język krymskotatarski do 1928 r. zapisywano pismem arabskim, wtedy wprowadzono dla niego alfabet łaciński, a od 1939 r. nowy, oparty na cyrylicy. Szczególnie interesujący był przypadek azerskiego – do lat 20. XX w. zapisywanego alfabetem arabskim. W 1922 r. opracowano dla niego zmodyfikowany alfabet łaciński, przyjęty w późniejszym okresie przez większość ludów Kaukazu, kształtujących dopiero swe piśmiennictwo. Alfabet opracowany dla azerskiego został w 1928 r. przejęty z pewnymi modyfikacjami w Turcji dla zapisywania bliskiego mu tureckiego – obowiązuje tu do dziś. Zaś w Azerbejdżanie w 1938 r. alfabet łaciński zastąpiono cyrylicą (<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/;3872862>).

Cyrylicę narzucono też w latach 30. wielu innym narodom, dla których wcześniej opracowano alfabety oparte na łacinie (np. Czeczenom w 1938 r., Jakutom w 1939 r.). Podobnie jak w czasach carskich miało to służyć przyspieszeniu rusyfikacji. Wyjątek uczyniono dla języka bucharskiego (należącego do grupy irańskiej), używanego przez Żydów w Tadżykistanie, dla którego w 1929 r. opracowano alfabet łaciński, ale w 1940 r. przywrócono hebrajski. W 1931 r. opracowano nawet łacińskie alfabety dla

języków chińskiego i perskiego<sup>4</sup> – nic nam nie wiadomo, by ktokolwiek próbował zastosować je w praktyce.

Relacje pomiędzy językiem, narodem i państwem są złożone. Instytucje państwa częstokroć regulują zasady stosowania oficjalnego języka, do czego służą specjalne instytucje normujące. Niekiedy rodzi to problemy i może w przyszłości doprowadzić do rozbicia jednego języka na dwa lub kilka. Np. w Kenii i Tanzanii powołano instytucje normujące suahili, który w obu krajach jest językiem urzędowym: w Tanzanii Baraza la Kiswahili la Taifa (National Swahili Council), w Kenii Chama cha Kiswahili cha Taifa (National Kiswahili Association); ich decyzje nie zawsze są zgodne. W przypadku języka chińskiego istnieją cztery takie instytucje, osobno dla każdego państwa, w którym jest on urzędowym lub jednym z urzędowych: National Language Regulating Committee (国家语言文字工作委员会, w ChRL) (<http://www.china-language.gov.cn/>), National Languages Committee (教育部國語推行委員會, Tajwan) ([www.edu.tw/mandr/](http://www.edu.tw/mandr/)), Promote Mandarin Council (讲华语运动理事会, Singapur) (<http://mandarin.org.sg/en>), Chinese Language Standardisation Council of Malaysia (马来西亚华语规范理事会) (<http://yufan.net.my/>). Instytucje normujące istnieją też w większości państw arabskich, w rezultacie język arabski, formalnie wciąż wspólny, coraz bardziej różni się w poszczególnych krajach (Nalborczyk, 2008, s. 45-57).

Niektóre państwa próbują przeciwdziałać takiemu separatyzmowi. W 1951 r. powołano Stowarzyszenie Akademii Języka Hiszpańskiego (Asociación de Academias de la Lengua Española), z siedzibą w Meksyku, w celu utrzymania integralności i wspierania dalszego rozwoju tego języka. Koordynuje ono prace narodowych instytucji normujących (<http://www.asale.org/>). W 2004 r. powołano do życia Rat für deutsche Rechtschreibung (Rada Ortografii Niemieckiej), złożoną z 39 członków reprezentujących Niemcy, Austrię, Szwajcarię, Luksemburg i Lichtenstein oraz mniejszości niemieckie z Belgii i Włoch. Pomaga ona zachować względną jedność języka, mimo podziałów państwowych.

---

<sup>4</sup> Утвержденный президиумом научного совета ВЦК НА новый персидский алфавит, Китайский латинизованный алфавит, Культура и письменность востока. Книга 9-ая, Москва 1931, s. 80-82 – na stronie <https://dlib.rsl.ru/viewer/01005509747#?page=88>.

Urzędy normujące poprawne użycie języka działają w większości państw świata. W Polsce jest to Rada Języka Polskiego, działająca w ramach Polskiej Akademii Nauk. Na podstawie jej rekomendacji Sejm przyjął obecnie obowiązującą Ustawę o języku polskim z 7 października 1999 r., określającą m.in., że „podmioty wykonujące zadania publiczne na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej dokonują wszelkich czynności urzędowych oraz składają oświadczenia woli w języku polskim, chyba że przepisy szczegółowe stanowią inaczej” (*Dziennik Ustaw*, 2019, poz. 1480, art. 5, ust. 1). Nie ma natomiast instytucji regulujących użycie języka angielskiego.

Narody bez państwa nie mają formalnych instytucji normujących, ale ich rolę pełnią inne, np. Biuro Języka Bretońskiego (Ofis Publik ar Brezhoneg), będące stowarzyszeniem (działa od 1999 r.), proponuje bretońskie terminy dla nowych zjawisk (<http://www.brezhoneg.bzh>; Dołowy-Rybińska, 2011, s. 200-201). W Walii działało Welsh Language Board (Bwrdd yr Iaith Gymraeg), od 2012 r. w to miejsce funkcjonuje Welsh Language Service (Gwasanaeth yr iaith Gymraeg). Na Wyspach Owczych istnieje Rada Języka Farerskiego (Føroyska málnevndin) (<http://malrad.fo/malnevndin/>). Dla języka jidysz jest to Żydowski Instytut Naukowy (אינסטיטוט וויסנשאַפֿטלעכער ייִדישער, Jidiszer Wisnszaflecher Institut, Institute for Jewish Research) (<https://yivo.org/>), założony w 1925 r. w Wilnie, od 1940 r. działający w Nowym Jorku. Normuje on użycie języka jidysz, używanego przez część żydowskiej diaspory poza Izraelem i coraz mniej licznych mieszkańców tego kraju, podczas gdy władze państwowe preferują używanie hebrajskiego, którego normalizacją zajmuje się Akademia Języka Hebrajskiego (האקדמיה ללשון העברית, Ha-Akademja la-Lashon ha-Iwrit) ([hebrew-academy.org.il/](http://hebrew-academy.org.il/)).

W Polsce istnieje od 2006 r. Rada Języka Kaszubskiego (Radzëzna Kaszëbsczégò Jãzëka) (<http://www.rjk.org.pl/>). W przypadku języka śląskiego nie tylko nie ma zgody, czy jest to odrębny język, czy tylko dialekt, ale brak też jednolitych regulacji, w konsekwencji istnieją dwa konkurencyjne standardy jego pisowni (ślōnskō gōdka, ślůnsko godka)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> O genezie tych problemów zob.: Tomasiewicz, 2021, s. 23-48.

Rabindranath Tagore, jeden z najwybitniejszych intelektualistów indyjskich, działający u progu ich niepodległości, laureat literackiej Nagrody Nobla w 1913 r., autor tekstu hymnu Republiki Indii, napisał: „Gdyby Bóg życzył sobie tego, byłby sprawił aby wszyscy Indusi mówili jednym językiem... Jedność Indii była i zawsze będzie jednością w wielości”<sup>6</sup>. W jego myśleniu znalazł odzwierciedlenie dylemat do dziś aktualny – czy tożsamość narodowa wymaga ujednolicenia języka, czy też może być budowana w warunkach zróżnicowania lingwistycznego? Problem jest istotny, zważywszy, że językoznawcy wyróżniają dziś ponad 800 języków użytkowanych na subkontynencie, należących do różnych, głęboko odmiennych grup językowych (Zajączkowski, 2008, s. 114). Żaden z nich nie ma pozycji dominującej, najbardziej popularnym – hindi – posługuje się jako ojczystym (razem z dialektami) 41% mieszkańców Indii.

Doświadczenie wielu krajów (np. Szwajcarii) wskazuje, że posiadanie odrębnego języka nie jest warunkiem koniecznym dla ukształtowania świadomości narodowej, ale sprzyja jej budowaniu. Józef Piłsudski uważał ujednolicenie języka za jeden z czynników przygotowań do walki o niepodległość Polski. Pisał: „zwrócę waszą uwagę na konieczność ujednostajnienia polskiego języka wojskowego” (Piłsudski, 1993, s. 331). A jeden z inicjatorów działań na rzecz niepodległości Indii Bal Gangadhar Tilak wierzył, że idea narodowa potrzebuje języka narodowego. Pragnął uznania hindi za mowę całych Indii, „język-łącznik”, a jednocześnie zmodyfikowania podziału kraju na prowincje ze względu na lokalny język (Das, 2009, s. 68-69, 75).

Losy najbardziej rozpowszechnionych języków północno-zachodniej części Subkontynentu Indyjskiego – hindustani, hindi i urdu – wynikały przede wszystkim z uwarunkowań religijnych i politycznych. Religia przyczyniła się do zachowania – w świętych księgach hinduizmu – nienaruszonej formy klasycznego sanskrytu używanego w Indiach, w II i I tysiącleciu p.n.e., a później jeszcze długo w tekstach literackich. Kanon budyjski spisano w języku palijskim (wywodzącym się z sanskrytu, używa-

---

<sup>6</sup> „If God had so wished he would have made all Indians speak with one language... The unity of India has been and shall always be a unity in diversity” Rabindranath Tagore.

nym między V a I w. p.n.e. w północnych Indiach). Stał się on w konsekwencji językiem liturgicznym buddystów na Ceylonie i w Azji Południowo-Wschodniej.

Najważniejsze procesy lingwistyczne w czasach przedkolonialnych obejmowały stopniowe różnicowanie dotychczasowych języków. Najliczniejszych użytkowników miał hindi, wywodzący się z prakrytów<sup>7</sup> – dialektów będących przejściowymi formami pomiędzy sanskrytem a językami nowożytnymi. W średniowieczu dużą część Subkontynentu podbili muzułmańscy najeźdźcy. Ostatni ich najazd był dziełem przybywających z Afganistanu w XVI w. Wielkich Mogołów, którzy panowali w północnych Indiach do czasu podboju brytyjskiego. Wśród nowych przybyszów napływających ze świata islamu dominował perski, którym posługiwano się na dworze<sup>8</sup>. Nie było państwowych regulacji w tym zakresie, w praktyce język perski stosowano na potrzeby dworu, administracji i sądownictwa. Muzułmańskie elity dość szybko przyjęły w codziennym użytku miejscowe dialekty okolic Delhi<sup>9</sup>. Nie był to jeden język, ale zbiór dialektów, które zapisywano alfabetem perskim. Natomiast wyznawcy hinduizmu, używający tych samych dialektów, posługiwali się pismem dewanagari<sup>10</sup>. W okresie panowania Wielkich Mogołów przyjęto do nich nieco zapożyczeń z języka perskiego. Konieczne stało się znalezienie sposobu graficznego zapisu nowych, nieznanych wcześniej głosek, wprowadzono zatem nowe znaki np. głoska [f] zapisywana jest jako wariant [ph] z kropką na dole: (फ़) [pha] vs (फ) [fa].

Również żołnierze służący w armii Wielkich Mogołów i innych władców muzułmańskich, prowadzących podboje w Indiach, posługiwali się

---

<sup>7</sup> Ogólna nazwa wielu dialektów indoeuropejskich określanych jako średnioindyjskie (por. Ollett, A., 2017, s. 11-14).

<sup>8</sup> Wielcy Mogołowie - nazwa obejmuje pierwszych sześciu władców dynastii Mogolskiej, potomków Tamerlana, panujących na obszarze Indii w latach 1519 - 1858 (por. Frederic, tom II, s. 60).

<sup>9</sup> Stąd dla ich mowy stosowano dawniej nazwę *Zabān-e-Dehlavī*, „język Delhi” (por. Schmidt, 2007, s. 288).

<sup>10</sup> देवनागरी [devanāgarī] - system zapisu wywodzący się z pisma *brahmi*, stosowany m. in. w sanskrycie i hindi.

w większości dialektami okolic Delhi. Stacjonowali na opanowanych obszarach, stąd przyjęła się nazwa *język obozowy*<sup>11</sup>. W tym charakterze od XIII do początków XVI w. upowszechnił się on na subkontynencie wraz z muzułmańskim wojskiem, a także kupcami i sufickimi mistykami. Do jego zapisu stosowano, oparte na piśmie arabskim, zmodyfikowane pismo perskie<sup>12</sup>, najczęściej w wersji zwanej *nasta'liq*<sup>13</sup>, będącej standardową formą zapisu języków perskiego, ujgurskiego i urdu.

Język ten ewoluował, absorbując zapożyczenia arabsko-perskie. W pierwszej połowie XIX w. był już używany w literaturze pięknej, zyskał wsparcie w zakresie nauczania, tłumaczeń i publikacji ze strony Delhi College – pierwszej indyjskiej wyższej uczelni wzorowanej na europejskich uniwersytetach, założonej przez Wielkich Mogołów w 1792 r., a wspieranej później przez Brytyjczyków – dziś funkcjonuje pod nazwą Zakir Husain Delhi College (University of Delhi) (<http://www.zakirhusaindelhicollege.ac.in/about-us/the-college-history/>). W 1903 r. założono Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Urdu<sup>14</sup>, którego działalność znacząco wpłynęła na proces usankcjonowania jego pozycji jako jednego ze współczesnych języków narodowych (Schmidt, 2007, s. 291).

W latach sześćdziesiątych XIX w. hindi ze swym alfabetyczno-sylabicznym zapisem w dewanagari stał się głównym narzędziem literatury, edukacji i oficjalnej administracji wśród Hindusów w północnej części Indii. Dewanagari używano do zapisu kilkunastu języków, m.in. sanskrytu, hindi, marathi, nepali. Ze względu na swój liturgiczny charakter stało się ono wyznacznikiem tożsamości kulturowej i religijnej hinduistycznej

---

<sup>11</sup> *Zabān-e-Urdū* زبانِ اُردو [urdū] to wyraz pochodzenia tureckiego, oznacza armię, obóz wojskowy (wg *The Oxford Hindi-English Dictionary*, s. 132; por. Schmidt, 2007, s. 289).

<sup>12</sup> Modyfikacje polegały m. in. na wprowadzeniu do systemu nowych znaków odpowiadającym dźwiękom z rodzimych języków indyjskich, nieobecnych w języku perskim. Dotyczy to zwłaszcza głosek cerebralnych (artykułowanych retrofleksywnie, czyli przez wygięcie przodu języka ku górze i zbliżenie jego końca w okolicy zadziąsłowej), np. głoska [ɖ] zapisywana jest jako wariant znaku *dāl* z niewielkim, dodatkowym elementem przypominającym bemol, na górze: ( ڍ ) [ɖ] vs ( ڌ ) [d].

<sup>13</sup> نستعلیق [nasta'liq] – typ kaligrafii perskiej charakteryzujący się ozdobnym, okrągłym piśmem skierowanym ku lewemu dolnemu narożnikowi; w przeciwieństwie do innych zapis nie jest jednostajnie horyzontalny, co pozwala na dużą swobodę w jego dekoracyjnym wykorzystaniu.

<sup>14</sup> انجمن ترقی اردو *Anjuman-e-Taraqqī-e-Urdū* (por. اردو ترقی انجمن <http://www.atuh.org>).



większości społeczeństwa, w opozycji do muzułmańskiego urdu i jego perskiego pisma.

Od XVI w. przybywali do Indii kolonizatorzy europejscy – Portugalczycy, Holendrzy, Francuzi, Anglicy, ich wpływ na miejscową mowę był niewielki, tylko z portugalskiego przejęto kilka słów, znikome były zapożyczenia z francuskiego i angielskiego.

Kolonizatorzy zastali wiele języków w różnych lokalnych odmianach, co było dla nich uciążliwe. Początkowo nie próbowali narzucać własnej mowy, ale potrzebowali jednego narzędzia dla komunikacji z mieszkańcami. W pracy centralnej administracji brytyjskiej oficjalnym językiem był do 1835 r. perski, dopiero wówczas zastąpiony angielskim. Jednocześnie na użytek administracji lokalnej we wczesnych latach XIX w. wybrano, powszechny wówczas w północnych Indiach, dialekt *khari boli* (/khaḍi bolī/ खड़ी बोली, بولی کھڑی) (Kumar, 2009, s. 124.). Była to wersja języka hindi używana zarówno przez hinduistów jak i muzułmanów (Mascia, 1991, s. 28.), która okazała się przydatna mieszkańcom Subkontynentu. „Język ten był spełnieniem marzeń. Dał Hindusom *lingua franca*” (Grierson, 1916)<sup>15</sup>, stał się językiem komunikacyjnym/wehikularnym w północnych Indiach. Brytyjczycy nazwali go hindustani (/hindustānī/ हिन्दुस्तानी / ہندستانی)<sup>16</sup>, zapisywany był w dwóch wersjach: dewanagari i perskiej, co zapoczątkowało późniejszy podział na języki hindi i urdu. Zapis był i jest naczelnym elementem różnicującym te języki, mniejszą rolę odgrywają różnice w słownictwie – w sumie niewielkie.

Na początku XX w. pojawiła się w Indiach nagła potrzeba stworzenia języka narodowego, którego brak oddziaływał przede wszystkim na wykształcona warstwę inteligencji. Nie było wiadomo, który z języków – urdu, hindi czy hindustani – miałby pełnić tę rolę. W 1910 r. Mahatma Gandhi pisał: „Dać milionom znajomość angielskiego, to zniewolenie (...) Czyż to nie smutne, że musimy mówić o naszej samorządności w obcym języku? (...) Uniwersalnym językiem Indii powinien być hindi, z możliwością zapisu perskiego lub nagari” (Gandhi, 1939, s. 80). Pisząc (nota bene

---

<sup>15</sup> Wszystkie tłumaczenia, jeśli nie zaznaczono inaczej, pochodzą od współautorki artykułu.

<sup>16</sup> Nazwa pochodzi od historycznego regionu Indii północnych zwanego Hindustanem, w opozycji do południowej części Półwyspu – Dekanu (wg *The Oxford Hindi-English Dictionary*, McGregor, 1999, s. 1071).

w języku gudżarati) „hindi” Gandhi miał na myśli hindustani, które kilkanaście lat później zdefiniował jako „wypadkową hindi i urdu, ani zbyt zsanskrityzowaną, ani pod zbytnim wpływem perskiego i arabskiego” (1925, za: Mehrotry, 2007, s. 27). Orędownikiem elastycznego hindustani był też Nehru.

Termin hindustani znikł oficjalnie w momencie podziału Indii Brytyjskich w 1947 r. na niepodległe Indie i Pakistan. Choć żaden późniejszy oficjalny dokument rządowy w obu krajach nie wspomina tej nazwy, *hindustani* wciąż pozostaje potocznym określeniem języka komunikacyjnego w Indiach północno-zachodnich i środkowych, Pakistanie oraz wśród diaspory z subkontynentu indyjskiego w krajach Azji i Oceanii (Schmidt, 2007, s. 289). Użycie każdej z tych trzech nazw bywa problematyczne i do dziś jest dyskutowane. Obecnie słowo hindustani stosowane jest zwykle dla wspólnego określenia języków hindi (हिन्दी) i urdu (اردو), czasami jednak bywa używane dla nazwania jednego z nich (Rahman, 2011, s. 2).

Oficjalnym językiem niepodległych Indii stał się hindi, któremu nadano w wersji oficjalnej formę nieco bliższą starożytnemu sanskrytowi, zwłaszcza w zakresie słownictwa, niż mowie potocznej. Dziś językiem tym posługuje się jako ojczystym co najmniej 180 mln osób, a jeśli doliczymy użytkowników dialektów, których przynależność do hindi jest dyskusyjna – jest to 422 mln, ponadto dla 155 mln jest to drugi język. Daje mu to pozycję od trzeciej do piątej w świecie pod względem liczby użytkowników<sup>17</sup>. Choć jest językiem najpowszechniej stosowanym w Indiach, jego użytkownicy stanowią mniejszość w społeczeństwie liczącym ok. miliard trzysta pięćdziesiąt milionów osób (W 2022 r. Indie stały się najludniejszym państwem świata, wyprzedzając Chiny). – jest to najwyżej trzecia część obywateli. Jakkolwiek liczyć, przeważająca część populacji nie posługuje się hindi.

Konstytucja Indii, która weszła w życie w 1950 r. zaleca stosowanie hindi przez wszystkie instytucje państwa, choć dopuszcza użycie języków regionalnych oraz angielskiego (tego ostatniego przez okres kolejnych 15

---

<sup>17</sup> Wg danych <https://www.ethnologue.com/statistics/size> z 2021 r. hindi znajduje się na trzecim miejscu, z populacją użytkowników sięgającą 600 milionów.

lat). Postanowienie to przyjęto pod naciskiem Nehru, który w listopadzie 1948 r. podczas debaty nad konstytucją powiedział: „Uważam, że konieczne jest powiedzenie jasno, iż postulujemy by hindustani wraz z obiema formami zapisu, stał się narodowym językiem naszej ojczyzny. Jeśli chodzi o język angielski, sądzę, że należy podtrzymać jego obecność przez kilka lat tak, by umożliwić nieznającym hindustani efektywne uczestnictwo w dyskusjach parlamentarnych”<sup>18</sup>. Nehru był również świadomy niebezpieczeństwa związanego z prawodawstwem dotyczącym języka (Mehrotry, 2007, s. 30). W latach 60. grupa lobbująca na rzecz hindi spotkała się z nieobecny w czasach ruchu niepodległościowego sprzeciwem ze strony południowych stanów subkontynentu. Stany północne domagały się zlikwidowania angielskiego na rzecz hindi, południe - obawiając się wprowadzenia języka hindi jako jedyne oficjalnego - optowało za pozostawieniem angielskiego. Ustawę o języku oficjalnym przyjęto w 1963 r.<sup>19</sup>, przedłużała ona konstytucyjne uznanie obecności angielskiego.

Instytucją normującą kwestie językowe w Indiach jest Central Hindi Directorate (केन्द्रीय हिन्दी निदेशालय [kendrīya hindī nideśālay]) będący departamentem Ministerstwa Rozwoju Zasobów Ludzkich (Ministry of Human Resource Development<sup>20</sup>), zajmujący się także promocją standardowej wersji hindi m. in. poprzez organizowanie kursów językowych, konkursów literackich, dystrybucję literatury.

Już w latach 80. odżyły dawniejsze poglądy deprecjonujące rolę języka angielskiego, podkreślające jego ujemny wpływ na kulturę: „Angielski stał się żalosną koniecznością (...), podtrzymuje coś, co można by określić jako ‚równowagę upośledzenia’ pomiędzy Indusami mówiącymi różnymi językami ojczystymi” (1991 za: Mehrotry, 2007, s. 35). Zgodnie z prohinduistyczną polityką realizowaną od początku XXI w. język hindi prefero-

---

<sup>18</sup> Constituent Assembly Debates On 8 November, 1948 Part I, CONSTITUENT ASSEMBLY OF INDIA VOLUME – VII, p. 4 (Indian Kanoon – <http://indiankanoon.org/doc/1278359/>).

<sup>19</sup> राजभाषा विभाग [rājbhāṣa vibhāḡ] <http://rajbhasha.gov.in/en/official-languages-act-1963>.

<sup>20</sup> Powstałe w 1985 r. zajmuje się głównie kwestią szeroko pojętej edukacji społecznej (भारतीय भाषा संस्थान <http://mhrd.gov.in/english/>).

wany jest w życiu państwa. Idea tzw. hindutwy („hinduskości”), sformułowana jeszcze w początku lat dwudziestych XX w. promowana jest przez obecnie rządzącą Indyjską Partię Ludową, *Bharatiya Janata Party* (BJP, भारतीय जनता पार्टी *bhāratīya janatā pārtī*), głosi wielkość hinduizmu i wywiedzionych z niego koncepcji organizacji społecznej i politycznej. Odwołuje się do klasycznej dychotomii „swój-obcy”.

Wraz z dojściem BJP do władzy, od 1996 r. zaogniły się stosunki muzułmańsko-hinduskie i indyjsko-pakistańskie, a także pogorszyła się sytuacja indyjskich chrześcijan (Dębnicki, 2006, s. 178-180). Choć oficjalna idea przewodnia hindutwy brzmi: „Integralne człowieczeństwo” (एकात्म मानववाद [*ekātm mānavvād*]/ *Integral Humanity*), uważa się, że polityka ta prowadzi do przededefiniowania charakteru państwa, ze szkodą dla mniejszości (np. muzułmanów, których populacja w Indiach wynosi obecnie około 14%)<sup>21</sup>.

W kwietniu 2017 r. prezydent Pranab Mukherjee<sup>22</sup> zatwierdził zestaw zaleceń dotyczących propagowania hindi. Wśród rekomendacji znajduje się m.in. zobowiązanie wszystkich ministrów znających ten język do posługiwania się wyłącznie nim podczas debat parlamentarnych<sup>23</sup>. Narodowe Indyjskie Linie Lotnicze (Air India) zobligowano do stosowania hindi w obsłudze pasażerskiej i emisji biletów; język ten ma być również obowiązkowo nauczany w klasach 8-10 w szkołach publicznych i prywatnych<sup>24</sup>. Regulacje te wywołały sprzeciw środowisk opozycyjnych, zakwestionowano ich zgodność z konstytucją<sup>25</sup>. Obligatoryjne nauczanie hindi w stanach nie-hindi-języcznych idzie w parze z usunięciem z programów

---

<sup>21</sup> [http://censusindia.gov.in/Census\\_And\\_You/religion.aspx](http://censusindia.gov.in/Census_And_You/religion.aspx)), सत्याग्रह [*satyāgraha*] <https://scroll.in/article/835626/a-bridge-too-far-why-imposing-hindi-on-all-threatens-more-than-just-indias-diversity>.

<sup>22</sup> भारत के पूर्व राष्ट्रपति श्री प्रणब मुखर्जी का आधिकारिक जीवनवृत्त [*bhārat ke pūrv rāṣṭrapati śrī prañab mukharjī kā ādhikārik jīvanavṛtta*] <http://pranabmukherjee.nic.in/profile-hi.html>.

<sup>23</sup> Wcześniej posługiwano się w tym celu angielskim z okazjonalnym tłumaczeniem na hindi (por. नवभारत टाइम्स [*navabhārat tāims*] <https://timesofindia.indiatimes.com/india/all-speeches-by-president-central-ministers-may-soon-be-in-hindi/articleshow/58231439.cms>).

<sup>24</sup> por. सीबीएसई [*sībīesī*] [http://cbse.nic.in/newsite/index\\_hindi.html](http://cbse.nic.in/newsite/index_hindi.html) oraz केन्द्रीय विद्यालय संगठन <https://www.kvsangathan.nic.in/hi>.

<sup>25</sup> Mowa tu o wykazie oficjalnie uznanych języków Indii (por. गृह मंत्रालय [*gṛha maṁtrālaya*] [https://mha.gov.in/sites/default/files/EighthSchedule\\_19052017.pdf](https://mha.gov.in/sites/default/files/EighthSchedule_19052017.pdf)).

edukacyjnych zajęć z innych wiodących języków, takich jak bengali czy tamilski w stanach hindi-języcznych. Jednocześnie wyraźne wsparcie rządu w ramach tworzenia miejsc pracy dla osób posługujących się hindi sprawia, że ludność spoza obszaru tego języka, generująca większość krajowego dochodu, czuje się potraktowana niesprawiedliwie.

Po podziale Subkontynentu większość wykształconych muzułmanów opuściła północne Indie, a język urdu stracił na znaczeniu w tym państwie. Tylko w stanie Dżammu i Kaszmir jest językiem głównym, zaś jako język drugi lub dodatkowy przyjęto go w stanach Bengal Zachodni, Bihar, Dżharkhand, Telingana, Uttar Pradeś, w dystrykcie Delhi – jest jednym z 22 regionalnych języków urzędowych<sup>26</sup> (Schmidt, *Urdu*, 2007, s. 291).

Językiem urdu dziś posługuje się ponad 68 milionów ludzi w wielu krajach, przede wszystkim w Pakistanie, gdzie jest językiem urzędowym, a ponadto m. in w Bangladeszu, na Mauritiusie, w Gujanie, Nepalu i RPA. Jest popularnym językiem muzułmańskiej diaspory w Tajlandii, USA, Danii, Szwecji, czy na Wyspach Brytyjskich. Według danych z lutego 2019 r. urdu znajduje się na dwudziestej pozycji w świecie pod względem liczby użytkowników (<https://www.ethnologue.com/statistics/size>).

Dane statystyczne dotyczące tego języka mogą być mylące. Urdu jest symbolem tożsamości, jedności religijnej i kulturowej muzułmanów na Subkontynencie Indyjskim. Jako taki często deklarowany jest przez respondentów jako ojczysty mimo, iż na co dzień posługują się innym językiem lub językami (np. w Pendżabie w obrębie rodziny jest to pendżabski, a w środowisku zawodowym – angielski). Ponadto, z przyczyn politycznych, zdarza się błędne rejestrowanie w Indiach użytkowników urdu jako osób, których językiem ojczystym jest hindi (Farouqi, 1994, s. 360).

W Pakistanie urdu od 1947 r. ma status języka narodowego i równolegle z angielskim pełni oficjalną funkcję języka urzędowego w strukturach administracyjnych, co zaleca Konstytucja w art. 251. Istnieją dwie instytucje normujące ten język. W Indiach działa The National Council for Promotion of Urdu Language (Urdu: *زبان اردو فروغ برائے کونسل قومی*, Qaumī

---

<sup>26</sup> ادار فروغ قومی زبان [Idāra-ē Farōg-ē Qaumī Zabān] <http://www.nlpd.gov.pk/index.php>.

Kaunsil barā-yi Farōgh-i Urdū Zabān NCPUL) – jest to autonomiczny organ rządu Indii<sup>27</sup>. W Pakistanie – The National Language Promotion Department (National Language Authority) (قومی فروغ ادارہ — Idāra-ē Farōg-ē Qaumī Zabān)<sup>28</sup>.

Mimo jego oficjalnej pozycji w Pakistanie urdu jako język pierwszy deklaruje jedynie niespełna 8% populacji, choć w aglomeracjach miejskich odsetek ten sięga już nieco ponad 20%<sup>29</sup>. Wysiłki rządu, by zdetronizować angielski na rzecz urdu w mediach i edukacji<sup>30</sup> nie wróżą powodzenia, bo - jeśli tylko sytuacja materialna na to pozwala - dzieci i młodzież kształci się w placówkach anglojęzycznych lub za granicą (Rahman, 1996, s. 245).

Hindi, choć zawiera dziś zapożyczenia z różnych języków (m. in. z angielskiego, portugalskiego jak i z perskiego, arabskiego), wyraźnie faworyzuje nawiązania do sanskrytu, występujące najczęściej w obrębie terminologii religijnej związanej z hinduizmem, a co za tym idzie, podkreśla odrębność kulturową hinduistów. Urdu z kolei, bazuje na terminologii persko-arabskiej. Z im bardziej formalną wersją obu języków mamy do czynienia, tym różnice w słownictwie są wyraźniejsze. Jednakże uniwersalny, komunikacyjny hindi zawiera jedynie około 10% wyrazów nie występujących w urdu<sup>31</sup>. Różnice w zakresie słownictwa dotyczą, w zasadzie, jedynie rzeczowników i przymiotników. Np. we współczesnym języku hindi istnieją trzy odrębne określenia dla słowa „woda”: pānī (पानी) – ogólna nazwa wody do picia, jal (जल) - woda używana do celów rytualnych i wreszcie āb (आब) – odpowiednik pānī używany przez muzułmanów. Zdarza się również, że wersja danego słowa w hindi będzie miała zabarwienie obyczajowo-religijne, gdy jej odpowiednik w urdu będzie

<sup>27</sup> قومی کونسل برائے فروغ اردو <http://www.urducouncil.nic.in/>

<sup>28</sup> ادارہ قومی زبان <http://www.nlpd.gov.pk/index.php>

<sup>29</sup> شماریات پاکستان ادارہ <http://www.pbs.gov.pk/sites/default/files//tables/POPULATION%20BY%20MOTHER%20TONGUE.pdf>.

<sup>30</sup> Zgodnie z zapisem konstytucyjnym miało to nastąpić już w 1988 r. (por. اسلامی جمہوریہ پاکستان کا دستور <https://pakistanconstitutionlaw.com/article-251-national-language/>), ale nie stało się do dziś.

<sup>31</sup> Na podstawie analizy podręcznika *Teach Yourself Hindi* autorstwa R. Snella, jednego z najpopularniejszych podręczników do nauki współczesnego języka hindi (por. Schmidt, 2007, s. 294).

miął wymowę całkowicie neutralną<sup>32</sup>. Rozbieżność części słownictwa nie jest wszakże przeszkodą we współczesnej komunikacji pomiędzy użytkownikami obu wariantów hindustani, zwłaszcza na terytorium Indii i wśród indyjsko-pakistańskiej diaspory, ale również w samym Pakistanie, a nawet Afganistanie, gdzie popularne są indyjskie produkcje filmowe z Bollywood.

W zakresie gramatyki hindi i urdu nie różnią się od siebie. Jedyny wyjątek stanowi konstrukcja zwana *izafet*, występująca jedynie w urdu. Pochodzi ona z języka perskiego, polega na łączeniu dwóch wyrazów za pomocą krótkiej samogłoski (*e* lub *i*); używana jest w celu określenia przynależności bądź zależności rzeczownik-przymiotnik lub imion własnych; jej znaczenie i zastosowanie można porównać do angielskiego przyimka *of* czy też do polskiego dopełniacza.

W 1916 r. podczas ceremonii otwarcia SOAS University of London<sup>33</sup> Abdullah Yusuf Ali, adwokat i wykładowca hindustani, powiedział: „Czym jest hindustani? [...] granice nie są łatwe do zdefiniowania, lecz jeśli weźmiemy pod uwagę zarówno hindi, jak i urdu okaże się, że mamy do czynienia z ogromnym obszarem i populacją z całym spektrum idei. [Wpływ] hindustani [...] sięga daleko poza liczbę tych, dla których jest pierwszym językiem ojczystym. Pod względem językoznawczym jego historia jest głęboko interesująca, a socjologicznie reprezentuje wiele bardzo zróżnicowanych grup społecznych i wartości. [Do tego] jest elastyczny i otwarty na adaptowanie obcych zapożyczeń i literackich konwencji przy jednoczesnym rozwoju własnych tradycji” (Ali, 1917, s. 109).

Sto lat po tej wypowiedzi za sprawą polityki językowej Indii i Pakistanu nominalnie hindi i urdu coraz więcej dzieli niż łączy, jednakże – mimo wzajemnych animozji – dla milionów ludzi hindustani pozostaje jednym z najbardziej użytecznych narzędzi w codziennej komunikacji. Nie tylko cudzoziemcom dodatkowa znajomość obu wariantów zapisu pozwala przełamać wiele barier w kontaktach na terenie Subkontynentu.

W epoce globalizacji, równolegle z procesami ujednolicania świata, w niektórych zakresach następuje różnicowanie, narastają separatyzmy,

---

<sup>32</sup> Np. wyraz यात्रा [*yātrā*] (*hindi*) podróż/pielgrzymka vs سفر [*safar*] (*urdu*) podróż (por. Schmidt, 2007, s. 294).

<sup>33</sup> The School of Oriental and African Studies (<https://www.soas.ac.uk>)

także w zakresie lingwistycznym – odradzają się języki do niedawna bliskie wymarciu, inne się rozdzielają, jak wspomniany serbo-chorwacki. Pomieszanie języków narasta. Czy w obrębie tych procesów urdu i hindi ostatecznie się oddzielią? Wiele na to wskazuje, a wyraźnie sprzyja temu polityka zarówno Indii jak i Pakistanu. Trudno przewidzieć, co z tego wyniknie.

### Bibliografia

- Ali, A.J. (1917). The Importance of Hindustani. *Bulletin of the School of Oriental Studies*, University of London, Vol. 1, No. 1, 1917.
- Bašić, N. (2023). Rukopisne dopune Blaža Jurišića Guberina-Krstićevoj knjizi Razlike između hrvatskoga i srpskoga književnog jezika. W: R. Matasović et al. (red.). *Medhóta šravaḥ. Misao i slovo* (s. 73-107). Zagreb.
- Böhler, J. (2018). *Wojna domowa. Nowe spojrzenie na odrodzenie Polski*, tł. Robert Sudół, Kraków.
- Dalewska-Greń, H. (1997). *Języki słowiańskie*. Warszawa.
- Das, D. (2009). *Od Curzona do Nehru i później*, tł. M. Jędrzejewska, M. Jurczyński, A. Ostrowska. Warszawa.
- Dębnicki, K. (2006). *Konflikt i przemoc w systemie politycznym niepodległych Indii*. Warszawa.
- Dołowy-Rybińska, N. (2011). *Języki i kultury mniejszościowe w Europie: Bretończycy*. Warszawa.
- Dziennik Ustaw* (2019). *Dziennik ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa.
- Farouqi, A. (1994). Urdu Education in India. *Economic and Political Weekly*, IV, 2.
- Gandhi, M.K. (1939). *Hindi Swaraj or Indian Home Rule*. Amedabad: Navajivan Publishing House.
- McGregor, R.S. (red.) (1999). *The Oxford Hindi-English Dictionary*. Delhi.
- Grierson, G. (1916). *Linguistic Survey of India, Vol 9, Part 1*, India, (Reprinted: Delhi, 1968).
- Hładkiewicz, W. (2016). Misje i oświata Rzeszy Niemieckiej w Afryce. W: A. Małkiewicz, A. Opalińska (red.), *Stosunki międzykulturowe. T. 1 Strategie bezpieczeństwa i komunikacji we współczesnym świecie*. Zielona Góra 2016.
- Jaroszewicz, H. (2006). *Jugosłowiańskie spory o status języka serbsko-chorwackiego w latach 1901-1991*. Wrocław.
- Jaroszewicz, H. (2012). Najnowsze tendencje kodyfikacyjne w języku czarnogórskim (2006-2010). *Socjolingwistyka*, 26, 2012, s. 57-87.
- Kimura, Ch.G. (2016). Wuznam nałożowanja serbščiny w cyrkwi za jeje zachowanje. *Příkladova studija z katolskeje wosady. Lětopis*, 63, nr 1, s. 56-68.



- Kuligowski, W. (ed.) (2010). *Nowe języki. Studia z zakresu kreolizacji języków i kultur*. Wrocław.
- Kuligowski, W. (2012). *Różnicowanie nowoczesności. Nowa debata w antropologii społecznej*, Poznań 2012.
- Kumar, U. (2009). *Status of Hindi in India*. New Delhi.
- Lubaś, W. (2003). Nowe zadania polityki językowej w świecie słowiańskim. *Socjolingwistyka*, 17, 2003, s. 11-12.
- Łossowski, P. (2002). Polityka władz rosyjskich wobec mniejszości narodowych na przykładzie zakazu druków litew-skich w latach 1864-1904. W: R. Jurkowski, N. Kasparek (red.). *Dawna a nowa Rosja (z doświadczeń transformacji ustrojowej)*. Warszawa, s. 107-121.
- Małkiewicz, A. (2016). Jezuici i mit ateizmu. W: W. Charchalis, B. Trocha (red.). *Mitologizacja człowieka w kulturze i literaturze iberyjskiej i polskiej*. Zielona Góra 2016.
- Masica, C.P. (1991). *The modern Indo-Aryan languages and dialects*. New York
- Mehrotry, A.K. (2007). *Historia anglojęzycznej literatury indyjskiej*. Warszawa.
- Moszyński, L. (2006). *Wstęp do filologii słowiańskiej*. Warszawa.
- Nalborczyk, A.S. (2008). Język arabski a arabska tożsamość narodowa. W: A. Kapiszewski (red.), *Świat arabski w procesie przemian. Zmiany społeczne i kulturowe oraz reformy polityczne*, Kraków.
- Nowak, J. (2008). Kreowanie etniczności w sytuacji zmian społecznych. W: G. Kubica, M. Lubaś (red.), *Tworzenie i odtwarzanie kultury. Tradycja jako wymiar zmian społecznych. Studia z dziedziny antropologii społecznej*, Kraków 2008.
- Ollett, A. (2017). *Language of the Snakes; Prakrit, Sanskrit and the Language Order in Premodern India*, Oakland.
- Перегуда, Є. Малкевич, А., Семко, В., Ксенич, А. (2017). *Мовна політика в Україні. Між символічним насиллям та вільним мовним вибором. Монографія*, Київ.
- Piłsudski, J. (1993). *Pisma zbiorowe. Uzupełnienia*, t. 2. Warszawa.
- Rahman, T. (1996). *Language and Politics in Pakistan*. Karachi, 1996.
- Rahman, T. (2011). *Urdu as the Language of Education in British India*, Vol. XXXII, No. 2.
- Ross, K. (2019). Linguistic Ideas of the Lutheran Reformation in the Genesis of Literary Estonian. W: M. Kauko, M. Norro, K.M. Nummila, T. Toropainen, T. Fonsén (red.). *Languages in the Lutheran Reformation. Textual Networks and the Spread of Ideas*, Amsterdam.
- Sapir, E. (2010). *Język. Wprowadzenie do badań nad mową*, tł. M. Buchta. Kraków.
- Schmidt, R.L. *Urdu* (2007). W: G. Cardona, D. Jain, *The Indo-Aryan Languages*, London and New York.

- Tomasiewicz, J. (2021). *Współczesne regionalizmy i separatyzmy polityczne oraz kulturowe w Europie Środkowej i Wschodniej*. W: D. Miszewski, G. Wnętrzak, F. Dąbrowski (red.). *Współczesne dążenia separatystyczne w wymiarze politycznym i kulturowym w Europie Środkowej i Wschodniej*, w druku.
- Vanags, P. (2019). German Influence on the Christian Discourse of Early Written Latvian. W: W. M. Kauko, M. Norro, K.M. Nummila, T. Toropainen, T. Fonsén (red.). *Languages in the Lutheran Reformation. Textual Networks and the Spread of Ideas*. Amsterdam.
- Утвержденный президиумом научного совета ВЦК НА новый персидский алфавит, Китайский латинизованный алфавит, Культура и письменность востока. Книга 9-ая, Москва 1931, s. 80-82 – na stronie <https://dlib.rsl.ru/viewer/01005509747#?page=88>.
- Zajączkowski, J. (2008). *Indie w stosunkach międzynarodowych*, Warszawa 2008.

## **Religion, State and Language. The case of Hindi/Urdu/Hindustani** **हिन्दी / اردو / हिन्दुस्तानी / ہندستانی**

### **Summary**

This is an attempt to project the origins and development of Hindi and Urdu, the languages extracted from Hindustani under the religious and political influence and being the main official languages of the Republic of India and the Republic of Pakistan, respectively. Considered very similar with slight differences, main of which regarding the script, are nowadays becoming more vocabulary separate due to government decisions. The process is shown on the background of congenial phenomena of some Slavic languages in Europe. Particular circumstances increasing differentiation among other languages like Chinese are also presented in this paper together with mentioning the efforts being made to standardize the version of one language used in different countries e.g. German and Spanish.

*Keywords:* Hinduism, Islam, India, Pakistan, language normalization, language separatism, Hindutva

## **Religia, państwo i język. Przypadek hindi/urdu/hindustani** **हिन्दी /** **اردو / हिन्दुस्तानी / ہندستانی**

### **Streszczenie**

Omówiono genezę i rozwój języków hindi oraz urdu, wyodrębnionych z języka hindustani pod wpływem religii i polityki. Pierwszy jest obecnie głównym spośród języków urzędowych Indii, drugi – Pakistanu. Różnice między nimi są niewielkie, głównie dotyczą pi-

sowni, ale są też drobne rozbieżności w słownictwie, które narastają pod wpływem decyzji władz państwowych. Procesy te pokazano na tle zbliżonych zjawisk występujących w Europie w odniesieniu do niektórych języków słowiańskich. Wskazano okoliczności mogące sprzyjać różnicowaniu także innych języków, np. chińskiego, wspomniano starania mające przeciwdziałać zróżnicowaniu języków używanych w kilku państwach – niemieckiego i hiszpańskiego.

*Słowa kluczowe:* hinduizm, islam, Indie, Pakistan, normalizacja języka, separatyzm językowy, hindutwa



MICHALA MIKOLÁŠÍKOVÁ

Univerzita Hradec Králové

ORCID 0000-0002-5613-9728

## Východiska próz Růženy Svobodové optikou gynokritiky

### 1. Růžena Svobodová

#### - medailonek autorky z pohledu gynokritiky

Gynokritika jakožto neologismus, jenž vytvořila americká feministka, literární kritička a spisovatelka Elaine Showalterová ve své eseji *Feminist Criticism in the Wilderness* na počátku 80. let 20. století, je označením pro jeden ze způsobů feministické kritiky, který zkoumá zákony a evoluci ženské literární tradice s přihlédnutím k aspektům jejich tradice kulturní a specifickému společenskému postavení žen ve společnosti na pozadí vývoje emancipačního či později feministického hnutí. (Showalter, 1981, s. 179 – 205) Vzhledem ke zvolené gynokritické optice pro interpretaci textů Růženy Svobodové se v krátkosti zmíníme o styčných momentech a životních okolnostech, které považujeme za signifikantní pro její vlastní tvorbu – vliv rodinného prostředí, vzdělání, manželství, profesní dráha, tvůrčí inspirace, formující osobní vztahy a zájmy. Svobodová osobně se pak ve svých prózách nejvíce zaměřuje na rovinu vztahů, nejčastěji v manželském soužití, otázku ženské samostatnosti staví do kontrastu s citem hlavních protagonistek vůči partnerovi. Díky vzpomínkovým biografickým i deníkovým záznamům je život autorky již dobře zmonitorovaný.<sup>1</sup>

Osobnost Růženy Svobodové, především její dětství a dospívání, ovlivnil zejména otec, vyšší úředník Jan Čáp. Sám byl během studií literárně činný, byl obdivovatelem Karla Havlíčka Borovského a aktivně se účastnil společenského života. Matka Svobodové neměla pochopení pro její zájem

---

<sup>1</sup> Např.: Mourková, J. (1975). *Růžena Svobodová*. Praha: Melantrich. 389 s., Šalda, F. X. (1920). *In memoriam Růženy Svobodové*. Praha: O. Štorch-Marien, 64 s., Schwarzková, R. *Růžena Svobodová ve vzpomínkách svéžačky*. Praha: Společnost Československého Červeného kříže, 1940. 115 s. nebo Nováková, M. *Básnířka života a snu. Literární podobizna*. 3. vyd. Praha: Topičova edice, 1940. 139 s.

o četbu, například Kantůrčici Karoliny Světlé jí zakázala jako erotickou literaturu. Sama Svobodová v pozdějších letech uvádí, že ji k četbě v dospívání a pozdější myšlence na vlastní tvorbu přivedla právě díla Němcové a Světlé. F. X. Šalda ve své biografii o Svobodové vydané in – memoriám udává, že Svobodová měla svým způsobem tvorby velmi blízko k ruským realistům, které četla a obdivovala (Šalda, 1920, s. 15).

Vzdělání se budoucí spisovatelce dostalo na Vyšší dívčí škole v Praze, což bylo tehdy obvyklé pro dívky z její společenské třídy. Kromě ústavního vzdělávání docházela Svobodová na soukromé hodiny francouzštiny do penzionátu benediktinek Sacré Coeur. Po absolutoriu si volí cestu samostatnosti a před nabízeným sňatkem dává přednost pozici vychovatelky v Nových Dvorech u Chotků, později působí na statku v Hodově jako společnice a vychovatelka Olgy Jarošové. Práce vychovatelky však neuspokojí její představy o svobodném a smysluplném životě, načež se vrací do Prahy za matkou.

V roce 1890 se provdá za spisovatele Františka Xavera Svobodu. Jejich manželství zůstává bezdětné. Teprve sňatkem získává konečně vytouženou svobodu – otevírá si vlastní literární salon, který navštěvují přední soudobí autoři a začíná se systematicky věnovat literární tvorbě. V tomto ohledu Svobodová, i přes pokus o samostatnou a nezávislou existenci, nedokázala především pro ekonomické hledisko a neuspokojivý sociální status a životní perspektivu neprovdaných vychovatelek překonat soudobou společenskou konvenci, což se z našeho pohledu projeví právě ve východiscích jejích próz. Díky salónní společnosti spisovatelů se jí dostává podpory od F. X. Šaldy, s nímž ji pojí i důvěrný vztah. V biografických vzpomínkách obdivuje Šalda především její flaubertovský přístup k psaní (Šalda, 1920, s. 16) a ve shodě se Schwarzovou (Schwarzová, 1940, s. 87) zdůrazňuje její svědomitou tvůrčí kázeň v podobě každodenní práce na textech, jež Svobodová vyžadovala i od svých přátel a vštěpovala ji svým žákům. Ti se na ni obraceli poté, co se prosadila jako spisovatelka, k posouzení svých rukopisů. Růžena Svobodová velmi ráda cestovala, spolu se spisovatelkou a životní přítelkyní Boženou Benešovou se v roce 1903 vypravily do Itálie, stejně jako v roce 1907, kdy je doprovázel básník Josef Svatopluk Machar. Kromě tvorby literární, redaktorské práce a mentor-

ství mladých autorů se Svobodová angažovala i v dobročinných aktivitách, zejména po vypuknutí 1. světové války, kdy působila v organizaci na pomoc dětem zasaženým válkou nazvané České srdce.

## **2. Zařazení tvorby Růženy Svobodové z hlediska dobového kontextu a kontextu českého ženského psaní**

Růžena Svobodová je díky prvním prózám řazena mezi autorky přelomu století, většina jejích povídek a románů však vznikla a vyšla až po roce 1900. Co se týká kontextu ženského psaní v českém prostředí, můžeme ji zařadit ke třetí vlně českých spisovatelek. S ohledem na používanou metodiku interpretace není naším cílem dále pracovat s chronologickým členěním díla podle doby jeho vzniku. Co je pro nás markantnější, že přestože Svobodová v osobním životě úspěšně dosáhla významné míry nezávislosti, a i v pracovním životě dosáhla společensky výtečného postavení uznávané autorky, navázala styky s vlivnými umělci své doby a byla učitelkou a inspirátorkou pro novou generaci autorek (např.: Boženu Benešovou, Helenu Malířovou, Zdenu Háskovou, Marii Majerovou a Marii Pujmanovou), obraz soběstačné ženy nebo významně nový typ literární hrdinky nedokázala ve své tvorbě zpracovat a předat ho tak svým čtenářkám. To považujeme za jeden z hlavních důvodů, že je současným českým literárním kánonem i čtenáři už významně opomíjená. (Mikolášíková, 2021, s. 185 – 191)

## **3. Metodika interpretace próz psaných ženami pro ženy**

Při seznamování, interpretaci a gynokritickém čtení ženských textů vybraných autorek z první třetiny 20. století jsme si kladli otázku, co způsobuje, že některé autorky jsou stále v centru zájmu soudobé čtenářské recepce, a přesto, že pořád marginálněji než spisovatelé, jsou zastoupeny v českém literárním kánonu, zatímco některé ze spisovatelek postupně upadají v recepční zapomnění? Inspirací pro rozřešení této otázky, a z něj odvozená metodika k možné a námi vybrané interpretaci ženských próz, nám byl citát Pavly Buzkové z roku 1909

Tedy rovnocennost, rovnocennost ve všech oborech, ve všech složkách života je nutná, má-li opravdu život ženy a tím i život společnosti účelně býti reformován. Ovšem opravdovou rovnocennost ženě dáti nemohou prázdné formy zákonů, nedá-li si ji ona sama. Žena nebude učiněna člověkem, neučiní-li ho sama ze sebe. (Buzková, 1909, s. 45)

Veškeré ženské tvůrčí projevy, ať už jde o produkci deníkovou, memoárovou, žurnalistickou, editorskou aj., u vybraných autorek tvořících v první třetině 20. století klasifikujeme do dvou rovin - buď jako texty iniciativní nebo iniciační. Iniciativními počiny máme na mysli ty, které podněcují ženská práva, otevírají o nich společenskou diskuzi, podporují ženskou tvorbu, monitorují a popisují soudobý stav postavení ženy ve společnosti. Za iniciační označujeme pak ty texty, které svojí svébytností překračují dobově ustálený diskurz, vymezují situace, v nichž literární hrdinky vystupují bez ohledu na dobové ustálené okolnosti, normy či názory, případně je překračují a jimiž tvůrkyně přinášejí čtenářům nové, originální či vizionářské možnosti v pohledu na ženskou seberealizaci, postavení a přijetí žen, ať už sebou samými nebo veřejností. Interpretační analýzou a gynokritickým čtením textů ženských spisovatelek první třetiny

20. století jsme zjistili, že texty iniciačního charakteru jsou zastoupeny velmi řídky. Až na několik výjimek jsme doposud objevili pouze takové texty, které se svým celkovým vyzněním iniciačnímu charakteru blíží. Tento stav přikládáme absenci ženské individuální zkušenosti přesahující celospolečensky uznávané konvence z pozice osobního prožitku literátky sledovaného období nebo nemožnosti svobodné umělecké reflexe ženské kolektivní zkušenosti v rámci dobového pojetí většinou přijímané morálky, jejíž překročení by znamenalo vážné porušení a překročení ustálené ženské sféry s negativními dopady na veškeré oblasti jejího bytí. Velký vliv na zmíněný výsledek našeho bádání přisuzujeme i dostupnosti a dosavadní koncepci ženského vzdělávání, které bylo i přes veškeré novátorské snahy a významné počiny systematicky nekomplexní a roztříštěné, jak mu vytýká Nováková (Nováková, 1912, 181 – 219), či jak umělecky zpracovala Anna Pammrová v autobiografické vzpomínkové próze *Antieva* vydané z její pozůstalosti v roce 2003.



Z těchto důvodů jsme se rozhodli pro modelovou interpretaci vybírat přednostně takové texty Růženy Svobodové, které se pohledu nastíněné klasifikace iniciačnímu charakteru nejvíce přibližují.

#### **4. Východiska próz Růženy Svobodové na základě nastíněné metodiky**

V knižně publikovaných prózách Růženy Svobodové, které vycházely od roku 1896, nalezneme u většiny základní stále se opakující strukturu s několika motivy, které se kupí, prolínají a vnitřně na sebe vážou. Nositeli syžetového konfliktu jsou nejčastěji osudy žen, jejich vztah k lásce a k hodnotám, které se k lásce přímo vážou (manželství, řešení samostatného společenského postavení ve vztahu k lásce). (Mourková, 1975, s. 87)

Po prostudování próz jsme zjistili, že k iniciační rovině se z tvorby Svobodové nejvíce přibližuje povídka *...A denně bude hrávat pod vašimi okny hudba!* ze souboru vydaného pod názvem *Černí myslivci* z roku 1908 a román *Písčítá půda* vydaný roku 1918, u nichž se dále interpretačně zastavíme. Za čistě iniciační text vyhodnocujeme povídku *Blahoslavený* ze souboru *Plameny a plaménky* vydaného téhož roku a úvodní povídku souboru *Černí myslivci O knížeti*. Jak už z názvu posledních dvou uvedených vyplývá, hlavními hrdiny jsou zde muži, což je pro tvorbu Svobodové jinak velmi netypické. Tento fakt není pro východisko naší interpretace bez zajímavosti s ohledem na to, že například i Karolina Světlá, autorka spadající do druhé emancipační vlny v českém prostředí, v úvodním románu své Ještědské pentalogie z roku 1867 s názvem *Vesnický román* popisuje osudy ženských hrdinek kolem morálně bezúhonného a ctnostně příkladného Antoše Jírovce. Na rozdíl od Světlé však v prózách Svobodové, kde vystupuje ženská hrdinka, nemůžeme hovořit o textech čistě iniciační povahy. Stejně tak jako je ústředním námětem Světlé v prvním románu Ještědského cyklu otázka možnosti rozvodu či rozluky manželství, i Svobodová konstruuje svou *Písčítou půdu* a níže interpretovanou povídku ze souboru *Černí myslivci* kolem tohoto palčivého společenského tématu. V prvním případě je tematizována rovina nevěry v manželství ze strany manžela, v druhém, dobově již více odvážném syžetu, pak popisuje opuš-

tění nenaplňujícího manželství ženou pro lásku k milenci a jejich následné soužití. Jako třetí a poslední modelovou interpretaci, tentokrát iniciativního typu, pro lepší dokreslení metodiky a následné klasifikace textů, jsme vybrali povídku *Dianka* z téhož souboru, která zpracovává sféru sociální problematiky na osudu osiřelého děvčete. Právě v ní se Svobodová upozorňuje na omezené existenční možnosti dívek ze znevýhodněného prostředí, nastiňuje jejich neuspokojivé sociální a životní vyhlídky.

Začátek románu *Písčítá půda* Svobodová zasadila do jí známého prostředí jihočeské vesnice, hlavní postavu pak charakterizovala jako devatenáctiletou dceru velkostatkáře. Zasazení hlavní protagonistky Blaženy do autorce blízké a známé sociální třídy dopřává prostor k realistickému popisu výlučnějšího společenského postavení, které sebou neslo alespoň lepší vyhlídky z hlediska vzdělávání a životních podmínek. Syžet předkládá dobově zažitě genderové stereotypy - v úvodu se Svobodová věnuje vykreslení typických denních činností a povinností ženských postav - nejvíce domácích prací, kterých se Blažena účastní, vztahů v rodině, kde má hlavní a rozhodující slovo otec Mráček a starostí paní Mráčkové, která se zaobírá myšlenkami na budoucnost dcery, jejímž jediným možným východiskem mají být vdavky. Pozornost autorka věnuje i popisu Blaženina vzdělání, jež sestávalo z domácích lekcí od vychovatelek a je klasifikováno jako „po šlechtickém způsobu“. Jeho perspektivu pak ironizuje takto

Paní svěřila své děti podivným, ze všech konců světa přivandrovalým cizozemkám, které neznaly více nežli svou mateřštinu, jak se jí byly od chůvy přiučily, a neuměly o mnoho více nežli děti z dvoutřídní vesnické školy. (Svobodová, 1960, s. 13–14)

K dějovému spádu dochází, když otec navracející se z obchodní cesty do Prahy rodině oznámí, že sehnal pro Blaženu vhodného ženicha, syna kamaráda z mládí, Prokopa Bělského. Svobodová realisticky vykresluje dobové zvyklosti ohledně namluv, první seznámení snoubenců, kterým je dopřána pouze chvíle rozhovoru o samotě až po finální ujednání sňatku. V tomto ohledu se nijak neodchyluje ani nezpochybňuje dobový úzus, kdy je osud snoubenky absolutně podřízen výběru hlavy rodiny a následně rozhodnut oběma rodiči, kdy matka zvažuje především budoucí finanční

zajištění své dcery. Ani absence jakéhokoliv bližšího poznání osobností a zájmů snoubenců není autorkou nijak zpochybněna. Možné problémy takto dojednaného manželství Svobodová předesílá nikoliv pro nepřítomnost názoru Blaženy na budoucího manžela nebo náznaku partnerství hlavní protagonistky a rodičů v procesu námluv, ale pro nesoulad budoucích manželů při druhém setkání oproti vyznění korespondenční komunikace. Preferuje tak prvotně citovou stránku přelomového životního mezníku před zvážením dalších příčin, které k nesouladu mezi snoubenci mohou vést. Svazek dvou cizích lidí různých životních zvyklostí a zkušeností následně nenaplní očekávání ani jednoho z nich. Hlavní hrdinka prožívá první silné životní rozčarování vyplývající z konfliktu svých představ o manželství, povětšinou získaných četbou romantických románů, s realitou. Osudová krize přichází ve chvíli zjištění manželovy nevěry a osobní konfrontací s jeho milenkou. Touto zápletkou získává román iniciační charakter. Z celkové životní deziluze chce Blažena spáchat sebevraždu, což vnímá jako jediné životní východisko. V symbolické rovině můžeme popisované rozhodnutí interpretovat jako transformační okamžik, kdy veškeré dosavadní životní zkušenosti nedokáží nabídnout jinou variantu, přijetí doposavadního bytí jako sledu nevědomých úkonů, které je nutné přetnout. Svobodová takto vystavenou fabulí nakonec přece implicitně upozorňuje na nedostatky a výsledky konvenčně domluvených manželství. Od dvojí společenské morálky se vyhraňuje, když Blaženu navzdory rozhodnutí ukončit život nakonec zachrání uvědomění, že nejbližší rodina, vlastní i vyvdaná, o její rodinné situaci věděla a pokrytecky ji přihlížela. Nepřijetí a odmítnutí takového stavu vede ženskou hrdinku ke vzdoru vůči svému smutku i všem, kteří situaci mlčky přihlíželi, k prvnímu vlastnímu vědomému rozhodnutí a získání nadhledu nad situací

Nepotácela se již v pochybnostech, neobviňovala, nesnižovala sebe. Pochopila zbytečnost oběti. (...) „Pro marnost bych se zahubila!“ řekla si. Stála na chladném prahu nového života. Studený, čistý, neotrávený vítr vanul z dálky. Život v manželství jako dveře nemocnice za vyléčeným zvolna se za ní zavíral. Minula jeho nebezpečností a odnášela si z něho poznání. (...) Nepodlehla útisku a nedoznala pokoření. Radovala se ze života, z toho, že unikla smrti, z toho, že se nedala zotročit, že se nepřizpůsobila, že zvítězila nad hmotou. (Svobodová, 1960, s. 161)

Na počátku iniciační cesty však autorka literární hrdinku opouští, děj románu končí patetickým balzakovským „Kdo s koho?“, když Blažena stojí nad Prahou a: „*vdechuje vonný vlhký vzduch, aby se připravila na cestu příštího dne.*“ (Svobodová, 1960, s. 166) Impresionistické líčení a velmi neurčité vyznění dalších konkrétních kroků pro ženy v podobné situaci Svobodová nedokázala, ať už na základně osobní životní zkušenosti, či z hlediska ustálené dobové zvyklosti dále rozvinout, přestože rozvod ne církevních sňatků byl zákoníkem RU povolen v roce 1908. (Tilsch, 1908, s. 47) Potenciál nového typu literární hrdinky, zde v podobě rozvedené ženy a jejích možností, tak typizovaly až autorky další generace.

Druhá próza, ve které jsme shledali významné iniciační prvky, je povídka s názvem *...A denně bude hrát hudba pod vašimi okny!* z beskydského souboru *Černí myslivci*. V ní je dějová linie následující - po tříletém setkávání si dovolí jeden z myslivců oslovit dívku Anču, která se mu líbí. Nakonec se vezmou a novomanželka si ve vztahu k muži počíná po vzoru matky – je pro něj upravená, s úsměvem vyslechne jeho zážitky z práce, vzorně vede domácnost. Oproti prvnímu příkladu je rozhodnutí o uzavření sňatku volbou obou zúčastněných, což může být dáno i výlučným postavením „strážců hor“, tak i nižším sociálním původem snoubenky, než je tomu v románu *Písčítá půda*. K popisu dobového genderového stereotypu je využito bezmyšlenkovité opakování naučeného a odpozorovaného chování směrem k partnerovi bez zohlednění vlastních potřeb a Svobodovou opět akcentovanému citovému prožitku ženy. Tento syžetový konstrukt vnímáme jako novátorský, přestože nejsou blíže rozvíjeny okolnosti výsledného manželského nesouladu, nýbrž je příčina zjednodušeně líčena jako nedostatek citového prožitku. Manželství s emotivně nijak nevýbojným a vnitřně nezajímavým Filipem hlavní postavu nenaplní. Protože hlavní hrdinka Anča ze svého nejbližšího okolí nezná nebo si sama nedokáže připustit jiné možnosti, nedává na sobě nic znát, situaci neumí řešit, a tak duševně chřadne a trpí. V této životní etapě se jí začne dvořit bohatý žid Frank, s nímž uteče, dosáhne očekávaného vášnivého, a v rovině duševní uspokojivého vztahu „*jako jeho žena*“ (Svobodová, 1995, s. 184), i když ne legitimní. I v této próze s podobným syžetovým námětem jako v románu *Písčítá půda* Svobodová v momentě iniciačního zlomu povídku končí smrtí hlavní protagonistky poté, co porodí do nového nesezdaného vztahu dítě. Nevypořádává se tak se společenským

statusem svobodné matky, který konstrukce příběhu nabízí, a i když na menším prostoru a o třicet jedna let později, tematizuje osud Tolstého *Anny Kareniny*.

Smrt, ať již přirozená nebo v podobě sebevraždy, je jedním z důležitých opakujících se motivů v prózách, kde ženské hrdinky přestoupí společenskou normu, což můžeme interpretovat jako symbolický trest za jejich provinění nebo provinění nejbližších vůči nim, stejně jako tvůrčí autorskou nejistotu, jíž soudobý stav českého společenského vývoje a hodnotového žebříčku neumožňuje společensky dosud tabuizovaná témata dále literárně reflektovat. Obdobnou strukturu dějové výstavby můžeme nalézt ještě v povídce *Sveřepá Meluzína* z téhož souboru, kde je typizován životní příběh nepřizpůsobivé svedené dívky. Takto vybírané syžetové modely pak mohou být čtenářsky vnímány spíše než jako performativ nových životních možností, jako morální varování před neuposlechnutím a nabízenou preferencí podřízení se systémovým požadavkům před vyslyšením vlastních potřeb. Dobový literární požadavek (Nováková, 1912, s. 33 – 45), ale i autorský pokus o vytvoření „nové ženy“ (Moldanová, 2011, s. 71), zůstává právě z tohoto důvodu i v prózách blížících se iniciálnímu typu na půli cesty.

Jako ilustrativní příklad iniciativní prózy, pro lepší dokreslení zvolené metody interpretace, jsme vybrali povídku *Dianka z Černých myslivců*. Iniciativní prózu představuje text díky tematizaci sociální bídy nezaopatřených dětí, zde ovšem opět pouze v případě obecně uznaných struktur dřívějšího náležitého rodinného statusu. Hlavní syžetovou rovinou je impresionistické líčení harmonického vyrůstání beskydského sirotka Dianky, které je dáno do kontrastu s vyhlídkou jejího budoucího života služebné poté, co je odeslána do města na vychování k ovdovělé ženě. Sentimentální popis bezvýchodnosti situace osiřelého děvčete, kterému není opatrovníky vybráno z hlediska možnosti dobových sociálních struktur lepší vzdělání, a tudíž ho nečeká žádná perspektivní budoucnost, je v závěru popsána následovně:

Snad nyní ve chvíli volnosti, kdy ji neučí zametat podlahy a nenutí ji k hospodářství, chodí Dianka po zaprášené silnici nové vesnice a chová pyšně svou ošklivou chlupatou panenku, oblečena v seprané kartounové šatečky jako tóga lnoucí jejímu bílému tělíčku. (Svobodová, 1995, s. 82)

Z hlediska psychoanalytické typologie postav, jak o nich hovoří Molton a Sikes (Moton, Sikes, 2015, 334 s.), převládají u Svobodové v rámci častěji zastoupených iniciativních próz hrdinky archetypu matky v jeho světlé i temné rovině. U negativně konotovaných postav jsou pak ženské postavy konstruované jako hetéry (společnice, milenky) většinou charakterizované temnými stránkami těchto archetypů. U představených próz v případě Blaženy z románu *Písčítá půda* uvažujeme, zejména díky závěru románu, o archetypu nevyhraněné amazonky a u postavy Anči o pozitivní rovině hetéry. U povídky *Dianka* vzhledem k dětské hlavní postavě archetyp nepřirazujeme.

## 5. Závěr

Po prostudování a gynokritické interpretaci próz Růženy Svobodové jsme konstatovali, že v jejích románech a povídkách převládá iniciativní typ příběhů. V prózách, kde se přibližuje iniciativnímu přesahu bohužel příběh v transformačních momentech končí. Právě takový tvůrčí postup neumožňuje vytvoření nového typu literární hrdinky, na jejíchž osudech by byly v umělecké rovině představeny nové společenské okolnosti – například možnost rozvodu manželství. Vzhledem k tomu, že nosnou osou příběhů u Svobodové jsou vztahy mezi mužem a ženou, není naplněna ani možná perspektiva typu literární hrdinky, která je, nebo ze zákonného hlediska musí být, oproštěna od manželství, např. učitelky nebo vychovatelky, jež se objevují v prózách autorek stejné literární generace – Boženy Vikové-Kunětické či Růženy Jesenské. Na základě pojetí gynokritiky, která včleňuje interpretaci autorské ženské kulturní a společenské zkušenosti do literárních textů a následně i z ní při interpretaci textů vychází, usuzujeme, že převládající iniciativní východiska próz jsou u Svobodové dána tím, že i v osobním životě nedokázala překonat některé zažité stereotypy nebo se jí nedostalo pro jakékoliv příčiny konvenci přesahující životní zkušenosti. Tato skutečnost se odráží v jejím literárním díle především výběrem a typologií ženských postav a podle našeho názoru vede k tomu, že prózy Svobodové sice zpracovávají soudobou problematiku postavení žen ve společnosti, ať již v podobě svedených dívek s nemanželskými dětmi, milenek či podváděných nebo podvádějících manželek, nedokáží nám však z hlediska literárního performativu nabídnout další přesah k alespoň fikčnímu popisu řešení těchto situací. To vnímáme jako

hlavní příčinu upadání do spisovatelského zapomnění nejen u Svobodové, ale i dalších autorek z její i nastupující spisovatelské generace, které tvořily podobným způsobem, jelikož sociální situace žen se již výrazně proměnila. Z hlediska dalšího výzkumného potenciálu textů Růženy Svobodové by bylo zajímavé zaměřit se více na psychoanalytickou typologii jejích postav a dále ji rozpracovat. Na základě nastíněné metodiky klasifikace textů na iniciativní a iniciační by bylo přínosné dále interpretovat díla spisovatelek tímto způsobem a na základě výsledků se pokusit o zdokumentování vzniku, vývoje a proměn ženských iniciačních textů nejen v českém literárním prostředí.

### Bibliografie

- Buzková, P. (1909). *Pokrokový názor na ženskou otázku*. Praha: Přehled.
- Mikolášíková, M. (2021). *Literary Lessons at Czech Higher Secondary Schools in Gender Perspective*. ICEEPSY 2021: Education and Educational Psychology, vol 2. European Proceedings of International Conference on Education and Educational Psychology (pp. 185-191). European Publisher. Dostupné na: <https://doi.org/10.15405/epicepsy.21101.17> (cit. 14. 9. 2022)
- Molton, D., Sikes L. A. (2015). Praha: Portál.
- Moldanová, D. (2011) *Na písčítých půdách*. Praha: Agentura Pankrác.
- Mourková, J. (1975). *Růžena Svobodová*. Praha: Melantrich.
- Nováková, T. (1912) *Ze ženského hnutí*. Praha: Josef R. Vilímek.
- Pammrová, A. (2003) *Antieva*. Tišnov: Sursum.
- Showalter, E. (1981). *Feminist Criticism in the Wilderness*. Critical Inquiry, 8 (2), 179–205. Dostupné na: <http://www.jstor.org/stable/1343159> (cit. 14. 9. 2022)
- Svobodová, R. (1995). *Černí myslivci*. Hořovice: Mht.
- Svobodová, R. (1960). *Písčitá půda*. Praha: Mladá fronta.
- Schwarzová, R. (1940). *Růžena Svobodová ve vzpomínkách své žáčky*. Praha: Společnost Českého Červeného kříže.
- Tilsch, E. (1908). *Rakouské právo občanské: právo rodinné*. Praha: Všehrd.
- Šalda, F. X. (1920). *In memoriam Růženy Svobodové*. Praha: O. Štorch-Marien.

## **Genesis of Růžena Svobodová's prose through the prism of ginocriticism**

### **Resumé**

Růžena Svobodová was one of the most famous Czech novelist with female protagonists at the beginning of the 20th century, a journalist and organizer of cultural life in Prague, where she ran her social salon. The purpose of the contribution is to present her work in the context of the ontogenesis of female writing and its temporal categorization since the Czech national revival, with a particular focus on the interpretation of the meanings of prose in relation to the typology of female characters. With regard to the first achievements of the emancipation movement in the Czech environment, which correspond to the authors' creative period, we will be interested in how, and in fact all, these circumstances manifest themselves in the construction of female heroines, whether they transcend the gender stereotypes of the time, represent the so-called „a new type of literary heroine“ or are rather representatives of the prevailing social convention of the time.

*Key words:* gynocriticism, literary heroine, women's movement, typology of female characters

## **Geneza prozy Růženy Svobodovéj przez pryzmat ginokrytyki**

### **Streszczenie**

Růžena Svobodová była jedną z najsłynniejszych pisarek początku XX wieku z bohaterkami kobiecymi, dziennikarką i organizatorką życia kulturalnego Pragi, gdzie prowadziła swój salon towarzyski. Celem artykułu jest przedstawienie jej twórczości w kontekście ontogenezy pisarstwa kobiecego i jego kategoryzacji czasowej od czeskiego odrodzenia narodowego, ze szczególnym uwzględnieniem interpretacji początków prozy w odniesieniu do typologii postaci kobiecych. W odniesieniu do pierwszych dokonań ruchu emancypracyjnego w środowisku czeskim, które korespondują z okresem twórczości autorki, będziemy interesować się tym, jak i czy w ogóle te okoliczności przejawiają się w konstrukcji kobiecych bohaterek, czy wykraczają one poza współczesnych stereotypów płciowych, reprezentują tzw. nowy typ literackiej bohaterki czy raczej są przedstawicielkami panującej wówczas konwencji społecznej.

*Słowa kluczowe:* ginokrytyka, bohaterka, ruch emancypracyjny, typologia postaci kobiecych



WIKTORIA BLATKIEWICZ

Uniwersytet Opolski

ORCID 0009-0009-8416-889

## **Epidemie morowe XVI–XVIII wieku w czeskiej kulturze i języku**

Jedną z głównych funkcji szeroko pojętej sztuki jest obrazowanie wydarzeń historycznych i ich upamiętnianie. W ten sposób dokonuje się specyficzna funkcja komunikacji społecznej, jaką jest rozumienie przeszłości i gromadzenie wspólnotowych doświadczeń. W historii cywilizacji pewne zjawiska są przyswajane i modelowane na nowo, pod kątem tendencji panujących w danej epoce.

Epidemie należą do czynników, które od dawna wpływały na wiele sfer życia. Ich rola zostanie w niniejszym opracowaniu przedstawiona z perspektywy ziem czeskich i w odniesieniu do epidemii z okresu od XVI do XVIII wieku. Świadectwa czy pamiętki tych wydarzeń zostały uwiecznione na stronach książek, na płótnach i innych nośnikach przy pomocy różnych narzędzi artystycznych.

### **1. Z dziejów epidemii**

W pierwszej kolejności należy nakreślić rys historyczny wybuchów epidemii w Europie i na terenach ówczesnych Czech, a także wskazać dane takie jak śmiertelność, przebieg, zmiany demograficzne oraz czynniki sprzyjające ich szerzeniu. Faktem, który nie podlega dyskusji jest obecność chorób zakaźnych od początku istnienia ludzkości, jednak największe żniwa zbierały tzw. *epidemie morowe*, do których zaliczano dżumę, czarną ospę, cholerę i tyfus. O tych chorobach jest mowa już w antycznych dziełach literackich oraz w Biblii. Warto wspomnieć o kontekście wiązania zjawiska zarazy z karą zesłaną przez Boga na nieposłuszny lud, co objawia się nie tylko w biblijnej Księdze Mojżeszowej, kiedy Bóg ze względu na zatwardziałe serce faraona zesłał plagi na jego obywateli.

W nowożytnej historii Europy punktem wyjścia stał się wiek XIV, kiedy nieznana plaga w końcowym rezultacie pochłonęła 1/3 ludności Starego Kontynentu. Mowa tu, oczywiście, o dżumie, która zwana była również *Czarną śmiercią*. Nie stanowiła jednak ona pierwszej pandemii na skalę światową, gdyż tą określony został tak zwany *mór lub plaga Justyniana*, który od wieku VI przez blisko dwa stulecia zbierał krwawe żniwa na terenach basenu Morza Śródziemnego (Naphy, Spicer, 2004, s. 8-9).

Najbardziej prawdopodobnym ogniskiem dżumy była środkowa Azja, z której to prowadził *Szlak jedwabny*, jedna z głównych dróg handlowych łączących Daleki Wschód z Europą, przez co na tym terenie występowała wzmożona migracja.

Początek epidemii dżumy na terenie ówczesnych Czeskich i Moraw, krajów Korony Czeskiej<sup>1</sup> przypada, podobnie jak w całej Europie, na połowę czternastego stulecia. Pierwsze uderzenie plagi nie niosło ze sobą tak wielkiej śmiertelności, w przeciwieństwie do późniejszych dekad, kiedy w szczytowych momentach śmiertelność szacowano na dziesiątki tysięcy ofiar (Státníková, 2021, online). Warto nadmienić, że sytuacja epidemiologiczna różniła się w różnych regionach, zauważył to ówczesny kronikarz, Franciszek Praskie, wskazując znacznie wyższą skalę zachorowań i zgonów w Brnie i Znojmie (Morawy), niż w Pradze (Kovarová, 2022, s 26-27).

W XV wieku sytuacja wciąż nie była ustabilizowana. Zaraza pojawiała się i pozornie zanikała. Był to okres licznych wystąpień narodowych, politycznych i religijnych, rewolucji, która była konsekwencją spalania na stosie Jana Husa – czeskiego duchownego i bohatera narodowego. W tym okresie doszło do kilku zagadkowych śmierci, między innymi Jana Žižki, przywódcy husyckiego odłamu taborytów, przez co na podstawie zapisów z kronik wysnuto teorię, jakoby miał paść ofiarą właśnie nieznanej choroby (Kovářová, 2022, s 31).

Właściwy dla ram zakreślonych w tytule tego artykułu, wiek XVI przyniósł znacznie wzmożoną liczbę zachorowań i zgonów. Wielka zaraza, której początek można określić na rok 1505, przez lata przybierała na sile. Kluczowym i kulminacyjnym momentem był przełom drugiej i trzeciej dekady XVI wieku, kiedy śmiertelność osiągała bardzo wysoki pułap,

---

<sup>1</sup> Do krajów Korony należał także historyczny Śląsk, Górne i Dolne Łużyce, a początkowo również Brandenburgia i drobne lenna niemieckie.

a według zapisów z tamtego okresu, dorośli i dzieci umierali „krótko i po cichu”. Głównym ogniskiem choroby była Praga, jednak w przeciągu dekady, około roku 1530 rozprzestrzeniła się na wschodnie tereny. Do końca stulecia przybierała na sile głównie w okresie letnim, zaś w zimie dochodziło do jej znacznego osłabienia (Kovářová 2022, s. 31). Sytuacja na przełomie XVI i XVII była również zmienna. Nadchodzące stulecie jawiło się początkowo jako dość łagodne, jednak pod jego koniec, w roku 1680 nadeszła kolejna fala, która według statystyk i zapisków ówczesnych urzędów pozbawiła życia  $\frac{1}{3}$  obywateli dzisiejszej stolicy Czech, a na wszystkich ziemiach czeskich można mówić o nawet 100 tysięcy ofiar (Ibidem, s. 31-32). Następną wielką falą, nadeszła w drugiej dekadzie XVIII wieku, pomimo znacznego przewartościowania systemu utrzymania czystości w miastach, a także rosnącej świadomości dotyczącej higieny, zebrała kolejne żniwo wśród obywateli. Mimo to, osiemnaste stulecie przyniosło znaczne zmiany zarówno w świadomości obywateli dotyczące higieny, jak i urzędników, którzy zaczęli bardziej sterylnie administrować i zarządzać miastami. Zbudowano prototypy kanalizacji (skądinąd znane już od starożytności), a także zaczęto utrzymywać porządek na ulicach, nie dopuszczając do namnażania się śmiertelnych drobnoustrojów (Ibidem s. 32). W późniejszych wiekach, także współcześnie, pojawiały się liczne epidemie, które pochłoneły miliony żyć ludzkich. Należały do nich między innymi tzw. *hiszpanka* z lat 20 XX wieku, ośpa czy znana nam współcześnie pandemia wirusa Covid-19.

## 2. Aspekt kulturowo-literacki

Jak zostało wspomniane wcześniej, epidemie odegrały też osobliwą rolę kulturotwórczą, co objawiało się nie tylko w samych okresach dawnych zakażeń, lecz niekiedy również ze znacznego dystansu czasowego. W dziełach artystycznych temat podejmowany jest także współcześnie. W tej części zostaną przedstawione niektóre kulturowe świadectwa, powstałe niejako na mogiłach ofiar *morowego powietrza* w Czechach. Owe artystyczne refleksy epidemii to dzieła rzeźbiarskie i architektoniczne w przestrzeni czeskich miast, dzieła malarskie, grafika, utwory literackie.

Dawne epidemie doczekały się swoistego upamiętnienia w przestrzeni wielu czeskich miast. Tym znakiem „krwawych żniw” są w Czechach tak zwane kolumny morowe (*morové sloupy*), Stawiano je od XVI

do XVIII wieku w miejscach grzebania ofiar. Początkowo pełniły one nie tylko funkcję symbolu pamięci zmarłych, ale także prowizorycznych miejsc kultu, kiedy to kościoły były zamknięte. Traktowano je wreszcie jako symbol dziękczynienia za wygaśnięcie choroby (Dryaková, 2006, s. 6-7). Na szczycie wysokiej kolumny z reguły umieszczano rzeźba Marii Panny lub Świętej Trójcy. Wizerunek Maryi był znakiem silnego wówczas kultu Matki Chrystusa, określanej m.in. jako Uzdrawienie Chorych. W oczywisty sposób miała ona chronić ludzi przed zaraźliwym powietrzem. Do najsłynniejszych należą kolumny znajdujące się w Pradze na Rynku Staromiejskim (*Staroměstské náměstí*) - ustawiona niedawno, powstała oryginalnie w 1650 roku, w Brnie na Placu Wolności (*Náměstí svobody*) (powstały w 1683) oraz w Kromieryżu (około roku 1680-1681). Największy i najkunsztowniej ozdobiony jest *Sloup Svaté Trojice* na Górnym Rynku w Ołomuńcu, jest wyrazem wdzięczności za ukończenie zarazy, która pojawiła się na Morawach w latach 1714-1716. Dookoła pomnika biegnie napis z chronogramem (data ukończenia, 1754) będący jednocześnie aktem oddania miasta Trójcy Świętej. Otoczenie tworzą figury patronów miasta i kościołów miejskich, świętych morawskich i czeskich (Los, Brabcová, 2002).

Wiele z tych postumentów dziś już nie istnieje, między innymi ten usytuowany przy kościele św. Szczepana w Pradze postawiony w latach 70. XVIII wieku. Oprócz postaci Marii Panny czy Świętej Trójcy, na kolumnach były przedstawiane sceny biblijne związane z Męką Pańską. Należy do nich ten postawiony na praskim Petřínie (Dryaková, 2006, s. 130-136).

Znaczące dla pamięci epidemii były także morowe cmentarze, których w samych Czechach zachowało się do dziś 12. Najbardziej znany znajduje się na Žižkowie w Pradze, powstał w XVII wieku. Wyróżnia go fakt, że grzebano na nich przede wszystkim Żydów poległych podczas moru.

Prezentując związane z tematem epidemii dzieła plastyczne i literackie, warto nadmienić, że ta tematyka wchodzi w naturalny związek z barokowymi ujęciami *vanitas*, światowej marności, pojawia się w utworach maryjnych, towarzyszy wątkom tanatologicznym, także *danse macabre*. Należy wspomnieć, że dzieła związane z zarazą nie powstawały wyłącznie w czasie równoległym do wydarzeń, a większość z nich była tylko inspirowana minionymi wydarzeniami.

Pośród rzeszy artystów podejmujących w swoich pracach malarskich i graficznych tematykę zarazy wyróżnić wyraziste osobistości czeskiej sztuki narodowej. Do takich należą między innymi twórcy barokowi, malarz Karel Škreta oraz rysownik i grafik Michael Heinrich Rentz.

W bogatej twórczości Karla Škreta jednym z najbardziej znanych czy rozpoznawalnych dzieł jest obraz, który przedstawia świętego Karola Boromeusza podczas odwiedzin ofiar epidemii w szpitalu w Mediolanie (*Sv. Karel Boromejský navštěvuje nemocné morem v Miláně*). Obraz ten, pierwotnie przeznaczony do kościoła szpitalnego na praskiej Małej Stranie, stanowi kompozycję symbolicznych przedstawień. Nadzieję chorych, zajmujących dolną część obrazu, symbolizują umieszczone centralnie w ołtarzu postaci patronek chorych – św. Agaty, Łucji i Barbary oraz żywy święty, Karol Boromeusz. Škreta nie doświadczył choroby, jednakże na obrazie umieścił i siebie, za plecami świętego patrona. Jego autoportret można w tej scenie interpretować jako deklarację naśladowania postaci świętego znanego z gorliwej służby chorym i umierającym, a przy tym wyraz jedności z ofiarami plagi moru (Čechlovská, 2020, online.). Obraz znajduje się dziś w Galerii Narodowej w Pradze.

Michael Heinrich Rentz, rysownik niemieckiego pochodzenia urodzony u schyłku XVII wieku, a tworzący od 1722 r. w Czechach i częściej w Polsce. Był nadwornym rytownikiem hrabiego Františka A. Šporka, pomysłodawcy i fundatora szpitala w Kuksie. Z miejscem tym atrysta był związany do śmierci – zmarł w czasie epidemii tyfusu w 1757 r. (Šerych, 2008). Kilka lat przed śmiercią stworzył serię pięćdziesięciu dwóch przedstawień noszącą nazwę *Tanec smrti* (*Der Totentanz*, Tańce śmierci), które zostały utrwalone techniką miedziorytu (Dryaková, 2006, s. 75). Szkicom przeniesionym na miedzianą powierzchnię, a tematycznie nawiązującym do malowanych i opisywanych w średniowieczu korowodów wszystkich ofiar śmierci, ludzi wszystkich stanów, wzbogaconym o różne okoliczności śmierci towarzyszyły krótkie formy rymowane, które niekiedy miały prześmiewczy charakter, kolidujący z dominującym wówczas barokowym patosem. Na tematykę tychże dzieł wpływ miały nie tylko bezpośrednio doświadczenia tamtych czasów, z epidemiami i wydarzeniami wojennymi, ale też zmarły wcześniej mentor artysty – wspomniany wyżej wybitny mecenas sztuki Franciszek Antonin Špork (Dryaková, 2006, s. 75).

Z twórczości artystów późniejszych epok z pewnością zasługuje na uwagę dzieło Felixa Jeneweina z przełomu XIX i XX wieku. Malarza początkowo charakteryzowała mroczna kolorystyka i tematyka prac. Ale szczególną uwagę przykuwa seria gwaszy malowanych w ostatnich latach jego życia, która została nazwana *Mor*. Sześć scen obrazuje przebieg epidemii od początku aż po koniec. Dzieło zostało jeszcze na początku XX wieku udostępnione szerszemu odbiorcy dzięki kolorowemu wydaniu techniką litograficzną. Całą serię *Mor* dopełnił czeski pisarz Karel B. Madl, który do owego zbioru dodał komentarze i przedmowę (Dryaková, 2006, s. 71-73).

Czeska literatura tematykę zarazy podejmowała często w połączeniu z narracją o wojnie. Można wskazać takie przykłady w prozie pierwszej połowy XX wieku, m.in. w twórczości Jaroslava Durycha, Jana Weissa czy Vladimíra Vančury (Halamová, 2023). Karel Čapek, czołowy przedstawiciel prozy międzywojnia, zainspirowany zarazami morowymi wykorzystał je jako symbol rodzącego się faszyzmu w swojej sztuce o tytule *Bílá nemoc* z roku 1937 (Bělíček, 2023. online). Zupełnie inny charakter mają wcześniejsze motywy *nakazy* w literaturze popularnej początku XX w. Pojawiły się tu rozmaite, niekiedy satyryczne, refleksy epidemii cholery szerzącej się w Europie Środkowej od 1908 r. (Tichý, Cindlerová, 2023). Na wzmianki i opisy dotyczące zaraz można natrafić również w czeskiej prozie historycznej, także tej nowszej. W historyczne realia pierwszej połowy XIX w. zostały wplecione w powieści Vladimíra Macury *Guvernantka*. Autor przedstawił tu wymowny obraz Wrocławia pod koniec lat 40. gnębionego przez „morowe powietrze“, w tym przypadku również epidemię cholery (Żygadło-Czopnik, 2023).

## II. Aspekt językowy

Równie interesującym zagadnieniem jak przytoczone kulturowe refleksy dawnych epidemii jest odbicie tego typu wydarzeń w języku. Funkcjonujące w społeczeństwie czeskim nazwy chorób zakaźnych to jeden z istotnych refleksów tych doświadczeń w języku. Jako zjawisko socjolingwistyczne można tu potraktować kreację tych nazw. Oczywiście jest, że w codziennej mowie zaraz nie określano terminologicznymi nazwami łacińskimi. Jeśli sięgano do zapożyczeń, to do tych dawno zdomowionych. W nazwach rodzimych uwidocznił się element obrazowy.

Pierwszą nazwą, nad którą zdecydowanie warto się pochylić, jest sam termin *mor*, który w języku czeskim obejmuje znaczeniowo nie tylko dżumę, ale również inne „choroby morowe” czyli zakaźne, jak tyfus czy czarna ospa. Pochodzenie tego określenia przytacza współczesna badaczka języka czeskich szesnastowiecznych ksiąg lekarskich, Alena M. Černá. Podstawą jest staroczeski wyraz *mřieti* ‘umierać’ (Černá, 2009, s. 51). Jednocześnie jednak trafne wydają się również skojarzenia z łacińskim rzeczownikiem *mors* ‘śmierć’ i czasownikiem *morior*, *mori* ‘umierać’. Jeśli weźmiemy to pod uwagę, to do określenia *mor* nawiązuje nazwa *černá smrt*, która powstała i przyjęła się w języku pod wpływem wizualnego odbioru owej choroby. W jej w ostatnim stadium na ciałach chorych pojawiały się bowiem ciemne plamy, potem następował zgon (Wondrak, 2019, s. 15). Na językowe ujęcie tego wrażenia z pewnością miało wpływ powszechne w naszej kulturze kojarzenie koloru czarnego ze śmiercią.

W przytoczonej pracy A. Černej wymieniony został też wyraz synonimiczny z nazwą *mor*. Jest to metaforyczne wykorzystanie rzeczownika *šelma*, który funkcjonował także w staroczeskim słownictwie medycznym. Przykłady znajdujemy choćby w zbiorze *Jádro lékařské*, który obejmuje teksty powstałe między XIII a XVIII wiekiem. Wyraz, który w podstawowym znaczeniu tłumaczy się jako ‘drapieżnik’ w opisie medycznym funkcjonował jako określenie jednostki chorobowej - wcześniej powstało połączenie znaczeń – metafora wiążąca stworzenie żyjące ze śmiertelną chorobą. W języku czeskim nie jest to odosobniony przypadek określania choroby nazwami zwierzęcymi na podstawie objawów czy przebiegu tejże choroby. W tym wypadku, jak przypomina Jan Horálek, nazwa *šelma* powstała w odniesieniu do zachowania tych stworzeń – choroba przebiega bowiem tak, jak działają drapieżniki, to jest szybko, brutalnie i skutecznie. Dodatkowej inspiracji mogły dostarczyć teksty biblijne: W staroczeskim przekładzie Apokalipsy wyraz ten zastosowano do określenia zwierzęcego symbolu antychrysta. Oba te przenośne użycia wynikają z pojęcia strachu przed bezwzględną formą zła (Horálek, 1981, s. 125-126).

Na zakończenie tego krótkiego szkicu wypada stwierdzić, że epidemie, które nawiedziły Europę w ubiegłym tysiącleciu, odznaczyły się bardzo dużym wpływem na świadomość dzisiejszego człowieka, pozostawiając

też czytelne ślady w dorobku kulturalnym poprzednich epok, ale też oddziałując na stosunkowo niedawne i współczesne tendencje artystyczne. Pokazują to także przytoczone przykłady czeskie. Mistycyzm i symbolika czasu zarazy są wykorzystywane już nie tylko w klasycznych środkach ekspresji artystycznej. Modyfikuje się je i zestawia z bieżącą sytuacją społeczną, i wydarzeniami codzienności. Współcześnie – z sytuacją globalną.

Choć z biegiem lat zmienia się świadomość społeczna, modele życia i dostęp do medycyny, to perspektywa powtórnego doświadczenia zarazy aktualizuje zagadnienie ludzkiej niedoskonałości, słabości człowieka wobec żywiołu, jakim jest zaraźliwe powietrze, o czym dobitnie mogliśmy się przekonać, sami przeżywając niedawną pandemię koronawirusa.

### Bibliografia

- Bělíček, J. (2020). Proč literaturu tak fascinují epidemie smrtelných nemocí? Vltava. Český rozhlas. Pobrano z: 1. <https://vltava.rozhlas.cz/jan-belicek-proc-literaturu-tak-fascinuji-epidemie-smrtnych-nemoci-8341152>
- Čechlovská, M. (2020). Umění, které vyrostlo z utrpení. Četnost morových sloupů je unikátní, říká historik. *Aktuálně.cz*. Pobrane z: <https://magazin.aktualne.cz/kultura/umeni/morove-sloupy-umeni/r~c5683f1c75ba11eaaabd0cc47ab5f122/> (dostęp: 31.07.2023).
- Černá, A.M. (2009). *Staročeské názvy chorob*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2009.
- Dryaková, K. (2006). *Morové epidemie a svět, který zrodily*. Rigorózní práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav etnologie.
- Encyklopedie* (2024). Tanec smrti. *Encyklopedieknihy.cz*. Praha: Knihovna AVČR. Pobrane z: [https://www.encyklopedieknihy.cz/index.php?title=Tanec\\_smrti&oldid=16633](https://www.encyklopedieknihy.cz/index.php?title=Tanec_smrti&oldid=16633) (dostęp: 31.07.2023).
- Halamová, M. (2023). Zobrazování nákazy v českých uměleckých textech s tematikou války v prvních dekádách dvacátého a jednadvacátého století. *Slavica Wratislaviensia*, 177: Wielkie tematy kultury w literaturach słowiańskich. 15. Zaraza. Red. I. Gwóźdź-Szewczenko, E. Komisaruk, J. Kula, M. Ślawska, A. Ursulenko, s. 213-220.
- Horálek J. (1981). Slovo šelma na pozadí kulturní a společenské situace středověkých Čech. *Listy filologické. Folia Philologica*, 104, nr 2, s. 123-131.
- Kovářová Z. (2022). *Epidemie, mor napříč staletími*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.



- Los, P., Brabcová, J. (2002). *Svatí na sloupu Nejsvětější Trojice v Olomouci*. Olomouc: Danal.
- Naphy, W., Spicer, A. (2004). *Czarna śmierć*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Rudolf, E.I. (2019). *Od dżumy do Eboli. Sposób przedstawienia wybranych chorób zaraźliwych w przykładowych tekstach literatury popularnej*, Wrocław: Pracownia Literatury i Kultury Popularnej oraz Nowych Mediów. Instytut Filologii Polskiej. Uniwersytet Wrocławski.
- Skowronek, J., Tanty, M., Wasilewski P. (1977). *Historia Słowian południowych i zachodnich*, Warszawa: PWN.
- Státníková, P. (2021). Proti černé smrti. Vesmir, 100, 114, nr 2. Pobrane z: <https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/2021/cislo-2/proti-cerne-smrti.html> (dostęp 21.03.2023).
- Šerých, J. (2007). *Michael Rentz fecit: Michael Jindřich Rentz, dvorní rytec hraběte Šporka*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Tichý, M., Cindlerová, J. (2023). Obraz cholery v české populární literatuře počátku 20. století. *Slavica Wratislaviensia*, 177: Wielkie tematy kultury w literaturach słowiańskich. 15. Zaraza. Red. I. Gwóźdź-Szewczenko, E. Komisaruk, J. Kula, M. Ślawska, A. Ursulenko, s. 169-180.
- Wondrák, E. (2019). *Historie moru v českých zemích*. Praha: Triton.
- Żygadło-Czopnik, D. (2023). Motyw zarazy w Guwernantce Vladimíra Macury. *Slavica Wratislaviensia*, 177: Wielkie tematy kultury w literaturach słowiańskich. 15. Zaraza. Red. I. Gwóźdź-Szewczenko, E. Komisaruk, J. Kula, M. Ślawska, A. Ursulenko, s. 195-212.

## Plague epidemics of the 16th-18th centuries in Czech culture and language

### Summary

The paper focuses on historical, cultural, literary and linguistic aspects of epidemics (plague, smallpox, cholera and typhus) in Europe and the Czech lands. Within the time frame outlined, it highlights, among other things, the changes caused by the spread of contagious diseases and the cultural and artistic response to them (visual and literary works). The text shows the presence of the motif of contagion in Czech literature, especially in the context of the war; it also reflects on the reflection of these experiences in the Czech language, focusing on the origin and use of names related to the traditional perception of the epidemic. The examples given in the text indicate the influence of epidemics on Czech collective memory and the cultural heritage of the Czech lands. The influence, which shapes

not only artistic and literary endeavours but also linguistic expressions related to infectious diseases, reflects a deep and multifaceted engagement with historical and cultural realities in the Czech context.

*Key words:* Plague epidemics, cultural and artistic response to epidemics, Czech art., Czech literature, Czech language

## **Morové epidemie 16.-18. století v české kultuře a jazyce**

### **Resumé**

Příspěvek se zaměřuje se na historické, kulturní, literární a jazykové aspekty epidemií (mor, neštovice, cholera a tyfus) v Evropě a českých zemích. V naznačeném časovém rámci zdůrazňuje mj. změny způsobené šířením nakažlivých nemocí a kulturní a uměleckou odpověď na ně (výtvarná a literární díla). V textu je ukázána přítomnost motivu nákazy v české literatuře, zejména v kontextu války, je také reflektován odraz těchto zkušeností v českém jazyce, zaměřuje se na vznik a užití názvů, které souvisí s tradičním vnímáním epidemie. Uvedené v textu příklady naznačují vliv epidemií na českou kolektivní paměť a kulturní dědictví českých zemí. Vliv, který formuje nejen umělecké a literární snahy, ale také jazykové projevy související s infekčními chorobami, odráží hluboké a mnohostranné zapojení do historických a kulturních realit v českém kontextu.

*Klíčová slova:* morové epidemie, kulturní a umělecká odpověď na epidemie, české umění, česká literatura, český jazyk

## Noty o autorach

**ЛАРИСА АНДРЕЕВА (LARISSA ANDREEVA)**, Russian Department, School of Languages and Linguistics, Faculty of Arts, University of Melbourne, Australia. Сфера научных интересов: крылатология, методика преподавания русского языка как иностранного.

Публикации: Кабьяк, Н.В. *Любимые советские фильмы на уроке РКИ: учебное пособие*, науч. ред. Л.Л. Андреева. – Москва: Флинта, 2022.

andreeva@unimelb.edu.au

**VESNA BJEDOV** (ORCID 0000-0003-2765-8593), Associate Professor, Department of Croatian Language and Literature, Sub-department of Croatian Language and linguistics, Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek (FFOS), University of Osijek (Josip Juraj Strossmayer), Osijek, Croatia. Indication of the author's research interests: Croatian language teaching methodology, methodology of teaching language expression.

The latest publications: Bjedov, V. *Učenik u nastavi hrvatskoga jezika. znanstvena monografija*. Ogranak Matice hrvatske u Osijeku, 2019, p. 190; Bjedov, V. Planiranje stvaralačkih zadataka u nastavi hrvatskoga jezika. *Slavica Wratislaviensia*, 175, 2022, p. 139.– 155. Information about the source of research funding: FFOS scientific fund.

vbjedov@ffos.hr

**WIKTORIA BLATKIEWICZ** (ORCID 0009-0009-8416-8890), doktorantka na kierunku literaturoznawstwo Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Opolskiego. Absolwentka filologii czeskiej na Uniwersytecie Wrocławskim. Jej zainteresowania naukowe obejmują wątki tanatologiczne i dyskurs maldydzny w literaturze i języku oraz analizę tekstów utworów muzycznych w kontekście ujmowania zjawiska doczesności i przemijania. Pod opieką dr. hab. Aleksandry Pająk-Głogiewicz, prof. UO przygotowuje rozprawę doktorską poświęconą obrazom śmierci i śmiertelności w literaturze czeskiej po roku 1989, a także we współczesnych tekstach czeskich zespołów rockowych i metalowych.

139867@student.uni.opole.pl

**JOANNA BROWARSKA**, starszy wykładowca w Instytucie Studiów Klasycznych, Śródziemnomorskich i Orientalnych, Wydział Filologiczny, UWr. Zainteresowania: historia Subkontynentu Indyjskiego, językoznawstwo. Publikacje: *The Origins of Post-Partition Victimisation in Khushwant Singh's Train to Pakistan*. W: *Panorama Indyjska we Wrocławiu*, Dig, Warszawa 2021.  
joanna.browarska@uwr.edu.pl

**VLATKA IVIĆ** (ORCID 0000-0002-0722-4029), Senior Language Instructor, Department of English Language and Literature, Sub-department of Applied Linguistics, Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek (FFOS), University of Osijek (Josip Juraj Strossmayer), Osijek, Croatia. Indication of the author's research interests: foreign language teaching methodology, developing critical thinking, active learning, e-learning. The latest publications: Ivić, V., Šoštarić, B. Lessons Learned on Academic Integrity in E-Teaching and E-Learning during the Coronavirus Crisis. *Folia Linguistica et Litteraria – Journal of Language and Literary Studies*. Institute for Language and Literature, Faculty of Philology, Nikšić, 2022. DOI: 10.31902/fl.42.2022.7. [http://folia.ucg.ac.me/image/42/radovi/Ivic\\_Sostaric.pdf2](http://folia.ucg.ac.me/image/42/radovi/Ivic_Sostaric.pdf2); Bjedov, V., Ivić, V. Drukčiji pristup oblikovanju nastave hrvatskoga jezika. *Slavica Wratislaviensia*, 175, p. 207-237. <https://doi.org/10.19195/0137-1150.175.16>. Information about the source of research funding: FFOS scientific fund.  
viviv@ffos.hr

**JIRÍ JELÍNEK** (ORCID 0000-0003-0015-6059) Katedra jazyka i literatury české, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Hradec Králové, Hradec Králové, Republika Czeska (Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, Hradec Králové, Česká republika). Zainteresowania badawcze autora: styl poetycki, styl literatury fantastycznej.

Najważniejsze publikacje: Jelínek, J. Anthropocene vs. Plague: Disastrous Plagues and Their Impact on Society as Seen in Seen in Literature from Thucydides to Modern Speculative Fiction, in: T. Dědinová, W. Łaszkiewicz, S. Borowska-Szerszun (eds.), *Images of the Anthropocene in Speculative Fiction: Narrating the Future*. Lanham: Lexington Books, 2021, s. 105–

119; Jelínek, J. O konstruktivistce a esencialistovi: Ke stylu a motivům dvou reinterpretací mýtu o Libuši, *Česká literatura*, 69, 3, 2021, s. 312–342.

jiri.jelinek.3@uhk.cz

**НАТАЛЬЯ КАБЯК (NATALLIA KABIAC, PhD)** (ORCID 0000-0002-8373-9163), Lecturer in Russian Studies, Russian Department, School of Languages and Linguistics, Faculty of Arts, University of Melbourne, Australia. Сфера научных интересов: крылатология, лингвокультурология, лингвистика текста, методика преподавания русского языка как иностранного, теория перевода. Учебники: Кабяк Н.В. *Очень простые истории*. СПб.: Златоуст, 2013; Кабяк, Н.В. *Любимые советские фильмы на уроке РКИ: учебное пособие* / науч. ред. Л.Л. Андреева. Москва: Флинта, 2022; Kabiak Natallia. *Learn Russian through Contemporary Short Film*. London: Routledge, 2024. Статья: Kabiak N., Thompson, C. "Hurry! Be smart! Buy Trump's fine art!" Transforming winged phrases from Soviet films into headings in Russian newspapers. *Canadian Slavonic Papers*, 2024, VOL. 66, NOS. 1–2, 130–152. <https://doi.org/10.1080/00085006.2024.2348986>. nkabiak@unimelb.edu.au

**JAROSŁAW MALICKI** (ORCID 0000-0002-2945-6218), doktor habilitowany, kierownik Zakładu Bohemistyki w Instytucie Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Zajmuje się zagadnieniami regionalnego rozwoju języka czeskiego na Śląsku i historią polsko-czeskich związków językowych oraz historyczną toponomastyką.

Z ostatnich publikacji: Dittmann, R., Malicki, J. Mutual Relations between Polish and Czech Bibles in Early Modern Period. W: *Word of God, words of men. Translations, inspirations, transmissions of the Bible in the Polish-Lithuanian Commonwealth in the Renaissance*, Ed. J. Pietrzak-Thebault, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2019 (Refo500 Academic Studies 43), s. 205–228; Malicki, J. O kilku cechach pisowni szesnastowiecznych dokumentów czeskich z księstw opolskiego i raciborskiego. *Slavica Wratislaviensia*, 174, 2021, s. 93–109, <https://doi.org/10.19195/0137-1150.174.8>.

jaroslaw.malicki@uwr.edu.pl

**ANDRZEJ MAŁKIEWICZ** (ORCID 0000-0002-2014-9051), emerytowany profesor, do 2019 r. Instytut Politologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, badania w zakresie systemów politycznych, polityki językowej, stosunków międzynarodowych, w tym zwłaszcza Czech i Ukrainy.

Publikacje: *Język a polityka. Przypadek Ukrainy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2017 (współautorzy: Andrzej Ksenicz, Jewhen Perehuda, Switłana Sawojcka, Wadim Semko); *Wojna nowego wieku? Agresja Rosji przeciw Ukrainie 2022–2023*, Wydawnictwo Inforteditions, Tarnowskie Góry 2023 (współautor: Piotr Szymaniec); *Aktywność prezydenta Wołodomyra Zełenskiego w cyberprzestrzeni*, w: Ewa Dziubak, Piotr Szymaniec (red.), *Aktywność w cyberprzestrzeni – wyzwania badawcze i edukacyjne*, Akademia Nauk Stosowanych Angelusa Silesiusa, Wałbrzych 2024 (współautorzy: Jewhen W Perehuda., Yevhen Y Perehuda).

amalkiewicz@wp.pl.

**Людмила МИКОЛАЇВНА МАРЧУК (LIUDMILA MARCHUK)** (ORCID 0000-0002-9022-2103) – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри журналістики Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський – Україна. Сфера зацікавлення: когнітивна лінгвістика, термінологія, категорійна граматики.

Marchuk, L., Derkach, L., Vitiuk, V., Sukalenko, T., Formation of research competence of students in the process of studying the syntax of the Ukrainian language. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research – Magnanimatas*. (Vol. 11) (Issue 2) (11). (pp. 179-184), 2021. Web of Science; Britsyn, V., Sukalenko, T., Marchuk, L., Sakharova, O., Pauk, M. Ukrainian paremies: Laws of creation. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research – Magnanimatas*. 2022. Vol. 12. Issue 1. Issue XXVII. P. 54–58. Retired from: [http://www.magnanimatas.cz/ADALTA/120127/papers/A\\_11.pdf](http://www.magnanimatas.cz/ADALTA/120127/papers/A_11.pdf); Marchuk, L., Yankovska, Z., Rarytskyi, O. Value Orientations of Journalism Students in Context of their Academic Training. *Journal of Education Culture and Society*, No. 2, 2022. P. 485 – 500. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2022.2.485.500>/<https://www.jecs.pl/index.php/jecs/article/view/1457/>; Lychuk, M., Navalna, M., Marchuk, L.,

Shchabat-Savka, S. & Skliarenko. The communicative strategy of sympathy: linguistic means of expression and problems of translation. *XLinguae* 16(1), 37-50. DOI: 10.18355/XL.2023.16.01.03 ISSN 1337-8384, eISSN 2453-711X. Scopus.

lyudmylamarchuk60@gmail.com

**MICHALA MIKOLÁŠÍKOVÁ** (ORCID: 0000-0002-5613-9728), Katedra českého jazyka a literatury, Univerzita Hradec Králové, Česká republika. Výzkumné zájmy: gynokritika, emancipace, ženské autorky počátku století.

Články: M. Mikolášíková, The emancipation of Czech female authors and the representation of the female question in their work. *Grant journal*, 11, 2, s. 68 – 71. Hradec Králové: Magnanimitas, 2022; M. Mikolášíková, Women's Issues in the Journalistic Works of Teréza Nováková. Recenzovaný sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference MMK. Hradec Králové: Magnanimitas. Tento článek vznikl v rámci SV 2116.

michala.mikolasikova@uhk.cz

**VIKTORIA OSIPCHUK** (ORCID: 0009-0005-9382-8660), doktorantka Collegium Doktorskiego Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego. Jej zainteresowania naukowe obejmują: onomastykę, dyskurs kulinarny, nazwy własne w ukraińskiej branży gastronomicznej XXI wieku. viktoriia.osipchuk@uwr.edu.pl

**MATEUSZ WIŚNIEWSKI** (ORCID 0000-0003-2070-039X), doktor, Zakład Bohemistyki Instytutu Filologii Słowiańskiej. Zainteresowania badawcze: funkcjonalne aspekty przekładu artystycznego, tekst w teatrze operowym, komunikowanie zjawisk kultury, problematyka zapożyczeń w leksyce czeskiej, nauczanie języka czeskiego.

Ważniejsze publikacje: Wiśniewski, M. *Libretto a sztuka jego przekazu. Czeska opera w Polsce – wybrane zagadnienia tekstu i języka*, Siedlce: IKR[i]BL Wydawnictwo Naukowe, 2019; Wiśniewski, M. O koncepcji badania turcymów w języku czeskim. *Slavica Wratislaviensia*, 174, 2021, s. 83-92, <https://doi.org/10.19195/0137-1150.174.7>.

**JIRÍ ZEMAN** (ORCID 0000-0003-2646-9336), odborný asistent, Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, Česká republika. Vědecký zájem: fonetika a fonologie, sociolingvistika (vztah češtiny a slovenštiny), konverzační analýza a teorie rozhovoru. Vybrané publikace: spoluautor Hoffmannová, J., Homolač, J. et al. *Syntax mluvené češtiny*. Praha: Academia, 2019; Zeman, J. Interakční stylistika: Dialog a polylog. In: A. Bohunická, M. Kazharnovich (eds). (Im)pulzy súčasnej jazykovedy, Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2023, s. 178-187.

jiri.zeman@uhk.cz



DOCUMENT  
CREATED  
WITH



**PDF**  
**COMBINER**

PDF Combiner is a free application that you can use to combine multiple PDF documents into one.

Three simple steps are needed to merge several PDF documents. First, we must add files to the program. This can be done using the Add files button or by dragging files to the list via the Drag and Drop mechanism. Then you need to adjust the order of files if list order is not suitable. The last step is joining files. To do this, click button Combine PDFs.

Main features:

**secure PDF merging** - everything is done on your computer and documents are not sent anywhere

**simplicity** - you need to follow three steps to merge documents

**possibility to rearrange document** - change the order of merged documents and page selection

**reliability** - application is not modifying a content of merged documents.

Visit the homepage to download the application:

[www.jankowskimichal.pl/pdf-combiner](http://www.jankowskimichal.pl/pdf-combiner)

To remove this page from your document, please donate a project.