

XXVII. ročenka

KRUHU MODERNÍCH FILOLOGŮ, z. s.

Kruh moderních filologů, z. s.

Praha 2019

**XXVII. ročenka Kruhu moderních filologů, z. s.
Obnovená edice – 2010
Marie Vachková, Kateřina Středová (eds.)**



**Akademie věd
České republiky**



**FILOZOFICKÁ FAKULTA
Univerzita Karlova**

**Ročenka vychází díky dotaci Akademie věd České republiky
a laskavé podpoře Filozofické fakulty Univerzity Karlovy
a Rady vědeckých společností, z. s.**

© Kruh moderních filologů, z. s.

ISSN 0577-3768 (platné pro všechna vydaná čísla Ročenek KMF)
ISBN 978-80-270-7248-4

OBSAH

Úvodem..... 5

I. K životnímu jubileu prof. PhDr. Libuše Duškové, DrSc.

Ludmila Urbanová: Rozhovor s prof. Libuší Duškovou..... 9

Blahopřání kolegů z ÚAJD a zdravotice z ÚGS..... 15

Eva Hajičová: Prázdniny jsou (pře)plniny..... 17

Didaktika

Tomáš Gráf: Vyučování cizojazyčné mluvnice
v Benešově *Metodice cizích jazyků*..... 21

Lingvistika

Miroslav Černý: Mizející jazyky indiánských etnik Chile..... 31

Gabriela Brůhová – Markéta Malá: Presentation sentences
of the ‘have something to do’ type and their Czech translation counterparts..... 39

Pavel Dubec – Kateřina Vašků: Prezentační funkce
norského slovesa *ha* „mít“..... 47

Pavčina Šaldová – Ondřej Tichý: On the position of some adjectival object
complements: Synchronic and diachronic quantitative approaches..... 54

Kamila Kroutilová: Zur Bearbeitung der Personalpronomina
in Grammatiken und in Wörterbüchern..... 75

II. K výročí narození prof. PhDr. Josefa Dubského, DrSc.

Valerio Báez San José: Al prof. Dubský en el centenario de su nacimiento..... 93

III. K výročí odchodu prof. PhDr. Aleny Šimečkové, CSc.

Lenka Vodrážková: „Experientia docet“ k osobnosti a dílu
pražské germanistky prof. Aleny Šimečkové..... 105

IV. Zprávy

Jan Faber: Příspěvek DGT k jazykovému vzdělávání
odborné i laické veřejnosti..... 113

Jana Králová: Výroční cena FIPLV pro prof. PhDr. Jitku Radimskou, Dr..... 116

V. Přehled přednáškové činnosti KMF v roce 2019..... 121

ÚVODEM

Vážení členové Kruhu moderních filologů, milí přátelé,

aktuální ročenka, kterou dostáváte do ruky, je tentokrát obsahově pestřejší než jindy. Cílem pořadatelů bylo, aby ročenka reprezentovala aktivity Kruhu moderních filologů v co nejširším spektru, publikované texty proto odrážejí pestrou generační skladbu přispěvatelů i relativně nová témata, s nimiž se setkávají návštěvníci přednášek i další zájemci o danou problematiku. Předkládaná ročenka se také snaží naznačit další směr vývoje KMF, a to jeho směřování k internacionalizaci. Tato skutečnost se projevuje nejen v přítomnosti zahraničního autora příspěvku (Valerio Báez San José), v příspěvku zástupce Generálního ředitelství pro překlad (DGT) Evropské komise v Praze Jana Fabera (DGT rovněž finančně podpořilo námi spolupořádaný workshop Cesty translologie v r. 2018), ale zejména v mezinárodním uznání, kterého se dostalo bývalé předsedkyni KMF prof. PhDr. Jitce Radimské, Dr., udělením výroční ceny FIPLV.

KMF si v roce 2020 připomene stodesáté výročí založení Klubu moderních filologů, jehož je nástupnickou organizací. Je tedy symbolické, že se v tomto roce připojuje také ke gratulantům u příležitosti životního jubilea prof. PhDr. Libuše Duškové, DrSc. Ročenka připomíná rovněž nedávné nedožití sté narozeniny dalšího z předsedů, prof. PhDr. Josefa Dubského, DrSc., a na svoji kolegyni i učitelku prof. PhDr. Alenu Šimečkovou, CSc., zde u příležitosti výročí jejího úmrtí vzpomínají bývalí spolupracovníci a žáci.

Toto číslo ročenky je poslední, které vydáváme v tištěné podobě, nadále počítáme s publikací pouze v elektronické formě na webu KMF. Chceme tak otevřít ročenku nejen širšímu okruhu čtenářů, ale také přispěvatelů zejména z řad nastupující generace filologů, pro něž je elektronická forma vědecké komunikace atraktivnější, a také udělat vydávání příspěvků rychlejší a pružnější.

Budeme rádi za vaše připomínky a podněty.

*vedení KMF
a redaktorky ročenky, Marie Vachková a Kateřina Středová*

I.
K životnímu jubileu
prof. PhDr. Libuše Duškové, DrSc.
(* 1930)

ROZHOVOR S PROF. LIBUŠÍ DUŠKOVOU

*S jubilantkou, prof. PhDr. Libuší Duškovou, DrSc.,
rozmlouvala prof. PhDr. Ludmila Urbanová, CSc.
Rozhovor proběhl na podzim roku 2019.*

1. Kdy jsi se rozhodla, že se budeš věnovat studiu angličtiny? Byla to spíše motivace na základě středoškolské výuky nebo vlastní zájem o jazyk a kulturu anglosaského světa?

Moje studium angličtiny bylo výsledkem shody okolností a iniciativy a rad mé sestry. První cizí jazyk, kterému jsem se učila, byla němčina – pochopitelně, neboť do česko-třebovského gymnázia jsem začala chodit na začátku války za německé okupace v roce 1940. Německy jsem se začala učit ještě předtím. Rodiče se rozhodli dát mě do gymnázia ze čtvrté třídy a přechod z obecné na střední školu mně chtěli usnadnit tím, že bych byla aspoň v jednom předmětu na středoškolskou výuku připravená. Na němčinu jsem dojížděla k tetě do Pardubic. Příznivá shoda okolností se ukázala už tehdy, neboť gymnázium Němci postupně rušili: ve válce mělo jen dvě třídy, tu, do které jsem chodila, a třídu nad námi. V mé páté třídě obecné školy se prima na gymnáziu už neotvírala a žáci a žačky z vyšších tříd byli převedeni do výroby. Dokončení středoškolského studia jim bylo umožněno hned po skončení války v červnu a červenci 1945 zřízením kurzů, v nichž absolvovali aspoň nejpodstatnější část zmeškané výuky a mohli složit maturitu.

Na gymnáziu jsme kromě němčiny měli latinu a francouzštinu. Nejvíce hodin bylo ovšem věnováno němčině, měli jsme ji každý den, a kromě toho se vyučovaly německy i některé předměty. Pět let tak intenzivní výuky byl dobrý základ pro osvojení němčiny. Ovšem po válce k ní byl silný odpor, vrátila jsem se k ní až v době aspirantského studia při četbě literatury a v souvislosti se zkouškou z cizího jazyka. Také znalost francouzštiny a latiny mi dobře posloužila, když jsem se zaměřila na lingvistiku.

Anglicky jsem se začala učit také za války díky iniciativě mé sestry, kterou jazyky moc bavily. Dozvěděla se, že je v České Třebové soukromá učitelka angličtiny, tak jsme k ní začaly chodit na hodiny. Před válkou absolvovala pražskou jazykovou školu, kde se učilo podle výborných učebnic Ladislava Vymětala. Ty také používala ve své výuce. Učebnice a slovníky, ani žádné jiné příručky pro studium angličtiny, jazyka nepřítel, nebylo ovšem možné ve válce koupit.

O tom, co budu dělat po maturitě, jsem neměla moc jasno. Od dětství jsem hrála na klavír, později jsem několik let dojížděla na hodiny klavíru do pardubické hudební školy. Pomýšlela jsem na pokračování na konzervatoři a k tomu mi sestra poradila, abych se dále učila anglicky na jazykové škole. Pardubická učitelka mě naštěstí předem poslala k své učitelce, která působila v pražském hudebním světě, aby posoudila

můj výkon. Nebyl nijak oslnivý, byl by stačil na dráhu učitelky klavíru na tehdejší Lidové škole umění. Taková vyhlídka mě vůbec nelákala, zůstala tedy jen angličtina na jazykové škole. Chodila jsem do intenzivního kurzu s několikahodinovou každodenní výukou, po kterém absolventi mohli skládat tzv. státní zkoušku, která je opravňovala k soukromé výuce angličtiny. Bylo tedy rozhodnuto: budu pokračovat ve studiu angličtiny na Filozofické fakultě. Studium bylo tehdy dvouoborové, na sestřinu radu jsem z možných kombinací vybrala k angličtině dějepis.

Přijímací zkouška na anglistice proběhla velmi snadno. Přijímací komisi předsedal prof. Zdeněk Vančura. Vůbec mě nezkoušeli, na základě maturitního vysvědčení a vysvědčení o zkoušce z jazykové školy mi prof. Vančura řekl, že mě přijmou. K tomu však dodal, že mám lepší možnost, studium na Pedagogické fakultě, které je o rok kratší. Moje reakce, jak vyplývá z mé předcházející anglistické dráhy, snad ani nemohla být jiná než obvyklá: na návrh jsem kývla a odešla s představou studia na Pedagogické fakultě. Naštěstí jsem i tehdy měla poradce, svého budoucího manžela, který mi pořádně vyhuboval a trval na tom, že musím jít znovu na přijímací komisi. Jenomže na anglistice mi řekli, že výsledky už poslali na hlavní fakultní komisi. Šla jsem tedy před hlavní komisi, které předsedal prof. Havránek. Tehdy ještě nebyl komunistický režim tak tuhý, rozhodovalo se na základě vědomostí a výsledků, ne podle kádrového profilu. I hlavní komise posoudila moji přihlášku kladně, jen mi k mému velkému prospěchu změnila kombinaci: místo na angličtinu a dějepis mě přijala na angličtinu a češtinu. Můj kádrový profil byl rozhodující později, když jsem po dokončení studia v roce 1953 chtěla pokračovat v kandidátském studiu angličtiny. Bylo zamítnuto. Do externího studia jsem byla přijata až v roce 1959 díky pětiletému působení na Katedře jazyků tehdejší ČSAV.

2. Považuješ studium kombinace angličtina–čeština za nejvhodnější pro přípravu na vědeckou dráhu?

Pro přípravu na výzkumnou činnost je ovšem základní studium pramenů popisujících zkoumaný jazyk jako takový. Mnoho anglistů lingvistů, a to nejen rodilých, vystudovalo na tomto základě. Pro teoretický výzkum zkoumaného jazyka může však být přínosné i porovnání s mateřským nebo jiným jazykem (jakož i kontrastivní studie více jazyků), neboť pohled z jiného jazyka může odhalit jevy, které při pohledu ze samotného zkoumaného jazyka zůstávají skryty.

Významným teoretickým přínosem kontrastivního studia angličtiny a češtiny k vědeckému popisu angličtiny je výklad anglického slovosledu v rámci teorie aktuálního členění větného / funkční větné perspektivy. Základ k ní položil Vilém Mathesius svými studii slovosledných principů a jejich hierarchie a do konzistentní teorie ji rozvinul Jan Firbas a jeho žáci a pokračovatelé. Velmi přínosné pro vědecký popis angličtiny jsou také vědecké popisy češtiny, neboť česká bohemistická lingvistika je bohatý zdroj nových lingvistických poznatků. Teoretickou přínosnost studia češtiny ostatně pozorují u dvouoborových studentů angličtiny a češtiny, neboť podle mých dosavadních zkušeností jejich znalosti a výsledky jazykových analýz převyšují znalosti a analýzy studentů, kteří studují angličtinu jako jediný obor.

Pro výuku angličtiny je ovšem studium angličtiny v kombinaci s češtinou u nás nejvhodnější obecně, nejen v případě oborového studia českých studentů, neboť interference mateřštiny je hlavní zdroj odchylek v angličtině nerodilých mluvčích ve srovnání s rodilou angličtinou.

V současné době se interference mateřštiny zkoumá novými metodami, vytvářením korpusů learner English, a to nejen v domácích projektech, ale i mezinárodně (např. Leuven learner corpus Katolické univerzity v Leuvenu v Belgii).

3. Jak byla koncipována vysokoškolská výuka angličtiny v době Tvých studií na Karlově univerzitě? Na které předměty se kladl největší důraz? (Vztah mezi jazykem a literaturou, výjimečnost některých osobností, které na katedře anglistiky působily.)

V době, kdy jsem studovala, vedl Katedru anglistiky prof. Zdeněk Vančura, který přednášel anglickou a americkou literaturu. Jeho asistentka byla dr. Květa Marysková, literární semináře vedl také dr. Vladimír Vendyš. Rodilí mluvčí byli v té době na anglistice dva, do roku 1950 William R. Lee, po kterém nastoupil Ian G. F. Milner, a Iris U. Lewitová, známá překladatelka české beletrie. V době mého studia vyučovala v překladatelských a tlumočnických kurzech. Později jsme se sprátelily, jezdila jsem za ní do Dobříchovic až do jejího úmrtí v roce 2008. Anglické dějiny nám přednášel prof. Josef Polišenský, didaktiku pro učitelství směr (studium se tehdy od třetího ročníku dělilo na učitelství a odborné) dr. Jiřina Dunovská. Anglické a americké reálie (pro odborný směr) vyučoval dr. Vilém Fried, který po roce 1968 emigroval do Německa. Nemohu říci, že by se na některý předmět kladl největší důraz. Jak je tomu obvykle, většina studentů preferovala literaturu. K tomu způsob, jakým prof. Vančura přednášel, byl tak poutavý a obsah jeho přednášek tak zajímavý, že i těch několik studentů tíhnoucích k lingvistice, včetně mě, skoro mezi literaturou a jazykem váhalo. Přicházel do posluchárny s několika knihami, v kterých měl záložky, rozložil si je na stole a přednášel z několika poznámek, podle nichž při svém výkladu otvíral přinesené knihy na založených místech, která citoval, případně komentoval.

Také ve výuce jazykových předmětů jsem měla to štěstí, že je vyučovali nejpřednější odborníci ve svých oborech: na fonetiku a morfologii jsme měli v prvním roce prof. Poldaufa, na historický vývoj v druhém roce prof. Vachka a na syntax v třetím a čtvrtém roce prof. Trnku, který se později stal mým školitelem v kandidátském studiu. Prof. Vachek byl proslulý vyžadováním dochvilnosti. Studenty, kteří přišli byť jen těsně po začátku jeho přednášek a seminářů, už do posluchárny nepustil a měli absenci. Sám se opozdil jen jednou, o dvě minuty kvůli zpoždění vlaku – dojížděl z Brna. Zameškané minuty nahradil, jednu ve výuce ten den a druhou v dalším týdnu.

Pokud jde o ideologický aspekt studia v té době, měli jsme povinný „kroužek“ vedený v prvním roce svazáčkou funkcionářkou, která nás ideologicky instruovala a nabádala k chození na brigády. Naštěstí ji v druhém roce vystřídal inteligentní student ze čtvrtého ročníku.

Ročník, který začal studium o rok dříve než náš, byl vpravdě „hvězdný“: Mirek Jindra, Eliška Hornátová, Eva Masnerová, Jarmila Emmerová, Jaroslav Hornát, Radoslav Nenadál a Rostislav Kocourek, který v šedesátých letech emigroval do Kanady

a v profesorské hodnosti vyučoval na univerzitě de Dalhousie v Halifaxu. Ostatní pokračovali v akademické dráze dříve či později na domovské anglistice, odkud byla „odejita“ z ideologických důvodů Jarmila Emmerová na katedru překladatelství a tlumočnictví. Všichni získali (jako poslední ročník) na základě svých diplomových prací a výsledků studia titul PhDr.

Martin Hilský v době mých studií ještě na pražské anglistice nepůsobil. Prvně jsem se s ním na fakultě setkala, když mě za ním v sedmdesátých letech poslal prof. Poldauf kvůli mému příspěvku do *Prague Studies in English*. To už byl asistentem, později až do rozdělení anglistiky na Ústav anglického jazyka a didaktiky a Ústav anglofonních literatur a kultur jejím dlouholetým ředitelem.

4. Jaké byly pracovní vztahy mezi anglisty z ČSAV a kolegy z Katedry anglistiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy?

Z anglistů, kteří přešli z ČSAV na anglistiku FF UK, to byl především dr. Jindra. V ČSAV působil v šedesátých a sedmdesátých letech jako lingvistický specialista pro anglickou gramatiku, potom až do odchodu do důchodu v roce 2000 na pražské anglistice. Řadu let po úmrtí prof. Drozda byl jejím vedoucím. Byl to on, kdo mě v roce 1985 přijímal při mém přechodu na fakultu z Ústavu pro jazyk český ČSAV (do něhož byla začleněna lingvistická sekce Ústavu jazyků a literatur ČSAV). Třetí anglista, který působil v akademii, byl Miroslav Renský. Jeho pedagogická akademická dráha je však spojena s newyorskou City University, neboť v roce 1969 zůstal v New Yorku, kde byl na akademické stáži. V devadesátých letech přešel z akademie na fakultní anglistiku Aleš Klégr, ale ne z jazykovědného pracoviště, nýbrž z Encyklopedického ústavu.

Kontakty mezi fakultními anglisty a anglisty v ČSAV byly také na vyšší úrovni. Koncem svého působení na fakultě prof. Poldauf pořádal seminář pro anglisty z obou institucí, který pokračoval i po jeho odchodu z fakulty po dosažení důchodového věku. Stal se v akademii konzultantem pro jazyková oddělení a semináře byly součástí jeho působení v akademii.

Většina anglistů však působila jen v jedné instituci bez bližších vzájemných vztahů s druhým pracovištěm. V lexikografickém oddělení Ústavu pro jazyk český (dřívějším Ústavu jazyků a literatur ČSAV) pracovali na anglicko-českém slovníku Karel Hais a Břetislav Hodek. Na fakultě kromě absolventů „hvězdného“ ročníku vyučovala Marcela Kuncová a Vladimíra Cahová. Často jsem se s ní setkávala na seminářích prof. Poldaufa, ale před mým přechodem na fakultu jsme se blíže neznaly. Po založení Katedry jazyků ČSAV (v roce 1954), kam mě přijali, když jsem po dokončení studia hledala zaměstnání, se počet anglistů v akademii rozrostl: kromě Miroslava Renského, který byl na Katedře jazyků ČSAV tajemníkem a vyučoval angličtinu a ruštinu, tam pracovala Libuška Bubeníková, později také Vlasta Rejtharová, Lída Kollmannová a Jan Čaha (shoda jeho příjmení s příjmením Vladky Cahové je nahodilá). Libuška Bubeníková a Lída Kollmannová se dobře znaly s Mirkem Jindrou – spolupracovaly s ním na některých jeho příručkách pro výuku angličtiny. Vlasta Rejtharová přišla na Katedru jazyků v osmdesátých letech, až když začal tuhý komunistický režim povolovat. Prožila válku v Anglii; pokud mě neklame paměť, její rodina uprchla do Anglie z Polska. Její manžel byl pilot v British Air Force, pročež byl – ač je to těžko pochopitelné – doma po válce

v nemilosti. Vlasta byla až do osmdesátých let zaměstnaná jako průvodčí v tramvaji. Jako většina členů Katedry jazyků ČSAV kromě výuky spolupracovala na řadě příruček pro výuku (nejen angličtiny, ale i francouzštiny, svého druhého oboru), a to nejen pro výuku vědeckých pracovníků, ale i pro běžnou výuku angličtiny. Libuška Bubeníková kromě spolupráce na anglických příručkách překládala. Na řadě překladů spolupracovala se svým manželem, spisovatelem a překladatelem, který publikoval pod pseudonymem Jiří Valja. Caha také překládal, ale Libuščiny a jeho překlady si nekonkurovaly, byly z různých oblastí beletrie. Bubeníkovi překládali známé současné autory (Faulknera, Grahama Greena), kdežto Caha kromě jiných i starší autory (Jacka Londona, Jamese Fenimore Coopera, ba i *Smrt krále Artuše* Thomase Maloryho). Byl také lexikograf, s Jiřím Krámským spolupracoval na anglicko-českém slovníku. O vztazích mezi anglisty literáty v akademii a na fakultní anglistice toho bohužel moc nevím, v Ústavu jazyků a literatur pracovali v jiném oddělení a později v samostatném Ústavu pro českou a světovou literaturu. Za svého působení v akademii jsem se někdy setkala s Martinem Procházkou, který později přešel na fakultní anglistiku a působil tam doposud v Ústavu anglofonních literatur a kultur. Řadu let byl jeho ředitelem.

5. Jak došlo k Tvému přestupu na Katedru anglistiky FF UK? V čem je práce anglisty na vysoké škole odlišná od práce v akademii?

Ani na svoje poslední působiště jsem nepřišla ze své vlastní iniciativy. Po odchodu doc. Noska do důchodu měla jazyková sekce anglistiky jen asistenty a potřebovala člena s vyšším odborným zařazením. Hodnost docenta v akademii sice neexistovala, ale odpovídalo jí zařazení „samostatná vědecká pracovnice“. Anglistika byla tehdy anglické oddělení Katedry germánských jazyků, kterou vedl prof. Drozd, protože po odchodu prof. Poldaufa nebyl pro vedení samostatné anglistiky žádný profesorský kandidát. Anglické oddělení vedl dr. Jindra, který mou práci dobře znal – původně jakožto lingvistický specialista pro anglickou gramatiku v ČSAV měl být spoluautorem *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*, což byl ústavní úkol, na kterém jsem pracovala v Ústavu jazyků a literatur ČSAV. Byla jsem tehdy jedinou anglistkou, která měla kvalifikaci pro vyšší než asistentské zařazení, avšak nikoliv náležitý kádrový profil. Přijímací řízení trvalo rok a bez maximálního společného úsilí všech členů anglistiky, jejichž podpora mohla mému přijetí pomoci, bych byla sotva přijata. Měla jsem tehdy také štěstí jako při přijímání na Katedru jazyků ČSAV, že i kádrová referentka se dívala na moje přijetí příznivě.

Pokud jde o odlišnost práce anglisty v akademii a na fakultě, záleželo na akademickém pracovišti, v kterém jsem pracovala. Nominálně byly čtyři: Katedra jazyků, Ústav jazyků a literatur, Kabinet cizích jazyků a Ústav pro jazyk český ČSAV. Ve skutečnosti však byly jen dva, protože Kabinet cizích jazyků ČSAV vznikl po rozdělení Ústavu jazyků a literatur na samostatnou literární a lingvistickou instituci a při další reorganizaci byl přivtělen k Ústavu pro jazyk český.

Na Katedře jazyků ČSAV byla náplň práce anglisty v podstatě stejná jako na fakultě. Měla jsem povinnosti pedagogické a odborné a od čerstvé absolventky se samozřejmě žádalo, aby pokračovala ve studiu a získala hodnost kandidáta věd. Přihlásila jsem se tedy do externí aspirantury na FF UK a díky tomu, že jsem pracovala v ČSAV, jsem byla

přijata. Mým školitelem byl prof. Trnka. Nebyla jsem na katedře jedinou aspirantkou, k prof. Trnkovi jsem ze začátku chodila s kolegou Cahou, který však později aspirantského studia zanechal. Třetí aspirant na katedře, vynikající germanista dr. Eduard Beneš, aspiranturu ovšem úspěšně dokončil (moje vzpomínka na něho vyšla v *XXIV. ročence Kruhu moderních filologů* v roce 2012).

Pokud jde o odborné povinnosti, byly také v podstatě stejné. Na Katedře jazyků jsme pracovali na učebnicích angličtiny pro vědecké pracovníky a vzhledem k tomu, že v padesátých letech bylo příruček pro základní studium angličtiny velmi málo, z podnětu Nakladatelství ČSAV vznikla na katedře i *Stručná mluvnice angličtiny*. Na fakultě práce na pomůckách pro výuku zahrnuje psaní skript, v mém případě to byly sbírky textů a příkladů k morfologickému a syntaktickému rozboru. Rozdíl mezi akademickými a fakultními texty pro výuku je ovšem v jejich obsahu a zaměření. Odborná činnost však nespočívala jen v psaní příruček pro výuku, zahrnovala také publikování v odborném tisku.

Pokud jde o pedagogickou činnost, mezi aspirantskými kurzy a fakultními semináři byly podstatné rozdíly: aspiranti byli většinou ve studiu angličtiny začátečníci nebo mírně pokročilí, základní aspirantské kurzy byly zaměřeny na četbu odborných textů, tj. na přípravu pro povinnou aspirantskou zkoušku z cizího jazyka. Byly organizovány podle oborů studia, takže počet účastníků byl velmi malý, tři–pět, zřídka více. Ve všech těchto aspektech se výuka ve fakultních seminářích podstatně liší. Nicméně výuka jako taková byla složkou pracovní náplně v obou institucích.

Práce v Ústavu jazyků a literatur (a jeho nástupců po reorganizacích) se ovšem od práce na fakultě podstatně lišila. Ústavy akademie jsou vědecká pracoviště pracující na ústavních úkolech, pedagogickou činnost nezahrnují. V době mého působení v ČSAV bylo ústavním úkolem jazykových pracovišť pracovat na mluvnicích v akademii zastoupených jazyků a na tvorbě slovníků. Pracovala jsem v gramatickém oddělení na *Mluvnici současné angličtiny*, kolega Mirek Povejšil pracoval na mluvnici němčiny, Jan Sedláček na mluvnici srbocharvátštiny, ruštináři pracovali na velké mluvnici ruštiny; tvorba slovníků zahrnovala vedle již zmíněného anglického slovníku slovník staroslověnštiny a ukrajinštiny apod. Kromě práce na mluvnici jsem od začátku svého působení pracovala jako redaktorka akademických časopisů *Philologica Pragensia* a *Časopis pro moderní filologii*, které byly v roce 1990 rozděleny na dva samostatné časopisy, literární a lingvistický, přejmenované na *Linguistica Pragensia* a *Litteraria Pragensia*. *Linguistica Pragensia* mě provázela i na fakultu a zůstala mi i po změně vydavatele, když je akademie od roku 2013 přestala vydávat a ujala se jich Filozofická fakulta. Takže v této složce se moje práce v akademii a na fakultě shodovala.

V obou svých působistích jsem pracovala ráda, v pohodě kolegiálního prostředí a zejména na fakultě v prostředí krásných mezilidských vztahů.

Naše milá paní profesorko,

když Vám kdysi konečně dali svolení, abyste mohla učit, a Vy jste z Akademie věd přešla na fakultu, byl jsem už v posledním ročníku studia. V odborné práci jsem se dosud úzkostlivě držel při pobřeží, ale dobře věděl, že mě co nevidět čeká otevřené moře. S Vaším příchodem má plavba konečně dostala pevný kurz, byť tehdy jsem dosud jen matně tušil, proč. Dnes, po třech a půl desetiletí služby ve fakultní posádce, to už dobře vím. A tak mi prosím dovolu, abych se to u příležitosti Vašeho jubilea pokusil vyslovit a jménem všech lodníků – kolegyň, kolegů, studentů a studentek za ona předlouhá léta – Vám za to všechno z hloubi srdce poděkoval.

Byla jste a vždycky budete pro nás okolo vzácným příkladem lingvistky, která se metodologicky čistě a zároveň zcela srozumitelně ptá po podstatě jazykových funkcí a struktur, vedena neselhávající intuicí, postupujíc od materiálu k teorii a přitom zaujatě otevřena všemu novému odbornému dění. Důvěrně znalá jazykových „dat“ a systémů angličtiny až do posledního zákoutí, nepřestáváte nás překvapovat kladením otázek, objevováním netušených souvislostí a vytyčováním témat, která, jak sama často říkáte, „by se měla zkoumat“. Všechny tyto schopnosti Vás zároveň odjakživa činí báječnou a inspirující učitelkou s nakažlivým zápalem, nepotlačitelnou zvědavostí a nezdolnou energií, neskonale přísnější k sobě nežli k druhým. Učitelkou tím přesvědčivější, že pro nás zůstáváte vzorem člověka průzračných mravních postojů, pracovitosti, vytrvalosti a odvahy. Kdykoli jsme snad lidsky tápali, kdykoli jsme potřebovali povzbudit nebo kdykoli se nám do něčeho třeba jen nechtělo, dobře jsme věděli, že se prostě jen můžeme vydat za Vámi, věrnou lidem i principům a již dávno kráčeji kýženým směrem.

Pluje-li naše loď vytrvale a bezpečně mořem stále neklidnějším, je to především zásluhou Vaší. Byla jste totiž vždy a stále zůstáváte nejen tichou, z podstaty věci pověřenou kapitánkou a přirozenou kormidelnicí, ale vždy jste byla připravena zaskočit i jako poslední administrativou pověřená plavčice. Nejprvnější jste nikdy být nechtěla, a přece jí jste, vždy pohotově jako služebnice všech a všeho – vědy, oboru, katedry, kolegů i studentů všech stupňů včetně těch čerstvě přijatých, suchozemců před první plavbou. Naší lodi jste odjakživa pevným trámovým i nepropustnou smolou zároveň, jste solí našeho moře.

Drahá paní profesorko, Vaše trvajíc přítomnost na palubě je pro nás povznášejícím každodenním požehnáním, všestranným převzácným darem, za který nepřestáváme děkovat.

S láskou za všechny z ÚAJD

Jan Čermák

Milá paní profesorko,

rádi bychom se zařadili do dlouhé fronty gratulantů a popřáli Vám všechno dobré k Vašemu jubileu, především hodně zdraví a pohody.

Obdivujeme Vaši dlouholetou činnost na poli anglistiky a kontrastivní lingvistiky i výsledky, kterých jste dosáhla ve své pedagogické a přednáškové činnosti. Nesmírně si vážíme Vaší obětavé redakční práce.

Jsme rádi, že Vás smíme ctít jako vzor soustavného a soustředěného vědeckého bádání.

Mnohokrát jste nám pomohla cennou radou či nápadem při edičních pracích či s posuzováním kvalifikačních prací. Bylo by toho mnoho i po lidské stránce.

Při setkání s Vámi máme pocit, že vlastníte obdivuhodný vnitřní klid, dokážete racionálně rozlišit věci podstatné od nepodstatných, a tak zřejmě velkou měrou souzníte s maximou Dietricha Bonhoeffera:

Man muss sich durch die kleinen Gedanken, die einen ärgern, immer wieder hindurchfinden zu den großen Gedanken, die einen stärken.

Kéž bychom toto dokázali v té až moc pestré směsi každodenních podnětů a drobných (mnohdy úmorných) úkolů tak dobře jako Vy.

Vaši kolegové z Ústavu germánských studií

PRÁZDNINY JSOU (PŘE)PLNINY

EVA HAJIČOVÁ

Milá Libuško,

kdybych měla vypočítat, za co všechno jsem Ti vděčná, byl by to velmi dlouhý seznam. Začala bych obsáhlým výčtem příležitostí, kdy jsem se hrála na výsluní Tvého přátelství, především si nesmírně považuju toho, že ses na mne nedívala jako na odrodilou anglistku, ale vždycky jsi mi dávala najevo, že do anglistického tábora patřím. A pokračovala bych nekonečným seznamem podnětů, které jsem získala ať již z Tvých článků nebo přednášek, nebo třeba jen ze společné účasti na různých obhajobách nebo zkouškách. Učila jsem se a stále se učím z Tvé hluboké znalosti jazyka a prací o něm a z Tvé nebývalé skromnosti, pracovitosti a neubývajících energie. Když jsem přemýšlela o vhodném dárku k Tvému životnímu jubileu, napadlo mě, že by Tě mohlo potěšit pár vět z našeho pražského „úfalího“ anglicko-českého paralelního korpusu: na své přednášce o aktuálním členění v překladu ses zmínila, že v Tvém materiálu bylo jen málo vět, které by se výrazně lišily umístěním nějakého členu v tématu nebo rématu.

Tak tady jich pár je:

But losers were spread in a broad range by the end of the session.

Ale koncem burzovního dne se rozšířily řady těch, co ztratili.

I was in Stinson Beach when the quake rolled through town.

Když se zemětřesení valilo městem, byla jsem v Stinson Beach.

(v předchozím kontextu bylo zemětřesení zmíněno)

He turned himself in to authorities in New York earlier this year.

Na začátku tohoto roku se obrátil na úřady v New Yorku.

Most stock-market indexes were hitting all-time highs at around the time of the poll.

V době okolo výzkumu dosahovala většina indexů akciového trhu rekordních výšin.

The citation was misstated in Friday's edition.

V pátečním vydání byla tato citace uvedena chybně.

Each has an equal vote at the monthly meetings.

Na měsíčních schůzích mají všichni stejný hlas.

A 35-nation environmental conference opened in Sofia, Bulgaria.

V bulharské Sofii byla zahájena konference 35 států o životním prostředí.

Activity was light in derivative markets, with no new issues priced.

Na odvozených trzích byla aktivita mírná, s žádným novým ohodnocením emisí.

Hewlett-Packard Co. also has begun to gain share in the whole computer-integrated-manufacturing arena.

Na scéně automatizovaných výroby rovněž začala získávat podíl společnost Hewlett-Packard Co.

The following issues were recently filed with the Securities and Exchange Commission.

U Komise pro regulaci prodeje cenných papírů byly v poslední době zaregistrované tyto emise.

Recession fears are springing up again among investors.

Mezi investory opět narůstají obavy z recese.

But we're... going to be in the exact same situation next year.

Ale příští rok budeme... v naprosto stejné situaci.

About 20,000 years ago the last ice age ended.

Poslední doba ledová skončila asi před 20 000 lety.

Only twice since the 1960s has annual gross domestic product growth here fallen below 3% for two or more consecutive years.

Roční nárůst hrubého domácího produktu zde spadl pod 5 % během dvou nebo více po sobě jdoucích let pouze dvakrát od šedesátých let.

The year was misstated in Friday's editions.

V pátečním vydání byl rok uveden chybně.

Coke introduced a caffeine-free sugared cola based on its original formula in 1983.

Společnost Coke v roce 1983 uvedla na trh bezkofeinovou slazenou kolu založenou na původní receptuře.

Pro některé dvojice bych třeba mohla i nějaké vysvětlení nabídnout, ale to nechám na naše osobní setkání. Těším se na ně a přeju Ti, abys ještě dlouho v plné síle a zdraví mohla citovat to Tvé oblíbené firbasovské heslo, které je v nadpisu mé zdravotice.

Tvoje vděčná

Eva Hajičová

Didaktika

VYUČOVÁNÍ CIZOJAZYČNÉ MLUVNICE V BENEŠOVĚ *METODICE CIZÍCH JAZYKŮ*

TOMÁŠ GRÁF

V roce 1970 vyšla ve Státním pedagogickém nakladatelství brožovaná kniha *Metodika cizích jazyků*, kterou redigoval významný germanista a didaktik cizích jazyků prof. Eduard Beneš. Vychází v době, kdy v lingvodidaktickém světě vrcholí období audiovizuální metody, jejichž četných omezení si Beneš jako erudovaný didaktik a autor mnoha jazykových učebnic byl dobře vědom. *Metodiku cizích jazyků* (dále *MCJ*) koncipuje jako metodiku obecnou, nezaměřenou na specifický jazyk, ale na širší skupinu jazyků západních, především němčinu, angličtinu a francouzštinu. Vyučování cizím jazykům přisuzuje značný výchovně-vzdělávací význam.¹ Klíčovou roli zde přitom dle Beneše hraje učitel, který má být všestranně připravený jak po stránce jazykové vybavenosti, tak z pohledu teoretických a praktických aspektů lingvodidaktiky. Právě za tím účelem sestavuje *MCJ* jako základní vysokoškolskou učebnici pro lingvodidaktické obory na filosofických a pedagogických fakultách. Didaktiku cizích jazyků přitom tradičně opírá o tři základní disciplíny, lingvistiku, pedagogiku a psychologii, což se promítá do struktury většiny metodických kapitol *MCJ*, které jsou pojednávány právě z pohledu těchto disciplín. Jako základní cíl vyučování cizím jazykům chápe *MCJ* komunikaci, která je výsledkem synergie ovládnutí jazykových prostředků a řečových dovedností.

MCJ je rozdělena do třech bloků. V prvním definuje cíle vyučování cizím jazykům (dále *VCJ*), mapuje historii oboru a vysvětluje vztahy mezi lingvistickými, psychologickými a pedagogickými základy *VCJ*. V druhém pojednává o vyučování jazykovým prostředkům a řečovým dovednostem. A ve třetím bloku se zabývá vyučovacím procesem při *VCJ*. Metodika je primárně určena pro vyučování středoškolských či dospělých studentů a předpokládá přitom, že studentem je kognitivně zralý, motivovaný a inteligentní jedinec. Vychází tak z pozice ideální třídy a ideálního žáka a nezabývá se možnými problémy, které při výuce mohou nastat. To je ale charakteristický jev tehdejších didaktik a nezřídka i těch současných.

Do svého týmu si Beneš přizval řadu lingvistů a lingvodidaktiků² a o sepsání kapitoly o vyučování mluvnické stavbě cizích jazyků požádal Libuši Duškovou a Antonii

¹ Srov. současnou diskuzi o hodnotách v kontextu VAJ, např. v Johnston (2003) či Menard-Warwick et al. (2016).

² L. Dušková, Z. Frolíková, A. Hakenová, J. Hendrich, F. Marek, A. Menšíková, Zd. F. Oliverius, E. Oliveriusová, I. Rochowanská, V. Stehlík, M. Šalková, A. Tionová, Š. Zapletal

Menšíkovou. Podívejme se, jak se tato stať čte po více než 50 letech od vzniku a nakolik je stále aktuální.

Autorky svou kapitolu začínají pojednáním o tom, jakou roli hraje v procesu dorozumívání gramatická stavba. Její automatizace spolu s automatizací užití slovní zásoby je předpokladem vytváření jazykového povědomí nutného pro osvojení jazyka. Gramatiku a slovní zásobu přitom chápou jako prolínající se, někdy i obtížně oddělitelné systémy. Jejich osvojení pak může být výsledkem zvládnutí pravidel i lexikalizovaného užití. Toto chápání osvojení gramatiky se v pozdějších letech v didaktikách cizích jazyků opakovaně objevuje, obzvláště např. v tzv. lexikálním přístupu Michaela Lewise (Lewis 1993, Lewis and Gough 1997), či v konceptu tzv. *grammaring* Diany Larsen-Freemanové (2003).

Zabývají se i otázkou gramatické normy. Jako vhodnou pro účely VCJ pokládají tu, která vychází ze vzdělání učitele, který zároveň normy nemíchá a inspiruje se jazykem vzdělaných rodilých mluvčích. Zde je patrná návaznost na výchovně-vzdělávací funkci VCJ, která je pro tehdejší didaktiku cizích jazyků (dále DCJ) charakteristická. Předznamenává pak zároveň i diskusi o normách, která DCJ provází až do současnosti, ať už z pohledu variet rodilých mluvčích, nebo mluvčích nerodilých např. v kontextu angličtiny jako *lingua franca* (viz např. Jenkins et al. 2017).

Mezi klíčová témata v teorii akvizice cizích jazyků patřily v této době především otázky jazykového transferu, tedy toho, jakým způsobem ovlivňuje proces učení znalost mateřštiny. Té se v literatuře přisuzovala zprvu především role negativní a předpokládalo se, že znalost mateřštiny v procesu akvizice interferuje. Aplikování lingvistů se v průběhu 50. let 20. století zabývali vývojem didaktických postupů, které vyučování cizího jazyka zaměřují převážně na ty aspekty osvojovaného jazyka, které se nejvíce odlišují od mateřštiny. Očekávalo se totiž, že právě takové jevy budou studentům činit největší obtíže. Jakkoliv se tato teorie zčásti potvrdila (patrně to je například u transferu přízvuku), realita byla komplikovanější. Ne všechny oblasti, u nichž by se na základě odlišnosti od mateřštiny daly očekávat problémy, byly ve skutečnosti natolik problematické pro studenty. Navíc se daří doložit i pozitivní vliv mateřštiny v případech, kdy mezi mateřštinou a osvojovaným jazykem existují jevy podobné. Zde se pak hovoří o pozitivním transferu, ale ani ten nefunguje bez výjimek.

V době, kdy vznikala *MCJ*, byly v knihovnách dostupné spisy Roberta Lada,³ Charlese C. Friese a Pita Cordera,⁴ významných kontrastivních lingvistů, kteří se zabývali vlivem mateřštiny a chybovou analýzou. Jejich kontrastivní přístup byl v mnoha ohledech blízký českému pojetí kontrastivní lingvistiky. Je nasnadě, že se tento přístup promítá i do zpracování výuky mluvnice v *MCJ*. Zde se píše o zdrojích obtíží při osvojování gramatické stavby cizího jazyka a mezijazykové rozdíly jsou považovány za zásadní. Autorky zde rozebírají, v jakých případech mateřština interferuje nejsilněji (např. neexistence jevu v mateřštině, různá diverzifikace prostředků, různá užití stejných či podobných struktur, rozdíly v rekcii). Zároveň se zde ale mateřštině připisuje i role

³ Např. Lado, Robert (1957) *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

⁴ Zde např. Corder, Pitt (1967) 'The significance of learners' errors', *IRAL* 5(4): 161–170.

nápomocná v případech podobnosti jevů. Výčet zdrojů obtíží se však v *MCJ* neomezuje pouze na transfer, autorky zvažují několik dalších oblastí včetně intraferenčních jevů v rámci osvojovaného jazyka. Z pohledu současné aplikované lingvistiky jde o stále aktuální téma, které se začalo znovu hlouběji prozkoumávat s nástupem počítačových žákovských korpusů, které umožňují zpracování většího množství dat k analýze žákovského jazyka.⁵

Další část kapitoly popisuje, čím je dán stupeň osvojení cizího jazyka. Ten se odvíjí od cílů a potřeb studenta, které autorky stratifikují, a které úzce souvisejí s výběrem učiva. Pro jednotlivé cíle osvojení navrhuje stanovení gramatického minima. Jeho popis v mnohém předjímá Společný evropský referenční rámec pro jazyky, především pak principy stanovené v dokumentech, z nichž se tento dokument vyvinul, obzvláště pak *Threshold 1990* (Ek and Trim 1998). Výběr učiva pro gramatické minimum má být především účelný a efektivní, tak aby zvolené minimum stačilo k pokrytí potřeb. Zároveň musí být rentabilní, aby se student neučil něco, bez čeho se může obejít, a nesmí přitom přemírou informací studenta mást. K těmto promyšleným didaktickým zásadám přidávají autorky návod k tomu, jak učivo hodnotit pro účely zařazení do minima. Nejpodstatnější je zde systémovost, která zaručuje v počáteční fázi studia zařazování centrálních jevů a s rostoucí pokročilostí i postupné zařazování jevů periferních. V počátečních fázích doporučují autorky pracovat v rámci pravidelných jevů, využívat analogie, nepravidelné jevy zařazovat jen pokud jsou frekventované a vyhýbat se málo frekventovaným výjimkám. Nepravidelnosti pak mohou být osvojovány lexikálně. Výběr jevů pro gramatické minimum se odvíjí i od principu stylistické neutrality či specifčnosti, přičemž stylisticky neutrální jevy mají při výuce dostávat přednost. Jakkoliv autorky na několika místech zdůrazňují hledisko frekventovanosti, upozorňují též na ne vždy dostupné informace o frekvenci jednotlivých jevů.

Samotné gramatické minimum je pak vymezeno šíří a hloubkou podání gramatických jevů, přičemž znalost se prohlubuje především v oblasti stylistické a lexikální vázanosti, v rozvíjení jemnějších vztahů forem a funkce jak v rovině významové, tak stylistické. I v tomto popisu nacházíme paralely mezi tím, jak jsou o mnoho let později formulovány některé složky komunikativní kompetence⁶ a jak s rozvojem stupně ovládnutí mluvnice nakládá SERR.

Metodické uchopení nácviku se řídí principy, které bychom dnes označili nejspíše jako konstruktivistické. Pro autorky je při procvičování podstatná návaznost jevů, která spočívá v rozšiřování toho, co je žákům již známé, o látku novou, a to s důrazem na frekvenci, na souvislost s rozvojem slovní zásoby a na provázanost forem a funkcí. Autorky specificky zmiňují, že podstatným přístupem k prohlubování schopnosti využívat mluvnických prostředků vyučovaného jazyka je cyklické probírání gramatických jevů. Zde i v moderní didaktické a akviziční literatuře nacházíme mnohé paralely.

⁵ Viz např. koncept Contrastive Interlanguage Analysis (Granger 1996) či publikaci Swana a Smithe (2001), která popisuje specifické rysy různých typů žákovských angličtin s ohledem na mateřských jazyk mluvčích.

⁶ Viz např. Canale a Swainová (1980).

V dalším oddílu autorky pojednávají o procesu osvojování a s ním souvisejících metodických pravidlech a postupech. Ty přitom mají vycházet z toho, že osvojování psaného a mluveného projevu se řídí jinými pravidly. Základní metodická pravidla, která autorky podrobně rozpracovávají, vycházejí ze třech základních didaktických principů: principu přiměřenosti učebního postupu cíli, principu spojení teorie a praxe a požadavku metodické gradace.

Přiměřenost učebního postupu cíli vychází z toho, zda cílem je osvojení specifik mluveného či psaného projevu. Znovu se zde zmiňuje role četnosti jevů, výhradnosti určitých tvarů a procesů automatizace, které vedou k rozvoji plynulosti mluveného projevu.

Princip spojení teorie a praxe souvisí se schopností aplikovat pravidla v praxi. Autorky vycházejí z Hruškovy (1916, 1926) teorie propojení teorie a praxe, které de facto vystihuje proces osvojení jako postupný přechod od deklarativní k procesuální znalosti, respektive v jazyce současné nauky o jazykové akvizici ke škále explicitní a implicitní (viz např. Ellis et al. 2009, Leow 2015), kde znalost pravidla je důležitá a procvičování zcela nezbytné. Zamýšlejí se nad tím, zda se má pracovat induktivně či deduktivně a jaké mají tyto přístupy výhody i nevýhody. Důležitá by zde měla být především efektivnost výuky, přičemž za často nejefektivnější postup považují uvedení pravidla, obzvláště pokud jde o pravidlo jednoduché. Roli zde ovšem hraje i povaha daného jevu.

Pro osvojení je pak klíčová kvalita procvičení. Diskuze o typech procvičování je do určité míry ovlivněna audio-orální metodou; autorky popisují techniky substituce a transformace, ale jedním dechem zdůrazňují, že takové procvičování nesmí být mechanické, nejde při něm jen o formální úkol, ale o vyjádření významu, o smysluplnost a o organické propojování lexika a gramatiky. Dále zdůrazňují, že procvičování by mělo probíhat v „živých situačních kontextech“ a takové aktivity označují jako komunikační procvičení. Zde v mnoha ohledech předjímají komunikativní přístup k VCJ, ony živé situační kontexty, které zmiňují, odpovídají např. Widdowsonovým (1978) popisům autentičnosti a komunikační procvičování pak odpovídá konceptu komunikačních drillů, které jsou hojně zastoupeny i v současných učebnicích cizích jazyků (Hájková 2014).

Výukový proces zde doporučovaný bychom dnešní terminologií označili jako PPP (present – practice – produce, viz např. Ellis a Shintani 2014), během něhož je pravidlo prezentováno, automatizováno při procvičování a následně využíváno při produkci v typických situačních kontextech. Jakkoliv je dnes postup PPP často kritizován (především s ohledem na to, že může vést k pasivitě žáka a že vychází z předpokladu, že učení je lineární proces; viz např. Maftoon and Sarem 2015), je nutné si uvědomit, že PPP není metoda, ale jedna z mnoha technik, které lze při výuce využít. Jde přitom technikou zcela základní, snadno modifikovatelnou a v mnoha ohledech nenahraditelnou. V kontextu publikace *MCJ* je snad jen škoda, že nebyly uvedeny i jiné alternativy (Harmer 1996), případně její modifikace (viz např. Byrne 1986).

Poslední z klíčových didaktických zásad, která se má při výuce mluvnice odrážet, je požadavek metodické gradace. Zde autorky upozorňují nejen na nutnost postupování od jednoduchého ke složitějšímu a od známého k neznámému, ale i na nutnost soustředit se vždy jen na jeden nový jev.

Vlastní osvojování mluvnice probíhá dle autorek ve třech etapách: seznamování s novou látkou, procvičování a opakování. I v této části autorky projevují značný pedagogický cit. Uvažují nad tím, že by nová látka měla motivovat žáky svou upotřebitelností v komunikaci. Ukazují, že nový jev je možné předvést klidně již před výkladem, v přirozené promluvě (srov. Harmerovo ESA, Harmer 1995), a že je nutné jevy uvádět v co „nejživotnějším a nejtypičtějším kontextu“. Při výkladu je přitom nutné upozorňovat i na správnou výslovnost, rytmus a intonaci. Autorky tak vedou učitele k tomu, aby jednak hledali kontextově vhodné situace pro uvádění nových pravidel a jednak dbali na organické propojení jednotlivých rovin jazykového plánu. Znovu jde tedy o postupy, se kterými se setkáváme v současných metodikách VCJ (srov. např. Underhill 2008, Scrivener 2012 aj.).

Pro pochopení nové látky je podstatná práce s větnými modely, které mají kombinovat stránku orální (s důrazem na poslechovou a výslovnostní složku), grafickou a významovou.

Doporučovaná metodika fáze procvičování je pak značně ovlivněna audio-orálními přístupy. Autorky doporučují, aby proces řídil učitel, který má používat modelové věty, vhodně je obměňovat za použití různých stimulů, a který má postupovat lineárně od jednoduchého a zřejmého až po zařazování kontrastních prvků. Audio-orální typologii mluvnických cvičení však autorky považují za omezenou a upozorňují na její nerozpracovanost. To se alespoň v základu pokoušejí v *MCJ* napravit a předkládají vlastní typologii cvičení, jejíž jednotlivé typy se pokoušejí hodnotit z hlediska jejich účinnosti. Primárně však zohledňují komunikační cíle: porozumět textu a dorozumět se.

Procvičování pak může mít podobu strukturálně funkční nebo komunikačně funkční. Zde hrají významnou roli vhodně kladené otázky, kterými by učitel měl vést žáka k samostatnému, plynulému projevu. Opět zde můžeme nacházet paralely s doporučeními v metodikách komunikativních přístupů. Komunikační charakter by dle autorek mělo mít i procvičování písemného projevu.

Autorky akcentují cvičení v cílovém jazyce, ale nebrání se ani využití překladu, což je téma, které se po období jistého útlumu v této oblasti v době výhradně komunikativních přístupů k VCJ vrací i do současných metodik (viz např. Butzkamm and Caldwell 2009, Deller and Rinvoluceri 2008).

Podstatným rysem výuky mluvnice je pro autorky soustavné opakování. To se přitom může soustředit i na oblasti, ve kterých žáci často chybují. Zde může být nápomocná analýza chyb, která identifikuje důvod chybování a vede k nalezení vhodného způsobu nápravy.

V poslední části autorky přidávají doporučení týkající se zkoušení a hodnocení, které má vytvářet základ analytického přístupu odkrývajícího jak stupeň osvojení, tak vedoucí k analýze chyb. Hodnocení je tak výrazně formativní a vychází z toho, že mluvnická stavba je zásadní pro naplnění cílových dovedností, a musí tak být „jedním z hlavních faktorů určujících celkovou klasifikaci“. V současné době se role mluvnice v klasifikaci poněkud relativizuje (srov. např. přístupy angličtina jako lingua franca) a zdůrazňuje se spíše samotná schopnost realizace sdělení a naplnění komunikačních cílů. Nicméně většina současných jazykových testů včetně české maturity z cizích jazyků má jako součást didaktických testů i jako součást hodnocení ostatních částí

zkoušek kritéria pro hodnocení mluvnice a vychází z předpokladu, že ovládnutí mluvnice je pro dosažení vyšší jazykové úrovně klíčové.

MCJ i kapitola o principech vyučování cizojazyčné mluvnice vznikala před více než padesáti lety. V mnohém je ovlivněna audio-orálními přístupy k vyučování cizích jazyků, ale vychází z jejich kritické reflexe (a to jak ve světle tradičních didaktik, např. Hruškovy, tak i moderních, na výzkum navazujících přístupů): mnohem důrazněji zvažuje nejen roli komunikace při osvojování cizího jazyka, ale i komunikaci jako prvotní cíl VCJ. V obou ohledech předjímá vývoj komunikativních přístupů k VCJ, které se začaly rozvíjet v následujícím desetiletí. Pracuje navíc s dobovými poznatky z nauky o jazykové akvizici, a to především v oblasti práce s chybou, automatizace a jazykového transferu. Výrazný je i důraz na jazyk jako prostředek kultury a zároveň i na správnost jako prostředek, v němž se kultura projevu odráží.

Kapitola má i z dnešního pohledu řadu silných stránek. Mezi ně patří především to, že je výrazně orientovaná na žáka. Ten má nejen specifické potřeby, z nichž má VCJ vycházet, ale i specifické přístupy k učení. Výuka má přitom odrážet i to, jak probíhá akvizice, pro niž je klíčové využívání již existujících znalostí a dovedností, postup od jednoduchého ke složitějšímu v malých krocích, cykličnost vedoucí k postupnému navyšování komplexity, ale zároveň nezahlcování žáka přebytkem informací a informacemi nepodstatnými. Zde je zajímavý frekvenčně orientovaný přístup ke stanovení gramatického minima, který předjímá English Grammar Profile (viz např. O'Keefe and Mark 2017) a který má zajistit, že sled uvádění gramatických jevů vychází z frekvenčního zastoupení těchto jevů v cílovém jazyce.

Zaměřenost na žáka je patrná i z četných zmínek o nutnosti vyučovat efektivně. Tím se zde rozumí především důsledné podřízení prostředků cíli vyučování, což se v moderních metodikách někdy opomíjí i v současnosti. Pro autorky tak není natolik podstatná samotná technika prezentace či procvičování, ale její výsledek, kterým je pro ně na prvním místě komunikace. A tak i samotné procvičování nemá být bezduché a mechanické, ale pokud možno co nejvíce přirozené a přirozeně komunikativní.

Z dnešního pohledu je v *MCJ* moderní důraz na provázání jednotlivých rovin jazykového plánu. Nejde přitom jen o provázanost gramatiky a slovní zásoby, ale i o zohledňování role prozodie při výuce gramatiky, což je přístup, který je dominantní v učebnicích angličtiny především v posledních dvou desetiletích (viz např. Underhill 2008).

Kapitola má tak v mnoha ohledech co říci i po 50 letech od vydání a výstižně a se zdravou logikou formuluje základní principy vyučování gramatiky cizího jazyka, které se uplatňují i v současných učebnicích a pro něž můžeme najít oporu i v současné akviziční literatuře.

Literatura

- Beneš, Eduard (1970) *Metodika cizích jazyků*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Butzkamm, Wolfgang and John A. W. Caldwell (2009) *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*, Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Byrne, Donn (1986) *Teaching Oral English*, Harlow: Longman.
- Canale, Michael and Merrill Swain (1980) 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing', *Applied Linguistics* 1: 1–47.
- Deller, Sheelagh and Mario Rinvoluceri (2008) *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's Language*, London: First Pearson Publisher.
- Ek, Jan A. van and John L. M. Trim (1998) *Threshold 1990*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Rod, Shawn Loewen, Catherine Elder, Rosemary Erlam, Jenefer Philp and Hayo Reinders (2009) *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, Rod and Natsuko Shintani (2014) *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*, London: Routledge.
- Granger, Sylviane (1996) 'From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora', in Karin Aijmer, Bengt Altenberg and Mats Johansson (eds.) *Languages in Contrast. Text-based Cross-linguistic Studies*, Lund: Lund University Press, 37–51.
- Hájková, Jana (2014) *The Current Position of Drill in ELT*, Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Filozofická fakulta.
- Harmer, Jeremy (1996) 'Is PPP dead?', *Modern English Teacher* 5: 7–14.
- Harmer, Jeremy (2015) *The practice of English language teaching*, 5. vyd., Harlow: Pearson Longman.
- Hruška, Jaroslav O. (1916) *Metodologie jazyka francouzského a německého*, Praha: Česká grafická akciová společnost.
- Hruška, Jaroslav O. (1926) *Metodologie jazyka francouzského*, Praha: Česká grafická unie, a.s.
- Jenkins, Jennifer, Will Baker and Martin Dewey (eds.) (2017) *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*, Abingdon: Routledge.
- Johnston, Bill (2003) *Values in English Language Teaching*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Larsen-Freeman, Diane (2003) *Teaching Language: From Grammar to Gramaring*, Boston: Thomson/Heinle.
- Leow, Ronald P. (2015) *Explicit Learning in the L2 Classroom: A Student-centered Approach*, London: Routledge.
- Lewis, Michael (1993) *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*, Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, Michael and Cherry Gough (1997) *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Maftoon, Parviz and Saeid N. Sarem (2015) 'A critical look at the presentation, practice, production (PPP) approach: Challenges and promises for ELT', *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience* 3(4): 31–36.
- Menard-Warwick, Julia, Miki Mori, A. Reznik and D. Moglen (2016) 'Values in the ELT classroom', in G. Hall (ed.) *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, London: Routledge, 556–569.
- O'Keefe, Anne and Geraldine Mark (2017) 'The English grammar profile of learner competence', *International Journal of Corpus Linguistics* 22(4): 457–489.
- Scrivener, Jim (2010) *Teaching English Grammar: What to Teach and How to Teach It*, Oxford: Macmillan Education.
- Scrivener, Jim (2011) *Learning Teaching: The essential Guide to English Language Teaching*, Oxford: Macmillan Education.

Swan, Michael and Bernard Smith (2001) *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*, Cambridge: Cambridge University Press.

Underhill, Adrian (2008) *Sound Foundations: Learning and Teaching Pronunciation*, Oxford: Macmillan.

Ur, Penny (2012) *A course in English language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Widdowson, Henry G. (1978) *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press.

Tomáš Gráf

Lingvistika

MIZEJÍCÍ JAZYKY INDIÁNSKÝCH¹ ETNIK CHILE

MIROSLAV ČERNÝ

1. Mizející hlasy (Chile)

Hned na úvod letošního roku (4. 1. 2019) proběhla lingvistickou komunitou smutná zpráva, že zemřela Dora Manchado, poslední mluvčí indiánského jazyka tehuelche.² Tímto jazykem se po staletí hovořilo v jižní části Patagonie a byli to právě indiáni Tehuelche, s nimiž se během své zastávky na plavbě kolem světa setkal a jejichž jazyku naslouchal portugalský mořeplavec Fernão de Magalhães (1480–1521). Poté, co si tuto oblast v 19. století rozdělily nově vzniklá Argentina a Chile, byla komunita Tehuelců **rozštěpena mezi dva státy, což společně s vlivem španělštiny a dominantního sousedního jazyka mapuche přispělo k postupné erozi tehuelche³ a ke ztrátě rodilých mluvčích.**

K přechodu na jiný jazyk (španělštinu, resp. mapuche) došlo nejdříve na území Chile, kde byl počet mluvčích tehuelche podstatně nižší než v Argentině. Podobný osud potkal, případně mu čelí také další domorodé jazyky. Stav chilských nativních jazyků je dlouhodobě na kritickém bodě a obecně přehlíženější než v okolních státech. Proto bych se rád v následující přehledové stati zaměřil na jazykovou rozmanitost Chile a její aktuální vitalitu.

2. Jazyková diverzita na ústupu

Již mnohokrát bylo řečeno, že jazyk je klíčový rozměr lidské existence a že právě schopností komunikovat lidskou řečí se lišíme od ostatních přírodních druhů. Jak zdůrazňuje Antonín Mokřejš (2013: 9), „člověk je a stává se tím, kým je, díky své schopnosti hovořit, tj. vytvořit jazyk a užívat jej“. Od prvních slov, která proneseme, se pomocí těchto slov propojujeme se světem. Díky jazyku se v tomto světě dokážeme orientovat a umíme o něm podávat zprávu. Díky jazykové komunikaci dokážeme ve světě přežít.

¹ Práce se nezabývá nepůvodními (indoevropskými) jazyky Chile (španělštinou, němčinou) a jejich lokálními variantami, ani jazykovou situací Velikonočního ostrova, který je sice součástí Chile, ale nativní jazyk, kterým se tam hovoří (rapa nui), je polynéského, nikoli indiánského původu.

² Jelikož pro většinu indiánských jazyků neexistují české ekvivalenty a tam, kde existují, panuje mezi nimi značná rozkolísanost, dávám přednost nepočestným názvům, které ponechávám v podobě, v jaké se vyskytují v anglicky, případně španělsky psané literatuře.

³ Ostatně i výraz tehuelche pochází z jazyka mapuche, autonym je aonikenk.

V tuto chvíli se na světě používá přibližně sedm tisíc jazyků, které společně promlouvají ústy cca sedmi miliard lidí. Pokud by existovalo rovnoměrné rozložení a každým z jazyků hovořil jeden milion uživatelů, dalo by se očekávat, že současná jazyková diverzita planety zůstane do budoucna zachována. Reálná situace je ovšem velmi odlišná. 97 % celkové populace světa hovoří pouze 4 % jazyků (tedy 280 jazyky). Řečeno jinými slovy, 96 % jazyků je užíváno pouhými 3 % obyvatel planety Země. Nejnovější statistiky uvádějí, že 10 % jazyků (700) má méně než deset rodilých mluvčích (Hymes, Seyalioglu 2018: 1). Nerovnoměrné je i teritoriální rozložení jazyků, kdy se 85 % všech jazyků hovoří v pouhých dvaadvaceti zemích. Na jednu stranu existují jazykově bohaté země jako Papua Nová Guinea (850), Indonésie (719) či Indie (460). Na stranu druhou máme jazykově jednotvárné státy, jako je Island.

V průběhu dějin se jazyková situace vyvinula tak, že deseti „nejméněsilnějšími“ jazyky hovoří více než polovina světové populace (Harrison 2007:13) a jejich základna mluvčích vzrůstá. Jazyky na opačném konci spektra naopak o své mluvčí přicházejí, a to v historicky bezprecedentním tempu. Podle některých předpovědí zanikne do konce 21. století 50 % – 90 % všech jazyků. Na počátku milénia se psalo o tom, že každých čtrnáct dní zaniká jeden jazyk. Dnes se již hovoří o tom, že jazyky odcházejí v tempu (průměrně) jeden co devět dnů (Diamond 2014: 363).

Důvody, proč k tomu dochází, zde není třeba zdlouhavě rozepisovat, detailně je popsali jiní (Crystal 2000, Evans 2010, Nettle and Romain 2000). Jen stručně zmíním, že vymírající jazyky jsou často ty, které postrádají písmo; jde o jazyky předliterárních etnik. Dále postrádají úřední status, nejsou jazykem správy, vzdělávání, obchodu, médií ani moderních technologií. Jejich mluvčí je obvykle používají jen na lokální úrovni, v domácím prostředí a v malých skupinách. Výsledkem jsou negativní postoje k vlastnímu jazyku, potažmo i vlastní kultuře. Aby mluvčí menšinových jazyků zvýšili svůj sociálně-ekonomický kapitál, přecházejí na jazyk majority. Týká se to zejména nejmladší generace, jež nejcitlivěji reaguje na společenské změny a tlaky. V okamžiku, kdy je nabourán proces mezigenerační jazykové výměny, přichází jazyk o svou budoucnost a postupně vymírá.

3. Genealogická a typologická klasifikace

Jazyková smrt si nevybírá a její příklady nacházíme na všech obydlených kontinentech. Jako nejohroženější prostor ze všech se však nabízí Amerika. Právě zde se nalézá nejvíce jazykově kritických bodů (tzv. *language hotspots*),⁴ tedy míst, kde je jazyková diverzita v nejméně ohrožení. Podle Michaela Krausse (1992: 4–10) se 80 % domorodých jazyků USA a Kanady (tj. 149 ze 187) dále nepředává dětem. Co se týká Střední a Jižní Ameriky, tam jde sice o nižší čísla, přesto i tak nezanedbatelná. V prvním případě Krauss hovoří o 17 % (tedy 50 z 300 jazyků), v případě druhém uvádí 27 % (tj. 110 ze 400). A to se potýkáme s údaji, které jsou již více než dvacet pět let staré.

⁴ Označení *language hotspot* vzniklo analogicky podle termínu *biodiversity hotspot* a do jazykovědné praxe je zavedli Gregory Anderson a David Harrison. Více zde: <https://livingtongues.org/language-hotspots/>

Statistika naznačuje, že více než jedna čtvrtina jihoamerických nativních jazyků přišla o svou životaschopnost a nachází se ve stadiu většího či menšího ohrožení. Ještě než ale přistoupím ke zmapování, nakolik se tento stav zrcadlí v jazykové situaci panující na území Chile, uvedu základní informace související s počtem chilských indiánských jazyků a jejich genealogickým a typologickým zařazením.

Ve srovnání s okolními státy patří Chile k jazykově nejchudším jihoamerickým zemím (viz Grinevald 1998: 126). Zatímco v Peru se hovoří šedesáti nativními jazyky a v Bolívii pětatřiceti, na území Chile napočítáme pouhých sedm indiánských jazyků: aymara, huilliche, kaweskar (alacaluf), kunza (atacameño), mapuche (mapudungun), quechua (quichua) a yahgan (yámana). K nim je třeba ještě přičíst tři zaniklé jazyky: diaguita (cacán), selk'nam (ona) a v úvodu zmiňovaný jazyk tehuelche (aonikenk). Co naopak chilské indiánské jazyky s ostatními nativními jazyky Jižní Ameriky sdílejí, je extrémní genealogická pestrost (srov. mj. Valeš 2014, Zajícová 2003). Oněch deset jazyků (7+3) můžeme rozdělit do pěti jazykových rodin (aymaran, chon, kaweskar, mapudungu, quechuan), dva jazyky (kunza a yahgan) mají statut jazykového izolátu a jeden jazyk (diaguita) nelze pro nedostatek údajů zodpovědně klasifikovat.⁵

Co se týká typologie chilských nativních jazyků,⁶ jen stručně zmíním, že i zde panuje nemalá rozrůzněnost. Některé jazyky jsou příponové (mj. quechua), jiné bez přípon (ona, tehuelche), některé mají pevný slovosled (aymara), jiné slovosled volný (mapuche). Liší se i co do počtu fonémů, i když ne nijak výrazně (např. jazyk kaweskar obsahuje šest samohlásek a dvacet souhlásek, kunza má pět samohlásek a třiadvacet souhlásek. Pro mnoho jazyků je příznačná aglutinace. Některé (yahgan) rozlišují jednotné, množné i dvojné číslo.⁷

4. Etnolingvistická vitalita

S ohledem na téma přítomné stati je ovšem nejdůležitější formou klasifikace třídění postavené na základě sociolingvistických parametrů, zaměřené na vitalitu⁸ jednotlivých jazyků. Existuje vícero způsobů, jak jazyky třídit podle stupně jejich ohrožení. Z těch známějších lze zmínit osmistupňovou klasifikaci Joshuy Fishmana, představenou v publikaci *Reversing Language Shift* (1991), dále kategorizaci Michaela Krausse (1996), která vychází z jeho zkušeností se severoamerickými indiánskými jazyky, a třídění, které uplatňuje UNESCO v *Atlase světových jazyků v ohrožení* (2010). Všechny klasifikace více či méně zohledňují dvě základní dimenze související s mírou jazykového ohrožení: jsou to počty mluvčích jednotlivých jazyků a počet funkcí, které jazyky v komunitách svých mluvčích vykonávají.

⁵ Český příspěvek ke klasifikaci jihoamerických jazyků pochází z pera Čestmíra Loukotky (1968). Pro své účely používám novější klasifikaci Lyle Cymbella (1997).

⁶ Srov. poznámky k typologii nativních jazyků Paraguaye Františka Vrhela (1981).

⁷ Všeobecnou genealogickou a typologickou charakteristiku jihoamerických jazyků nabízí mj. Genzor (2015: 334–337). Detailnější popis zaměřený na jazyky andské oblasti přináší Adelaar (2004).

⁸ Termíny jazyková, lingvistická či etnolingvistická vitalita chápu v kontextu této stati jako synonymní.

Tyto přístupy k dělení jazyků samozřejmě nejsou jediné. V kontextu přítomné stati využívám klasifikaci, s níž pracují autoři a editoři katalogu *Ethnologue: Languages of the World* (2015). Jejich přístup navazuje nejvíce na Fishmana (1991) a zohledňuje tato kritéria: počet mluvčích; etnickou populaci, tj. počet těch, kteří svou etnickou identitu spojují s daným jazykem, i když tento jazyk sami nepoužívají; populační stabilitu a trendy (nárůst × úbytek); migrační modely mluvčích, tedy zda sídlí na jednom trvalém místě, nebo zda migrují a jejich komunita je proto roztroušená; znalosti a užívání dalšího jazyka nebo naopak zda je jazyk používán jinými jako druhý jazyk; jazykové postoje mluvčích (pozitivní, negativní, hrdost, stud aj.); věkové rozpětí mluvčích; domény jazykového užívání, oficiální status jazyka na národní či regionální úrovni; způsoby přenosu jazyka (např. jestli se nové generace učí jazyku doma nebo ve škole); další, nejazykové faktory.

Tyto faktory jsou vzájemně provázané a hrají v procesu sociálního vývoje jazyků důležitou roli. Jak se ale shodne většina zasvěcených, tím skutečně klíčovým faktorem, který rozhoduje o jazykové stabilitě, je stupeň mezigenerační jazykové výměny. V komunitách, kde nebyla narušena, jazyky prospívají. Tam, kde naopak k narušení došlo, se jazyky ocitají v ohrožení. Podle stupně ohrožení lze jazyky rozmístit na škále, která v katalogu *Ethnologue* figuruje pod názvem *Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale (EGIDS)*. Škála se skládá z třinácti úrovní, přičemž vyšší číslo znamená vyšší míru narušení mezigenerační jazykové výměny. Detailní popis jednotlivých úrovní lze snadno dohledat na webových stránkách katalogu.⁹ Na tomto místě uvedu pouze jejich výčet: jazyky (0) mezinárodní, (1) národní, (2) provinciální, (3) jazyky širší komunikace, (4) vzdělání, (5) rozvíjející se, (6a) aktivní, (6b) v ohrožení,¹⁰ (7) v přechodu, (8a) skomírající, (8b) téměř vymřelé, (9) spící a (10) vymřelé.

Chile patří společně s Argentinou k nejvíce poevropštěným zemím Jižní Ameriky a domorodé populace zde byly do značné míry zdecimovány, ať již vojenskou silou nebo nemocemi. Dá se tudíž předpokládat, že se etnolingvistická vitalita jednotlivých chilských indiánských jazyků pohybuje ve spodní části škály EGIDS.

Pokud budu při hodnocení vitality postupovat od severu, tak první dva jazyky, které je nutné vzít v potaz, jsou aymara a quechua. Oba jazyky patří k nejstabilnějším jazykům Jižní Ameriky, což je dáno mj. tím, že v Peru a Bolívii mají početnou základnu uživatelů, postavení úředních jazyků, prošly standardizací, jsou předmětem bilingvních vzdělávacích programů, navíc fungují jako andská lingua franca. Na území Chile je jejich postavení křehčí. Počet mluvčích quechua je jen kolem tisíce. Aktivních uživatelů aymara je sice přibližně dvacet tisíc (Fabre 1998), ovšem jen třetina předává jazyk další generaci (Moseley 2007). Postoje Aymarů k mateřštině navíc nejsou dlouhodobě nejlepší, což už v 60. letech zaznamenal český etnograf Václav Šolc (1969: 51). Většina členů etnika přechází na španělštinu, snaha zavést bilingvní (španělsko-aymarské) programy do hor, kde většina Aymarů žije, mají kolísavou úspěšnost.¹¹ Na škále EGIDS

⁹ <http://www.ethnologue.com/about/language-status>

¹⁰ Za rozdělením úrovní 6 a 8 na podúrovně 6a, 6b, 8a, 8b stojí snaha ještě detailněji popsat proces jazykového posunu.

¹¹ Více Eisenberg (2013).

má quechua navzdory relativně nízkému počtu uživatelů postavení 6a (aktivní jazyk). Aymara se pohybuje o stupeň níže, má pozici 6b a považuje se za jazyk v ohrožení.

Mnohem hůře než aymara a quechua je na tom jazyk kunza, kterým donedávna hovořili původní obyvatelé pouště Atacama (odtud variantní název atacameño).¹² Dnes již žádní rodilí mluvčí nežijí a v aktivní podobě se kunza uchovává ve formě modliteb a zařikávání. Naštěstí byl jazyk dostatečně zdokumentován,¹³ takže v případě zájmu etnické komunity, která podle posledního sčítání (2002) čítá jednadvacet tisíc osob, existuje šance na jeho revitalizaci. Proto je jazyk hodnocen jako spící (9),¹⁴ nikoli vymřelý.

Co do počtu rodilých mluvčích je jednoznačně největším indiánským jazykem Chile mapuche. Jazykem Mapučů (též Araukánců) hovoří dvě stě padesát tisíc osob (Moseley 2007) na rozlehlém území v okolí města Temuco. Dříve jim patřilo území ještě mnohem rozsáhlejší, o velikosti Německa, o to však postupně přišli během staletí trvajících bojů se Španěly a později Chilany (viz Roedl 2007). Dnes se snaží část své dřívější půdy získat zpět a hodně se v této věci politicky angažují. V tuto chvíli je jazyk řazen na stupeň 6b (v ohrožení), ale nastartované revitalizační programy různého charakteru dávají naději, že v budoucnu dojde k jeho posílení (viz následující sekce). To stejné se bohužel nedá říci o jazyku huilliche, který patří do stejné jazykové rodiny jako mapuche, a někdy je dokonce považován za jeho dialekt. Tento jazyk používá jen několik osob nejstarší generace, navíc jen v omezeném počtu komunikačních situací. Jazyk nemá písemnou podobu a je hodnocen jako téměř vymřelý (8b).

Zbývajících pět jazyků patří geograficky do prostoru samotného chilského jihu a jde buďto o jazyky téměř vymřelé (8b), nebo, jako již bylo uvedeno dříve, vymřelé (10). Jazykem kaweskar hovoří posledních osmadvacet osob¹⁵ (Adelaar 2004), jazykem yahgan dokonce jedna poslední mluvčí – devadesátiletá Cristina Calderón. Je pravděpodobné, že s jejich smrtí vymizí i tyto jazyky jako aktivní kódy, jelikož i když prošly dokumentací, etnická populace je natolik nízká, že šance na revitalizaci jsou v podstatě nulové. Zmrtvýchvstání nelze očekávat ani u vymřelých jazyků diaguíta, selk'nam a tehuelche, jelikož etnické skupiny s těmito jazyky provázané již na území Chile nežijí. Jazyk tehuelche má ovšem šanci na obrodu v sousední Argentíně, kde stále ještě žije přibližně deset tisíc etnických Tehuelců. A jelikož je jazyk relativně dobře zdokumentován, bylo by správnější ho hodnotit jako jazyk spící (9).

12 Poslední mluvčí údajně zemřel v roce 1978.

13 Dostupné zdroje (slovník, gramatika aj.) k dispozici zde: <https://glottolog.org/resource/languoid/id/kunz1244>.

14 Spící jazyk definuji jako jazyk, který v současnosti sice nemá žádné rodilé mluvčí, přitom však existuje etnická komunita, která tento jazyk chápe jako podstatný symbol své skupinové identity, jako lano, které ji pojí s vlastní minulostí. Ačkoliv nemá žádné uživatele, kteří by jej využívali při každodenní komunikaci, uchovává si určitou sociální roli, např. během obřadních aktivit. U spícího jazyka se navíc předpokládá, že prošel jistou dokumentací, která dává jistotu šanci, že tento jazyk může být v budoucnu restaurován jako plnohodnotný komunikační kód se základnou rodilých mluvčích.

15 Podle posledních zpráv, které z terénu přinesl Oscar Aguilera, poklesl počet osob hovořících kaweskar na 12.

5. Jazyková politika a revitalizace

Postavení chilských indiánských jazyků je do značné míry ovlivňováno jazykovou politikou Chile. V tuto chvíli je jediným národním jazykem a *de facto* i jazykem oficiálním španělština. De facto proto, že i když není v chilské ústavě (tj. *de iure*) uveden žádný jazyk jako oficiální, španělština tuto roli jednoznačně zastává: ústava je napsána španělsky, španělština je jazykem úředních institucí i vzdělávání. Co se týká politiky směrem k nativním jazykům, zde jsou relevantní dva chilské zákony: Zákon č. 19,253 (tzv. *Ley Indígena*) a Zákon č. 20,370 (*Ley General de Educación*). V zásadě jde o to, že v oblastech s vyšší hustotou domorodé populace mají být zavedeny dvojjazyčné vzdělávací programy a nastavený systém by měl podporovat principy interkulturality.

V praxi to vypadá tak, že od roku 2010 se v regionech osídlených mluvčími aymara, quechua a mapuche nepovinně vyučují příslušné jazyky na základních školách nižšího stupně (od první do čtvrté třídy), přičemž záleží na rodičích, zda své děti do daného předmětu zapíší. Zároveň bylo v těchto oblastech otevřeno třicet interkulturních vzdělávacích zařízení, v nichž se mohou s tradičním jazykem a kulturou své mateřské komunity seznamovat i děti předškolního věku.¹⁶ Ministerstvo školství také iniciovalo vznik „domorodých jazykových akademií“. Jde o panely odborníků, jejichž úkolem je mapovat rozsah a kvalitu korpusu dostupného jazykové materiálu, standardizovat jej a dále zpracovat do podoby výukových materiálů.

Z výše řečeného je zřejmé, že ze současné jazykové politiky Chile mohou profitovat pouze vybrané jazykové skupiny. Jako nejagilnější se jeví komunita Mapučů, kteří s vervou pracují na revitalizaci svého jazyka a k obnově dnes využívají nejen tradičních prostředků a materiálů (tištěné učebnice, slovníky apod.), ale rovněž internet¹⁷ a další moderní technologie. Díky tomu se jim daří navyšovat počet domén, v nichž lze mapuche používat, čímž posilují aktivní znalost jazyka a vůbec celkovou gramotnost, a zároveň tím zvyšují prestiž jazyka v očích nejmladších generací. Mapučové aktivně, a tradičně i velmi bouřlivě, prosazují uznání mapuche regionálním úředním jazykem.¹⁸ Tento boj je součástí širšího politického boje Mapučů proti chilskému státu, jehož cílem je mj. získat zpět ztracené území.¹⁹ Před nedávnem bohužel došlo na obou stranách k radikalizaci konfliktu, který vyústil ve vojenskou střetu.²⁰

I bez otevřeného násilí je jazyková (a kulturní) revitalizace komplikovaná a časově extrémně náročný proces. V prostoru jihoamerického státu Chile mají z ohrožených jazyků reálnou šanci na úspěšnou obrodu pravděpodobně jen dva až tři. Umenšování jazykové diverzity v této části světa tak nejspíš bude nadále pokračovat. Naděje ovšem umírá poslední.

¹⁶ Více např. Pérez (2014).

¹⁷ <https://summit2017.globalvoices.org/2017/12/spotlight-on-the-mapuche-language/>

¹⁸ <https://www.nationalia.info/new/10721/demonstrators-demand-official-status-for-mapudungun-in-araucania-region>

¹⁹ Srov. Neubauer (2010).

²⁰ https://actualidad.rt.com/programas/rt_reporta/299792-conflicto-mapuches-chile-peublo

6. Síla oceánu

Závěrem si dovolím převést pozornost na indiánskou básničku a lingvistku z kmene Tohono O'odham Ofelii Zepedu (*1952) a její sbírku *Síla oceánu*, která se v roce 2019 dočkala také českého překladu. I když jde o autorku z jiné části světa, konkrétně ze státu Arizona (USA), její básně, z části psané v domorodém jazyce, dokládají, jak zásadní je jazyková rozmanitost „k plnému pochopení lidské zkušenosti a světa, který obýváme“.²¹ Zároveň poukazují na fakt, stejně jako Zepedino dílo jazykovědné, že mizení jazyků je skutečně globální problém, který se neomezuje pouze na území Chile nebo kontinentu, který v délce patnácti tisíc kilometrů protíná od severu k jihu mohutné pohoří Kordiller a ze západu jej omývá Pacifik, nýbrž že se dotýká celé planety Země.

*

Naší oslavenkyni profesorce Libuši Duškové bych rád popřál do dalších let SÍLU OCEÁNU, pevné zdraví a neutuchající energii:

*Nastal čas obřadu.
Tančit, zpívat, příchod deště přivolat,
zemi tak znovu oživit.*²²

Literatura

- Adelaar, Willem F. H. and Pieter C. Muysken (2004) *The Languages of the Andes*, Cambridge: CUP.
- Araya, Guillermo (ed.) (1973) *Atlas lingüístico-etnográfico del sur de Chile*, Valdivia: Instituto de Filología de la Universidad Austral de Chile.
- Campbell, Lyle (1997) *American Indian Languages. The Historical Linguistics of Native America*, Oxford: OUP.
- Campbell, Lyle (1998) *Historical Linguistics. An Introduction*, Edinburgh: EUP.
- Crystal, David (2000) *Language Death*, Cambridge: CUP.
- Černý, Jiří (2000) 'Poznámky o chilské španělštině', *Slovo a slovesnost* 4: 288–294.
- Diamond, Jared (2014) *Svět, který skončil včera. Co se můžeme naučit od tradičních společností?*, Brno: Jan Melvil.
- Eisenberg, Amy (2013) *Aymara Indian Perspectives on Development in the Andes*, Tuscaloosa: UAP.
- Evans, Nicholas (2010) *Dying Words. Endangered Languages and What They Have To Tell Us*, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Fabre, Alain (1998) *Manual de las lenguas indígenas sudamericanas*, Munich: Lincom Europa.
- Genzor, Jozef (2015) *Jazyky světa. Historie a současnost*, Brno: Lingea.
- Grenoble, Lenore A. and Lindsay J. Whaley (eds.) (1998) *Endangered Languages: Current Issues and Future Prospects*, Cambridge: CUP.

²¹ Viz informace na přední klopě obálky sbírky *Síla oceánu*.

²² Zepeda (2019: 14). Verše pocházejí z básně O'odhamské tance.

- Grinevald, Colette (1998) 'Language Endangerment in South America', in Lenore A. Grenoble and Lindsay J. Whaley (eds.) *Endangered Languages*, Cambridge: CUP, 124–159.
- Hagège, Claude (2009) *On the Death and Life of Languages*, New Haven: YUP.
- Harrison, K. David (2007) *When Languages Die. The Extinction of the World's Languages and the Erosion of Human Knowledge*, Oxford: OUP.
- Hinton, Leanne and Ken Hale (eds.) (2008) *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, Bingley: Emerald.
- Hinton, Leanne (2008) 'Sleeping Languages. Can They Be Awakened?', in Leanne Hinton and Kenneth L. Hale (eds.) *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, Bingley: Emerald, 413–417.
- Hock, Hans (2012) *The Indigenous Languages of South America*, Berlin: De Gruyter.
- Hymes, Kathryn and Hakan Seyalioglu (2018) *Dialect. A Game About Language and How It Dies*, Thorny Games.
- Krauss, Michael (1992) 'The World's Languages in Crisis', *Language* 68: 4–10.
- Krauss, Michael (1996) 'Status of Native American Language Endangerment', in Gina Cantoni (ed.) *Stabilizing Indigenous Languages*, Flagstaff: NAP, 16–21.
- Loukotka, Čestmír (1968) *Classification of South American Indian Languages*, Los Angeles: University of California.
- Mokřejš, Antonín (2013) *Jazyk – objev a zmizení věcí*, Praha: Academia.
- Moseley, Christopher (ed.) (2007) *Encyclopedia of the World's Endangered Languages*, London: Routledge.
- Nettle, Daniel and Suzanne Romaine (2000) *Vanishing Voices. The Extinction of the World's Languages*, Oxford: OUP.
- Neubauer, Hendrik (ed.) (2010) *Přežili...! Poslední primitivní kmeny světa*, Praha: Fortuna Libri.
- Pérez, Felipe (2014) *Language Ideologies in Chilean Education Programmes*, Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Roedl, Bohumír (2007) *Araukánské války 1546–1881. Španělské Flandry v Chile*, Dolní Břežany: Scriptorium.
- Silver, Shirley and Wick R. Miller (1997) *American Indian Languages. Cultural and Social Contexts*, Tuscon: UAP.
- Šolc, Václav (1969) *Pod chilskými sopkami*. Praha: Orbis.
- Valeš, Miroslav (2014) 'Jazyková diverzita a jazyková politika v Ekvádoru', *Slovo a slovesnost* 1: 39–58.
- Vrhel, František (1981) *Apuntes tipológicos sobre las lenguas nativas del Paraguay*, Praha: Univerzita Karlova.
- Zajícová, Lenka (2003) 'Jazyky a lingvistika v Paraguayi', *Slovo a slovesnost* 1: 40–51.
- Zepeda, Ofelia (2019) *Síla oceánu. Básně z pouště*, Praha: Dybbuk.

doc. PhDr. Miroslav Černý, Ph.D.
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Filozofická fakulta Ostravské univerzity

PRESENTATION SENTENCES OF THE ‘HAVE SOMETHING TO DO’ TYPE AND THEIR CZECH TRANSLATION COUNTERPARTS

GABRIELA BRŮHOVÁ – MARKÉTA MALÁ

1. English Presentation sentences

The paper focuses on one type of sentences which present a new phenomenon on the scene. As pointed out by Dušková (2015: 260), “expression of this semantic content is not confined to just one realization form in English”. Four syntactic constructions with a presentation function have been described by Dušková (1998) and Adam (2013):

1. Existential *there*-constructions
(1) *There were few alterations.* (Dušková 2015: 203)
2. Constructions with a rhematic subject in preverbal position
(2) *A slow cruel smile came over the Witch’s face.* (Adam 2013: 66)
3. Sentences with a fronted adverbial and subject-verb inversion
(3) *Behind the ornaments were two coloured photographs.* (Dušková 2015: 204)
4. Sentences with a locative thematic subject and rhematic object
(4) a. *This road carries a lot of traffic.* (Dušková 2015: 206)
b. *Every chair had an inscription.* (Brůhová and Malá 2017: 29)

The present paper deals with the constructions illustrated by ex. (4 b). These transitive presentation sentences differ from the other types in that their subject is thematic and the communication is perspectived towards the object, which performs the communicative function of the rheme. The construction therefore “seems to implement the Quality rather than the Presentation Scale” (Adam 2013: 148). However, the semantics of the verb is “stripped of its possessive meaning and is actually semantically emptied in this sense” (Adam 2013: 149); its “function being reduced to that of ushering a new phenomenon” into discourse (Malá and Brůhová 2019: 252). It is the semantics of the verb that makes it possible to regard these constructions as implementations of the Presentation Scale (cf. Dušková 2015: 260; Firbas 1992): the thematic subject performs the dynamic semantic function of a Setting, the verb that of Presentation, and the object represents the Phenomenon presented on the scene. The presentative character of these sentences is revealed by the possibility to paraphrase them by the prototypical presentation *there*-constructions (e.g. *There is an inscription on every chair.* as a paraphrase of ex. (4 b), cf. Ebeling 2000, Lambrecht 1994, Freeze 1992).

Brůhová and Malá (2019) described *have*-presentative sentences as a subtype of type 4 above. They have shown that four sub-groups can be distinguished on the basis of the animacy of the subject, its reference (generic vs. non-generic), the presence or absence of a locative adverbial, and the modification within the object noun phrase:

- (5) a. *His hotel room had a minibar...* (inanimate subject) (Brůhová and Malá 2019: 168)
b. *...the intruder had a shawl of bees on him.* (animate, non-generic subject, locative adverbial) (Ibid.)
c. *We must have new solutions to new problems.* (animate subject with generic or group reference) (Ibid.)
d. *I have nothing to say.* (animate, non-generic subject, no locative adverbial, frequent postmodification of the object) (Ibid.)

Out of these *have*-presentation constructions, that illustrated by ex. (5 d) is the most frequent, and yet rarely described in literature as an instantiation of the Presentation Scale (cf. Ebeling 2000). We have therefore decided to explore this construction in more detail in the present paper, taking into consideration its Czech translation correspondences. We have further narrowed down the scope of our analysis to those instances of the construction where the object is followed by an infinitival postmodification. In Brůhová and Malá (2019), such constructions represented 71 per cent of the type of *have*-presentation sentences illustrated here by ex. (5 d).

2. Material

The analysis is based on 150 presentation sentence of the type ‘*have* + object with infinitival postmodification’ (ex. 6) and their Czech translation counterparts extracted the English-Czech fiction sub-corpus of the parallel translation corpus *InterCorp* (version 11).

- (5) *I have nothing to say.*¹
Nemám k tomu co říci.

Syntactically, the *have*-presentation sentences exemplified by ex. (6) are a subset of constructions with the surface structure ‘*have* + object with infinitival postmodification’. In order to select the presentation sentences, we relied on the central criterion of functional equivalence of the two types of presentation sentences, the *have*- and the *there*-constructions. Only those sentences which allowed the paraphrase with a *there*-construction were included in the data-set (ex. 7 a, b paraphrasing ex. 6).

¹ Unless indicated otherwise, all the examples come from English original texts and their Czech translations included in the fiction sub-corpus of *InterCorp* – version 11.

- (7) a. *There is nothing for me to say.*
 b. *There is nothing to be said.*

As shown by ex. (7), there are two possible paraphrases using the *there*-construction, which differ in the presence of an overt subject of the infinitive: in ex. (7 a) with the active infinitive, “a *for*-phrase must be inserted before the infinitive in the *there*-paraphrase to express the person referred to by the original subject” (Brůhová and Malá 2019: 171). The other possible paraphrase (7 b) keeps the subject of the original sentence unexpressed by relying on a passive infinitive.²

Limiting the research merely to those sentences which constitute the Presentation Scale, we discarded several types of formally similar constructions, such as:

- a. sentences with non-presentative uses of *have*, such as verbo-nominal predications with abstract objects, e.g.

- (8) a. *I have no desire to change my religion.* (i.e. ‘I do not desire to...’)
 b. *He hasn’t had the courage to call them or see them since it happened...* (i.e. ‘He hadn’t been courageous to...’)

- b. lexicalized constructions (Dušková et al. 2006: 564), e.g.

- (9) a. *The Batzel killing had nothing to do with it.*
Batzelovo zavraždění s tím nijak nesouviselo.
 b. *Colonel Cathcart had no idea what to do.*
Plukovník Cathcart byl naprosto bezradný.

3. Presentation construction of the type ‘have something to do’

3.1 Syntactic sub-types of the construction

The ‘*have* + object with infinitival postmodification’ presentative sentences are not a syntactically homogeneous group. Three sub-classes can be distinguished on the basis of the relationship of the object to the verb *have* and to the verb in the infinitival clause.

- a. The object complements merely the verb *have* (ex. 10; 36.7% of the English *have*-sentences). There is no syntactic relationship between the object and the infinitive verb; the infinitival clause functions as a postmodifier within the object noun phrase. The same syntactic structures can be found in the English *have*-sentences and in their Czech translations with the verb *mít*.

- (10) *I had no reason ever to walk past the newspaper building...*
Neměla jsem důvod procházet někdy kolem budovy, kde sídlily její noviny.

² Cf. Dušková (2010: 97) on syntactic neutralization.

- b. The object is an element shared by the two predications, interpretable as the object of both verbs, *have* and the infinitive verb (59.3% of the English sentences); the Czech translation with the verb *mít* displays the same syntactic relations (cf. *have nothing*, *nemám co*; *disclose nothing*, *odhalovat co* in ex. 11 a). In English, the direct object of *have* may function as a complement of a prepositional verb in the infinitival clause (*have something*, *live on something* in ex. 11 b).

- (11) a. *I have nothing to disclose...*
Nemám co odhalovat...
 b. *...so as to have something to live on, by and by.*
No, abys měl později z čeho žít.

- c. The verb *have* is followed by an adverb phrase (4% of the English sentences). This phrase is not syntactically related to the verb *have*; it complements or modifies merely the verb in the infinitival clause (cf. *to go nowhere*, *jít kam*; **had nowhere*, **neměla kam* in ex. 12 a). In the Czech translations with *mít*, the same syntactic relations may occur if the infinitive verb requires a noun in a non-accusative form as its complement (cf. *chytit se čeho*; **mít čeho* in ex. 12 b; the corresponding English sentence in ex. 12 b represents the type with shared object).

- (12) a. *She had nowhere to go...*
Neměla kam jít...
 b. *...until we had more to go on.*
...dokud nebudeme mít čeho se chytit.

3.2 The subject

From the FSP point of view, the subject is the least dynamic element within the clause due to its contextual dependence, thus constituting the theme. The reference of the subject is definite (anaphoric or situational); it is typically realized by a noun phrase headed by a personal pronoun (ex. 13 a), or a proper noun (13 b). The anaphoric reference of noun phrases with common nouns is marked by the definite article (13 c). The context-dependent subject is often reflected in the unexpressed subject in the Czech translation (ex. 13 a).

- (13) a. *His secretary says he left the office around 9 A.M., said he had an errand to run...*
Jeho sekretářka nám sdělila, že Clifford opustil kancelář kolem deváté hodiny ráno a řekl, že musí něco zařídit.
 b. *Josh had a thousand things to do at the office.*
Josh musel ve své kanceláři vyřídit ještě tisíc věcí.
 c. *To distort an overused human expression, the girl had more immediate fish to fry...*
Když překroutím nadužívané lidské rčení, Liesel teď měla naléhavější želízko v ohni...

Although (Brůhová and Malá 2019: 171) claim that the subject is always animate in these constructions, our analysis revealed one instance of an inanimate subject ex. (14).

(14) *Janice goes on, “The tank hasn’t had time to heat enough for a fresh tub”.*

3.3 The object

The object represents the rheme. It is typically context-independent, and realized by
a. a noun phrase headed by or comprising a quantifier, e.g. *nothing, something, anything, little else, no time, plenty of time, no reason, no work, five minutes* (44.7% of the English sentences, ex. 15)

(15) *In the meantime, he had nothing to look forward to but another restless, disturbed night...*

b. an indefinite noun phrase (46.7% of the English sentences). The most frequent nouns in these sentences are *time* (ex. 16 a) and *things*; in interrogative sentences, the object is realized by the pronoun *what* (ex. 16 b).

(16) a. *He’ll have to hurry, or he won’t have time to change...*

b. *What have you to say for yourself?*

c. In 7 sentences the object was realized by a definite noun phrase. In ex. (17), all clause elements are marked as context-dependent. The semantic structure as well as the linear modification suggest that even though definite, the object *the king* constitutes the rheme. The king “is presented as something known, of which the reader is only reminded, rather than as a new piece of information” (Dušková 1999: 264). The interpretation is supported by the Czech translation, with the noun *krále* occupying the sentence-final position.

(17) *She has the king to praise her.*³

Na chválu má přece krále.

d. Another less represented type of the *have*-sentences (6 instances) has an adverb phrase rather than a noun phrase following *have* (ex. 18).

(18) *‘This journey is over, maybe,’ said Théoden, ‘but I have far yet to go...’*

The object typically denotes an abstract entity, e.g. *time, reason, opportunity*.

With head nouns related to time (e.g. *time, fifty years, five minutes*), the postmodifying infinitive is on the borderline with the adverbial of purpose, as shown by the alternative *for*-prepositional phrase and by the Czech translation (ex. 19; cf. Dušková 2006: 567).

³ In ex. (17) the shared element functions as the object of *have* and the subject of the infinitive *to praise*.

- (19) *She noticed on the kitchen clock that she had forty minutes to get dressed.*
Fiona si na kuchyňských hodinách povšimla, že má asi čtyřicet minut na to, aby se převlékla.

3.4 The verb

Since the predicate verb *have* is semantically empty in these constructions, its function is reduced to that of Presentation. This is also reflected in the translation counterparts.

The lack of semantic content of the verb *have* is most apparent in cases where the translations comprise no overt counterpart of *have*, since the verb *have* is merged with another component of the structure, the infinitival verb (ex. 20) or the object (ex. 21). In the Czech sentences in ex. (20 a, b), the verb “corresponds to a verb found in the postmodifier of the postverbal NP of the original” (Ebeling 2000: 235), *vychovává* in ex. (20 a) and *zaměstnávaly* in ex. (20 b).

- (20) a. *She has a child to raise, and, besides, most of the money has been spent anyway.*
Vychovává dítě a kromě toho většinu peněz stejně utratila.
b. *But at the moment he had other things to preoccupy him.*
V té chvíli ho však zaměstnávaly jiné věci.

Alternatively, Czech may employ a semantically more specific verb corresponding to the English verb *have* and its object (*stihla* in ex. 21).

- (21) *Joyce had time to cover her face.*
Joyce si taktak stihla zakrýt obličej rukama.

The presentation nature of *have* is manifested in the translation counterparts with the verbs *být* and *mít*, expressing existence (exx 22, 23).

- (22) *...we both understand that I couldn't have time to explain why I know and you know God exists.*
...víme přece oba dva moc dobře, že není dost času na nějaký vysvětlování, proč já vím a proč ty víš, že Bůh existuje.
(23) *But I would have nothing to tell him, nothing to show him.*
Ale já bych mu neměla co vyprávět, co ukazovat.⁴

The translations also reveal that the ‘*have* + object with infinitival postmodification’ constructions may carry additional modal meaning (cf. Dušková 2006: 566). This is most apparent in Czech translations containing modal verbs *mít*, *mušet*, *chtít*, *hodlat* or the ‘modal predicators’ (Grepl et al. 1995: 534), such as *mít možnost* (ex. 27), *mít/*

⁴ Czech sentences, such as *Petr nemá co pít*, containing the verb *mít* and the infinitive are classified as ‘modal-existential constructions’ by Karlík (2017, “modální existenciální věta”).

být/zbýt čas, mít důvod, dostat se, zbývat, stačit, rád by. The modality is deontic, often expressing obligation (ex. 24, 25) or volition (ex. 26).

(24) *Did he have friends to meet?*

Měl se tady setkat s přáteli?

(25) *I have something to show you.*

Musím ti něco ukázat.

(26) *Madam, you have something to say to me?*

Chcete mi něco říci, madam?

(27) *...before Mrs Bennet had time to tell him of their having seen his aunt...*

...a než měla paní Bennetová možnost sdělit Darcymu, že se seznámila s jeho paní tetinkou...

4. Conclusion

The study describes in detail the English constructions of the ‘*have something to do*’ type, showing that they subsume three underlying syntactic structures with different relations between the object and the two verbs involved, *have* and the infinitive. The subject of the sentence is typically context-dependent, realized most frequently by a personal pronoun or by a proper noun. The object was found to be context-independent; it often comprises quantifiers and abstract nouns, frequently referring to time.

The study has confirmed that the constructions can serve as presentation sentences. The presentation function is enabled by the semantically empty verb *have*, which presents a new phenomenon on the scene. The new phenomenon is placed in the sentence-final position. Looking at the interaction of the two word-order principles, the grammatical and the FSP principle, these constructions display both the grammatical word order and basic distribution of communicative dynamism (cf. Dušková 2015: 182). The end-focus word-order principle coincides with the principle of ‘end-weight’ (Quirk et al. 1985: 1361–2). The presentative interpretation of the construction is supported by the Czech translation counterparts. Moreover, the Czech translations explicitly show the modal meanings associated with these constructions.

References

- Adam, Martin (2013) *Presentation Sentences (Syntax, Semantics and FSP)*, Brno: Masarykova univerzita.
- Brůhová, Gabriela and Markéta Malá (2017) ‘On English locative subjects.’ *Acta Universitatis Carolinae: Philologica* 1: 19–38.
- Brůhová, Gabriela and Markéta Malá (2019) ‘English presentative sentences with *have*.’ *Linguistica Pragensia* 29(2): 160–177.
- Dušková, Libuše (1998) ‘Syntactic forms of the presentation scale and their differentiation.’ *Linguistica Pragensia* 8(1): 36–43.
- Dušková, Libuše (1999) ‘On the type of definiteness expressed by English possessives’, in Libuše Dušková *Studies in the English Language*, Praha: Karolinum, 260–270.
- Dušková, Libuše et al. (2006 [1988]) *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*, Praha: Academia.

- Dušková, Libuše (2010) 'On Bohumil Trnka's Concept of Neutralization and its Nature on the Higher Language Levels', in Martin Procházka, Markéta Malá and Pavlína Šaldová (eds.) *The Prague School and Theories of Structure*, Göttingen: V & R Unipress, 87–103.
- Dušková, Libuše (2015) *From Syntax to Text: the Janus face of functional sentence perspective*, Praha: Karolinum.
- Ebeling, Jarle (2000) *Presentative Constructions in English and Norwegian. A Corpus-based Contrastive Study*, Oslo: Acta Humaniora.
- Firbas, Jan (1992) *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeze, Ray (1992) 'Existentials and other Locatives', *Language* 68(3): 553–595.
- Grepl, Miroslav et al. (1995) *Příruční mluvnice češtiny*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Lambrecht, Knud (1994) *Information Structure and Sentence Form: Topic, Focus, and the Mental Representations of Discourse Referents*, Cambridge Studies in Linguistics 71, Cambridge: Cambridge University Press.
- Karlík, Petr (2017) 'Modální existenciální věta', in Petr Karlík, Marek Nekula and Jana Pleskalová (eds.) *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online] Last accessed: December 6, 2019. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovník/MODÁLNÍ_EXISTENCIÁLNÍ_VĚTA
- Quirk, Randolph et al. (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London: Longman.

Sources

- Rosen, Alexandr, Martin Vavřín and Adrian J. Zasina (2018) *Korpus InterCorp*, version 11 [online] Last accessed: December 6, 2019, Praha: Ústav Českého národního korpusu, FF UK. Dostupné z: <http://www.korpus.cz>

*Gabriela Brůhová
Markéta Malá*

PREZENTAČNÍ FUNKCE NORSKÉHO SLOVESA *HA* „MÍT“

PAVEL DUBEC – KATEŘINA VAŠKŮ

1. Úvod

Tématem této krátké studie je užití norského slovesa *ha* („mít“), které se v určitých případech může vyskytovat ve větách realizujících prezentační škálu, jak byla definována J. Firbasem (1992) a dále rozpracována zejména M. Adamem (2013). Cílem je především poukázat na tuto prezentační funkci slovesa *ha*, která je jen málo popsána v norském lingvistickém kontextu.

2. Teoretický rámec

Přestože není prezentační funkce slovesa *mít* tradičně popisována v gramatikách, objevilo se v posledních letech několik zajímavých studií poukazujících na tuto funkci v angličtině (Adam 2013, Rohrauer 2013, Dušková 2015, Brůhová and Malá 2017, Malá and Brůhová 2019). Jedna studie (Brůhová and Malá 2019) se touto funkcí přímo zabývá. Autorky se zaměřují na věty s oslabeným významem slovesa *have* a popisují 4 typy konstrukcí, ve kterých má toto sloveso prezentační funkci:

Tabulka 1

typ		příklad
1	konstrukce s neživotným podmětem	<i>His hotel room had a minibar...</i>
2	konstrukce s životným negenerickým podmětem a lokativním adverbiale	<i>...the intruder had a shawl of bees on him.</i>
3	konstrukce s životným podmětem s generickou referencí	<i>We must have new solutions to new problems.</i>
4	konstrukce s životným negenerickým podmětem bez lokativního adverbiale	<i>I have nothing to say.</i>

V norštině zmiňuje existenci vět s prezentačním *ha* Ebeling (1999), avšak tento jev je popsán pouze okrajově a nezabývá se jím ani základní akademická gramatika

Norsk Referansegrammatikk (1997). Ani norský normativní slovník *Bokmålsordboka* (2005) nezmiňuje prezentační význam slovesa *ha* a všechny významy uvedené v tomto slovníku jsou kvalifikační (např. „vlastnit“, „disponovat“, „zažít“, „dostat“ apod.).

3. Materiál a metoda

Materiál pro tuto studii představoval 125 dokladů prezentačního užití norského slovesa *ha* („mít“). Tyto doklady byly excerpovány z norské části korpusu InterCorp. Vyhledávání bylo omezeno na beletrii a zahrnovalo pouze originální texty. Dotaz byl formulován tak, aby byly vyhledány všechny výskyty lemmatu *ha*, které není v rozmezí 1–3 dalších slov následováno minulým participiem.¹ V dalším kroku byly manuálně identifikovány věty představující prezentační škálu.

Pro interpretaci informační struktury zkoumaných vět bylo použito tři kritérií (obdobně jako Brůhová and Malá 2019). Prvním kritériem je možnost převedení věty na jinou realizaci prezentační škály, zejména existenciální konstrukci (*presenteringskonstruksjon*, cf. Faarlund et al. 1997: 1093–1095). Druhým kritériem je sémantika slovesa, tedy oslabení základního posesivního významu slovesa *ha* do té míry, že sloveso se svým významem blíží slovesům existenciálním, případně slovesům objevení se na scéně (Dubec 2019: 81). Třetím kritériem je zhodnocení záměru komunikace, tzn. směřování ke kontextově nezapojenému předmětu, který představuje fenomén uvedený na scénu. Jako pomocné kritérium posloužil český překlad, neboť český slovosled je na rozdíl od norského více ovlivněn lineárním faktorem (jednotlivé větné členy jsou řazeny podle rostoucího stupně komunikativního dynamismu).

Aplikaci těchto kritérií lze ilustrovat následujícím příkladem:

- (1) *I Bulgaria hadde Sovjet større oppslutning enn i de tradisjonelt anti-russiske Polen og Romania.* (Ebeling 1999: 241)
[V Bulharsku měli Sověti větší podporu než v tradičně protiruském Polsku a Rumunsku.] (přeloženo autory)
- i. *I Bulgaria var det større oppslutning om/for Sovjet en i de tradisjonelt anti-russiske Polen og Romania.* (Ebeling 1999: 241)
 - ii. Sloveso *ha* není užito v prototypicky posesivním významu, ale spíše poukazuje na existenci fenoménu, který představuje abstraktní koncept.
 - iii. Za předpokladu, že podmět *Sovjet* je kontextově zapojený, směřuje komunikace ke kontextově nezapojenému předmětu, který tak plní funkci prezentovaného fenoménu.

Na základě těchto kritérií lze větu uvedenou v příkladu (1) schematicky znázornit následovně:

scéna	–	existence/prezentace	–	prezentovaný fenomén
(<i>I Bulgaria, Sovjet</i>)	–	(<i>hadde</i>)	–	(<i>større oppslutning...</i>)

¹ [lemma="ha"][word="*" & !tag="verb perf-part.*"]{1,3}

Vzorek 125 takto identifikovaných dokladů prezentačního užití slovesa *ha* byl následně roztržěn do kategorií podle Brůhové a Malé (2019: 168): 1. konstrukce s neživotným podmětem, 2. konstrukce s životným negenerickým podmětem a lokativním adverbiale, 3. životný podmět s generickou referencí a 4. životný negenerický podmět bez lokativního adverbiale.

Vzhledem k typologické blízkosti angličtiny a norštiny bylo možné předpokládat, že norské věty se slovesem *ha* budou realizovat prezentační škálu obdobným způsobem jako anglické věty s prezentačním *have*.

4. Analýza

Na základě korpusového dotazu jsme získali vzorek čítající 5319 vět (relativní frekvence 614,96 i.p.m.) se slovesem *ha* a manuálně analyzovali náhodný vzorek. K získání 125 dokladů prezentačního *ha* bylo třeba zanalyzovat 1192 vět, což znamená, že relativní frekvence vět s prezentačním *ha* byla přibližně 64 výskytů na milion slov korpusu.

Tabulka 2

typ		počet výskytů	%
1	konstrukce s neživotným podmětem	27	22
2	konstrukce s životným negenerickým podmětem a lokativním adverbiale	34	27
3	konstrukce s životným podmětem s generickou referencí	15	12
4	konstrukce s životným negenerickým podmětem bez lokativního adverbiale	49	39

Jak je zřejmé z Tabulky 2, nejpočetnější typ tvořila konstrukce s životným negenerickým podmětem bez lokativního adverbiale (typ 4). Konstrukce významově odpovídala typu existenciálnímu (Dušková 1994: 353) a vyskytovala se nejčastěji s postmodifikačním infinitivem:

- (2) *Jeg har ikke noe å si.*
[Nemám co říct.]²
- (3) *Jeg har store saker å klage for kongen [...].*
[Mám pro krále vážnou žalobu...]
- (4) *Men vi har dessverre ingen plater å spille, sa Boletta.*
[Nemáme ale bohužel žádné desky, řekla Boletta.]

Předmět byl nejčastěji formálně vyjádřen neurčitým zájmenem, především kvantifikátorem (*mye* „hodně“, *ingen* „žádný“, *ingenting* „nic“, *noe* „něco“) (2). Méně početné byly případy se substantivem, a to jak obecného významu (*ting*, *sak* „věc“,

² Všechny příkladové věty byly přeloženy autory, neboť překlady z korpusu InterCorp často nekorespondovaly s původní norskou větou.

måte „způsob“, *grunn* „důvod“) (3), tak konkrétního (*sirkusartist* „cirkusový artista“, *plate* „deska“, *familie* „rodina“) (4).

V několika příkladech se předmět vyskytoval bez postmodifikace, což odpovídá prototypické existenciální vazbě:

- (5) *Han har sprøytemerker.*
[Má stopy po vpiších.]
- (6) *Har du noe forslag, Georg?*
[Máš nějaký návrh, Georgu?]

Konstrukce druhého typu (s životným podmětem a lokativním adverbiale) se výrazně podobaly existenciálně-lokativním konstrukcím (Dušková 1994: 354). Posešivní význam mezi podmětem a slovesem *ha* je natolik oslaben a upozaděn, že hlavním cílem celé komunikace je lokalizovat prezentovaný fenomén, přestože si podmět často ponechává sémantickou roli posesora:

- (7) *Jeg har to haglpatroner i dette våpenet, Karlsen.*
[Mám v téhle zbrani dvě brokové patrony, Karlsene.]
- (8) *I dag er han førstestyrmann på et stort handelsskip og ugift, men ryktene sier at han har en kjæreste i hver havn.*
[Teď je první důstojník na velké obchodní lodi a není ženatý, ale povídá se o něm, že má v každém přístavu milenku.]

V některých konstrukcích se dal podmět také chápat lokativně a svým způsobem upřesňoval lokalizaci vyjádřenou adverbiale:

- (9) *Og så har hun et fint, lite mellomrom mellom to av fortennene [...].*
[A pak má hezkou mezírku mezi předními zuby...]
→ *Det var et fint, lite mellomrom mellom to av fortennene hennes.*
- (10) *Han hadde noe i munnen.*
[Měl něco v ústech.]
→ *Det var noe i munnen hans.*

V několika případech tvořilo adverbiale nejdynamičtější část komunikace. Nepředstavovalo tak scénu, ale adverbialní specifikaci. Tyto příklady se tak blížily tzv. rozšířené prezentační škále (Chamonikolasová and Adam 2005):

- (11) *Han spurte om hun hadde et ikke-røyker-rom i øverste etasje.*
[Zeptal se, jestli má nekuřácký pokoj v nejvyšším patře.]

U typu 1, tedy u konstrukcí s neživotným podmětem, byl podmět obvykle kontextově zapojený a vyznačoval se nejčastěji lokativní rolí (případně lokativní v abstraktním smyslu). Tvořil tedy lokativní scénu celé komunikace:

- (12) *[...] for kortet hadde både frimerke og stempel.*
 [...protože lístek měl přece známku i razítko.]
- (13) *Hvert ord har en uttrykksside [...].*
 [Každé slovo má výrazovou stránku...]

Vedle podmětu lokativního se ve vzorku objevil i podmět temporální. Analogicky s předchozími příklady tvořil tento podmět temporální scénu:

- (14) *Oldtiden hadde hatt store systembyggere som Platon og Aristoteles.*
 [Starověký filosofický systém měl velké budovatele jako Platóna a Aristotela.]

Několik konstrukcí tohoto typu se vyskytovalo s adverbialním určením lokativním (případně lokativním v abstraktním smyslu). Komunikace tak byla zasazena do dvou scén: první z nich, tvořena lokativním podmětem, představovala obecnější umístění, zatímco druhá scéna, vyjádřena adverbiale, lokaci upřesňovala:

- (15) *[...] en høyblokk som hadde et gammelt skilt på forsiden hvor det sto Hotel.*
 [...vysoká budova, jež měla na přední straně oprýskaný vývěsní štít, na kterém bylo napsáno Hotel.]
- (16) *Samtidig har begge standpunkter sannhetskorn i seg som kan inngå i en mulig overordnet språkteori.*
 [Zároveň je v obou názorech zrnko pravdy, které může přispět k případné zastřešující jazykové teorii.]

Nejméně četné byly konstrukce s životným podmětem s generickou referencí. Tento životný podmět byl realizován širokou škálou prostředků odkazujících na všeobecného lidského konatele: osobní zájmeno první osoby plurálu (17), osobní zájmeno druhé osoby singuláru (18), osobní zájmeno třetí osoby plurálu (19), neurčité zájmeno (20), generické zájmeno *man* (21) a substantivum *menneske* „člověk“ (22):

- (17) *På den ene siden har vi levende vekster (eller planter), på den andre siden har vi levende vesener.*
 [Na jedné straně máme živé rostliny, na druhé straně máme živé organismy.]
- (18) *Du har jo museene der, og en masse annet òg.*
 [Máš tam muzea a spoustu jiných věcí.]
- (19) *De hadde overvåkningskameraer her inne.*
 [Měli tady uvnitř bezpečnostní kamery.]
- (20) *Det er det som jeg synes er det beste ved å reise – å bli alene med seg selv, og ikke ha noen som vil hjelpe en og råde for en.*
 [Proto také, jak se mi zdá, je nejlepší cestovat; osamostatnit se a nemít nikoho, kdo by nám chtěl pomáhat a radit.]
- (21) *Hvordan man tenker i et samfunn, hva slags politiske institusjoner man har, hvilke lover man har og ikke minst hvilken religion, moral, kunst, filosofi og vitenskap man har, kalte Marx for samfunnets overbygning.*

[To, jakým způsobem člověk ve společnosti myslí, jaký druh politických institucí má, jaké zákony a také jaké náboženství, morálku, umění, filosofii a vědu má, nazývají společenskou nadstavbou.]

(22) *Det måtte være noe feil med TV-en, for alle menneskene hadde et underlig grønnskjær i ansiktet.*

[Televize musela mít nějakou závadu, protože všichni lidé měli v obličejí podivný nazelenalý nádech.]

5. Závěr

Krátká studie naznačila, že obdobně jako v angličtině existují případy, v nichž se norské sloveso *ha* „mít“ objevuje v prezentační funkci. Jeho primární posesivní význam je v těchto větách oslaben a hlavní funkce se zaměřuje na vyjádření existence nebo prezentace fenoménu realizovaného kontextově nezapojeným předmětem. Všechny věty bylo možné převést na existenciální konstrukci (*presenteringskonstruksjon*), a to jak prostě existenciální, tak existenciálně-lokativní. Z toho důvodu je tedy na místě tvrdit, že věty s prezentačním slovesem *ha* tvoří jednu z realizací prezentační škály.

Srovnáme-li četnost jednotlivých typů norských konstrukcí s anglickými protějšky (Brůhová and Malá 2019), lze říct, že si oba vzorky z velké části odpovídají. Nejméně početným typem v obou vzorcích byl typ 3 (konstrukce s životným podmětem s generickou referencí). V norském vzorku byl zastoupen 12 %, v anglickém 11 %. Naopak nejpočetnějším byl typ 4 (konstrukce s životným negenerickým podmětem bez lokativního adverbialie). Zde však lze pozorovat poměrně výrazný rozdíl mezi oběma vzorky. Zatímco v angličtině představoval tento typ více než polovinu celého vzorku (51 %), v norštině to bylo pouze 39 %. V norském vzorku se u tohoto typu také vyskytl poměrně vysoký počet předmětů vyjádřených konkrétním, plnovýznamovým substantivem (v angličtině jasně dominovala substantiva obecného významu). Jak četnost obou konstrukcí, tak sémantika substantiv v předmětu se jeví jako zajímavá oblast pro další výzkum s větším vzorkem konstrukcí.

Literatura

- Adam, Martin (2013) *Presentation Sentences (Syntax, Semantics and FSP)*, Brno: Masarykova univerzita.
- Brůhová, Gabriela and Markéta Malá (2017) 'On English Locative Subjects', *Acta Universitatis Carolinae: Philologica* 1: 19–38.
- Brůhová, Gabriela and Markéta Malá (2019) 'English presentative sentences with *have*', *Linguistica Pragensia* 29(2): 160–177.
- Dubec, Pavel (2019) *Syntactic and FSP Aspects of the Existential Construction in Norwegian*, Praha: Karolinum.
- Dušková, Libuše (1994) *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*, Praha: Akademia.
- Dušková Libuše (2015) *From Syntax to Text: The Janus Face of Functional Sentence Perspective*, Prague: Karolinum Press.
- Ebeling, Jarle (2000) *Presentative Constructions in English and Norwegian. A Corpus-based Contrastive Study*, Oslo: University of Oslo, Faculty of Arts.

- Faarlund, Jan T., Svein Lie and Kjell I. Vannebo (1997) *Norsk Referansegrammatikk*, Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Firbas, Jan (1992) *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*, New York: Cambridge University Press.
- Chamonikolasová, Jana and Martin Adam (2005) 'The Presentation Scale in the Theory of Functional Sentence Perspective', in *Patterns, A Festschrift for Libuše Dušková*, Prague: Modern Language Association (KMF), 59–69.
- Malá, Markéta and Gabriela Brůhová (2019) 'English presentative semantic patterns as seen through a parallel translation corpus', *Languages in Contrast* 19(2), 232–255.
- Rohrauer, Leona (2013) 'Syntactic Realizations of the Presentation Scale in Academic Prose and in Fiction', *Prague Studies in English XXVI. AUC Philologica* (3), Praha: Karolinum, 145–158.
- Wangenstein, Boye (ed.) (2007) *Bokmålsordboka*, Oslo: Kunnskapsforlaget.

Pavel Dubec
Kateřina Vašků

ON THE POSITION OF SOME ADJECTIVAL OBJECT COMPLEMENTS: SYNCHRONIC AND DIACHRONIC QUANTITATIVE APPROACHES

PAVLÍNA ŠALDOVÁ – ONDŘEJ TICHÝ

Introduction

In order to pay homage to Professor Dušková's lifelong interest in the study of word order in English, the question of the extent of variation in ordering of the postverbal elements in the complex-transitive pattern SVOCO (Quirk et al. 1985: 1196, Type C1, where the Co is realized by an adjective) is addressed in this sketch. Such reordering has been described by Professor Dušková in her account of “deviations from grammatical word order traceable to the operation of FSP” as one subtype (an object complement precedes the object) among other instances where rearrangement is also observable: with a prepositional object, an adverbial before a direct object, or an adverbial before the subject complement (Dušková 2015: 185), illustrated by (1):

- (1) *anyone seeing this... has seen at work the Angel (which drove the first Crusade into Antioch)*

The aim of this probe is twofold: 1. to assess the degree to which adjectival object complements are attested in front of an object NP (SVOCO vs SVOCo ordering), taking into account quantitative differences among selected verb-adjective collocations; and 2. to assess ordering tendencies for this complex-transitive pattern in earlier stages of the development, where the overall change from the relatively free word order to the grammatical order had come about.

The pattern SVOCO appears interesting from the word ordering perspective also due to the fact that “[o]bject complement is not a homogeneous category” (Dušková 1999: 100) and represents an “indeterminate structure” (Matthews 2014: 137) with several subtypes (ibid: 136). The reason why we are dealing with such indeterminate nature of the construction may, on the one hand, be explained through the history of individual verbs (ibid: 138), perhaps reflecting a more fundamental indeterminacy (ibid: 137–8), but also reflecting general trends in the history of English. Synchronic indeterminacy and variation are, after all, often signals of ongoing diachronic changes.

Specifically, in case of word-order, underlying changes are to be expected, since the history of English is among other things a history of a relatively free word order of Old English settling into a much more fixed and grammatical system of Present-day English

(PDE). The variation under scrutiny here, is potentially of a particular interest, since the underlying motive for the surface fixation of word order in English is the functional change: from a largely FSP based word order to a much more grammatical word order. If the variation is motivated largely by the competition of the basic grammatical word-order and FSP, we may assume that in the earlier periods of English, the deviation from the PDE basic word-order would be more pronounced.

Even more specifically, in case of interpretation of complex verbal phrases, a large number of these are relatively new to the language and may have only developed late in the Modern period (ibid: 138). While many others have been developing at least from the Middle English period, like phrasal verbs that have become especially productive from late 14th century, the trend has been especially strengthened in the 20th century (Strang 1970: 193, 59). And “once a transitive phrasal verb is established, it can be supplemented, and perhaps eventually replaced, by a phrasal-prepositional one. However, it does appear that phrasal-prepositional verbs only become common from the mid-eighteenth century” (Denison 1998: 223). The history of English verb phrase is thus a history of a rising complexity and much of it has happened relatively recently, going through a series of reinterpretations as in prepositional verbs or transitive verbs with modified objects to phrasal and eventually phrasal-prepositional verbs, which is yet another reason why such constructions are far from lending themselves easily to clear cut synchronic analyses and why much variation is only to be expected.

It can thus be anticipated that various subtypes of the SVOCo pattern will lend themselves to a potential word-order reversal in varying degrees, depending on the semantics of the verb, licensing requirements (Quirk et al. 1985: 1197), and complexity of the object (postmodification) (ibid.). In addition, “[w]here the grammatical word order offers more than one choice other factors may come into play, notably the functional sentence perspective” (Dušková 2015: 209).

1. SVOCo and word order

In classifying object complements, semantic distinction is made between resultative and depictive meaning (Huddleston and Pullum 2002: 261–265; cf. also Quirk et al.’s 1985: 1196 current and resulting Co), and obligatory and optional syntactic status:

<i>This got me</i> furious.	[resultative and obligatory Co]
<i>They have painted the wall</i> blue.	[resultative and optional (licensed) Co]
<i>He kept Kim</i> warm. <i>She thought him</i> unreliable.	[obligatory and depictive Co]
<i>They have painted the wall</i> wet.	[optional and adjunct]

Such examples indicate that “[r]esultatatives are either obligatory or else need to be licensed by the verb” (Huddleston and Pullum 2002: 262). Comparing *I polished the stone smooth.* or *they shot him dead* with *they found us exhausted* highlights one important difference, namely that depictives are “less restricted in their occurrence than resultatatives” (Matthews 2014: 128–129), cf. also **It drove them helpless* vs *It made them helpless*, **She drove me busy* vs *She kept me busy*, *I set the dogs loose*, *I have*

set things right vs **I have set the dogs active*, **I have set things wrong* (ibid.). The same holds for the resultative complement: *I polished the wood smooth*. vs. **I polished the wood shining*. (ibid.: 135)

These selectional restrictions (cf. also Goldberg and Jackendoff 2004: 536) are an important factor influencing the syntactic behaviour, including the word-order changes. It is interesting to note that Ferris (1993: 36–37) distinguishes eight syntactic constructions of adjectives analysed at the ‘intensional’ level (as opposed to the usual three main functions), which indicate differences in the relations between the adjective, the verb and the object, e.g. between the ‘clausal’ position of the adjective in *He considers the prosecution case hopeless*, ‘adverbial’ position in *Ali rubbed the lamp clean* or ‘predicate qualifying construction’ in *He brought his gun loaded*. “Not only is, therefore, *clean* not predicated of *the lamp*, as *hopeless* is predicated of *the case*. It is in more conventional terms a modifier in a complex verbal unit *rubbed clean*, of which *the lamp* is an object.” (Matthews 2014: 135).

In Huddleston and Pullum (2002), such ‘adverbial’ uses of adjectives are grouped with verbal idioms (together with phrasal verbs); similarly, in Quirk et al. (1985: 1167) they are subsumed under multi-word verb constructions. In these verbal idioms (verb + adj), an adjective in the ‘adverbial’ position is compared to the ‘particle’ in what is conventionally a phrasal verb (Ferris 1993: 83–84), cf. the adjective (particle) *short* in *He cut short the debate*. ~ *He cut the debate short*. In addition, a few other adjectival particles are found in non-idiomatic combinations *cut open*, *make clear*, *put right/straight* (Huddleston and Pullum 2002: 289).

Even though the basic subtypes can be distinguished based on whether an adjective is linked more closely to the verb or to a noun or noun phrase of which it is predicated, Matthews (2014: 136–137) argues, using question tests, that “[t]here is neither a single construction, nor two or three distinct constructions... [and that] the criteria are no more than of degree” (Matthews 2014: 136).

This complex pattern of indeterminacy seems to have its reflex in the gradient nature of the reversibility of the postverbal elements. “Thus at one extreme, ...the order of a noun phrase and an adjective can easily be reversed” (Matthews 2014: 136–7), as in (2), which “supports the parallel with phrasal verbs”. In (3) the reversal of the postverbal elements is less likely even though the adjective and verb are linked closely. In (4) the verb and adjective “form a unit whose meaning, as a whole, restricts the range of objects it will take”, whereas the reversal in (5) is less likely as *make* and *happy* do not restrict the range of objects:

- (2) *They threw open the doors. We must set free the hostages.* (ibid.)
- (3) *?I drove crazy my neighbours. ?His lecture bored stiff the audience.* (ibid.)
- (4) *I made fast the DOOR.* (ibid.)
- (5) *I made happy the CHILDREN.* (ibid.)

The second factor that influences the ordering of the postverbal elements in this pattern is the principle of end-weight (Quirk et al. 1985: 1197, e.g. *He thought desirable most of the women in the room*). As Matthews (2014: 136) puts it: “Increase the length

and complexity of the noun phrase, and it is well known that in many constructions it [the object] may come later: *He has driven crazy practically everyone he has ever worked with*. But this is a matter of degree and can be still attested when, at another extreme, the adjective would be in Ferris's clausal position. **She considered hopeless the case*. vs *She has to my knowledge considered hopeless every case when it was first presented to her.*"

Two aspects, therefore, have been identified as correlating with potential changes in the grammatical word order: (a) relation of the adjective to the verb/the noun (or, in other words, central/peripheral status in the Type C1 category [Quirk et al. 1985: 1197–98]); and (b) length and complexity (ibid.), which is illustrated by (6 a.). They, however, do not seem to account fully for all instances of the reversal in the postverbal elements, such as (6 b.)

- (6) a. *When Dr A B Granville published his... guidebook, ...he made very clear in the opening chapters of his mammoth work his distaste for what he regarded as 'the lower orders of society'.* (BNC)
b. *Multicellularity makes possible specialization.* (BNC)

The influence of the syntactico-semantic links (licensing, selectional restrictions) on the ordering requires an approach to data collection which takes lexical and collocational information into account, rather than the syntactic criteria alone.

Our quantitative study thus aims to trace, in a limited and sketchy way, the gradient relation between the word-order changes, and the (sub)type of the complex-transitive construction and the NP complexity. Related to this, indispensably, are accounts of influence of the information structure (FSP) and the history of some verb-adjective combinations.

2. Synchronic analysis

"More syntactic properties of sentences than usually thought depend on the main verb. [...] As a consequence, verbs have to be described individually, and not in terms of intentional classes." (Gross 1994: 214) Due to the complex pattern of indeterminacy described above, a corpus approach has been adopted and focus will be on selected verb-adjective combinations.

2.1 Data and method

Using *The British National Corpus* (BNC), the data were gathered in three steps and the overall results are summarized below (Table 1, Table 2 and the Appendix).

First, ten most frequent adjectives functioning as Co (i.e. in our query following an *it* pronominal object of a complex transitive verb) were extracted using the CQL [*lc="it"*] [*tag="AJ0"*] (*them* could have been used as well, but the number was more than sufficient, *be* neg filter L1,2); the overall number of adjective types in this position was 1,490.

Second, the 1L verb collocates of the *it* + adj combinations were extracted, based on logdice and MI scores.

Third, each of the 53 combinations (Table 1) ‘collocate verb + a particular adjective’ obtained was searched to see if the postverbal elements displayed positional variation. For combinations where the reversal was attested, all occurrences of both the regular pattern V NP adj and a reversed pattern V adj NP were extracted, using a query (*leave – open* as an example): [lemma=”leave”][word!=”(it|them)”]{1,9} [lemma=”open”] within <s/> for the regular pattern, and [lemma=”leave”][lemma=”open”] for the reversed pattern. Objects realized by finite clauses and pronominal objects were discarded manually.

Altogether, 4.036 instances were compiled, the overall proportion regular vs reversed word order being 69.9%: 30.1%.

As Table 1 below shows, the ten most frequent adjectives (ordered by their frequency as object complements of *it* in the BNC) display striking differences as to their non-/ appearance before an object NP. Out of 53 complex-transitive collocations v + adj searched, 26 were not attested in the BNC with the reversed pattern, and the same applies to four adjectives (*right*, *hard*, *necessary*, and *wrong*) out of the ten.

Concerning the assessment of FSP, analysis was carried out on the level of clauses, both finite and non-finite, due to the fact “that it is in clauses that different word order arrangements are primarily revealed” (Dušková 2015: 183).

2.2 Results

adj	verb (53 collocations)	SVCoO attested in %
clear	make	41.7
	keep	1.7
	get	0
difficult	find	0
	make	1.0
possible	make	47.4
right	get, put, think	0
hard	make, find, think, believe, consider	0
impossible	make	2.9
	render	14.8
	find, think	0
necessary	deem, find, feel, render, consider, think, make, believe	0
easy	make	1.8
	find, have, take	0
open	yank, fling, flip, wrench, push, rip, flick, tear, crack, throw, pull, leave, kick, keep, swing, break, lay, hold, force, cut	13.8 – 93.0
wrong	get, spell, think	0
<i>grey lines</i>	4.036 concordance lines: 2.820 (SVCo), 1.216 (SVCoO)	30.1%

Table 1: Ten most frequent adjectives as Co with verb collocates: proportion of APs preceding an object in the BNC (white lines not attested with the reversed postverbal elements)

As can be seen in Table 1, the dataset is comprised of various complex transitive combinations, representing central as well as peripheral members of the Type C1 category (Quirk et al. 1985: 1197).

The overall quantitative results point to a contrast between resultative and depictive complements in that the verbs without causative meaning (Šaldová and Klégr 2000: 89–93) (*keep, find, think, deem, consider, believe*) are unattested or clearly marginal among instances with the reversed word order. At the same time, adjectives such as *hard* or *necessary* are not attested with resultative *make* either.

At this point we may only speculate as to why *(make) hard, (get) clear* and *(make) necessary* are not attested with the adjectives preceding the object: one reason may be the collocational attraction of these adjectives to nouns (*get clear air, find easy answers, make necessary steps, changes* etc.), which could result in garden path reading in cases with a zero determiner, and, another, possibly, the complementation of the adjective (*keep clear of, necessary for, ...*), which restricts the placement of the adjective to the final position.

As Table 1 indicates, the respective collocations V-Adj under study differ greatly as to the proportion of instances with the adjective preceding an NP object. One extreme is represented by complex transitive patterns where no instances of changes to the canonical word have been found (*find difficult, deem necessary*, i.e. depictive obligatory complements), followed by instances where the proportion of the APs preceding the object is negligible (*keep clear, make easy, make impossible, make difficult*), via combinations where the proportion of pre-object complements surpasses 40% (*make clear, make possible*), to “complex verbal units/multi-word verbs” (*flick, rip, push, etc. open*), which display word-order preferences similar to those of phrasal verbs (V + adverbial particle + object), as documented by Dušková (2015: 209–220). *Open* deserves special mention, as the proportion of APs preceding an object NP ranges from 13.8% to 93%, and illustrates well the gradient nature of the Type C1 class of verbs (Quirk et al. 1985: 1197–98) and also various resultative frames (Boas 2003).

keep clear	1.7	make clear	41.7	push open	71.3
make easy	1.8	make possible	47.4	tear open	71.7
make impossible	2.9	cut open	52.2	flick open	73.3
make difficult	11.4	force open	52.4	throw open	73.8
keep open	13.8	pull open	60.2	fling open	75
render impossible	14.8	swing open	65	flip open	76.9
lay open	16.7	yank open	66.7	rip open	78.9
leave open	17.5	wrench open	68.2	kick open	80
hold open	27.7	crack open	68.8	break open	93

Table 2: Proportion (in %) of APs preceding an NP object (27 collocations)

2.2.1 Postmodification

Examples (1) and (6. a) illustrate the influence of postmodification in the object NP on “reversal of the customary order of postverbal elements” (cf. Dušková 2015: 185, 190). In her treatment of the word order with phrasal verbs, to which some resultative SVOCo may be compared, Dušková observes that “[p]ostmodified objects as a rule constitute the rheme proper, which is in accordance with the principle of end-weight”.

As object postmodification is conducive to the change in the order of the postverbal elements, Table 3 below shows the proportions of the pre-object APs after all postmodified object NPs (1.149, i.e. 28.5%) were excluded from the data. (For the sake of simplicity only postmodification was considered, although NP length in terms of the number of words is also a potential factor, which is, however, beyond the scope of the paper. The same applies to multiple coordinated objects).

keep clear	0	lay open	12.5	tear open	62.9
make difficult	0	hold open	24.3	push open	65.3
make impossible	0	cut open	42.1	throw open	66.3
render impossible	0	force open	50	wrench open	66.7
make easy	0	pull open	53.3	flick open	69.2
leave open	2.2	crack open	54.5	fling open	70
make clear	3	swing open	61.1	kick open	73.3
make possible	6.6	yank open	62.5	rip open	76
keep open	7.7	flip open	62.5	break open	89.7

Table 3: **Proportion (in %) of APs preceding an NP object without postmodification (of all objects without postmodification)**

Table 3 suggests that the collocations under study in which the adjective has been attested preceding the object NP can be divided broadly into three groups based on whether the reversal of postverbal elements is strictly related to the presence of the object postmodification or not.

2.2.2 The scale

In Group 1 (*keep clear, make difficult / impossible / easy and render impossible*), postmodification (end-weight and end-focus) is the driving factor in all instances with reversal of the postverbal elements. As our examples show, the arrangement may be seen as a register feature (the objects are mainly nominalizations with postmodification and pertain to “informative registers”, cf. example *keep clear* and *make difficult* [7]). The grammatical word order is overridden by the principles of both end-focus and end-weight.

- (7) ...and was seen as making difficult the maintenance of even existing railway services.

Not all postmodified objects, however, are positioned after the adjective by default (see the Appendix): with *make difficult*, almost 20% of objects preceding the adjective are postmodified (8), in the case of *make impossible*, 17% of pre-adjective objects are postmodified (9). In these instances, the grammatical word order overrides the principle of end-weight to respect the linear rise in the communicative dynamism (the objects, though weighty, are context dependent).

- (8) *Despite this precision — ... — the application of statute to the individual case is often unclear, or legal principles may arise which make its interpretation in relation to the facts of particular cases difficult.*
- (9) *...and soon they wanted to pass on this property to their children. This was impossible, Engels tells us, so long as descent was reckoned in the female line, because he believed inheritance and group membership always went hand in hand. Descent was traced in the female line because when pairing was temporary and informal, it was not possible to reckon it in any other way, as one could only be sure of the identity of the mother of the child, not that of the father. The whole gentile constitution made the transference of private property from father to son impossible.*

As for Group 2 (collocations *make clear* and *make possible*), the reversal of the object NPs without postmodifiers is attested in the data, but this ordering may be seen as relatively marginal. Group 3 is constituted by the combinations of twenty verbs collocating with *open* (see Table 1), which represent an interesting data set, with the proportion of the reversed postverbal elements (objects without postmodifiers) ranging from 2.2% (*leave open*) to 89.7% (*break open*).

Group 1 (*keep clear, make difficult / impossible / easy* and *render impossible*; 30% of the data set) is relatively inflexible as these collocations seem to allow the reversal only when the object is heavy. Due to the limited scope of the paper, only a few remarks can be made about each collocation.

In the case of *make st. difficult* following the grammatical ordering, three patterns have been observed: (1) simple general nouns as objects (*make life/things difficult*) with no reversal (low information load of the NP, Dušková 2015: 211), (2) object NPs are instances of nominalization subsuming the previous content (mostly with indefinite reference but heterogenous, i.e. partially context dependent, cf. Dušková 1999: 293, Firbas 1995: 20, Brůhová 2010: 60, and example (8) above: *many of these experiments obtain the effect only in rather poorly controlled conditions*, making unambiguous interpretation difficult), and (3) the adjective is complemented by an infinitive, which blocks potential word order changes: *a complex command system made raids from the United Kingdom difficult to organise*.

With *make/render impossible*, all object NPs following the adjectives are “heterogenous” nominalizations with postmodifiers (end weight and end focus), reflecting the gradual rise in communicative dynamism (10):

- (10) *and in present circumstances renders impossible the move towards the developments required in international law if...*

Keep clear displays two different patterns as it co-occurs with two types of objects: heavy nominalizations (abstract meaning) resulting in the reversal of the postverbal elements (11), and NPs denoting physical objects (e.g. *grills, water, ditches, the brain, his lungs...*) with no reversal (12). (Note: *keep clear of* was disregarded).

- (11) *This rule may help to keep clear the distinction between those interventions which..., and those strategies which...*
- (12) *As well as keeping the pipes clear, the gangs are learning to...*

Group 2 contains two verb-adjective combinations where the reversal has been attested both with and without postmodification of the object, namely *make clear* and *make possible* (25% of the data set). Whereas *make clear* is regarded as a verbal idiom (multi-word verb unit, where *clear* is understood to function as particle (Huddleston and Pullum 2002: 289), *make possible* has not been described as such.

Interestingly, *make possible*, with nearly a half of all instances in the corpus in the reversed word order (Tables 1 and 2), displays an inverted correlation between the arrangement of the postverbal elements and the presence of postmodification: in the pattern SVOCO 7.6% of objects are postmodified, whereas in the SVCoo ordering 6.6% of the NPs are not postmodified. Should a closer analysis be attempted, it may be interesting to note that the majority of objects are indefinite (67% and 55.5% respectively, cf. the cases of Group 1, heterogenous elements). Even though the majority of the object NPs are not definite, the nouns represent nominalizations of processes mentioned in the previous context (*communication, comparison, cultivation, advancement, collaboration, disarmament, research, planning, progress, prosecutions, prevention, etc.*).

- (13) *The existence of Finn's Hotel helps to make an understanding of Finnegans Wake possible.*

The indefinite reference of objects following the adjective correlates with the linear arrangement (14–15). (16) shows a rhematic object placed finally. In (17) a rhematic object is shared by two verbs:

- (14) *Its breach would make possible a future legal solution even if...*
- (15) *...Frazer's Golden Bough has made possible a new method of artistic construction.*
- (16) *...make more grazing available in dry seasons and thus make possible for the tribe a more settled and less migratory life...*
- (17) *...knowledge of the structure of DNA has made possible and has enforced a change of thinking about the nature.*

Examples (18) and (19) show light, context dependent NPs, but the linear arrangement makes them dynamic:

- (18) *It is also the case that the president's unfalteringly outsider style of leadership tended to make worse an already difficult predicament. It is difficult to think of any twentieth-century president who was a more complete outsider. That role made possible his nomination; ...*
- (18) *...creating that triumphant capitalism which would make possible its own overthrow.*

With *make clear* (*make his position / view / this point / meaning / one thing / distinction clear*), the overall tendency to the reversal with postmodified objects is observed (but cf. example [20]). Objects without postmodification also appear in the final rhematic position, as in (19), where the description of the 'position' follows and the object is rhematic:

- (19) *...During a ferocious argument with Diana, Charles made clear the royal family's position. He told her in no uncertain terms that his father, the Duke of Edinburgh had agreed that if, after five years, his marriage was not working he could go back to his bachelor habits.*
- (20) *like the extent it needs to be to make the difficulties of Charles's position clear*

The quantitative results for Group 3, represented by *open* and its twenty verb collocates (45% of the dataset), indicate a possible classification on the basis the proportion of the reversed word order (2.2% of *leave open* to 89.7% with *break open*, Tables 2 and 3), reflecting, as we believe, the nature of the links between the verb, object and the adjective.

Four collocations with less than 25% of unmodified objects placed after the adjective (*leave/keep/lay/hold open*) could have been subsumed in Group 2, especially with *make clear*. The combinations are not, strictly speaking resultative (although they are "semantically closely related (in force-dynamic terms)" (Hampe and Schönefeld 2006: 184), the verbs have a fairly general meaning and, in addition to the physical sense, metaphorical meaning is also present. It has been observed above that the word order preferences are influenced, to some extent, by meaning. *Leave open* and *hold open* display two meaning-related patterns. The first pattern is represented by cases where the combination *leave open* has semi-idiomatic meaning ('not yet finally decided or settled') and takes abstract nouns as objects (*question, issue, possibility*) which are, in most cases, postmodified and placed after the adjective, representing the most dynamic element (end-weight and end focus). In this abstract meaning even light objects which are rhematic can be placed after the adjective (22). Objects which are context-dependent precede the adjective (23), making the adjective rhematic, regardless of the presence of the postmodifier.

- (21) *However, acceptance of the idea would still leave open the question of how air is to be priced.*
- (22) *This leaves open two ideal-typical possibilities.*
- (23) *...and on a number of occasions he leaves the questions of date and attribution open.*

In the second pattern, objects denote physical entities (*door, window, gate*) and are placed after the object only when postmodified (24). As (25) shows, the presence of a clausal postmodifier does not prevent the adjective from occupying the most dynamic position, however:

(24) *...thus leaving open a side entrance to the port.*

(25) *Moira Russell came out almost immediately and, holding the door she had just come through open, smiled and said, ...*

The arrangement of the postverbal elements depends largely on other elements in the clause (e.g. *to* and *for* PPs) which may be in close semantic relation to the adjective (26) and (27). (For a detailed analysis, see Dušková's (2015: 209–220) account on the position of the particle of phrasal verbs):

(26) *Jack got out of the Glory, leaving the door open behind him.*

(27) *problems to which the current law offers no solution, leaving vulnerable people open to exploitation, abuse and neglect.*

Disregarding a large number of instances of *keep open* representing the idiom *keep your ears/eyes open (for something)* with no word-order alternation due to the fixed character of the idiom and the presence of the *for* complement (28), other instances resemble *make clear* in that the object can easily be made rhematic, as in (29) and (30):

(28) *Keep an eye open for letters with a threatening or abusive content.*

(29) *One explanation is that he wanted to keep open an option should the pound run into fresh trouble.*

(30) *Coun. John Watson told town councillors that Darlington health authority was using funds from the R. T. Richardson Trust for health care outside Teesdale while residents were forced to fund raise to keep open the hospital.*

Instances of *open* with a prepositional *to* complement of the adjective (see (27)) are placed after the object. This tendency is prominent with *lay open* and its collocate *to a charge* (86% of all objects, (31)). Where no complement follows, the semantic unity between the verb and the adjective allows the object to be placed in a more dynamic position (32):

(31) *to have taken action, she said, would have laid her department open to a charge of negligence.*

(32) *artist was both the hunter and the hunted, laying open her background in order to investigate, to analyse.*

Progressing with the quantitative interpretation, we assume that the higher the proportion of objects without postmodification attested after the adjective, the closer the semantic unity of the verb and the adjective, and the higher the degree of

fossilization (Huddleston and Pullum 2002: 285). In other words, the ordering of the postverbal elements in collocations surpassing 50% (Table 3) can be expected to parallel the ordering principles of particles in phrasal verbs, as accounted for by Dušková (2015: 209–220), who found the proportion of the verb-particle-object order to represent 67.5% of all instances of phrasal verbs. The proportions are very similar in most collocations with *open* (Table 3), indicating “that the order of the object and the particle (adjective) is governed by the amount of the communicative dynamism carried by these two elements” (ibid: 219), as seen in (32) and (33). This tendency is very clear in the collocation *pull open (the door, the drawer)*, where indefinite objects are attested only after the adjective/particle (*pull open a drawer*).

- (32) *I'll bash my head against the walls until I break my skull. I'll cut open my arteries.*
(32) *We're going to cut your belly open.*

With *cut open*, the majority of objects are body parts preceded by a possessive determiner. *Force open* again shows an ordering preference related to a specific object, as *her eyes/eyelids/mouth* only precede the object, whereas other objects are found after the adjective/particle, as in (33). Similar preferences related to the type of object are observed with *crack open*, where *crack open a bottle* contrasts with *crack her head open*. As Huddleston and Pullum (2002: 285) point out, “[t]here are examples when the word order alternation is possible in one sense of the ‘verb + prepositional particle’ combination, but is impossible in another”.

- (33) *Two men with their backs to him were trying to force open the cash-register.*

In the remaining collocations *swing/yank/flip/tear/throw/wrench/flick/fling/kick/rip open*, the verbs denote specific physical movement and the adjective emphasizes its endpoint. The range of objects with which they collocate is quite restricted (34). Instances such as (35) and (36) may indicate, however, that the high degree of fossilization affects the ordering, rendering the linear arrangement a less susceptible indicator of degrees of communicative dynamism.

- (34) *The barmaid swung open a door and switched on the light.*
(35) *He had deliberately not used his home address. He replaced the plastic sandwich box in his briefcase, and took out the envelope. He checked that his door was closed. He tore open the envelope. A fearful mess of it, he made, because his hands were trembling.*
(36) *She riffled quickly through the pile and saw nothing of interest but an envelope addressed to her in a bold black hand that looked dimly familiar. She tore open the envelope, ignoring the paper knife Penman laid ready for her each day.*

The quantitative comparison of 53 collocations of verbs with ten frequent adjectives in the function of object complement shows that the extent of variation in ordering of the postverbal elements is dependent on a number of factors from all levels.

Complements with depictive meaning were not attested in our sample. The reason may be sought in stronger licensing and co-selectional requirements in the resultative (and similar) constructions, which indicate a closer link between the verb and adjective with a pronounced tendency to form semi-idiomatic multi-word units (e.g. *make possible*). This tendency correlates with the ease with which the adjective is placed after the verb in cases where the object is more dynamic (even if not weighty). In combinations where fossilization has reached its maximum, the adjective (particle), on the contrary, may not be separable from the verb to the degree that would be sensitive to the demands of the information structure (*tear open*). The ordering of the postverbal elements is also largely conditioned by the complexity (postmodification) of the object NP, which, in some collocations, seems to be the prerequisite for the change in position.

3. The diachronic analysis

The motivation for a diachronic probe to complement the synchronic treatment of the topic is mostly twofold. The first has already been mentioned in the introduction: the variation of word order, its fixation throughout the history of English together with its functional shift are key aspects to consider with relation to our problem.

Second, the data and therefore the methodology for this probe are different in some key aspects from those of the synchronic part. This, on the one hand, makes the diachronic part more a complement than an extension of the synchronic part, on the other it creates opportunities to extend the present research in both parts in consecutive studies.

3.1

The key differences in data are lemmatization and syntactic tagging with the former being only available for the PDE data in the BNC and the latter for the historical data in the parsed corpora of the Helsinki family (while all the data involved are POS tagged). The methodology in the synchronic part of the paper makes use of collocation, which requires lemmatized data and these are simply not available for older periods of English (due to large scale formal variation). However, collocations are only necessary, because the BNC data are not syntactically parsed and syntactic patterns need to be researched as co-occurrences (e.g. L1 verb collocates). While lemmatized data allow for easy research of collocability, co-occurrence may not be a reliable indicator of a syntactic pattern. Not all V + ADJ + N strings represent SVCoO pattern and not all adjectives involved in this pattern are necessarily captured by the *it* + ADJ co-occurrence. Hence the methodology in the diachronic part makes use of the syntactic parsing, but not the collocations. This means that while the results of both parts may not be exactly comparable, they complement each other.

3.2

The corpora used in the diachronic part are the three parsed corpora covering Middle and Early Modern English (ME and EModE respectively) from the Helsinki family, namely the Penn-Helsinki Parsed Corpus of Middle English, 2nd edition (PPCME2),

Penn-Helsinki Parsed Corpus of Early Modern English (PPCEME) and Parsed Corpus of Early English Correspondence (PCEEC). Since they are from the same family of corpora, they use the same periodization (see <http://www.helsinki.fi/varieng/CoRD/corpora/HelsinkiCorpus/period.html>) covering the periods from M1 to E3 (or years 1150–1710) and the same syntactic parsing as well as POS tagging. The syntactic parsing of these corpora is partly based on X-bar grammar and includes a partial representation of the data's phrase structure. The construction under consideration has usually been parsed as a small clause (SMC) type of an inflectional phrase (IP, a finite clause) dominating a subject realized by a noun phrase (NP) and an adjective phrase (ADJP, see Fig. 1) or as an inflectional phrase dominating a direct object (OB1) realized by a noun phrase and a secondary predicate (SPR) realized by an adjective phrase (see Fig. 2).

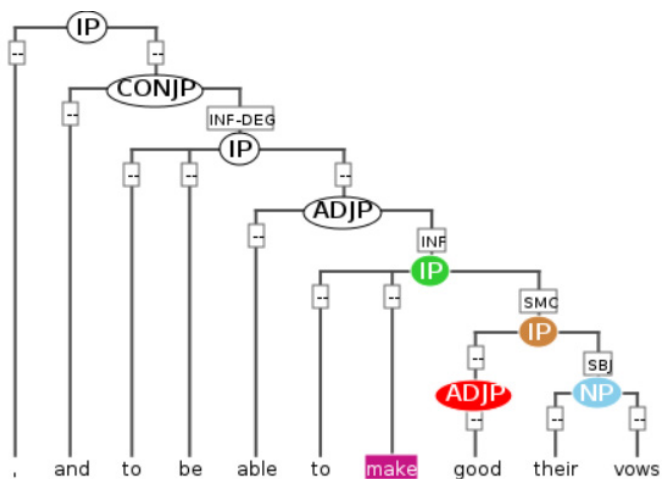


Figure 1 SMC parsing of the construction

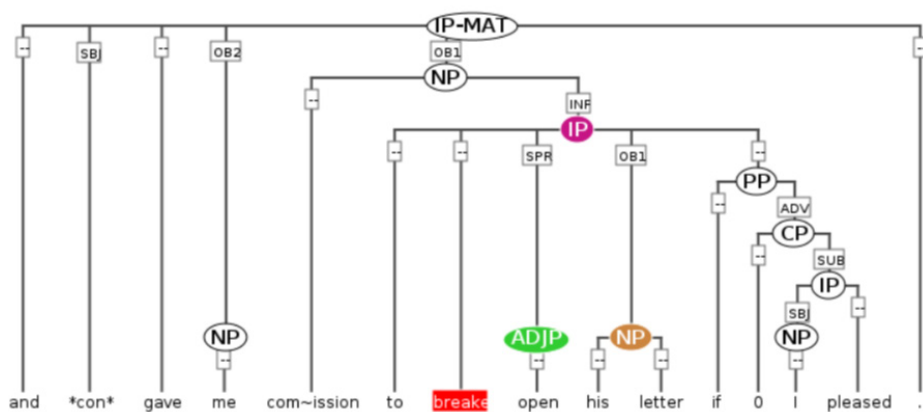


Figure 2 SPR parsing of the construction

The syntactic query for the SMC parsed constructions is: “VB#pos=V.* & IP#node & ADJ#cat=ADJP.* & OBJ#node & #IP >[func=SPR] #ADJ & #IP >[func=OBI.*] #OBJ & #IP > #VB & #VB .* #ADJ & #ADJ .* #OBJ” while the query for the SPR parsed constructions is: “VB#pos=V.* & IP#node & ADJ#cat=ADJP.* & OBJ#node & #IP >[func=SPR] #ADJ & #IP >[func=OBI.*] #OBJ & #IP > #VB & #VB .* #ADJ & #ADJ .* #OBJ”. Both of these queries require the main verb to precede the adjectival complement and the object and both also require the adjectival complement to precede the object. The latter requirement was reversed when searching for similar constructions with the basic word order.

3.3

All three corpora were searched for the construction with both types of word order so that not only absolute numbers of occurrences, but also the ratios of the two word orders could be calculated. Altogether, 238 instances of the CoO word order and 5 198 instances of the OCo word order were retrieved. An overall diachronic picture that emerges is as expected; the decline of the reversed word order: from 6.7% in ME to 3.6% in EModE. In other words, while the ratio of the CoO constructions to the OCo more than halved from ME to EModE, it had never been particularly high even in the ME period.

After the data were extracted, all the main verbs and adjectival complements were manually lemmatized in order to calculate the ratios for each combination as well as the trends based on those combinations. The lemma representing all the morphological, spelling and diachronic variants of each lexeme is mostly the PDE base form, though for some words that are obsolete in PDE, like *clepen*, the ME base form was used.

The detailed results are summarized in the following three tables organized by verbs, complements and their combinations respectively. In each, the three columns following the lemmas show the number of occurrences of each lemma for both word orders and the percentage of the CoO word order while the three columns to the right show the difference (increase or decrease) of this percentage between ME and EMod periods. Only lemmas or their combinations with at least three occurrences were included in the tables. This limit was calculated using the online Corpus Calculator (Cvrček 2019) and it means that given the size of the data,³ if we require at least 95% probability that the appearance of the lemma in the data is not a mere fluke, there needs to be at least three occurrences of that lemma.

³ All three corpora have over 5.7 mil. tokens in total. The ME periods are covered by over a 1.7 mil. and the EModE periods by almost 4 mil. tokens.

verbs	CoO	OCo	CoO per	CoO per in ME	CoO per in EMoDE	increase in time
break	14	3	82.4%	0.0%	82.4%	82.4%
lay	10	26	27.8%	0.0%	40.0%	40.0%
set	3	31	8.8%	18.2%	4.3%	-13.8%
make	146	1866	7.3%	10.7%	5.7%	-5.0%
keep	11	185	5.6%	4.9%	5.8%	0.9%
hold	5	174	2.8%	0.9%	5.5%	4.5%
leave	3	131	2.2%	0.0%	2.6%	2.6%
find	5	527	0.9%	2.3%	0.7%	-1.7%
think	4	726	0.5%	0.0%	0.6%	0.6%

comps.	CoO	OCo	CoO per	CoO per in ME	CoO per in EMoDE	increase in time
thick	3	0	100.0%	100.0%	100.0%	0.0%
fat	3	1	75.0%	75.0%	0.0%	-75.0%
subject	5	2	71.4%	71.4%	0.0%	-71.4%
open	32	29	52.5%	42.9%	53.7%	10.8%
dark	2	3	40.0%	50.0%	0.0%	-50.0%
thin	3	5	37.5%	100.0%	28.6%	-71.4%
void	5	12	29.4%	0.0%	29.4%	29.4%
full	3	8	27.3%	75.0%	0.0%	-75.0%
secret	5	14	26.3%	0.0%	31.3%	31.3%
fast	9	32	22.0%	37.5%	18.2%	-19.3%
ready	26	99	20.8%	29.4%	10.5%	-18.9%
fair	2	8	20.0%	28.6%	0.0%	-28.6%
low	2	8	20.0%	40.0%	0.0%	-40.0%
sure	3	12	20.0%	50.0%	15.4%	-34.6%
clear	2	9	18.2%	20.0%	16.7%	-3.3%
right	2	9	18.2%	33.3%	12.5%	-20.8%
good	44	208	17.5%	0.0%	19.5%	19.5%

	comps.	CoO	OCo	CoO per	CoO per in ME	CoO per in EMoDE	increase in time
	dry	2	10	16.7%	0.0%	22.2%	22.2%
	perfect	3	17	15.0%	0.0%	16.7%	16.7%
	safe	10	76	11.6%	23.8%	0.0%	-23.8%
	clean	6	52	10.3%	11.1%	9.1%	-2.0%
	free	2	21	8.7%	20.0%	5.6%	-14.4%
	alone	4	86	4.4%	5.0%	4.3%	-0.7%

verbs	comps.	CoO	OCo	CoO per	CoO per in ME	CoO per in EMoDE	increase in time
make	good	42	71	37.2%	0.0%	40.8%	40.8%
	ready	23	83	21.7%	29.5%	11.1%	-18.4%
	safe	10	29	25.6%	27.0%	0.0%	-27.0%
	clean	5	16	23.8%	20.0%	33.3%	13.3%
	subject	5	2	71.4%	71.4%	0.0%	-71.4%
	void	5	1	83.3%	0.0%	100.0%	100.0%
	fast	4	8	33.3%	33.3%	33.3%	0.0%
	perfect	3	14	17.6%	0.0%	20.0%	20.0%
	fat	3	1	75.0%	75.0%	0.0%	-75.0%
break	open	14	1	93.3%	0.0%	93.3%	93.3%
keep	secret	5	14	26.3%	0.0%	31.3%	31.3%
lay	open	7	4	63.6%	0.0%	63.6%	63.6%

The verbs present a more unified picture here with the verbs *break* (usually *open*) and *lay* (usually *open*) exhibiting both the highest percentage of CoO forms as well as the highest increase between the two periods. They are not, however, the most frequent verbs when the total number of CoO forms is considered. In fact, the most prolific verb in the sample, *make*, is ten times more common than any of the others, although only 7.3% of its forms are in the CoO word order and it also exhibits a slight decrease over time and has a lion share in the overall decrease mentioned above. It is also a verb that combines with a relatively high number of complements in the CoO word order. Considering the different directions of development of the complements of *make*, *good* is both on the increase and is the strongest collocation of the verb, with the decrease being mostly caused by the decline of the *make ready* and the disappearance of the *make safe* construction in the EMode data:

- (37) *to make readie diner*
 (38) *make sauf by seruant*

Especially the second complement's decrease (example 38) is probably partly due to the decrease in the religious genre and/or some of its set phrases. The first complement, however, yields some interesting examples that may shed light onto at least one historical source of the construction.

- (39) *voice of our Lord makand rady hertes*

Example 39 may be easily considered one of those “indeterminate” or “blended” cases mentioned in the introduction. In ME, both the interpretations of *rady* “ready” as an adjectival modifier of *hertes* “hearts” (c.f. the adjective ready-hearted) and as an adjectival/adverbial complement to the verb *makand* “making” are quite feasible. Given the relative freedom of the ME word order and the inclination of ME to place simple modifiers post- as well as pre-verbally, a potential path of grammaticalization arises: that of simple transitive verbs with modified complements into transitive phrasal verbs. It is precisely the ambiguity of the ME word order that is convenient for this type of reanalysis.

The table of adjectives present a less homogeneous picture. While *thick, fat*

- (40) *a capoun makith fat himself*
 and *subject*

- (41) *þis Athulphus he made sugett þe Britouns of þe myddel lond*

show the highest proportions of the CoO word order, their overall small frequency makes them peripheral. They, however, exemplify two major reasons beyond the one already mentioned that is perhaps responsible for their decrease or eventual disappearance: namely the replacement of the complex verb phrase by a different one (in this sense: *make someone fat* > *fatten someone up*) and the change of extra-linguistic situation (possibly followed by the rise of the complex prepositional *be subject to*). By far the four most frequent complements with at least 10% share of the CoO word order are *open, ready, good* and *safe*. Interestingly, only *open* cropped up in the synchronic analysis and it is easy to see why, it is both highly frequent and its proportion of the CoO word order is on the increase – already by EModE, the reversed word order makes up more than half its instances. Both *ready* and *safe* are decidedly on the decrease in terms of the CoO word order, *safe* has in fact completely abandoned it by EModE and it is therefore easy to see why they have not made it into the synchronic analysis. It is less obvious with *good*, which is both common and on the increase, though almost exclusively with the *make good* construction. The answer, however, is simple, in terms of *it + ADJ* collocations in BNC, *good* is the 12th most frequent and only 10 most frequent adjectives were selected and it is good to see the two methodologies indeed complement each other.

In general, it is interesting to note that while the objects of the constructions are highly varied and it is beyond the scope of the present paper to analyse them in detail, one interesting trend is apparent. If we measure the simple character length of these objects, it increases in time – both for the CoO as well as for the OCo word orders. The increase in OCo is relatively small: from 5.6 characters in ME to 6.6 in EModE and this may show a general trend in the lengthening of the English lexis (from a more monosyllabic Germanic of ME to a more Romance and polysyllabic lexicon of EModE). However, the increase in case of CoO is much more pronounced, as is its overall length rising from 23.0 in ME to 40.4 in EModE. While a more detailed analysis might be necessary, it seems to be evident that end weight has played a major part in the word order of this construction and moreover, its importance seems to have only increased in the past.

In conclusion of this part, it is also worth mentioning that the hypothesis, by which the trends in the proportions of the reversed word order could be partly ascribed to the variety of complements a particular verb takes and vice versa, has not been born out. No trends have emerged either with the almost exclusively collocating pairs or with those highly varied in their collocational counterparts.

4. Conclusion

Two methodologically complementing approaches, both synchronic and diachronic, were applied to assess quantitatively the extent of variation in ordering of the postverbal elements in the complex-transitive pattern SVOCO. Both have shown the scalar nature of the construction, in that the potential word-order flexibility is sensitive to a number of factors.

The data gathered in the synchronic part display a range of constructions: from instances where no alternation of positions is attested, collocations where the alternation is infrequent and only found in cases with postmodified objects, combinations where the linear ordering is sensitive to the needs of information structure, to lexicalized collocations where the adjective is a particle. Although the approach based on frequent collocations seems to have captured the major tendencies, it should be extended to include a wider range of verbs and object complements. At the same time, a number of specific issues related to e.g. complexity and information status of both NP objects and the AP complement (taking into account register characteristics), and the semantics of the construction(s), including aspectual reading, require a more detailed, qualitative treatment, so that a fuller picture of the systemic tendencies could emerge.

More research is also needed in case of the diachronic part of the paper which successfully surveyed the history of the construction over the ME and EModE periods. While certain avenues of grammaticalization have been suggested by the interpretation of the data, the probe should be deepened into the Old English period to show how far in time lie the roots of the construction. On the other hand, a parsed corpus of PDE should be tapped to make the synchronic and diachronic parts more readily comparable and to see if the importance of the end-weight principle can truly be shown to increase over time. Finally, as with the synchronic part, more qualitative analysis of individual verbs and their complements might be fruitful since much of the constructions seems to depend on the properties of individual words.

References and sources

- Boas, Hans C. (2003) *A Constructional Approach to Resultatives*, Stanford: CSLI publications.
- Brůhová, Gabriela (2010) *Syntactic, semantic and FSP aspects of ditransitive complementation: a study of give, lend, send, offer and show*. Prague. Dissertation. Charles University. Faculty of Arts.
- Cvrček, Václav (n.d.) *Corpus Confidence Calculator*. Retrieved April 27, 2019, from <https://jupyter.korpus.cz/shiny/cvrcek/calc/>.
- Denison, David (1998) 'Syntax', in Suzanne Romaine (ed.) *The Cambridge history of the English language*, vol. 4, 1776–1997, Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Dušková, Libuše (1999) *Studies in the English Language*, Part 2, Praha: Karolinum, 98–104.
- Dušková, Libuše (2012) *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*, Praha: Academia.
- Dušková, Libuše (2015) *From Syntax to Text: The Janus Face of Functional Sentence Perspective*, Praha: Karolinum.
- Ferris, Connor (1993) *The Meaning of Syntax: A study in the adjectives of English*, London; New York: Longman.
- Firbas, Jan (1995) 'Retrievability span in functional sentence perspective', *Brno Studies in English* 21: 17–45.
- Goldberg, Adele E. and Ray Jackendoff (2004) 'The English Resultative as a Family of Constructions', *Language* 80(3): 532–568.
- Gross, Maurice (1994) 'Constructing Lexicon Grammars', in B. T. Sue Atkins and Antonio Zampolli (eds.) *Computational Approaches to the Lexicon*, Oxford: Oxford University Press, 213–258.
- Hampe, Beate and Doris Schönefeld (2006) 'Syntactic leaps or lexical variation? – More on "Creative Syntax"', in Stefan Th. Gries and Anatol Stefanowitsch (eds.) *Corpora in Cognitive Linguistics. Corpus-Based Approaches to Syntax and Lexis*, Berlin etc: Mouton de Gruyter, 127–158.
- Huddleston, Rodney and Geoffrey K. Pullum (2002) *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kroch, Anthony and Ann Taylor (2000) *Penn-Helsinki Parsed Corpus of Middle English*, 2nd ed. <http://www.ling.upenn.edu/hist-corpora/PPCME2-RELEASE-4/index.html>
- Kroch, Anthony, Beatrice Santorini and Lauren Delfs (2004) *Penn-Helsinki Parsed Corpus of Early Modern English*. <http://www.ling.upenn.edu/hist-corpora/annotation/index.htm>
- Machálek, Tomáš (2014) *KonText – aplikace pro práci s jazykovými korpusy*, Praha: Filozofická fakulta. <http://kontext.korpus.cz>
- Matthews, Peter H. (2014) *The Positions of Adjectives*, Oxford: Oxford University Press.
- Parsed Corpus of Early English Correspondence, text version* (2006). Compiled by Terttu Nevalainen, Helena Raumolin-Brunberg, Jukka Keränen, Minna Nevala, Arja Nurmi and Minna Palander-Collin, with additional annotation by Ann Taylor. Helsinki: University of Helsinki and York: University of York. Distributed through the Oxford Text Archive.
- Strang, Barbara M. H. (1970) *A History of English*, London: Methuen.
- Šaldová, Pavlína and Aleš Klégr (2000) 'Complex-transitive verbs with adjectival object complement: Sample analysis', in Jan Čermák and Aleš Klégr (eds.) *The Tongue is an Eye, Studies presented to Libuše Dušková*, Praha: Filozofická fakulta, 84–100.
- The British National Corpus*, version 2 (BNC World). Distributed by Oxford University Computing Services on behalf of the BNC Consortium. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2001. <http://www.korpus.cz>.

Appendix

	SVOC ₀	heavy O	light O	SVC ₀ O	%	heavy O	light O	light O in SVC ₀ O %	total
make clear	261	35	226	187	41.7	180	7	3.0	448
keep clear	58	2	56	1	1.7	1	0	0.0	59
make difficult	692	137	555	8	11.4	8	0	0.0	700
make possible	291	22	269	262	47.4	243	19	6.6	553
make impossible	236	40	196	7	2.9	7	0	0.0	243
render impossible	23	6	17	4	14.8	4	0	0	27
make easy	161	13	148	3	1.8	3	0	0.0	164
yank open	3	0	3	6	66.7	1	5	62.5	9
fling open	14	1	13	42	75.0	12	30	70.0	56
flip open	3	0	3	10	76.9	5	5	62.5	13
wrench open	7	0	7	15	68.2	1	14	66.7	22
push open	70	2	68	174	71.3	46	128	65.3	244
rip open	8	0	8	30	78.9	5	25	76.0	38
flick open	4	0	4	11	73.3	2	9	69.2	15
tear open	13	0	13	33	71.7	11	22	62.9	46
crack open	5	0	5	11	68.8	5	6	54.5	16
throw open	28	1	27	79	73.8	26	53	66.3	107
pull open	37	2	35	56	60.2	16	40	53.3	93
leave open	335	17	318	71	17.5	64	7	2.2	406
kick open	4	0	4	16	80.0	5	11	73.3	20
keep open	430	9	421	69	13.8	34	35	7.7	499
swing open	7	0	7	13	65.0	2	11	61.1	20
break open	3	0	3	40	93.0	14	26	89.7	43
lay open	15	1	14	3	16.7	1	2	12.5	18
hold open	81	3	78	31	27.7	6	25	24.3	112
force open	20	0	20	22	52.4	2	20	50	42
cut open	11	0	11	12	52.2	4	8	42.1	23
total									4036

Table: The overall data retrieved from the BNC

*Pavčina Šaldová
Ondřej Tichý*

ZUR BEARBEITUNG DER PERSONALPRONOMINA IN GRAMMATIKEN UND IN WÖRTERBÜCHERN

KAMILA KROUTILOVÁ

Resumé

Tento příspěvek vznikl na základě lexikografického zpracování osobních zájmen pro *Velký německo-český akademický slovník (VNČAS)*. Jeho cílem je prozkoumat zpracování tohoto slovního druhu ve slovnících a grammatikách a kriticky je zhodnotit. Analyzovány byly gramatiky určené pro nerodilé mluvčí němčiny, dva největší překladové slovníky na českém trhu a jednojazyčný německý studijní slovník. Článek uzavírá synopse slovníkových hesel k zájmenu *es* ve vybraných slovnících s heslem vytvořeným pro *VNČAS*. Ze synopse je zřejmé, že pouze *VNČAS* zohledňuje všechny jeho funkce.

Rozdíl ve zpracování tohoto slovního druhu spočívá v tom, že slovníky se orientují na sémantiku jednotlivých osobních zájmen, zatímco gramatiky spíše na jejich morfologii. V dnešní době je jazyk chápán jako celek, jehož jednotlivé složky, gramatika a slovní zásoba, jsou od sebe neoddělitelné, neboť jsou obě nezbytné pro komunikaci. Z tohoto důvodu by slovníky měly obsahovat podrobné gramatické informace a gramatiky naopak více slovní zásoby, např. ve formě integrovaného slovníku.

Abstract

The present study is based on lexicographic processing of personal pronouns for the *Large German-Czech Academic Dictionary (VNČAS)*. It aims to examine the processing of this part of speech in dictionaries and grammars. For this reason, grammars for German non-native speakers, two largest dictionaries on the Czech market and one monolingual German Learner's Dictionary have been analysed. The article is concluded by a comparison of entries concerning the German pronoun *es* in the selected dictionaries with one entry created for the *VNČAS*. It can be seen that all functions of this pronoun are properly considered in the latter work only.

The difference in the lexicographic processing of this part of speech is that while dictionaries are oriented rather to the semantics of individual personal pronouns, grammars tend to pay more attention to their morphology. Nowadays, grammar and lexis are considered as two inseparable areas, since they both are necessary for communication. For this reason, dictionaries should contain more detailed grammatical information and grammars should provide more lexical material, e. g., in the form of an integrated dictionary.

Einleitung

Dieser Beitrag entstand auf der Basis der metalexikographischen Behandlung von Personalpronomina im *Großen Akademischen Wörterbuch Deutsch-Tschechisch (GAWDT)*. Er setzt sich zum Ziel, die Präsentation dieser Wortart in deutschen Grammatiken und Wörterbüchern zu untersuchen, kritisch zu betrachten und auf Unterschiede in der Bearbeitung dieser Wortart aufmerksam zu machen. Abschließend wird ein Wörterbuchartikeldesign vorgeschlagen, das im *GAWDT* umgesetzt wird. Der folgende Text thematisiert demgemäß v. a.:

- das *GAWDT*
- Pronomina im Deutschen
- Analyse der Personalpronomina in den Grammatiken und Wörterbüchern
- Bearbeitungsunterschiede der Pronomina in ausgewählten Kodizes

1. *GAWDT*

Das *GAWDT* ist ein Projekt, das seit dem Jahr 2000 am Institut für germanische Studien der Philosophischen Fakultät der Karls-Universität in Prag realisiert wird (vgl. Vachková 2011: 17). Das Werk soll vorrangig zur Übersetzung der deutsch geschriebenen und gesprochenen Texte ins Tschechische dienen. Das Projekt nähert sich einem Lernerwörterbuch in dem Sinne, dass die grammatischen Kategorien und Regeln durch explizitere Angaben und am Beispielmateriale sichtbar werden (vgl. Vachková 2011: 28). Seinen Adressatenkreis bilden Absolventen¹ der Gymnasien, Akademiker, Übersetzer und Germanistikstudierende (vgl. Vachková 2011: 25).

2. Personalpronomina im Deutschen

Die Personalpronomina im Deutschen weisen im Unterschied zu den anderen Wortklassen, wie z. B. zu den Indefinitpronomina, keine Neubildungen auf. Ihre alternativen Bezeichnungen wie *Anzeigewörter*, *Fürwörter* oder *Stellvertreter* deuten auf ihre grammatische Funktion, wobei sie für Nomina bzw. Nominalphrasen stehen. Sie tragen die semantische Funktion des Verweisens, da sie auf jeweils unterschiedliche Objekte in Abhängigkeit vom sprachlichen Ko- und Kontext referieren. Sie situieren das Objekt im Sprecherkontext, d. h., dass sie eine deiktische Funktion besitzen, z. B. *Wo bist du? Ich bin hier*. Sie werden entweder anaphorisch oder kataphorisch verwendet: Im Falle des anaphorischen Gebrauchs verweisen die Pronomina auf etwas Vorausgehendes, wie z. B. *Anna und Barbara kommen herein. Sie diskutieren über den Nahostkonflikt* (vgl. Duden-Grammatik 2009: 252). Wie aus dem Beispiel zu ersehen ist, zeigt eine Anapher dem Rezipienten an, worüber bzw. über wen gerade eine Aussage getroffen wird, weil durch anaphorische Ausdrücke signifiziert wird, ob der Referent, der momentan im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, dort verbleibt oder

¹ Aus platzsparenden Gründen wird im Text auf die explizite Nennung der weiblichen Formen verzichtet, wobei die beiden Geschlechter gemeint sind.

ob der Leser seine Aufmerksamkeit auf einen anderen Referenten richten soll (vgl. Bryant and Noschka 2015). Bei der kataphorischen Verwendung wird auf etwas Nachfolgendes verwiesen, wie z. B. „Ja“, *sagte der Gerichtsdienner*, „*es sind Angeklagte, alle, die Sie hier sehn, sind Angeklagte.*“ (vgl. Peloušková 2009: 309).

Die Pronomina werden als Synsemantika bezeichnet, denn sie verfügen über keine ausgeprägte lexikalische Bedeutung. Deswegen stellen sie einen referentiellen Bezug her. Sie treten unter der Bedingung der Vorerwähntheit, einer eindeutigen Situation, für Substantive ein und ersetzen sie im konkreten Satz. Deshalb werden sie auch als *Prowörter (Fürwörter)* bezeichnet (DGHfA: 206), die jedoch auch bestimmte allgemeine Grundbedeutungen tragen können. Dazu gehört zum Beispiel die Tatsache, dass die Personalpronomina der Bezeichnung von Personen dienen.

3. Zur Quellenauswahl

3.1 Wörterbücher

In diesem Kapitel soll es um Sprachwörterbücher gehen, die ein Benutzer heranziehen kann, wenn er bei einem laufenden oder geplanten schriftlichen oder mündlichen Kommunikationsprozess eine Wissenslücke hat oder in sprachlichen Zweifelsfällen nicht sicher ist (vgl. Bergenholtz 2001: 15).

Ausgewählt wurden sowohl einsprachige als auch zweisprachige Wörterbücher, da sie im Prozess des Spracherwerbs eine Rolle spielen. Das zweisprachige Wörterbuch ist in der frühen Phase des Fremdsprachenerwerbs die erste Quelle, die herangezogen wird, aber im Zuge des Lernprozesses sollte es von einem einsprachigen Bedeutungswörterbuch abgelöst werden (vgl. Engelberg and Lemnitzer 2004: 192). So sieht zumeist die Praxis auch an den Schulen aus (vgl. Barz 2001: 206, Šimečková 1987: 277).

Das Anliegen der Übersetzungswörterbücher besteht darin, tschechische Übersetzungsäquivalente zu bieten. Natürlich werden solche Wörterbücher auch für die freie Textproduktion und -rezeption verwendet (vgl. Engelberg and Lemnitzer 2004: 111). Sie waren und sind Ausdruck des Bedürfnisses, den Kontakt zwischen zwei Sprachen zu erleichtern oder zu beschleunigen (vgl. Čermák 1995: 231).

Unter den einsprachigen Wörterbüchern steht *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* von Langenscheidt (*LGWDaF*) im Mittelpunkt der Analyse, weil es als ein Lernerwörterbuch (tsch. *studijní slovník*) konzipiert ist. Dieser Wörterbuchtyp wurde speziell für Benutzer im Zweitspracherwerb entworfen. Er unterscheidet sich von den Allgemeinwörterbüchern dadurch, dass die Lemmaangaben an die Anforderungen eines Nicht-Muttersprachlers angepasst werden (vgl. Engelberg and Lemnitzer 2004: 26).

Weiter wurde mit den zwei größten Übersetzungswörterbüchern auf dem tschechischen Markt gearbeitet, mit dem *Großen deutsch-tschechischen Wörterbuch (Velký německo-český slovník)* von Siebenschein (SIEB N-Č) und mit dem *Großen Wörterbuch deutsch-tschechisch (Velký slovník německo-český)* von Lingea (Lingea N-Č).

3.2 Grammatiken

Analysiert werden *Die deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. (DGHfA) von Gerhard Helbig und Joachim Buscha und die *Deutsche Grammatik (DG)* von Ludger Hoffman, die für die Nicht-Muttersprachler konzipiert sind. Eine Grammatik für den Fremdsprachenunterricht basiert auf der Erkenntnis, dass die Muttersprachler über das Sprachgefühl² verfügen, zumal sie in der Kindheit die Sicherheit in der Handhabung der grammatischen Regeln erworben haben. Diese Tatsache muss die Grammatik für Ausländer in Betracht ziehen, deshalb bietet sie ausführlichere Regeln für den Sprachgebrauch (vgl. Helbig and Buscha 2001: 17).

4. Personalpronomina in den Grammatiken

4.1 *Die deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*

Personalpronomina in der DGHfA werden im Kapitel *Substantivwörter*, genauer im Unterkapitel *Substantivische Pronomina* thematisiert, was auf eine funktionale Auffassung der Pronomina hindeutet.

Die Autoren der DGHfA erklären, warum der Terminus *Personalpronomina* nicht geeignet ist. Das Hauptargument der Autoren besteht darin, dass die Personalpronomina nicht Nomina vertreten, sondern dass sie selbst das einzige adäquate Bezeichnungsmittel für die sprechende und angesprochene Person sind. Für die Pronomina der dritten Person finden die Autoren die Bezeichnung auch nicht korrekt, da sie nicht nur Personen vertreten, sondern auch Nicht-Personen (vgl. DGHfA: 208).

Diese Auffassung kann kritisch betrachtet werden, zumal die Pronomina der ersten und der zweiten Person nicht die Nomina vertreten, sondern Stellvertreter für Personen sind. Es lässt sich so erklären, dass z. B. das Pronomen *ich* für „meine Person“ steht. Die Pronomina der dritten Person vertreten zwar die Nomina, die sowohl Personen als auch Nicht-Personen bezeichnen. Es wäre allerdings sinnlos, die Personalpronomina in mehrere Gruppen zu unterteilen, denn die Gruppe der Nicht-Personen müsste auch noch weiter unterteilt werden, weil darin noch zwischen Tieren und Gegenständen zu unterscheiden wäre. Den Autoren dieser Grammatik war es jedoch bestimmt bewusst, dass der Begriff *Personalpronomen* unscharf ist.

Im Kapitel Formenbestand behandeln die Verfasser die einzelnen Formen der Personalpronomina, deren deklinierte Formen in den Tabellen aufgelistet werden. Das Pronomen *es* und seine Funktionen werden dann in einem selbstständigen Kapitel beschrieben.

Die Semantik der einzelnen Pronomina wird in dieser Grammatik nicht beachtet, obwohl im Vorwort im Allgemeinen angekündigt wird, dass die Grammatik die Bezüge zur Semantik herstellt (vgl. DGHfA: 17), aber in diesem Kapitel scheint diese Einstellung nicht umgesetzt worden zu sein. Dem kommunikativen Aspekt wird hier nur sporadisch die Aufmerksamkeit gewidmet. In groben Zügen werden hier Plural der Bescheidenheit, Anrede der Solidarität, die vertraulichen und höflichen Formen thematisiert, die in dem ganzen Text nirgendwo als Duzen und Siezen benannt werden.

² Darunter wird die Fähigkeit verstanden, die Sprache intuitiv benutzen zu können (vgl. Glück 1993: 575).

Die Autoren konzentrieren sich auf den morphologischen Aspekt und argumentieren damit, dass der Spracherwerb vor allem über die Oberflächenstruktur der Sprache erfolgt (vgl. *DGHfA*: 17).

4.2 Deutsche Grammatik

Die Pronomina werden in der *DG* in mehreren Kapiteln behandelt, da diese Grammatik von deren Funktion ausgeht. Die Personalpronomina der ersten und zweiten Person sind im Kapitel *Redegegegenstände formulieren* im Unterkapitel *Sprachliches Zeigen: Personen* zu finden. Ihre Hauptfunktion besteht nach Meinung des Autors in der Personaldeixis, weil der Sprecher mit ihrer Hilfe auf sich selbst oder auf andere Personen zeigt (vgl. *DG*: 79). Das Zeigen wird als deren einzige Funktion präsentiert. Diese Auffassung wurde bereits oben, im Falle der *DGHfA*, angesprochen. Die Pronomina der dritten Person werden im Kapitel *Thema einführen*, bzw. im Unterkapitel *Anapher* behandelt.

Die *DG* überschreitet den Rahmen einer nach klassischen Wortklassen geordneten Grammatik, denn es wird auf die Personalpronomina nicht in einem Kapitel eingegangen, sondern sie werden in mehreren Kapiteln behandelt. Aus dieser Hinsicht kann die *DG* den Benutzern einer klassischen Grammatik unübersichtlich vorkommen, obwohl ihre Gliederung ihrer Konzeption entspricht, zumal sie als funktional-pragmatische Grammatik charakterisiert werden kann (vgl. Šemelík and Koptík 2014: 98).

Die Grammatik orientiert sich an dem kommunikativen Aspekt, sodass sie die Pragmatik der einzelnen Pronomina beschreibt. So wird z. B. im Falle von *ich* erklärt, dass der Sprecher den Hörer auf sich selbst aufmerksam macht, auf sich als handelnde Person und Orientierungszentrum des Zeigens (vgl. *DG*: 80). Die *DG* widmet sich auch den Themen wie Duzen oder Siezen und vermittelt Lernenden ihre Verwendungsweisen. Die flektierten Formen der behandelten Pronomina findet der Benutzer in Tabellen, wobei die einzelnen Formen nicht mehr kommentiert werden.

4.3 Zusammenfassende Charakteristik der Grammatiken

Die ausgewählten Grammatiken haben gemeinsam, dass sie für Nicht-Muttersprachler bestimmt sind und als deskriptiv konzipiert werden. Trotzdem können sie von den Benutzern als präskriptiv angesehen werden, weil diese die grammatischen Regeln erlernen und sie als Normen empfinden (vgl. Helbig 2001: 176). Beide Grammatiken sind dem Typus der wissenschaftlichen Grammatiken zuzuordnen, denn sie vermitteln ein Bild einer natürlichen Sprache und zielen auf Erklärungszusammenhänge (vgl. Hoffmann 2001: 6) Die *DG* orientiert sich an dem kommunikativen Aspekt, die *DGHfA* dagegen an den sprachlichen Strukturen. Beide Werke können auch als Resultatgrammatiken bezeichnet werden, da sie nur Ergebnisse präsentieren. Von den Autoren wird nicht erörtert, wie sie zu ihren Forschungsergebnissen gekommen sind (vgl. Helbig 2001: 176).

5. Personalpronomina in den Wörterbüchern

Ein Wörterbuch ist ein linguistisches Werk, in dem man die Beschreibung einer oder mehrerer Sprachen wiedergibt (Bergenholtz 2016: 161). Seine Rolle im Studium, Beruf und im Leben überhaupt kann bisher auch in der absehbaren Zukunft niemand bestreiten (Lü 2007: 7), zumal die Sprachbenutzer, die laufend mit lexikalischen wie auch grammatischen Problemen konfrontiert werden, in erster Linie eben nach einem Wörterbuch greifen, erst dann nehmen sie andere spezialisierte Nachschlagewerke zur Hand, wie etwa eine Grammatik (vgl. Dvořáček 2008: 153, Vachková 2007: 71, Čermák and Blatná 1995: 241).

Die Arbeit mit Wörterbüchern gehört zur Alltagspraxis eines Fremdsprachenlerner. Er beginnt mit der Wörterbuchbenutzung im Unterricht bei der mündlichen oder schriftlichen Produktion in einer Fremdsprache. Trotzdem wird im Rahmen sowohl des Deutsch- als auch des muttersprachlichen Unterrichts der Wörterbuchdidaktik fast nie Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Vachková 1999: 86, Engelberg and Lemnitzer 2014: 71).

In diesem Kapitel wird deswegen die Qualität der Bearbeitung der Personalpronomina sowohl in den Übersetzungswörterbüchern als auch in einem Lernerwörterbuch bewertet, weil die Schüler erfahrungsgemäß zuerst mit den Übersetzungswörterbüchern und erst dann mit einem Lernerwörterbuch arbeiten.

Die Wörterbücher sind stets für einen bestimmten Benutzerkreis gedacht. Das SIEB N-Č soll für tschechische und deutsche Benutzer geeignet sein und es soll beim mündlichen Verkehr, beim Lesen und Übersetzen der deutschen Literatur helfen. Im Lingea N-Č ist der Adressat im Vorwort vermutlich aus kommerziellen Gründen nicht spezifiziert. Dagegen hat das *LGWDaF* einen eindeutig definierten Benutzerkreis, zu dem DaF-Studierende und -Lehrende gehören.

Bei den oben erwähnten Wörterbüchern wird im Folgenden die Mikrostruktur untersucht, d. h. ein ganzes Spektrum von Angaben, die dem Lemma zugeordnet werden (vgl. Engelberg and Lemnitzer 2004: 116). Diese Angaben betreffen Grammatik, metasprachliche Kommentare, Beispiele, Angaben zu Paradigmatik u. a. m.

Aufgrund der Analyse konnten folgende Probleme identifiziert werden:

- Im SIEB N-Č und Lingea N-Č fehlen die grammatischen Angaben zur Deklination in der Mikrostruktur.
- Im SIEB N-Č ist eine Tabelle mit dem Deklinationsparadigma der Personalpronomina in Außentexten zu finden, aber in den Wörterbuchartikeln wird darauf nicht verwiesen.
- Ein weiteres Problem stellt die Bezeichnung der Wortart dar, die in SIEB N-Č fehlt. In Lingea N-Č steht zwar, dass es sich um Pronomina handelt, aber deren Klasse wird nicht spezifiziert, d. h., dass die Bezeichnung *Personalpronom* fehlt.

In den ausgewählten Wörterbüchern werden die einzelnen Formen der Personalpronomina inventarisiert, z. B. die Form *mir*, aber die Autoren stellen keinen Zusammenhang mit der Grundform *ich* her. Falls im Vorwort kein genau definierter

Adressatenkreis des Wörterbuches angegeben wird, kann vorausgesetzt werden, dass das Werk auch für Anfänger geeignet ist. Unter dieser Voraussetzung muss hier dann auf die Grundform eines jeden Pronomens verwiesen werden, denn die Lernenden am Anfang des Spracherwerbprozesses besitzen keine Sicherheit hinsichtlich der Formen.

Im Lingea N-Č fehlt die Lesart *Anrede Gottes, der Sachen und Tiere* beim Pronomen *du*, in SIEB N-Č ist dagegen *Anrede der Sachen und Tiere* nicht vorhanden. Im Falle der *Anrede von Sachen* erscheint das lexikographische Beispiel in *LGWDaF* obsolet, vgl. das Substantiv *Schreibmaschine*: *Du blöde Schreibmaschine, musst du jetzt kaputtgehen* erscheint den meisten heutigen Benutzern wohl als überholt. Die betreffenden Wörterbuchartikel haben folgende Gestalt:

- **du** ty; wenn ich du wäre *kdybych byl tebou, na tvém místě, já být tebou*; (zu) j-m du sagen, mit j-m auf du und du stehen, j-n mit du anreden *tykat si s kým*; mit j-m auf du und du anstoßen *přítuknout si s kým na tykání; připít si na bratrství*; wollen wir nicht „du“ zueinander sagen? *Nebudeme si tykat?*; das vertraute, brüderliche Du gebrauchen *užívat důvěrného, bratrského tykání, oslovení „ty“*; er ist dein anderes du, nicht wahr? *Je tvým druhým já, je to tvůj úplný dvojník, že ano?*; círč. Vater unser, der du bist im Himmel *Otče náš, jenž jsi na nebesích*; ach du mein lieber Gott! *Ach, ty můj bože! Ach božínku!* (SIEB N-Č)
- **du** Pron 1 ty (oslovení); *Du Glücklicher! Ty šťastlivče!*; *Hast du Lust ins Kino zu gehen? Máš chuť jít do kina?*; *Du hast Recht. Máš pravdu.* 2 (hovor.) užívá se jako neosobní zájmeno man; *Bei der Prüfung bist du aufgeregt. Při zkoušce je člověk rozrušený.*; *Daran kannst du nichts ändern.* Na tom se nemůže nic změnit. ► mit j-m *per du sein* tykat si s kým; *Ach du mein (Sohn) Brutus?* (kniž.) I ty, Brute? (Lingea N-Č)
- **du** Personalpronomen, 2. Person Sg; 1 verwendet als vertraute Anrede an eine Person (bes ein Kind, einen Verwandten oder Freund): *Hast du Lust ins Kino zu gehen?* || NB: ↑ Erläuterungen auf Seite 54 2 verwendet als Anrede zu Tieren oder Dingen: *Du blöde Schreibmaschine, musst du jetzt kaputtgehen!* 3 gespr; verwendet als unpersönliches Pronomen man: *Mündliche Prüfungen sind ganz schwer – du bist aufgeregt und kannst kaum was sagen!* || NB zu 1-3: ↑ Tabelle unter **Personalpronomen** || ID *Ich* (usw) *bin mit ihm* (usw) *per du / Wir sind per du* wir sagen du zueinander, wir duden uns ↔ wir siezen uns (*LGWDaF*)

Im *LGWDaF* und im Lingea N-Č ist die Anrede der sozial untergebenen Personen bei Lemmata *er* und *sie* nicht angegeben. Solche Verwendungsweise findet man im SIEB N-Č mit einer eher nicht geeigneten Übersetzung des Beispiels, weil der Satz *Wie stellt Er sich das vor? wie Jakpak si to vlastně představujete?* übersetzt. Eine geeignetere Übersetzung wäre eher *Jak si to vlastně představuje?*, zumal hier eine veraltete Verwendungsweise des Personalpronomens vorliegt, deren Funktion darin besteht, die soziale Distanz gegenüber den untergebenen Personen auszudrücken.

Es lässt sich etwa so beschreiben, dass die Autoren das Beispiel „modernisiert“ haben, aber es gibt hier keine metasprachliche Erklärung dazu. Im Idealfall sollten hier beide Übersetzungen mit stilistischer Markierung vorhanden sein. Die folgende Übersicht soll die oben thematisierten Tatsachen veranschaulichen.

- **er I.** *on*; er rauchte *kouřil*; II. *dříve oslovení 2. osoby místo du n.* *Sie*: Er; wie stellt Er sich das vor? *Jak si to vlastně představujete?* (SIEB N-Č)
- **er Pron** *on*; do češtiny se většinou nepřekládá; *Er kommt erst gegen Abend wieder.* Vráti se až navečer.; *Hier ist dein Hut, er lag auf dem Schrank.* Tady je tvůj klobouk, ležel na skříni.; *er als mein bester Freund on* jako můj nejlepší přítel ► *ein Er und eine Sie* (hovor.) *on* a *ona* (muž a žena) (Lingea N-Č)
- **er Personalpronomen der 3. Person Sg**; verwendet anstatt eines Substantivs, um eine Person oder Sache zu bezeichnen, deren grammatisches Geschlecht maskulin ist: *Mein Bruder ist im Moment nicht da – er kommt erst am Abend wieder*; *Was ist denn mit dem Hund los? Er bellt die ganze Zeit.*; *Ich habe mir den roten Rock gekauft. Er hat mir am besten gefallen.* || NB: ↑ Tabelle unter **Personalpronomen (LGWDaF)**
- **sie I.** *ona*; er und sie *ona a on*; II. *oni, ony, ona*; sie lachen *smějí se* (SIEB N-Č)
- **sie Pron** *ona, ji*; *Hast du Gabi gesehen? – Ja, sie ist im Garten.* Neviděl jsi Gabi? – Viděl, je na zahradě.; *Schmids kommen beide, er und sie.* Schmidovi přijdou oba, ona i on.; *Wo ist die Schokolade? – Wir haben sie gegessen.* Kde je ta čokoláda? – Snědli jsme ji. **2** *oni, ony, je*; *Meine Eltern sind da. Sie sind vor einer Stunde gekommen.* Jsou tu moji rodiče. Přijeli před hodinou. **3** *Vy, Vás* (zdvořilé oslovení); *Frau Bauer, kommen Sie herein!* Paní Bauerová, pojdte dál!; *Möchten Sie etwas zu trinken? Dáte si něco k pití?* **4** (hovor.) *oni* (lidé, úřady, instituce ap.); *Sie wollen die Benzinpreise erhöhen.* Chtějí zvýšit ceny benzínu. ► *zu j-m Sie sagen*, *mit j-m per Sie sein* vykat si s kým (Lingea N-Č)
- **sie Personalpronomen der 3. Person Sg**; verwendet anstatt eines Substantivs, um eine Person oder Sache zu bezeichnen, deren grammatisches Geschlecht feminin ist: „*Hast du Gabi gesehen?*“ – „*Ja, sie ist im Garten.*“; *Pass auf, da ist eine Schlange, sie kann dich beißen.*; *Du kannst die Uhr morgen holen, ich habe sie zum Uhrmacher gebracht.*; „*Wo ist die Torte?*“ – „*Wir haben sie gegessen.*“; *Schmids kommen beide, er und sie.* || NB: ↑ Tabelle unter **Personalpronomina (LGWDaF)**

Als Fauxpas kann das Lemma *sie* in Lingea N-Č angesehen werden, da die Form *Sie* darunter angegeben wird, die aber ein eigenes Lemma haben sollte, denn sie besitzt andere Bedeutung und wird immer großgeschrieben. Der behandelte Wörterbuchartikel sieht wie folgt aus:

- **sie Pron** *ona, ji*; *Hast du Gabi gesehen? – Ja, sie ist im Garten.* Neviděl jsi Gabi? – Viděl, je na zahradě.; *Schmids kommen beide, er und sie.* Schmidovi přijdou oba, ona i on.; *Wo ist die Schokolade? – Wir haben sie gegessen.* Kde je ta čokoláda? – Snědli jsme ji. **2** *oni, ony, je*; *Meine Eltern sind da. Sie sind vor einer Stunde gekommen.* Jsou tu moji rodiče. Přijeli před hodinou. **3** *Vy, Vás* (zdvořilé oslovení); *Frau Bauer, kommen Sie herein!* Paní Bauerová, pojdte dál!; *Möchten Sie etwas zu trinken? Dáte si něco k pití?* **4** (hovor.) *oni* (lidé, úřady, instituce ap.); *Sie wollen die Benzinpreise erhöhen.* Chtějí zvýšit ceny benzínu. ► *zu j-m Sie sagen*, *mit j-m per Sie sein* vykat si s kým (Lingea N-Č)

Im SIEB N-Č fehlen Beispiele bei manchen Lemmata, wie z. B. bei *ich*. Beim Pronomen *wir* gibt es dagegen ein reiches Informationsangebot. Im Folgenden werden die Synapsen der behandelten Pronomina präsentiert:

- **ich I. já II.** s Ich (-s, - s); er ist mein anderes, mein zweites I. *je mé druhé já* (SIEB N-Č)
- **wir my I. obv.** (*jako podmět určitého slovesa*) *se do češtiny nepřekládá*: wir danken! *děkujeme!* wir sehen an diesem Beispiel *vidíme na tomto příkladu*; **II. klade se** **1.** při kontrastu: wir plagen uns ab und ihr seht zu *my se dřeme a vy jen přihlížíte*; **2.** *ve větách citově zabarvených*: haben wir uns was geärgert! *co my jsme se natrápili*; **3.** *V odpovědi*: wer ist's? wir sind's! *Kdo je to? To jsme my!* **4.** Wir alle *my všichni*; wir beide *my dva*

Die Uneinheitlichkeit der lexikographischen Erfassung macht den Eindruck, als ob an den einzelnen Wörterbuchartikeln verschiedene Personen gearbeitet hätten. So findet man beim Lemma *ich* fast keine Informationen, beim Lemma *wir* stehen dagegen detaillierte Informationen. Das Problem lässt sich so erklären, dass die einzelnen Lemmata alphabetisch bearbeitet werden. Wenn das Wörterbuch nach einzelnen Wortarten geschrieben wird, ist in der Beschreibung der grammatisch und lexikologisch zusammengehörenden Lemmata eine größere Einheitlichkeit und Konsistenz zu erwarten. (vgl. Vachková 2007: 29, Engelberg and Lemnitzer 2004: 219).

Das *LGWDaF* benutzt als einziges der ausgewählten Wörterbücher die sog. *usage notes*. Sie befinden sich aber bei jedem Wörterbuchartikel im Falle der Personalpronomina. Sie verlieren auf diese Weise ihren Sinn, denn deren Aufgabe besteht darin, schwierige Spracherscheinungen zu kommentieren bzw. zu erläutern und hervorzuheben. Die häufige Verwendung von *usage notes* könnte dagegen mangelnde Aufmerksamkeit des Benutzers zur Folge haben.

Allen ausgewählten Wörterbücher ist gemeinsam, dass die einzelnen Formen der Personalpronomina ein selbstständiges Lemma haben. Unter dem Aspekt, dass die Wörterbücher für Nicht-Muttersprachler bestimmt sind, sollen sie aus pädagogischen Gründen außerdem alle Deklinationsformen bei jedem Lemma angeben, damit die DaF-Lernenden das ganze Deklinationsparadigma immer vor Augen haben.

Die hier analysierten Nachschlagewerke führen aus logischen Gründen keine Angaben zur Antonymie an, weil diese vor allem bei jenen Autosemantika (bei Verben, Adjektiven, usw.) bestimmt werden kann, die über eindeutige lexikalische Bedeutung verfügen. Im Falle der Pronomina haben wir mit fakultativen Gegenwortpaaren zu tun, also mit Kontrast im Allgemeinen. Dieser Typus der textgebundenen Gegensätzlichkeit kann durch Wörter ausgedrückt werden, die kontextfrei nicht in polarer Relation zueinander stehen (vgl. Schippan 2012: 214), wie z. B. *ich und du bilden ein Paar*.

Das Informationsangebot eines Übersetzungswörterbuchs kann mit dem Informationsangebot eines Bedeutungs- und Lernerwörterbuchs nicht verglichen werden. Trotzdem weisen die beiden hier analysierten bilingualen Werke eine niedrigere Qualität als *LGWDaF* auf, werden Übersetzungswörterbücher gegenüber den einsprachigen Wörterbüchern bevorzugt. (vgl. Engelberg and Lemnitzer 2004: 70). Die niedrigere Qualität besteht in den ungenügend bearbeiteten Wörterbuchartikeln, zu deren Problemen vor allem die fehlenden grammatischen Angaben, wenige oder gar keine Beispiele bei einigen Verwendungsweisen gehören (vgl. Vachková 1999: 88). Wegen der mangelnden grammatischen Informationen können solche Wörterbücher nicht als Lernerwörterbücher bezeichnet werden, obwohl der Verfasser eines deutsch-tschechischen Wörterbuchs immer daran denken muss, dass ein bilinguales

Wörterbuch die Rolle eines Lernerwörterbuchs übernimmt (vgl. Vachková 1999: 89). In Bezug auf die Qualität der Übersetzungswörterbücher werden die Studierenden im Rahmen des universitären Fremdsprachenunterrichts und des philologischen Studiums seit Jahrzehnten immer angewiesen, einsprachige Nachschlagewerke heranzuziehen (vgl. dazu Šimečková 1987: 277).

6. Das Pronomen *es* in den ausgewählten Wörterbüchern und im *GAWDT*

In diesem Kapitel wird die lexikographische Bearbeitung des Pronomens *es* in den ausgewählten Wörterbüchern mit dem vorgeschlagenen Wörterbuchartikel für das *GAWDT* verglichen.

Der Grund für die Auswahl dieses Pronomens besteht darin, dass *es* in allen ausgewählten Wörterbüchern als problematisch erscheint, da sie nicht über alle seine Funktionen informieren. Diese werden beschrieben, indem z. B. grammatische Termini wie *Platzhalter* oder *Prowort* außer Acht gelassen werden (vgl. die betreffenden Wörterbuchartikel).

- **es I.** *ono, to; es* (s Kind) ist noch klein (dítě, ono) *je ještě malé*; ich liebe es (s Kind) *mám je (dítě) rád*; sind Sie es? *Jste to vy?*; ich bin es satt *mám toho dost, mám toho po krk*;
- **II.** (*formální podmět; nepřekládá se*) *es* ist gut *je dobře*; *es* gibt Menschen, die ... *jsou lidé, kteří*; (SIEB N-Č)
- *es Pron 1* *ono* (*nepřekládá se*); *užívá se místo podstatného jména středního rodu označující osobu nebo věc, která je již známá; Wo ist das Kind? – Es spielt im Garten. Kde je to dítě? – Hraje si na zahradě.; Es (Das Kind) ist noch klein. (To dítě) Je ještě malé.; Das ist ein großes Problem. – Es wird nicht leicht zu lösen. Je to velký problém – Nebude lehké ho vyřešit. 2* vztahuje se k přísudku nebo vedlejší větě; *Mir fällt es schwer, nein zu sagen. Je mi zatěžko říci ne. 3* *užívá se jako zástupce podstatného jména, osobního zájmena nebo vedlejší věty; Es ist etwas Schlimmes passiert. Stalo se něco hrozného.; Es war einmal eine Königin ... Žila byla jedna královna ...; 4* *užívá se jako formální podmět u sloves týkajících se počasí; Es regnet. Prší. Es ist heiter/kalt/warm. Je jasno/chladno/teple. 6* *užívá se jako nevyjádřený podmět v pasivních konstrukcích a konstrukcích se zvrtným slovesem (místo man); Es wurde viel getanzt. Moc se tancovalo.; 7* *užívá se jako formální podmět neosobních sloves; Mach doch das Fenster zu, es zieht! Zavři okno, táhnel; Es geht ihr gut. Daří se jí dobře. [...]* (Lingea N-Č)
- **es Personalpronomen der 3. Person Sg; 1** verwendet anstatt des Substantivs, um e-e Person od. Sache zu bezeichnen, deren grammatisches Geschlecht Neutrum ist; *Das Baby weint. Nimm es doch auf den Arm!; Wo ist mein Kaninchen? Hast du es gesehen?* || NB: a) Verwendet im Nominativ und Akkusativ; ↑ Tabelle unter der Personalpronomen; b) als Akkusativobjekt steht es nie am Anfang des Satzes: *Ich suche es. 2* verwendet mit dem Verb *sein* anstelle von *er* od. *sie*, wenn ein Substantiv auf das Verb folgt; *Ich glaube, ich kenne den Mann da – es (od. er) ist mein Onkel.* || NB: Die Verbform wird vom Substantiv bestimmt u. kann deswegen auch im Plural stehen. *Ich kenne sie alle – es sind Schüler aus meiner Klasse; 3* verwendet, um sich auf den Inhalt e-s Satzes (mst. des

vorangehenden) zu beziehen; *Er hat sein Versprechen nicht gehalten. – Ich habe es auch nicht anders erwartet*; || NB: Es wird in der gesprochenen Sprache oft zu *s* abgekürzt. Es wird dann einfach an das vorangehende Wort angehängt od. mit Apostroph geschrieben: *ist's, kann's nicht.* (LGWDaF)

Auf den ersten Blick hat der Wörterbuchartikel für das *GAWDT* ein anderes Design (siehe Anlage, S. 8), in dem eine Top-Down-Struktur zur Geltung kommt. Das Wörterbuch ist schließlich primär als ein elektronisches Wörterbuch konzipiert.

In diesem Wörterbuchartikel findet der Benutzer auch Informationen über Betonung, Aussprache, Spezifizierung der Klasse der Pronomina und Grammatik, die darin besteht, dass das ganze Deklinationsparadigma aus pädagogischen Gründen vorhanden ist, in dem der Benutzer durch die Markierung der Genitivform die Auskunft bekommt, dass der Genitiv dieses Pronomens nicht mehr gebräuchlich ist.

Der Wörterbuchartikel wird in fünf Bedeutungen nach grammatischen Funktionen des Pronomens wie *Prowort, formales Subjekt und Objekt, Platzhalter und Korrelat* geteilt. Diese grammatischen Termini werden unter jeder Bedeutung erklärt.

Die Beispielsätze werden im *GAWDT* so ausgewählt, dass sie möglichst viele grammatische Informationen enthalten. Dadurch werden die morphologischen Phänomene gezeigt, die den DaF-Lernenden Schwierigkeiten bereiten können, wie Perfekt-, Passivbildung und Rektion der Verben u. a., z. B. *Es sind viele Studenten zur Vorlesung gekommen., Es wurde ein dreißigjähriger Mann verhaftet., Es haben viele Menschen an dieser Veranstaltung teilgenommen.*

Der Wörterbuchartikel beinhaltet auch eine *usage note*, diesmal zur Verwendung des Pronomens anstatt der Substantive *das Mädchen, das Fräulein* und *das Modell*. Die Auswahl des Pronomens bei diesen Substantiven hängt davon ab, ob der Benutzer das grammatische Genus oder natürliche Geschlecht berücksichtigt, wie z. B. *Wo war das Mädchen gestern? – Es/Sie war mit seiner/ihrer Oma beim Arzt.*

7. Schlusswort

Der Hauptunterschied zwischen den Wörterbüchern und Grammatiken besteht darin, dass die Wörterbücher sich mit den Bedeutungen der einzelnen Personalpronomen und Grammatiken mit ihrer Form beschäftigen. Indem die Grammatik die unzähligen Einzelheiten der Sprachwelt synthetisch zusammenfasst, gehen viele Einzelheiten verloren. Gerade diesen Nachteil kann ein Wörterbuch weitgehend beheben, in dem es bei jedem Lexem punktuelle Probleme löst (Dvořáček 2008: 155).

Heutzutage hat sich ein Konzept der Grammatik durchgesetzt, in dem die Grammatik als ein Mittel verstanden wird, mithilfe dessen die Sprecher ihre Handlungsziele erreichen (vgl. Strecker 2004: 10). Die Sprachen sind komplex, sodass die einzelnen Ebenen der Sprache, wie Grammatik und Lexik voneinander nicht getrennt werden können (vgl. Strecker 2004: 9), weil Wortschatz ohne Grammatik nicht benutzt werden kann und umgekehrt. Aus diesem Grund sollten Wörterbücher mehr Grammatik und Grammatiken mehr Bedeutungen der einzelnen Formen enthalten. Zum Beispiel kann in einer Grammatik ein Wörterbuch integriert werden, wo die Bedeutungen

der einzelnen Pronomina beschrieben werden. Dagegen sollten die Wörterbücher ausführliche grammatische Angaben und Regeln bieten, gerne im Vorspann in Form einer grammatischen Übersicht, die sich jedoch nicht nur in Tabellen erschöpft und nicht auf grundsätzliche Kommentare verzichtet.

Anlage

Lemmadesign

es, es

[es]

osobní zájm.

es, seiner (kniž.), ihm, es

překladové ekvivalenty

A) ono (označení osoby nebo věci středního rodu)

B) ono (formální podmět)

C) to (formální předmět)

D) tzv. Platzhalter

E) to (korelát)

A) ono

označení osoby nebo věci středního rodu, o které se mluví

zájmeno (Prowort) odkazující na předem zmíněné substantivum ve funkci podmětu nebo předmětu

Wo war das Mädchen gestern? – Es/Sie war mit seiner/ihrer Oma beim Arzt. †NB

Kde je to děvče? – Bylo/Byla s babičkou u lékaře.

Das Kind lächelt immer. Dank seiner/ihm habe ich gleich bessere Laune.

To dítě se pořád usmívá. Díky němu mám hned lepší náladu.

Das Modell ist gar nicht dumm. – Wirklich? Worüber hast du mit ihm/ihr gesprochen?

†NB

Ta modelka vůbec není hloupá. – Vážně? O čem ses s ní bavil?

Du kannst mit dem Kaninchen nicht immer nur spielen, sondern du musst dich auch darum kümmern.

Nemůžeš si s tím králíkem pořád jen hrát, ale musíš se o něj také starat.

B) ono

formální podmět

používá se u sloves označujících povětrnosti jevy, zvuky; u sloves, která vyžadují doplnění (Dat./Akk.), u přísudku jmenného se sponou, kdy adjektiva označují smyslové vnímání nebo časový údaj

do češtiny se zprav. nepřekládá

Es hat fast die ganze Nacht geschneit.
Skoro celou noc sněžilo.

Es klopft an die Tür.
Někdo klepe (na dveře).

Früh am Morgen ist es immer kalt.
Brzy ráno je vždycky zima.

Es ist noch früh für das Aufstehen.
Na vstávání je ještě brzo.

Es scheint, dass...
Zdá se, že...

Geht es dir heute schon besser?
Je ti dnes už lépe?

Bei jeglicher/jedweder Verletzung am Arbeitsplatz handelt es sich um einen Arbeitsunfall.
Při jakémkoliv zranění na pracovišti se jedná o pracovní úraz.

Es gibt viele Menschen, die Desinformationen glauben.
Existuje hodně lidí, kteří věří dezinformacím.

C) to
formální předmět
ve spojeních

Die Mütter meinen es mit ihren Kindern immer gut.
Matky to se svými dětmi myslí vždycky dobře.

Ich hatte es heute Morgen eilig.
Měl jsem dnes ráno naspěch.

Du machst es dir unnötig schwer, wenn du so viel auf einmal lernen willst.
Zbytečně si to komplikuješ, když se toho chceš najednou naučit tolik.

D) tzv. Platzhalter
zájmeno obsadí první místo v oznamovací větě, aby se podmět a adverbialní určení dostaly do pozice rématu
do češtiny se nepřekládá

Es haben viele Menschen an dieser Veranstaltung teilgenommen.
Této akce se zúčastnilo hodně lidí.

Es wurde an der Hochzeit meines Bruders viel getrunken.
Na svatbě mého bratra se hodně pilo.

Es sind viele Studenten zur Vorlesung gekommen.
Na přednášku přišlo hodně studentů.

Es wurde ein dreißigjähriger Mann verhaftet.
Byl zatčen třicetiletý muž.

E) to
korelát
zájmeno *es* odkazuje „dopředu“ na vedlejší větu podmínkou nebo předmětnou

Es freut mich, dich kennen zu lernen.
Těší mě, že tě poznávám.

Er bedauert es, dass er mit seinen Eltern jahrelang nicht gesprochen hat.
Lituje toho, že se svými rodiči roky nemluvil.

Sie findet es gut, den Urlaub am Meer zu verbringen.
Přijde jí fajn strávit dovolenou u moře.

NB:

U podstatných jmen typu *das Mädchen, das Fräulein, das Modell, das Rotkäppchen*, které jsou rodu středního (gramatický rod), ale označují osoby ženského pohlaví (přirozený rod), můžeme použít jak zájmeno rodu středního, tak rodu ženského. Záleží na tom, jestli zohledňujeme gramatický nebo přirozený rod.

Literaturverzeichnis

a) Wörterbücher

SIEB N-Č = Siebenschin, Hugo et al. (2006) *Velký německo-český, česko-německý slovník*, Voznice: Leda.
LGWDaF = Götz, Dieter (ed.) (2012) *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, Berlin/München: Langenscheidt.
Lingea N-Č = (2008) *Lingea velký slovník německo-český a česko-německý*. Brno: Lingea.

b) Grammatiken

DGHfA = Helbig, Gerhard and Joachim Buscha (2001) *Die deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Berlin/München: Langenscheidt KG.
DG = Hoffmann, Ludger (2014) *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. 2. přepr. vyd., Berlin: Erich Schmidt Verlag.
Kunkel-Razum, Kathrin and Franziska Münzberg (2009) *Duden Band 4: Die Grammatik*. 8. vyd., Berlin: Bibliographisches Institut GmbH.

c) Forschungsliteratur

- Barz, Irmhild (2001) 'Wörterbücher', in Helbig, Gerhard, Lutz Götze, Gert Henrici and Hans-Jürgen Krumm (eds.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin / New York: Walter de Gruyter, 204–214.
- Bergenholtz, Hennig (2001) 'Lexikographie ist Selektion ist Selektion ist Selektion...', in Jarmo Korhonen (ed.) *Von der mono- zur bilingualen Lexikographie für das Deutsche*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 11–30.
- Bergenholtz, Henning (2016) 'Eine Korpusanalyse ist eine überflüssige Zeremonie', in Stefan J. Schierholz, Rufus H. Gouws, Zita Hollós and Werner Wolski (eds.) *Wörterbuchforschung und Lexikographie*, Berlin; New York: Walter de Gruyter, 155–168.
- Blatná, Renata and František Čermák (1995) *Manuál lexikografie*, Jinočany: H&H.
- Bryant, Doreen and Nadine Noschka (2015) 'Personal- und Demonstrativpronomen im Sprachverstehensprozess. Untersuchungen zum Erwerb funktionaler Anapherndistribution bei DaM, DaF und DaZ', in Hana Klages and Giulio Padonis (eds.) *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate*, Berlin; München; Boston: Walter de Gruyter.
- Dvořáček, Petr (2008) 'Zu Grenzen und Grenzgebieten eines Wörterbuches – Betrachtung aus der Praxis eines Übersetzers', in Marie Vachková (ed.) *Beiträge zur bilingualen Lexikographie*, Praha: Filozofická fakulta, 153–167.
- Engelberg, Stephan and Lothar Lemnitzer (2004) *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*, 2. vyd., Tübingen: Staufenburg Verlag.
- Glück, Helmut (ed.) (1993) *Metzler Lexikon Sprache*, Stuttgart;Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Helbig, Gerhard (2001) 'Arten und Typen von Grammatiken', in Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici and Jürgen Krumm (eds.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin; New York: Walter de Gruyter, 175–186.
- Hoffmann, Ludger (2011) 'Zwischen wissenschaftlicher Grammatik und Schulgrammatik: die Terminologie', *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 79: 1–26.
- Lü, Thianshu (2007) *Pädagogische Lexikographie: Monolinguale und bilingualisierte Lernerwörterbücher zur Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache*, Göttingen: Cuvillier.
- Peloušková, Hana (2009) 'Zum Pronomen es und seinen Äquivalenten im Tschechischen', in Libuše Spáčilová and Lenka Vaňková (eds.) *Germanistische Linguistik und die neuen Herausforderungen in Forschung und Lehre in Tschechien*, Brno: Academicus, 307–317.
- Schippan, Thea (2002) *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*, 2. vyd., Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Strecker, Bruno (2004) 'Faszination Grammatik. Ein zweiter Blick auf ein ungeliebtes Kind', *Sprachreport* 4: 8–13.
- Šemelík, Martin and Tomáš Koptík (2014) 'Hoffmann, Ludger (2013): Deutsche Grammatik. Grundlage für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache', *XXV. ročenka Kruhu moderních filologů*: 98–101.
- Šimečková, Alena (1987) 'Zum Informationsangebot deutsch-tschechischer Wörterbücher', *Brücken. Germanistisches Jahrbuch DDR-ČSSR* (1986/1987): 223–233.
- Vachková, Marie (2007) *Kapitoly k německo-české metalexikografii I*, Praha: Filozofická fakulta.
- Vachková, Marie (1999) 'Bilinguale Lexikographie und Wörterbuchbenutzung im Fokus', *Germanistica Pragensia* (XV): 85–90.
- Vachková, Marie (2011) *Das große akademische Wörterbuch Deutsch-Tschechisch. Ein erster Werkstattbericht*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bc. Kamila Kroutilová
Ústav germánských studií, FF UK

II.
K výročí narození
prof. PhDr. Josefa Dubského, DrSc.
(1917–1996)

AL PROF. DUBSKÝ EN EL CENTENARIO DE SU NACIMIENTO

VALERIO BÁEZ SAN JOSÉ¹

Un soneto me manda hacer Violante
Que en mi vida me he visto en tanto aprieto
...
Lope Félix de Vega y Carpio,
En la comedia *La niña de plata* (1617)

A modo de introducción

Ciertamente es una temeridad y un gran aprieto para un español que no sabe checo ser el autor de un homenaje a un gran intelectual y a un gran hombre, checo, que en 1992, recibió la Gran cruz de comendador de la Orden de Isabel la Católica, es decir, un hombre que en las órdenes de distinción españolas tiene dignidad superior a la de caballero, o lo que es lo mismo, es jefe de caballeros de la Orden de Isabel la Católica cuya función actual es *premiar aquellos comportamientos extraordinarios de carácter civil, realizados por personas españolas y extranjeras, que redunden en beneficio de la Nación o que contribuyan, de modo relevante, a favorecer las relaciones de amistad y cooperación de la Nación Española con el resto de la Comunidad Internacional.*

En efecto, es una gran temeridad y un gran aprieto, porque uno siempre se queda corto, ya que el Prof. Dr. D. Joseph Dubský 1) fue un gran lingüista, un romanista e hispanista checo, lexicólogo y lexicógrafo, autor de inmejorables libros de texto en español y del Gran diccionario español-checo, 2) fue un extraordinario profesor en la Escuela Superior Económica 1945–1970, luego, en la Universidad Masaryk de Brno (1957–1961) y, finalmente, catedrático de la Universidad Carolina de Praga, la universidad más antigua del Imperio Romano Germánico, donde desde hace varias décadas se estudia científicamente la lengua española, y 3) fue cofundador del Departamento de Traducción,² transformado más tarde en el actual Instituto de Traductología de la

¹ De esta publicación que me ha sido encomendada por la estimadísima colega, la Prof. Dra. Jana Králová, pueden considerarse coautores en sentido amplio mis discípulos, Dra. Da. Marciana Loma-Osorio Fontecha y Dr. D. Guillermo Fernández Rodríguez-Escalona, *seres fecundos y corazones libres y leales* que me han acompañado en el difícil seguimiento que aquí se narra. Ellos se sienten también honrados considerando al Prof. Joseph Dubský como a un querido maestro.

² Desde el principio, hubo en este departamento tres nombres importantes en el campo de la lingüística, el profesor Josef Dubský (español), el profesor Ivan Poldauf (inglés) y el profesor Václav Josef Bečka (checo). El Instituto fue fundado después de la Segunda Guerra Mundial en 1963 en las Universidades de Praga y Bratislava. A mediados de la década de 1970, el Instituto quedó sólo en Praga en la Facultad de Artes y Letras como Departamento de traducción e Interpretación, a partir de los años noventa como Instituto de Traductología.

Facultad de Filosofía y Letras y donde desde 1982 el Prof. Dubský fue catedrático de filología románica y de lengua española y profesor emérito desde 1995 y en el que tuvo grandes discípulos – la labor de un maestro se mide por lo que deja vivo – continuadores de su meritoria labor lexicográfica como Antonín Vaculík (1932–2001) que se dedicó, desde 1964 hasta 2000, a la enseñanza de la lengua práctica, de la fonética española, de la gramática normativa y de la didáctica, así como a los cursos optativos de traducción y dialectología española en la Universidad Carolina de Praga participando en la confección de algunos manuales de lengua práctica y en el Gran diccionario checo-español del profesor Joseph Dubský, Vladimír Rejzek, Profesor ayudante y durante varios años también profesor asistente externo de español en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Carolina de Praga, y muy especialmente la lingüista general e hispanista Dra. Da. Jana Králová, catedrática de lingüística hispánica y románica (desde 2005) antes colega y ahora sucesora del profesor especializada en Lingüística del español y teoría de la traducción en la Sección Española del Instituto de Traductología.

No creo que haga falta decir más para que quede claro que es y era una temeridad por mi parte llevar a cabo un escrito de homenaje al Prof. Dubský, pero no podía negarme y esto por razones no sólo afectivas, sino también intelectuales de la más alta categoría y distinción. En mi propia historia académica hay dos momentos básicos en los que interviene el muy querido y añorado Señor Dubský.

1. Primer Acto que debería ser el segundo

Corría la segunda mitad de los años 60, sí los 60, la larga etapa final de la dictadura en España, la etapa de los Beatles en Inglaterra, de la Europa dividida en bloques. Yo terminaba en el 68 mis estudios de algo a lo que llamaban Filología Moderna y alguien de cuyo nombre no quiero acordarme me dio como tema de tesis doctoral nada más y nada menos que *La Gramática Generativa*. Con una beca del DAAD (Deutscher Akademische Austauschdienst) me fui a Alemania (Múnich y Bochum) allí durante dos años leí, leí, leí y me desesperé, me desesperé y me desesperé noche y día. Según el lingüista norteamericano de aquellos tiempos, Abraham Noam Chomsky, los resultados de la llamada Gramática Tradicional eran esencialmente correctos y el cometido de cualquier lingüista generativo era formalizar esos logros en una sintaxis generativa compuesta de una *estructura profunda* constituida por diagramas de Boole o de flujo al que se unía un subcomponente transformativo productor de la *estructura superficial* y dos subcomponentes independientes, el fonológico-fonético y el semántico léxico interpretativo, cuyas definiciones habían sido sacadas de los diccionarios tradicionales. Ni que decir tiene que tras tanta lectura, yo me decía a mí mismo una y otra vez que, si todos los logros de la gramática tradicional en el ámbito del léxico, J. J. Katz y J. A. Fodor (1963) y J. J. Katz y P. M. Postal (1964), intérpretes luego en N. Chomsky (1965) de la estructura profunda en el componente sintáctico que también era correcta, entonces la tarea del lingüista 1) no era la de descubrir, sino formalizar, y 2) la gramática como tal era ya algo que estaba definitivamente hecha. Era, pues, gramática universal y todas las lenguas hasta cierto punto tenían una misma estructura

profunda. Se había llegado a lo que iba a venir inmediatamente, a lo que en el mundo de la filosofía había sido una de los descarríos más profundos de toda su historia, es decir, al *Pienso luego existo*, es decir, al *el lavabo no piensa, luego, no existe*, y sólo quedaba ya la búsqueda de la famosa glándula pineal del generativismo en *Cartesian Linguistics* (1966) que vino a continuación y descubrir esa estructura profunda tan profunda que era el cimiento y la base de todas las lenguas y sus gramáticas.

Por otra parte, y esto fue para mí en aquel entonces lo más chocante, el lingüista norteamericano no se explicaba – y lo confesó noblemente – por qué, si significaban lo mismo – según él naturalmente –, *I like music / The music pleases me* por qué, pues, si para él eran paráfrasis semánticamente la una de la otra 1) no se podía explicar esta relación parafrástica en términos de una sola estructura profunda y dos transformaciones diferentes, y 2) por qué todo esto condujo a que el mismo Noam Chomsky acabara concibiendo la estructura lingüística y la estructura lógica como una misma cosa, concepción que sería seguida por lo que después de él se denominaría la semántica generativa. Dado que lo dicho era presentado como un hecho evidente, sólo podía ser verdadero uno de estos términos: o bien a) Chomsky identificaba como paráfrasis semánticamente equivalentes dos expresiones semánticamente distintas, pero que atañen a una referencia idéntica y, por lo tanto, su modelo generativo transformativo (1965) no era apto para la descripción del significado lingüístico, sino todo lo más intentaba – sin ser consciente de ello – ser única y exclusivamente un lenguaje artificial más allá de todo lenguaje particular, lo cual contradecía sus mismos proyectos teóricos; o bien b) el concepto de oración, tal como se describía operacionalmente en la obra de Noam Chomsky, no podía corresponder a las manifestaciones lingüísticas de las lenguas históricas.³

En ese momento me encontré casualmente con dos artículos de un gran lingüista checo conocido, y me atrevo a decir que amigo del profesor al que homenajeamos. Me estoy refiriendo a los célebres trabajos de F. Daneš: (1966) “The Relation of Centre and Periphery as a Language Universal”, *Travaux Linguistiques de Prague*, II, pp. 9–21 y (1966) “A Three Level Approach to Syntax”, *Travaux Linguistiques de Prague*, I, *L'école de Prague d'aujourd'hui*, pp. 225–240. Estos artículos me sirvieron para concebir la sintaxis y semántica oracional de otro modo. En efecto, si ya V. Mathesius ((1936) “On Some Problems of the Systematic Analysis of Grammar”, *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 6, pp. 137–146) había distinguido entre *evento de habla*, *expresión* y *oración* concebidos respectivamente como evento de habla individual y singular, expresión comunicativa en el dinamismo lineal del discurso y estructura abstracta subyacente, F. Daneš en la década de los 60 definía la oración como estructura abstracta o configuración que constituye un esquema (pattern) de marcas distintivas oracionales. Estas son, según Daneš, las partes de la oración (parts

³ Nótese que no hablo de lenguas naturales como hace el generativismo por la sencilla razón de que tales lenguas naturales no existen. Toda lengua es artificial. Ahora bien, las lenguas históricas se distinguen de la lógica, precisamente porque son el producto de una tradición, y porque sus significados no tienen por qué corresponder a entidades existentes en la realidad, sino a cómo conciben los hablantes los objetos de la realidad interior y exterior a sí mismos.

of speech) en clasificación morfosintáctica, ciertas categorías morfológicas y dos relaciones de conexión sintáctica: la dependencia (relación sintagmática, no transitiva y asimétrica) y la de conjunción (relación asintagmática, transitiva, reflexiva y simétrica), pero antes había dejado claro que *I like music* / *The music pleases me* ni en inglés ni en español – digo yo – son *enunciados*⁴ (utterances) sinónimos ni en su significado oracional, ni en su sentido enunciativo. En efecto, *I like music* (para el que no hay correspondencia en español) corresponde al esquema oracional semántico, (((portador de una actitud) actitud) objeto de la actitud). Por su parte, *The music pleases me* (la música me agrada) corresponde al esquema oracional (causa intrínseca (producción de un efecto) afectado).

Ahora bien, el concepto de esquema sintáctico en F. Daneš y su correlato, el esquema semántico, tampoco era claros en términos absolutos, porque tras delimitar que el esquema sintáctico era una invariante abstracta y no una secuencia de palabras de una expresión particular a la que corresponde un esquema semántico concebido también como una invariante semántica, empleaba dos clases de reglas para la constitución de los diversos tipos de esquemas oracionales: las de sustitución y las de expansión. Así, por ejemplo, en el esquema oracional, *alguien₁ escribe algo a alguien*, *alguien₁* sería sustituible por un sustantivo propio, según la regla *alguien* \equiv *sustantivo propio* (\equiv *equivale sintácticamente*) o por otros sintagmas, según las reglas: *alguien* \equiv *artículo determinado* \leftarrow *sustantivo*, *alguien* \equiv *artículo determinado* \leftarrow *sustantivo* \rightarrow *adjetivo* etc. o podría tener una expansión según la regla, *alguien* \equiv *sustantivo₁ + sustantivo₂...*, *sustantivo_n*, pero sin definir netamente ni las variables no oracionales y oracionales de los esquemas, ni las funciones sintagmáticas que se dan en ellos (sujeto, núcleo predicativo, complemento preposicional obligatorio, objeto directo, objeto indirecto, ...).

Tuve que hacer, pues, caso omiso de todo lo que de distribucional seguía teniendo el proceder de F. Daneš y quedarme sólo con la idea genial de los *esquemas sintácticos oracionales* y sus correlatos, *esquemas semánticos oracionales*, y así pude descubrir y formalizar entonces los esquemas oracionales sintáctico-semánticos oracionales y la estructura de los enunciados subyacentes al fenómeno denominado subordinación completiva en español y, al mismo tiempo, realizar una crítica al generativismo del momento.

Y ahora viene la relación de estos trabajos que acabo de citar con el Prof. Dr. D. Joseph Dubský. Habiéndolo conocido más tarde en Leipzig en un congreso de hispanistas del que hablaré más tarde, el oyó mis argumentos, vio mis clasificaciones de los enunciados y esquemas sintáctico-semántico oracionales correspondientes a las completivas en español y las consideró interesantes hasta tal punto que me propuso que fuéramos juntos a ver a F. Daneš y en conversación con este – en presencia de J. Dubský – le mostré cómo, si se seguían sus análisis distribucionales en el nivel del enunciado (utterance), era imposible, desde mi punto de vista, llegar a una paradigmática oracional y se destruiría el principio de las funciones sintagmáticas semánticas postuladas por N. S. Trubetzkoy ((1939): “Le rapport entre le déterminé, le déterminant

⁴ En nuestros trabajos hemos definido el enunciado (utterance), unidad abstracta, como acto de hablar del que un hablante nos diría que sería aceptable como tal, pero que está sacado fuera del texto (diálogo).

et le défini”, *Mélanges de Linguistique offerts à Charles Bally sous les auspices de la Faculté de Lettres de l’Université de Genève*, Genève, pp. 75–82).

El concepto del esquema sintáctico-semántico de F. Daneš es un acierto genial del lingüista checo. Su formulación distribucional, sin embargo, no permite una paradigmática oracional. Para ello eran necesarios 1) la determinación exacta de las funciones sintagmáticas de determinación y de sociatividad ((Véase: Báez San José, Valerio (2002): *Desde el hablar a la lengua. Prolegómenos a la sintaxis y semántica oracional y textual*. Con contribuciones de Pilar Garcés Gómez y Guillermo Fernández Rodríguez Escalona, Málaga, Editorial Ágora, entre otros muchos trabajos), y 2) la determinación de variables lingüísticas oracionales y no oracionales.

Joseph Dubský, primero, F. Daneš después, dos titanes, poderosas deidades intelectuales, me decían que lo postulado por mí era plausible, que podía y debía seguir en lo aplicado y no sólo en lo teórico.

En mi ajetreada vida, en la que pasé por vocación propia de filólogo a lingüista, el Prof. Dr. Joseph Dubský, el comendador isabelino, había sido un tranquilo maestro y un dulce, inteligentísimo y muy piadoso Cirineo.

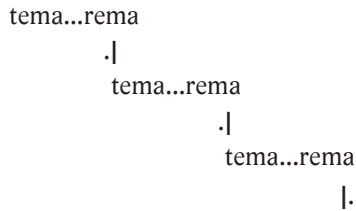
2. Segundo Acto que en el tiempo es el primero

He hablado anteriormente de *alguien de cuyo nombre no quiero acordarme*. Bueno, pues ahora se trata de *otro* de cuyo nombre tampoco quiero acordarme. Fue en el año 1988. No sé por qué caprichos del Destino *el otro* y yo fuimos copresidentes de Sesión Internacional del III Coloquio Internacional de Lingüística Hispánica, 4-10-88 a 6-10-88, en la universidad de Leipzig. *El otro* era persona exacta y escrupulosa. Nadie podía pasarse un minuto del tiempo concedido en la exposición de sus ideas y, cuando lo hacía era inmediatamente interrumpido por el codirector y, sí, era así, expulsado sin contemplaciones si había ido más allá del límite temporal concedido para la exposición de sus ideas.

Cuando me tocó actuar como copresidente, descubrí delante de mí a aquél que he intentado retratar en el Acto I, nada más y nada menos que el Profesor Dr. D. Joseph Dubský que hablaba en un español perfecto de un tema tan difícil como el *del dinamismo lineal del discurso* de acuerdo con las *unidades tema / elementos transicionales / rema* en el ámbito de los principios de la Escuela de Praga y lo hacía a su manera, es decir, con una profundidad y claridad envidiables.

Uno que, aunque ya catedrático en España, a duras penas había pasado de ser un filólogo para comenzar a ser lingüista y que conocía del tema poco más o menos de lo que voy ahora a describir en apretadísima síntesis, quedó fascinado.

Ya desde los trabajos de V. Mathesius y, más tarde, de sus seguidores, J. Firbas y F. Daneš especialmente, sabemos que los *actos de hablar* se encadenan de acuerdo con la dicotomía *tema-rema*. Esta dicotomía fue definida de una manera dialéctica por lingüistas alemanes mediante la pareja *Das Wissen---das noch nicht Wissen* (el saber frente a lo todavía no sabido, pero que llega a saberse precisamente mediante la conclusión del acto de hablar). De acuerdo con este postulado de teoría del lenguaje, el orden normal de la comunicación intencional que es el hablar sería:



Así nos percatábamos también del carácter incompleto del *acto de hablar*, cuando éste no coincidía con el *diálogo* y la *intervención*. En efecto, de la secuencia, *El niño come pan*, un lingüista podría decir que *el niño* es un elemento temático porque esa cadena se refiere a un objeto de experiencia conocido, al menos por el que habla, pero, para llegar a esta delimitación, ha tenido que incluir esta cadena, como acto de hablar, en una intervención total o parcial de un hablante como, por ejemplo, *Un niño está en la casa. (El niño) come pan.*

Éramos conscientes, pues, de que el carácter temático-remático de las subcadenas que componían el acto de hablar podía venir dado por el orden de los elementos⁵ y/o por marcadores específicos, pero, de hecho, no podíamos aplicar realmente esta distinción sino mediante un proceso de conversión de lo que es unidad abstracta, el enunciado, en una serie de actos de hablar concretos dentro de una intervención determinada. De aquí que no tenga sentido decir que el enunciado se articula en tema-remata, sino que el hablante crea una intervención cuyo(s) acto(s) de hablar se articulan de acuerdo con el contraste tema-remata en el texto. Cada acto de hablar, considerado abstractamente, es decir, sin atender a quién lo dijo, a quién se le dijo, dónde y cuándo se le dijo, ni a las relaciones concretas con eventuales actos de hablar anteriores o posteriores, etc., es enunciado de las lenguas históricas, unidad abstracta dinámica de las lenguas y, como tal enunciado, no tiene ni puede tener tema o remata, sino en cuanto lo utilicemos como acto de hablar en la intervención de un hablante real dentro de un texto.

Por su parte, el Dr. Dubský, partiendo en aquella contribución de una definición de estilo dada por él con anterioridad, definición que se apartaba conscientemente del concepto retórico de la desviación y definía el estilo como *la selección de los medios de expresión y composición de un texto, determinado por las características e intención de la persona hablante o escribiente*, comenzaba a formular con toda precisión el dinamismo lineal del discurso. En contacto con él, aquella vez y luego en varias ocasiones, me percaté – y él me lo hizo discretamente saber – de que mi formación lingüística adolecía de un más amplio conocimiento de fonética y fonología para seguir este camino y así, bien aconsejado nuevamente, lo dejé.

Ya he dicho antes que en aquella ocasión estaba absolutamente fascinado y, al mismo tiempo, había caído en la cuenta de cuántas cosas ignoraba. Pero fue precisamente en ese momento de su corta intervención, cuando el Prof. Dubský con turbación

⁵ La distinción tema – remata no tenía que ver necesariamente con el orden de palabras. Podía estar asociada a la entonación. Incluso hay lenguas que se sirven de marcadores especiales para delimitar los elementos temáticos y remáticos. Por otra parte, nuestros análisis nos confirman en que la dicotomía tema – remata tiene que ver con la intervención y no con el texto (diálogo) en su totalidad.

en sus ojos y, hasta donde pude percibir, cierto titubeo e inseguridad se volvió hacia mí delante de todo el auditorio y me suplicó: “Profesor, concédame, por favor, un minuto más porque no creo que pueda en el tiempo concedido terminar mi exposición”.

Siempre estaré orgulloso de mi respuesta inmediata y precisa: “Un minuto no se lo concedo. Le concedo una hora, un día, lo que quiera. Está hablando un gran maestro de una gran Escuela y todos, absolutamente todos, estamos aprendiendo.” El cumplió los límites del tiempo prefijado con un brevísimo alargamiento. Luego, no pude hacer otra cosa sino aprovechar este primer contacto para aclarar muchas de mis dudas o, mejor dicho, le pregunté cómo podía llenar las grandes lagunas de mi ignorancia sobre el tema y, además, le pedí consejo sobre mis escauceos en el ámbito del texto y los enunciados. Me había invitado a ir a Praga y, naturalmente, le seguí físicamente hasta allí. Desde ese momento, una serie de trabajos míos y de mis colaboradores que continúan hasta el presente le fueron consultados y él fue mi mentor, nuestro mentor:

1) le dije: “sí, existe el dinamismo lineal del discurso, ¿pero no será necesario definir previamente qué unidades pertenecen al texto” (conjunto total de los actos de hablar de una comunicación personal o interpersonal), qué unidades, al enunciado, qué unidades, al esquema oracional? Él asintió a la pregunta.

2) le pregunté cómo podría articular mi concepción sobre el *foco* y la *presuposición* en ese momento y él me confirmó en la idea de que los conceptos foco/presuposición por una parte y tema/rema por otra eran aspectos del enunciado y el acto de hablar que eran integrables en una única descripción científica de las lenguas históricas.

3) sobre todo, el gran maestro de la lingüística general e hispánica, profesor Joseph Dubský, me confirmó a partir de este momento en sucesivos y, desgraciadamente pocos, encuentros de algo que era y seguiría siendo el centro de mis preocupaciones, los esquemas sintáctico-semánticos oracionales, y así pude establecer sucesivamente que a) los esquemas sintácticos oracionales (syntax sentence patterns) eran significante de los esquemas semánticos oracionales (semantics sentence patterns), b) que tales signos no podían concebirse aisladamente sino como conjuntos de diátesis⁶ que comparten un mismo núcleo predicativo y que se oponen, por tanto, como tales conjuntos a otros esquemas con conjuntos de diátesis parcial o totalmente diferentes, c) que los núcleos predicativos de cada uno de los esquemas de cada uno de los conjuntos de diátesis pueden determinar o ser determinados por variables Ø, variables no oracionales del tipo *alguien, algo, algún modo, algún lugar, algún momento, algún tiempo, etc.* y variables oracionales del tipo *que algo sucede, que algo suceda, (que) si algo sucede,*

⁶ Aunque progresivamente nuestras concepciones de los esquemas oracionales han seguido diferentes caminos, es absolutamente necesario considerar el trabajo genial y pionero de Pedro Pablo Devis Márquez, Esquemas sintáctico-semánticos de las diátesis en español. Tesis doctoral dirigida por Valerio Báez San José que recibió la calificación de Apto cum laude y Premio Extraordinario. Universidad de Cádiz. 1-1-91. El estado actual de desconocimiento y no consideración a este lingüista de extraordinaria valía muestran el grado de inanidad de las universidades españolas donde todo gregarismo tiene su asiento. El doctor Devis es un solitario como todos los hombres libres y libre como todos los solitarios. Véase también Báez San José, Valerio (1991) ‘Diátesis y esquemas sintáctico-semánticos. Sobre los fundamentos de la teoría de las voces de B. Pottier’, in D. Kemer (ed.) *XVIII Congreso Internacional de Filología Románica*, Trier: Max Niemeyer Verlag, II, 531–554.

(*que*) cómo/cuando/dónde/... algo sucede), d) que las variables no oracionales y oracionales que son determinadas por el núcleo predicativo o que lo determinan pueden ser definidas como la generalización máxima de los significados, sentidos y referencias de los sintagmas que aparecen en los posibles enunciados correspondientes a tales esquemas sintáctico-semánticos que acompañan al núcleo predicativo y en relación determinativa más o menos directa con él, e) que cada esquema oracional se compone, pues, únicamente de núcleos predicativos con sus auxiliares y de variables,

5) que lo que denominamos *sustantivo* y *adjetivo* y muchos de los denominados adverbios no pertenecen al nivel del esquema oracional, sino al del enunciado (*utterance* en la terminología de F. Daneš),

6) que los conjuntos de esquemas posibles en las lenguas indogermánicas parecen ser: a) los de suceso: *sucede algo / que...*, b) los de introducción de una variable universal del tipo *hay algo / alguien en algún lugar en algún tiempo*, c) los de caracterización: *alguien/algo es/parece/sigue/está...* de algún modo / en algún lugar /..., d) los de proceso no activo, i) \emptyset actancial: *llueve*, y ii) actancial: *Pepa, tras el parto se ajamonó*, iii) los de portador de un proceso no activo, no causativo: *Acertó en la solución del problema* (– *¿Qué le pasó?* – *Que acertó en la solución*, iv) proceso no activo, causativo: *la cal estropea las cañerías* \approx *la cal hace que las cañerías se estropeen*, e) los de proceso \pm activo: *Pedro se suicidó* (– *¿Qué hizo Pedro?* – *Se suicidó* / – *¿Qué le pasó a Pedro?* – *Que se suicidó*), f) proceso activo no causativo: *Juan está estudiando* (– *¿Qué hace Juan?* – *Estudiar*, g) proceso activo causativo de un producto: *Cervantes escribió el Quijote*, h) proceso activo causativo de un proceso no activo: *Juan secó los platos* – *Los platos se secaron*, i) proceso causativo de un resultado: *Juan batió los huevos* – *Los huevos están batidos*, j) proceso activo comunicativo declarativo sin referencia a lo enunciado anteriormente: *Pedro le dice a Juan que es muy inteligente*, k) proceso activo comunicativo imperativo sin referencia a lo enunciado anteriormente: *Pedro me ordena que me vaya*; l) proceso activo comunicativo interrogativo sin referencia a lo enunciado anteriormente: *Pedro me dice que si voy a ir al cine*, m) proceso activo comunicativo declarativo con referencia a lo enunciado anteriormente: *Pedro respecto a lo que le comunica / le ordena / le pregunta le dice a Juan que él es muy inteligente*, n) proceso activo comunicativo imperativo con referencia a lo enunciado anteriormente: *Pedro respecto a lo que le comunico / le ordeno / le pregunto me ordena que me vaya*; o) proceso activo comunicativo interrogativo con referencia a lo enunciado anteriormente: *Pedro respecto a lo que le comunico / le ordeno / le pregunto me dice que si voy a ir al cine*.

En el ámbito del enunciado, también se tuvieron en cuenta por parte de nuestro homenajeado trabajos que yo le presentaba siguiendo el esquema categorial del filósofo moravo E. Husserl ((1948): *Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik*. Ed. E. Landgrabe. Hamburg.) y distinguiendo, por tanto, entre 1) el *Was der Erfassung* (Unmittelbare Gestaltung der Welt durch eine Sprache) (sustantivo); 2) *Erfassung auf einen anderen* (adjetivo); 3) *Erfassung als Vorgang, Prozeß in der Zeit, Zustand* (verbo), y 4) *Erfassung auf einen Vorgang* (adverbio). De acuerdo con el pensamiento fenomenológico, quería esto decir que el ser humano puede concebir lo que sucede sólo de cuatro maneras 1) lo que se concibe como algo que es independiente de cualquier determinación (lo sustantivo); 2) lo que se concibe como algo que sólo sirve

para determinar lo sustantivo (adjetivo); 3) lo que se concibe como suceso, proceso en el tiempo, estado (verbo), y 4) lo que se concibe como modificación entre el primer y el segundo significado categorial o modificación entre el primero y el tercero (adverbio).

Finalmente, en el ámbito de la conversación, es decir, del texto mismo, nuestros trabajos orientados se centraron en el ámbito de los denominados clases de textos mediante 1) una reinterpretación opositiva de las denominadas estructuras performativas, 2) la concepción del texto como investidura léxica inicial de esquemas oracionales de introducción de variable/-es universal(-es) del tipo *hay algo / alguien en algún lugar en algún tiempo* y su posterior determinación progresiva de tales variables iniciales por esquemas investidos lexicamente de caracterización y / o de proceso no activo \pm causativos y/o de proceso-actividad y/o de actividad \pm causativa y/o de actividad comunicativa sin/con referencia a lo enunciado anteriormente. Este tipo de investigación daría cuenta de la multiplicidad ilimitada existente en la producción de textos, 3) investigación de los enunciados y sus sintagmas en su relación textual mediante sistemas paradigmático de adverbios y partículas textuales, y 4) concebido el texto como una serie de eventos y el enunciado dentro del texto como suceso introductor o suceso que hace referencia a otro precedente, estudio del conjunto de elementos determinadores de estos sucesos como son la temporalidad, la causalidad y la consecuencia.

En el momento actual, mis colaboradores y yo, hemos vuelto, orientados en el recuerdo por tan gran maestro – y otros muchos – a mis amores primeros, el *sistema de los esquemas oracionales sintáctico-semánticos en español estándar culto en comparación con los de otras lenguas de cultura*. Pero, *Ohe! jam satis est. [Ya está bien / Dejalo ya, ya es suficiente]* Horacio, *Epístolas*, I. 5. 12. Estamos seguros, el destino nos permitirá concluirlo y en esto nos pareceremos, aunque sólo sea de lejos, al maestro homenajeado.

3. A modo de conclusión

Mucho he padecido para hacer algo que sonara bien en honor de nuestro añorado Profesor Dubský. Podrá decirse de lo que he escrito que está bien o está mal, que es demasiado personal o poco personal, muy académico o poco académico, muy o nada interesante, etc., etc., etc., pero nadie podrá decir nunca que no lo intenté, que no lo hice de corazón, que la figura excelsa del profesor no fue para mí y los míos la voz del que clama en el desierto, en el desierto intelectual de mi país, aunque algunos la oímos y muy clara.

Vuelvo a insistir. Quise hacer algo *verdadero* y que *sonara bien* en su honor y como para un español *la vida es y sigue siendo sueño de que alguien bueno y verdadero nos soñó y nos sueña*. Por eso, al sueño en la vigilia confié mis preocupaciones y con un gran poeta español de nuestras preguerra y postguerra puedo decir ahora que

*en el soneto me dormí pensando...
y soñé que, soñando, hice el soneto.*

Manuel Machado, Soneto sonetil de sobremesa (enero de 1941)

*Valerio Báez San José
Catedrático de Lingüística General*

III.
K výročí odchodu
prof. PhDr. Aleny Šimečkové, CSc.
(1932–2005)

„EXPERIENTIA DOCET“ K OSOBNOSTI A DÍLU PRAŽSKÉ GERMANISTKY PROF. ALENY ŠIMEČKOVÉ

LENKA VODRÁŽKOVÁ

1. Úvod

I když tomu bude 14. května 2020 již 15 let, co o významné představitelce pražské germanistiky, prof. PhDr. Aleně Šimečkové, CSc. (1932–2005),¹ hovoříme a píšeme v minulém čase, přesto zůstává i nadále tato osobnost, která téměř 40 let svoji vědecké a pedagogické dráhy spojila s Filozofickou fakultou Univerzity Karlovy, trvalým článkem jazykovědné germanistiky a její dílo spoluvytváří pevnou součást soukolí profilu oboru, daného jednak historickým postavením a vývojem germanistiky a jednak novými směry určenými soudobým rozvojem tohoto oboru. Prof. Šimečková si obou těchto aspektů byla na základě svých dlouholetých zkušeností v oboru vědoma a významně přispěla ke kontinuitě tradiční podoby germanistiky i k podpoře rozvoje nových badatelských směrů, kterými se pražská germanistika úspěšně zapojila do současných hlavních vědeckých proudů mezinárodní jazykovědy.

2. K zásadním životním mezníkům

Svůj zájem o společenskovední obory rozvíjela Alena Šimečková již od středoškolských studií na humanitně zaměřeném gymnáziu v Táboře, po jehož ukončení se rozhodla pro studium němčiny a češtiny na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy (1951–1956); dobu vysokoškolských studií Aleny Šimečkové charakterizovaly – i vzhledem ke konkurenci jiných oborů, např. anglistiky – snahy českých germanistů o udržení kontinuity oboru na univerzitách, kde nastal v poválečných letech z pochopitelných důvodů odliv zájmu o studium němčiny, spojený se všeobecným odmítáním německé kultury. Tento vývoj zkomplikoval pak generační výměnu a doplňování pedagogického sboru na fakultách. Významný český germanista Eduard Goldstücker (1913–2000) se při svém nástupu na filozofickou fakultu v roce 1956 „velice podivil nad tehdejšími stavem – jaký úpadek ve srovnání s úrovní fakulty, kterou [...] znal jako student. Stalinistické pustošení se nemohlo vyhnout ani univerzitě. Ve srovnání s předválečnými poměry [...] se situace

¹ K osobnosti a vědecké práci prof. Šimečkové viz Černý, Jiří and Jan Holeš (eds.) (2008) *Kdo je kdo v dějinách české lingvistiky*, Praha: Libri, 615–616.

jevila dvojnásob tragická“.² Po tříletém působení na střední škole zakotvila Alena Šimečková natrvalo v oblasti vysokého školství: v roce 1959 přešla na základě konkurzu na jazykovou katedru Vysoké školy dopravní, poté pracovala jako odborná asistentka na Vysoké škole chemicko-technologické (1961–1963) a nakonec v letech 1963–1968 na ČVUT, Fakultě jaderné a fyzikálně inženýrské, kde se s ohledem na svou pozici odborné asistentky pověřené výukou německého jazyka soustředila především na práci na učebnicích zaměřených na praktické využití cizího jazyka v exaktních oborech přírodních věd (např. *Německý jazyk. Učebnice pro posluchače, asistentky a aspiranty fakulty technické a jaderné fyziky ČVUT*, 1965). V této době (do roku 1964) prohloubila svoje filologické vzdělání externím studiem angličtiny na pražské filozofické fakultě. K angličtině ji poutal velmi úzký vztah: po celou akademickou dráhu se zajímala o nové poznatky v tomto oboru a velmi si cenila osobností anglistiky jako např. prof. Josefa Vachka (1909–1996), prof. Bohumila Trnky (1895–1984) a prof. Libuše Duškové (*1930), u které ji zaujal konfrontační výzkum popisu současné angličtiny na pozadí češtiny.

Příchod na pražskou filozofickou fakultu v roce 1968, tedy v době jednoho z vrcholných období poválečné pražské germanistiky, která již coby samostatná katedra pod vedením tehdy politicky a společensky exponovaného literárního vědce prof. Eduarda Goldstückerera dosáhla mezinárodního věhlasu, pak představuje zásadní zlom v profesním životě prof. Šimečkové: zde se začala pod vedením profesora srovnávací indoevropské jazykovědy a baltské filologie Pavla Trosta (1907–1987) věnovat vlastnímu filologickému výzkumu. V roce 1970 získala doktorát filozofie a o čtyři roky později byla připravena ukončit svou aspiranturu odevzdáním kandidátské práce; obhajoba jí ale byla kvůli jejímu nevyhovujícímu politickému profilu zamítnuta a povolena až v roce 1986. V roce 1990 se habilitovala pro obor německý jazyk a o šest let později byla jmenována profesorkou (1996). V letech 1990–1991 a 1995–2000 zastávala Alena Šimečková funkci vedoucí tehdejší Katedry germanistiky, nederlandistiky a nordistiky FF UK,³ vahou své vědecké autority i díky vynikajícím organizačním schopnostem kombinovaným s plným nasazením a oddaností oboru se po roce 1989 zásadně zasloužila o transformaci katedry, za minulého režimu tak těžce personálně i institucionálně postižené, v moderní pedagogický a vědecký ústav s novým kvalitním zastoupením odborníků a s řadou mezinárodních kontaktů.

3. Germanistická vědecká činnost

I přes velké organizační zatížení v 90. letech pokračovala prof. Šimečková v započaté práci na úctyhodném vědeckém díle zahrnujícím knižní monografie, odborné studie, učebnice i překlady.⁴ Svou vědeckou práci na poli germanistiky se profilovala jako

² Goldstücker, Eduard (2005) *Vzpomínky 1945–1968*, Praha: G plus G, 109.

³ Od roku 2001 nese pracoviště název Ústav germánských studií FF UK.

⁴ Viz bibliografie prof. Aleny Šimečkové in Pokorná, Lenka (2005) 'Auswahlbibliographie von Alena Šimečková', in *Acta Universitatis Carolinae: Philologica 3 – 2001. Germanistica Pragensia XVIII*, Praha: Karolinum, 13–20. Vodrážková-Pokorná, Lenka (2007) 'Bibliographie von Prof. PhDr. Alena

moderní lingvistka mimořádné erudice s bohatým rejstříkem odborné germanistické činnosti, která ve svých výsledcích vykazuje pečlivost, důkladnost, jasnost a přehlednost a zároveň hlubokou znalost zkoumané problematiky.

3.1 Slootovorba

Těžiště vědecké práce zaměřila prof. Šimečková především na tvoření slov v současné němčině a na konfrontaci němčiny s češtinou, kde se jednoznačně a natrvalo promítl vliv jejího učitele prof. Pavla Trosta (1907–1987); v oblasti tvoření slov ji ještě významně ovlivnil lipský profesor a přední znalec německé slootovorby a frazeologie Wolfgang Fleischer (1922–1999). Ve slootovorbě věnovala pozornost tvoření komplexních sloves, kde na základě empirického výzkumu popsala jejich specifika z morfologicko-syntaktického hlediska a specializovala se na aspekty tzv. odlučitelnosti a neodlučitelnosti (*Zu den sowohl trennbar als auch untrennbar vorkommenden Verbalkonstituenten im Deutschen*, 1974; *Komplexe Verben im Deutschen. Ein Beitrag zur Untersuchung der distanzierbaren Verbaleinheiten*, 1984; *Untersuchungen zum „trennbaren“ Verb im Deutschen I*, 1997; *Untersuchungen zum „trennbaren“ Verb im Deutschen II*, 2002). Svým návrhem klasifikace komplexních sloves opírajícím se o jejich morfologicko-syntaktický charakter přispěla k odborné diskusi na toto téma a zároveň vstoupila do povědomí domácí i mezinárodní odborné veřejnosti: „Aktuálnost [...] tematiky se ukazuje [u prof. Šimečkové; pozn. L. V.] také mimo jiné ve zdařilém úsilí vypracovat originální koncepci slootovorby, ve které byly zohledněny také výsledky bádání z oblasti romanistiky a především bohemistiky.“⁵ Za významný počín v oblasti slootovorby lze považovat mezinárodní konferenci s účastí předních odborníků, např. Irmhild Barzové, Františka Daneše, Ludwiga M. Eichingera, Wolfganga Fleischera, Marianne Schröderové a Hanse Wellmanna, kterou uspořádala prof. Šimečková s Marií Vachkovou v Praze v roce 1994 a jejíž příspěvky byly publikovány ve sborníku *Wortbildung. Theorie und Anwendung* (1997).

3.2 Česko-německá konfrontace

Poznatky z konfrontačního výzkumu němčiny a češtiny, kterým se zabývala vedle svého dlouholetého spolupracovníka a přítele PhDr. Jaromíra Povejšila, CSc. (1931–2010), uplatnila prof. Šimečková např. v pracích *Bibliographie zum deutsch-tschechischen Sprachvergleich. Seznam srovnávacích prací v rámci mannheimských studijních bibliografií* (1997) a *Kontrastive Analysen Deutsch-Tschechisch/Slowakisch: eine Übersicht* (2001). K nim se řadí i publikace *O němčině pro Čechy* (1992, 21996), kterou koncipovala nejen pro začínající germanisty, ale i pro zájemce z jiných oblastí, kteří se chtějí „seznámit s němčinou v současném pohledu i v krátkém náčrtu její minulosti“ a zároveň se naučit „dívat se na němčinu českýma očima, poznat z úhlu

Šimečková, CSc. 2002–2006', in Eva Berglová, Marie Vachková and Lenka Vodrážková-Pokorná (eds.) „... und jedes Wort hat fließende Grenzen...“: *Gedenkschrift für Prof. PhDr. Alena Šimečková, CSc.*, Praha: FFUK, 13–14.

⁵ Masařík, Zdeněk (2005) 'Ein germanistisches Jubiläum', in *Acta Universitatis Carolinae: Philologica* 3 – 2001. *Germanistica Pragensia XVIII*, Praha: Karolinum, 7–10, zde 8.

pohledu mateřštiny její výhody i úskalí“.⁶ Toto dílo je nejen dokladem srozumitelného a přehledného výkladu založeného na konfrontačním pohledu na němčinu a češtinu, ale také zástupcem tradiční produkce české germanistiky, která se od svého založení v 80. letech 19. století snažila s ohledem na historická a kulturní specifika českých zemí o výklad německého jazyka a literatury z českého pohledu; tato práce Aleny Šimečkové zároveň zůstává výzvou pro představitele současné germanistiky pokračovat ve snahách jejich předchůdkyně a aktualizovat tuto monografii se zřetelem ke změnám, které obor a postavení němčiny ve společnosti zaznamenává za posledních dvacet let, které uplynuly od posledního vydání knihy.

3.3 Diachronie

Konfrontace němčiny s češtinou přivedla prof. Šimečkovou v druhé polovině 90. let také k vývoji německého jazyka; oceňovány jsou zejména její diachronní studie k česko-německému bilingvistu *Zur individuellen tschechisch-deutschen Zweisprachigkeit in Böhmen. Eine Fallstudie aus dem 16. Jahrhundert* (1996, 1998) a *Zur Zweisprachigkeit in Böhmen des 17. Jahrhunderts* (1996); na příkladu česko-německé učebnice Ondřeje Klatovského z druhé poloviny 16. století se Alena Šimečková soustředila na vztah obou jazyků v učebnici a u jejích adresátů. U samotného autora pak dospěla na základě jazykových analýz ke zjištění vysokého stupně bilingvistu doloženého samostatnou tvořivostí, které byl autor učebnice schopen. V roce 1996 pak prezentovala na pozvání augsburského profesora Hanse Wellmanna v rámci konference Institutu pro evropské kulturní dějiny (Institut für Europäische Kulturgeschichte) téma *Zur Produktion der ältesten Druckerstädte in Böhmen: Sprachen, Themen, Adressaten* (1996), kde podala na pozadí kulturně-historického vývoje v českých zemích charakteristiku raně novověké tištěné písemné kultury a s ní spojené jazykové otázky, tematické okruhy a žánry a také prototypy adresátů. V souvislosti s diachronní oblastí nelze u prof. Šimečkové opomenout náročné překlady editovaných rukopisů z proveniencie českých zemí (např. *Příběhy Jindřicha Hýzrla z Chodů*, 1979) a také spolupráci s archiváři na edici německých textů v *Paleografické čítance* (2000), kde se prof. Šimečková ujala úkolu přiblížit uživatelům příručky, zejména pak studentům archivnictví a historie, paleografický text prostřednictvím odborného filologického komentáře a překladu.

3.4 Dějiny germanistiky

Svůj zájem o historii promítla prof. Šimečková také do studií k dějinám a osobnostem pražské germanistiky, kterými se začala intenzivněji zabývat v polovině 90. let, kdy ve spolupráci s Bavorskou akademií věd (Bayerische Akademie der Wissenschaften) zpracovávala pro biografickou příručku *Neue deutsche Biographie* heslo Václava Emanuela Mourka (1846–1911). Tomuto zakladateli české germanistiky v Praze, který ji zaujal nejen jako germanista, ale také jako autor anglicko-českých slovníků a překladatel z angličtiny, se pak věnovala i v rámci výzkumného projektu *Dějiny germanistiky v českých zemích od poč. 19. stol. do r. 1945*, který od jeho počátku s vědomím významu studia dějin oboru velmi podporovala a na kterém v letech 2002–2004 participovala.

⁶ Šimečková, Alena (1992) *O němčině pro Čechy*, Praha: H+H, 5.

Pro tento projekt sestavila také první úplnou tištěnou Mourkovu bibliografii a v jedné ze svých vůbec posledních studií zhodnotila význam této téměř zapomenuté osobnosti (*Anfänge der tschechischen Germanistik in Böhmen: Václav Emanuel Mourek*, 2006; *Václav Emanuel Mourek [Bibliographie]*, 2006). Příspěvky prof. Šimečkové z oboru dějin vědy zaujaly také historiky, pro které zpracovala vedle Mourkova vědeckého profilu (*Václav Emanuel Mourek. Profil zakladatele české germanistiky*, 2003) také životní osudy jedné z posledních osobností pražské předválečné jazykovědné germanistiky Josefa Janka během druhé světové války a po roce 1945, do kterých zasáhly historické události a nepodložené obvinění z kolaborace (*Josef Janko (1869–1947). Germanist*, 2001).

4. Redakční činnost a členství v odborných sdruženích a korporacích

S Josefem Jankem nespojoval prof. Alenu Šimečkovou pouze obor a dějiny vědy, ale také redakční činnost pro *Časopis pro moderní filologii*, který vedl Josef Janko od jeho založení Klubem moderních filologů v roce 1911 do své smrti v roce 1947. Prof. Šimečková publikovala v *Časopisu pro moderní filologii* od roku 1970 články a recenze a v letech 2001–2005 působila jako jeho hlavní redaktorka. Pravidelně přispívala také jako členka redakční rady do časopisu *Germanistica Pragensia* (1960n.), tradičního publikačního fóra určeného k prezentaci výsledků vědecké činnosti pražských germanistů na domácí půdě i v zahraničí, kde byl tento časopis od svého počátku pro své cenné příspěvky často citován v odborných publikacích. Svou odbornou erudici potvrdila prof. Šimečková také jako členka mezinárodních i domácích vědeckých sdružení, např. Societas Linguistica Europaea, Jazykovědného sdružení a Kruhu moderních filologů. Patřila mezi spoluzakladatele Svazu germanistů ČR a aktivně působila v jeho výboru.

5. Pedagogická činnost

Zkušenosti z prvních let vysokoškolské pedagogické činnosti, kdy se prof. Šimečková stala autorkou či spoluautorkou učebnic a skript pro vysoké školy technického zaměření, uplatnila i jako pedagožka na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Za dobu svého působení vydala řadu učebnic a antologií k úvodu do studia jazyka a základů jazykovědy i vývoji německého jazyka (např. *Úvod do studia německého jazyka I*, 1978, [2. vyd. 1981]; *Úvod do studia německého jazyka II*, 1981, [2. vyd. 1985]; *Geschichte der deutschen Sprache. Arbeitstexte*, 1999; *Čítanka lingvistických textů pro germanisty*, 2003; *Úvod do studia jazykovědné germanistiky*, 2004), které jsou dodnes považovány za standardní učební pomůcky při vzdělávání mladých germanistů. Tyto učební materiály zároveň dokládají zdárnou aplikaci nových vědeckých – jazykově-teoretických a metodologických – poznatků do praxe: vyznačují se srozumitelným výkladem, jehož předpokladem byly dlouholeté zkušenosti, rozsáhlé znalosti, moudrost a pokora k předávání poznatků. Velkou pozornost věnovala prof. Šimečková výchově vědeckého dorostu. Jako „Doktormutter“ zcela naplňovala svoje poslání: mateřsky dbala o vědecký růst svých svěřenců, plně je podporovala v počátcích jejich badatelské práce a zodpovědně jim předávala svoje zkušenosti, které u mnohých jejich

žáků dodnes přetrvávají ve formě sešitových poznámek z jejích seminářů a přednášek nebo prvních publikačních pokusů důkladně opoznámkovaných jejím úhledným, zakulaceným písmem. V zájmu oboru si vychovala nástupce, pokračovatele svého díla z řad vlastních studentů a doktorandů, ke kterým dnes patří většina členů lingvistické sekce oddělení germanistiky Ústavu germánských studií FF UK, a svými odbornými i lidskými kvalitami si získala také uznání i respekt spolupracovníků na pracovišti a v širších vědeckých kruzích.

6. Závěr

Rozsahem své vědecké práce představuje prof. Šimečková vzácný příklad širokého záběru odborného profilu v oblasti synchronního a diachronního výzkumu. Při prohlížení dochovaných podkladů k odborné práci ve vědecké pozůstalosti prof. Šimečkové, která je uložena v archívních fondech Ústavu germánských studií a v Lexikografickém centru FF UK, vyvolává množství shromážděného a excerpovaného jazykového materiálu obdiv a údiv nad tím, kolik neuvěřitelné píle a úsilí je ukryto v manuálně zaznamenaných podkladech, které jsou stále zdrojem důležitých informací pro oblast lexikografie, lexikologie, tvoření slov a dějin německého jazyka v českých zemích.

Když v příspěvku *Konfrontační srovnávání jazyků: dosavadní výsledky a deziderata* (2003) shrnula prof. Šimečková svoje dosavadní výsledky bádání v oblasti konfrontačního srovnávání jazyků, poukázala zároveň vedle preferovaných cílů na poli konfrontačního studia češtiny a němčiny také na další možnosti a perspektivy výzkumu němčiny: „Při bližším pohledu zjistíme, že některé ‚obtížné‘ jevy [němčiny; pozn. L. V.] vystupují do popředí srovnáním němčiny pouze s omezenou skupinou jazyků určitého typu. Srovnání s ostatními evropskými jazyky (slovanskými, románskými i dalšími) by zřejmě posunulo hranice problematizované kategorie [obtížnosti jazyka; pozn. L. V.] jiným směrem, a tak tu před mezijazykovou konfrontací stojí nové úkoly“ (2003, s. 21). Na těchto úkolech už bohužel neměla příležitost pracovat; nastíněné záměry a zkušenosti – ať už přímo předané, nebo zprostředkované – se ale staly dědictvím jejích pokračovatelů, kteří si se závazkem kontinuity odborné germanistické práce a s každou vzpomínkou i publikací či příspěvkem prof. Aleny Šimečkové připomínají tuto osobnost pražské germanistiky, hluboce si cení jejího vědeckého odkazu, učí se z něj a rozvíjejí ho dál.

Lenka Vodrážková

IV.

Zprávy

PŘÍSPĚVEK DGT K JAZYKOVÉMU VZDĚLÁVÁNÍ ODBORNÉ I LAICKÉ VEŘEJNOSTI

JAN FABER

Generální ředitelství pro překlady (DGT) je jedním ze 31 generálních ředitelství Evropské komise. Hlavním posláním DGT je zajištění překladu většiny dokumentů Evropské komise do všech 24 úředních jazyků EU. Mnohojazyčnost, jeden ze základních kamenů Unie, je zakotvena již ve vůbec prvním nařízení Evropských společenství, konkrétně v nařízení 1/1958, v němž se mimo jiné uvádí, že „Nařízení a jiné texty obecného dosahu se sepisují ve čtyřech úředních jazycích.“¹ V současné době se v EU používá již 24 úředních jazyků, což představuje celkem 552 možných jazykových kombinací. DGT má tedy 24 jazykových oddělení a v každém z nich pracuje 50–60 překladatelů. S celkovým počtem 2 200 zaměstnanců (včetně asistentů a managementu) a s 2 254 744 přeloženými stranami v roce 2018 je tak největší veřejnou překladatelskou službou na světě.

Spektrum činností DGT však výrazně překračuje hranice pouhého překladu. V zájmu zajištění vysoké kvality a konzistentní terminologie má každé oddělení své kontrolory kvality a dále 2–3 terminology, kteří mají na starost přípravu a zadávání termínů do příslušných databází. Terminologové při své činnosti konzultují příslušné české autority, včetně státní správy či akademické sféry. Největší, veřejně přístupná terminologická databáze IATE v současnosti obsahuje více než 45 000 ověřených českých termínů.²

Protože v oblasti odborného překladu došlo v posledních dvou dekádách k bezprecedentnímu vývoji, který lze bez přehánění přirovnat k „revoluci“, věnuje i DGT významnou pozornost nejnovějším technologiím, zejména pak tzv. „strojovému překladu“. V roce 2017 byla spuštěna služba eTranslation – nová generace strojového překladu vyvinutého DGT.³ Jedná se o tzv. neuronový strojový překlad, který „zná“ relativně komplexní sadu gramatických pravidel a dokáže se „učit“. Tento strojový překlad je zdarma k dispozici mj. institucím veřejné správy v členských zemích EU a univerzitám, které jsou součástí sítě European Masters in Translation (EMT). Označení EMT, které uděluje právě DGT ve spolupráci s institucemi vyššího vzdělávání, mohou získat pouze univerzity, které splní řadu přísných kvalitativních kritérií kladených na systém

1 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:31958R0001&from=CS>

2 <https://iate.europa.eu/home>

3 <https://ec.europa.eu/cefdigital/wiki/display/CEFDIGITAL/eTranslation>

vzdělávání studentů překladatelství. V současné době je v síti zapojeno 63 univerzit, včetně Ústavu translologie UK v Praze.⁴

DGT působí také přímo v jednotlivých členských státech EU, a to prostřednictvím místních kanceláří (tzv. Field Office) přidružených k lokálním Zastoupením Evropské komise. Pracovník místní kanceláře DGT (tzv. Field Officer, nebo DGT FO) je obvykle zkušený překladatel, který je na dobu 5 let vyslán do své domovské země, kde poskytuje jazykový servis Zastoupení a propaguje mnohojazyčnost, jazykové vzdělávání, překladatelství a snaží se zvýšit povědomí o DGT jak v místní státní správě, tak mezi akademickou obcí. Jako příklad lze uvést mj. každoroční terminologický seminář pro státní správu, který letos vkročí již do své druhé dekády, nebo mezinárodní konferenci o mnohojazyčnosti pořádanou společně s MŠMT, NIDV a DZS. Field officer rovněž spolupracuje s českými univerzitami (mj. ÚTRL FF UK, FF UPOL, FF JČU, FF OSU či UTB), kde v rámci výuky překladatelství studentům přednáší o specifikách překládání pro velkou mezinárodní instituci. Každoročně na jaře, obvykle v dubnu, spolupřádá společně s ÚJOPem, střediskem Albertov, Studentskou konferencí zahraničních studentů češtiny,⁵ jejíž součástí je také překladatelská soutěž. V roce 2019 se konference zúčastnilo celkem 38 studentů češtiny ze 3 kontinentů. Místní kancelář DGT se zapojuje také do aktivit Zastoupení EK, zejména do akcí pro veřejnost, jako je např. Den Evropy na Střeleckém ostrově (9. 5.) nebo třeba festival Colours of Ostrava, kde poskytuje relevantní informace a pomocí kvízů a soutěží se snaží zvýšit u široké veřejnosti povědomí o mnohojazyčnosti a zájem o cizí jazyky. V poslední době zaměřujeme naši pozornost také na žactvo základních škol a podílíme se na soutěži „Vícejazyčnost je bohatství“, kterou organizuje vícejazyčný časopis pro děti *Kamarádi*,⁶ nositel Evropské jazykové ceny Label udělované Evropskou komisí.⁷ V letošním roce pro děti z vítězných škol uspořádáme v rámci oslav Evropského dne jazyků tzv. Speak dating junior, na kterém si budou moci žáci vyzkoušet krátké, pětiminutové lekce ve vybraných jazycích.

Každoročně kolem 26. září pak DGT FO společně se sítí EUNIC pořádá v pasáži a galerii Lucerna oslavy Evropského dne jazyků. V roce 2018 si mohla veřejnost vyzkoušet 34 jazyků, včetně např. ukrajinštiny, vietnamštiny nebo romštiny. V roce 2019, který OSN prohlásilo za Mezinárodní rok domorodých jazyků, budou k dispozici lektoři hovořící „Po našymu“, velšsky, baskicky nebo katalánsky. Akci, která je jednou z vlajkových iniciativ (tzv. flagship initiative) v členských státech, navštívilo v uplynulém roce více než 1 500 účastníků. Další vlajkovou iniciativou GR pro překlady je seminář Translating Europe Workshop (TEW)⁸ pořádaný v ČR již tradičně v rámci Jeronýmových dnů – festivalu překladu a tlumočení organizovaného JTP.⁹ Na TEW se setkávají zástupci poskytovatelů jazykových služeb, OSVČ, akademici a profesionálové

4 https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt/universities-and-programmes-emt-network_en

5 <http://ujop.cuni.cz/aktuality/detail/296-mezinarodni-studentska-konference>

6 <https://www.zaedno.org/casopis/2019/kamaradi-2-2019>

7 https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/european-language-label_cs

8 https://ec.europa.eu/info/news/translatingeurope-workshops-2018-2018-sep-05_en

9 <http://www.jtpunion.org/Akce/Aktualni-prehled-akci/2018/JERONYMOVY-DNY-2018>

z DGT a hovoří o nejnovějších trendech v současném překladu – v posledních několika letech pak hlavně o nových dovednostech překladatelů nezbytných ke zvládnutí tzv. „velkého technologického skoku“ a o strojovém překladu, který zcela neoddiskutovatelně představuje budoucnost odborného překladu.

Výčet zajímavých aktivit DGT FO spojených s jazyky, překlady, mnohojazyčností a jejich propagací není ani zdaleka u konce, ale v souladu se rčením „dobrého pomálu“ představíme zcela na závěr již jen poslední vlajkovou iniciativu DGT, kterou je překladatelská soutěž pro studenty středních škol Juvenes Translatores.¹⁰ Tato soutěž, která nemá svým rozsahem obdoby, se již 13. rokem pořádá pro studenty středních škol, kteří v daném kalendářním roce oslaví 17. narozeniny. Studenti mohou soutěžit v libovolné z 552 jazykových kombinací, které nabízí 24 úředních jazyků EU. S ohledem na omezené kapacity hodnotitelů, kterými jsou překladatelé DGT, je počet soutěžících škol omezen na 751, což odpovídá počtu poslanců v Evropském parlamentu. Jelikož je však přihlášených škol několikanásobně více (v minulém roce jich bylo 2 165), rozhoduje o nasazení do soutěže los. Z letošních 3 252 soutěžících vzešlo 28 vítězů, kteří si, stejně jako každý rok, svá ocenění převzali na slavnostním ceremoniálu v Bruselu, kde se měli možnost setkat také s překladateli z DGT a seznámit se s jejich prací. Pro mnohé z těchto mladých lidí bylo vítězství či čestné uznání v soutěži Juvenes Translatores impulsem, který je nasměroval na dráhu profesionálního překladatele. Mezi 99 českými soutěžícími se vítězkou stala Markéta Sahanová z českobudějovického gymnázia Jírovcova, které obhájilo své loňské vítězství.¹¹

Jan Faber
Pracovník Místní kanceláře DGT v České republice

¹⁰ https://ec.europa.eu/info/education/skills-and-qualifications/develop-your-skills/language-skills/juvenes-translatores_cs

¹¹ https://ceskobudejovicky.denik.cz/zpravy_region/nejlepsi-ceska-prekladatelka-je-z-budejovic-20190219.html

VÝROČNÍ CENA FIPLV PRO PROF. PHDR. JITKU RADIMSKOU, DR.

JANA KRÁLOVÁ

Na návrh Kruhu moderních filologů udělila Mezinárodní federace učitelů živých jazyků (Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, FIPLV, zal. 1931 v Paříži) prof. PhDr. Jitce Radimské, Dr., z Ústavu romanistiky FF JU celosvětově uznávané ocenění „FIPLV International Award“, a to za mimořádný a ojedinělý přínos k jazykové výuce a výzkumu a za podporu dalších učitelů a akademických pracovníků. Příslušný diplom převzala prof. Radimská 29. 11. 2019 během celorepublikového setkání členů Kruhu moderních filologů (KMF), vědecké společnosti spadající pod Radu vědeckých společností AV ČR, v Praze ve Šporkově paláci v Hybernské ulici. Ocenění předala prof. Radimské předsedkyně KMF prof. PhDr. Jana Králová, CSc., a ke gratulaci se kromě celé řady kolegů i bývalých studentů prof. Radimské připojila také Hélène Buisson, ataše pro francouzský jazyk z Velvyslanectví Francouzské republiky v ČR v Praze; PhDr. Olga Nádvorníková, Ph.D., předsedkyně spolku Gallica – sdružení vysokoškolských vyučujících francouzštiny; Mgr. Sylva Nováková, Ph.D., předsedkyně Sdružení učitelů francouzštiny – SUF; doc. PhDr. Jiří Buriánek, CSc., místopředseda Rady vědeckých společností ČR pro oblast společenských věd, a doc. PhDr. Ondřej Pešek, Ph.D., děkan Filozofické fakulty JU.

Profesorka Jitka Radimská působila jako učitelka na gymnáziu v Českém Krumlově, po r. 1989 vybuodovala na Jihočeské univerzitě významné a uznávané romanistické pracoviště – Ústav romanistiky FF JU, v jehož čele dlouhá léta působila. Ve svém profesním životě se i nadále věnuje výuce a výzkumu v oblasti frankofonní literatury a je velkou oporou mladým vědeckým pracovníkům a doktorandům, kteří u ní vždy mají dveře otevřené. Vysoce ceněné je rovněž působení prof. Radimské jako předsedkyně asociace vysokoškolských pedagogů francouzštiny Gallica v letech 2002–2006 a zejména jako předsedkyně Kruhu moderních filologů v letech 2008–2011, kdy výrazně přispěla k oživení zájmu o tuto organizaci zejména mezi kolegy z mladší a střední generace i studenty. Není tedy náhodou, že na její práci navazuje velmi aktivní Filologický klub, působící při Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, který se zaměřuje na popularizaci filologických vědní disciplín mezi studenty a na rozšiřování zájmu o aktuální výzkumné problémy napříč jednotlivými disciplínami.

Jana Králová



International Federation of Language Teacher Associations
Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes

FIPLV International Award Certificate of Honour 2018

presented to

Prof. Jitka Radimská

*for her distinguished and outstanding contribution to language teaching and research,
particularly in relation to French, as well as her support for other teachers and academics*

on the recommendation of the FIPLV Member Association

Kruh Moderních Filologů (KMF)

(Czech Modern Language Association)

Place: London, United Kingdom

Date: 15 November 2019

Professor Terry Lamb
FIPLV Vice President

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Terry Lamb', is positioned below the printed name and title.



V.
Přehled přednáškové činnosti KMF
v roce 2019

PRAHA

26. 2. 2019 **Kroutilová, K.:** Zpracování osobních zájmen v německých slovnících a gramatikách
8. 3. 2019 **Hoskovec, T.:** Terminologie z pohledu lingvistického
23. 3. 2019 **Mraček, D.:** Překlad a tlumočení jako pátá řečová dovednost
24. 5. 2019 **Sládková, M.:** Francouzština a italština – shody a rozdíly nejen z hlediska pragmalingvistiky
- 10.–11. 10. 2019 Seminář celostní filologie:
Hoskovec, T.: Principy celostní filologie
Pokorný, M.: Překlad a výklad textu
Pešek, O.: Tematická struktura textu a její počítačové zpracování
Hoskovec, T.: Obsahový rozbor Máchova Máje
Hoskovec, T.: Obsahový rozbor Máchova Máje II
Říha, J.: Individuální styl a veršová technika
Charvátová, A.: Překlad literárního textu a problém variant španělštiny
Volín, J.: Význam v jazykových jednotkách z pohledu fonetického
29. 11. 2019 **Mánek, B.:** Počátky české kritiky překladů anglických dramát v 19. století

HRADEC KRÁLOVÉ

28. 3. 2019 **Pilný, O.:** “Ulster Says No” Again? David Ireland’s Cyprus Avenue, Cliché, and Brexit
9. 4. 2019 **Hoskovec, T.:** Karl Bühler aneb znovuobjevování teorie jazyka
13. 12. 2019 **Mánek, B.:** První kritická hodnocení českých překladů Byronovy poezie

OSTRAVA

27. 4. 2019 **Polická, A.:** Sociolingvistický výzkum slangu francouzské mládeže
24. 9. 2019 **Dontcheva-Navratilova, O.:** A genre-based approach to academic writing: models, variation and creativity
22. 10. 2019 **Filip, H.:** Suspicious Minds: Genericity with epistemic effects

ČESKÉ BUDĚJOVICE

10. 1. 2019 **Jatner, T.:** Discourses of Science: věda a literární imaginace ve viktoriánské době
28. 3. 2019 **Pešek, O.:** Textové téma optikou počítačových metod
4. 4. 2019 **Křivancová, M.:** Rekonstrukce obrazu světa ve frazeologii jakožto výseku jazykového obrazu světa
9. 5. 2019 **Grubhoffer, V.:** Knihovna jako odraz duše a doby. Italská knižní sbírka Marie Ernestiny z Eggenbergu
10. 10. 2019 **Janečka, M.:** Kompenzace verbálního deficitu pomocí gest: výzkum pacientů s afázií
14. 11. 2019 **Bauer, M.:** Filmy podle próz Milana Kundery
12. 12. 2019 **Hoskovec, T.:** Karl Bühler, teorie jazyka mezi sémiologií a psychologií



FILOZOFICKÁ FAKULTA
Univerzita Karlova

XXVII. ročenka Kruhu moderních filologů

Obnovená edice – 2010

© Kruh moderních filologů, z. s.

Marie Vachková, Kateřina Středová (eds.)

Vydal Kruh moderních filologů, z. s., nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1

Jazykové korektury Jana Králová, Martina Kutková, Julia Miesenböck

Sazba a tisk Nakladatelství AMU

Vydání první

Praha 2019

ISSN 0577-3768 (platné pro všechna čísla Ročenek KMF)

ISBN 978-80-7308-689-3