

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

Disertační práce

**Jazykový obraz smrti, posmrtného života a umírání u žáků  
základních a středních škol**

The Linguistic Picture of Death, Afterlife and Dying in  
Primary and Secondary School Pupils

Zuzana Wildová

Školitel: PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Obor: Didaktika českého jazyka

2019

Děkuji Ladislavu Janovcovi za pomoc a cenné rady, které mi při psaní disertační práce poskytoval.

Děkuji své rodině za podporu a trpělivost.

Prohlašuji, že jsem disertační práci *Jazykový obraz smrti, posmrtného života a umírání u žáků základních a středních škol* vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. července 2019



## **Abstrakt**

Disertační práce Jazykový obraz smrti, posmrtného života a umírání u žáků základních a středních škol se věnuje rekonstrukci jazykového obrazu smrti těchto skupin žáků, jeho vzájemné komparaci a jeho srovnání s rozvinutým psychologickým konceptem smrti. Dále charakterizuje, jak se v jazykovém obrazu smrti u žáků projevuje tabuizace tohoto tématu a jaké modifikace jazykového obrazu světa obraz smrti u žáků vykazuje.

V první části se práce zabývá pojetím smrti v jazyce a kultuře, a tedy také jazykovou a socio-kulturní tabuizací tohoto fenoménu. Věnujeme se zde vývoji nazírání na smrt v historii a také vývoji konceptu smrti u dětí a mládeže. Teoretickým východiskem pro tuto práci jsou metody kognitivní lingvistiky a jejího přístupu ke zkoumání jazyka. Charakteristikou tohoto lingvistického přístupu, jeho metod, jakož i hlavních směrů a představitelů se zabýváme v další části práce. Z metod kognitivní lingvistiky vycházíme nejen při zpracování, ale také při sběru jazykových dat. Ve třetí části práce analyzujeme jazyková data systémová, textová a empirická. Textová data čerpáme z textů intencionální literatury pro děti a mládež, z textů učebnic českého jazyka pro 2. stupeň základních škol a z textů publikovaných na sociálních sítích. Empirická data, získaná prostřednictvím dotazníkového šetření provedeného na rozsáhlém vzoru žáků 2. stupně základní školy a mezi žáky středních škol, byla podkladem pro rekonstrukci jazykového obrazu smrti u dětí a mládeže.

## **Klíčová slova**

smrt, kognitivní lingvistika, etnolingvistika, jazykové tabu, jazykový obraz světa, jazykový obraz smrti, koncept, význam, představová schémata, kategorizace, konceptuální metafora

## **Abstract**

The dissertation *The Linguistic Picture of Death, Afterlife and Dying in Primary and Secondary School Pupils* is devoted to the reconstruction of the linguistic picture of death in these groups of pupils, its mutual comparison and its comparison with the developed psychological concept of death. Furthermore, it describes how the taboo of this topic manifests itself in the pupils' linguistic picture of death and which modifications of the linguistic picture of the world are shown in the linguistic picture of death among pupils.

In the first part, the dissertation deals with the concept of death in language and culture, and thus also with the linguistic and socio-cultural taboo of this phenomenon. We deal with the development of the conception of death in history and also the development of the concept of death of children and youth. The theoretical frame for this work is based on the methods of cognitive linguistics and its approach to linguistic research. We characterize this linguistic approach, its methods and the main representatives in the next part of the work. We use cognitive linguist methods not only for processing but also for collecting language data. In the third part, we analyze system, text and empirical language data. Textual data are derived from texts of intentional literature for children and youth, texts of Czech language textbooks for the second level of primary schools and texts published on social networks. Empirical data, obtained through a questionnaire survey conducted on a large sample of primary school pupils and among secondary school pupils, were the basis for the reconstruction of the language picture of death among children and youth.

## **Key words**

death, cognitive linguistics, ethnolinguistics, linguistic taboo, the linguistic picture of the world, the linguistic picture of death, concept, meaning, imaginary schemes, categorization, conceptual metaphor

## Obsah

Abstrakt .....	5
Klíčová slova .....	5
Abstract .....	6
Key words .....	6
1 ÚVOD .....	11
2 SMRT V KULTUŘE A JAZYCE.....	14
2.1 Smrt jako socio-kulturní tabu.....	14
2.2 Smrt jako jazykové tabu a předmět lingvistického zkoumání.....	19
3 KONCEPT SMRTI U DĚTÍ A MLÁDEŽE .....	26
4 KOGNITIVNÍ LINGVISTIKA.....	30
4.1 Přístupy v kognitivní lingvistice .....	31
4.1.1 Americká kognitivní lingvistika.....	32
4.1.2 Lublinská kognitivní etnolingvistika.....	32
4.2 Kognitivní lingvistika v didaktice jazyka.....	35
4.2.1 Zahraniční práce věnované kognitivní lingvistice v didaktice jazyka .....	35
4.2.2 Domácí práce věnované kognitivní lingvistice v didaktice jazyka .....	37
4.3 Reflexe kognitivní lingvistiky v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.....	38
5 TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....	40
5.1 Význam v kognitivní lingvistice a kognitivní definice pojmu.....	42
5.2 Kategorizace.....	45
5.3 Prototyp a stereotyp.....	46
5.4 Profilování pojmu.....	47
5.5 Představová schémata .....	49
5.6 Metafora .....	50
6.7 Jazykový obraz světa.....	51

6 METODOLOGIE.....	54
Časový přehled etap výzkumu .....	55
7 SYSTÉMOVÁ DATA .....	56
8 TEXTOVÁ DATA.....	66
8.1 Smrt v učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň základní školy .....	66
8.1.1 Beletristické texty.....	67
8.1.2 Populárně naučené texty.....	68
8.1.3 Publicistické texty .....	69
8.1.4 Úryvky žákovských prací.....	69
8.1.5 Gramatická cvičení.....	70
8.1.6 Deriváty lexémů <i>smrt, zemřít a mrtvý</i> .....	70
8.1.7 Synonymní lexémy.....	70
8.1.8 Výrazy spojené se sémantickou oblastí smrti, umírání a posmrtného života.....	72
8.1.9 Sémantická oblast smrti jako oblast zdrojová pro vytvoření obrazných pojmenování ..	72
8.1.10 Dílčí závěry .....	73
8.2 Smrt v literatuře pro děti a mládež .....	75
8.2.1 Žánr fantasy.....	76
8.2.2 Science fiction .....	81
8.2.3 Pohádka .....	81
8.2.4 Pověst .....	84
8.2.5 Populárně naučná literatura .....	84
8.2.6 Dílčí závěry .....	85
8.3 Sociální sítě: Facebook a Twitter .....	86
8.3.1 Námaha, únava jako smrt .....	86
8.3.2 Hyperbolizace záporného postoje výrazy ze sémantické oblasti SMRTI.....	89
8.3.3 Žert, smích vyjádřené výrazy ze sémantické oblasti SMRTI.....	90
8.3.4 Smrt jako konec života.....	91



8.3.5 Smrt v názvech stránek a skupin .....	92
8.3.6 Dílčí závěry .....	92
9 EMPIRICKÁ DATA .....	93
9.1 Pilotní šetření – Smrt v muzeu .....	93
9.1.1 O výstavě.....	93
9.1.2 Základní údaje o výzkumu .....	94
9.1.3 Dotazníkové otázky.....	95
9.1.4 Interpretace údajů získaných v dotaznících.....	95
9.1.5 Dílčí závěry .....	99
9.2 JAZYKOVÝ OBRAZ SMRTI U ŽÁKŮ ZŠ A SŠ – HLAVNÍ VÝZKUM.....	101
9.2.1 Dotazníkové šetření.....	101
9.2.2 Údaje o respondentech 2017/2018 .....	101
9.2.3 Dotazník .....	103
9.2.4 Způsob zpracování jazykových dat .....	105
9.2.5 Zpracování a interpretace získaných dat .....	106
9.2.5.1 Otázka <i>Co tě napadne, když se řekne smrt?</i> .....	106
9.2.5.1.1 Žáci střední školy .....	106
9.2.5.1.2 Žáci základní školy.....	108
9.2.5.2 Otázka <i>Co podle tebe není smrt?</i> .....	110
9.2.5.2.1 Žáci střední školy .....	110
9.2.5.2.2 Žáci základní školy.....	112
9.2.5.3 <i>Napiš tři věci, které smrt popisují.</i> .....	113
9.2.5.4 SMRT v obrazných vyjádřeních.....	116
9.2.5.4.1 SMRT jako oblast cílová.....	117
9.2.5.4.2 Žáci střední školy .....	117
9.2.5.4.3 Žáci základní školy.....	121
9.2.5.5 SMRT jako oblast zdrojová.....	121

9.2.5.5.1 Žáci střední školy .....	122
9.2.5.5.2 Žáci základní školy.....	125
10 JAZYKOVÝ OBRAZ SMRTI U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL.....	127
10.1 Jazykový obraz smrti u žáků středních škol.....	127
10.2 Jazykový obraz smrti u žáků základních škol .....	129
10.3 Jazykový obraz smrti u žáků základních a středních škol – srovnání.....	130
10.4 Srovnání s vyzrálým jazykovým obrazem smrti .....	133
10.4.1 Nevyhnutelnost.....	133
10.4.2 Univerzalita .....	133
10.4.3 Nevratnost .....	134
10.4.4 Nefunkčnost .....	134
10.4.5 Příčinnost.....	135
10.4.6 Posmrtnost.....	135
10.5 Obraz smrti u žáků základních a středních škol a jazykové tabu.....	136
11 ZÁVĚR.....	138
12 Seznam použité literatury a zdrojů.....	144

# 1 ÚVOD

V předkládané práci se věnujeme konceptu smrti u dětí a mládeže. Cílem je zachytit, jak o smrti přemýšlejí a jak jsou schopni o ní komunikovat. Prostředkem k tomu je rekonstrukce jazykového obrazu smrti žáků základních a středních škol.

Předpokládáme, že koncept smrti u mladé generace bude vykazovat orientaci na emoční stránku, expresivitu projevující se eufemistickými a dysfemistickými formami vyjádření, odklon od racionálního uchopování smrti a případně posuny a modifikace významu jak u slovní zásoby spojené se smrtí, tak také u obrazných vyjádření smrti a metaforických a metonymických vyjádření, pro něž je sémantická oblast smrti doménou zdrojovou. Odlíšnosti budou podle našeho předpokladu také vykazovat jazykové obrazy žáků základní a střední školy, a to zejména v souvislosti se stupněm vývoje abstraktního myšlení, s věkem, s mírou jazykové zkušenosti ze školního i osobního kontextu a s vlivem vrstevnického jazykového prostředí, do nějž vstupují i vlivy jiných mediálních obsahů.

Vycházíme z předpokladu, popsaného v četných psychologických, kulturologických a sociologických pracích, že smrt je sociokulturních podmínkách západní společnosti tabuizována. Je odsouvána do pozadí a popírána. Proto se věnujeme také tomu, jakým způsobem se jazyková tabuizace fenoménu smrti projevuje v jazykovém obrazu smrti žáků.

Přínosem naší práce je kromě rekonstrukce a charakteristiky jazykového obrazu smrti žáků základních a středních škol shromáždění a analýza aktuálních konceptuálních metafor souvisejících se smrtí. Pro didaktiku českého jazyka bude přínosem další možný pohled na vyučování vztahu jazyka a mimojazykové reality, s využitím prvků kognitivní lingvistiky. Jak upozorňuje Pacovská, „na poznatky o jazyce nelze rezignovat ani nelze jejich význam snižovat, pouze je možné měnit jejich roli z hlediska učebních cílů.“<sup>1</sup> Podobně již dříve zdůrazňovala Čechová, „škola je zaměřena na zvládnutí mateřského jazyka jako komunikačního prostředku ve všech sférách jeho fungování,“<sup>2</sup> a tedy i ve sféře „komunikace“ světa a jeho jazykového obrazu v naší mysli. Prostřednictvím využití prvků kognitivní lingvistiky v didaktice jazyka je možné se zaměřovat na subjektivní konotace pojmů a na jejich emoční a postojovou stránku. To je u tématu smrti jednou z možných cest, jak jej ve škole uchopit.

---

<sup>1</sup> PACOVSKÁ, J. (2012): *K hlubinám šudákovy duše, Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum, str. 13.

<sup>2</sup> ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, str. 5.

Souhrnný popis jazykových konceptů smrti je přínosem pro umožnění vzniku participativní komunikace se žáky, oboustrannou sociální percepci mezi učitelem a žákem, pozorování kognitivních procesů žáka a také pro možnost zaměřit se na emocionální rozvoj žáků a rozvoj jejich komunikačních schopností v této tematické oblasti. Neboť „školskou komunikaci chápeme jako jistý prototyp (model) společenské, sociální komunikace v přirozeném jazyce vůbec.“<sup>3</sup>

Téma naší práce je lingvodidaktické, vychází ale z poznatků dalších vědních oborů, proto v teoretické části vycházíme ze široce zaměřeného výběru odborné literatury. Teoreticky a metodologicky čerpáme z teorie kognitivní lingvistiky, její metody používáme pro analýzu jazykových dat i pro jejich sběr.

V první části své práce se zabýváme tématem smrti v současné společnosti a kultuře a pracích, které o tomto tématu pojednávají. Protože metody kognitivní lingvistiky zahrnují do analýzy jazykových dat i aspekty kulturně-spoločenské a zároveň je základem jejího zkoumání vztah jazyka a mysli, čerpáme z prací sociologických, kulturologických, etnologických a z prací psychologických, vzhledem k tématu také z několika prací thanatologických. Kromě obecného psychologického a kulturně-spoločenského kontextu jsme se zabývali také vnímáním smrti dětmi. Ačkoliv jsme náš výzkum zaměřili na děti a mládež ve věku 12–20 let, pro praktickou část bylo vhodné věnovat se také konstruování a konceptu smrti u dětí mladších. Výzkumy věnované tomuto tématu ukázaly mnohovrstevnatost v chápání smrti jak dospělým člověkem, tak dětmi. Navíc ne všechny složky konceptu se vyvíjejí s přibývajícím věkem stejnou rychlostí a nejsou také ovlivněny stejnými faktory.

V dalších kapitolách se věnujeme charakteristice kognitivní lingvistiky, jejích přístupů a definování nejdůležitějších pojmů a metod, abychom podložili postup analyzování dat v části praktické. Věnujeme se také východiskům kognitivní lingvistiky a filosofickým a psychologickým pracím, na jejichž myšlenky navazuje. V neposlední řadě je pro nás důležité zabývat se aplikací teorie a metod kognitivní lingvistiky v teorii didaktiky (mateřského) jazyka i v její praxi, proto část věnujeme také současnému stavu řešení této problematiky v zahraničních i domácích pracích.

Ve druhé části své práce se zabýváme analýzou jazykového materiálu tří typů jazykových dat: systémových, textových a empirických. Data systémová čerpáme ze slovníků.

---

<sup>3</sup> SVOBODOVÁ, J.: *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita. Pedagogická fakulta, str. 3.

Textová data jsme získali z učenic pro žáky 2. stupně základních škol a pro žáky středních škol, z literatury pro děti a mládež a z replik ze sociálních sítí. Sběr empirických dat spočíval v dotazníkovém šetření, které mělo několik etap. Následně jsme rekonstruueme jazykové obrazy smrti, posmrtného života a umírání u žáků základních a středních škol, srovnáváme je mezi sebou a také s rozvinutým konceptem smrti. V další části popisujeme, jakými prostředky se projevuje tabuizace fenoménu smrti v jazykovém obrazu smrti u žáků.

Našimi výzkumnými cíli tedy jsou:

- rekonstrukce jazykového obrazu smrti u žáků základních a středních škol
- kategorizace a interpretace obrazných vyjádření, pro něž je smrt oblastí cílovou
- kategorizace a interpretace obrazných vyjádření, pro jejichž vznik byla oblastí zdrojovou sémantická oblast smrti
- srovnání jazykového obrazu smrti žáků základních škol s jazykovým obrazem smrti žáků středních škol
- srovnání jazykových obrazů smrti u žáků a rozvinutého konceptu smrti
- charakteristika prostředků, jimiž se u žáků projevuje tabuizace smrti
- charakteristika modifikací a významových posunů v jazykovém obrazu smrti
- formulace závěrů o konceptualizaci smrti u žáků základních a středních škol

## 2 SMRT V KULTUŘE A JAZYCE

### 2.1 Smrt jako socio-kulturní tabu

Podle četných sociologických, psychologických, sociokulturních a historických prací je dnes fenomén smrti v západní společnosti odsunut do pozadí, jako téma se tabuizuje. Jak vystihuje psycholožka M. Vágnerová, lidé se nechtějí otázkou smrti zabývat. Popírání smrti však zvyšuje zájem o symbolicky prezentovanou smrt, například v mediální produkci. Zvýšená frekvence kontaktu s mediální smrtí vede podle behavioristického schématu k otupění, adaptaci a lhostejnosti. Obecný postoj ke smrti pak spočívá v emocionální reakci vyjádřené strachem a úzkostí, vyhýbání se nabytí kognitivní složky postoje ke smrti prostřednictvím přímé zkušenosti a snahou vyhnout se konfrontaci s touto realitou.<sup>4</sup>

Tento úvodní odstavec obsahuje v jistém ohledu paradox: právě četnost prací posledních čtyř desetiletí ukazuje, že o téma smrti jeví zájem odborná veřejnost různých vědních oborů. Sociologové, kulturní historici, psychologové a jazykovědci se fenoménem „dehumanizace“ smrti a umírání v podmínkách moderních západních společností zabývají. Jak ukazuje sociolog R. Vido v editoriale čísla časopisu *Sociální studie*, speciálně věnovanému smrti, v rovině odborné reflexe problematiky smrti a umírání nelze v současné době o „tabuizaci“ smrti hovořit, odborníci tak reagují na společenské impulzy a problémy západní společnosti, jako jsou stárnutí populace, rostoucí možnosti medicíny, debaty o eutanázii, rozvoj hospicové péče či inovace v pohřebnictví.<sup>5</sup>

Tento vědecký zájem však není totožný s mírou zájmu u široké laické veřejnosti. R. Vido cituje z článku *Are we a death-denying society? A sociological review* sociologa Kelleheara a články dalších autorů, kteří identifikují celkem pět hlavních komponent diskurzu „dehumanizace“ smrti a umírání v podmínkách moderních průmyslových společností: 1) tabu při konverzaci o smrti, 2) medikalizaci smrti, 3) oddělení umírajícího od zbytku společnosti, 4) klesající význam rituálů truchlení, 5) smrt popírající pohřební praktiky.<sup>6</sup> Zároveň podotýká, že „odborný zájem o téma smrti a umírání lze v západních vědeckých kruzích zaznamenat zhruba od 60. let 20. století v souvislosti s publikací několika významných prací převážně z oblasti psychologie – *The Meaning of Death* (1959), editované Hermanem Feifelem, *On Death and*

---

<sup>4</sup> VÁGNEROVÁ, M. (2000): *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, str. 502–507.

<sup>5</sup> VIDO, R. (2011): Smrt – blízká, či vzdálená? *Sociální studia*. Katedra sociologie FSS MU, 2/2011, str. 7–12.

<sup>6</sup> KELLEHAER, A. (1984): „Are we a death-denying society? A sociological review.“ *Social Science & Medicine* 18/9: 713–721, cit in VIDO, R. (2011): Smrt – blízká, či vzdálená? *Sociální studia*. Katedra sociologie FSS MU, 2/2011. str. 7–12.

*Dying* (1969) od Elisabeth Kübler-Ross či *The Psychology of Death* (1972) od Roberta Kastenbauma a Ruth Aisenberg. Postupem času došlo k etablování samostatného interdisciplinárního oboru s názvem thanatologie.<sup>7</sup> Vido dodává, že současně s tím se formoval výrazný diskurz popírání či tabu smrti ve veřejné sféře.

Práce zabývající se dějinami společnosti a každodenního života ukazují, že dnešní zvýšené popírání smrti souvisí také s vyšší nadějí na dožití, nižší kojeneckou a dětskou úmrtností a tím, že se „po staletí více pečovalo o duši než o zdraví“.<sup>8</sup> Z toho vyplývá, že po většinu dějin byla smrt v rodině poměrně častou událostí, dnes už ale v západní společnosti není jevem běžným.

Podle francouzského historika Philippa Arièse byla ve středověku smrt předmětem velkého zájmu všech lidí, smrt i život byly vnímány jako kolektivní záležitost. Postupný odliv zájmu se začal projevovat přibližně v období renesance a trval až do 17. století. V tomto období člověk umíral na lůžku, přirozeně, oproti středověku, kdy se v posledních chvílích člověka odehrávala velká dramata, *artes moriendi* 15. století, se mu nedělo nic mimořádného. V 17. a 18. století pak přibývalo požadavků na zjednodušení posledních záležitostí člověka: „Koncem 17. a zejména pak v 18. století se zůstavitelé vzdali i rozhodování o podobě pohřbu a s oblibou je přenechávali vykonavatelům poslední vůle.“<sup>9</sup> Ze sklonu k jednoduchosti vyplynula i určitá ztráta emocí v projevech smutku, která byla naopak přítomna i v barokních pohřbech, jež se stávaly spíše divadelními představeními. Nicméně nošení smutku se praktikovalo, zejména pokud šlo o výše společensky postavené truchlící osoby, postupem času se z nich však vytrácela upřímnost – stalo se rituálem bez vnitřního obsahu. Přesto byly zjevné rituály spojené se smrtí jedním z aspektů, díky nimž byla smrt událostí, která až do počátku 20. století, respektive do první světové války, zasahovala do běhu života a byla viditelná.

Pedagog a sociolog Zdeněk Nešpor spojuje fenomén popírání smrti s „evoluční sekularizací“, která spočívá například v poklesu prestiže významu symbolů a institucí, přesunem pozornosti z transcendentální k sekulární oblasti, racionální desakralizací světa nebo posunem od tradičních hodnot k racionálnímu a utilitarismu.<sup>10</sup> Příčiny a počátky této evoluční sekularizace řadí už do období velké francouzské revoluce, a myšlenkově tedy do období

---

<sup>7</sup> VIDO, R. (2011): Smrt – blízká, či vzdálená? *Sociální studia*. Katedra sociologie FSS MU, 2/2011, str. 7–12.

<sup>8</sup> LENDEROVÁ, M., JIRÁNEK, T. a MACKOVÁ, M. (2009): *Z dějin české každodennosti: život v 19. století*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, str. 248–248.

<sup>9</sup> ARIÈS, P. (2000): *Dějiny smrti. II., [Zdivočelá smrt]*. Vyd. 1. Praha: Argo, str. 43.

<sup>10</sup> NEŠPOR, Z. R. (2010): *Příliš slábi ve víře: česká ne/religiozita v evropském kontextu*, Praha: Kalich, str. 19 a dál.

osvícenství, ale důraz klade na éru socialismu 19. století a vymezení „dělnické třídy“ – vykořeněné existence, která deklaruje rozchod s tradicemi předků. V českém prostředí pak jisté zpochybňování víry přichází už v období husitských válek, intenzivněji pak za vlády Josefa II. a během rozpadu Svaté říše římské. Za národního obrození probíhala sebevědomá kritika barokního klerikalizmu, která se později spojila s obrozeneckým národovectvím, odkazy na období husitství a Jednotu bratrskou. V meziválečném období, jak uvádí Nešpor, byli katolíky hlavně Němci, spousta Čechů od katolicismu odešla v duchu hesla „Pryč od Vídně, pryč od Říma“. V období socialismu pak byly omezovány církve a sílila antiklerikální propaganda – to se projevovalo i upřednostňováním kremace a prosazováním necírkevních pohřbů.<sup>11</sup>

Podle A. Navrátilové byla smrt jistým tabu už v tradiční české společnosti, na rozdíl od současnosti však existovaly (stejně jako v jiných oblastech lidského života) rituály spojené s umíráním: „měly člověku pomoci se vyrovnat se světem v rovině náboženské i světské, aby byl v okamžiku smrti usmířen s Bohem, rodinou i obcí“<sup>12</sup>. Navrátilová také uvádí, že naši předkové hovořili o smrti často a otevřeně, očekávali ji jako nutnost a také se na ni připravovali. Smrt se objevuje i v četných příslovích a rčeních, ve kterých je patrná bázeň i zlehčující nadsázka. Respekt a úcta vedly k tomu, že se lidé ve frazémeh často vyhýbali přímo slovu smrt: *ta zubatá, chystá se k Abrahámovi, červi už na něj čekají, má duši na jazyku, nebude jíst novou kapustu, už ho Bůh soudí* atd.<sup>13</sup> Tabuizace a jisté popírání smrti tedy není fenoménem pouze dnešní doby, v současnosti je ale intenzivnější a smrt není v takové míře jako dříve zachycena a ošetřena ani v rituálech.

Podle Arièse už v 19. století došlo k podstatné změně vztahu mezi umírajícím a jeho okolím. Zrodila se nechuť varovat nemocného, že se blíží konec, započala éra kolektivní lži. A do tohoto období spadají i počátky lékařského dozoru nad smrtí a přesun ložnice umírajícího do nemocnic.<sup>14</sup> Také samotný smutek se stal čímsi neslušným: „Po obřadu a pohřbu následuje vlastní období smutku. Pozůstalý smí truchlit ve skrytu duše; takřka na celém Západě je dnes pravidlem, že svou bolest nesmí projevovat na veřejnosti. Tedy přesný opak toho, co se od pozůstalých vyžadovalo v minulosti.“<sup>15</sup>

---

<sup>11</sup> NEŠPOR, Z. R. (2010): *Příliš slábi ve víře: česká ne/religiozita v evropském kontextu*, Praha: Kalich, str. 22 a dál.

<sup>12</sup> NAVRÁTILOVÁ, A. (2004): *Narození a smrt v české lidové kultuře*, Praha: Vyšehrad, str. 184.

<sup>13</sup> Tamtéž, str. 177–180.

<sup>14</sup> ARIÈS, P. (2000): *Dějiny smrti. II., [Zdivočelá smrt]*. Vyd. 1. Praha: Argo, str. 319–329.

<sup>15</sup> Tamtéž, str. 338.



Péči o umírajícího zcela převzali lékaři po roce 1945. „Umírající byl rychle a jaksí samovolně ztotožněn s pacientem po těžké operaci. Proto lidé, zejména ve velkých městech přestali umírat doma, stejně jako tam přestali přicházet na svět. (...) Smrt přestala být přijímána jako nevyhnutelný, přirozený jev. Pro lékaře, jenž vidí smysl života v boji proti ní, se proměnila v neúspěch.“<sup>16</sup>

Americký psychiatr českého původu S. Grof srovnává starodávné a předindustriální kultury s kulturou dnešní a konstatuje, že jejich postoj ke smrti a umírání byl diametrálně odlišný: mysl (duše, duch, vědomí) nezanikala s tělem, dnes se má za to, že biologicky pomíjí i ta. Vše se dnes podle něj odehrává v rámci mnohem většího kontextu kolektivního popírání pomíjivosti a smrtelnosti, která charakterizuje západní industriální civilizaci. Většina setkání se smrtí se probíhá v odlidštěné formě týmu profesionálů. I média pomáhají zvětšit vzdálenost člověka od smrti tím, že ji převádějí do prázdných statistik a hovoří o ní jako o tisících obětí válek, revolucí nebo přírodních katastrof.<sup>17</sup>

V konsenzu s ním je i Ariès, podle kterého se ve 20. století v některých nejprůmyslovějších, nejurbanizovanějších a technicky nejvyspělejších oblastech západního světa objevil naprosto nový způsob umírání. Upoutají dva z jeho charakteristických rysů: nejprve novost, naprostý protiklad ke všem předchozím způsobům umírání, jejichž je převráceným obrazem, negativem: společnost vyhnala smrt, kromě smrti státníků. Ve městě už nepoznáte, že někdo umřel: někdejší černo-stříbrný pohřební vůz se proměnil ve všední šedou limuzínu, kterou v hustém městském provozu téměř nikdo nepostřehne. Pohřeb už společnost nezastaví: smrt jednotlivce nenaruší její běh. Život ve městě plyne tak, jako by nikdo neumíral. Druhý rys je stejně překvapivý. Došlo k hlubokému mravnímu převratu za života jediného pokolení. Jevy, o nichž v minulosti nikdo příliš nepřemýšlel, jsou najednou všeobecně známé, diskutuje se o nich, stávají se námětem pro sociologická šetření, televizní pořady, lékařské a právnické diskuse. Vyhnali jsme smrt dveřmi a ona se k nám vrací oknem tak rychle, jak zmizela.<sup>18</sup> V tomto Ariès shodně s R. Videm poukazuje na zájem odborné veřejnosti o téma smrti, navíc však zastává názor, že se o téma začala v posledních desetiletích zajímat celá společnost, ačkoliv v jiném rámci, než tomu bylo v otázkách chápání smrti dříve. A dodává, že

---

<sup>16</sup> ARIÈS, P. (2000): *Dějiny smrti. II., [Zdivočelá smrt]*. Vyd. 1. Praha: Argo, str. 344–347.

<sup>17</sup> GROF, S. (2009): *Lidské vědomí a tajemství smrti*, Praha: Argo.

<sup>18</sup> ARIÈS, P. (2000): *Dějiny smrti. II., [Zdivočelá smrt]*. Vyd. 1. Praha: Argo, str. 318–338.

se situace mění od konce 50. let, kdy lékaři opět začínají vracet do umírání upřímnost. Vychází to z prostředí psychologů, sociologů a psychiatrů, kteří si uvědomili neúnosnost situace.<sup>19</sup>

Socioložka J. Šiklová cituje výsledky výzkumu Agentury STEM/MARK z roku 2011, který „prokázal, že lidé nechtějí umírat v léčebnách dlouhodobě nemocných (podle 69 % populace a 76 % zdravotníků) a často ani v nemocnicích (45 % populace a 59 % zdravotníků). (...) Podle 92 % tázaných z běžné populace se do péče o umírajícího mají zapojovat příbuzní – totéž si myslí 99 % zdravotníků a lékařů. V zásadě obě skupiny také uznávají, že možnost být nablízku umírajícímu pomáhá pozůstalým později překonat období intenzivního smutku.“<sup>20</sup>

Podle psychologů, psychiatrů a laické veřejnosti je nutné o smrti mluvit a praktikovat adekvátní přechodové rituály. S. Grof uvádí, že strach ze smrti je příčinou mnoha psychických problémů u lidí nad čtyřicet let. Dále poukazuje na důležitost rituálů pro zdraví společnosti. Jako příklad uvádí dopad neexistence přechodových rituálů. „Absence smysluplných přechodových rituálů může vést k různým formám společenských psychopatologií, jež v současné společnosti pozorujeme. Místo aby byly protisolečenské a destruktivní tendence odreagovány ve společensky schváleném, bezpečném a propracovaném posvátném rámci, prosakují zákeřně do každodenního života a vedou k mnoha problémům jednotlivců i celé společnosti. Mnoho badatelů je toho názoru, že stupňující se sexuální aktivita, zločinnost, jakož i neúměrná konzumace alkoholu a drog, patrné u mládeže v průmyslových zemích, by mohly být odstraněny účelnými rituály přechodu určenými této věkové skupině.“<sup>21</sup>

Pro naši práci pokládáme z výše zmíněných charakteristik vzdalování se od tématu smrti, z nichž jsme se v této kapitole věnovali medializaci, institucionalizaci a popírání nebo snižování významu pohřebních rituálů, za nejdůležitější tabu při konverzaci o smrti.

---

<sup>19</sup> ARIÈS, P. (2000): *Dějiny smrti. II., [Zdivočelá smrt]*. Překlad Danuše Navrátilová. Vyd. 1. Praha: Argo, str. 349–355.

<sup>20</sup> ŠIKLOVÁ, J. (2013): *Vyhoštěná smrt*, Praha: Kalich, str. 66–67.

<sup>21</sup> GROF, S. (2009): *Lidské vědomí a tajemství smrti*, Praha: Argo, str. 44.

## 2.2 Smrt jako jazykové tabu a předmět lingvistického zkoumání

Kromě výše zmíněných prací zabývajících se tématem smrti vzniká mnoho prací interdisciplinárního charakteru.

Mezi významné práce na pomezí lingvistiky a thanatologie je považována *Umieranie i śmierć. Wielowymiarowość językowa*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2012, jejímž autorem je Włodzimierz Wysoczański, profesor Institutu slovanské filologie Varšavské univerzity. Jedná o komplexní práci, která se zabývá slovní zásobou spojenou se sémantickou oblastí smrti. Jazykový materiál čerpá z mnoha jazyků: z polštiny, češtiny, chorvatštiny, ruštiny, srbštiny, slovenštiny, ukrajinštiny a lužické srbštiny. Zachycuje komplexně přístup k jazykovému zobrazení smrti a umírání, vychází z bohatého textového materiálu. Navazuje na své výzkumy, jimiž se zabýval řadu let. První článek na toto téma s názvem „Problemy współczesnej tanatologii. Me-dycyna – antropologia kultury – humanistyka” II, red. J. Kolbuszewski, Wrocław 1998, s. 309–315, publikoval již v roce 1998.

České práce, které se zabývají se fenoménem smrti z hlediska jazykového a z hlediska konceptualizace smrti jsou například *Obraz života a smrti v českém jazykovém obrazu světa. Diplomová práce* Dorothey Patočkové<sup>22</sup> nebo *Koncept smrti v textech českých metalových hudebních skupin, Diplomová práce* Jana Hazlbauera<sup>23</sup>. Téma smrti se objevuje např. také u R. Blatné: *Česká morbidní slovní zásoba ve vztahu k expresivitě*<sup>24</sup> v časopise *Naše řeč*, u I. Němce *Odras předkřesťanského a křesťanského modelu světa v jazyce*<sup>25</sup> ve *Slově a slovesnosti* a článkách a publikacích uvedených níže.

Jazykovému tabu se věnují ve své publikaci *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language* K. Burridge, australská lingvistka zabývající změnami gramatiky germánských jazyků a jazykovými tabu, a K. Allan, její kolega z melbournské Monash University, specializující se na význam v jazyce, etymologii a filosofii jazyka. Ve své práci se zabývají jazykovou tabuizací těchto témat: tělo a tělní tekutiny, orgány a pohlavní akty, močení

---

<sup>22</sup> PATOČKOVÁ, D. (2006): *Obraz života a smrti v českém jazykovém obrazu světa. Diplomová práce*. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace.

<sup>23</sup> HAZLBAUER, J. (2009): *Koncept smrti v textech českých metalových hudebních skupin, Diplomová práce*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

<sup>24</sup> BLATNÁ, R. (1994): Česká morbidní slovní zásoba ve vztahu k expresivitě. *Naše řeč* 77, č. 3.

<sup>25</sup> NĚMEC, I. (1994): Odras předkřesťanského a křesťanského modelu světa v jazyce. *Slovo a slovesnost* 55, č. 4, Praha: Melantrich. str. 263–69.

a defekace; choroby, smrt a zabití (včetně lovu a rybolovu); pojmenování, oslovování, dotýkání se a pozorování osob a posvátných bytostí, objektů a míst; Sběr, příprava a spotřeba potravin.<sup>26</sup>

Obecně vznikají podle autorů tabu z omezení chování daných společenskými, více či méně univerzálními, faktory, jejichž porušení by mohla vést k nepříjemnostem, frustracím nebo ohrožení. Motivace jazykových tabu, stejně jako tabu socio-kulturních, se někdy téměř vytrácí a etymologie není snadno rozpoznatelná. Jejich funkce však přetrvává: účelem je soudržnost komunity, předcházení konfliktům a nevhodné společenské interakci. V minulosti byla tato funkce spojována také s pocitem sounáležitosti při skutečnostech, které člověk může jen velmi málo ovlivnit, jako je právě smrt, těžká nemoc nebo například počasí. Zde má jazykové tabu podobnou funkci jako rituály, například dešťové rituály přírodních národů v případě příchodu silné bouřky. I dnes může podléhat tabuizaci jakékoli chování, které může být nebezpečné pro jednotlivce nebo jeho komunitu, včetně chování jazykového.<sup>27</sup>

Jak uvádí I. Janyšková, jazykové tabu je spojeno s primitivním myšlením vycházejícím z animistického chápání přírody, jehož základem je víra v existenci nadpřirozených sil, duchů a démonů oživujících neživé předměty a přírodu, a představu magické síly slova, fatálního sepjetí vyřčeného slova a věci, již toto slovo označuje. Janyšková ilustruje toto tvrzení příkladem staroslověnského výrazu pro tažnou rybářskou síť *nevodь* [nevod], který nemá jasnou etymologii a je tradičně chápán jako přidání předpony *ne-* jakožto záporu k indoevropskému kořeni *-vodь*, který je vysvětlován jako „plést, vázat nebo vést“, z tabuových důvodů: pojmenování sítě mělo zabránit tomu, aby ryby rozpoznaly síť jako pro ně nebezpečnou.<sup>28</sup>

Lidé cenzurují svá jazyková vyjádření, ať už z důvodu institucionalizované cenzury, nebo kvůli pravidlům slušnosti, kooperace a zdvořilosti. Tabu a jím způsobené cenzurování motivují změny jazyka, které spočívají ve vytváření vysoce vynalézavých a často hravých nových výrazů nebo ve změně významu již existujících vyjádření. V současné kultuře, a zejména mediální produkci, je vznik tabu motivován spíše soudobým společenským kontextem: nikoli strachem z nadpřirozeného, strachem, že verbalizováním nepříjemného nebo děsivého

---

<sup>26</sup> Vlastní volný překlad: „Taboos that we consider in the course of the book include bodies and their effluvia sweat, snot, faeces, menstrual fluid, etc.); the organs and acts of sex, micturition and defecation; diseases, death and killing (including hunting and fishing); naming, addressing, touching and viewing persons and sacred beings, objects and places; food gathering, preparation and consumption.“ ALLAN, L., BURRIDGE, K. (2006): *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*. New York: Cambridge University Press, str. 1.

<sup>27</sup> ALLAN, L., BURRIDGE, K. (2006): *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*. New York: Cambridge University Press, str. 2–36.

<sup>28</sup> JANYŠKOVÁ, I. (2003): K úloze tabu v etymologii. *Studia etymologica Brunensia* 2. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Etymologické symposion Brno 2002. Praha: Lidové noviny, str. 177–179.

jevu přivodíme jeho působení na nás. Z pragmatického hlediska je neuzívání tabuizovaných výrazů motivováno snahou o kooperativní komunikaci. Tato snaha může ale také spočívat v záměru nepojmenovat nepříjemnou skutečnost. Jak uvádí M. Hirschová, nepříjemnou skutečností může být například sdělení zdravotního stavu, ale také třeba hodnocení zaměstnance, sdělení kritiky. „Běžný výchozí předpoklad považuje za vhodné, že mluvčí bude usilovat o to, aby podobné sdělení bylo realizováno s využitím takové strategie, která bude ohrožení minimalizovat. Ohrožující je zde totiž už samo téma, proto mluvčí musí věnovat pozornost způsobu, jakým bude takové téma prezentováno. Bývá tedy zvykem (považuje se za vhodné) jednak vlastnímu sdělení předesílat subsidiární ilokuce, jako je upozornění, varování a také vyjádření solidarity s adresátem (*je mi líto, ale...*). Mluvčí se rovněž obvykle snaží eufemizovat a prezentovat negativní informaci jako objektivně nutnou (*musím vám sdělit...*). U negativního hodnocení vlastní informaci zpravidla předchází kompenzační výpověď typu *smím-li být upřímný; jestli se neurazíte; nezlob se, ale...*; apod., rovněž tzv. hedging; po vlastním sdělení často následuje omluva.“<sup>29</sup>

Také ve slovanských jazycích, jak popisuje I. Janyšková<sup>30</sup>, jsou doloženy výrazy, které vznikly zřejmě jako náhradní pojmenování za tabuizovaná slova (jsou to tzv. noa, eufemismy, tabuová antifrása). Předpokládá se, že v indoevropských jazycích k tabu patřila slova označující různé tělesné vady a nemoci. Naši předkové chápali nemoc jako výsledek působení různých nečistých sil. Pozůstatky těchto představ přetrvávají do dnešních dnů. Nemocí se naši předkové oprávněně obávali, neboť často končily smrtí. Pouhé vyslovení jména nemoci mohlo tuto nemoc vyvolat, proto se setkáváme s řadou zástupných pojmenování nahrazujících tabuizovaný výraz. Tato často lichotivá pojmenování měla zastřít obavy, strach z nemoci.<sup>31</sup> Stejné chování bylo uplatňováno i v souvislosti s tématem smrti.

Z vědomého i nevědomého sebecenzurování používají jako prostředek kooperativní komunikace uživatelé všech jazyků eufemismy, podle autorů tuto funkci plní často také užívání dysfemismů. Dysfemismus jako přirozená obrana může plnit funkci jazykového vyhýbání se tabuizované skutečnosti. Dalším prostředkem zastávajícím tuto funkci může být prosté užití synonymních výrazů ke stejnému denotátu, pleonasmů, hyperbol a obecně obrazných

---

<sup>29</sup> HISCHOVÁ, M. (2009): Vhodnost (appropriateness) jako pragmatická kategorie, in *EUROLINGUA & EUROLITTERARIA 2009*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, str. 9–16.

<sup>30</sup> JANYŠKOVÁ, I. (2003): K úloze tabu v etymologii. *Studia etymologica Brunensia 2*. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Etymologické symposium Brno 2002. Ed. I. JANYŠKOVÁ, H. KARLÍKOVÁ. Praha: Lidové noviny, str. 180–182.

<sup>31</sup> Nicméně Janyšková podotýká, že řada názvů nemocí má i jinou funkci, jsou to prostá synonyma motivovaná příznaky či projevy dané nemoci.

vyjádření. Jsou užívány také frazémy, často jako prostředek odosobnění nebo ztotožnění se se společnou sdílenou zkušeností, jejíž existenci potvrzuje právě existence těchto frazeologických vyjádření. Jak uvádí např. Janovec v příspěvku *Jazyková tabu jako nepatřičnost v současné komunikaci?*: „Jde potom o jevy, jež jsou v kultuře/společnosti nepatřičné, jimž je třeba se vyhnout. Jde o jazykové prostředky, které se povětšinou chápou jako nepatřičné, a nepatřičné jsou zejména ze zdvořilostních důvodů. Procesem nevyhnutelně spojeným s jazykovým tabu je především substituce. Označující nahrazuje určité označované, protože substitut nemá již takovou moc jako pravé jméno, resp. skutečné pojmenování.“<sup>32</sup> V některých případech je možné pozorovat nahrazení výrazu spisovného jazyka regionálními varietami, resp. nespisovnými varietami jazyka obecně.

Neštěstí je tabu. Ačkoliv si málokdo v technicky vyspělých a převážně sekulárních společnostech 21. století připouští, že se jedná o strach a pověry, které jsou analogické s tabu primitivních národů, existuje mnoho lidí, kteří stále mají talismany, když cestují, vyhýbají se procházkám pod žebříky, a věří ve šťastná a nešťastná čísla.<sup>33</sup> To se projevuje také v oblíbě ezoterické či numerologické literatury, která je výrazem novodobého spiritualismu.<sup>34</sup> Co je však pro naši práci důležitější, podle autorů se také tím, že o neštěstí a nešťastných událostech nehovoří, lidé snaží tyto skutečnosti popřít a předejít jim.

Nemoc a smrt jsou neštěstím. Jak už bylo uvedeno výše, v myšlení středověkého člověka je zapříčiňovaly nadpřirozené jevy – byly chápány jako výsledek špatné vůle, čarodějnictví, působení zlovolných duchů, ďábelských nebo božských zásahů. Avšak i dnes jsou pocíťovány podobným, ačkoliv sekularizovaným a méně mytologickým způsobem.

Nemoc bývá jazykovým tabu z důvodu snahy vyhnout se pojmenování neštěstí, ale motivací může být i kooperativní snaha neklást své starosti na druhé nebo nechtít být pokládán za někoho, kdo selhal. Podle autorů bylo i samotné slovo nemoc jazykovým tabu. Dokonce i slovo *nemoc* (v angličtině *disease*) bylo kdysi eufemismem, jak odhalují jeho základní morfémy – dis- „přestat“ a ease „snadnost, lehkost“.

Prostředkem, jak se vyrovnat s jazykovým tabu týkajícím se nemoci, je odvolávání se na nadpřirozené síly, zde je možné uvést i české příklady názvů nemocí, jako je *tanec svatého Víta*, nebo odkaz na příznaky nemoci, například *psotník* nebo *oubytě*. I. Bozděchová jako další

---

<sup>32</sup> JANOVEC, L. (2009): Jazyková tabu jako nepatřičnost v současné komunikaci? In *EUROLINGUA & EUROLITTERARIA 2009*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, str. 27–31.

<sup>33</sup> ALLAN, L., BURRIDGE, K. (2006): *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*. Cambridge University Press, New York, str. 204.

<sup>34</sup> Což dokládá i množství ezoterice věnovaných publikací na pultech velkých knihkupectví.

příklady metaforických a metonymických pojmenování nemocí uvádí názvy *modrá nemoc* (*cyanóza*), *černá nemoc* (*melena*), *černý kašel*<sup>35</sup>. Dalším prostředkem je použití humoru, a to zejména u nemocí, které nejsou život ohrožující.

Jazykové tabu smrti je založené na strachu. Jde o strach ze ztráty, z neznáma, z rozpadu těla, ze samotné konečnosti, z toho, co následuje po životě. Strach vede k perzistentnímu popírání. Ve shodě s výše uvedeným tvrzením M. Vágnerové o mediální nadprodukcí symbolické smrti vidí L. Burrige a K. Allan paralelu mezi potlačováním sexu a rozkvětem pornografického průmyslu a dnešní tabuizací a všudypřítomné mediální smrti. Svá tvrzení dokládají následujícím příkladem: „Někteří občané, kteří přiznali, že dovolili svým dětem, aby sledovali násilnou smrt v televizi, se s mimořádnou iracionalitou zasazovali proti stavbě zdi kostela, do které by ukládala popel jeho kongregace, a to z toho důvodu, že by bylo pro jejich děti škodlivé každodenně okolo této zdi procházet.“<sup>36</sup>

S jazykovým tabu týkajícím se smrti se obvykle vyrovnáváme použitím eufemismů. V oznámeních o smrti v novinách se obvykle můžeme setkat s eufemismy ze čtyř širokých kategorií: smrt jako ztráta, starost o duši, smrt jako cesta a smrt jako začínající nový život. Smrt je často zobrazována také jako spánek, odpočinek, čímž je popřena její definitivnost. L. Burrige a K. Allan uvádějí také příklady poetických zobrazení smrti, vycházející z teologických základů různých náboženství, např.:

- indiánské *odejít do šťastných lovišť*;
- křesťanské *odejít do nebe, byl povýšen, narodil se do věčného života, žije s Ježíšem*.

Dále uvádějí poetická označení vztahujících se často k tomu, co zemřelý vykonával rád během života, nebo k jeho povolání:

- *setkal se s .../golfistou/... v nebi*
- *konečně vyplacen ve svých žetonech (gambler)*

Smrt je také označována dysfemismy. Autoři uvádějí mnoho typických pro anglický jazyk, resp. anglofonní země, z nichž můžeme jako příklad uvést *přišel domů v krabici, zaparkoval*. V českém jazyce jich ale nalezneme také mnoho, např. *je pod drnem, natáhnul*

---

<sup>35</sup> BOZDĚCHOVÁ, I. (2006) Morbus professionalis (K motivovanosti českých názvů nemocí), *Naše řeč*, ročník 89, číslo 3, s. 113–122.

<sup>36</sup> ALLAN, L., BURRIDGE, K. (2006): *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*. New York: Cambridge University Press, str. 224.

*brka, zaklepal bačkorami* aj. Dysfemismy se objevují v řeči dětí a mládeže kromě v přímé verbální komunikaci také v psané formě zejména v prostoru elektronické komunikace.

„Lidé se obávají ztráty kontroly nad svými osudy, a z toho pramení mnoho tabu. Nemoc je něco, co nás postihuje; jsme pacienti, nemáme žádnou kontrolu. To přispívá k hrůze z nemoci, která by v minulosti byla ještě větší, protože nemoci byly záhadnější a strach z nákazy byl vyšší. (...) Smrt je samozřejmě jen další nevyhnutelný tělesný proces: nikdo se nezůstane živý. Můžeme ukončit vlastní život, ale nemáme žádnou kontrolu nad tím, kdy nás o něj připraví příroda. Smrt čeká na každého z nás a je něčím neznámým, něčím, čemu se musíme vyhnout a čeho je rozumné se bát. Dokonce i ti, kteří mají silnou náboženskou víru, obvykle nespěchají setkat se se svým tvůrcem. Pro ty, kteří zemřou po trvalé těžké bolesti, je smrt útočištěm. Pro ostatní je smrt věčným spánkem nebo začátkem nového posmrtného života. Jak jsme viděli, jazyk smrti odráží všechny tyto atributy.“<sup>37</sup>

Smrt se jako jeden klíčových výrazů objevuje i v pracích J. Bartmiňského. I přes tabuizaci a „odlidštění“ se smrt objevuje v uvažování, v myslí dospělých lidí i dětí. Protože se kulturně a společensky změnilo vnímání smrti, musí se to zákonitě projevit i ve změně jazykové konceptualizace smrti. J. Bartmiňski vymezuje základní slovník „přirozené“ / „běžné“ slovní zásoby. Ta je základem tzv. přirozeného jazyka / běžného stylu. Ten „se opírá o naivní poznávací realismus, racionalitu zdravého rozumu a primát smyslové zkušenosti (oproti abstraktní racionalitě). Je antropocentrický a dialogický. Předávají se v něm elementární zkušenosti běžného člověka. Je soběstačný a bohatý co do různých rejstříků výrazových prostředků, neutrálních i emocionálních. Pracuje s mnoha žánrovými vzorci.“<sup>38</sup> Přirozený jazyk je centrem jazykového obrazu světa. Podle I. Vaňkové a J. Bartmiňského je zde výraz „přirozený“ ve smyslu korelátu přirozeného světa, nikoliv ve smyslu opozice přirozený – umělý. Je to jazyk běžný, každodenní. Jazyk, který si primárně osvojujeme v dětství k základnímu dorozumění, je nejjednodušší, nejkonkrétnější a nejbližší. Je to jazyk elementární struktury myšlení a percepce světa.<sup>39</sup> „Tento jazyk / styl plní funkci ‚derivační báze‘ vzhledem k ostatním jazykům / stylům. Je základem, neutrálním pozadím, od něhož se všechny další

<sup>37</sup> ALLAN, L., BURRIDGE, K. (2006): *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*. New York: Cambridge University Press, str. 235.

<sup>38</sup> BARTMIŃSKI, J. a VAŇKOVÁ, I., ed. (2016): *Jazyk v kontextu kultury: dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*. Překlad Irena Vaňková. První české vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, str. 18.

<sup>39</sup> VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J. (2005): *Co na srdci to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, str. 56–59.



jazyky / styly odvozují.“<sup>40</sup> V podstatě je tento přirozený jazyk blízký filosofickému konceptu Patočkova přirozeného světa: „Jako by celá hromada smyslu už pro člověka byla připravena. Nerozlišená, co s námi funguje, aniž si uvědomujeme strukturu atd. Člověk do toho jakoby vrostle, je to takřka připravené naším organismem. Ale každou zkušenost musím provádět *já*, vnitřně. Člověk zaklesává do hotových struktur. Připravenost světa: svět je tu přede mnou ve své mnohosti, a v organismu, který neprohližím, ale kterým jsem. To náleží k naší původní receptivitě. Člověk nezačíná svou zkušenost nikdy od začátku, nikdy nepřijímá chaos, ale svět. V tom je korelace člověka a světa. Proto *přirozený svět*.“<sup>41</sup>

V základním slovníku „přirozené“ slovní zásoby rozlišuje Bartmiński okolo 40–50 hlavních sémantických skupin, týkajících se nejběžnějších záležitostí, jako je potrava, příbytek, oblékání, tělo aj. Mezi nimi je právě i skupina „existence, vývoj a fungování člověka“, která zahrnuje výrazy *být, růst, život, porodit, umřít*.<sup>42</sup>

Při rekonstrukci jazykového obrazu smrti, který vychází z přirozené slovní zásoby a přirozeného světa člověka, je pak možné navíc zachytit sémantické posuny související s kulturně-spoločenskými proměnami, které se v klasické slovníkové definici významu nemohou objevit. „Slovo charakterizuje člověka stejně dlouho jako bytí na světě. Konkrétní podoba slova nese zřetelnou stopu nahodilosti, určité libovůle, měnlivosti. Jazyk se ale vyvíjí tak, že jazyk spolutvoříme, aniž bychom si toho byli vědomi. Nové zkušenosti neznatelně vplývají do tradičního. Jazyk nám ustavičně artikuluje svět. Vidíme svět skrze jazyk. V jazyce je typika zkušenosti, je v něm uloženo vidět věci jistým způsobem.“<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup> VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J. (2005): *Co na srdci to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, str. 57

<sup>41</sup> PATOČKA, J. a POLÍVKA, J., ed. (1995): *Tělo, společenství, jazyk, svět*. 1. vyd. Praha: ISE, str. 130.

<sup>42</sup> BARTMIŇSKI 2001b, cit in VAŇKOVÁ, I. a kol. (2005): *Co na srdci, to na jazyku*, Praha: Karolinum, str. 58.

<sup>43</sup> PATOČKA, J. a POLÍVKA, J., ed. (1995): *Tělo, společenství, jazyk, svět*. 1. vyd. Praha: ISE, str. 130.

### 3 KONCEPT SMRTI U DĚTÍ A MLÁDEŽE

I. Maruščáková poukazuje na nejednotnost užívání odborných termínů *pojetí smrti* a *koncept smrti* v českém jazykovém prostředí, kde jsou často synonymní. Proto je také definice pojmu koncept smrti nejednoznačná. S odkazem na autory zabývající se touto tematikou jako souhrnem složek kognitivních i afektivních<sup>44</sup>, uvádí také pojetí autorů, jež považují afektivní, emocionální složku za méně důležitou.<sup>45</sup> Maruščáková pokládá za účelné hovořit o subjektivním a objektivním významu smrti pro jedince, přičemž objektivní význam smrti se vztahuje spíše k naturalistickým aspektům chápání smrti, subjektivní význam pak zahrnuje více méně plné chápání významu objektivního a také se již více vztahuje např. k aspektům duchovním.<sup>46</sup>

Koncept smrti se u člověka vyvíjí, je ovlivněn socio-kulturními faktory prostřednictvím procesu socializace. Objektivní složkou konceptu smrti je pak například vnímání hodnot v západní společnosti: kladnými hodnotami jsou zde krása, zdraví, smrt je pak zápornou hodnotou. Tento rámec vnímání smrti pak způsobuje společně s faktory, že existují „další druhy smrti“, jako je smrt klinická nebo sociální (ty ovšem z tohoto rámce vyplývají) a že hranice smrti nejsou díky moderní medicíně mnohdy ostré. To vše se odráží také v subjektivní složce konceptu smrti. Zejména v subjektivní rovině pak koncept smrti ovlivňován také mýty, pohádkami, legendami či obyčejí.<sup>47</sup>

Děti se setkávají se smrtí už od malička, vidí mrtvý hmyz a zvířata, smrt se objevuje v pohádkách, dětské literatuře, ale také v médiích, zejména v televizi a na internetu. Podle I. Žaloudníkové bez diskuse o tématu v rodinném prostředí může dojít k misinterpretaci a k silnému emocionálnímu prožívání, které může dítě ohrožovat a zvyšovat jeho strach a úzkost, někdy naopak může dítě přijímat smrt jak něco, čemu se lze vyhnout.<sup>48</sup> Většina žáků se s tématem smrti setkává především v médiích a počítačových hrách. Pedopsycholožka M. Vágnerová podotýká, že právě zvýšená frekvence kontaktu se smrtí v mediální produkci je důsledkem tabuizování tohoto tématu, avšak vede k otupění, protože mediální smrt je pouze symbolická a skutečná smrt zůstává něčím, co vybočuje z normy a společnosti se netýká.<sup>49</sup>

---

<sup>44</sup> Keynon, Ordal, Říčan.

<sup>45</sup> Wittkowski.

<sup>46</sup> MARUŠČÁKOVÁ, I. (2006): *Vývoj konceptu smrti, Rigorózní práce*. Praha: Universita Karlova, str. 5–8.

<sup>47</sup> Tamtéž, str. 8–15.

<sup>48</sup> ŽALOUDNÍKOVÁ, I. (2015): *Dětské pojetí smrti*. Brno: Masarykova univerzita, str. 9–11.

<sup>49</sup> VÁGNEROVÁ, M. (2000): *Vývojová psychologie*. Portál, Praha, str. 502.

Maruščáková shrnuje výsledky výzkumů různých autorů v tvrzení, že první představy o smrti si dítě vytváří už kolem 2 let věku, jak vyplývá např. z výsledků empirického pozorování jazyka dětí. Uvádí, že malé dítě se smrti nebojí, nechápe, co to je, ale už o ní přemýšlí. Teprve asi ve věku 5–6 let se začne měnit jeho vnímání času a mění se i chápání smrti. Strach ze smrti se objevuje přibližně ve věku 5 let, nejsilnější bývá mezi 5–8 rokem, vrcholu dosahuje v adolescenci. U dospělých strach narůstá s narozením dětí a větší zkušeností se smrtí v okolí, ve stáří pak slábne.

Do vnímání smrti dětmi a mládeží zasahují jako faktory kulturní prostředí, věk, religiozita a komunikace v rodině. Žaloudníková i další autoři, kteří se zabývali dětským pojetím smrti, charakterizovali vývoj dětského vnímání smrti podle věku dítěte.

Dřívější výzkumy byly prováděny jako psychoanalytické studie, další jako studie více zaměřené na kognitivní aspekty smrti, jiné na výzkum individuálních rozdílů ve vývoji konceptu smrti, některé pátraly po konceptu, subkonceptech nebo prekonceptech. V 90. letech pak vznikaly práce o dětském pojetí smrti zaměřené na vnímání smrti ve spojení s výchovným působením ve škole, v rodině a v komunikaci s dětským pacientem.

Žaloudníková cituje výsledky výzkumu, který provedla jako jedno z nejstarších výzkumných šetření zkoumající pojetí smrti Nagyová v roce 1948. Z něj vyplývá, že dítě ve věku 3–5 let smrt odmítá, vidí ji jako spánek, odpočinek, život za jiných podmínek. Dítě ve věku 5–9 let smrt personifikuje (smrťka, kostra, neviditelná bytost, často ji spojují s trestem, někteří ji vnímají jako mrtvého člověka). Od 9 let věku dítě vnímá smrt jako ukončení života na zemi, které je nevyhnutelné a univerzální. Nagyová „byla také první, kdo poukázal na změny v chápání smrti v závislosti na věku. Ve své studii pozorovala posun od záležitostí spojených se separačním strachem u mladších dětí k personifikaci smrti a k přesvědčení, že se jí lze vyhnout u dětí mezi šesti a devíti lety, až k chápání smrti jako nevyhnutelného a konečného aktu u dětí kolem deseti let.“<sup>50</sup>

Žaloudníková shrnuje vývoj konceptu smrti následovně:

- 3–5 let:

- Smrt vnímají jako reverzibilní skutečnost, jako spánek, strach je strachem z oddělení od rodičů, smrt je životem za jiných podmínek.

---

<sup>50</sup> MARUŠČÁKOVÁ, I. (2006): *Vývoj konceptu smrti, Rigorózní práce*. Praha: Universita Karlova, str. 18.

- 6–8 let:  
Děti smrt personifikují, častěji jako mužskou postavu, chápou ji jako separaci, izolaci, asociují ji se stářím a nemocí, podle jejich kreseb také s tmou, vodou, spánkem, prázdnotou, beztvarostí, smutkem, strachem.
- 9–11 let:  
Od 9 let nastává kognitivní obrat, smrt je vnímána jako univerzální, konečná, nevyhnutelná, jako zákonitý proces, osobní věc. Dítě chápe, že samo také zemře. Smrt postupně ztrácí spojitost s konkrétními lidmi, zvířaty... Přestože je stále něčím vzdáleným, už není chápána cyklicky, ale lineárně.
- Od 11 let:  
Od 11 let má dítě na smrt pohled dospělého člověka, chápe ji jako nevyhnutelnou, univerzální, závěrečnou fázi životního cyklu všeho živého, charakterizovanou skončením funkcí.<sup>51</sup>

Žaloudníková dále uvádí, že „přibližně v 70. letech bylo všeobecně přijato, že koncept smrti není jednodimenzionální, konstrukt, ale že je tvořen relativně vzdálenými subkoncepty, jež jsou nazývány komponenty.“<sup>52</sup> Aby mohl být zkoumán koncept smrti u dětí, výzkumy postupně identifikovaly komponenty tohoto konceptu u dospělých: jsou to nevyhnutelnost, univerzalita, nevratnost, nefunkčnost (ve smyslu skočení životních funkcí), příčinnost a posmrtnost.<sup>53</sup> Vývoj tohoto konceptu a všech komponent je pak ovlivňován kognitivním vývojem, věkem, vlastní zkušeností, komunikací v rodině, kulturním prostředím a emocionálními faktory.<sup>54</sup>

Autorka zdůrazňuje význam komunikace o smrti ve škole a v rodině a význam preventivních programů.

O smrti nikdy nemluví se svými blízkými třetina populace. Současně však lidé vědí, že by měli o smrti a umírání hovořit častěji. V průzkumu, který vypracovala agentura STEM/MARK v roce 2011 pro občanské sdružení Cesta domů, 66 % dotázaných odpovědělo, že to nedělají zejména kvůli obavám z vlastního konce, a podle 59 % se toto téma dlouhodobě opomíjí v rodinách. Zdravotníci jsou podle téhož šetření z 88 % přesvědčeni, že je správné vést rozhovory o smrti a umírání s dětmi. Současně 95 % oslovených zastává názor, že děti mají

<sup>51</sup> ŽALOUĐÍKOVÁ, I. (2015): *Dětské pojetí smrti*, Brno: Masarykova univerzita, str. 13–17.

<sup>52</sup> Tamtéž, str. 23.

<sup>53</sup> Tamtéž, str. 23–27.

<sup>54</sup> Tamtéž, str. 27–32.

vidět své rodiče pečovat o prarodiče, a tři čtvrtiny populace se domnívají, že děti by se měly účastnit pohřbů. Proti tomu pouze 14 % odpovídajících podniklo nějaké opatření pro případ vlastního úmrtí a jen 5 % se předem se svými blízkými domluvilo na vlastním pohřbu.<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> ŠIKLOVÁ, J. (2013): *Vyhoštěná smrt*, Praha: Kalich, str. 7.

## 4 KOGNITIVNÍ LINGVISTIKA

Kognitivní lingvistika je směr lingvistiky, který je založen na chápání jazyka jako součásti kognitivních funkcí lidské psychiky. Nabývání a užívání jazyka není izolovanou autonomní kognitivní funkcí, a není tedy odděleno od nelingvistických kognitivních schopností. „Tento princip je v protikladu k dobře známé hypotéze generativní gramatiky, že jazyk je autonomní (samozřejmá, vrozená) kognitivní schopnost nebo modul oddělený od nelingvistických schopností,“<sup>56</sup> a stojí tedy i v protikladu ke směrům lingvistiky, které se zabývají jazykem jako autonomním mentálním procesem, a to včetně některých lingvistických směrů zformovaných v rámci komunikačně-pragmatického obratu v 70. letech, předznamenávaného spojením strukturního a funkčního pohledu na jazykovědu Pražskou lingvistickou školou. Zatímco strukturalismus akcentuje provázanost jednotlivých elementů jazyka, vztahy mezi znaky daného systému (syntaktická dimenze), komunikačně-pragmatický přístup se zajímá hlavně o vztahy znaků k jejich uživatelům, o komunikaci a komunikanty (pragmatická dimenze). V kognitivní lingvistice pak přichází do popředí dimenze sémantická, tedy vztah jazyka a světa zprostředkovaný skrze lidskou mysl a kulturu jazykového společenství.<sup>57</sup> Kognitivní lingvistika chápe nabývání a užívání jazyka jako vztah mezi jazykem, myslí a tělesnou a sociální zkušeností. Díky tomu má tento lingvistický přístup multidisciplinární východiska.

Podle I. Vaňkové je pro kognitivní lingvistiku charakteristické, „že chápe jazyk v těsném vztahu k lidským poznávacím schopnostem. Patří k nim především, nejobecněji řečeno, schopnost konceptualizovat, tj. uchopovat určité situace nebo fragmenty skutečnosti v podobě pojmů (konceptů) či pojmových (konceptuálních) struktur, které jsou ze své podstaty spjaty s jazykem. Tyto pojmy a pojmové struktury mohou mít podobu lexikálního významu, ale i významů gramatických kategorií či konstrukcí. (Lexikální a gramatický význam jsou ostatně podle stoupců kognitivní lingvistiky různé podoby téhož, liší se jen stupněm obecnosti.)“<sup>58</sup> Není tedy řeč pouze o významu lexikálních jednotek, ale o významu obecně a o jeho vztahu k našemu myšlení. „Kognitivní lingvistika vychází z předpokladu, že jazyk – jeho gramatika, slovní zásoba, frazeologie, vnitřní významová provázanost jeho jednotek, způsoby

---

<sup>56</sup> CROFT, W. and CRUSE, D. A. (2004): *Cognitive linguistics*. Cambridge University Press, str. 1.

<sup>57</sup> VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLĚDROVÁ, J. (2005): *Co na srdci to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, str. 18.

<sup>58</sup> VAŇKOVÁ, I. (2013): *Základy kognitivní lingvistiky*. Praha: Univerzita Karlova, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, str. 5. Dostupné z: <http://cejtk.ff.cuni.cz/cs/veda-avyzkum/granty/operacni-program-praha-adaptabilita-oppa/studijni-materialy/>

jejich spojování – vypovídá něco velmi podstatného o principech našeho myšlení, o tom, jak jednotlivé věci a jevy chápeme, hodnotíme a jaký k nim máme vztah.“<sup>59</sup> V centru pozornosti tohoto jazykovědného přístupu stojí „studium hluboce uložených, tělesně i kulturně zakotvených a sdílených významů jakožto předpokladů společenského kontextu – a komunikace, včetně jejích proměn a posunů.“<sup>60</sup>

Kognitivní lingvistika přichází s pojetím jazykovědného přístupu, v němž se metody výzkumu opírají stále o vnitřní struktury jazyka i o funkci sdělovaného, ale nejdůležitějším kritériem je celkové působení dané jazykové jednotky (pojmenování, frazému, gramatické konstrukce) v daných souvislostech – jazykových, kulturních, společenských, historických i psychologických, a to jak z hlediska jazykově univerzálního – objektivního, tak z hlediska subjektivního, vnitřního, tykajícího se řeči a myšlení.

Jak shrnuje I. Vaňková v *Úvodu* čísla 71 časopisu *Slovo a slovesnost*: kognitivní lingvistika jasně akcentuje (v intencích terminologie kognitivní lingvistiky „profiluje“) symbolizační funkci jazyka, tedy tu, která souvisí s operacemi probíhajícími v lidské mysli: jde o to, jak člověk vnímá realitu, jak ji kategorizuje, jak si tvoří pojmy, čemu přiřkládá důležitost, jak hodnotí. V tomto ohledu je důležitým východiskem experientialismus a antropocentrismus, akcentace lidské tělesnosti, smyslovosti a zkušenosti jakožto základu fundujícího kognitivní procesy a principy konceptualizace. Těmito principy jsou především metafora a metonymie.<sup>61</sup> Jak bylo řečeno výše, obrazná vyjádření mohou být také prostředkem, jak se vyrovnat s jazykovým tabu.

## 4.1 Přístupy v kognitivní lingvistice

V kognitivní lingvistice je možné rozlišovat různé přístupy, ačkoliv mezi nimi není vždy jasně vymezená ostrá hranice. Přístupy vznikaly nezávisle na sobě v 80. letech, kořeny mají už v letech 70. a dříve. Každý přístup k kognitivní lingvistice klade důraz na jiný aspekt provázání a vzájemného vztahu jazyka a kognice a jazyka a (tělesné) zkušenosti člověka se světem. L. Janda cituje webovou stránku Mezinárodní asociace kognitivní lingvistiky ICLA: „perspektiva /kognitivní lingvistiky/ zahrnuje množství zájmů a široce kompatibilních

---

<sup>59</sup> VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J. (2005): *Co na srdci to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, str. 18.

<sup>60</sup> Tamtéž, str. 12.

<sup>61</sup> VAŇKOVÁ, I. (2010): Úvodem: na cestě ke kognitivní (etno)lingvistice. *Slovo a slovesnost*, ročník 71 (2010), číslo 4, Praha: Melantrich, str. 245–246.

teoretických přístupů, které sdílejí společný základ: myšlenku, že jazyk je nedílnou součástí kognice, odráží vzájemné působení kulturních, psychických, komunikačních a funkčních činitelů a lze mu porozumět pouze v kontextu realistického pohledu konceptualizace a mentálního zpracování (mental processing).<sup>62</sup> Ve své práci navazujeme na východiska obou přístupů.

### 4.1.1 Americká kognitivní lingvistika

Jeden z přístupů, americká kognitivní lingvistika, se věnuje zkoumání pojmových (kognitivních) struktur, které jsou univerzální pro všechny uživatele jazyka jako nástroje myšlení, a vychází z pojetí jazyka jako prostředku manifestace konceptuálního ukotvení člověka ve světě, akcentuje součinnost jazyka a lidské mysli na základě tělesné a smyslové zkušenosti. Spojuje studium významu se zkušeností, tělem a schopností obrazného myšlení a vyjadřování. Vychází ze studia metafor a metonymií, které jsou pojímány jako jevy konceptuální, nikoliv pouze jako jevy jazykové, resp. jako jevy jazykového ozvláštnění. Metafora a metonymie tedy nejsou v tomto pojetí pouze prostředky obraznosti, ale prostředky jazykového uchopení světa. Metaforická nejsou vyjádření, ale samotné principy lidského myšlení. „Náš pojmový systém, v jehož rámci jednak myslíme, jednak i jednáme, má v podstatě metaforickou povahu.“<sup>63</sup> Přičemž při vzniku metafor a metonymií hraje zásadní roli fyzické vnímání světa a tělesná zkušenost člověka. Tento přístup rozpracovávají američtí lingvisté G. Lakoff, M. Johnson, R. Langacker, M. Turner, ruská lingvistka L. Janda, objevuje se i v pracích českých lingvistů, např. u L. Saicové Římalové.

### 4.1.2 Lublinská kognitivní etnolingvistika

Tělesné ukotvení člověka ve světě je premisou společnou oběma přístupům. Přístup lublinské kognitivní etnolingvistiky se zaměřuje jak na jevy manifestované v jazyce, které jsou univerzální, tedy ovlivněné tělesností člověka, tak na ty, které jsou specifické pro určité jazykové společenství, a tedy ovlivněné jeho kulturou a sociálními aspekty, protože vychází z předpokladu, že socio-kulturní kontext ovlivňuje rámce, ve kterých se nazírání na skutečnost a jevy člověka obklopující pohybuje a univerzální jím může být modifikováno. Lublinská

---

<sup>62</sup> JANDA, L. (2004): Kognitivní lingvistika. In: *Čítanka kognitivní lingvistiky I*. Praha: Ústav českého jazyka a komunikace, Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta, str. 12.

<sup>63</sup> LAKOFF, G., JOHNSON, M. (2002): *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host, str. 15.



etnolingvistika je oproti americké kognitivní lingvistice více zaměřena na člověka jako na součást (jazykového) společenství.

Představitelé tohoto přístupu „vycházejí z myšlenek o jazykové relativitě, akcentují zejména fakt svébytné konceptualizace světa, uložené v každém jazyce. Jejich výzkumy směřují k rekonstrukci jazykových obrazů světa (nebo některých jejich fragmentů), k hledání zákonitostí stavby jazykového obrazu světa, k jejich vzájemnému srovnávání, sledování proměn v souvislosti s proměnami života daného společenství apod.“<sup>64</sup>

V současné době kognitivně kulturní přístup rozvíjejí a propojují s etnolingvistikou, kulturní lingvistikou a antropolingvistikou zejména polští a čeští lingvisté, J. Bartmiński, A. Wierzbicka, J. Anusiewicz, R. Grzegorzycowa, v českém prostředí pak I. Vaňková, J. Šlédrová (Pacovská), L. Saicová Římalová, I. Nebeská, L. Janovec nebo V. Vodrážková.

J. Bartmiński však nepokládá kognitivní etnolingvistiku za interdisciplinární vědu, nýbrž za jeden z lingvistických směrů. Etnolingvistika zkoumá vztahy mezi jazykem a kulturou. „Můžeme se v tomto směru zabývat buď „jazykem v kultuře“, anebo „kulturou v jazyce“. V prvním z uvedených pojetí, tedy v jazyce v kultuře, píše Bartmiński, lze kognitivní lingvistiku přiřadit k etnolingvistice, zatímco v pojetí druhém jde o studium způsobů, jak se specifická kulturní a historická zkušenost a na ni vázané hodnoty určitého společenství (etnos) projevují v sémantických strukturách jazyka: jak utvářejí jazykový obraz světa.“<sup>65</sup> Podle Bartmiňského rozdíl mezi etnografií řeči nebo etnograficko-jazykovými výzkumy a etnolingvistikou v tom, že etnolingvistika staví na první místo jazyk. Pověry, zvyky, kultura – to vše se dá vyčíst z jazyka nebo poznat jeho prostřednictvím. Etnolingvistika se snaží vyjít z jazyka a proniknout k člověku, k jeho způsobu chápání světa.<sup>66</sup>

Polští lingvisté se tak zaměřují na možnosti ukázat na jazykovém obrazu určitého pojmu jeho kulturně-společenský koncept, jeho vnímání daným společenstvím, včetně jeho axiologických aspektů sdílených společenstvím, ať už národním, evropským nebo univerzálně lidským. V mezinárodním projektu EUROJOS vznikají slovníky pojmů, ve kterých jsou určité pojmy analyzovány v jednotlivých národních jazycích z hlediska jejich pojetí ve výkladových

---

<sup>64</sup> VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J. (2005): *Co na srdci to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, str. 35.

<sup>65</sup> VAŇKOVÁ, I. (2016): Jerzy Bartmiński a lublinská škola kognitivní etnolingvistiky. In: BARTMIŃSKI, J. a VAŇKOVÁ, I., ed.: *Jazyk v kontextu kultury: dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*. Překlad I. Vaňková. První české vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, str. 139.

<sup>66</sup> BARTMIŃSKI, J. (2007): Čím se zabývá etnolingvistika? In: *Slovo a smysl: časopis pro mezioborová bohemistická studia = Word & sense: journal for interdisciplinary theory and criticism in Czech studies*. r.2007 Roč.4 Č.7-8, Praha: Nakladatelství Karolinum, str. 300–301.

a jazykových slovnících, v krásné literatuře, mediálních textech i v živém jazyce (prostřednictvím dotazníků a dalších způsobů sbírání aktuálního jazykového materiálu). Tak se snaží zodpovědět otázku, jak jsou hodnoty zobrazovány v jazyce (resp. uchopovány jazykem nebo verbalizovány v pojmovém myšlení), zda jsou některé aspekty univerzální a zda lze porovnat jejich odlišnost a pojetí v různých jazycích. J. Bartmiński v úvodu slovníku *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów*: „Hodnoty jsou jádrem každé kultury a jejich rozpoznání a definice postojů je podmínkou pro definování své identity jednotlivými uživateli i celou komunitou. /.../ Co je pro koho hodnota? Existují hodnoty univerzální? Existují hodnoty významné a konstitutivní pro evropskou kulturu? Hodnoty, které jsou důležité pro národní kultury...?”<sup>67</sup> Podle Bartmińského tedy vychází jazykový obraz také z kulturních a společenských hodnot, obecněji z kulturního a společenského prostředí a také se proměňuje v souvislosti se změnami ve společnosti.

Kromě výše zmíněných přístupů je v některých pojetích kognitivní lingvistika pokládána za součást kognitivních věd nebo za kognitivní vědy jako interdisciplinární vědy zabývající se výzkumem procesů lidské mysli. V tomto pojetí je kognitivní lingvistika blízká neurolingvistice, případně teorii umělé inteligence, avšak není chápána na rozdíl od předešlých dvou přístupů jako přístup ke studiu jazyka, ale spíše jako mezioborová disciplína. Jedná se například o práci M. Schwarzové, podle níž „kognitivní lingvistika je výzkumný směr, založený na mentalistických premisách. Jedná se o tu část kognitivní vědy, jež se zabývá jazykem jako určitou oblastí kognice. Jazyk je tedy chápán jako specifický výkon lidské mysli a jako mentální systém znalostí integrovaný do celku kognice. Analýza tohoto systému může pak sloužit k poznávání lidské mysli.“<sup>68</sup>

Další přístupy akcentují spojitost s neurolingvistikou a umělou inteligencí, jak je tomu například u kanadského filosofa a kognitivisty Paula Thagarda<sup>69</sup>.

---

<sup>67</sup> BARTMIŃSKI, J. a kol. (2016): *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów*, TOM 3: Praca. Lublin: Koonwersatorium EUROJOS, překlad ZW.

<sup>68</sup> SCHWARZOVÁ, M. (2009): *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Doupčin, str. 31.

<sup>69</sup> Např. THAGARD, P. (2001): *Úvod do kognitivní vědy*. Praha: Portál.

## 4.2 Kognitivní lingvistika v didaktice jazyka

Vybrali jsme jazykovědné a lingvodidaktické práce, jež se zabývají aplikací východisek, teorií a metod kognitivní lingvistiky ve výuce mateřského jazyka. Existují také práce, které jsou věnovány aplikací těchto teorií na výuku druhého, cizího jazyka, a práce věnované nabývání jazyka v raném dětském věku. Posledním dvěma zmiňovaným jsme se věnovali pouze okrajově. Uvádíme zde ale další texty, které se nezabývají přímo aplikací kognitivní lingvistiky v didaktice jazyka, je z nich však možné čerpat náměty pro využití v tomto oboru.

Práce věnující se tomu tématu kladou převážně důraz na propojení jazykové a kulturní reality mimo hranice školy a zejména na subjektivní vnímání jazyka žákem. Zejména při výuce lexiku zdůrazňují nutnost brát v úvahu a začlenit také kognitivní složky významu, protože pro žákovo porozumění lexému není klíčový slovníkový význam. Je tomu tak u výuky mateřského jazyka i jazyka druhého, cizího. Podstatné jsou pro výuku emoce a hodnotící postoje, které pomáhají žákovi lépe porozumět, protože tak je lexikum blíže provázáno s jeho jazykovou realitou, ale také kulturními souvislostmi. Významné jsou také etymologické a slovotvorné aspekty lexémů.

Tyto konotativní aspekty významu, ať už ve výuce lexika, nebo například i slovotvorných a syntaktických aspektů, navíc pomohou vzbudit v žákovi zájem o jazyk v jeho širší, bohatství a například i expresivně. Jednotlivé práce se věnují například výuce konceptuální metafor a metonymií a jejich využití při rozšiřování slovní zásoby. Dále využití metod kognitivní lingvistiky pro výuku frázových sloves a kolokability slov, slovesného vidu, kauzativnosti a agentivnosti. Metody, jako je profilování, lze pak využít jako prostředek chápání jednotlivých aspektů významu jevů konstruujících gramatické kategorie.

### 4.2.1 Zahraniční práce věnované kognitivní lingvistice v didaktice jazyka

L. Liptáková z Pedagogické fakulty Prešovské univerzity v Prešove ve své monografii *Kognitivne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii* (Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2012) analyzuje a interpretuje aspekty jazykového vzdělávání, akcentující vztah jazykových a kognitivních schopností žáků. Specifikuje základní rysy kognitivní výuky mateřského jazyka a možnosti uplatnění kognitivního přístupu ve vzdělávacím procesu. Zabývá se zde i srovnáváním současných přístupů v didaktické slovenského jazyka a možného

strukturování kurikulárních dokumentů, založeného na kognitivně orientovaném přístupu, které hodnotí jako potřebné pro jejich přiblížení ke změnám ve společnosti i ve vědních disciplínách. Prvky kognitivně orientované výuky je možné nalézt i v publikaci *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie* (L. Liptáková a kolektiv autorů, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove 2011), vedle prvků komunikačně orientovaných. Této problematice se věnuje i v článcích a drobnějších studiích.

V polském prostředí se novému přístupu v didaktice jazyka věnuje například M. Balowski v článku *Kognitywne podejście w dydaktyce języka ojczystego (Usta ad Alkim, 9, 2009, s. 9–21)*, v němž se zabývá novými psychologickými metodami, integrovanou a mezipředmětovou didaktikou, věnuje se problematice komunikační situace a procesů konceptualizace, které zahrnují kulturní, emoční a také například kinetické aspekty vnímání jazykové situace.

Publikace *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* F. Boerse a S. Lindsromberga nastiňuje metody výuky slovní zásoby cizího jazyka tak, aby respektovaly kognitivní vývoj žáka, a tedy jeho kognitivní schopnosti a nazírání na svět.

*The Culture of Education* (Harvard University Press, Cambridge, 1996) amerického psychologa Jerome Brunera zdůrazňuje význam situování vyučování do širšího kulturního kontextu a přivedení kulturního kontextu do vyučování, tak aby vzdělávání nebylo pouze zprostředkováním informací, ale aby pomohlo vytvářet významy v souvislosti s kulturním prostředním žáka.

Randal Holme v publikaci *Cognitive Linguistics and Language Teaching* (London: Palgrave Macmillan UK, 2009) předkládá na základě poznatků kognitivní lingvistiky metody a příklady jejich praktického využití při výuce jazyka. Stejně problematice se věnuje i v práci *Cognitive Linguistics and the Second Language Classroom (TESOL Quarterly, Vol. 46, No. 1, 2012)*, str. 6–29, kde zdůrazňuje význam učení založeného na tělesnosti a konceptualizaci.

Článek M. Tomassela *Cognitive Linguistics and First Language Acquisition* (D. Geeraertz, H. Cyuckens, eds.: *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford University Press, Oxford – New York, 2007, str. 1092–1107) se zabývá výukovou jazyka z funkčně-kognitivního pohledu, významem a konceptualizací u dětí a zaměřuje se na obrazová schémata a perspektivu sociální a kulturní.

Praktickou aplikaci teoretických poznatků kognitivní lingvistiky do didaktiky jazyka na příkladu výuky angličtiny jako mateřského jazyka představuje Vladan Pavlović v článku *Cognitive Linguistics and English Language Teaching at English Departments*, (*FACTA UNIVERSITATIS, Series: Linguistics and Literature*, Vol. 8, No 1, str. 79–90). Zaměřuje se především na lexikální a syntaktickou rovinu jazyka.

L. Janda ve studii *Kognitivní lingvistika* (In: L. Saicová Římalová (ed.): *Čítanka z textů kognitivní lingvistiky I*. FF UK, Praha, 2004, s. 9–58) ukazuje využití struktury kognitivních kategorií, mentálních schémat a tělesného ukotvení významu ve výuce jazyka. Jako příklad uvádí výklad ruského genitivu, který vysvětluje pomocí jeho rolí (jako celku, pramene, vztažného bodu nebo cíle), což je svou podstatou aplikace teorie profilů.

Další náměty pro užití metod kognitivní lingvistiky v didaktice jazyka je možné nalézt i v a priori jiným směrem orientovaných publikacích, jako jsou například *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. (Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków, 1995) J. Oźdzyńskiego (ed.), Thagardův *Úvod do kognitivní vědy* (Portál, Praha 2001) a *Język, umysł, kultura* (Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999) Anny Wierzbické.

## **4.2.2 Domácí práce věnované kognitivní lingvistice v didaktice jazyka**

U nás se problematice aplikace poznatků a teorie kognitivní lingvistiky do didaktiky mateřského jazyka věnuje především J. Pacovská.

Ve studii *Kognitivní lingvistika a její využití ve výuce mateřského jazyka* (*Usta ad Albim Bohemica*, 9, 2009, str. 179–184) pojímá jazykový obraz světa jako prostředek fixace kulturní paměti národa, zachování historické continuity, společenské etiky a morálních jistot, tedy hodnot, které by podle autorky měly být součástí výuky mateřského jazyka. Zdůrazňuje, že porozumění není klíčový tzv. slovníkový význam, který je vystaven na základě objektivních a verifikovatelných vlastností pojmenovávaného jevu, ale tzv. kognitivní význam. Cílem kognitivně orientované výuky mateřského jazyka by mělo být vzbudit u studentů touhu po odhalování významů slov, a to nejen významů denotativních, ale i konotačních. By se měli učit vnímat expresivitu jazykových výrazů, pozorovat kolokace, obrazná pojmenování, zejména metaforiku, která není pouhou literární ozdobou, ale je jedním z principů našeho vyjadřování.

V roce 2012 pak vyšla monografie J. Pacovské *K hlubinám studákovy duše, Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu* (Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2012). Zde zdůrazňuje potřebu odhalování vztahu jazyka s myšlením, pohledu na jazyk z jeho kognitivní funkce, využití potenciálu mateřského jazyka překonání jednostrannosti výuky jazyka jako prostředku komunikace. Vysvětluje základní termíny kognitivní lingvistiky ve vztahu k výchovným aspektům a nastiňuje potenciál jejich využití v didaktice jazyka.

### **4.3 Reflexe kognitivní lingvistiky v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání**

V rámcovém vzdělávacím programu jsou specifikovány úrovně tzv. klíčových kompetencí, jichž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání, a také vymezeny vzdělávací obsahy jednotlivých vzdělávacích oblastí (např. Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost atd.), tedy očekávané výstupy základního vzdělávání i jednotlivých ročníků a jim odpovídající učivo.

RVP ZV vešel poprvé v platnost v roce 2005, od té doby prošel několika úpravami a revizemi a také v současné době se nachází v období revize a pravděpodobně bude opět upravován. V naší práci vycházíme z verze platné ve školním roce 2014/2015.

Mezi cíli vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace<sup>70</sup> nalezneme kompetenci pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství, vnímání a postupnému osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů, zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace. U vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura to je pak konkrétně užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci tohoto vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> Která je dále rozdělena na oblasti Český jazyk a literatura a Cizí jazyky.

<sup>71</sup> Online dokument *RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf*.

Cíle jsou tedy zaměřeny zejména na komunikační aspekty užívání jazyka, není zde explicitně vyjádřena funkce jazyka jako nástroje myšlení. Implicitně je však tato funkce jazyka přítomna v cílech „pochopit společensko-kulturní vývoj“, „orientovat se ve vnímání okolního světa a sebe samo“.

Podle Pacovské je současné době je kladen důraz nejen na komunikační aspekty jazyka, ale také na vztah jazyka a lidského nazírání na svět. Proto je důležité popsat i takové aspekty podílející se na utváření jazykové obrazu světa žáků, které jsou pro současnou společnost tabu, ale jsou v ní ultimativně přítomny. Je důležité sledovat, jak slova podávají svědectví o naší historii, kultuře, jak jsou v nich zahrnuty naše morální hodnoty, jak odrážejí naše společenské normy, co se z nich dozvídáme o naší psychice, o našich emočních stavech a náladách. Avšak poznávací neboli kognitivní funkce jazyka zůstává stále stranou školní výuky.<sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> PACOVSKÁ, J. (2012): *K hlubinám studákovy duše, Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum, str. 15–17.

## 5 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Počátky kognitivnělingvistického přístupu jsou kladeny do 80. let 20. století. Polský lingvista J. Bartmiński spojuje vznik kognitivní lingvistiky s projevením zájmu o hodnoty v jazyce na přelomu 70. a 80. let 20. století, „tedy v době, kdy začala lingvistika opouštět do té doby dominující strukturalistické paradigma; co se týče éry politickohospodářské, šlo o dobu sklonku komunismu. Axiologický obrat v jazykovědě představoval na jedné straně výsledek autonomního rozvoje disciplíny, vyplynul z potřeby pochopit jazyk ještě v dalších, nových aspektech a souvislostech, v rámci přístupu nabízeného antropologicko-kulturní jazykovědou a lingvistikou komunikační a kognitivní, na druhé straně byl však také projevem občanské starosti vědců o fundamentální pravidla veřejného jazyka a diskurzu a o jejich kvalitu ve společnosti, která podléhala jednostrannému tlaku a ideologické kontrole. V Rusku znamenal obrat k axiologickým problémům v lingvistice přínos v podobě prací V. Toporova a N. Tolstého, J. Apresjana a N. Arutjunové, A. Zaliznjakové, I. Levontinové a I. Šmeleva; v Polsku to byly práce Z. Zaronové, J. Puzyninové, R. Grzegorzcykové, T. Krzeszowského či J. Bartmińského. Výjimečnou pozici si získaly práce A. Wierzbické.“<sup>73</sup>

Řada současných lingvistů ale spatřuje určité paralely již v pracích dřívějších jazykovědců, případně návaznost na myšlenky, které se dříve v jazykovědě objevily, ale výrazněji se neprosadily. Určité souvislosti pak nalézají i s dřívějšími pracemi filosofickými a s myšlenkami dalších vědeckých oborů. Například ruský psycholog Lev S. Vygotskij, zabývající vztahem jazyka (řeči) a myšlení a lidskou psychikou z vývojového hlediska, který zásadně přispěl k vyřešení otázek týkajících se dětské řeči,<sup>74</sup> prosazoval kulturně-historický přístup ve vývojové psychologii, podle něhož musí být zohledňovány vlivy prostředí, společnosti a kultury vedle faktorů čistě biologických. Tato teorie, která zdůrazňuje význam společenství při učení a vývoji, je nazývána jako „sociokulturní teorie učení“<sup>75</sup>. Vygotského koncepce sociální a kulturně-historické podmíněnosti vztahu jazyka a myšlení, kladoucí důraz na vnější determinanty lidské psychiky a přisuzující v rozvoji myšlení velkou váhu učení, byla kladena do protikladu koncepci Piagetově, která nezdůrazňuje tolik faktory přicházející zvenčí, ale je zaměřena prioritně na vnitřní procesy, na mentální konstrukty a mentální reprezentace.<sup>76</sup>

---

<sup>73</sup> BARTMIŃSKI, J. (2010): Jaké hodnoty spoluutvářejí jazykový obraz světa Slovanů? *Slovo a slovesnost*, ročník 71 (2010), číslo 4, Praha: Melantrich, str. 329–330.

<sup>74</sup> ČERNÝ, J. (1996): *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, str. 350–356, cit in: <http://oltk.upol.cz/encyklopedie>

<sup>75</sup> COLLINOVÁ, C. (2014). *Knihy psychologie*. Praha: Euromedia Group, cit in: [wikisopie.cz](http://wikisopie.cz)

<sup>76</sup> VYGOTSKIJ, L. S. (2004): *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, str. 19.



Kognitivní psychologie a kognitivní psycholingvistika, například v pojetí I. Nebeské, vycházely spíše z teorií J. Piageta.

Kognitivní psycholingvistika se věnuje zejména mentálním předpokladům užívání jazyka, zajímá se o to, v jaké formě jsou jednotlivé segmenty jazykového projevu reprezentovány, jakou povahu mají elementy reprezentace a jaké je uspořádání těchto elementů v mysli jednotlivce.<sup>77</sup> Kognitivní lingvistika v současném pojetí se však kromě vnitřních mentálních procesů zaměřuje také na jejich vnější pozorovatelné projevy, tedy na to, jak je vztah jazyka a světa skrze lidskou mysl zprostředkovaný. A právě toto zprostředkované je možné zkoumat kromě východisek Piagetových také skrze východiska podobná koncepci Vygotského. Mimo to v současném diskurzu dochází k tomu, že názory Piagetovy a Vygotského nejsou v ostrém rozporu a vznikl syntetický názor, že řečovou činnost je možné kromě studia individuálních mimokontextových faktorů studovat také jako kognitivní konstrukt vytvářený prostřednictvím učení, zkušeností a interakcemi s prostředím.<sup>78</sup> „Z Vygotského přístupu těžily také myšlenkové proudy sémiotiky a psychologie řeči nebo lingvisté Pražské školy (např. R. Jakobson, B. Havránek) a také současní západní sociolingvisté a psycholingvisté“<sup>79</sup>, z jejichž přístupů vycházejí přímo některé aspekty přístupu kognitivnělingvistického.

Teorie jazykového relativismu W. Humboldta, jejíž podstatou je myšlenka, že jazyk je „duší národa“ a vytváří jeho mentalitu, tudíž uživatelé různých jazyků chápou odlišně svět kolem sebe, byla přímou předchůdkyní myšlenek současných kognitivních lingvistů. Souvztažnost myšlenek W. Humboldta a kognitivních lingvistů rezonuje i v pracích současného lingvisty a sémiotika J. Trabanta<sup>80</sup> a českých lingvistů I. Nebeské, P. Karlíka nebo I. Vaňkové. Dále zmiňují myšlenky Leibnizovy (k němu odkazuje A. Wierzbicka).

Paralely je možné nalézt i mezi hypotézami kognitivní lingvistiky a teorií jazykové relativity Saphira a Whorfa, zejména pak mezi myšlenkou, že jazyk ovlivňuje vidění světa, a jazykovým obrazem světa kognitivních lingvistů. Některé práce diachronně orientovaných českých lingvistů se zabývají proměnami společnosti a prožívání uchovanými v jazyce, a to například práce I. Němce nebo J. Horálka. I. Němce se věnuje proměnám českého obrazu světa

---

<sup>77</sup> NEBESKÁ, I (1992): *Úvod do psycholingvistiky*, Praha:H+H, str. 22–26, a VYGOTSKIJ, L. S. (2004): *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, str. 19.

<sup>78</sup> VYGOTSKIJ, L. S. (2004): *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, str. 19–20.

<sup>79</sup> Tamtéž, str. 18.

<sup>80</sup> Např. TRABANT, J. (1995): *Humboldt ou le sens du langage*, Mardaga. nebo přednáška *Mizející obrazy světa*, přednesená J. Trabantem na konferenci *Kulturní lingvistika pro dnešní Evropu. Člověk, jazyky, hodnoty* v Praze 27. 6. 2016.

souvisejícím s příchodem křesťanství. Navazuje zde také na systémy asociovaných pojmových protikladů V. Toporova, které se v jazyce projevují sémantickými opozicemi.<sup>81</sup> Jako východisko je zmiňována také etymologická metoda Wörter und Sachen, která propojuje etymologii slov se znalostí (mnohdy už zapomenutých) reálií, při zkoumání původu slov tedy zkoumá zároveň i jevy těmito slovy označované.<sup>82</sup>

Zejména čeští a polští badatelé vycházejí z myšlenkového kontextu fenomenologické filosofie, z prací Heideggrových, Husserlových a Patočkových. Jak už bylo zmíněno, například filosofické východisko jazykového obrazu světa koresponduje s Patočkovým filosofickým problémem přirozeného světa, který vychází ze zkušenosti člověka a pro jehož vnímání je východiskem právě jazyk, v něm je uložena také typika zkušenosti, např. u národnostního společenství.<sup>83</sup>

V současné době ovlivňují východiska kognitivní lingvistiky také badatele zabývající se českým znakovým jazykem, kteří rozvíjejí ve srovnávacích i jiných výzkumech teorii jazykového obrazu, prototypu i další.

## 5.1 Význam v kognitivní lingvistice a kognitivní definice pojmu

Hlavním předmětem zájmu kognitivní lingvistiky je význam, zkoumaný v lexikální rovině jazyka. Centrálním předmětem výzkumů je pro kognitivní lingvistiku oblast lexikální, mnoho výzkumů se zabývá ale také rovinou gramatickou. Například L. Janda pojímá status významu jako jev, který není vlastní pouze lexikonu, ale je obsažen i v gramatických strukturách jazyka jakožto jedněch z prostředků vnímání světa a zároveň vyjadřování zkušenosti s ním.<sup>84</sup>

Ronald W. Langacker, který je považovaný za zakladatele kognitivní gramatiky, zdůrazňuje konceptuální základ významu: „Význam je stejně důležitý jako konceptualizace. Lingvistická sémantika se proto musí pokoušet o strukturní analýzu a jednoznačný popis takových abstraktních entit, jako jsou myšlenky a představy. Pojem konceptualizace je

---

<sup>81</sup> NĚMEC, I. (1994): Odras předkřesťanského a křesťanského modelu světa v jazyce. *Slovo a slovesnost* 55, 1994, č. 4, Praha: Melantrich., str. 263–69.

<sup>82</sup> JANYŠKOVÁ, I.: czechEncy - nový encyklopedický slovník češtiny, dostupné z: <https://www.czechency.org>

<sup>83</sup> PATOČKA, J. (1995): *Tělo, společenství, jazyk, svět*, Praha: ISE, str. 131.

<sup>84</sup> JANDA, L. (2004): Kognitivní lingvistika. In: *Čítanka kognitivní lingvistiky I*, Praha: Univerzita Karlova, str. 9–58.

definován poměrně široce – zahrnuje nové koncepce, stejně jako koncepce již ustálené, smyslovou, kinestetickou a citovou zkušenost...“<sup>85</sup>

Studium významu se nezabývá pouze slovníkovým, denotačním významem slov, ale také jeho konotačními složkami. Důvodem je chápání významu slov jako reflexe světa, ta musí zahrnovat i zkušenost člověka se světem, která je obsažena právě v konotativních významech pojmů. Zatímco denotační význam je vyjádřením základního významu, tedy vztahu mezi znakem a světem, mimojazykovou realitou, souhrnem distinktivních rysů odlišujících jazykovou jednotku od jiných jazykových jednotek, konotace jsou významové složky sekundární, proměnlivé v čase a v souvislosti s kulturními a jazykovými změnami, univerzálního, ale ne ojedinele také individuálního charakteru. Jsou spjaté se zkušeností jednotlivce i společnosti, závisí tedy i na kulturně jazykovém kontextu. Konotace nejsou kulturně-společensky statické, ale dynamické složky významu. Proměňují se v souvislosti se změnami vztahů ve společnosti, se změnami nazírání na jevy a zákonitosti. Kognitivní lingvistika však nechápe konotace pouze jako sekundární a fakultativní složky významu, nýbrž jako složky konstituující komplexní celek vnímání a chápání pojmu, v celé jeho extenzi neboli rozsahu. Mohou také ovlivňovat pojetí prototypového významu, které se nemusí překrývat s denotační složkou významu.

Kognitivní lingvisté označují studium jazyka za prostředek pro studium kulturního vývoje i pro studium myšlení. Podle Vaňkové „právě jazyk totiž umožňuje poznávat mnohé procesy, které jsou přímému pozorování nepřístupné; je prostředkem, jak se něco dozvědět o kognitivních strukturách, jimiž je člověk ukotven ve světě. Toto zcela obecné východisko ústí v jeden ze základních postulátů kognitivismu: jazyk je součástí poznávání a poznání (cognition), podílí se na tom, jak světu rozumíme, jak ho kategorizujeme, jaký obraz světa si vytváříme a jak ho předáváme dál.“<sup>86</sup>

Američtí kognitivní lingvisté, zabývající se lexikální rovinou jazyka, chápou jazyk jako prostředek manifestování orientace a ukotvení člověka ve světě. Podle Lakoffovy a Johnsonovy teorie, pojmy strukturují vše, co vnímáme, jak se pohybujeme ve světě a jaké vztahy vytváříme, a přitom jsou ve své podstatě metaforické – „metafora prostupuje celý náš každodenní život, a

---

<sup>85</sup> LANGACKER, L. W. (2015): Kognitivní gramatika. BEDNAŘÍKOVÁ, B., ed.: *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky I*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, str. 191–192.

<sup>86</sup> VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J. (2005): *Co na srdci to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, str. 21.

to nejenom v jazyce, nýbrž i v myšlení a činnosti<sup>87</sup>. Z toho vyplývá, že pojmy nejsou jednoduchým obrazem skutečnosti, ale nabývají dalších vlastností a modifikací pomocí obrazných vyjádření a vytvářejí komplexní struktury.

Američtí, polští i čeští kognitivní lingvisté pokládají za primární konstitutivní aspekt významu jeho založení v lidské tělesné zkušenosti. Význam je antropocentrický, což je hlavním předpokladem v tzv. přirozeném jazyce. To znamená, že vztah člověka ke světu vychází z jeho fyzického ukotvení ve světě, které určuje protiklady vlastní – cizí, uvnitř – vně, nahoře – dole, blízko – daleko aj. Podle Vaňkové „výrazem antropocentrismu jazyka – a zároveň i svědectvím o něm – jsou pak lakoffovsko-johnsonovská představová schémata (image schemas) vztahující se k naší tělesnosti a ukotvenosti v prostoru: nádoba (container), respektive schéma uvnitř – venku, dále schémata centrum a periferie, celek a části, cyklus aj. (srov. Johnson, 1987; Lakoff – Johnson, 1999)<sup>88</sup>.

Kognitivní definice významu, tedy definice vzniklá na základě východisek a metod kognitivní lingvistiky, je pak založena na prototypovém způsobu pojetí předmětu v lidské mysli. Tvoří ji celistvý obraz včetně konotací a je odvozena z logického pojetí axiomatické definice. J. Bartmiński podotýká, že „popis významu sice nelze rozšiřovat na popis mimojazykového světa a že je třeba rozlišovat mezi tzv. jazykovou a tzv. mimojazykovou znalostí (jejíž stanovení způsobilo kdysi strukturním sémantikům tolik problémů), ale tato hranice je pružná.<sup>89</sup> Definovaná jednotka je pak podle Bartmiňského mentálním objektem, nikoli odrazem (reflexí) skutečně existující věci.<sup>90</sup> „Jedním z důsledků takového náhledu je nutnost vystoupit z rámce, v němž je definice omezena na „nutné a postačující“ rysy, tedy modelu klasické taxonomické definice. Je třeba vytvořit definici kognitivní, která by zohledňovala soubor všech vlastností objektu, jež jsou relevantní vzhledem k fungování předmětu i vzhledem k jeho pojmenování v kontextu dané kultury a jazyka.“<sup>91</sup>

Ve významu se uplatňuje kognitivní definice pojmů, která v kontrastu k definici taxonomické ozřejmuje kulturně determinovanou interpretaci světa. Výběr genus proximum,

---

<sup>87</sup> LAKOFF, G. a JOHNSON, M. (2014): *Metafory, kterými žijeme*. Překlad Mirek Čejka. Vyd. 2. Brno: Host, str. 15.

<sup>88</sup> VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J. (2005): *Co na srdci to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, str. 60.

<sup>89</sup> BARTMIŃSKI, J. (2015): Kognitivní definice jako nástroj popisu konotací. BEDNAŘÍKOVÁ, B., ed.: *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky I.*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, str. 83–92.

<sup>90</sup> Tamtéž.

<sup>91</sup> BARTMIŃSKI, J. a VAŇKOVÁ, I., ed. (2016): *Jazyk v kontextu kultury: dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*. Překlad Irena Vaňková. První české vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, str. 93.

prvního komponentu, prvního kroku zahrnutí předmětu do určité třídy spočívá ve volbě určité kategorizace, která zcela závisí na interpretační perspektivě, od níž se odvíjí celá charakteristika předmětu.<sup>92</sup>

## 5.2 Kategorizace

Pojetí významu v kognitivní lingvistice podmiňuje také chápání kategorizace. „Prvořadost sémantiky v jazykové analýze vychází přímo z kognitivní perspektivy samotné: pokud je podle ní primární funkcí jazyka kategorizace, pak význam musí být primární lingvistický jev.“<sup>93</sup>

Kategorizace v kognitivní lingvistice narušuje tradiční aristotelovské pojetí, v němž jsou kategorie jevy s ostrými a jasně vymezenými hranicemi, do nichž jejich členové spadají, pokud splňují všechny podmínky a mají všechny vlastnosti, které danou kategorii charakterizují. Člen tedy do kategorie podle kombinace svých rysů a vlastností jasně patří, nebo vůbec nepatří. Členy téže kategorie charakterizují tytéž, stejné nebo podobné, vlastnosti. Vaňková cituje poznámky Grzegorzcykové, že pojem kategorie znamenal u Aristotela něco zcela jiného než rozčleňování významů slov – spíše než o významu slova hovořil Aristoteles o popisu předmětu, protože definice u něj znamená vyslovení podstaty něčeho a nominální a reálné zde ještě nemá ostrou hranici.<sup>94</sup> Tento typ kategorizace je tedy podle Vaňkové pro kognitivní lingvistiku svým způsobem také podstatný. Vlastní kategorizace je nicméně v kognitivní lingvistice postavena na poněkud jiném principu.

G. Lakoff pojímá kategorizaci jako seskupování předmětů podle míry daných vlastností, případné dané vlastnosti, do skupin s neostrými hranicemi. Zároveň vychází z experientialismu, jehož podstatou je předpoklad, že poznání a vnímání světa je založeno na tělesné zkušenosti člověka s ním. Proto také určování míry vlastnosti vychází z přímé zkušenosti člověka se světem. G. Lakoff vychází z prací E. Roschové, která zdůrazňuje neostrou hranici kategorií a důležitost míry vnímaných atributů jednotlivých členů dané kategorie: některé členy tedy mají více a jiné méně daných vlastností. Kategorie jsou tedy vystavěny na principu schématu centrum – periferie, kdy základem kategorie je reprezentativní

---

<sup>92</sup> BARTMIŃSKI, J. a VAŇKOVÁ, I., ed. (2016): *Jazyk v kontextu kultury: dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*. Překlad Irena Vaňková. První české vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, str. 84–85.

<sup>93</sup> CROFT, W. and CRUSE, D. A. (2004): *Cognitive linguistics*. Cambridge University Press., str. 4–7.

<sup>94</sup> VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J. (2005): *Co na srdci to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, str. 72–76.

zástupce neboli prototyp. Podle Vaňkové je kategorizace základem našeho konceptuálního systému, implikuje určitou interpretaci skutečnosti, určité rozumění světu. Vedle lakoffovsko-johnsonovskému přístupu ke kategorizaci, jehož základem je postulát, že myšlení „vyrůstá z těla“, a proto je základem veškerého uspořádávání lidské tělo, zdůrazňuje Vaňková a polští etnolingvisté sociální rozměr, sejetí jazyka se společenstvím, kulturou, historií, výchovou a komunikací, tedy vedle interních konstrukcí zahrnuje také konstrukce externí.“<sup>95</sup> Při kategorizaci se uplatňují tzv. představová schémata a významové profily.

### 5.3 Prototyp a stereotyp

Prototypem označujeme ve shodě s výše zmíněnými autory nejlepší příklad pro zástupce dané kategorie. E. Roschová navíc zdůrazňuje empirickou podstatu chápání těchto „nejlepších příkladů“. Podle ní jsou prototypy nejčistší příklady členství v kategorii operativně definované lidským úsudkem.<sup>96</sup> Tento přístup naprosto změnil pohled na vnímání významu, do něhož je možné díky empirické podstatě pojetí zahrnout i jiné než denotační složky. Podle Roschové navíc informace o světě nepřicházejí nahodile a nepředvídatelně, samy už představují určitou strukturu, kategorie by tedy měly co nejvíce respektovat přirozenou strukturu světa redefinováním vlastností kategorií. Polští a čeští kognitivisté tento přístup nazývají přirozenými kategoriemi – ty vycházejí z přirozeného přístupu ke světu. „Prototypy jsou orientovány výrazně subjektivně. Vycházejí z nepřesné generalizace a ukazují místo dané věci v jazykově-kulturním obrazu světa určitého společenství. Prototyp je vlastní přirozenému přístupu ke světu, který nevyklučuje subjektivní aspekt, emocionalitu a hodnocení. /.../ Vychází hojně z frazeologie, vztahuje se k běžné, každodenní komunikaci, k folklorním textům, anekdotám, k textům uměleckým, ale třeba také k bulvárnímu tisku, reklamě apod.“<sup>97</sup>

Prototypy vycházejí z přirozené a subjektivní kategorizace, která je stavěna do protikladu kategorizace logické, vědecké.

K prototypu má blízko pojem stereotyp, se kterým operují polští lingvisté, z českých např. I. Vaňková. Podle ní souvisí pojem stereotyp se společenským rozměrem slov,

---

<sup>95</sup> VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J. (2005): *Co na srdci to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum.

<sup>96</sup> ROSCH, E. (1978): Principles of Categorization, in: Rosch, Eleanor and Lloyd, Barbara B. (eds), *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, str. 27–48.

<sup>97</sup> VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J. (2005): *Co na srdci to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, str. 83.

kolektivním a sdíleným, zatímco pojem prototyp souvisí s interní stránkou lidského poznání. Cituje také Grzegorzycowou, podle níž se o prototypech hovoří více v souvislosti s věcmi a o stereotypch v souvislosti s lidmi. Podle Bartmińského je stereotyp zobrazení předmětu zformované společným zkušenostním rámcem.<sup>98</sup> Má funkci kategorizační i hodnotící a je u Bartmińského součástí jazykového obrazu světa.

## 5.4 Profilování pojmu

Podle Bartmińského a Niebrzegowské-Bartmińské se pracuje s pojmem profilování dvojným způsobem. Jeden vychází z amerického kognitivismu (Langacker, 1987, 1995), druhý je znám z prací A. Wierzbické (1985 a dále) a jejich následovníků. Společný rys obou způsobů pojetí profilování spočívá ve významové analýze jazykových výrazů v rámci určitého širšího kontextu, jako je například pro Wierzbickou prototypová situace, pro Langackera pojem kognitivní doména, který odpovídá tomu, co někteří badatelé nazývají rámcem nebo idealizovaným kognitivním modelem. Podle autorů se v jejich přístupu jedná o soubor pojmů sdružených kolem mluvčího subjektu, právě proto, že vycházejí z modelu antropologického. Mluvčí subjekt se pak skládá z prvků, jako je typ racionality, vědomí o světě, systém hodnot a hlediska subjektu. Perspektiva pro celostní lingvistický popis významu je pak vztažen k určitému pozadí, tedy je spojen s komplexem faktorů navázaných na člověka, jeho postoje, intence. Ty jsou v textu obsaženy například ve stylové, žánrové nebo obecně kulturní rovině. Už užitá terminologie implikuje představu pozorujícího subjektu: profil, profilování, hledisko, perspektiva.<sup>99</sup> Pojem profil je chápán jako „kontura, obrys, forma“ a sloveso profilovat jako „dát něčemu určitou formu“. „Podle autorů je to tedy subjektivní (tzn. svůj subjekt mající) jazykově-pojmová operace, která spočívá ve svébytném vytvoření obrazu daného předmětu, a to prostřednictvím uchopení z hlediska určitých aspektů (podkategorií, fazet), jako je například původ, vlastnosti, vzhled, funkce, události, prožitky apod., a to v kontextu vědomí určitého typu a v souladu s požadavky určitého hlediska.“<sup>100</sup> Profilování pak závisí na typu racionality, subjektivního vědomí o světě, subjektivního systému hodnot a subjektivního hlediska, člověk

---

<sup>98</sup> VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J. (2005): *Co na srdci to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, str. 82–88.

<sup>99</sup> BARTMIŃSKI, J. – NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, S. (2007). Profily a subjektivní interpretace světa. In: *Slovo a smysl / Word and Sense*, 4, 2007, č. 8., str. 310–312.

<sup>100</sup> Tamtéž. str. 311.

je tedy interpretátorem. Kromě toho však vstupuje do interpretace úrovně společenské konvence, jejíž vlastností je opakovatelnost v různých výpovědích.<sup>101</sup>

Profily jsou tedy aspekty jednoho významu, různé aspekty organizace sémantického obsahu uvnitř významů, nikoliv různé významy jednoho pojmu. Profily rozrůžňují představu o prototypovém předmětu.

Autoři dále popisují, jak profilování pojmu probíhá. Nejprve je podstatný výběr kategorizačního komponentu, tedy nadřazené kategorie. Jako příklad je uveden LID jako 1) neprivilegovaná vrstva (kategorizovaný na nižší úrovni jako stav, třída, společenská vrstva) a 2) jako národ (obsahově diferenciovaný, pokud jde o vlastnosti, chování, symboly atd.).<sup>102</sup>

Profily jsou v podstatě určité varianty konceptualizace, neboli kognitivního uchopení, pojmu. Prostřednictvím profilů vystupuje do popředí vždy jeden sémantický prvek ze všech, které tvoří význam pojmu. Vynikne tedy jistý jeho aspekt. „Prostřednictvím toho či onoho profilu vystupuje do popředí jeden sémantický prvek, který je součástí zkoumané pojmové struktury – a který ztvárňuje jistý aspekt denotátu.“<sup>103</sup> Lišit se však nemusí pouze kategorizační aspekt, je možné při zachování téhož nadřazeného pojmu diferencovat pomocí profilování pojem uvnitř.

Podle R. Langackera je profil závislý na bázi, je její podstrukturou, která výraz určuje.<sup>104</sup> Bartmiński uvádí, že jednotlivé profily utvářejí kognitivní rámec slova. Při vystižení odpovědi na otázku, jak je mimojazyková skutečnost interpretována v jazyce komunikačního společenství, je nutné vytvořit jazykově-kulturní portrét předmětu. Princip rekonstrukce tohoto obrazu se týká jak souhrnu kvalitativních vlastností předmětu a jejich obsahů, tak strukturních vzorců, podle nichž je možné uspořádat dané charakteristiky. Rozdíly v konotacích nejsou rozdíly mezi objektivními rysy předmětu, rozdíly vyplývají ze subjektivní konceptualizace, přičemž ale výběr hledisek není libovolný. Musí zahrnovat vztah k určité vlastnosti fixovaného zobrazení předmětu a hledisko mluvčího subjektu, druh vědomostí o světě, typ racionality a

---

<sup>101</sup> BARTMIŃSKI, J. – NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, S. (2007). Profily a subjektivní interpretace světa. In: *Slovo a smysl / Word and Sense*, 4, 2007, č. 8., str. 313.

<sup>102</sup> BARTMIŃSKI, J. – NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, S. (2007). Profily a subjektivní interpretace světa. In: *Slovo a smysl / Word and Sense*, 4, 2007, č. 8., str. 317.

<sup>103</sup> VAŇKOVÁ, I., ČURDOVÁ, V. (2014): Čelem k teorii pojmových profilů: nové možnosti slovníkového výkladu somatismů. In: *Didaktické studie*, ročník 6, číslo 1, Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, str. 68.

<sup>104</sup> LANGACKER, L. W. (2015): Kognitivní gramatika. In: BEDNAŘÍKOVÁ, B., ed.: *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky I.*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, str. 195–196.



systém kulturních vzorců a hodnot daného společenství. Profily mohou být rovnocenné, ale také odvozené jeden od druhého.<sup>105</sup>

## 5.5 Představová schémata

„Představové schéma (*image schema*) je definováno jako dynamický vzorec uspořádání percepčních aktivit, utváření představ a konceptualizace. Schémata si osvojujeme na základě zkušenosti od nejtělejšího dětství, jsou zřejmě dána univerzálně a prekonceptuálně (na rozdíl od metafor, které jsou často kulturně rozrůzněné). Tvoří základ pojmového systému a na jejich základě pak vznikají metafory.“<sup>106</sup> Představová schémata vycházejí z lidské (tělesné) zkušenosti. Podle M. Sedlákové vznikají schémata obecně na základě opakované a percepční nebo motorické zkušenosti a představují abstrakci, díky níž jsou uchovány pouze podstatné rysy, a podílejí se tedy na ekonomizaci kognitivních procesů. Funkcí schématu je organizace zkušenosti, je uchováno v paměti a předpřipraveno k přijetí či strukturaci další zkušenosti.<sup>107</sup>

M. Johnson vymezil 27 představových schémat, která vycházejí tělesné a tělesně-prostorové zkušenosti člověka: CONTAINER (nádoba, schrána), BLOCKAGE (překážka), ENABLEMENT (spuštění, aktivace, uvedení v činnost, „umožnění“), PATH (cesta), CYCLE (cyklus), PART-WHOLE (část-celek), FULL-EMPTY (plný-prázdný), ITERATION (opakování), SURFACE (povrch), BALANCE (rovnováha, udržení rovnováhy), COUNTERFORCE (protisíla, odpor), ATTRACTION (přitažlivost), LINK (spojení), NEAR-FAR (blízko-daleko), MERGING (splynutí, sloučení, spojení), MATCHING (srovnání), CONTACT (kontakt), OBJECT (věc, předmět – účel, cíl), COMPULSION (nátlak, nucení), RESTRAINT REMOVAL (omezení, odstranění), MASS-COUNT (látkové-počítatelné, „masa“ – oddělené předměty), CENTER-PERIPHERY (centrum-periferie), SCALE (stupnice, škála), SPLITTING (roztržení, rozdělení), SUPERIMPOSITION (kladení na sebe, vršení), PROCESS (proces, průběh), COLLECTION (sbírání).<sup>108</sup> Čeští lingvisté pak pracují zejména

---

<sup>105</sup> BARTMIŃSKI, J. a VAŇKOVÁ, I., ed. (2016): *Jazyk v kontextu kultury: dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*. Překlad Irena Vaňková. První české vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, str. 93–98.

<sup>106</sup> VAŇKOVÁ, I. (2013): *Základy kognitivní lingvistiky*. Praha: Univerzita Karlova, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, str. 43. Dostupné z: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/cs/veda-avyzkum/granty/operacni-program-praha-adaptabilita-oppa/studijni-materialy/>

<sup>107</sup> SEDLÁKOVÁ, M. (2004) *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie: Mentální reprezentace a mentální modely*. Praha: Grada, str. 145.

<sup>108</sup> VAŇKOVÁ, I. (2013): *Základy kognitivní lingvistiky*. Praha: Univerzita Karlova, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, str. 43. Dostupné z: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/cs/veda-avyzkum/granty/operacni-program-praha-adaptabilita-oppa/studijni-materialy/>

se schémata nádoby, cesty, centrum-periferie. Představová schémata slouží jako konceptuální základ pro strukturování metafor a metonymií.

Podle Saicové Římalové najdeme odraz představových schémat i ve slovní zásobě, neboť v jazyce obvykle existují lexémy označující ty složky schémat, které jsou pro mluvčí daného jazyka podstatné. V případě schématu cesty by v češtině šlo především o různá pojmenování východiska, cíle, jejich spojení a pohybu mezi nimi (srov. různá označení východiska: východisko, začátek, počátek, start atd.). Představové schéma lze však využít i jako (další) klíč k uspořádání těch částí slovní zásoby, které se v rámci označování různých složek určitého schématu vztahují k podobné skutečnosti, tj. např. lexémů synonymních, resp. lexémů z téhož lexikálního pole.<sup>109</sup>

Pojetí představových schémat úzce souvisí s odlišným nazíráním na metaforu a metonymie, resp. obecně obrazná vyjádření.

## 5.6 Metafora

Od tradičního definování metaforu jako druhu tropu, přenesení významu, náhrady přímého, vlastního pojmenování pojmenováním nepřímým na základě podobnosti, se pojetí metaforu v kognitivní lingvistice odlišuje. Především zde jsou chápány jako základní konceptualizační mechanismus v jazyce. V tomto mechanismu se pak uplatňují dvě významové oblasti: oblast zdrojová a oblast cílová, mezi nimiž dochází k přenosu.

G. Lakoff a M. Johnson definují metaforu jako jev prostupující náš každodenní život, a to nejenom v jazyce, nýbrž i v myšlení a činnosti. Náš obyčejný pojmový systém, v jehož rámci jednak myslíme, jednak i jednáme, má v podstatě metaforickou povahu. Metafora tedy není pouhou věcí jazyka, tj. pouhých slov. Metaforické jsou do značné míry procesy lidského myšlení.<sup>110</sup>

Vaňková uvádí „základní postuláty kognitivního pojetí metaforu:

- a) Metafora je především záležitostí pojmotvorných procesů, jazykové vyjádření je druhotné.

---

<sup>109</sup> SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2009): Představová schémata a popis jazyka (Schéma cesty v češtině). In *Jazykovědné aktuality*, roč. XLVI - 2009 č. 1 a 2, Ústav pro jazyk český AV ČR, str. 16.

<sup>110</sup> LAKOFF, G., JOHNSON, M. (2002): *Metaforu, kterými žijeme*, Brno: Host, str. 9–18

- b) Metaforičnost je nikoli okrajovým, ale podstatným rysem pojmového systému člověka.
- c) Kognitivní přístup k metaforám akcentuje jejich motivaci.
- d) Daleko významnější roli, než se předpokládalo, hraje v našem myšlení zkušenost těla, zkušenost zprostředkovaná smysly.<sup>111</sup>

Odlíšně, nově, je také vnímána typologie metafor. G. Lakoff a M. Johnson uvádějí tři základní typy metafor, a to metaforu strukturní, orientační a ontologickou.

Strukturní metafora spočívá přenosu mezi oblastí zdrojovou a oblastí cílovou, tedy jeden pojem je metaforicky strukturován na základě druhého pojmu. Spočívají v systematických korelacích v rámci naší zkušenosti a navozují v našem pojmovém systému podobnosti.

Orientační metafory nestrukturují jeden pojem na základě druhého pojmu, ale organizují celý systém pojmů vůči sobě navzájem. Vznikají na základě orientace v prostoru: nahoru – dolů, dovnitř – ven, vpředu – vzadu, směrem k – pryč od, hluboký – mělký, centrální – periferní. Vycházejí z tělesné zkušenosti a dávají pojmům prostorovou orientaci, např. ŠŤASNÝ JE NAHOŘE. Autoři ale podotýkají, že prostorová orientace polarit je kulturně závislá.

Ontologické metafory jsou spojeny s účelem a s naší tělesnou a mentální zkušeností s předměty a jevy. V řeči dovede referovat o abstraktních jevech, jako jsou události, činy, city a myšlenky, prostřednictvím jejich identifikace s entitami a substancemi, a díky tomu je dokážeme rovněž kategorizovat a kvantifikovat, a tedy o nich i uvažovat. Lakoff a Johnson mezi ně řadí například metafory nádob a personifikaci (např. *Inflace nás zahrnala do kouta*). Ontologické metafory pokládají nejméně uvědomované, ačkoliv velice časté.<sup>112</sup>

## 6.7 Jazykový obraz světa

Jazykový obraz světa je způsob konceptualizace světa sdílený určitým jazykovým společenstvím. Je to způsob interpretace světa obsažený v jazyce, vychází tedy z jazykového relativismu při výkladu reality. Protože vychází ze subjektivního vnímání světa, je antropocentrický a obsahuje axiologické aspekty.

<sup>111</sup> VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J. (2005): *Co na srdci to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, str. 99.

<sup>112</sup> LAKOFF, G. – JOHNSON, M. (2002): *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.

Teorie jazykového obrazu světa byla vytvořena polskými lingvisty lublinské jazykovědné školy v polovině 80. let, najdeme ji zejména v pracích J. Bartmińského, R. Tokarského a později R. Grzegorzcykové. Definice jazykového obrazu světa se vyvíjela, v současné době jich existuje několik, liší se navzájem zohledňováním různých aspektů tohoto termínu. Jazykový obraz světa je chápán jako pojmová struktura, kterou je svět interpretován skrze každodenní zkušenost člověka uloženou v jazyce. J. Bartmiński jej definuje jako interpretaci skutečnosti uloženou v jazyce, kterou je možné chápat jako souhrn soudů o světě, Grzegorzcykova později přidává ještě informaci o jevech, v nichž se jazykový obraz uplatňuje: „[Jazykový obraz světa]<sup>113</sup> je způsob chápání světa (jeho percepce a konceptualizace), který lze vyčíst z faktů jazyka (tj. z jeho vlastností flektivních a derivačních, z frazémů, synonymických řad) svědčících o osobité kategorizaci světa a také z konotací a stereotypů spjatých s nazývanými objekty“<sup>114</sup>. Je popisován a rekonstruován metodami analytickými a metodami interpretačními.

Podle J. Bartmińského je teorie jazykového obrazu světa důležitou součástí výzkumného programu etnolingvistiky. Je rozšířena ve dvou odlišných variantách, které lze zjednodušeně označit jako varianty „subjektivní“ a „objektivní“. „Tyto varianty lze následně usouvztažnit s pojmy *vidění světa* (anglicky *view of the world*) a *obraz světa* (německy *das sprachliche Weltbild*). Vidění, tj. jistý pohled na svět, je vždy viděním někoho, implikuje dívání se, a tím i vnímající subjekt. Na druhou stranu obraz, i když je také výsledkem vnímání světa určitou osobou, subjekt sám o sobě tak silně neimplikuje; těžiště je v jeho rámci přesunuto na objekt, tedy na to, co je zahrnuto přímo v samotném jazyku. To však neznamená, že bychom v případě konkrétních subjektů mohli hovořit jen o jejich vidění světa, můžeme naopak – sice poněkud zprostředkovaně – hovořit i o jejich obrazu světa, tj. např. o obrazu světa dětí, „prostých“ lidí, úředníků nebo Evropanů. Můžeme dokonce klasifikovat jazykové obrazy světa podle toho, kdo jsou jejich tvůrci a nositelé, jak to navrhuje V. I. Postovalovová.“<sup>115</sup>

Jazykové obrazy světa nejsou konstantní, ale proměňují se v čase i prostoru, vlivem změn v daném kulturním společenství, vlivem změn v myšlení i vlivem změn vnějších. „Proměňuje se tedy v čase i prostoru. Vaňková ve shodě s prací J. Kajfosze (2001) charakterizuje jazykový obraz výběrovostí, dynamičností, transcendentností, axiologičností,

---

<sup>113</sup> Doplnila ZW.

<sup>114</sup> GRZEGORCZYKOWA, R. (2001): *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, str. 164, citováno dle VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J. (2005): *Co na srdci to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, str. 52.

<sup>115</sup> BARTMIŃSKI, J. (2010): Úhel pohledu, perspektiva jazykový obraz světa. In: *Studie z aplikované lingvistiky* 1 (1), str. 111–130.

heterogeností, integrálností a kontextuálností. K těmto vlastnostem bychom mohli doplnit ještě další související, jako je předsudečnost, předpokládaná kontinuálnost či statická. Základ jazykového obrazu světa vychází z každodenně prožívaného světa, jak je uchopován a jazykově ztvárněn rodilými mluvčími.<sup>116</sup> V kognitivní lingvistice se předpokládá, že stejně jako sociokulturní proměny mění jazyk, jsou člověk a jeho vnímání vlastního ukotvení ve světě a jeho vztahů se světem (a společností) ovlivňovány změnami v jazyce.

K rekonstrukci jazykového obrazu světa slouží jazyková data z každodenní komunikace v určitém společenství, ať už jde o slovní zásobu, nebo gramatické struktury. Polští etnolingvisté vycházejí při jeho rekonstrukci zejména z kulturně ukotvených jazykových dat, tedy z dat z folklorních textů, literatury apod.

---

<sup>116</sup> JANOVEC, L. (2014): Změna jazykového obrazu přirozeného světa (mediálně modifikovaný obraz světa). In: *Didaktické studie* č. 2, roč. 6, 2014, Praha: Univerzita Karlova v Praze, str. 75–92.

## 6 METODOLOGIE

Budeme rekonstruovat obraz světa, který vychází ze subjektivního vidění světa určitou skupinou lidí, společenstvím, v našem případě žáků, jež jsou jeho tvůrci a nositeli, avšak je ukotveno v jazyce, kterým o něm přemýšlejí a komunikují, a tak se těžiště přesouvá ze subjektivního vidění na samotný objekt.

Jazykový obraz SMRTI rekonstruujeme především na základě jazykových dat získaných prostřednictvím dotazníkového šetření provedeného se žáky 2. stupně základních škol a se žáky středních škol. Kromě těchto empirických jazykových dat vycházíme také z dat systémových a textových. K použití této metody sběru dat jsme se inspirovali metodou lublinské etnolingvistické (či kulturnělingvistické) školy, užitou například v již výše zmíněných mezinárodních několikadílných axiologických slovnících *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów*. Metoda s názvem S–A–T, *system – ankieta – teksty*, definuje vhodný postup při získávání a zpracování jazykových dat pro rekonstrukci jazykového obrazu světa. V pojetí této metody jsou „kulturní koncepty“ analyzovány a popisovány na jazykovém materiálu tří typů dat.<sup>117</sup> První typ, systémová data (S), jsou odvozena ze systémových zdrojů, tedy toho, jak jsou data uložena v jazyce a zachycena ve slovnících různého druhu. Druhý typ, empirická data (A – ankiety) pocházejí z „indukovaných“ zdrojů, tj. získaných výzkumným dotazníkovým šetřením. Třetí typ dat, textová data (T), jsou čerpána z textů z národních korpusů a z velkonákladového tisku.<sup>118</sup>

Pro účely své práce jsme metodu S–A–T modifikovali vzhledem k respondentům, jejichž konceptualizaci SMRTI zjišťujeme, a to u typu dat textových. Výzkumy založené na této metodě zpravidla čerpají data z kulturně ukotvených textů, folklóru nebo frazeologie. V naší práci se zaměřujeme na texty určené dětem a mládeži nebo na takové, s nimiž děti a mládež přicházejí v každodenním životě nejčastěji do kontaktu. Zvolili jsme proto analýzu textů učebnic, textů literatury pro děti a mládež (jež čerpáme zejména z databáze Českého národního korpusu) a texty ze sociálních sítí.

---

<sup>117</sup> Analizy i opisy postanowiliśmy oprzeć na trojakiego typu danych. Pierwsze (S) czerpane sa zę źródeł systemowych (w tym słownikowych), drugie (A) – ze źródeł „wywołanych“, tj. uzyskanych metodą badań anketowych, trzecie (T) – z tekstów czerpanych z koposów narodowych oraz z wysokonákladowej prasy, dobranej wedle reprezentatywnych opcji politycznych o światopoglądowych (łącznie bazę materiałową określamy skrótem S-A-T). in BARTMIŃSKI, J., BRZOZOWSKA, M., NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, S. (ed.) (2016): *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów 3 – PRACA*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, str. 9.

<sup>118</sup> Tamtéž.

Textová data získaná ze sociálních sítí, především Facebooku a Twittetu, je možné pokládat za pomezí z hlediska jejich ukotvenosti. Sociální sítě se vyznačují pomíjivostí obsahu. I proto jsou jejich vyhledávací nástroje nespolehlivé, často je třeba využít identifikátoru, tzn. hashtagu. Jeho užití uživateli už ale predikuje heslované, izolované vyjádření, pojem bez kolokací.

Shodně s metodou S–A–T jsme zvolili objem dat (v axiologických slovnících byla například dotazníková šetření provedena vždy na vzorku 100 studentů) a zachováváme v práci grafické konvence: lexém zaznamenáváme kurzívou, koncept kapitálkami a význam pojmu je u veden v uvozovkách.<sup>119</sup>

Podobně jsme pojali také systém sestavování otázek v dotazníkovém šetření. Otázky byly namířeny spíše na představy než na aspekty imitativní.<sup>120</sup> Finální podoba otázek ve vlastním dotazníkovém šetření pak vycházela zejména z výsledků dvou pilotních výzkumů: *Smrt v muzeu* a *Smrt ve frazémeh v úzu žáků střední školy* (viz dále). První z nich byl pilotní analýzou reakcí žáků střední odborné školy na výstavu *Smrt* v Národním muzeu v roce 2015, zaměřený na rekonstrukci výseku jazykového obrazu smrti podle odpovědí žáků na dotazníky po zhlédnutí této výstavy. Tohoto dotazníkového šetření se zúčastnila jedna maturitní třída střední odborné školy. Druhé pilotní šetření bylo zaměřeno na SMRT v obrazných vyjádřeních žáků střední školy a osmileté taneční konzervatoře, a to na metafory a metonymie se sémantickou oblastí SMRTI jako oblastí zdrojovou i oblastí cílovou.

## Časový přehled etap výzkumu

Rok 2015	Pilotní šetření – Smrt v muzeu
Rok 2016	Smrt ve frazémeh v úzu žáků střední školy
Rok 2017/2018	Jazykový obraz smrti u žáků ZŠ a SŠ

<sup>119</sup> Rozróżniamy leksemy jako jednostki planu wyrażania z jednej strony – zaś znaczenia, pojęcia, koncepty i idee jako elementy lanu treści z drugiej. Odpowiednio d tego stosujemy konwencje graficzne: leksemy zapisujemy kursywą, pojęcia i koncepty KAPITALKAMI, znaczenia padajemy w łapkach. In BARTMIŃSKI, J., BRZOZOWSKA, M., NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, S. (ed.) (2016): *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów 3 – PRACA*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, str. 9.

<sup>120</sup> BARTMIŃSKI, J., BRZOZOWSKA, M., NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, S. (ed.) (2016): *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów 3 – PRACA*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, str. 9.

## 7 SYSTÉMOVÁ DATA

Při sestavování slovníkové definice lexému *smrt* jsme v naší práci vycházeli ze *Slovníku spisovného jazyka českého* a *Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost*, definici jsme doplnili o definici z *Příručního slovníku naučného*. Pro zjišťování významu ve starší češtině jsme použili *Malý staročeský slovník*, Šimkův *Slovníček staré češtiny a také Elektronický slovník staré češtiny*, kde byla autorkou hesla *smrt* B. Chybová. Etymologii lexémů *smrt* a *mrtvý* jsme čerpali z Rejzkova *Českého etymologického slovníku* a Machkova *Etymologického slovníku jazyka českého*. Dále jsme vycházeli ze *Slovníku českých synonym* a z frazeologických slovníků: Zaorálkova *Lidová rčení* a *Slovníky české frazeologie a idiomatiky* F. Čermáka a kol.

Slovníková definice lexému *smrt* rozlišuje dva základní významy, které je ale možné rozšířit o význam třetí, jenž je ve slovnících uveden v rámci jednoho ze dvou základních významů. V některých slovnících je akcentována biologická podstata smrti – duchovní podstatu je podle našeho názoru nutno vymezit odděleně, byť jí není ve slovnících věnován příliš významný prostor. Vymezení významů doplňujeme příklady z jednotlivých slovníků.

1. Jako zánik a konec života definují lexém *smrt* *Slovník spisovné češtiny* i *Slovník spisovného jazyka českého*
  - zánik života tvorů, zvl. člověka (× život 1): *smrt nastala okamžitě; bát se smrti; trest smrti; smrt utonutím; lék. klinická smrt*,<sup>121</sup>
  - konec, zánik života nějakého tvora, zvláště člověka<sup>122</sup>
  - ve *Slovníku spisovného jazyka českého* je samostatně uveden význam smrti z medicínského, biologického hlediska: biologická s. *trvalé zastavení životně důležitých funkcí organismu*; klinická s. *zastavení životně důležitých funkcí, jež je možno ještě obnovit*;
  - významy pouze z hlediska biologického jsou uváděny V *Příručním slovníku naučném* z roku 1967: „Smrt, *mors*, zánik organismu jako celku, trvalé nevratné zastavení všeho dění v těle (s. biologická), přirozený důsledek života (s. fyziologická). – S. je v živém organismu od zárodku obsažena (v. t. život, živá hmota, koloběh látek v přírodě. Jednotlivé tkáně odumírají postupně podle citlivost na nedostatek kyslíku, takže je obtížné stanovit přesně okamžik smrti. Zpravidla se s. ztotožňuje se zastavením činnosti srdeční a dýchání; tento stav může být přechodný

<sup>121</sup> KROUPOVÁ, L. a kol (2005): *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Vyd. 4. Praha: Academia.

<sup>122</sup> VÁCHA, J. ed. a kol. (1971): *Slovník spisovného jazyka českého*. 1. vyd. Praha: Academia.



a je ve vhodných případech a za příznivých podmínek zvl. časových (v 5–7 minutách) napravitelný (s. klinická). Nejčastěji nastává s. následkem některé choroby (s. patologická), a to buď náhle, nebo po delší nemoci, kdy nezřídka předchází agónie, životní stadium, kdy jsou zachovány jen základní tělesné funkce (činnost srdeční, dýchací, udržování tělesné teploty). – Po s. probíhá v těle řada chemických i fyzikálních pochodů, ale odlišně od podobných pochodů zaživa. Jejich hlavním zánikem je neusměrňenost, která vede k posmrtným změnám, známkám postupného rozkladu těla. Patří k nim zejm. chladnutí mrtvol, mrtvolná bledost, posmrtné skvrny a ztuhlost, srážení krve a rozklad tkání. V. t. smrtnost.<sup>123</sup>

2. význam lexému *smrt* z hlediska náboženského je samostatně vymezen pouze ve Slovníku spisovného jazyka českého: odloučení duše od těla.<sup>124</sup>, avšak v rámci prvního oddílu prvního významu, nikoliv jako samostatný význam.
3. v nejrůznějších podobách zosobněný zánik života (kostlivec s kosou ap.)
  - *smrt, Smrt kmotřička*<sup>125</sup>
  - *s. zaklepala na dveře* (Erb.); *pro každého si přijde s.* – „každý zemře“; *s. kmotřička krouží kolem něho* – „umírá“; *s. mu kouká z očí; už tě má s. za límec* (Ner.); *vás tak poslat pro s.* (Maj.) – „jste pomalí, trvá dlouho, než se vrátíte“; *smrti bych se spíš nadála než...* – „byla jsem velmi překvapena, že...“; *sám se zapsal smrti; má se smrti námluvy* (Šrám.) – „je smrtelně nemocen, přeje si zemřít“; *sáhla na mne s.* – „zamrazilo mne“; *zatřásla se, jako když s. na člověka sáhne; zbledla jako s.* – „silně“; *byl vychrtlý jako s.* – „hodně“; *je jako s. bledý a hubený; pole smrti* – „hřbitov n. bojiště“; *peníze sem, nebo jsi synem smrti* – „nebo budeš zabit“; *na Smrtnou neděli s. se vynáší a topí* (Jir.) – „smrtka“;

<sup>123</sup> PROCHÁZKA, V., ed. (1962–1967) *Příruční slovník naučný*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 4 sv.

<sup>124</sup> Ve slovníku jsou uvedeny tyto příklady užití: ujal se vlády po smrti svého otce; s. nastala okamžitě; z toho leknutí měla s.; pohrozili mu smrtí; odsoudili ho na s., k smrti; trest, ortel smrti; měl lehkou, těžkou s.; s. provazem, ohněm; bílá s. *ve sněhu*; hrdinská s.; mučednická s.; sejít smrti přirozenou; dosloužit někomu k smrti, do smrti; našel v boji s.; zápas se smrtí *smrtelný*; boj na život a na s. *urputný, krutý, rozhodující*; přátelství na život a na s. *věrné, hluboké*; je na s., k smrti unaven, na s. *bledý velice*; na s. se polekal; k smrti rád rybařil; zapomněl jsem na to jako na s. *úplně*; práce na poli bývala její s. (expr.) *bývala jí odporná*; to bude její s. *způsobí, že zemře*; přen. expr. *zničí její postavení, jméno*; oba z toho měli s.; zaplatil to smrtí; udělám si s. (Herb.) *spáchám sebevraždu*; byl mezi životem a smrtí, na s. (nemocen) *těžce nemocen*; má s. na jazyku *každou chvíli zemře*; pracuje k smrti *umírá*; je po smrti *zemřel*; do smrti, do nejdlejší smrti *nikdy*; ob. expr. do smrti smřoucí *nikdy*; tady bych nechtěla žít ani po smrti (Maj.) *nikdy*; vydat někoho na s. *na popravu*; jít na s. *na popravu, do boje ap.*; s. okupantům! *ať zhynou*; přen. kamkoli pohlédneš, vidíš s. (Ner.) *zkázu, zmar, zničení všeho živého*; morální s. (Hál.); černá s. *mor*;

<sup>125</sup> KROUPOVÁ, L. a kol (2005): *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Vyd. 4. Praha: Academia.

- ve Slovníku spisovného jazyka českého je uveden také příklad pořekadla *kde nic není, ani s. nebere*.<sup>126</sup>

Slovníková definice lexému *mrtvý* obsahuje pět základních významů, přičemž definice ve *Slovníku spisovného jazyka českého* vymezuje každý z nich samostatně, zatímco heslo ve *Slovníku spisovné češtiny* některé významy slučuje a uvádí je tak pouze tři. Pro naši práci budeme vycházet z vymezení tří významů.<sup>127</sup>

1. ten, který přestal žít, zemřel, zbavený života (opakem je lexém živý)
  - oba rodiče jsou mrtvi; *byl (po havárii) na místě mrtev; dítě se narodilo mrtvé; mrtvý kůň*
2. ten, který nejeví známky života, je nehybný: slovníky uvádějí zejména příklady, kdy je stav zbavení života personifikovaný, přisouzen neživým objektům ve významu
  - nemající od podstaty v sobě život: *mrtvý kámen*
  - jako pustý, opuštěný a prázdný: *mrtvé ulice; mrtvé město, mrtvá poušť, mrtvá planeta*
  - jako nehybný, bez pohybu: *mrtvá voda, mrtvé rameno řeky, mrtvá sezóna*
  - jak neúčinný, neplodný: *mrtvý klid, mrtvé ticho*
  - jako netečný, lhostejný, apatický: *řekl mrtvým hlasem*
3. už netrvající, minulý:
  - *mrtvý jazyk, mrtvá práce*

Význam lexému *zemřít* je uváděn jako jediný, je však možné jej také rozdělit na tři okruhy:

1. přestat žít
  - *zemřít na zápal plic; zemřít hladem; zemřít za vlast*
2. v přeneseném významu upadnout do zapomenutí, zaniknout, skončit – pouze ve Slovníku spisovného jazyka českého:
  - *vaše verše zemřou s vámi, zemřela poslední naděje*
3. v expresivních formách hyperbolických vyjádření velké míry:
  - *mohl z. strachy, hrůzou, zármutkem, hanbou*

<sup>126</sup> VÁCHA, J. ed. a kol. (1971): *Slovník spisovného jazyka českého*. 1. vyd. Praha: Academia.

<sup>127</sup> KROUPOVÁ, L. a kol (2005): *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Vyd. 4. Praha: Academia.

V *Malém staročeském slovníku* je kromě příkladů užití lexému *smrt*, který existoval ve stejné formě jako v češtině dnešní: bojovná *smrt smrt v boji*; přivést do smrti *usmrtit; raniti na smrti na smrt, smrtelně*, uveden lexém *smrtcě*, f., *smrt, smrtka*, označený jako deminutivum.<sup>128</sup> Ve *slovníčku staré češtiny F. Šimka* je lexém *smrtcě* definován jako femininum s významem *smrt*.<sup>129</sup>

Zajímavý výklad významu lexému *smrtelně* je uveden opět v *Malém staročeském slovníku*: *smrtdelně*, adv. *smrtelně; smrtelnicky, lidsky, pozemsky*<sup>130</sup>. Kromě významu „mající vlastnost zemřít“ je výraz spojován s charakteristikou lidství a života na zemi.

*Elektronický slovník staré češtiny*<sup>131</sup> uvádí v definici lexému *mrtvý* významy z několika sémantických oblastí, tedy i významy založené na metaforách a metonymiích:

1. mrtvý, zemřelý n. zbavený života; též fig. a zpodst.; „vstanie mrtvých“ ap. *zmrtvýchvstání*
2. (o kovu, hornině ap.) neživý, nemající v sobě život; též fig. *Mrtvé moře*
3. med. (o tkáni ap.) odumřelý, med. *mrtvé jablko*
4. (o člověku) ochrnutý
5. marný, bezvýsledný, nemající účinek
6. jur. *mrtvé ruce* neživý, tj. neosobový účastník právního aktu (zvl. církev, obec)
7. jur. (o zápisu) neplatný

Lexém *smrt* pochází z praslovanského *\*sь-mьrtь*, které je příbuzné s lit. *mirtis*, lat. *mors* (gen. *mortis*). *Mьr* je nulový stupeň od kořene *mer-*, který znamená „mřítí“. Lexémy jsou podle etymologických slovníků všeslovanské, podobné ve všech slovanských jazycích: například polsky *śmierć*, rusky *směrt'*, srbsky a chorvatsky *smrt*, staroslověnsky *sьmьrtь*. Praslovanský prefix *sь-* pochází z indoevropského prefixu *\*(e)su-*, který měl význam „dobrý“, „dobrot“. Původním významem lexému *smrt* je tedy „dobré úmrtí, přirozená smrt“, úmrtí v přirozeném vysokém věku, tedy nikoliv násilné, při zabití, při úrazu nebo při těžké nemoci. Toto *su* je podle Machka pravděpodobně příbuzné se slovem *svůj*, proto nalézá také význam „svá smrt“, což znamená „náležitá, normální smrt“.

<sup>128</sup> BĚLIČ, J. – KAMIŠ, A. – KUČERA, K. (1979): *Malý staročeský slovník*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

<sup>129</sup> ŠIMEK, F. (1947): *Slovníček staré češtiny*. Praha: Orbis.

<sup>130</sup> BĚLIČ, J. – KAMIŠ, A. – KUČERA, K. (1979): *Malý staročeský slovník*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

<sup>131</sup> *Elektronický slovník staré češtiny*. Praha, oddělení vývoje jazyka Ústavu pro jazyk český AV ČR, v. v. i., 2006–, přístupné online: <http://vokabular.ujc.cas.cz> (verze dat 1.1.7, citován stav ze dne 10. 7. 2018), autorka hesla: B. Chybová.

Odvozenými výrazy lexému *smrt* jsou podle Machkova slovníku lexémy *smrtný, smrtelný, usmrtní, a dále Smrt', smrtka*<sup>132</sup>. Rejzek uvádí jako deriváty výrazy *smrtka, smrtící, smrtelný, smrtelník, usmrtní*.<sup>133</sup> Podle Rejzka pochází slovo *smrt* ze 14. století, Machek označuje slovo *smrt*, resp. *сѣмьртъ*, za slovo starobylého typu, přičemž např. latinské *mors* je mladší.

Lexém *mrtvý* uvádí ve svém etymologickém slovníku pouze Rejzek. Slovo *mrtvý* podle něj pochází stejně jako slovo *smrt* ze 14. století. Odvozenými výrazy jsou *mrtvice, mrtvičný, mrtvola, mrtvolný, umrtvit, zmrtvět*. Praslovanské *\*mrъtvъ* má původ, stejně jako latinské *mortuus*, v indoevropském *\*mṛtuo-*.<sup>134</sup>

Lexém *mřít*, podle Rejzka původem opět ze 14. století, je základovým slovem pro odvozeniny *zemřít, umřít, úmrtí, úmrtní, odumřít, pomřít, vymírat*. Praslovanské *\*merti-* je příbuzné mimo jiné s latinským *morī*, z indoevropského *\*mer-*. Rejzek u hesla odkazuje také na srovnání s výrazy *mořit, mor, mrtvý, smrt, mrcha, můra, mord*.<sup>135</sup> Machek vysvětluje význam slova *mřít* jako „smrtí odejít od koho“.<sup>136</sup>

*Slovník českých synonym* uvádí jako synonyma lexému *smrt*:

- 1 *úmrtí, skon,*
- 2 *kniž. zkáza, zmar,*
- 3 *zubatá, smrtka,*

je tedy možné říct, že synonyma pokrývají také konotaci konce, příp. špatného konce, a konotaci personifikované smrti. Druhý případ ilustruje také slovo *konečný*, uvedené jako jediné synonymum slova *smrtelný*.

Ještě bohatší jsou synonyma k lexému *mrtvý*:

- 1 *zemřelý, zesnulý,*
- 2 *pustý (dům), prázdný, opuštěný,*
- 3 *nehybný (voda), stojatý,*
- 4 *neplodný (umění), neúčinný,*
- 5 *kniž. netečný, lhostejný, apatický,*

---

<sup>132</sup> MACHEK, V. (2019): *Etymologický slovník jazyka českého*. 5. vyd. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2010, str. 562.

<sup>133</sup> REJZEK, J. (2015): *Český etymologický slovník*. Vyd. 1. Voznice: Leda, str. 644.

<sup>134</sup> Tamtéž, str. 434.

<sup>135</sup> Tamtéž, str. 435.

<sup>136</sup> MACHEK, V. (2010): *Etymologický slovník jazyka českého*. 5. vyd. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, str. 392.

6 kniž. *nebožtík, umrlec*.

Kromě konotací uvedených u lexému *smrt* zde přibývají konotace prostředí bez života a člověka bez energie, připomínky neschopnosti a státnosti.

Synonymy ke slovu *mřít* jsou pak *hynout, umírat, zmírat*, ke slovu *umřít, zemřít, skonat, odejít, opustit tento svět, rozloučit se*.

Lexémy *smrt* a *mrtvý* tvoří součást četných obrazných vyjádření. Pro svou práci jsme čerpali z publikace J. Zaorálka *Lidová rčení*.<sup>137</sup> Autor frazémy uvádí bez rozlišení. My se pokusíme kategorizovat frazémy podle významu, které v nich lexémy *smrt, mrtvý*, ale i *mrtvola* a *smrtka* mají. Dělení není absolutní, některé skupiny se mohou vzájemně překrývat nebo některé frazémy vykazují více rozdílných rysů, pokusili jsme se je proto dělit podle toho, který z aspektů v nich převažuje.

Některé frazémy obsahující lexémem *smrt* se vážou přímo k sémantické oblasti SMRTI: *Zavolala naň smrt* – „umřel“, *Otírá se o něho smrt* – „už brzy umře“, *Smrt mu při dveřích stojí, má smrt již v hrdle*.

Některé z uvedených frazémů se k sémantické oblasti SMRTI vážou, protože v nich lexém *smrt* stále vyjadřuje konec, zčásti ale zasahují do jiných sémantických oblastí, protože ve své celkové struktuře nepokrývají celý rozsah konceptu SMRTI: *Býti synem smrti* – „býti ve vrcholném nebezpečí“, *To bude má smrt* – „to mě úplně zničí“, *Po smrti chodí* – „straší“, *Hladnou smrtí by při něm umřel* – je to skrbník.

V některých obrazných vyjádřeních je lexém *smrt* personifikovanou SMRTÍ, která zapříčinila nebo za nějakých podmínek zapříčiní nějaký jev nebo stav: *Smrt ho strčila* – říká se o tom, kdo upadl bez patrné příčiny, *To je smrti naší prkýnko* – žert. „to je konec“, *Přeskočila mě smrt, sáhla na mě smrt* – „náhle mě zamrazilo“. V několika případech je personifikovaná *smrt* spojena opravdu s (možným) úmrtím člověka: *Dal smrti kvinde (dobrou noc, polenem)* – „uzdravil se z těžké nemoci“, *Utekl smrti z kabele* – „uzdravil se ze smrtelné nemoci“, *Tebe tak pro smrt poslat* – „jsi loudavý, dlouho se nevracíš“.

V další skupině frazémů lexém *smrt* intenzifikuje tvrzení: *Do nejdelší smrti (něco) dělat* – „po celý život to dělat“, *Do nejdelší smrti (něco) nedělat* – nikdy to neudělat, *Spíše bych se*

---

<sup>137</sup> ZAORÁLEK, J. (1996): *Lidová rčení*. Praha: Aurora.

(své) smrti nadál – „velmi mě to překvapilo“, *Ten úterý po smrti (n. třetí den po smrti)* – „nikdy“, *To není k smrti* – „není to tak hrozné, těžké, tak nebezpečné“, *Udělat (něco) po smrti za rok* – „nikdy to neudělat“, *Ani po smrti bych ji nechtěl* – „nechtěl bych ji ani za nic, nelíbí se mi, je ošklivá“, *Nudit se (být unaven, smuten, mít rád, nenávidět) k smrti* – „velmi, nesmírně“, *To se mu se smrtí dělí* – „je mu to protivné“, v tomto případě je smrt opět personifikována, není však ve frazému původcem děje. Personifikovaná smrt intenzifikuje tvrzení v následujícím frazému: *Neřekne to (ani) kdyby smrt přišla* – „ani za nic“.

Se stejnou, intenzifikační platností, je ve frazémech užit lexém *mrtvola*: *Jen přes mou mrtvolu to uděláš* – „důrazné odmítnutí“, *Jít přes mrtvoly* – „bezohledně“.

Lexém *smrtka* je součástí pouze několika frazémů, a to vždy v platnosti smrti jako konce života: *Smrtka s ním zahrává* – „už brzy umře“, *Přišla si pro něho smrtka* – „umřel“.

*Mrtvý* se vyskytuje ve frazémech v tomto slovníku zejména v podobě substantivizovaného adjektiva: *Mrtvý by se vzbudil* – „takový hluk“, *Že by vycucal mrtvým z ucha* – „je to velký lakomec“, *To by nasralo mrtvého* – „je to velmi rozčilující a pobuřující“, tedy ve svém denotačním významu. V jednom případě je lexém *mrtvý* použit jako adjektivum ve významu „nehybný, bez známek života“: *Zůstal mrtvý* – „omdlel“.

Smrt je také součástí přirovnání, ať už jako smrt personifikovaná: *nestůj u mě jak smrt u nemocného* – „nepřetržitě, stále“, *bere všechno jako smrt* – „bez výběru“ a *bledý jako smrt, vypadá jako olomoucká smrt (lanškrounská, brodská...)*, nebo ve smyslu smrti jako konce života: *zapomněl na to jako na smrt*.

J. Zaorálek dále uvádí frazémy a obrazná vyjádření pro následující skutečnosti: umírá dlouho, těžce (např. *zaschla v něm duše, nechce se mu z lopaty dolů, má proti smrti privilej, bude hlídat svět*), umírá, už brzy umře (např. *chystá se k Abrahamu, už slyší andělíčky zpívat, strojí se na dalekou /n. na poslední/ cestu, červi na něho čekají, jeho dni jsou sečteny, už mu svítí na dně, už brzy půjde do Hajan, hodinka se mu dosypá, už má na kahánku, za toho škoda krejcaru, půjde k Otci, už brzy bude handlovat na prknech, čert už si na něj šije pytel, nedočká zrní, je na zhasnutí, má duši za zuby, jednu nohu má v hrobě, smrtka s ním zahrává, smrt mu v hlavách stojí*), umřel, je mrtev (např. *už je u Abrahama, rozmlouvá s apoštoly, odešel k velké armádě /n. na cestu všech lidí, ke všem čertům, k Abrahamovi na výměnek, na zelenou louku, na pravdu boží, do pytle, na onen svět.../, natáhl bačkory /n. brčka, papuče, kolíky, kotáry, krpce.../, zaklepal bačkorama, už ho Bůh soudí, je pod drnem, je bez ducha, odevzdal duši Bohu, udělal hek a byl vek, už je hyn, hryzá hlínu, už mu zvoní hodinu, pase kohoutky, ostrouhal*

*kolečka, Pán Bůh ho povolal, už se pase na zelené louce, složil kosti, je hore kopyty, už ho nic nebolí, odešel k otcům, už je v Pánu, je pryč, je v ráji, spí věčný sen, přišla si pro něj smrtka/zubatá, odešel na věčnost, už je tvrdý, bradu vzhůru zvrátil, oženil se s Chodovskou, posraly ho mouchy, je ten tam, už je pod zelenem, čuchá k fialkám zespoda, ztvrdl jako večka a mnoho dalších).*

Čermák a kol. uvádějí frazémy ve *Slovníku české frazeologie a idiomatiky* 1–5 poněkud jiným systémem než J. Zaorálek. Abecední řazení frazémů a idiomů rozděluje dále do čtyř dílů: 1. díl – přirovnání, 2. díl – výrazy neslovesné, 3. díl – výrazy slovesné a 4. díl výrazy větné, v nich jsou jednotky řazeny dle klíčového komponentu. Pro svou práci čerpáme z 2. a 3. dílu.

Neslovesné frazémy spojené se smrtí se vztahují jednak ke smrti samotné, jednak jsou výrazy ze sémantické oblasti SMRTI prostředkem pro pojmenování jiných skutečností, často expresivně. Uvedeme zde příklady některých frazémů, nejedná se o vyčerpávající výčet.

Výrazy týkající se smrti:

- *smrt olovem, smrt provazem* – „trest smrti“,
- *bílá smrt* – „tragické zahynutí ve sněhu, smrt v důsledku předávkování omamnými látkami,
- *černá smrt* – „morová epidemie, mor“,
- *lehká/těžká smrt* – „úmrtí člověka (ne)provázené utrpením fyzickým n. duševním“,  
*násilná smrt* – „úmrtí člověka způsobené zabitím, vraždou n. sebevraždou“,
- *na smrt/smrtelně/mrtvolně bledý* – „v důsledku nemoci, leknutí, hrůzy, strachu, jevící v obličejí nepřírozenou bledost“,
- *na smrt nemocný* – „ve vážném zdravotním stavu hrozícím úmrtím“,
- *nepřírozená smrt* – „úmrtí člověka způsobené zabitím, vraždou, sebevraždou, následkem smrtelného úrazu“,

Výrazy týkající se jiných sémantických oblastí než smrti:

- *k smrti nerad* – (s nadsázkou) „s mimořádně velkou nelibostí“, *přírozená smrt* – „smrt pro vysoký věk či chorobu“,
- *k smrti rád* – „s mimořádně velkým potěšením, zálibou, zaujetím požitkem“,

- *do smrti smrťoucí* – „žertovně, expresivně, důrazně“,
- *k smrti unavený, na smrt unavený/vyčerpaný* – „v mimořádné míře zbavený únavou fyzických sil“,
- *(až) do smrti n. do nejdelší smrti* – „navždy, provždy“,
- *k smrti/na smrt vyděšený/vylekaný* – „expresivně, naplněný velkým děsem“,  
*normální/obyčejný smrtelník* – „průměrný člověk“.

Slovesné frazémy spojené se smrtí se vztahují převážně k jiným sémantickým oblastem, než je sémantická oblast SMRTI. Několik z nich se však sémantické oblasti SMRTI týká. Uvádíme několik příkladů, z nichž jsme některé frazémy také spojili dle jejich sémantické struktury do jednoho příkladu. U některých doplňujeme vysvětlení významu podle toho, jak bylo ve slovníku uvedeno.

Frazémy týkající se jiných sémantických oblastí než smrti:

- *být na smrt / k smrti bledý, nemocný, nešťastný, unavený,*
- *být někomu věrný až do smrti / do hrobu* – „být věrný celý život, stále ho provázet a podporovat“,
- *dělat něco k smrti nerad* – „velmi nerad, s odporem a vyhýbat se tomu“,
- *k smrti něco milovat* – „velmi silně, maximálně“,
- *mít něco k smrti rád/nerad,*
- *spíš se smrti nadát než (něčeho/někoho)* – „vůbec něco/někoho nečekat“,
- *k smrti / na smrt něco nenávidět,*
- *do (nejdelší) smrti něco (už) neudělat* – nikdy víc,
- *do (nejdelší) smrti na něco zapomenout / nezapomenout,*
- *k smrti / na smrt se nudit,*
- *k smrti se polekat* – „velmi“,
- *k smrti se unavit/ uplahočit,*
- *urazit se na smrt / k smrti* – „velmi“,
- *být ve smrtelném nebezpečí,*
- *na smrt zblednout.*

Frazémy vztahující se k sémantické oblasti smrti:

- *zemřít násilnou/přirozenou smrtí*
- *utahat/uvláčet/utýrat někoho k smrti,*



- *utrápit někoho k smrti*,
- *vydat/poslat/hnát někoho na smrt*,
- *zápasit se smrtí* – bolestně umírat,
- *být silnější než smrt* – „zvítězit nad smrtí, strachem ze smrti a trvat pevně dál“,
- *mít z něčeho smrt* – „zemřít na následky něčeho“,
- *být/bejt už po smrti, mít (už po smrti)* – „být mrtvý“,
- *mít už smrt na jazyku* – „jevit jasné známky blížící se smrti“,
- *hledět smrti v tvář* – „být už bezprostředně blízko smrti“,
- *jít na smrt, jít smrti vstříc* – „do smrtelného nebezpečí“,
- *najít smrt při / v něčem* – „zemřít, náhodou zahynout n. být zabit“,
- *přinést někomu smrt* – „zabít ho“.

## 8 TEXTOVÁ DATA

### 8.1 Smrt v učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň základní školy

Tento pilotní výzkum, byl proveden na výběru učebnic českého jazyka pro základní školu. Analýza učebnic pro střední školy a gymnázia nebyla provedena, neboť se výukové materiály velmi liší podle typu a zaměření jednotlivých středních škol a gymnázií.

Zaměřili jsme se na to, co je žákům předkládáno jako studijní materiál, a tedy jako podklad pro rozvoj jejich jazykových kompetencí na všech úrovních (mluvené i psané, receptivní i produktivní), včetně úrovně myšlení. Zkoumali jsme koncept SMRTI a UMÍRÁNÍ v několika řadách učebnic českého jazyka pro 2. stupeň základních škol.

Zvolili jsme:

- 1) řadu *Český jazyk pro základní školy* nakladatelství SPN – pedagogické nakladatelství, jež je zpracována v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a zahrnuje vždy učebnici<sup>138</sup> a pracovní sešit<sup>139</sup> pro každý ročník 2. stupně základní školy;
- 2) řadu *Český jazyk pro základní školy a víceletá gymnázia*, zahrnující učebnici<sup>140</sup> a pracovní sešit s přílohou Přehled učiva<sup>141</sup>, z nakladatelství Fraus. Tyto řady jsou podle údajů Centra učebnic<sup>142</sup> v současné době nejprodávanějšími (a tedy nejpoužívanějšími) učebnicemi českého jazyka pro 2. stupeň základních škol.<sup>143</sup>

Texty, jimiž se zabýváme, jsou určeny pro žáky ve věkovém rozmezí 11/12 – 15/16 let, tedy pro žáky v rané fázi dospívání, označované jako pubescence. Průměrné dítě tohoto věku je již schopno abstraktního myšlení, uvažuje o různých alternativách, které zatím reálně nenastaly.<sup>144</sup> V této fázi duševního vývoje je třeba ještě respektovat konkrétní zkušenost dítěte se světem. Předpokládejme, že žák přímou zkušenost se smrtí ze svého okolí ještě nemá, s její existencí je však seznámen prostřednictvím příběhů (pohádek, vyprávění, mediálních textů

---

<sup>138</sup> HOŠNOVÁ, E. a kol. (2006): *Český jazyk pro základní školy 6–9*, Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.

<sup>139</sup> HOŠNOVÁ, E., BOZDĚCHOVÁ, I. (2006): *Český jazyk pro základní školy 6–9, pracovní sešit*, Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.

<sup>140</sup> KRAUSOVÁ, Z., TERŠOVÁ, R. (2003): *Český jazyk, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia 6–9*, Praha: Fraus.

<sup>141</sup> KRAUSOVÁ, Z., TERŠOVÁ, R., LEDERBUCHOVÁ, L. (2004): *Český jazyk, pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia 6–9*, Praha: Fraus.

<sup>142</sup> Centrum učebnic, s. r. o., Ostrovni 30/126, 110 00 Praha 1.

<sup>143</sup> Údaj z roku 2015.

<sup>144</sup> VÁGNEROVÁ, M. (2000): *Vývojová psychologie*, Praha: Portál, str. 209.

/mluvených i psaných/, filmů nebo příběhů počítačových her) a dále skrze její reflexi v různých metaforách a frazémeh, často aktuálních. V textech učebnic je tato skutečnost reflektována.

V obou řadách učebnic se zabýváme užitím lexémů *smrt*, *zemřít*, *mrtvý*. V učebnicích se tyto lexémy vyskytují zvláště ve výchozích textech převzatých z beletrie (ať už se jedná o romány, nebo o pověsti či pohádky), z úryvků žakovských prací či populárně naučné literatury a textů publicistických. V nich je smrt konceptualizována jako skutečnost minulé, historická nebo archaická, případně vystupující z částečně (pověsti) nebo doslova (pohádky) fikčního světa.

Analyzovali jsme také užití derivátů lexémů *smrt*, *zemřít*, *mrtvý* a jejich synonyma a synonymní vyjádření. Dále jsme se věnovali obrazným vyjádřením, která vycházejí ze sémantické oblasti SMRT jako z oblasti zdrojové.

Zaměřovali jsme se na způsob užívání uvedených lexémů, na jejich kolokace, kontext a situaci. Také jsme popsali, po jaký druh činnosti, resp. práce s textem, jsou texty obsahující lexémy *smrt*, *zemřít*, *mrtvý* a texty s tématem smrt zvoleny. Dále nás zajímalo, jaký je koncept SMRTI, tedy který aspekt rozsahu SMRTI učebnice akcentují, a jaké je vyznění smrti v daném kontextu.

### 8.1.1 Beletristické texty

V učebnicích jsou pro různé účely práce s textem použity úryvky z beletristických textů, na tomto místě několik příkladů. V nich je ve většině případů SMRT konceptualizována jako konec (života) v kontextu historie nebo literární fikce. U posledního příkladu je navíc fiktivnost a literárnost SMRTI implikována daným žánrem.

- *Pánem světa se však nestal, protože jako mladý zemřel na horkou nemoc.* (SPN: ČJ pro ZŠ 6, str. 133, kap. Opakování o stavbě větné, výchozí text Gordický uzel),
- zemřela kněžna Libuše... (SPN: ČJ pro ZŠ 6, str. 59, kap. Tvarosloví – spojky, cv. – doplňování vhodných spojek, výchozí text O Ctiradovi a Šárce)
- ... *detektiva Sherlocka Holmese a požádá ho, aby zjistil, co způsobilo záhadnou smrt její sestry (než sestra zemřela, mluvila o jakémsi strakatém pásu).* (SPN: ČJ pro ZŠ 6, str. 148, kap. Sloh a komunikace, výchozí text Strakatý pás / povídka Conana Doylea).

## 8.1.2 Populárně naučené texty

Texty populárně naučné literatury jsou v učebnicích většinou výchozí pro určitý druh cvičení pro procvičování učiva různého druhu, například přívlastků, poměrů mezi větami, tvorby text apod. Z hlediska obsahu jsou to cvičení lexikálně-sémantická, slovotvorná, morfologická, syntaktická, slohová i pravopisná. Z hlediska způsobu provedení cvičení se jedná zejména o cvičení, ve kterých se uplatňuje metoda substituční a transformační, doplňovací, obměňovací a problémová.<sup>145</sup>

Výrazy ze sémantické oblasti SMRTI se často vyskytují v úryvcích životopisů spisovatelů a jiných známých osobností, případně v textech pojednávajících o historických událostech. I zde je konceptem SMRTI konec života jako jev historický, nesoučasný, a hlavně v daném kontextu očekávaný. V některých z nich je historizující ráz dané skutečnosti podpořen užitím archaismu (*mřeli*).

- *Karel Čapek zemřel těsně před vypuknutím druhé světové války, o Vánocích roku 1938.* (SPN: ČJ pro ZŠ 6, str. 59, kap. Tvarosloví, výchozí text O známém spisovateli – pro cv. o pod. jm. obecných a vlastních),
- *Čtyři roky nato Mozart umírá. Je mu pětatřicet let.* (SPN: ČJ pro ZŠ 7, str. 125, kap. Skladba, výchozí text Wolfgang Amadeus Mozart – pro cv. o těsných a volných přívlastcích),
- *Tento Haškův román o Švejkovi ale ukončen nebyl, protože zemřel předčasně v roce 1923.* (SPN: ČJ pro ZŠ 9, str. 142, kap. Skladba, cv. 7: Opravte stylizaci následujících vět.)
- *Cyril záhy zemřel.* (SPN: ČJ pro ZŠ 9, str. 130, kap. Stavba textová, cv. 1. Vyhledejte v textu souvětí a stanovte poměr mezi větami hlavními.),
- *Mnozí, i s dětmi do lesů utíkajíce, tam mřeli.* (SPN: ČJ pro ZŠ 9, str. 11, kap. Vývoj českého jazyka, výchozí text: Mikuláš Dačický z Heslova – Z Paměti),
- *Po smrti Karla IV. nastupuje na český trůn Václav IV.* (Fraus: ČJ učebnice 7, str. 120, kap. Komunikace a sloh, cv. 2a Podle uvedeného textu vypracujte výtah),
- *Po eho smrti se o vládu starala ovdovělá manželka, která prý nebyla hezká, ale byla chytrá a vyznala se v politice. Svého muže prý o 30 let.* (Fraus: ČJ učebnice 9, str. 87, kap.

---

<sup>145</sup> Klasifikace cvičení podle SVOBODOVÁ, J. (2003): *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky*, Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, str. 42–60.

Zvuková stránka jazyka, cv. 3a – V textu chybí u některých slov písmena, najděte je a seřaďte tak, jak jdou po řádcích za sebou a získáte jméno manželky Jindřicha II.)

V učebnicích nakladatelství Fraus jsou využity populárně naučné texty z jiných vědních oblastí, než je historie. V nich je smrt konceptualizována jako konec života, jenž je výsledkem nějaké události / důsledek nějakého jevu, který má univerzální platnost příčiny smrti. Tyto události a jevy jsou však žákům poměrně vzdálené z hlediska jejich osobní zkušenosti.

- *Každý den na ni v ČR umírá 190 lidí, a třebaže se tento počet od roku 1990 snížil téměř o třetinu, je i dnes hlavní příčinou smrti.* (Fraus: ČJ učebnice 7, str. 25, kap. Nauka o významu slov, cv. 6a. Vypište z textu odborné názvy),
- *Každá válka představuje smrt, strádání a utrpení.* (Fraus: ČJ učebnice 8, str. 99, kap. Komunikace a sloh, cv. 6a Napište výťah učebnicového textu: Globální problémy lidstva).

### 8.1.3 Publicistické texty

Také v textech publicistických je smrt konceptualizována jako konec života, který je nezvratným důsledkem jevu, kolokačně je lexém řazen do často užívaných kontextů příčiny smrti.

- *Vzpomínám na desítky řidičů, kteří mě ujišťovali, že v Čečensku umřu. Hloupost. Je rok 2009.* (SPN: ČJ pro ZŠ 9, str. 168, kap. Sloh a komunikace, výchozí text: Stopem přes krvavý Kavkaz: Jak jsem prohrál komářův válku, podle Mladé fronty Dnes).

### 8.1.4 Úryvky žákovských prací

V úryvcích žákovských prací je smrt konceptualizována poněkud odlišným způsobem, často vyjadřuje hyperbolizaci situace. Z druhého úryvku je patrné, že jsou lexém *smrt* a metaforické vyjádření *přijít o život* expresivními obraznými vyjádřeními, jejichž výskyt je v učebnicích jinak spíše ojedinělý.

- *Jestli bude muset dneska do školy, tak snad umře. Nevěděla proč, ale určitě by umřela.* (SPN: ČJ pro ZŠ 7, str. 146, kap. Sloh a komunikace, výchozí text Natašin problém),
- *Ta řidička uvnitř sešlápla pedál a já prožil klinickou smrt. Běžím jako o život, o který málem v zápětí přicházím.* (SPN: ČJ pro ZŠ 6, str. 143, kap. Sloh a komunikace, výchozí text Jak jsem nastupoval do tramvaje)

## 8.1.5 Gramatická cvičení

Úryvky textů jsou dále použity v různých gramatických cvičeních. Tyto úryvky však netvoří souvislý text, spíše se jedná o ojedinelé věty či slovní spojení, V prvním příkladu jde o SMRT jako o historický fakt, ve druhém příkladu není snadné určit koncept, protože izolované slovní spojení je uvedeno bez kontextu, pravděpodobně se ale jedná o denotační význam slova *mrtvý*.

- *Když po smrti krále Václava II...* (SPN: ČJ pro ZŠ 6, str. 104, kap. Tvarosloví – číslovky, cv.),
- *mrtví brouci* (SPN: ČJ pro ZŠ 6, str. 76, kap. Tvarosloví – Přídavná jména, cv. na doplňování koncovek přídavných jmen).

## 8.1.6 Deriváty lexémů *smrt*, *zemřít* a *mrtvý*

Ve stejných jako kontextech, jako jsou výše zmíněné, je možné v učebnicích nalézt také deriváty lexémů *smrt*, *zemřít* a *mrtvý*. Jde o koncept SMRTI jako konce života, jenž je spojen s kontextem katastrofy či nehody v životě člověka, v posledním příkladu pak s kontextem přírodovědným.

- *Počet smrtných nehod neklesá.* (SPN: ČJ pro ZŠ 9, str. 173, kap. Sloh a komunikace, výchozí text: Má bodový systém v dopravě smysl?, podle Mladé fronty Dnes),
- *Snad to bude platit i pro vlnu tsunami, která 26. prosince zpustošila asijské pobřeží Indického oceánu a podle údajů platných v době uzávěrky si vyžádala 160 000 mrtvých.* (Fraus: ČJ učebnice 7, str. 86, kap. Skladba, výchozí text Varování před tsunami. Z časopisu ABC).
- *Tito pavouci na kořist obvykle cíhají s (roztažené přední nohy) a usmrcují ji kousnutím a vstříknutím jedu.* (SPN: ČJ pro ZŠ 9, str. 41, kap. Tvarosloví, cv. 5a Výrazy v závorkách uveďte v náležitých tvarech).

## 8.1.7 Synonymní lexémy

Dále se v učebnicích vyskytují v podobných kontextech synonyma lexému *smrt*, *mrtvý* a *zemřít*. Mezi nejčastější synonyma patří lexémy *zahynout*, *vyhynout*, popř. *vyhubit*, jež se

v kontextu smrti člověka/lidí vyskytuje pouze ojediněle. Častěji jsou spojena se smrtí zvířete, popř. vyhynutí druhu zvířat nebo ve spojení s přírodou.

- *Jak jsme zahynuli na rybách* (Fraus: ČJ učebnice 8, str. 44, kap. Skladba – cv. 3a Podtrhněte věty jednoduché, (Z knihy Jak jsem potkal ryby Oty Pavla, upraveno).
- *Příčin, pro které lvi dnes žijí na daleko menším území, ba pro které málem vyhynuli, je několik.* (SPN: ČJ pro ZŠ 8, str. 108, kap. Skladba, cv. 2a. Doplňte čárky),
- *Zachraňte nosorožce: Proč jim hrozí vyhubení?* (Fraus: ČJ učebnice 9, str. 102, kap. Komunikace a sloh – cv. 1a. výchozí text),
- *Někteří Australané jsou pro vyhubení klokanů proto, že prý škodí chovu ovcí.* (SPN: ČJ pro ZŠ 9, str. 107, kap. Skladba, cv. 9 – Rozlište věty příčinné a účelové),
- *Chodby byly budovány jako bludiště proto, aby v nich případný vykradač hrobů zabloudil a zahynul.* (SPN: ČJ pro ZŠ 6, str. 131, kap. Skladba – V jednoduchá a souvětí, cv. 7a doplňte v souvětích čárky),
- *Des\_tky zdrav\_ch v\_sokých stromů zahynul při s\_lné v\_chřici a velkou m\_tinu na v\_chodní straně lesa ještě zvětšil\_zbytečně v\_kácené jehličnany.* (SPN: ČJ pro ZŠ 9, str. 26, kap. Nauka o slově, cv. 1. Doplňte i/y a pravopis zdůvodněte).

Ojediněle je možné v učebnicích nalézt ve všech typech úryvků textů i ve cvičeních synonyma a synonymní vyjádření *padnout, chcípnout a konec života*:

- *Někteří z nich padli, mnoho jich bylo raněno a jen málokterým se podařilo utéct tajnými chodbami.* (SPN: ČJ pro ZŠ 6, str. 90, kap. Tvarosloví, cv. 11, Vyhledejte v textu zájmena.)
- *Do konce života žila na zámku ve Stráži nad Nežárkou.* (SPN: ČJ pro ZŠ 6, str. 97, kap. Tvarosloví, cv. 7a Doplňte do vět správný tvar zájmena ONA),
- *No, povídá student, dneska je tak krásně tak si říkám že pojedu do školy na koni a von mi mrška na Václaváku chcípnul.* (Fraus: ČJ učebnice 8, str. 78, kap. Skladba, cv. 8a Opravte chyby v textu).

## 8.1.8 Výrazy spojené se sémantickou oblastí smrti, umírání a posmrtného života

V textech učebnic je SMRT zobrazována také prostřednictvím skutečností, které jsou s ní spojené a nějakým způsobem s ní souvisejí, jsou jejími atributy. Jedná se o lexémy vyjadřující násilné ukončení života, cizího i vlastního, lexémy související s pohřebními praktikami či rituály.

- *Kníže Václav byl zavražděn ve Staré Boleslavi.* (SPN: ČJ pro ZŠ 7, str. 131, kap. Tvarosloví, cv. 5. Doplňte i/y, í/ý). *Na jižní Moravě budou archeologové zkoumat stará slovanská pohřebiště.* (SPN: ČJ pro ZŠ 9, str. 76. kap. Skladba, cv. 1a Najděte ve větách přísudek a řekněte, jak je vyjádřen)
- *Hřbitov byl obehnán sešlým laťkovým plotem.* (SPN: ČJ pro ZŠ 9, str. 112. kap. Skladba, cv. 2a. Naznačte graficky stavbu souvětí podřadných a určete druhy vedlejších vět).
- *Byly určeny k tomu, aby v nich byli pohřbeni egyptští vládcové a jiní vysocí státní úředníci.* (SPN: ČJ pro ZŠ 6, str. 131, kap. Tvarosloví, cv. 7a Doplňte do souvětí čárky),

## 8.1.9 Sémantická oblast smrti jako oblast zdrojová pro vytvoření obrazných pojmenování

V gramatických cvičeních se výrazy sémantické oblasti smrti vyskytují také jako zdrojová oblast pro vznik přirovnání, metafor a metonymií. Často jsou prostředkem k hyberbolizaci skutečnosti. K tomu slouží také deriváty lexému *smrt* (viz poslední příklad).

- *Děvčeti bylo, jako by na ni sáhla smrt.* (SPN: ČJ pro ZŠ 8, str. 104, kap. Skladba – souvětí podřadné, cv. – doplňování čárek do vět)
- *Chlapec byl již na stráži, když světla parníku blikla kolem loděnice, ale neslyšel z paluby žádný hluk, neboť mladí lidé byli zamlklí a tiší, jako bývají lidé, kteří jsou utmáceni k smrti.* (SPN: ČJ pro ZŠ 9, str. 133, kap. Skladba, cv. 3a, Zjistěte počet vět v následujících souvětích. Označte věty hlavní a věty vedlejší a určete je.),
- *Nijak by 3 nepřekvapilo, kdyby 1 sám umřel nudou.* (Fraus: ČJ učebnice 6, str. 8, kap. Tvarosloví – cv. 8 a) Slovním druhem označeným číslicí doplňte příběh).



- *Nezřídka téměř sebevražedný výkon, po kterém by si turista zasloužil ještě jednu dovolenou.* (SPN: ČJ pro ZŠ 9, str. 154. kap. Sloh a komunikace, výchozí text Autem na Jadran za osmnáct a půl hodiny).

Ojediněle nalezneme obrazné vyjádření také v souvislém výchozím textu:

- *Mrtvá loď bez jediného muže na palubě se stala nebezpečím pro ostatní plavidla.* (SPN: ČJ pro ZŠ 8, str. 80, kap. Skladba – přívlastek, výchozí text O putování lodního vraku),
- *Dívky často stojí před zrcadlem a umírají, že mají moc velký nos a že se jim dělá další pupínek.* (Fraus: ČJ učebnice 7, str. 52, kap. Skladba cv. 1a výchozí text Dneska nemám žádné vlasy),
- *Ale běda, když nás někdo opustí. To jsme k smrti zarmouceni.* (Fraus: ČJ učebnice 9, str. 100, kap. Obecné výklady o jazyce – jazyková kultura, cv. 4 Zhodnoťte výběr jazykových prostředků krátkého populárně naučného textu z časopisu).

Výrazy smrt nebo mrtvý se v metaforické platnosti vyskytují také v toponymech nebo názvech nemocí, jejichž pojmenovací motivy spočívají v popisu jejich podoby, resp. vlastností.

- *Mrtvé moře je extrémně slané...* (SPN: ČJ pro ZŠ 8, str. 123, kap. Skladba – poměr příčinný a důvodový, výchozí text Co je to salinita),
- *V Svatyni knihy v Jeruzalémě jsou uloženy rukopisy nalezené 1947 u Mrtvého moře, včetně svitku Izajáše.* (Fraus: ČJ učebnice 9, str. 26, kap. Tvarosloví – slovní druhy, Hledání souvislostí – popisy k obrázkům),
- *Smrt Mrtvého moře* (Fraus: ČJ učebnice 9, str. 52, kap. Skladba, nadpis výchozího textu)
- *černá smrt...* (SPN: ČJ pro ZŠ 7, str. 170, kap. Sloh a komunikace – práce s informacemi, výchozí text Čechy před začátkem husitství).

### 8.1.10 Dílčí závěry

Smrt je v učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň základních škol nejčastěji konceptualizována jako konec života v kontextech historických. Tyto historické, časově vzdálené události jsou spojeny se smrtí panovníků, umělců a jiných historických osobností, případně s historickými jevy. Sporadicky je však nalezneme také jako ukončení života, jenž je

důsledkem současných obecných (ale přece žakově realitě dosti vzdálených) jevů, jako jsou dopady epidemií nemocí nebo válek.

V úryvcích žakovských prací jsou výrazy spojené se smrtí nejčastěji prostředkem hyperbolizace nebo součástí frazému. Tyto výrazy také slouží jako zdrojová oblast pro vznik metafor, jako prostředek vyjádření expresivity nebo hyperbolizace.

Významné rozdíly nepozorujeme mezi jednotlivými řadami učebnic s výjimkou toho, že v učebnicích vydaných nakladatelstvím Fraus je více aktuálních textů, a to zejména textů publicistických, a tak se zde vyskytují výrazy spojené se SMRTÍ v modernějších a současnějších kontextech. To ovšem neznamená, že by to byly kontexty, které jsou žákům bližší jinak než tím, že se s nimi setkávají častěji i mimo školu. Ve většině případů se jedná o kontexty vzdálené každodenní realitě žáků.

## 8.2 Smrt v literatuře pro děti a mládež

Pro naše zpracování jsme zvolili intencionální literaturu pro děti a mládež. Některé zařazené žánry literatury pro mládež však vyhledávají i dospělí čtenáři. Nezaměřujeme se na žánry literatury pro děti předškolního věku, zahrnuli jsme ale většinu žánrů literatury pro děti mladšího školního věku, tedy pohádky, pověsti, prózu s dětským hrdinou, a žánry literatury pro děti staršího školního věku: prózu s dívčím či chlapeckým dětským hrdinou, fantasy literaturu, science fiction a populárně naučnou literaturu pro mládež. Mezi vybrané texty nezařazujeme komiksy a časopisy pro děti a mládež, neboť jejich vzorek je v Českém národním korpusu zanedbatelný a jejich analýza je vzhledem k různorodosti článků a povaze textu v našem tématu nemožná.

Úryvky textů čerpáme z databáze Českého národního korpusu (ČNK) SYN2015. Korpus SYN2015 je synchronním korpusem psané češtiny za roky 2010–2014. Navazuje na předchozí korpusy řady SYN, které zachycují vždy jazyk posledních pěti let před jejich zveřejněním. Korpusy SYN jsou reprezentativní, což např. u korpusu SYN2015 znamená, že tři hlavní textové makrotypy – beletrie (FIC), oborová literatura (NFC) a publicistika (NMG) – jsou zastoupeny stejným dílem, nicméně to neznamená, že pokrývá celou šíři užívání jazyka.<sup>146</sup> Pokládáme tedy čerpaná data zejména za zdroj příkladů. Ty jsme doplnili dalšími příklady úryvků textu z jiných zdrojů.

Při analýze úryvků textů jsme vycházeli z výskytu lemmat *smrt* a *mrtvý* a zaměřovali jsme se na jejich sémantickou platnost. Zejména jsme se pak pokusili charakterizovat kontext a situaci, ve kterých se vyskytují, a popsat tematické okruhy, do nichž jsou v textu zasazeny.

Pro potřeby své práce jsme vytvořili vlastní subkorpus Literatury a pro děti a mládež. Lemma *smrt* v něm mělo podle vyhledávacího nástroje, aplikace KonText, 533 výskytů, i. p. m.<sup>147</sup> 224,06. U lemmatu *mrtvý* pak bylo vyhledáno 480 výskytů s |i. p. m.: 201,78. Vyhledané texty jsme rozdělili podle převažujícího žánru, u některých titulů, které jsou pomezí, specifikujeme další žánr v rámci zvoleného převažujícího. U některých textů se vyskytlo množství příkladů, z nichž jsme vybrali a citujeme ty nejreprezentativnější z hlediska kontextu a situace.

---

<sup>146</sup> <http://wiki.korpus.cz/doku.php/cnk:syn2015>

<sup>147</sup> i. p. m. je z angl. instances per million, tedy počet výskytů na milion slov. Jsou jednotkami elativní frekvence. Vyjadřují průměrný počet výskytů jednotky nebo slova v hypotetickém textu/korpusu o délce 1 milion slov. (<http://wiki.korpus.cz/doku.php/pojmy:ipm>)

## 8.2.1 Žánr fantasy

V literatuře pro mládež žánru fantasy se lexémy *smrt* a *mrtvý* vyskytují v hojné míře. Nejvíce zastoupené jsou v próze s upířskou tematikou, která jsou žánrově na pomezí fantasy, hororu, romantického románu a v některých případech také prózy s dívčím nebo chlapeckým hrdinou. Hlavními hrdiny těchto „upířských románů“, většinou sérií, jsou nejčastěji mladí lidé v nějakém vztahu k upírům, případně sami mladí upíři. Příběh se neodehrává ve zcela imaginárním světě, jak je pro literaturu fantasy typické, ale je zde vytvořen fikční svět obsahující prvky reálného světa, ve kterém platí zákonitosti nadpřirozena a magie. V některých dílech se fikční svět podobný reálnému prolíná se světem imaginárním, s nímž jej spojují zejména nadpřirozené postavy nebo lidé s nadpřirozenými schopnostmi a jenž je k reálnému světu paralelní. Vytvoření paralelního světa je podle J. Peterky a D. Mocné jedna z možností stvoření fikčního světa v dílech žánru fantasy.<sup>148</sup>

Smrt je v „upířské“ fantasy literatuře pro mládež spojena s koncem života, s bojem „na život a na smrt“, s hrozbou konce života, která znamená prohru „dobrých sil“, ale příznakově znamená také součást života: koncept SMRTI v mnoha případech nevykazuje aspekt definitivnosti. Často je smrt prostředkem cesty do jiného světa, případně do jiného stavu existence, nikoliv však koncem života: postava smrtí získá jiný status. Lexémy *smrt* a *mrtvý* jsou v literatuře tohoto žánru velmi časté, mnohdy je součástí zápletky setkání s mrtvou bytostí jako s jinou formou života, smrt může být také „formou bytí“ upíra.

*Bylo přece dobré zemřít, vyměnit svůj život za život člověka, kterého mám ráda. Dokonce šlechetné. To by mělo stát za uvázení. Věděla jsem, že kdybych nikdy nepřišla do Forks, nemusela jsem teď čelit smrti. Ale i když jsem byla tak vyděšená, přesto jsem toho rozhodnutí nedokázala litovat.*

(MEYER, S. (2005): *Stmívání*. Praha: Egmont.)

*Zavravoral dozadu a bez námahy prolomil mé sevření. „Zatraceně, Bello!“ lapal po dechu. „Ty budeš moje smrt, to přísahám.“ Naklonila jsem se dopředu a opřela se rukama o kolena,*

---

<sup>148</sup> Třemi možnostmi vstupu do jiné dimenze jsou podle Peterky a Mocné: vytvoření imaginárního světa, vytvoření paralelního světa a vstup do pseudohistorie našeho světa. MOCNÁ, D., PETERKA, J. a kol. (2004): *Encyklopedie literárních žánrů*. 1. vyd. Praha: Paseka, str. 188.

*abych neupadla. “ Ty jsi nezničitelný,“ zamumlala jsem a snažila se popadnout dech.*

(MEYER, S. (2005): *Stmívání*. Praha: Egmont.)

*Neferet je Tsi Sgili. Čerpá sílu z temných zdrojů v říši duchů. “ „Zabila Shekinu a ani se jí přitom nedotkla,“ vybavilo se Stevie Rae. „Dotkla, ne však rukama. Ovládá vlákna **smrti**, která se rodí z vražd, za které je zodpovědná, obětí a zlých příslibů. Těmito silami zabila Shekinu a použila je také proti otcově oslabené duši. “*

(CAST, K. – CAST, P. C. (2013): *Škola noci 7*. Praha: Knižní klub.)

*Její tělo však v tomto bezduchem stavu vydrží nejdéle sedm dní, a tak má **ke smrti** velmi blízko. Tak hodně, že je zcela v moci onoho světa, dokonce víc, než jsou čerstvě **zesnulí**.*

(CAST, K. – CAST, P. C. (2013): *Škola noci 7*. Praha: Knižní klub.)

*Stark vůbec neváhal. „Takže stačí, když se zabiju? Moje **duše odejde na onen svět** a bude moct pomáhat Zoey?“ „Nesmíš skutečně **zemřít**, bojovníku. Jen pomysli, jak by zapůsobilo na Zoeyinu těžce raněnou duši, kdyby na ni kromě **smrti** jejího lidského partnera dolehla ještě tvá.“ „Pak už by onen svět nikdy neopustila,“ řekl vážně Damien. „I kdyby nakrásně spojila části svojí duše dohromady.“*

(CAST, K. – CAST, P. C. (2013): *Škola noci 7*. Praha: Knižní klub.)

*Elena ukázala na náčrtek. „Dobře, tak tohle rozdělíme a uděláme tu středověkou mučírnu. Z ní vyjdou přímo do kobky **živých mrtvých**... “ „Myslím, že bychom měli přidat druidy,“ prohlásila Bonnie.*

(SMITH, L. J. (2009): *Upíří deníky*. Praha: Fragment.)

*Oba jsme s Damonem měli v sobě právě tolik Katherininy krve, aby nás zachránila před **skutečnou smrtí**. Místo toho jsme se proměnili. Procitli jsme společně v hrobce, oblečení do našich nejlepších šatů a položeni bok po boku na marách. Byli jsme příliš slabí, než abychom si mohli dál ubližovat; krve bylo sotva dost, aby nás udržela při životě.*

(SMITH, L. J. (2009): *Upíří deníky*. Praha: Fragment.)

Podobně je smrt pojímána ve fantastických prózách, kde jsou hlavními hrdiny dívčí i chlapecké nadpřirozené bytosti, jako jsou čarodějnice, padlí andělé apod. Tyto prózy jsou žánrově na pomezí fantasy a dívčího románu, poslední příklad je z prózy na pomezí fantasy a dobrodružného románu s chlapeckým hrdinou.

*„Toto je má nejmilejší krásná věc,“ řekl jsi. „Ani východ slunce, ani let na křídlech větru. Nic z toho, pouze toto: **smrt a život**, a tento okamžik, kdy je to jedno a totéž. “ V hájku panovalo naprosté ticho a já svírala tvou tvář v dlaních. Mluvil jsi tiše a **síla smrti** kolem nás stále slabě proudila.*

(GRATTON, T. (2013): *Strážkyně krve*. Praha: Knižní klub.)

*Otiskla jsem mu ruce na prsa, a zatímco na jeho kůži tmavla má krev, šeptala jsem jeho jméno. Od těch dvou středu se jeho **tělem začala šířit smrt**. Maso se mu vsáklo do kostí a kosti se obrátily v prach.*

(GRATTON, T. (2013): *Strážkyně krve*. Praha: Knižní klub.)

*Jak to tak vypadá, strávil celý svůj život na skalnatém ostrůvku a tady také **zemře**. Pokud ovšem to, co stíny šíří, je vůbec **smrt**. Možná je to něco mnohem, mnohem strašlivějšího.*

(MARZI, Ch. (2009): *Malfuria*. Praha: Fragment.)

*Seděla jsem ve tmě na střeše s **posmrtným průvodcem**, který byl zároveň můj strážný anděl. Skvělá práce, Madison, pomyslela jsem si a napadlo mě, jestli se můj život – nebo spíš moje **smrt** – dá ještě víc zvorat. Pomalu jsem sáhla na kámen, který mě nějakým způsobem udržoval vcelku.*

(MEYER, S. (et al.) (2011): *Prokletý maturitařák*. Ostrava: Domino.)

„Bereš **lidskou smrt** na moc lehkou váhu,“ prohodil k Camovi. „Ten chlap si to zasloužil,“ odpověděl Cam. „Proč to ty nebereš víc sportovně? “Daniel přešel k němu a zasyčel mu do tváře: „Ona pro mě není žádná hra.“

(KATE, L. (2011): *Muka*. Praha: Knižní klub.)

Slova vyrytá do dveří byla znepokojivá. (vysázet abecedou Šestého měsíce) **MÍSTNOST TANČÍCÍ SMRTI** „*Místnost tančící smrti?* Ne, ne, tak tam já nevzkročím,“ řekla slabým hláskem Fiora, která se ještě ani vzpamatovala z předešlého šoku. „To se chceš radši vrátit zpátky k pavoukům?“

(WITCHER, M. (2008): *Čarodějka Šestého měsíce*. Praha: Fragment.)

„Dobrá,“ odpověděla rozčilená Nina. A tak se také stalo. Holčička vyhodila do výšky první kostku, stříbrnou. „Do, Re, Mi, Fa,“ tóny přehlušily **hudbu smrti**, ale osm mumií, čtyři z každé strany, se pohnuly vpřed a mrštily své ostré kotoučky po dětech.

(WITCHER, M. (2008): *Čarodějka Šestého měsíce*. Praha: Fragment.)

Připadalo mi, že čaroval, ale já jsem pro to měl v duchu jen úsměšek, protože jsem jím pohrdal a jeho strach jsem mu přál. Ne **smrt** nebo něco, co by vedlo **ke smrti**, to mě ani nenapadlo, ale úzkost ano, tu jsem mu přál, protože sám jsem si jí u něj užil dost.

(PROCHÁZKOVÁ, H. (2009): *Mince krále Ašóky*. Praha: Baronet.)

Vléval jim do srdce naději a bavil se tím, jak se rozjasňovala jejich tvář. Když obžalovaný uvěřil, že bude osvobozen, vyřkl **ortel smrti**.

(PROCHÁZKOVÁ, H. (2009): *Mince krále Ašóky*. Praha: Baronet.)

Zastavili jsme se u poustevníkovy chatrče, trochu jsme tam poklidili a pomodlili se každý po svém za jeho duši. Orko vyslovil přesvědčení, že poustevník našel **po smrti** cestu sám, bez pomoci, a zařadil se tak, aby to pro jeho další existenci bylo příznivé.

(PROCHÁZKOVÁ, H. (2009): *Mince krále Ašóky*. Praha: Baronet.)

Dalším typem textů je próza žánru fantasy, která není mísená s jiným žánrem. Obsahuje topos vstupu do jiné dimenze – fikčního imaginárního světa. Postavy jsou vesměs archetypální, náměty jsou také ve větší míře než u předešlých typů textů čerpány z klasických pohádek. Život a smrt jsou paralelou polaritě dobro – zlo, mnohdy smrt stojí v řadě negativní jevů spojených se zlem. Lexémy *smrt* a *mrtvý* jsou často užity jako prostředek hyperbolizace hrdinství, hrdinského činu. Vyskytují se i jako součást toponym.

*„Smrt nebo sláva!“ zavolalo osm chlapců fanaticky v odpověď. Smrt, pomysleli si smutně Škyřák a Rybinoha. Tlamoun udělal významnou přestávku a přitiskl si roh ke rtům. Tohle asi bude ten nejhorší okamžik v mém dosavadním životě...*

(COWELLOVÁ, C. (2007): *Jak vycvičit draka*. Havlíčkův Brod: Fragment.)

*Oba netvoři s pleskáním vrazili do sebe, když se setkali na rohu Smrtihlavého mysu. Ohnida měla zlomené křídlo na dvou místech poté, co poznala stisk obřího pařátu Zelené Smrti, ale odvážně se ještě vrátila zpátky, aby pronesla do ucha svou závěrečnou řeč, jakmile se udýchaný drak usadil na mělčině.*

(COWELLOVÁ, C. (2007): *Jak vycvičit draka*. Havlíčkův Brod: Fragment.)

*Náš lid je nevinný, bezbranný, neví, co je to válka nebo násilí. Orline, jakou strašnou zprávu jsi mi to přinesl?“ „Ano, strach, bolest, zoufalství, utrpení a smrt... To vše by potkalo náš svět, kdyby povstal Golrog z podsvětí.*

(BURDOVÁ, M. (2008): *Poselství jednorožců*. Praha: Fragment.)

*„Jenomže draci se po jeho smrti uchýlili do hor a lidi jednou provždy zavrhli,“ poznamenala Lavril . ... Král se z její smrti nikdy nevzpamatoval. Že prý ho od té doby nikdo neviděl ani se pousmát. ... Po jeho smrti se ujal vlády jeho bratr...“*

(BURDOVÁ, M. (2008): *Poselství jednorožců*. Praha: Fragment.)



## 8.2.2 Science fiction

V úryvcích prózy žánru science fiction nebo prózy, která je na pomezí science fiction a fantasy, je SMRT konceptualizována jako konec života, vykazuje všechny rysy „úplného“ konceptu: univerzálnost, nevyhnutelnost, příčinnost apod. V posledním příkladu je prostředkem personifikace, která je však součástí odborného termínu z dané vědní oblasti.

*Chvilí předtím, než nastoupil do auta, se muselo něco stát. Byl v nějaké zasedačce nebo tak. Prý tam kdysi ležel seznam jmen **mrtvých** z Titanicu. Matt se tam s někým setkal. Zřejmě s nějakým fanouškem. Každopádně tam našli sešit na autogramy. Prázdný.*

(BREZINA, T. (2008): *Dotek anděla*. Praha: Fragment.)

*Mattův otec se velkého úspěchu svého syna **nedožil**. **Zemřel** na následky pracovního úrazu v automobilové dílně. Rozdrtila ho zdvižná plošina. Tehdy bylo Mattovi teprve jedenáct. Právě dostal svou první elektrickou kytaru. Matku **ztratil** před třemi roky. Onemocněla rakovinou a Matt pro ni po její **smrti** napsal píseň nazvanou „Dear One“.*

(BREZINA, T. (2008): *Dotek anděla*. Praha: Fragment.)

*Jirka si čmáral barevnými tužkami do učebnice před sebou a zkoušel načrtnout Erikův úžasný počítač, co zvládal vyrobiť okna uprostřed ničeho a těmi okny ukázat zrození a **smrt hvězdy**. Ale ať byla Jirkova představivost sebelepší, na papír ty obrazy v hlavě přenést nedokázal.*

(Hawking, L. – Hawking, S. W. (2008): *Jirkův tajný klíč k vesmíru*. Praha: Knížní klub.)

## 8.2.3 Pohádka

Žánr pohádky vytváří svou imaginací čarovný svět, jenž se vymyká přírodním zákonům a funguje podle svého autonomního řádu. Příběh se odehrává kdysi, tenkrát, kdykoli, tedy v bezčasé věčnosti a v neurčitém prostředí. Vyprávění je výrazně dějové.<sup>149</sup> O těchto charakteristik pohádky se odvíjí také koncept „pohádkové“ SMRTI. Smrt je zobrazována jako možné vítězství zla nad dobrem, tedy hrozba prohry, špatného konce, případně je ve výčtu

<sup>149</sup> MOCNÁ, D., PETERKA, J. a kol. (2004): *Encyklopedie literárních žánrů*. 1. vyd. Praha: Paseka, str. 472.

negativních věcí na straně zla v polaritě dobro – zlo (1). Dalším typem konceptu je SMRT jako výrazný předěl mezi dávným dějem a dějem stávajícím (2). V některých textech, zejména v legendárních pohádkách, je smrt personifikována – je taktéž hrozbou, ale v tomto kontextu spíše na straně dobra: je spravedlivým a nevyhnutelným osudem (3).

(1)

*A jeden z tesařů smutně vysvětloval: „Náš pan hrabě odsoudil mladého Jíru k **trestu smrti**. Jeho milá Anička chce před popravou za něho orodovat.*

(STANOVSKÝ, V. (2005): *Jak chodil Kristuspán se svatým Petrem po světě*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.)

*„Pochopové, svažte ho!“ volal ten rada. „Kdo praví, že něco král musí, uráží Milost královskou a je **hoden smrti**. Vaše královská Milost rač poručit, ať je ten zločinec mečem odpraven.“*

*A král řekl: „Ať je mečem odpraven!“*

(ERBEN, K. J.: *Rozum a Štěstí*. <http://www.cist.cz/Pohadky/rozum.htm>)

*Ted' bude muset **zemřít** a už se nikdy nebude moci vrátit do svého podmořského království. Krátce před rozedněním následující den stála sama na přídi lodi a **připravovala se na svou smrt**. Vtom se pod ní moře rozvlnilo a vynořily se z něj její sestry: „Daly jsme mořské čarodějnicí své vlasy, aby tě **zachránila před smrtí**. Vezmi tento nůž.*

(ANDERSEN, H. Ch.: *Malá mořská víla*. <http://pohadky-online.eu/mala-morska-vila/>)

*Několik dnů jsem bloudila jak ve snu, mé srdce **zemřelo** už v těle mladém, já čekala jsem, zdali **mrtva** klesnu, nakonec jsem zvolila **smrt** hladem. I přestala jsem jíst a dále to už víš. Mám k tobě důvěru, ó, dej mi, prosím, radu, tak hrozné je to, Martínku, netušíš, mít srdce nemocné a v bříšku tolik hladu.*

(RUBÍK, J. (2005): *O princezně Mirandolíně*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.)

*Kozlátka poslouchala, ale nemohla tentokráte hlas matky rozeznat. Jedno řeklo: "Je to hlas naší maminky," druhé: "Není třetí řeklo: "Otevřeme," čtvrté: "Neotevřeme." I nemohla se nikterak shodnout, co by měla dělat, až to přišlo posléz k pranici. Začala se notně trkat a v samé horlivosti vyrazila vrátka. Tu liška mezi ně vběhla a **všechny čtyři roztrhala.***

(NĚMCOVÁ, B.: *O neposlušných kozlátkách.* <http://www.cist.cz/Pohadky/kozlata.htm>)

*Jeden sedlák, byl mohovitý, měl hezkou ženu, ale všecko mu pánbůh vzal. **Na poli mu potlouklo, dobytek mu posel, statek mu shořel, žena mu umřela, zůstala mu bída a nouze, bílá hlava a černé vousy.***

(NĚMCOVÁ, B.: *Sedlák milostpánem.* <http://www.cist.cz/Pohadky/sedlak.htm>)

(2)

*Jeden táta měl tři syny; nejstarší se jmenoval Martin, druhý Matěj a nejmladší Michal. Všichni tři byli odrostlí, když se jedenkrát táta rozstonal a za **několik dní k smrti se chystal.** I povolal chlapce k loži a pravil: „Víte, děti, že nemám jiného bohatství než tu chalupu, kocoura, kohouta a kosu.*

(NĚMCOVÁ, B.: *O kocouru, kohoutu a kose.* <http://www.cist.cz/Pohadky/okocouru.htm>)

(3)

*I stalo se mu, jak pán Ježíš přislíbil. Všichni známí okolo něho byli již **pomřeli**, on ale byl vždy ještě zdravý a čerstvý jako ryba, práce měl hojnost a zpíval si od rána do večera. Ale všeho do času. Těch sto let konečně také uplynulo a **smrt** zaklepala na dvěře. „Kdo to?“ ozval se kovář. „**Já jsem to, smrt**, již si jdu pro tebe.“*

(ERBEN, K. J.: *Dobře tak, že je smrt na světě.* <http://www.cist.cz/Pohadky/smrt.htm>)

*A zvolal: „Jste synové **smrti!**“ Kristuspán se nezalekl a opáčil klidně: „To my dobře víme. Všichni jsme synové **smrti.** Lidský život je jenom příprava na **smrt.** I ty jsi synem **smrti.**“ Hrozný Leciján se přišerně zachechtal: „**Smrti** se nebojím. Už tady kradu a vraždím sto let a **smrt** si pořád pro mě nejde. Asi se taky bojí, abych ji nezamordoval.*

(STANOVSKÝ, V. (2005): *Jak chodil Kristuspán se svatým Petrem po světě.* Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.)

## 8.2.4 Pověst

V žánru pověsti je smrt konceptualizována jako konec života, který je součástí historie, resp. životního příběhu historické osobnosti.

*Pár minut nato už dorazil na vrchol kopce, a když mu hlavu z ramen odťal římský meč, stejně snadno překročil hranice mezi životem a **smrtí**. „Nechť je to příkladem každému Římanovi, který zamýšlí opustit olympská božstva!“*

(BRASSEY, R. – McCAUGHREAN, G. (2009): *Británie*. Praha: Baronet.)

*Svého manžela přežila o dvacet tři roky a **zemřela** v roce 1080.*

(BRASSEY, R. – McCAUGHREAN, G. (2009): *Británie*. Praha: Baronet.)

*O přísaze „na kosti“ 1064 **Před smrtí** Eduarda Vyznavače létalo vzduchem víc všelijakých slibů nežli špačků kolem věží westminsterského opatství. Král Eduard dával jako svému následníkovi přednost Haroldovi, hraběti z Wessexu, ale Vilém, vévoda normanský, měl na trůn také značné nároky.*

(BRASSEY, R. – McCAUGHREAN, G. (2009): *Británie*. Praha: Baronet.)

## 8.2.5 Populárně naučná literatura

V populárně naučné literatuře převažují biologické aspekty smrti: konec života – ukončení životních funkcí organismu.

*Jed štíra nejjedovatějšího je nebezpečný člověku. Způsobuje silnou bolest, horečku, dýchací potíže a nakonec **smrt**. Když je 10 cm dlouhý štír nejjedovatější v nebezpečí, pozvedne zadeček s bodcem a připraví si klepeta k útoku.*

(LLEWELLYN, C. (2009): *Predátoři*. Praha: Fragment.)

*Moji rodiče se chtějí rozejít – co teď? Každý člověk skrývá hluboko ve svém nitru strach z toho, že nebude milován a že bude opuštěn. Tento strach vystupuje v extrémních situacích, jakými*

*jsou smrt, rozchod nebo rozvod, silně na povrch. Mnoho dětí a mladistvých pociťuje vinu za rozchod svých rodičů.*

(DREWS, G. – HIRSCHER, P. (2009): *Otázky a odpovědi pro kluky*, Praha: Fragment.)

*Pokud morče umře a vy nemáte zahradu, kde byste ho pohřbili, postará se o to za vás váš zvěrolékař. I když morče zemře přirozenou smrtí stářím, bude to pro vás velmi smutné. Důležité je vědět, že u vás mělo tak šťastný život, jak to jen bylo možné.*

(PIERSOVÁ, H. (1996): *Bydlí s námi morče*, Praha: Fragment.)

## 8.2.6 Dílčí závěry

Smrt se objevuje ve všech žánrech analyzované intencionální literatury pro děti a mládež. Způsob její konceptualizace se liší právě podle daného žánru, což je patrné i u děl žánrů pomezích. Smrt se v nich vyskytuje v různých kontextech a v širokých souvislostech.

Nejčastěji se smrt jako motiv, ale i jako téma vyskytuje v žánru fantasy, zejména v tzv. upířských románech. Často zde znamená jinou formu bytí některé z postav, nikoliv konec života. Také v žánru fantasy, který není mísen s jiným žánrem, smrt často souvisí se zlými silami a je, podobně jako v pohádkách, jedním z atributů zla v polaritě dobro – zlo. V dílech žánru pohádky stojí smrt v polaritě dobra a zla na straně zla spolu s dalšími atributy, tmou, prohrou, koncem, úpadkem. V jiných pohádkách je ale také součástí příběhu jako bod zlomu, jímž vlastní příběh začíná (po smrti někoho otce, krále...). V populárně naučné literatuře je akcentována biologická podstata smrti.

## 8.3 Sociální síť: Facebook a Twitter

Textová data ze sociálních sítí jsme vyhledávali pomocí zadávání klíčových slov a pomocí tzv. hashtagů<sup>150</sup>. Hashtagy pomohou vyhledávacím nástrojům rozpoznat, že cílem je najít určitý konkrétní výraz nebo téma. Na sociálních sítích není možné vyhledávat podle věku autorů příspěvků ani podle jiných kritérií. Vycházíme ale z předpokladu, že všechny obsah sociálních sítí je veřejný a dostupný a chápeme tedy sociální síť jako prostředí a kontext výpovědí, se kterým se mohou žáci setkat bez ohledu na to, komu byla sdělení primárně určena a kým byla publikována.

Stejně jako u textů literatury pro děti a mládež jsme vycházeli z vyhledání lexémů *#smrt* a *#mrtvý*, jejich synonym a odvozených slov a slov z jiných vrstev slovní zásoby, např. *dysfemismů #zhebnu, #hcípnu*. Ty je zde možné najít pomocí zadávání slov a hashtagů převážně v iniciačních replikách, ojediněle však také v komentářích, které navazují na iniciační repliky nebo reagují na fotografie či videa.

Některé repliky, zejména však ty iniciační, jsou často doprovázeny tzv. emotikony, jež napodobují mimiku či gestikulaci, a tak upřesňují smysl sdělení a zejména vyjadřují emocionalitu, konkrétní emoční náboj textu. Mohou například také vyjádřit zamýšlenou ironii.

Repliky – statusy vykazující shodné rysy jsme rozdělili do skupin podle toho, jaký aspekt SMRTI akcentují. Jména uživatelů jsme anonymizovali. U replik ze sociální sítě Facebook jednotlivé uživatele označujeme Uživatel X s číslem pořadí, ve kterém jsme text ze sociální sítě citovali. U replik ze sociální sítě Twitter používáme navíc označení TW a číslováme je samostatně.

### 8.3.1 Námaha, únava jako smrt

V těchto replikách je smrt spojována s velkou námahou. Míra náročnosti situace je hyperbolizována pomocí výrazů spojených se smrtí (*umřu*), často v podobě dysfemismů (*zhebnu, hcípnu*). V replikách se vyskytují ve formě hashtagů, často doplňujících souvislý text. Výrazy ze sémantické oblasti SMRTI tedy v textu nemají kolokace. V některých případech jsou spojené asyndeticky s jinými výrazy, a jsou tak součástí určitého výčtu – řady volně položených

---

<sup>150</sup> Hashtag je v podstatě klíčovým slovem, na sociálních sítích pomáhá k jeho identifikaci umístěním speciálního znaku - symbolu # při vyhledávání slov (nebo při tvorbě textu). Uživatelé sociálních sítí jimi označují témata svých příspěvků.

slov bez realizovaných syntaktických vztahů, případně zápis krátké kolokace či výpovědi jako jednoho grafického slova (bez mezer), tvořících dohromady zprávu nebo krátký příběh. Výrazy spojené se smrtí se vyskytují v indikativu přítomnosti v různých osobách. Osoba zde není podstatná a zejména 1. a 2. osoba singuláru jsou synonymní: uživatel hovoří buď o sobě, nebo k sobě (srov. např. Uživatel 4 a Uživatel 5).

Velkou námahou, jejímž důsledkem může být smrt (respektive také velká únava a vyčerpání vyjádřené užitím výrazu ze sémantické oblasti SMRTI), může být např. sport:

Uživatel 1, 25. 7. 2017:

*Covfefe. Zítř sem vyjedu na kole #zhebnu*

Uživatel 2, 25. 8. 2016:

*Ten pocit, když na vás mají vliv Marie Trubetská a Eva Scheibingerová a vy začnete cvičit a máte pocit, že vypustíte duši #bodyform #hubnu #chcipnu #nevzdamto #kiladomu*

Uživatel 3, 3. 7. 2017:

*...#bodybodyflorentinum #pokracujuvectvrtek #fitness #pohyb #tochces #umru*

Uživatel 4, 29. 7. 2015:

*Ach ty cviky na ramena...#chcipnu*

Uživatel 5, 28. 3. 2017:

*...Sha! #drepny #tahy #treninkjakreten #tah110kg #drep110kg #dototalu #zhebni*

Uživatel 6, 13. 2. 2018:

*Od 11.30 umírám 😊❤️👉 #3dfa #3dfitnesskongres #trx #umru 😊😄*

Uživatel 7, 10. 3. 2017:

*#načuralBjůty #beham #behas #chcipnu #kdeMamKoblizky*

Uživatel 8, 26. 2. 2016:

*#beard #bearded #sport #drepny #lift #chcipnu #caukymnauky #sameclife @ FIT LIFE DOUBRAVKA*

Dále může být námahou, která vede k velkému vyčerpání, jež je hyperbolicky vyjádřeno výrazy ze sémantické oblasti SMRTI, práce nebo vzdělávání. Například Uživatel 9 pracuje v potravinářském řetězci, pravděpodobně brigádně přes léto, emotikony pak dodávají sdělení emoční náboj a hyperbolizují sdělení emočního stavu. Námaha a utrpení jsou obsahem sdělení i v dalších příkladech. I zde jsou výrazy ze sémantické oblasti SMRTI uváděny v 1. nebo 2. osobě singuláru v indikativu přítomnosti nebo budoucnosti, přičemž formy jsou sémanticky synonymní (srov. např. Uživatel 10, Uživatel 13, Uživatel 14). Pouze replika Uživatele 16 má kladný emoční náboj, výrazy ze sémantické oblasti SMRTI jsou užity pro popsání velké únavy spojené se zadostiučiněním a hrdostí.

Uživatel 9, 23. 8. 2018:

*At' už je září.... #zhebnu ☹️☹️☹️☹️☹️*

Uživatel 10, 15. 4. 2018:

*Začíná týden vstávání v 5 hodin ráno. #chcípnu*

Uživatel 11, 26. 4. 2016:

*#školení #azdovecera #umru #tady #desbes*

Uživatel 12, 20. 2. 2018:

*...víno. TFUJ! #zhebnu #určitetadyumřu #nesnáším #středověkou #filosofii  
#pročjsem tamleza #tadyanibůhnepomůže #pročdyžstudujureligionistikumusímitfilosofii  
#velebnostijdublejt*

Uživatel 13, 15. 4. 2013:

*Učivo pro dnešek – elektronika a matika #chcípni*

Uživatel 14, 24. 7. 2013:

*V tuto dobu jsou vzhuru snad jenom magori #chcípnu*

Uživatel 15, 13. 9. 2015:

*Zítřejší budiček v 5:50. #hurádoškoly #chcípnu*

Uživatel TW 1, 12. 7. 2017:

*O prázdninách vstávat ve 4:45? Miluju svůj život. #chcípnu*



Uživatel TW 2, 10. 2. 2013:

*Perfektní vikend a teď vzhůru do učení #chcípnu*

Uživatel 16, 18. 11. 2018:

*Zandal jsem litr za 1h a 45 minut dřiny v divadle :) Hotovost se za bourání inkasuje dvakrát za rok, takže mám fakt štěstí. #jsem #mrtvej #top #pocit #jevištní #technik #Emis #Deep*

### 8.3.2 Hyperbolizace záporného postoje výrazy ze sémantické oblasti SMRTI

Výrazy ze sémantické oblasti SMRTI jsou v replikách užity také pro vyjádření velmi záporného postoje. Ten se týká nudy, extrémně teplého počasí, neuspokojení potřeb uživatele. V těchto replikách jsou dysfemismy ze sémantické oblasti SMRTI užity ve formě 1. osoby singuláru indikativu futura.

Uživatel 17, 6. 4. 2016:

*Takova nuda #chcípnu ☹️ 😞 🙄*

Uživatel 18, 23. 6. 2016:

*#HicJakoKráva #ChipnuTed' #NeboZaChvilku #každopadně #Chcípnu ....*

Uživatel TW 3, 4. 7. 2015:

*Myslím, že jsem se zařadil mezi adepty na Darwinovu cenu s nápadem zavařit v tomhle vedru maso. #chcípnu*

Uživatel TW 4, 16. 7. 2010:

*...to vedro je nesnesitelný. další noc jsem poradně nespál... #hic #vedro #chcípnu*

Uživatel TW 5, 4. 4. 2017:

*24 hodin bez ciga = 1 den = mám abst'ák = klepou se mi ruce = chci se zabit #chcípnu*

Další typ replik je směřován nikoliv k obecnému publiku uživatelů sociálních sítí, ale ke jinému konkrétnímu uživateli. Vyjadřují taktéž záporný postoj k nějakému sdělení.

V případě Uživatele 19 je výraz *chcípnu* i přes užití hashtagy zapojen do výpovědi, připojený emotikon obličeje plačícího smíchy vyjadřuje nadsázku ve sdělení. Naopak u Uživatele TW 6 stojí výraz *chcípni* samostatně a je přímo adresován jinému uživateli, čemuž odpovídá i forma výrazu.

Uživatel 19, 19. 5. 2016:

My dva už si nemáme co říct 😂 #chcípnu#z#tebe#bro

Uživatel TW 6, 11. 3. 2014:

Úplně ze všeho nejvíc nesnáším hloupý lidi! #chcípni

### 8.3.3 Žert, smích vyjádřené výrazy ze sémantické oblasti SMRTI

Výrazy ze sémantické oblasti SMRTI jsou užitý také v replikách vyjadřujících popis něčeho hodně směšného a vycházejících z frazému *umřít smíchy*. Že se jedná o smích, je v některých replikách vyjádřeno explicitně (např. Uživatel 23), ve většině replik jsou však výrazy ze sémantické oblasti SMRTI užitý samostatně, bez kolokací, avšak s toutéž sémantickou platností.

Repliky jsou ve všech případech reakcí na video (např. Uživatel 20, Uživatel 21) nebo fotografii (např. Uživatel 22). Replika Uživatele 26 je reakcí na video vyjadřující ironii, video uživatel posuzuje jako trapné. Sdělení Uživatele 25 není iniciační replikou, ale komentářem, jehož součástí už kromě emotikonů není žádný text, počet emotikonů ve spojení s hashtagem *#umřu* vyjadřuje hyperbolicky velkou míru směšnosti repliky, na kterou reaguje.

Uživatel 20, 12. 12. 2018:

#fotofilm #strihammichammixuju #musicby80 #umru #mojeusi #moderntalking

Uživatel 21, 11. 3. 2018:

KED ROBIM MAMINKE VIDEO 😂😂😂😂😂 Tak to to dopadne #krupi #padaju  
#neuvizitelny #tady #to #chcípnu 😂😂😂😂😂😂😂😂😂😂

Uživatel 22, 15. 8. 2015:



*Už od dětství nesnáším tu scénu, jak tam ta baba roztočí kosu na lustru!! #Honzamalemkralem #kosa #smrtka*

### 8.3.5 Smrt v názvech stránek a skupin

Lexém *smrt* se objevuje také v názvech facebookových stránek nebo skupin. Například v názvech stránek *Chcípni smíchy ORG* nebo *\*Chcípni! Smíchy!\** je aluzí na frazém umřít smíchy a odkazuje na recesistický či satirický obsah stránky. Tyto stránky obsahují vtipná videa či kolážové fotografie.

Název *Čtvrť na smrt* je název hudební kapely a její facebookové stránky. Kapela zde sama sebe popisuje jako: „Autentickej folk-punk s texty předních českých slam poetry performerů.“<sup>151</sup>

Další název facebookové a twitterové stránky *SMRT – Strana mírových revolučních tradic* je iniciálovou zkratkou, odkazuje však také na recesistický obsah stránky věnované politice. Popis stránky zní: „SMRT – liberální politická strana s fatálním dopadem“.<sup>152</sup> Stránka sama sebe definuje jako politickou stranu, je však recesistickou stránkou obsahující vtipné koláže a videa.

### 8.3.6 Dílčí závěry

Smrt je na sociálních sítích součástí sdělení, jejichž obsahem je vyjádření velké námahy při sporu, práci nebo v souvislosti se studiem. Prostřednictvím výrazů ze sémantické oblasti smrti uživatelé intenzifikují a hyperbolizují svá sdělení. Emoční náboj je doplněn a dále intenzifikován prostřednictvím užití tzv. emotikonů. Ty jsou společně s výrazy ze sémantické oblasti smrti součástí replik vyjadřujících velkou míru směšnosti daného obsahu, většinou fotografie nebo videa. Jako klíčové slovo je hashtag *smrt* na sociálních sítích prostředkem pro označení tématu např. u publicistických útvarů.

Markantním rysem užívání výrazů ze sémantické oblasti smrti na sociálních sítích je absence kolokací a heslovistost.

---

<sup>151</sup> <https://www.facebook.com/ctvrtnasmrt/>

<sup>152</sup> [https://www.facebook.com/pg/stranasmrt/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/stranasmrt/about/?ref=page_internal)

## 9 EMPIRICKÁ DATA

### 9.1 Pilotní šetření – Smrt v muzeu

Do pilotního šetření s malým vzorkem respondentů se zapojila jedna třída střední odborné školy.

Naším cílem bylo však zejména zjistit, jakým způsobem je možné pokládat ve výzkumu otázky tak, aby byly adekvátní zejména metajazykovým prostředkům, které je možné použít v dotazníkových šetřeních tak, aby měla dostatečnou výpovědní hodnotu a aby otázky byly zároveň etické a nepoškozovaly psychický stav žáků. Pilotní šetření jsme provedli ve třídě, s níž jsme byli dlouhodobě předtím i poté v každodenním kontaktu.

Pro přesnější orientaci v problematice jsme se rozhodli zařadit před samotný pilotní výzkum návštěvu výstavy věnované zkoumanému tématu. Výstava sloužila jako motivační nástroj a zároveň mohla do jisté míry ovlivnit kvalitu odpovědí – proto jsme se na reflexi tohoto možného ovlivnění dotázali žáků v dotaznících.

#### 9.1.1 O výstavě

Výstava Národního muzea *Smrt v muzeu* nesla podtitul „Nevšední výstavní cyklus o životě“. Jednotlivé části výstavy přibližovaly návštěvníkům fenomén smrti jako součást života. Podle autorů výstavy je na jedné straně smrt v dnešní době spíše vytěšňována na okraj společenského vědomí, na straně druhé je zlehčována v populární kultuře ve formě akčních filmů či počítačových her. Tato výstava měla sloužit k připomenutí různých podob a stránek, které smrt má.

Výstava byla zahájena v březnu 2015, propojovala většinu pražských objektů Národního muzea. V každém z nich získala podobu odpovídající zaměření oddělení muzea.

V Muzeu české hudby proběhla výstava s názvem *Smrt kmotřička*, která představovala smrt jako inspiraci skladatelů, malířů a spisovatelů prostřednictvím uměleckých děl z oblasti literatury, hudby, divadla, filmu či výtvarného umění od středověku do současnosti. Název odkazoval i lidovým písním a pohádkám. „*Téma smrti spolu s láskou patří k nejsilnějším a*

nejfrekventovanějším snad ve všech oblastech umělecké tvorby,“ napsala komisařka výstavy L. Šaldová na webové stránce výstavy.<sup>153</sup>

V Národopisném muzeu byla instalována výstava *Onen svět*. Byla zaměřena na místo smrti v lidové kultuře a tradici v 19. a na počátku 20. století. Seznamovala nejen se způsobem, jakým se naši předkové na venkově vyrovnávali se smrtí člena rodiny nebo komunity, ale také s tradicemi a zvyky, spojovanými se smrtí.

*Rituály smrti*, výstava v Náprstkově muzeu, byla srovnávací výstavou, která představovala různé podoby smrti a rozličný přístup k tomuto fenoménu v mimoevropském prostředí a nabízela srovnání napříč nejrůznějšími kulturními kontexty v časovém období od starověku až po současnost.

Hlavní část výstavy s prostým názvem *Smrt* byla pak instalována v Nové budově Národního muzea. Podle autorů expozice měly exponáty představit smrt jako odvěkou a nedílnou součást existence všeho živého.

Výstava se otevírala kapitolou *Život a smrt v historii Země*, mapovala vznik života v nejstarších dobách a představovala smrt jako součást koloběhu přírody, a to u zvířat i u lidí. Další část výstavy s názvem *Pohřbívání* nesla jednoznačné motto: „*Kdo jste Vy, byli jsme i my, a kdo jsme my, budete i Vy.*“ Prezentovala kulturu pohřbívání a vše, co je s ní spojené. K vidění tak byly rekonstrukce jednotlivých typů hrobů včetně jejich výbavy. Další část zobrazovala *Podoby smrti*. Byla jich vyjmenována celá řada – války, popravy, smrtelné nemoci a epidemie, vraždy i sebevraždy. Pomyslný příběh výstavy *Smrt* uzavírala kapitola nazvaná *Vyrovnávání se se smrtí a pohřební rituály*. Bylo zde možné tedy vidět i to, jak vypadala péče o nemocné a umírající a jejich příprava na smrt a jak vypadá paliativní péče dnes.

Výstava *Smrtelné slasti* se pak dotýkala základních druhů toxikomanie, prostituce a sexuality včetně její deviantní podoby. Neopomněla ani závislosti, které přinesla moderní doba – počítačové hry plné brutálního násilí či online pornografii. Podle autorů byl její podstatou trvalý problém naší civilizace, a to je rovnováha mezi racionálním a iracionálním chováním.

### 9.1.2 Základní údaje o výzkumu

Výzkumný vzorek byl úzký, výstavy se zúčastnila část jedné třídy střední školy, tedy 14 žáků. Na dotazník odpovídalo 7 dívek a 7 chlapců, průměrný věk respondentů byl 19–20 let.

---

<sup>153</sup> <https://www.kamsevydat.cz/smrt-v-muzeu/>

Mateřským jazykem respondentů je čeština, kromě jednoho, jenž uvedl jako svůj mateřský jazyk ruštinu. Tento fakt však neovlivnil výsledky jeho dotazníku, neboť česky hovoří a v českém sociokulturním prostředí žije většinu svého života. Na dotazník neodpověděli všichni žáci, kteří se výstavy účastnili, anketa byla i vzhledem k tématu anonymní a dobrovolná.

### 9.1.3 Dotazníkové otázky

Dotazník obsahoval celkem čtyři otevřené otázky. Tato forma dotazníkového šetření byla zvolena s ohledem na závažnost a specifčnost tématu. Dotazník byl v některých případech doplněn položenými rozhovory, které mu předcházely i jej následovaly.

Respondenti odpovídali na dotazník s časovým odstupem jednoho měsíce od zhlédnutí výstavy. Tuto časovou prodlevu jsme zvolili záměrně, neboť našim cílem nebylo zjistit pouze bezprostřední reakci na výstavu.

Pro získání základních údajů o konceptualizaci SMRTI žáky byly klíčové první dvě otázky dotazníku. Některé otázky byly zaměřeny na reflexi výstavy, a to jak pocitovou, tak jazykovou. Tyto otázky analyzujeme pouze částečně, byly spíše doplňující informací.

- 1) Co je podle vás smrt?
- 2) Napište tři věci, které smrt charakterizují.
- 3) Co jste se z výstavy dozvěděli úplně nového?
- 4) Změnila výstava nějakým způsobem vaše přemýšlení o smrti?

### 9.1.4 Interpretace údajů získaných v dotaznících

#### 1) Co je podle vás smrt?

Odpovědi byly v tabulce seřazeny podle četnosti a seskupeny podle sémantické povahy do tří v největší míře zastoupených sémantických okruhů. Odpovědi, které obsahovaly více charakteristik, jsou zastoupeny ve více kategoriích. Ve všech případech, kdy se respondenti pokoušeli o klasickou definici, při které je nejprve potřeba najít nejbližší nadřazený pojem či rod, byl užit pojem velmi obecný, až vágní (věc, něco atd.). Kdybychom tedy přistoupili k jinému kategorizování, než které bylo v tabulce použito, mohli bychom říct, že neuchopitelnost smrti vyjadřuje kromě explicitních 30 % odpovědí také implicitně dalších 60 %

respondentů, tedy celkově 90 % dotázaných. 16 % respondentů pojalo odpověď jako metajazykovou a podstatě i metakognitivní, např. *slovo smrt jsem nikdy nepochopila*. Silně emoční náboj obsahovalo 30 % odpovědí, ať už vyjádřený přímo užitím expresivního výrazu, např. *ta představa mě děsí; nejdřív to bolí na duši i na těle*, nebo personifikovaným vyjádřením: *bere nám naše milované*, nebo graficky užitím kapitálek *že už NEBUDU*. Pouze v 16 % se definice zabývala čistě biologickou, fyzickou povahou smrti, např. *rozklad organismu*.

V tabulce jsou odpovědi rozdělené podle výrazu, který jim v tomto případě může být nadřazený nebo je shrnuje a který by mohl být názvem kategorie. Opakující se odpovědi uvádíme pouze jednou, vyšší počet výskytů se projevuje v procentech v pravém sloupci.

Jistota	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Věc, která musí dříve nebo později přijít</i></li> <li>- <i>Věc, která potká každého</i></li> <li>- <i>Nevyhnutelný rozklad organismu</i></li> </ul>	50 %
Rovnováha	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Něco, co se řídí zákonem, že nemůže být vytvořeno nic nového, dokud něco jiného nezmizí. Jinak řečeno: rovnováha.</i></li> <li>- <i>Bere nám naše milované, ale vlastně nám jen připomíná, abychom si vážili života a toho, co máme. To je smrt.</i></li> <li>- <i>Smrt je všechno a nic. Konec i začátek. Světlo i tma.</i></li> </ul>	50 %
Strach a neuchopitelnost	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>já vlastně ani nevím slovo smrt, jsem nikdy nepochopila, nedokážu si představit, že umřu a potom už nic nebude, nebudu cítit, nebudu dýchat, bude to strašně divný, když prostě NEBUDU, ta představa mě děsí. Smrt je prostě, konec a velká úzkost.</i></li> <li>- <i>Nejdřív to bolí na duši i na těle, ale pak se vše rozplyne a ten pocit je nepopsatelný. Jste ničím a zároveň vším, plní emoci a přesto prázdní, je to krásné i děsivé, jako plavba ve vakuu, v omámení i střídlivosti.</i></li> </ul>	30 %



## 2) Napište tři věci, které smrt charakterizují.

Odpovědi na tuto otázku byly mnohem různorodější než u otázky první. Nejvíce respondentů uvedlo jako hlavní charakteristiku smrti její personifikaci – Smrtku. V jednom případě byla dokonce popsána její podoba (*kostlivec v černém plášti a s kosou v ruce*). Četnost odpovědi *válka* připisují aktuální zkušenosti respondentů – jednalo se o studenty těsně před maturitní zkouškou, ve všech vyučovacích předmětech se zabývali časovým obdobím 20. století, a tedy i válkami.

Velké procento respondentů užilo některý z kulturně podmíněných atributů smrti, o kterých M. Cole hovoří jako o artefaktech, nástrojích nebo kulturních mediátorech, skrze něž je zprostředkován kulturní vývoj druhu a společnosti.<sup>154</sup> Kromě výše zmíněné *Smrtky* to byla také *černá barva*, *lebka*, *pohřeb* a v 8 % odpovědí také *kříž*, což by bylo možné pokládat za užití křesťanského symbolu, avšak v českém sociokulturním prostředí se jedná spíše o symbol, jehož význam je spojován se smrtí bez křesťanských konotací (vyskytuje se například v textech v datech úmrtí na náhrobcích a pamětních deskách). Velmi zajímavé bylo užití artefaktu *bílé růže* u 8 % respondentů, neboť tento symbol není v jazykovém obrazu smrti typickým artefaktem smrti, jde zjevně o nový aspekt nebo o modifikaci jazykového obrazu smrti.

Celkem 16 % respondentů uvedlo jako charakteristiku smrti sociální instituci – nemocnici, což jen potvrzuje tvrzení Kelleheara a výzkumu iniciovaného občanským sdružením *Cesta domů*, a to že smrt je v dnešní době institucionalizovaným fenoménem. V tabulce je uvedeno procentuální zastoupení jednotlivých atributů.

1.	<i>smrtka, kostlivec v černém plášti a s kosou v ruce</i>	66 %
2.	<i>válka</i>	32 %
3.	<i>černá barva, tma</i>	32 %
4.	<i>Lebka</i>	16 %
5.	<i>pohřeb</i>	16 %
6.	<i>nemocnice</i>	16 %
7.	<i>Stáří</i>	16 %
8.	<i>Kříž</i>	16 %
9.	<i>nedá se charakterizovat</i>	8 %
10.	<i>spravedlnost</i>	8 %

<sup>154</sup> COLE, M. (1996): *Cultural psychology: a once and future discipline*. 1st Harvard University Press pbk. ed. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

### 3) Co jste se z výstavy dozvěděli úplně nového?

Otázka byla zaměřena na to, jakým způsobem mohla výstava ovlivnit obraz smrti v mysli žáků – co je zaujalo a co by se mohlo v obrazu smrti projevit. Poněkud vágní forma dotazování byla zvolena proto, aby nebyla návodná a ponechala prostor pro subjektivní pojetí toho, jestli je směřována ke konkrétním nebo například ke transcendentálním či emočním rovinám pojmání výstavy, a potažmo smrti samotné.

75 % odpovědí obsahovalo konkrétní objekty nebo praktiky, např. *různé způsoby, kterými staré civilizace pohřbívaly mrtvé, maximálně pár detailů vyšetřovacích metod a pár dodatků o popravách, zajímavé pojetí drog a alkoholu způsobující smrt*, přičemž poslední z příkladů vychází z expozice Smrtné slasti. Pouze 18 % dotazovaných odpovědělo na otázku v transcendentální rovině, např. *že smrt číhá všude*. 32 % odpovědí obsahovalo také hodnocení míry této novosti, např. *Nebyly to pro mě jako celek novinky, pouze doplňující informace k tomu, co už znám*. nebo *Asi jsem se nic nového nedozvěděl*.

Z odpovědí na tuto otázku nevyplývalo nic zásadního pro konceptualizaci smrti v mysli žáků. Více kognitivně a směrem ke konceptualizaci smrti byla směřována otázka poslední.

### 4) Změnila výstava nějakým způsobem vaše přemýšlení o smrti?

Poslední otázka vyžadovala explicitní metakognitivní zhodnocení subjektivního posunu ve vnímání smrti. Zajímalo nás, jak budou studenti reflektovat zapojení nových informací do svého přemýšlení o smrti. Ze samotných dotazníků však nebyly získány plnohodnotné odpovědi. Důvodem je vysoká obtížnost hodnocení vlastních kognitivních procesů i to, že výstava samotná si nekladla za cíl změnit nebo posunout obraz smrti, spíše ji zobrazit v celkovém pojetí a doplnit tento obraz o jiné formy nazírání, než které předkládají média či počítačové hry. Z dotazníků tedy vyplynulo, že 86 % dotazovaných nepokládá zhlédnutí výstavy za prostředek změny nazírání na tento fenomén (*nezměnila; ne, naopak potvrdila můj názor; nikoliv; Rozhodně ne. Stojím si za tím vším, co jsem napsala v předchozích bodech, a za svými zkušenostmi, že jich není vůbec málo.*). 8 % respondentů na tuto otázku neodpovědělo a pouze 8 % vyjádřilo názor potvrzující, že cílem výstavy bylo ukázat „vyhoštěnou smrt“ jako fenomén, který je součástí života. Odpovědi se však opět týkaly výstavy Smrtné slasti, např. *Je třeba si uvědomovat, co děláme, že se vlastně i my sami zabíjíme*.

## 9.1.5 Dílčí závěry

Z dotazníkového šetření vyplývá, že ačkoliv se objevily i velice emotivní odpovědi, žáci smrt chápou jako nevyhnutelnou jistotu, zčásti jako víceméně pozitivní fenomén zachování rovnováhy. Je pro ně ale stále poměrně vzdálenou skutečností, a to i přesto, že více než 30 procent z nich má přímou zkušenost se smrtí v rodině nebo ve svém okolí<sup>155</sup>. Tato vzdálenost se projevila v charakterizování smrti pomocí jejích atributů, a to jak symbolických věcí (*lebka, černá barva, kříž*), tak ve většině odpovědí přímo personifikací, jež smrt konkretizuje a zbavuje abstraktní neuchopitelnosti. Další odpovědi rovněž naznačily oddělenost smrti od jejich života popsáním atributů nemocnice a stáří, které jsou jim dosud vzdálené.

Snaha při lingvistickém uchopování smrt co nejvíce konkretizovat byla patrná i v odpovědích na otázku, co je na výstavě nejvíce zaujalo, byly to především konkrétní objekty a konkrétní činnosti.

Obtížné bylo pro žáky uchopit své vlastní přemýšlení o smrti. Výstava kromě podob smrti, se kterými se žáci v běžném životě setkávají prostřednictvím médií (*smrt v boji, ve válce, vraždy*), poskytla citlivý obraz dalších podob smrti – péče o umírající, pohřbívání, nemoci, ale i bezprostřední spojení alkoholu, drog, kouření a dalších druhů patologického chování souvisejícího s možnou smrtí.

Výzkum se nesnažil odpovědět na otázku, zda mluvit o smrti, či nikoliv. Dílčím zjištěním při rozhovorech však bylo i to, že po zhlédnutí výstavy žáci jazykově pojmají smrt jako fenomén izolovaný a neuchopitelný, avšak nové a komplexní pohledy přiměly některé z nich ke sdílení pocitů a myšlenek jako kolektivní záležitosti, jako něčeho, co všem zúčastněným najednou bylo společné a co se promítlo do jejich vlastních představ a zážitků a přineslo jistou komunikační úlevu. Ta se u jedné respondentky projevila také přímo v dotazníku, kde uvedla: ... *Zaslouží si pozornost, protože v každém vyvolává něco jiného. Ve mně například vzpomínky na úžasně lidi mého života, které mi odnesla, ale i vědomí toho, že je tak jako tak zase uvidím. A to je důvod, proč se jí nebojím, protože mi velmi často připomínala, že je mezi námi...*

Hlavním cílem našeho pilotního šetření však bylo získat přehled tvorbu dotazníkových otázek ve výzkumu hlavním. Nejhůře zodpověditelné i analyzovatelné se ukázaly být odpovědi

---

<sup>155</sup> Tuto informaci jsme získali z předešlých i následných rozhovorů se žáky i z běžné školní komunikace s nimi, jak je výše uvedeno, byli jsme s těmito žáky v úzkém každodenním kontaktu.

na otázky metajazykového a metakognitivního charakteru. Při hlavním výzkumném šetření je tedy budeme doplňovat zaměřenými otázkami s konkrétnějším obsahem.

Z pilotního šetření také vyplývá, že bude přijatelnější a více etické zaměřit se přímo na jazykové uchopení tématu v konkrétním užívání pojmů, které povede k získání dat o podobě jazykového obrazu syntetickou metodou, než na abstraktní obecné otázky analytického charakteru, jejich zodpovězení je pro žáky obtížné a nepřinese dostatečně přesné informace.

## 9.2 JAZYKOVÝ OBRAZ SMRTI U ŽÁKŮ ZŠ A SŠ – HLAVNÍ VÝZKUM

### 9.2.1 Dotazníkové šetření

Výzkumná data pro hlavní výzkumné šetření jsme získali prostřednictvím dotazníkového šetření, které bylo provedeno ve dvou etapách.

První etapa proběhla v roce 2016. V ní se dotazníkového šetření zúčastnilo 37 respondentů ze střední školy v Praze, a to ze čtyřletého maturitního oboru gastronomie a cestovního ruchu a ze tříletého učebního kuchař číšník. Výsledky tohoto pilotního šetření jsme publikovali pod názvem *SMRT ve frazémeh v úzu žáků střední školy* ve sborníku *Svět v obrazech a frazeologii* v roce 2017.<sup>156</sup>

Ve druhé etapě, která se konala ve školním roce 2017/2018 se do výzkumu zapojilo celkem 97 respondentů ze základních a středních škol a z gymnázií. Odpovědi žáků z 2. stupně základní školy jsme získali se souhlasem ředitelky školy, třídních učitelů a rodičů žáků základní školy v Praze. Žáci středních škol a gymnázií se zúčastnili výzkumu také vyplněním odpovědí na otázky dotazníků, které byly k dispozici online a které byly šířeny mezi mladé lidi prostřednictvím Mladých ambasadorů strukturovaného dialogu a Národního parlamentu dětí a mládeže. Díky této metodě sbírání jazykových dat byla zajištěna široká škála respondentů z hlediska kvantitativního, ale i z hlediska zapojení žáků různých typů středního vzdělávání a také různých krajů a škol. Celkově se výzkumného šetření zúčastnilo 134 respondentů.

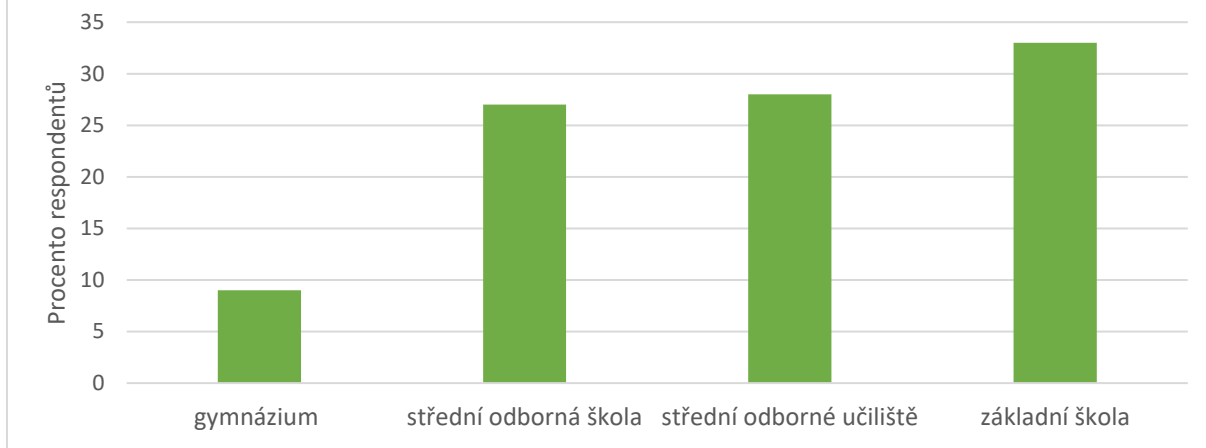
### 9.2.2 Údaje o respondentech 2017/2018

Z celkového počtu respondentů se do dotazníkového šetření zapojilo 33 žáků 2. stupně základní školy a celkem 64 žáků středních odborných učilišť, středních škol a gymnázií. Jejich charakteristiku podle jednotlivých škol jsme znázornili v Grafu 1.

---

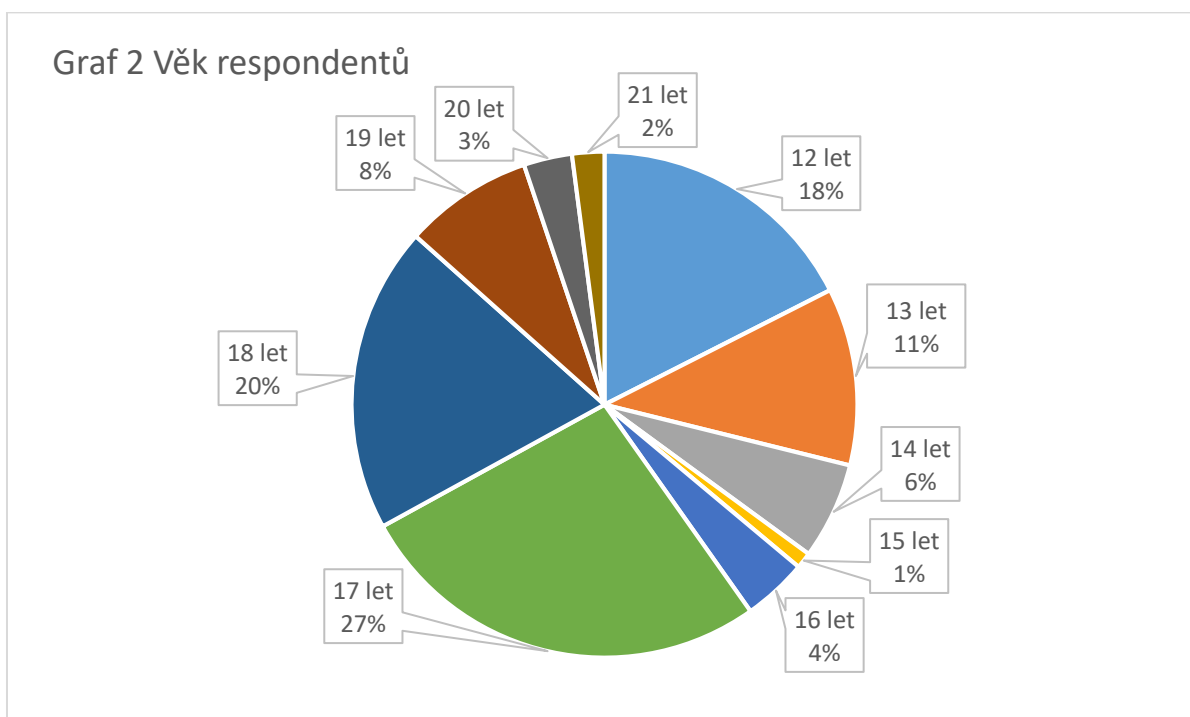
<sup>156</sup> WILDOVÁ, Z. (2017): SMRT ve frazémeh v úzu žáků střední školy. In: JANOVEC, L. (ed.): *Svět v obrazech a frazeologii*. Praha: Karlova univerzita, Pedagogická fakulta, str. 477–484.

Graf 1 Typ školy

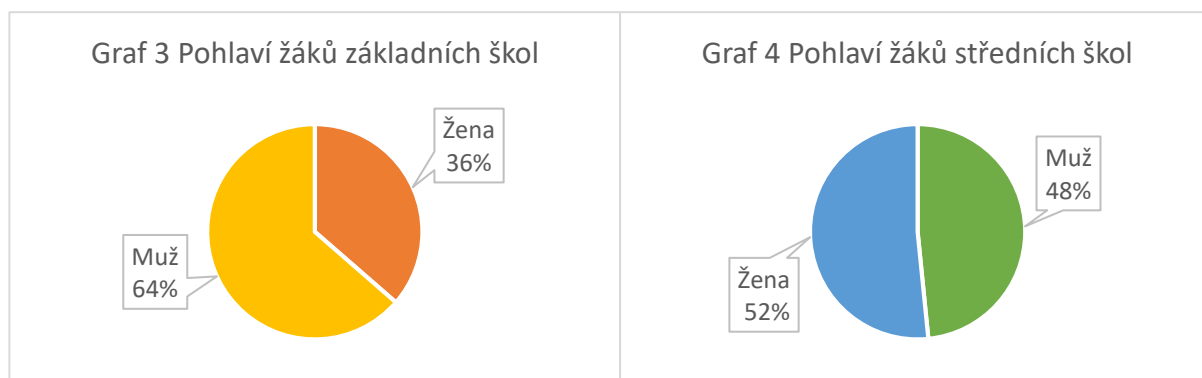


Průměrný věk všech zúčastněných respondentů byl 16 let, průměrný věk respondentů z 2. stupně základní školy pak 12,7 let a průměrný věk respondentů středního vzdělávání 17,6 let. Vzhledem k metodám výzkumu jsme se snažili zapojit žáky nižších ročníků základní školy a žáky vyšších ročníků střední školy, aby vykazovalo porovnání jejich odpovědí, a zejména srovnání jejich jazykových obrazů smrti jasnější rozdíly, než by tomu bylo u starších žáků základní a mladších žáků střední školy. Procentuální věkové zastoupení je zobrazeno v Grafu 2.

Graf 2 Věk respondentů



Respondenti uváděli také údaje o svém pohlaví, celkově se do dotazníkového šetření zapojilo 45 dívek, tedy 46,4 % respondentek, a 52 chlapců, tedy 53,6 % respondentů. Procentuální podíl počtu dívek a chlapců ze základní školy ukazuje Graf 3, procentuální podíl mezi žáky středního vzdělávání je pak zobrazen v Grafu 4.



Dále byli respondenti dotazováni na svůj mateřský jazyk. 83 respondentů, čili 86 %, z nich uvedlo jako svůj mateřský jazyk češtinu, přičemž jeden respondent uvedl kromě českého jazyka také italštinu. Mateřský jazyk 14 % respondentů je jiný než český: mezi odpověďmi se objevila makedonština, vietnamština, ukrajinština, moldavština, ale také esperanto. U posledního zmíněného se ve skutečnosti jedná také o češtinu.

Odlišný mateřský jazyk uváděli větší měrou žáci střední školy, žáci s odlišným mateřským jazykem byli na základní škole pouze 3. Většina těch, jejichž mateřským jazykem nebyla čeština, neměla problém s vyplněním dotazníku. Důvodem je vyšší věk u žáků středních škol a delší pobyt v českém jazykovém prostředí u žáků základních škol.<sup>157</sup> U většiny z nich ale byl patrný vliv kulturně odlišného prostředí, spočívající např. ve volbě jiných atributů smrti, který neovlivnil kvalitu odpovědi.

### 9.2.3 Dotazník

Tištěná i elektronická forma dotazníku obsahovala motivační informace, ve které byl uveden důvod a cíl výzkumu a použití získaných dat a instrukce pro vyplnění dotazníku. Samotný dotazník byl rozdělen do tří částí. Otázky ve všech částech byly koncipovány jako

<sup>157</sup> Toto zjištění pochází z následných položených rozhovorů. Většina respondentů střední školy, jejichž mateřským jazykem není čeština, žijí v České republice od narození nebo odmalička.

otevřené s neomezeným prostorem pro odpověď, což se podařilo hlavně v elektronické podobě dotazníků.

První část dotazníku sdružovala otázky týkající se údajů o respondentech, tedy pohlaví, věku, typu školy, ročníku, a otevřenou otázku na mateřský jazyk žáka. Dotazník byl anonymní.

Druhá část se skládala ze tří otázek a byla uvozena motivačním a vysvětlujícím odstavcem, který obsahoval příklad otázky a možné odpovědi, týkající se lexému *práce*. Tyto otázky směřovaly k tomu, aby respondenti formulovali vlastní kognitivní definici SMRTI, hledali její atributy ve své mysli a vyjádřili opozita – co podle nich není SMRT.

Třetí část obsahovala také tři otázky, a i tato byla celkově uvozena motivačním a vysvětlujícím odstavcem s příklady odpovědí stejným způsobem v souvislosti s příkladovým lexémem *práce*. Otázky zjišťovaly, jaké frazémy a obrazná pojmenování žáci používají pro vyjádření toho, že někdo „zemřel“ nebo je „mrtvý“, respektive jaká obrazná vyjádření spojují se sémantickou oblastí SMRTI.

Poslední část se dotazovala na sémantickou oblast SMRTI jako na oblast zdrojovou, tedy v jakých jiných slovních spojeních a obrazných vyjádřeních žáci používají lexémy *smrt*, *zemřel* a *mrtvý*.

Žáci 2. stupně základní školy vyplňovali dotazník přímo ve škole, učitelé jim předem přečetli motivační dopis, který obsírněji vysvětloval, jak dotazník vyplnit. Žáci střední školy odpovídali na otázky v dotazníku distribuovaného v tištěné podobě, také po motivační fázi vedené přímo námi. V rámci této motivační fáze jsme se zaměřili také na metajazykovou rovinu šetření, zopakovali jsme se žáky téma frazému a obrazného vyjádření, avšak takovým způsobem, aby to neovlivnilo výsledky šetření. Další žáci vyplňovali dotazník v elektronické podobě.

Kvalita odpovědí byla v jednotlivých dotaznících rozdílná, nešlo však o rozdíly mezi žáky základní a střední školy – kvalita se lišila napříč věkovými kategoriemi. Některé dotazníky obsahovaly mnoho odpovědí *nevím*, tyto dotazníky jsme do analýzy jazykových dat zařadili v případě, že alespoň některé odpovědi měly výpovědní hodnotu. Z výzkumu jsme celkem vyřadili 5 dotazníků, v nichž byly odpovědi žáků nepoužitelné, ve čtyřech z nich žáci pouze uvedli údaje o pohlaví a věku, jeden byl nečitelný. Tyto dotazníky jsme nezařadili ani do výše uvedených statistik.

Rozdíl ve kvalitě odpovědí žáků základní a střední školy byl ale patrný u třetí části, ve níž měli respondenti vyjádřit, jak používají výrazy ze sémantické oblasti SMRT jako oblasti



zdrojové. Odpovědi žáků základní školy neobsahovaly ve velkém množství případů obrazná vyjádření. Tento jev pokládáme za výraz nepochopení otázky, neboť si žáci ještě nezvnitřnili teorii obrazných pojmenování a tato se v mimoškolní situaci nestala dovedností, kterou by mohli využít pro zodpovězení otázky v dotazníku. Jde tedy o problém metajazykový.

V odpovědích byly často uváděny také synonymní výrazy expresivní či stylově zbarvené, případně synonymní výrazy z dalších vrstev slovní zásoby.

#### **9.2.4 Způsob zpracování jazykových dat**

Jazyková data jsme nejprve zpracovali v rámci jednotlivých otázek, a to zvláště jazyková data žáků 2. stupně základní školy a zvláště data od žáků středních škol proto, abychom mohli porovnat výsledky analýzy. U odpovědí na otázky první části dotazníku, které byly zaměřeny na zjišťování kognitivní definice SMRTI u žáků, jsme na základě shod a rozdílů mezi daty navrhli významové profily podle toho, který aspekt jednotlivé odpovědi akcentovaly. Poté jsme se věnovali analýze jazykových prostředků, analýze hlediska sémantického, ale také hlediska konceptu, resp. aspektů konceptu, které jsou u nich signifikantní.

Jazyková data z další části dotazníku věnované obrazným pojmenováním v sémantické oblasti SMRTI jako oblasti cílové i jak oblasti zdrojové, jsme charakterizovali z hlediska sémantických rysů, dle kterých je možné identifikovat představová schémata, na nichž se metaforická vyjádření zakládají.

Syntézou zjištění ze zpracovaných odpovědí na jednotlivé otázky jsme rekonstruovali jazykový obraz smrti žáků základních a středních škol. Poté jsme srovnali jazykový obraz smrti žáků základních škol a žáků středních škol a oba pak s rozvinutým konceptem SMRTI.

## 9.2.5 Zpracování a interpretace získaných dat

### 9.2.5.1 Otázka *Co tě napadne, když se řekne smrt?*

Tato otázka byla formulována tak, aby zjišťovala vlastní představy žáků obsažené v jejich konceptu SMRTI. Proto není postavena jako požadavek po klasické definici (např. *Co je smrt?*), ale táže se na to, co respondentům „vytane na mysl“, aby vyžadovala zapojení vlastních subjektivně utvořených konotačních složek významu tohoto lexému. Nutno říci, že struktura otázky je ve shodě s metodami lublinské jazykové školy a jejích následovníků, avšak vzešla také z empirických zjištění z pilotních výzkumů: jiný způsob pokládání otázek implikuje odpovědi založené na imitaci a snaze definovat objekt objektivně, nikoliv subjektivně.

#### 9.2.5.1.1 Žáci střední školy

Někteří žáci odpovídali uvedením synonyma, případně několika synonymních výrazů. Nejčastějšími z nich byly dějové a stavové predikáty *chcípnul, zdechnul, zgebnul, zhebnul, exnul, kiksnul, pošel, chcípá, je chcíplej, je zdechlej, zhleblej*.

Další odpovědi jsme rozčlenili podle toho, jaké sémantické aspekty žáci akcentují.

Žáci střední školy se v největším procentu odpovědí pokusili definovat své vnímání smrti prostřednictvím emocí, které se smrtí asociují. Byly to zejména emoce negativní: *smutek, strach, úzkost, bolest, utrpení*, a v menším, ne však zanedbatelném počtu případů emoce pozitivní: *klid, mír, úleva*.

Žáci dále velmi často vyjadřovali asociace se smrtí poukazující na ukončení životních funkcí člověka, případně živé entity obecně, např. *konečná fáze životního cyklu organismu*. Explicitně je zde smrt pojímána jako fáze života, obsah pojmu smrt je tedy součástí obsahu pojmu život, jednou z jeho period. Další odpovědi konkretizovaly nositele stavu/děje, bylo v nich užito konkrétním *člověk*, a zároveň akcentovaly proces ukončení života: *umírající člověk*, případně zachycovaly představu nositele stavu za bodem smrti: *mrtvola*. Ojediněle se vyskytly odpovědi zachycující proces nebo příčinu smrti: *když zemře člověk stářím nebo podlehne nějaké závažné nemoci. Člověk může zemřít při nějaké vážné autonehodě*.

Další odpovědi jednoduše vyjadřovaly bod v rámci obsahu pojmu život: *konec*. V některých odpovědích byly zdůrazněny projevy rozdílu mezi živým a mrtvým: *něco, co se dříve hýbalo a rostlo, se již nehýbe a neroste*.

Vyskytly se také odpovědi pojímající smrt obecně jako entitu bez života. V těchto odpovědích tedy nebyl akcentován proces ztráty života, byla pouze konstatována jeho neexistence: *řekl bych, že to je absence života v živé entitě (kdybych to měl nějak definovat)*. V některých odpovědích bylo také spojováno ukončení života s oddělením transcendentální duše: *opuštění duše od tělesné schránky*.

Další okruh velmi frekventovaných odpovědí vyzdvihoval spojení smrti se ztrátou někoho blízkého nebo obecně se ztrátou člověka: *ztráta, ztráta člověka, ztráta člověka, který mi je blízký*. K těm jsme zařadili ojediněle se objevující označení téže skutečnosti viděné z opačné perspektivy: *opuštění rodiny*.

Žáci vyjadřovali v odpovědích také univerzálnost a nevyhnutelnost smrti, ať už explicitně (*nevyhnutelnost*), nebo implicitně v odpovědích, jako byly např. *nezbytná součást lidského života, které se však mnozí bojí*. Dalšími podobnými asociacemi byly odpovědi *samota, nicota, tma*. V posledním případě jde o asociaci metaforickou.

Negativní konotace se projevíly v odpovědích hodnotících situaci smrti: *ublížení, tragédie*, které mohou odkazovat jak příčině smrti, tak k emočnímu zranění pozůstalého.

Žáci střední školy, oproti žákům základní školy, v odpovědích na tuto otázku smrt nepersonifikovali. Ojediněle uváděli v odpovědích konkrétní asociace – a tributů spojené s pohřbíváním a posledním odpočinkem: *rakev, mrtví lidé někde na hřbitově*.

V tabulce uvádíme odpovědi za sebou podle nejčastějšího výskytu, odpovědi kategorizujeme podle okruhu konotací, ke kterému jsme je zařadili. Procenta vyjadřují celkový podíl daného typu odpovědí na odpovědích všech respondentů. Někteří žáci uvedli více než jednu odpověď, součet procent tedy nečiní 100 %, ale přesahuje je.

Emoce	<i>smutek, velký smutek; bolest, mír, klid, úleva, úleva pro daného člověka strach; hrůza; strach, že už nikdy nebudem na tomtom světě, soucit; neštěstí; úzkost, svoboda</i>	62 %
Ukončení života	<i>konec; konečná fáze životního cyklu organismu; něco, co se dříve hýbalo a rostlo, se již nehýbe a neroste; umírající člověk; opuštění duše od tělesné schránky; konec života</i>	40 %

Ztráta člověka	<i>ztráta; ztráta člověka; ztráta člověka, který mi je blízký; opuštění rodiny</i>	20 %
Negativní emoce	<i>ublížení; tragédie</i>	9 %
Organismus po smrti	<i>neživý; řekl bych, že to je absence života v živé entitě, kdybych to měl nějak definovat; někdo nedýchá; smrt je něco, co má přijít, když přijde čas; je to trochu jako den vajíčka, žiješ si slabý obal, ale vlastně čekáš na otevření jádra</i>	9 %
Univerzálnost	<i>nezbytná součást lidského života; nevyhnutelnost</i>	9 %
Abstraktní asociace	<i>samota; nicota; tma</i>	9 %

### 9.2.5.1.2 Žáci základní školy

Žáci základní školy nejčastěji ve spojení s tím, co je napadne, když se řekne smrt, explicitně vyjadřovali proces, kterým ke smrti dojde, tedy umírání. Odpovědi *že někdo umře, někdo umírá, končí se životem, že někdo umřel* se objevily u pětiny respondentů. V jednom případě se vyskytlo subjektivní vnímání smrti, tedy asociování s vlastní osobou – žák použil první osobu singuláru, sám se tedy stal nositelem stavu, který ovšem nevyjádřil lexémem *zemřu, budu mrtvý*, nýbrž použitím komplementárního opozita *nebudu žít*.

S tímto typem odpovědí souvisí také akcentování toho, smrt je ukončením života. Není tedy kladena do jeho protikladu, nevyjadřuje opak života, ale je jeho fází. Tím se stává významový obsah pojmu smrt, stejně jako u žáků střední školy, součástí obsahu pojmu život: *konec života, případně samostatně konec*.

Dalším typem kontakcí byla souvislost se ztrátou blízkého člověka: *odloučení s osobou, rozloučení, že někdo nebude mezi námi*. V těchto odpovědích se objevuje jak aspekt odchodu někoho někam pryč a jeho absence, tak také aspekt nepřítomnosti ve společenství/rodině. Explicitně není vyjádřeno, kdo je nositelem stavu absence v nějakém prostředí, pouze v jednom případě se objevilo označení *osoba*, většinou žáci používali neurčitý pronomén *někdo*. Srovnáme-li tento fakt s výzkumem pojetí smrti u menších dětí, které uvádějí často definici spojení smrti s nějakým konkrétním zážitkem, osobou nebo zvířetem, je u dětí 2. stupně základní školy smrt už obecnější skutečností.

Dále žáci asociovali smrt se stavem člověka, případně pouze těla, po smrti, v 8 % odpovědí se vyskytla odpověď *mrtvola*. S časem po smrti člověka souvisí také odpovědi vyjadřující konkrétní asociace spojené s posledním rozloučením: *pohřeb*, která se ale u odpovědí na tuto otázku neobjevovala ve vyšší frekvenci. Jedna z odpovědí spojovala stav těla po smrti se stavem duše po smrti, vyjadřovala tak určitou spjitost s posmrtným životem: *mrtvý člověk v rakvi a jeho duše už je pryč*. Explicitně však vyjadřovala nepřítomnost duše, nikoliv místo nebo stav, v jakém se duše po smrti nachází.

Posmrtného života se týkala další skupina odpovědí, jednalo se o explicitní pojmenování *posmrtný život*, ale některé odpovědělí jej konkretizovaly jako *znovuzrození*, *znovunarození*. Oproti odpovědím na další otázky (viz dále), kdy žáci hovořili také o nebi, ráji apod. se v odpovědích na tuto otázku zabývají pouze obecně posmrtným životem, a především představou reinkarnace.

Dalším okruhem odpovědí žáci vyjadřovali emoce spojené se smrtí, a to jak emoce negativní (*smutek*, *strach*), tak také (ačkoliv zřídka) emoce pozitivní: *klid*.

Velmi častou abstraktní odpovědí bylo uvedení substantiva *tma*. Zajímavé je, že tuto odpověď žáci uváděli i jako součást výčtu atributů smrti v odpovědích na další otázku, avšak v žádné z odpovědí na otázku tážající se po opaku smrti neužili komplementární opozitum *světlo*.

Někteří žáci definovali své pojetí smrti jako následek některé z vnějších nebo vnitřních příčin smrti, například *bud' jsi starý nebo umřeš na nemoc, která nejde vyléčit; zástava srdce*.

Velké množství žáků konceptualizuje smrt jako její personifikovanou podobu: *smrtka*, *napadne mě smrtka*. Jeden ze žáků dokonce konkretizoval odpověď poukazem na animovaný populární seriál, ve kterém se se smrtkou setkal: *představím si Simpsonovi (díl Smrták)*. V této epizodě seriálu se Smrtákem stane hlavní postava, ladění je tragikomické. Pouze v tomto jediném případě označili žáci personifikovanou smrt propriem tak, že užili velké počáteční písmeno. V ostatních případech použili počáteční písmeno malé, personifikovaná smrt je tedy pro ně apelativem. Příčina skutečnosti neuzívání velkého počátečního písmena o označení personifikované smrti však může spočívat také v tom, že žáci tyto distinktivní jevy proprií nemají zvnitřněné do té míry, aby rozlišovali pojmenování personifikované skutečnosti na apelativa a propria.

V následující tabulce uvádíme výčet odpovědí podle nejčastějšího výskytu. Někteří žáci na otázku neodpověděli, případně odpověděli *nevím*.

Proces (případně v 1. os. sg.)	<i>že někdo umře; někdo umírá; že někdo umře; že někdo umře; nebudu žít</i>	21 %
Personifikovaná smrt	<i>smrtka; smrták; Smrták</i>	15 %
Rozloučení se zemřelým	<i>pohřeb; mrtvý člověk v rakvi; rozloučení</i>	15 %
Abstraktní asociace	<i>Tma</i>	12 %
Posmrtný život, duše	<i>Znovuzrození; znovunarození; posmrtný život; jeho duše už je pryč</i>	12 %
Konec života	<i>končí se životem; konec</i>	12 %
Odloučení s blízkými	<i>odloučení s osobou; že někdo nebude mezi námi; odloučení</i>	9 %
Příčina smrti	<i>bud' jsi starý nebo umřeš na nemoc, která nejde vyléčit; zástava srdce; nemoc</i>	9 %
Emoce	<i>klid; smutek; strach</i>	9 %

## 9.2.5.2 Otázka *Co podle tebe není smrt?*

### 9.2.5.2.1 Žáci střední školy

Respondenti uváděli jako velmi častou odpověď opozitum *život*. Tuto odpověď pokládáme za spíše systémovou, protože se žáci s opozity *život – smrt* setkávají. V některých odpovědích se objevily vysvětlující dovětky, které činily vztah kontradikce mezi komplementárními opozity *mrtvý – živý* neostrým a relativizovaly je, a to například tím, že obsah jednoho pojmu zahrnuje do obsahu pojmu druhého. A tak platnost jednoho členu přestala implikovat popření členu druhého: *Život? I když je smrt jeho součástí*. Tím byl relativizován také koncept SMRTI jakožto jevu definitivního, který je bodem vzniku opaku života.

Jeden respondent vytvořil neologismus *\*nesmrt*, který je tak neexistujícím komplementárním substantivním opozitem.

Žáci také konkretizovali odpovědi tím, že místo abstraktního substantiva užili deskriptivní adjektivum *živý*, například ve slovním spojení *živý organismus*.

Odpověďmi vyjadřujícími biologickou podstatu opaku smrti byly například *Stav, kdy je organismus živý nebo mrtvé není to, co se pohybuje*. V některých z odpovědí byl v roli nositele vlastnosti / stavu člověk: *Když žiju, tak dýchám*. Ojedinele se vyskytly také odkazy na jevy, při kterých nemůže nastat smrt: *to, co člověku neublíží, nemoc, na kterou neumřu*.

Nejčastějšími odpověďmi však byly výčty abstraktních i konkrétních pojmů, které podle žáků „nejsou smrt“. Hodnotící charakter měla užitá adjektiva *potěšení; nadšení* ve smyslu „smrt není potěšení“. Ta spolu s nejfrekventovanější skupinou odpovědí, která zahrnovala abstraktní substantiva *láska, radost, památka, naděje, přátelství*, vyjadřují stejně jako další velmi časté odpovědi *voda, příroda, kniha, báseň* asociace spojené s představou naplněného, smysluplného života. Tento typ odpovědí volila více než pětina žáků.

Také některé z odpovědí byly hodnotícího charakteru, spíše než aby vyjadřovaly sémantickou podstatu opaku smrti: *něco špatného; nepřirozená*. Tyto odpovědi vyjadřovaly koncept univerzálnosti a nevyhnutelnosti smrti. Podobný charakter měly i odpovědi vyjadřující podstatu smrti poukazem na její definitivnost: *nový začátek, cesta do nového života* (v této otázce a v tomto smyslu je význam této odpovědi: „smrt neznamená nový začátek, nový život“).

Jeden z respondentů vyjádřil potřebu se smrtí nezabývat, popřel jakékoliv své představy o ní odpovědí *pro mě není smrt vůbec nic, dokud člověk opravdu neumře*.

V tabulce uvádíme přehled nejčastějších odpovědí, procentuální údaj vyjadřuje procento z celkového počtu odpovědí. Někteří respondenti uváděli více odpovědí, proto součet procent není 100 %.

Abstraktní asociace spojené s plným životem	<i>láska, radost, přátelství, naděje, památka, žít život naplno, potěšení, nadšení</i>	57 %
Komplementární antonymum	<i>život; život i když je smrt jeho součástí; nesmrt</i>	31 %
Konkrétní asociace spojené s plným životem	<i>báseň; příroda; voda; kniha; lidská blbost</i>	23 %
Jiné vyjádření protikladnosti	<i>živý, pohybující se organismus; to, co se pohybuje; stav, kdy je organismus živý; když žiju dýchám a tak; když člověk dýchá</i>	14 %

Univerzálnost a nevyhnutelnost smrti	<i>špatná, nepřirozená všechno jednou někdy chcípne když je někdo nemocný a trpí, tak to pro mě není smrt, ale uvolnění</i>	11 %
Definitivnost	<i>nový život, pokračování života, nový začátek, cesta do nového života</i>	11 %

### 9.2.5.2.2 Žáci základní školy

U žáků základní školy bylo oproti žákům střední školy jako odpověď na otázku *Co podle tebe není smrt?* nejčastěji komplementární opozitum *život*, případně infinitiv *žít*. Opět vychází pravděpodobně z toho, že se žáci s opozity *život – smrt* často setkávají. Nicméně právě proto je pro ně představa této opozice nejvlastnější a nejčastější.

Fyzický, biologický protiklad smrti uváděli ve druhém největším počtu případů. Na rozdíl od údajů v odpovědích žáků střední školy, byl u žáků základní školy nositelem děje/stavu člověk, explicitně v odpovědi vyjádřený substantivem *člověk* nebo pronominem *někdo*: *když někdo žije; když je někdo stále naživu; někdo živý, někdo bude žít*. V jednom případě byl opak smrti vyjádřen stavem, kdy smrt ještě nenastala (případně vůbec nenastane): *když člověk neumře*. Tyto a další podobné odpovědi pokládáme pouze za jinou jazykovou realizaci (formu vyjádření) obsahu opozice *živý – mrtvý*: tedy jednak doplňují druhou část vztahu kontradikce těchto opozit a jednak doplňují druhou část celého obsahu jejich pomyslně nadřazeného pojmu.<sup>158</sup>

Žáci spojovali opak smrti také s aktuálním fyzickým a psychickým rozpoložením, které by bylo kontextovým protikladem lexému *smrt* v obrazném vyjádření *Je mrtvý* ve smyslu „unylý, unavený, pomalý“: *je plný života, plný energie a života*. Toto pojetí je podobné odpovědím žáků střední školy, které jsou abstraktními asociacemi plného / naplněného života, na rozdíl od nich se však nevztahují k životu jako takovému, nýbrž k subjektu v aktuální situaci, případně i v delším časovém úseku. Je zajímavé, že žádný z žáků střední školy nevztáhl svou odpověď na tuto otázku k „míře energie člověka“.

<sup>158</sup> V této argumentaci vycházíme z popisu rysu komplementárních opozit z HLADKÁ, Z. (2017): OPOZITNOST. In: KARLÍK, P., NEKULA, M., PLESKALOVÁ, J. (eds.): *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*.



Dále je podle jednoho z žáků protikladem smrti fiktivní smrt: *když umřu ve snu*. V tomto jediném případě byla spojena odpověď s vlastní osobou žáka, a tedy uvedeno sloveso v první osobě singuláru. Protiklad uvedený žákem poukazuje na protikladnost reálné a imaginární smrti.

V 18 % žáci odpověděli *nevím*, ze žáků střední školy takto neodpověděl nikdo. V tabulce opět uvádíme přehled nejčastějších odpovědí:

Komplementární antonymum	<i>život</i>	48 %
Jiné vyjádření protikladnosti	<i>když člověk neumře; když někdo žije; když je někdo stále naživu, žít; někdo živ; někdo je živý</i>	21 %
Protiklad unylého člověka	<i>je plný života; plný energie a života</i>	6 %
Nevím	<i>nevím</i>	18 %
Imaginární smrt	<i>když umřu ve snu</i>	1 resp.

### 9.2.5.3 Napiš tři věci, které smrt popisují.

Stejně jako první otázka i tato vyžaduje zapojení subjektivních představ, a tedy i subjektivních konotací spojených s konceptem SMRTI. Požaduje výčet asociací, typických atributů. Někteří respondenti se zaměřili na abstraktní asociace, které si se smrtí spojují, ať už emoční (*bolest, utrpení, ztráta, beznaděj*) nebo spojené se základním smyslem smrti (*ukončení životního cyklu, odchod ze světa*). Dále uváděli asociace, které připomínají příčiny smrti nebo její důsledky. Mezi výčtem příčin smrti to byla například *sebevražda, válka*, ale i *náboženství* u žáků střední školy nebo odpovědi *srazí tě auto, spadneš na kámen, uklouzneš na ledě; zástava srdce; infarkt; vražda; zabití; nemoc* u žáků základní školy, u nichž se výčet příčin smrti vyskytoval poměrně častěji a byl také mnohem konkrétnější co do situací, ve kterých může smrt nastat. Někteří respondenti v obou skupinách odpověď pojali jako výčet typických konkrétních předmětů, které jim smrt připomínají. U žáků střední školy například *rakev; pohřeb; kostra, svíčky, hřbitov, kříž*, u žáků základní školy to byla: *rakev; hřbitov; hrobní kámen; hrob; mrtvola*.

Setkali jsme se také s odpověďmi, ve kterých byla u žáků základní i u žáků střední školy patrná nadsázka, ironie a humor. U žáků střední školy to byla například odpověď *krumpáč*,

*rakev, tchyně*, která naznačuje vraždu tchyně, pokud bude vnímána souvislost mezi jednotlivými lexémy. U žáků základní školy se vyskytovala odpověď *puch*, u které předpokládáme nadsázku, protože archaický výraz není typický pro mluvu žáků základní školy.

Odpovědi jsme seřadili podle četnosti výskytu a poté v další tabulce rozdělili podle toho, jaký aspekt významu, konotaci, žáci akcentovali. U této otázky analyzujeme odpovědi žáků střední a základní školy společně, aby byly patrné rozdíly v povaze a četnosti výskytu jednotlivých odpovědí.

### Žáci střední školy

Negativní emoce asociované se smrtí	<i>smutek; beznaděj; bolest; utrpení; pláč; ztráta; děs</i>	57 %
Příčiny smrti	<i>sebevražda; válka; nemoc; drogy; vražda; ukončení tělesných funkcí</i>	50 %
Pohřbívání, tělo po smrti	<i>rakev; pohřeb; hrob; hřbitov; kostra</i>	42 %
Pozitivní emoce asociované se smrtí	<i>klid; smíření; úleva; poslání; přirozenost</i>	21 %
Abstraktní asociace	<i>děšť; země; sníh; tma</i>	21 %
Konec	<i>konec</i>	15 %
Stáří	<i>stáří</i>	13 %
Nevím	<i>nelze popsat; nic</i>	8 %
Posmrtný život	<i>znovuzrození</i>	2 %

### Žáci základní školy

Pohřbívání, tělo po smrti	<i>rakev; hrob; pohřeb; náhrobní kámen; hřbitov</i>	81 %
Příčiny smrti	<i>nemoc / smrtelná nemoc; infarkt; nedýchání; potrat nehody; úrazy; zabití; sebevražda</i>	48 %
Stáří	<i>stáří</i>	21 %
Abstraktní asociace	<i>tma, zima</i>	12 %

Nevím	<i>nevím</i>	12 %
Personifikovaná smrt	<i>smrtka; kostlivec</i>	9 %
Odchod	<i>odchod; ztráta; odchod duše</i>	9 %
Instituce	<i>nemocnice</i>	6 %
Negativní emoce asociované se smrtí	<i>bezmoc; neklid</i>	6 %

Z tabulky je patrné, že žáci základní školy více akcentovali atributy spojené se záležitostmi posledního rozloučení a konkrétními předměty, které souvisejí se zvyklostmi spojenými s posmrtným stavem těla, jako je *rakev, hrob, hřbitov, pohřeb*. Další velkou skupinou odpovědí byly výčty různých příčin, smrti, ať už vnitřních (*zástava srdce, oslabení těla, infarkt, nedýchání* a obecně *nemoc a stáří*) souvisejících se stavem těla, nebo vnějších souvisejících předčasným úmrtím vinou úrazu nebo nehody nebo úmrtím způsobených vraždou (*zabití, sebevražda, oběšení, potrat*). Některé odpovědi tohoto typu žáků základní školy se vyskytovaly ve 2. osobě singuláru: *srazí tě auto; spadneš na kámen; uklouzneš na ledě*, a tak působí jako varování. Je pravděpodobné, že se žáci s výpověďmi s touto komunikační funkcí setkávají, a proto jim vytanou na mysli jako první. Oproti středoškolákům uváděli také personifikaci smrti (*smrtka*). V 6 % spojovali smrt s institucí – s nemocnicí.

U žáků základní školy se ale s nižší frekvencí vyskytly také odpovědi související se ztrátou blízkého člověka, odchodem ze světa, „nežitím“ nebo výčty emocí spojených se smrtí (*bezmoc, neklid*), ve dvou případech odpovědí uvedli žáci také výraz *zima*. Vyskytla se také odpověď související s posmrtným životem: *odejde mu duše*. Spolu s odpovědí *odchod ze světa* to byly jediné dva případy, kdy žáci základní školy smrt asociovali s cestou někam pryč.

Žáci základní školy také v 12 % odpověděli, že nevědí, někteří žáci odpověď vůbec neuvědli.

Žáci střední školy více akcentovali abstraktní a emotivní aspekty smrti. Z emocí neakcentovali žáci pouze ty negativní, jako je *smutek, utrpení, bolest, děs, beznaděj*, ačkoliv ty uvedla více než polovina respondentů, ale mezi odpověďmi se vyskytla slova jako *klid* a *smíření, úleva*, která evokují pozitivní emoce. Také u žáků střední školy se objevily odpovědi asociované souvislostí s příčinou smrti, ať už vnější nebo vnitřní, avšak v menší míře a rozrůzněnější, od nemoci a úrazu, přes drogy až k válce. Atributy spojené s posledním

rozloučením a posmrtným stavem těla jsme identifikovali ve 42 % a také tyto odpovědi byly různorodější než u žáků základní školy. Ačkoliv příčinou této skutečnosti může být i vyšší počet respondentů středních škol. Uváděli jak atributy spojené s posmrtným rozloučením přímo (*rakev, hřbitov, pohřeb*), tak také atributy spojené s posmrtným uložením těla na hřbitově (*květiny, země*), až po abstraktní asociace *sníh, déšť, zima*.

Kromě odpovědi *konec* často uváděli jako odpověď také slovo *smrt, úmrtí*, ty jsme do tabulky nezařadili, protože nejsou asociací v pravém slova smyslu. V této souvislosti je třeba zmínit také odpověď jednoho žáka střední školy, který uvedl vedle dalších atributů *jediná věc, která se zatím nedá nijak popsat*, nebo dalšího, který uvedl adjektivum *neznámá*. Domníváme se, že opakování výrazů *smrt, úmrtí* má obdobnou podstatu, to znamená, že se smrt jeví žáků střední školy jako jev, pro který „těžko hledají jiná slova“.

U žáků střední školy je navíc kategorie posmrtný život, protože uváděli odpověď *znovuzrození*. U žáků základní školy by bylo možné do této kategorie zařadit odpověď *odejde mu duše*, protože implikuje další život duše po smrti. Odpověď však svou konstrukcí spíše změnu stavu člověka, proto jsme ji zařadili mezi vnitřní příčiny smrti.

Naopak v tabulce odpovědí žáků základní školy je navíc kategorie „personifikovaná smrt“.

#### 9.2.5.4 SMRT v obrazných vyjádřeních

Další tři otázky dotazníku byly zaměřeny na evokaci synonym a obrazných vyjádření spojených se sémantickou oblastí SMRT, v případě prvních dvou otázek měla být SMRT pro obrazná vyjádření oblastí cílovou, v případě poslední otázky oblastí zdrojovou. Oproti dotazníkům používaným například ve výzkumných šetření pro axiologické slovníky editované představiteli lublinské lingvistické školy je zařazení těchto otázek rozšířením, které obrazná pojmenování přímo vyčleňuje ze skupiny všech odpovědí. Obrazná pojmenování se objevují i jako odpovědi na předešlé otázky, avšak zde si měli žáci uvědomit prostřednictvím metakognice, jak danou skutečnost pojmenovávají v běžném životě a jak pojmy s ní spojené v každodenní komunikaci používají, k čemuž jim metajazyková struktura otázky měla dopomoci.

#### 9.2.5.4.1 SMRT jako oblast cílová

Do této podkapitoly zařazujeme odpovědi na otázky „Jak bys řekl jinak, že někdo umřel nebo umírá?“ a „Jak bys řekl jinak, že je někdo/něco mrtvý/mrtvé?“. Žáci uváděli jako odpověď převážně dysfemismy a eufemismy. Eufemismy v odpovědích bylo možné ve většině případů zařadit mezi obrazná vyjádření, protože vykazovala metaforickou povahu.

Nejčastěji se v odpovědích žáků střední školy objevily následující (řazeno podle četnosti výskytu):

- *chcípnul / chcípá mi /je chcíplé*
- *zdechnul*
- *zahynul / zhynout / je zahynulé/ je uhynulé*
- *zhebnul /něco mi zhleblo*
- *exnul*
- *kiksnul*
- *pošel / je pošlé*
- *skonal*
- *skapal*

Žáci základní školy odpovídali na tyto otázky pomocí eufemismů a dysfemismů v menším procentu případů. Uváděli tato: *skonal, chcípá, zdechl*. Kromě toho se vyskytla také odpověď *he is death*.

Někteří respondenti formulovali odpověď na tyto otázky jako výčet jevů, které si se smrtí sémanticky spojují. Jedná se o eufemistická vyjádření, která jsou však spíše opisem příčin smrti, než jiným vyjádřením pro smrt: *už dál nemohl, neměl sil už dál se léčit, byl nemocný nebo starý*.

Z obrazných vyjádření, která se vyskytovala v odpovědích na uvedené dvě otázky, bylo možné vydělit na základě shodných rysů představová schémata, na jejichž základě jsou vyjádření založena.

#### 9.2.5.4.2 Žáci střední školy

Nejčastěji se u žáků střední školy uplatňuje představové schéma SMRT JE CESTA (29 odpovědí). Johnson hodnotí schéma cesty jako jednu z nejběžnějších struktur, která vznikla

z lidské tělesné zkušenosti s prostorem. Schéma je popisováno jako *východisko – cesta – cíl* (*source – path – goal*). Podle Johnsona patří mezi vlastnosti schématu cesty také to, že při pohybu z východiska do cíle musíme projít postupně všemi body mezi nimi, přičemž cesta má také časový rozměr. Schéma cesty se nemusí vždy uplatňovat ve výše uvedené základní podobě, ale může se také různě transformovat. K typickým transformacím patří např. změna ze zaměření na cestu (*path-focus*) na zaměření na konečnou pozici (*end-position focus*).<sup>159</sup>

V případě naší cílové domény, SMRTI, je východisko u všech respondentů jasné a podobné: východiskem je tento svět, často také explicitně pojmenovaný: *odešel z tohoto světa, odchází z našeho světa a už se nikdy nevrátí*. Většina konceptuálních metafor, které žáci jako odpověď uvedli, se vztahuje k „cestě někam“, častěji se tedy jedná o metafory „cesty někam“ než „cesty odněkud“.

Druhý komponent schématu, cesta, je téměř ve všech metaforách vyjádřena slovesem odejít, které je zde metaforickým eufemismem pro smrt. Toto sloveso implikuje sémantickou pozici obsazenou doplněním se sémantickou rolí směru nebo místa, v uvedených metaforických vyjádřeních však stojí často samostatně: *odešel*, případně doplněné o fakultativní určení času: *navždy odešel, odešel na věky*.

Cílem smrti-cesty je abstraktní druhý svět, druhá strana nebo lepší místo, věčnost: *odešel na druhou stranu; odešel, šel na lepší místo; odchází na lepší místo a už necítí žádné starosti; pokračuje jinde; jde na druhý svět, odešel na věčnost*, a dále také konkrétní místo: *šel do nebička, odešel tam nahoru, odešel do pokoje* – u posledního příkladu se pravděpodobně jedná o mísení metafor *odešel* a *odpočívá v pokoji*.

Pouze v jednom případě metafora vycházela z konceptuálního schématu ŽIVOT JE CESTA, a to v případě pojímající smrt jako konec této cesty: *ukončil životní cestu*. Na pomezí je metafyzické metaforické pojmenování *znovuzrozený*.

Mezi konceptuální metafory založené na představovém schématu SMRT JE CESTA je možné zařadit i metafory s tématem „opouštění“. Sloveso opustit může znamenat „odejít od někoho, vzdálit se, odejít odněkud“,<sup>160</sup> podle Slovníku spisovného jazyka českého pak ale také „zůstativ někoho, něco samotného, bez péče, ochrany, pomoci apod.“<sup>161</sup> K představovému

---

<sup>159</sup> JOHNSON, G. (1987), cit in: SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2009): Představová schémata a popis jazyka (Schéma cesty v češtině). In: *Jazykovědné aktuality*, roč. XLVI – 2009, č. 1–2, str. 13.

<sup>160</sup> KROUPOVÁ, L. a kol (2005): *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Vyd. 4. Praha: Academia.

<sup>161</sup> VÁCHA, J. ed. a kol. (1971): *Slovník spisovného jazyka českého*. I. vyd. Praha: Academia.

schématu SMRT JE CESTA se vztahují metafory: *někdo nás opustil, opustil nás navěky, navždy nás opustil, za nedlouho nás opustí.*

Další metafory obsahující sloveso *opustit* ale na představovém schématu CESTY přímo založeny nejsou: *už tu mezi námi není, už tady s námi dlouho nebude, není mezi námi, nikdy už nebude s námi, už tady není s námi, je už pryč, už není,* a také *fyzická (tělesná) schránka už není mezi námi.* Tyto frazémy vyjadřují spíše absenci, nepřítomnost člověka na nějakém místě, v nějakém společenství.

Další velkou skupinou byly odpovědi obsahující metafory založené na představovém schématu SMRT JE NAHOŘE a SMRT JE DOLE. Představové schéma SMRT JE DOLE souvisí s tělesným ukotvením významu, pro které je charakteristická analogie s opozicí kladné – záporné a zároveň z této tělesné ukotvenosti vyplývá, že KLADNÉ JE NAHOŘE a ZÁPORNÉ JE DOLE, jak dokládají na příkladech orientačních metafor Lakoff a Johnson.<sup>162</sup> V případě konceptuálních metafor spojených se SMRTÍ však u hodnocení pozitivního a negativního záleží na úhlu pohledu.

Představové schéma SMRT JE DOLE se uplatňuje v metaforách *je pod drnem, je pod kytkami, jde to s ním do kyttek, půjde do kyttek, je jednou nohou v hrobě*<sup>163</sup> a v dysfemistických metaforických vyjádřeních *žere hlínu, hnije pod drnem, žere brouky hledá červy, hnojí zahradu.* Konceptualizace SMRTI v těchto metaforách úzce souvisí s představou uložení mrtvého těla pod zemí.

Metafory *je na lepším místě, je v nebi, člověk je v lepším světě, dostal se do lepšího světa, je v Ráji* jsou založeny na představovém schématu SMRT JE NAHOŘE. Jde o představu nebe, jež je z fyzikálního i např. z náboženského pohledu nahoře nad zemí fyzicky, ale ještě více v náboženství abstraktně, nebe jako věčné dobro, spasení, odměna za dobrý život, věčná radost. Dále je představové schéma SMRT JE NAHOŘE uplatněno v metaforách, kde dominuje představa smrti jako lepšího života, života na lepším místě, v lepším světě, ve které je už pozitivnost obsažena explicitně. Celkově souvisí představové schéma SMRT JE NAHOŘE více s transcendentální představou života po smrti než s představou konce těla, životních funkcí, jak

---

<sup>162</sup> Viz LAKOFF, G., JOHNSON, M. (2002): *Metafory, kterými žijeme*, Brno: Host, str. 26–34.

<sup>163</sup> V některých metaforách se vedle představového schématu SMRT JE DOLE uplatňuje také schéma SMRT JE CESTA.

je tomu u schématu SMRT JE DOLE. Mezi tyto metafory jsme zařadili také aktualizované metafory: *dokončila svojí misi na zemi*.

Konceptuální schéma SMRT JE SPÁNEK/ODPOČINEK popírá ten z aspektů konceptu SMRTI, který je založený na její definitivnosti a nezvratnosti (ze spánku je možné se vzbudit): *zavřel oči*. Tento aspekt je ale v některých metaforách vyjádřen použitím příslovce navěky: *navěky spím*, nebo velice explicitně: *už se neprobudí*.

Mezi tyto metafory bychom zařadili i výrazy *zesnul*, *je zesnulé*, neboť etymologicky souvisí se spánkem.

Metafory, které jsou založeny na personifikaci smrti, obsahují buď lexémy *Smrt/smrt* explicitně, nebo je zde přítomnost personifikované smrti vyjádřena jinak: užitím zájmena, tvaru slovesa (v případech s nevyjádřeným podmětem). Jedná se o metafory vycházející z představového schématu SMRT JE BYTOST. Podle Lakoffa a Johnsona je personifikace obecnou kategorií, která pokrývá široké pásmo metafor, z nichž každá vybírá různé aspekty člověka nebo přístupu k člověku.<sup>164</sup> Ani v těchto metaforách není smrt jen bytostí, je zároveň nositelem změny (že jde o změnu zápornou, vyjadřuje užití částice *už* nebo osobní zájmeno *si* ve vztahu ke Smrti), a tedy protivníkem: *jde si pro něj smrtka*, *už si pro něj přišla*. V jednom případě byla SMRT konceptualizována jako neurčití „oni“: *už si ho berou*.

Další obrazná vyjádření se vztahovala k tělu člověka: posmrtná ztuhlost byla použita pro vyjádření celého stavu, jistým způsobem se tedy jedná o metonymii – synekdochu pars pro toto: *je tuhý*, *je tuhej*, *je studenej*.

Metafory zobrazující blíží se smrt se opakovaly velmi často: *má smrt na jazyku*, *už to má za pár*, *nebude tu dlouho*, *už jí/mu zbývá jen pár dní*, *ten už leží na smrtelné posteli*, podobně jako různá další metaforická vyjádření pro umírání a smrt, ať už povahy frazeologické (*natáhl bačkory*, *klepla ho pepka*, *je kaput*, *už to má za sebou*, *naposledy vydechl*), nebo neofrazeologické, tedy takové, jež dosud nejsou uzuální (*bouchl mu systém*, *rupe mu páteř*).

Jeden ze žáků odpověděl na otázku „Jak bys řekl jinak, že je někdo/něco mrtvý/mrtvé?“ obrázkem, který zachycuje pravidelnou srdeční činnost.

---

<sup>164</sup> LAKOFF, G., JOHNSON, M. (2002): *Metafory, kterými žijeme*, Brno: Host, str. 26–34.



### 9.2.5.4.3 Žáci základní školy

Žáci základní školy odpovídali na tyto otázky ve větší míře opisem, popisem nebo výčtem příčin smrti (*končí mu život, nemá sílu žít, přestala dýchat, nedejchá*). Jak bylo uvedeno v úvodu této kapitoly, důvodem byla u některých méně rozvinutá dovednost pracovat s metajazykem a s lingvistickými termíny. Přesto z odpovědí vyplývá, že tito žáci smrt spojují se stářím a nemocí (což dokládají i odpovědi na předchozí otázky dotazníku): *stárne, je starý, že je nemocný*.

Někteří žáci uváděli odpověď, která připomíná citaci promluvy někoho, kdo jim konkrétní úmrtí vysvětloval, jak vyplývá z užitého slovesa *vědět* v 2. osobě singuláru: *viš, on už byl starý a nemocný a už přišel jeho čas*. Bez ambicí na objektivní zjištění smyslu této odpovědi je její původ možné tušit v podobných citacích dospělých: *utekl nám*.

Některé odpovědi zahrnovaly vyjádření úzkého aspektu smrti, který může a nemusí se smrtí souviset, např. *neodpovídá*. Někteří žáci neodpověděli nebo vyjádřili svůj postoj ke skutečnosti smrti slovy: *neříkám, protože to je těžké*.

Avšak i u žáků základní školy byly jako odpovědi uvedeny konceptuální metafory založené na různých představových schématech:

- představové schéma SMRT JE CESTA: *odešel, odešel z tohoto světa, odchází odletěl na Mars, odešel do nebe*,
- absence ve společenství (souvisí s představovým schématem SMRT JE CESTA, protože evokuje odchod ze společenství): *je pryč, už není mezi námi*,
- představové schéma SMRT JE NAHOŘE/DOLE: *je v nebi, je v nebičku, je na lepším místě*. Sem by bylo možné zařadit také na náboženství založené *spatřil světlo boží*. Vyjádření *smrt je trápení* je založeno na představovém schématu SMRT JE DOLE ve smyslu „dole je špatné“,
- představové schéma SMRT JE ODPOČINEK: *odpočívá v pokoji, archaismus je zesnulý*.
- další metaforická vyjádření pro smrt: *zaklepal bačkorama*.

### 9.2.5.5 SMRT jako oblast zdrojová

Otázkou „V jakých slovních spojeních a obrazných vyjádřeních používáš slova umřít, mrtvý nebo jejich synonyma?“ jsme se snažili zjistit, pro jaká obrazná vyjádření kterých

sémantických domén je SMRT oblastí zdrojovou. Uvědomujeme si, že struktura otázky implikuje uvádění pouze těch odpovědí, jejichž součástí jsou uvedené lexémy, ačkoliv se přenos ze sémantické oblasti SMRTI do jiných sémantických oblastí může být vyjádřen i jinými jazykovými prostředky. Otázku, která by v dotazníku pojímala celou šíři možných způsobů významového přenosu, není možné položit. Odpovědi založené na jiném přenosu mezi sémantickými oblastmi se ovšem ojediněle také vyskytovaly.

Metaforu jsme rozdělili podle shodných rysů, díky nimž odkazují k určitým sémantickým oblastem.

### 9.2.5.5.1 Žáci střední školy

#### NEFUNKČNÍ JE MRTVÝ

Lexémy ze sémantické oblasti SMRTI jsou zde užity pro vyjádření toho, že předměty nefungují, a to buď proto, že jsou rozbité a už nemohou svou funkci plnit (*baterka v telefonu umřela*), nebo proto, že dočasně postrádají zdroj, energii potřebnou k plnění své funkce: *umřel mi telefon, chcipl mi mobil, chcipla auto, chcipl mi počítač, umřel mi mobil*. Smysl těchto metafor je analogický k představám těla bez života, bez duše. „Smrt“ těchto přístrojů však nemusí vykazovat rys definitivnosti, pokud neznamena rozbití, ale pouze dočasnou ztrátu energie.

Někteří respondenti vysvětlovali smysl svých odpovědí: *umřel mi mobil – mobil je vybitý, mám mrtvej telefon – vybitej*.

#### UNAVENÝ JE MRTVÝ

Spojení smrti s omezením či ztrátou funkce můžeme nalézt i v metaforických vyjádřeních, které využívají sémantickou oblast SMRTI k vyjádření únavy. Zde lexémy spojené se smrtí slouží k intenzifikaci popisu stavu vyčerpání, jsou hyperbolické. Velká většina odpovědí tohoto typu zahrnovala přímo lexém *mrtvý*: *dnes jsem nějak mrtvá, jsem z té práce mrtvý, jsem z dneška mrtvá, jsem úplně mrtvý, jsme úplně mrtvá*. Součástí některých metafor byl také výraz *k smrti* ve funkci adverbialie, vyjadřujícího velkou míru únavy: *jsem k smrti unavenej*. V tomto případě se jedná na rozdíl od ostatních metafor o hyperbolu. Fakt, že metaforu konceptu UNAVENÝ JE MRTVÝ hyperbolické být nemusejí, vyplývají z vyjádření samotných respondentů: někteří žáci sami vysvětlovali, co jejich vyjádřená znamená, a to buď

jednoslovně: *jsem mrtvý (unavený), mrtvý (spící), jsem úplně mrtvý – jsem vyčerpaný*, nebo také obsáhlejší popisem: *Nejčastější využití by bylo při velké únavě (ať už duševní nebo fyzické; jsem mrtvej, teď půjdu do postele a umřu, aj.), Mrtvý po sportovním výkonu (vyšťavenost)*. Velkou míru únavy lexém *mrtvý* signalizuje pouze v některých případech.

## MÍSTO BEZ ŽIVOTA/POHYBU/ENERGIE

Další typ metafor, pro něj je oblastí zdrojovou sémantická doména SMRTI, se váže k místu, které považují za nudné nebo bez života. Významově jsou tyto metafory podobné metaforám založeným na konceptu UNAVENÝ JE MRTVÝ vztahujících se k člověku. V některých případech mají také stejnou strukturu: *je to tady mrtvý*, přičemž v tomto případě je místo personifikováno, je mu přisouzena schopnost být bez života.

Místa, ke kterým se metaforu vztahují, mohou být nějakými obecnými lokalitami, na něž odkazují zájmenná příslovce *tu, zde, tam: je tu mrtvo, je tam mrtvo*. V některých odpovědích však respondenti vyjádřili místo konkrétním substantivem, většinou šlo o restaurační zařízení: *tady v tom podniku je čím dál víc mrtvo*. Někteří respondenti vysvětlovali význam metafor, které uváděli, např.: *Je tu mrtvo – nikdo tu není. Z tohoto žákovského vysvětlení a z dalších rysů těchto metafor vyplývá, že místo v nich personifikováno není, výrazy ze sémantické oblasti smrti, resp. příslovce *mrtvo*, slouží k vyjádření příznaku daného místa.*

Jiný typ přenosu ze sémantické oblasti SMRTI do jiné je patrný v přirovnání: *tady je veselo jak v márnici*. Místo je zde přirovnáno k místu, které je spjaté se sémantickou doménou smrti, atributem vážícím se k mrtvému tělu.

Typ metafor, jimž sémantická oblast smrti slouží jako prostředek konceptualizace místa bez života, vykazuje některé rysy představového schématu NÁDOBY, přičemž hranice nádoby jsou zde definovány hranicemi daného místa a „vnitřek této nádoby“ neobsahuje život, je prázdný.<sup>165</sup>

## HYPERBOLA/INTENZIFIKACE

---

<sup>165</sup> Jiné rysy představového schématu však přítomny nejsou: není zde například vyjádřen přechod dovnitř – ven.

Výrazy ze sémantické oblasti SMRTI se objevovaly hojně také v metaforách vztahujících se k tělesným nebo duševním stavům, vyjadřujících velké přání nebo naopak velké odmítání.

Tělesné potřeby, které člověk intenzivně vyžaduje, jsou vyjádřeny metaforami obsahujícími lexém *umírat* doplněný o danou potřebu: *umírám hlady, pro něco k snědku bych umřela, umírám žízni, bolesti, hladem, umírá hlady, umírám na hlad*. Lexém *umírat* se však vyskytoval i v metaforách spojených s emocí nebo s abstraktními jevy: *umírám láskou, umírám touhou*, nebo také obecná odpověď *umřel bych pro...* V odpovědích se objevily i dysfemismy v podobném smyslu: *já pojdu, já chcípnu*. „Umírat něčím“ ve smyslu „intenzivně něco kladně nebo záporně prožívat“ se v metaforách, které žáci uváděli jako odpovědi, vztahovalo i k dalším jevům: *umírám smradem, umírám nudou, umírám zimou*.

Specifickým typem těchto metafor jsou metafory vztahující se k smíchu: *umřu smíchy, umřít smíchy*. Ty také jako jediné z frazémů *zemřít pro něco* uvádí Čermák ve Slovníku české frazeologie a idiomatiky, v němž je vysvětluje jako „něco hodně směšného“.<sup>166</sup> Žáci uváděli také metaforu *něco mě zabilo*, jež z metafory *umřít smíchy* vychází, ale zároveň určitými rysy podobná metaforám založeným na představovém schématu ÚNAVA JE SMRT. Je možné zde najít gradující sémantickou posloupnost „vysilující smích – únava ze smíchu – zemřít smíchy“ spojenou s představou o tom, že příčina smíchu je zároveň příčinou „smrti jako únavy“. V některých případech respondenti sami tuto skutečnost popisovali: *nebo v případě nějakého záchvatu smíchu (to mě zabilo)*. Pro doplnění uvedeme, že s touto metaforou vykazuje shodné rysy také metaforické vyjádření *zabil*, jež se sice v odpovědích vyskytlo pouze jednou, ale z navazujících řízených rozhovorů vyplynulo, že jde o vyjádření užívané žáky středních škol velmi často. Význam metafory *zabil* by mohl být popsán jako: „jde o člověka, který je původcem příčiny smíchu, jenž někoho vysílil až do únavy a umdlení“. Jedná se o vyjádření pozitivní, pochvalné.

V dalších metaforických vyjádřeních je *smrt* prostředkem k vyjádření větší síly daného tvrzení, k jeho intenzivnější platnosti: *do smrti s tebou nepromluví, přísahám na smrt, k smrti tě miluju*. Tyto frazémy Čermák vysvětluje jako „velmi, krajně, prudce“<sup>167</sup> a „navždy, provždy,

---

<sup>166</sup> ČERMÁK, F. (2009): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 4, Výrazy větné*. 1. vyd. Praha: Leda, str. 824.

<sup>167</sup> ČERMÁK, F., HRONEK, J. a MACHAČ, J. (2009): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 3, Výrazy slovesné*. 2., přeprac. a dopl. vyd., V nakl. Leda vyd. 1. Praha: Leda, str. 740–742.

nikdy“<sup>168</sup>. Ve stejném smyslu se pak v metaforickém smyslu vyskytuje ve výpovědích výraz *smrtně*, např. *Myslím to smrtně vážně*.

## ŠPATNÝ VZHLED/KONDICE

Dalším typem metafor jsou ty, jež se vztahují ke špatnému vzhledu nebo kondici člověka. Vzhled nebo kondice jsou zde popsány připodobněním k personifikované smrti, např. v přirovnáních: *vypadáš jak smrtka*, *vypadá jak smrtka*, *vypadáš jako smrt*, v nichž není podoba specifikována. U posledního z příkladu může být lexémem *smrt* myšlena smrt jako fenomén či smrt jako personifikace.

V jiných přirovnáních je explicitně vyjádřeno, kvůli jakému rysu je člověk ke smrti připodobňován: *je bílá jako smrt*, *je bledá jak smrt*, *bledej jako smrťák*. Tento rys souvisí s fyzickou podobou člověka po smrti. Jeden žák tuto podobnost ve své odpovědi přímo vysvětlil: *Vypadáš jako mrtvola – jsi bledý/vypadáš nemocně*.

*Smrt* nebo výrazy ze sémantické oblasti SMRTI se objevují v dalších přirovnáních, která se netýkají pouze vzhledu, ale celkové kondice člověka: *chodíš jak smrt*, *je chodící mrtvola*.

Na stejném principu jsou založena vyjádření s pejorativem *chcípnout* a jeho odvozeninami: *netvař se chcíple*, *jak chcíplej pes*.

### Další metafory

Z dalších metafor, které se ojediněle vyskytly jako odpovědi žáků středních škol, byly metafory *mrtvý – už neznámý*, sám žák vysvětlil význam, ale neuvedl žádné kolokace, a *má smrt v patách*.

#### 9.2.5.5.2 Žáci základní školy

Žáci základní školy uvedli metaforická vyjádření pouze v několika případech. Jednalo se o metafory, v nichž je hyperbolizována daná skutečnost pomocí užití výrazů spojených se smrtí, resp. přímo užitím lexému *smrt*: *vydělila jsi mě k smrti*, *má ho k smrti ráda*.

---

<sup>168</sup> ČERMÁK, F., HRONEK, J. a MACHAČ, J. (2009) *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 2. Výrazy neslovesné. 2., přeprac. a dopl. vyd., V nakl. Leda vyd. 1. Praha: Leda, str. 323–325.*

Další uvedené odpovědi neobsahují obrazná vyjádření, povětšinou se jedná o popis příčiny smrti, např. *přejelo ho auto a umřel, přejelo ho auto a nepřežil to, zasáhl ho blesk a umřel, zastřelili ho, skočí z mostu*. V některých případech uváděli popis smrti vyjádřený částečně metaforicky: *usnul a už se neprobudil, odešel, odešel, pryč, odešel navždy*. Někteří žáci uváděli frazeologická vyjádření týkající se smrti: *bez smrti není klid, každého to jednou čeká*. Několik z nich také odpovědělo synonymy slov *zemřít, mrtvý*: *zdechl, je zesnulý*, případně metaforickými vyjádřeními pro skutečnost smrti: *odpočívá*. 30 % žáků neopovědělo nebo uvedlo, že neví.

## 10 JAZYKOVÝ OBRAZ SMRTI U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL

Na základě dat získaných v dotazníkových šetřeních a následných polořízených rozhovorech je možné rekonstruovat jazykový obraz smrti u žáků základních a středních škol. Ten představuje koncept SMRTI tak, jak je uložen v myslích žáků. Do jeho rekonstrukce nebyly zahrnuty systémové a textové konotace.

### 10.1 Jazykový obraz smrti u žáků středních škol

Smrt je v myslích žáků středních škol konec, který vyvolává velké emoce. Jsou jimi emoce negativní, jako např. smutek, bolest, ale také strach, hrůza a úzkost, ale i emoce pozitivní: mír, klid, úleva. Konec žáci chápou absolutně, definitivně. Koncept KONCE je u žáků buď celkový – tedy absolutní konec života, nebo je zaměřen na biologické aspekty života/smrti: konec je absence životních funkcí, závěr životního cyklu organismu. S biologickou smrtí souvisí i podstatný aspekt: smrt je nehybnost a neschopnost dýchat.

Smrt je koncem života, který znamená samotu, nicotu a tmu, ale také součástí života, který je nezbytná, nevyhnutelná.

Opakem smrti je v představě žáků střední školy život, ačkoliv v pojetí, v nichž je smrt součástí života, je koncept SMRTI celkově zahrnut do konceptu ŽIVOTA. Platnost jednoho z opozit *život – smrt* tedy neimplikuje neplatnost druhého, život se stává pro smrt pojmem nadřazeným. V tomto pohledu také nemusí být koncem života, tedy posledním bodem na životní přímce, jejíž je smrt součástí, ale může být 1) pokračováním života jinde, na jiném místě, 2) cestou, bránou do jiného života, 4) začátkem nového, jiného života, tedy prvním bodem na další životní přímce, znovuzrozením, 3) novým, jiným životem samotným.

Smrt je však vždy opakem radostných, kladných jevů, stojí v protikladu k mezilidským vztahům, jako jsou přátelství, láska, a v protikladu k pozitivním emocím, jako jsou nadšení, pocit naplnění, potěšení. Je protikladná i ke konkrétním objektům, které v lidském životě vyvolávají radost, jako je příroda nebo artefakty umění.

V žakovském konceptu je však smrt také přirozená, normální a nelze se jí vyhnout. V některých případech je smrt vysvobozením: je uvolněním po utrpení dlouhé nemoci či jiného strádání, je klidná a přináší mír. Přirozenost smrti souvisí s jednou z příčin smrti – stářím.

Typickými atributy smrti jsou v jazykovém obrazu smrti u žáků střední školy negativní emoce spojené se smrtí, jako jsou smutek bolest, utrpení, strach, ale také emoce pozitivní: klid, smíření, úleva. S negativními emocemi souvisejí i atributy jevů, které se v kontextu smrti stávají negativními: tma, zima. Vystupuje zde do popředí jejich role v opozitních dvojicích světlo – tma, teplo – zima, kde stojí na stejné straně jako smrt v komplementární antonymní dvojici život – smrt. Konkrétními objekty, předměty, které jsou podle žáků atributy smrti, jsou hlavně předměty související s posledním rozloučením (rakev, hřbitov, hrob aj.). Jako atributy mohou sloužit ale i příčiny smrti, nemoc, válka, vražda, drogy.

V konceptu smrti u žáků středních škol figurují představová schémata SMRT JE CESTA, ŽIVOT JE CESTA v případě, že je smrt pokládána za součást této životní cesty, SMRT JE NAHOŘE, SMRT JE DOLE, SMRT JE SPÁNEK, ODPOČINEK, SMRT JE BYTOST. V představovém schématu SMRT JE CESTA žáci akcentují motivy odchodu odněkud nebo někam, často doprovázené motivem lepšího světa, místa, souvisejícím s představou života po životě, resp. s další etapou stávajícího života. Smrt může být nahlížena také jako konec životní cesty a absence někoho v prostoru světa a života, absence ve společnosti, a tedy jeho ztráta. Toto pojetí odkazuje nejčastěji na smrt někoho blízkého.

Smrt je v mysli žáků ukotvena jako jev NAHOŘE i jev DOLE. Zdánlivě paradoxní představy lze vysvětlit rozdílným nahlížením, resp. zdůrazněním rozdíleného aspektu smrti: u představového schématu SMRT JE NAHOŘE je akcentována spirituální stránka smrti, související s představami nebe, ráje, lepšího světa (tato představa vychází navíc ze schématu DOBRÉ JE NAHOŘE). Metafory vycházející z představového schématu SMRT JE DOLE naopak akcentují biologickou podstatu smrti, souvisejí s mrtvým tělem, pohřbíváním.

Schéma SMRT JE SPÁNEK je součástí představy smrti, která není konečná a definitivní. Součástí jazykového obrazu smrti u žáků středních škol je představa o smrti jako bytosti, v jazyce zobrazená jako smrčka.

Skutečnost smrti může být přenesena i do jiných sémantických domén. Smrt je v nich prostředkem k vyjádření nefunkčnosti, nedostatku energie, únavy a vyčerpání. Prostřednictvím smrti jsou popisována místa postrádající pohyb a prosté lidské přítomnosti, místa smutná a osamocená. Smrt slouží k vyjádření velké míry něčeho, hyperbolizaci strádání a nedostatku, na druhou stranu však také vyjadřují silnou vášeň a nadšení pro něco. Pozitivní náboj mají sdělení obsahující metaforu *umřít smíchy* a její modifikace.



Připodobněním ke smrti a její personifikované podobě pak žáci vyjadřují špatnou kondici lidí, popisují jejich nezdravý a nevalný vzhled.

## 10.2 Jazykový obraz smrti u žáků základních škol

Základem konceptu SMRTI u žáků základních škol je zejména představa procesu umírání, v němž se nachází neurčitý „někdo“. Častěji než u žáků středních škol vyvstává v mysli žáků základních škol v souvislosti se smrtí představa smrtky, smrtáka – personifikované smrti. Je konkretizujícím zobrazením abstraktního jevu smrti. Představou spojenou s posmrtným životem je zejména znovuzrození a posmrtný život jako takový, ale i odchod duše člověka. U některých žáků však vstupuje do popředí více představa konce.

Smrt je konceptualizována prostřednictvím atributů, které souvisejí s posledním rozloučením (pohřeb, rakev) a s představou mrtvého člověka v rakvi.

Důležitým aspektem smrti je odloučení od určité osoby, její absence ve společenství. S tou jsou spojeny představy smutku, strachu, tmy, ojedinele ale také představa klidu. Odloučení je asociováno s odchodem.

Smrt často souvisí se stářím a nemocí a s konkrétními příčinami smrti, jako je zástava srdce.

Opakem smrti je hlavně život a skutečnost, že nenastane smrt. Jako opak smrti popisovali žáci také představy člověka plného energie a života, což souvisí s představou mrtvého člověka jako unaveného, unylého. Opakem smrti, tedy tím, co není smrt, je v představě žáků základní školy smrt fiktivní, tedy „umřít jen jako“, ve snu apod.

Atributy smrti jsou podle žáků základních školy zejména předměty a objekty související s posledním rozloučením, jako jsou rakev, hrob, náhrobní kámen, hřbitov apod. Silnou souvislost se smrtí mají také její příčiny, které se tak stávají jejími důležitými atributy, zejména nemoc, stáří, nehody, úrazy, sebevraždy. Některé atributy smrti, které žáci vyjadřovali popisem příčin smrti, vycházejí z jejich zkušenosti se světem a s fenoménem smrti, resp. z jejich komunikace s dospělými, což dokazuje i forma sdělení: *srazí tě auto; uklouzneš na ledě*. S tím souvisí také představa, nikoliv zvnitřněná, nýbrž motivovaná zvnějšku, smrti jako jevu, ke kterému dozrál čas a přichází spravedlivě – to je patrné z vyjádření ve 2. os. sg., jimiž žáci pravděpodobně citují promluvy svých příbuzných.

Žáci spojují představu smrti také s institucí nemocnice, na rozdíl od žáků střední školy. Abstraktní atributy, které žáci smrti přisuzovali, byly zejména stejně jako u žáků střední školy tma, zima, navíc se u nich ale vyskytly bezmoc a neklid.

V konceptu smrti u žáků základních škol nalézáme představová schémata SMRT JE CESTA, vyjádřené metaforami odchodu, velmi často spojovanými s představou odchodu do nebe, SMRT JE NAHOŘE/DOLE, kde opět často figuruje představa nebe, ojediněle také představové schéma SMRT JE ODPOČINEK.

Pro žáky základní školy je smrt v jiných sémantických doménách prostředkem k zintenzivnění emoci, např. lásky (*mít k smrti ráda*).

### **10.3 Jazykový obraz smrti u žáků základních a středních škol – srovnání**

Koncepty SMRTI u žáků základních a středních škol vykazují řadu shodných rysů, některé jejich aspekty se však liší.

Totožným rysem konceptů žáků základních a středních škol je pojetí smrti jako konce života, u žáků středních škol tuto představu sdílí vyšší procento respondentů a je u nich navíc rozšířena o představu konce života jako přechodu do jiné formy nebo jiného způsobu života. Tato skutečnost je žáky základních škol také konceptualizována, avšak spíše jako znovuzrození než jako fáze života. Žáci středních škol také více spojují konec života s nicotou. U žáků základních škol se v konceptu více projevuje představa nebe, někdy pojmenovaného jako „nebíčko“, a představa duše, resp. opuštění těla duší, odchod duše.

Představové schéma SMRT JE ODPOČINEK se u žáků základní školy uplatňuje pouze v uzuálním frazému *odpočívá v pokoji*. U žáků střední školy je toto představové schéma vrstevnatější, je uplatněno také ve frazémeh *spí navěky* nebo *zavřel oči*.

Shodným aspektem konceptu smrti je u obou skupin žáků představa odchodu, smrti jako cesty (představové schéma SMRT JE CESTA). U žáků středních škol je to převážně odchod pryč, jinam, na lepší místo, na věčnost, na jiný/onen svět, u žáků základních škol se jedná převážně o odchod ze světa, případně odchod do nebe. Koncept smrti u žáků středních školy tedy zahrnuje širší škálu představ o místě, kam člověk odchází a jejich pojmenování je více abstraktní. Žáci základních i středních škol konceptualizují shodně smrt také jako opuštění společenství, nepřítomnost člověka „mezi námi“.

Obě skupiny žáků uplatňují v konceptu smrti představové schéma SMRT JE NAHOŘE. U žáků základních škol je tato představa spojena s představou nebe, ojediněle lepšího místa, u žáků středních škol se jedná v první řadě o představu lepšího místa, avšak představa nebe, případně ráje, se u nich také vyskytuje. Představové schéma SMRT JE DOLE je u žáků středních škol v metaforách spojených s polohou mrtvého těla pod zemí, u žáků základních škol se toto schéma vyskytlo explicitně pouze v představě smrti jako tragédie, tedy v konceptu ŠPATNÉ JE DOLE. Implicitně je však přítomno v attributech, které žáci základní školy smrti přisuzují: orientují se zejména na pohřeb, uložení těla pod zem.

Žáci základních a středních škol spojují smrt s emocemi, u žáků středních škol je opět vyšší procento těch, kteří tento aspekt konceptu sdílejí: mezi žáky středních škol spojení smrti s negativními emocemi vyjádřilo 62 % respondentů, mezi žáky základních škol jich bylo 9 %. Byly to zejména emoce smutku a strachu, jejich škála u žáků středních škol však byla širší, přibyla např. bolest, úzkost, hrůza, strach, beznaděj. Shodně spojovali žáci základních i středních škol smrt také s pozitivními emocemi, žáci základních škol s klidem, žáci středních škol kromě klidu uváděli také mír, úlevu, svobodu.

Biologickou smrt, tedy ukončení životních funkcí organismu, zahrnují explicitně do konceptu pouze žáci středních škol. U žáků se však tento aspekt objevuje výrazněji než u žáků středních škol opět v attributech přisuzovaných smrti, které souvisejí s mrtvým tělem.

Mezi atributy, které žáci pro smrt uváděli, byly výrazné odlišnosti. Pro žáky středních škol byly mezi atributy v první řadě negativní emoce, zatímco žáci základní školy akcentovali atributy spojené s posledním rozloučením, pohřbem a hřbitovem. Předměty spojené s pohřbíváním uváděli i žáci středních škol, avšak v menší míře. Koncept SMRTI je tak u žáků středních škol abstraktnější, zatímco většina žáků základních škol smrt spojuje s konkrétními předměty a objekty. Shodně žáci označili za atributy smrti příčiny smrti. U žáků středních škol se jedná o příčiny obecné, jako je vražda, sebevražda, válka, nemoc, stáří, ojediněle také konkrétní, jako např. zástava srdce. Žáci základních škol uváděli jako příčinu jednak taktéž obecně nemoc, zabití, sebevraždu, převážně ale konkrétní nemoci: infarkt, zástava srdce aj. Stáří se u nich objevovalo jako příčina smrti v daleko větší míře než u žáků středních škol. Oproti žákům středních škol vidí žáci základních škol jako příčinu smrti také konkrétní jevy v situacích, které se mohou týkat jich samotných a které vycházejí z varování dospělých: *spadneš, uklouzneš, srazí tě auto*. Pouze žáci základní školy spojovali se smrtí instituci nemocnice.

Pro vyjádření toho, co není smrt, tedy pro její opak, volili žáci základní školy ve velké míře komplementární opozitum *život*. Žáci středních škol tuto komplementaritu relativizovali vyjádřeními, že smrt je součástí života, avšak ve větší míře než žáci základních škol jmenovali živé organismy a životní funkce, jako je dýchání. Oproti tomu žáci základních škol uváděli jako opak smrti energii, ve smyslu charakteristiky člověka jako živého, energického. Pouze u nich se také vyskytla představa opaku smrti jako smrti fiktivní, smrti ve snu. U žáků středních škol se fiktivnost smrti objevila jako představa nového života po smrti, nového začátku nebo cesty do nového života. Žáci střední školy uváděli navíc jako opak smrti asociace spojené s naplněným, plnohodnotným životem, jako jsou pozitivní emoce radosti, potěšení, naděje, ale také lásku, přátelství a přírodní a umělecké artefakty.

Součástí konceptu smrti je u obou skupin žáků personifikace smrti, u žáků středních škol v metaforických vyjádřeních *jde si pro něj smrťka, už si pro něj přišla*. Pouze žáci základní školy uvádějí jako součást konceptu smrti také její personifikovanou podobu smrti jako konotaci smrti, a to dokonce jako druhou nejčastější konotaci.

Jedním z našich předpokladů byla modifikace jazykového obrazu světa motivovaná, současným mediálním obrazem světa nebo vrstevnickou komunikací. Jak ukazuje například L. Janovec, v současné době lze hovořit o modifikovaném, resp. globalizovaném obrazu světa, kdy se potlačují kulturní specifika jazykových obrazů. Při utváření konceptu modifikovaného obrazu světa dochází k transferu prototypu vlivem kontaktu s odlišným jazykovým prostředím, a to zejména prostřednictvím médií. Jako příklad uvádí L. Janovec proměnu prototypické podoby univerzálních pohádkových postav vlivem amerických kreslených seriálů: „Například typická česká čarodějnice byla vždy zobrazována jako stará žena v potrhaných šatech, s koštětem a kočkou, na hlavě měla šátek, na zádech často hrb, na velkém zahnutém nose měla bradavici. Zjevně pod vlivem pohádkových příběhů o Harrym Potterovi, seriálu Čarodějná škola, ale i nabídkou halloweenského zboží na podzim v obchodech se v obrázcích českých dětí čarodějnice proměňuje – kreslí ji<sup>169</sup> jako vysokou, často štíhlou ženu, u které je věk, resp. stáří, indiferentní, jež je oblečena do černého či tmavého hábitu, na hlavě má vysoký špičatý klobouk.“<sup>170</sup>

Předpoklad modifikovaného jazykového obrazu smrti se nepotvrdil v takové míře, jakou jsme očekávali. Potvrdil se v ohledu vlivu americké mediální produkce: žáci základní školy si

---

<sup>169</sup> Tento předpoklad byl autorem ověřen výzkumem dětských kreseb čarodějnice v 5. ročníku základní školy, které jsou v textu doloženy obrazovými příklady.

<sup>170</sup> JANOVEC, L. (2014): Změna jazykového obrazu přirozeného světa, *Didaktické studie* 2/2014, *Monotematické číslo Média a mediální výchova*, roč. 6, 2014, str. 6.

v souvislosti s personifikovanou smrtí vybavili postavu Smrtáka ze seriálu Simpsonovi. Dále se modifikace jazykového obrazu světa projeví v obrazných vyjádřeních, pro něj byla sémantická doména smrti oblastí zdrojovou: obrazná vyjádření vycházející z představového schématu MRTVÝ JE NEFUNKČNÍ se týkaly elektronických zařízení a přístrojů. Tento typ obrazných vyjádření se nevyskytuje v systémových datech.

## 10.4 Srovnání s vyzrálým jazykovým obrazem smrti

V kapitole Koncept smrti u dětí a mládeže jsme citovali Žaloudníkovou, která vycházejíc z výzkumů různých vědních disciplín zpracovala vymezení jednotlivých komponent rozvinutého konceptu smrti. Zaměříme se nyní na to, které z těchto komponent jsou součástí konceptu smrti žáků základních a středních škol.

### 10.4.1 Nevyhnutelnost

Komponent nevyhnutelnosti smrti pro vše živé je zahrnut v konceptu smrti u žáků základních i středních škol. U žáků středních škol je spojován více s biologickými aspekty smrti, tedy s koncem životního cyklu organismu. U žáků základních škol tento komponent vychází převážně z představy smrti spojené se stářím a s asociováním situací, ve kterých s dospělými o smrti komunikovali.

Žáci středních škol nevyhnutelnost explicitně verbalizují ve vyjádřeních označujících smrt za nevyhnutelnou, nezbytnou součást života. Smrt je podle nich přirozená nejen pro člověka, ale i pro jiné organismy, jak je patrné z vyjádření *všechno jednou někdy chcípne*. To také úzce souvisí s univerzalitou smrti.

### 10.4.2 Univerzalita

Komponent univerzality vychází z podobných aspektů konceptu smrti u žáků jako komponent nevyhnutelnosti. Podle Žaloudníkové obsahuje komponent univerzality navíc vědomí, že smrt se týká opravdu všeho živého, zahrnuje tedy u uvědomění si vlastní smrtelnosti.<sup>171</sup> Tento komponent je u žáků středních škol spíše abstraktní, spojený s představou smrti jako nezbytné součásti lidského života obecně. U žáků základních škol je explicitně vyjádřen užitím sloves predikátů *zemřít*, *být mrtvý* v 1. os. singuláru, tedy ve spojení s nimi samými. To je projevem existence vyzrálého konceptu smrti, ačkoliv ten se u žáků základní

---

<sup>171</sup> ŽALOUĐÍKOVÁ, I. (2015): *Dětské pojetí smrti*. Brno: Masarykova univerzita, str. 23.

školy v některých případech ještě mísí s dětským, nerozvinutým konceptem SMRTI jako vzdálené, od věku odvislé záležitosti (viz dále).

### 10.4.3 Nevratnost

Nevratnost smrti je v podobě představy definitivního a konečného biologického ukončení života, tedy ztráty životních funkcí živého organismu, zahrnut do konceptu smrti žáků středních škol. Ti tuto skutečnost explicitně verbalizují. Žáci základní školy ji vyjadřují spíše poukazem na ztrátu funkčnosti konkrétních orgánů těla. U obou skupin žáků je přítomen i v představách ztráty člověka, odchodu člověka a v představě změny živého těla na tělo mrtvé. Představa nevratnosti, konečnosti je relativizována představami života po životě, případně reinkarnace, podle Žaloudíkové však pokračování životních funkcí po smrti z hlediska metafyzického, spirituálního přítomnost komponentu nevratnosti nevyklučuje. Podstatným je uvědomění, že pokud někdo zemře, není žádný způsob, jak by se mohl vrátit zpět do (tohoto) života.<sup>172</sup> Jeho chápání žáci vyjádřili ve sděleních, co podle nich není smrt. Opakem smrti je podle nich fiktivní smrt, smrt ve snu a smrt, která je vstupem do nového života nebo jeho začátkem.

### 10.4.4 Nefunkčnost

Komponent nefunkčnosti je definován jako ukončení životních, fyzických i mentálních funkcí. Ukončení fyzických, biologických životních funkcí akcentují, jak už bylo řečeno výše, žáci středních škol. Konkrétně například uvedli, že smrt znamená, že *něco, co se dříve hýbalo a rostlo, se už nehýbe a neroste* nebo explicitně *ukončení životních funkcí*. Komponent nefunkčnosti je u těchto žáků patrný také ve výčtech toho, co je podle nich opakem smrti: uváděli například pohybující se organismus, dýchající. Žáci základní školy nefunkčnost spojují s konkrétními orgány lidského těla, s oslabením těla a zejména se stářím. Ukončení jedné z mentálních funkcí je obsaženo například ve vyjádření *neodpovídá*.

Nefunkčnost je také jedním z nejčastějších aspektů smrti, z něhož žáci vycházejí při užívání výrazů ze sémantické oblasti smrti jako oblasti zdrojové pro metafory jiných sémantických domén. Na základě představy MRTVÝ JE NEFUNKČNÍ vznikají metafory jako *umřel mi mobil, auto chcíplo*, ale i *jsem úplně mrtvý* nebo *je tu mrtvo*.

---

<sup>172</sup> ŽALOUĐÍKOVÁ, I. (2015): *Dětské pojetí smrti*. Brno: Masarykova univerzita, str. 24.

## 10.4.5 Příčinnost

Stáří je pro žáky základní školy také hlavní příčinou smrti. Je výraz představy o smrti jako vzdáleného jevu, která je typická pro děti mladšího věku. Ta je však ve většině případů doprovázena také představou smrti, které se týká žáků osobně, jak bylo uvedeno výše.

Součástí tohoto komponentu je u žáků základní školy také vztah smrti a nemoci, úrazu, zbavení života jiným člověkem, nehodami. Příčinnost u nich často vychází z varování od dospělých, se kterými se žáci setkávají, nebo vysvětlení, která získávají od dospělých (*víš, on už nemá sílu žít*). Za abstraktní příčinu smrti by bylo možné u žáků základní školy pokládat také *odchod duše*, zde je však kauzalita nejasná (stejně tak může být opačně smrt příčinou odchodu duše). Pro žáky středních škol je komponent příčinnosti obsažen v konceptu smrti obecně jako ukončení životních funkcí i konkrétně jako následek nemocí, vražd, sebevražd, válek atd. I u nich zde figuruje oddělení duše od tělesné schránky.

## 10.4.6 Posmrtnost

Posmrtnost je konceptualizována u žáků odchod, a to zejména v případech, kdy je odchod spojen s konkrétním místem. U žáků středních škol je výraznější představa odchodu na nějaké (lepší) místo, v některých případech konkrétně určené jako *druhá strana, druhý svět, nebe, Ráj, místo nahoře*, ale také abstraktní *věčnost*. U žáků základní školy je představa odchodu spojena s odchodem odněkud: *z tohoto světa, od nás*. V několika případech ale také s odchodem někam: *do nebe, na Mars*. Nevyskytuje se však u nich představa abstraktního onoho světa, jiného světa, věčnosti atd.

Žáci středních škol smrt a posmrtný život konceptualizují jako nicotu a tmu, často ale také jako nový život a začátek, čímž ale popírají předchozí komponenty smrti, neboť nový začátek a nový život staví explicitně do protikladu ke smrti.

Žáci základních škol uvádějí ve větší míře než žáci středních škol explicitně jako jednu z konotací smrti posmrtný život, tuto představu pak konkretizují jako reinkarnaci, znovuzrození. Tato představa je však sdílena pouze 12 % žáků. Představy o znovuzrození, tedy o tom, že po smrti následuje vždy nový život a život a smrt jsou tedy zaměnitelné je vyjádřením cyklického pohledu na smrt, který je typický pro děti přibližně do 9 let.<sup>173</sup> Postupně se tato cyklická představa mění v představu lineární: od začátku života do jeho konce. Z analýzy

---

<sup>173</sup> ŽALOUĐÍKOVÁ, I. (2015): *Dětské pojetí smrti*. Brno: Masarykova univerzita, str. 17.

empirických dat je patrné, že koncepty některých žáků základní školy jsou ještě na pomezí dětského a rozvinutého konceptu smrti.

Obě skupiny zahrnují do konceptu smrti duši a její odchod nebo její odloučení od těla.

## 10.5 Obraz smrti u žáků základních a středních škol a jazykové tabu

V kapitole Smrt jako sociokulturní tabu jsme citovali hlavní komponenty diskurzu dehumanizace smrti, byly kromě tabu, medikalizace, oddělení umírajícího, klesající význam rituálů smrti a smrt popírající pohřební praktiky. Z jazykové analýzy vyplývá, že atributy smrti často spojují s pohřebními praktikami, a to zejména žáci základních škol. Jejich souvislost s významem rituálů truchlení však analýza neukazuje.

Dalším prostředkem tabuizace smrti je podle M. Vágnerové silná emocionální reakce na smrt upozadující kognitivní složky této skutečnosti. Emocionální reakce na představu smrti spojená se strachem a úzkostí se objevuje u žáků středních škol explicitně, vyjádřená výčty negativních emocí spojených se smrtí. Upozadění kognitivní složky však z empirických dat nevyplývalo, většina žáků je schopna do svého konceptu smrti zahrnout všechny její komponenty. Strach ze smrti se u žáků základních škol v podobě parafrázování varování, kterých se jim dostalo. Ani u jedné skupin žáků se nejedná o strach z něčeho magického, nadpřirozeného. Takový strach se objevuje pouze ve vyjádřeních žáků středních škol, ve kterých je personifikovaná smrt příčinou odchodu člověka (*přišla si pro něj smrt*). Do jaké míry však u obou skupin žáků zakládá strach ze smrti tendenci k jazykové tabuizaci smrti?

Žáci často používali v odpovědích na otázku, co je napadne, když se řekne SMRT nebo mrtvý synonymní výrazy a dysfemismy, např. *chcípnout, zdechnout, zhebnout, exnout, pojít, zgebnout, kiksnout* aj. Dysfemistická byla i některá obrazná pojmenování, a to hlavně u žáků středních škol: *žere hlínu, žere brouky, hnojí zahradu, natáhl bačkory, zaklepal bačkorama, klepla ho pepka, je tuhej*.

Obě skupiny žáků používaly také eufemismy pro vyjádření smrti, a to jak v otázkách, které byly zaměřené na obrazná vyjádření, tak v otázkách zaměřených na představy o smrti. U žáků středních škol je objevily např. eufemismy *odešel, opustil nás, je na lepším místě, odpočívá v pokoji* apod. U žáků základních škol kromě eufemismu *odešel* a podobných vyskytlo také obrazné vyjádření *utekl nám*.



Výrazy ze sémantické oblasti SMRTI byly žáky použity v metaforách pro jiné sémantické domény. Kromě popisu nefunkčnosti, únavy, nedostatku energie sloužily také pro intenzifikaci emocí, a to většinou negativních, při nichž člověk pocítuje velký nedostatek, utrpení nebo velkou potřebu něčeho. Z toho vyplývá, že výrazy spojené se smrtí mají ve výpovědích hyperbolizační platnost, samy o sobě tedy vyjadřují velkou intenzitu, sílu něčeho, z čehož je možné usuzovat na velkou míru fatálnosti představ spojených se smrtí.

Někteří žáci, a to zejména žáci základních škol, uváděli v odpovědích na některé otázky, že se v tomto ohledu nedokážou vyjádřit, nevědí, nebo dokonce že „takové věci neříkají, protože je to těžké“. Nicméně z jejich odpovědí je patrné, že mají zkušenost s komunikací o smrti, dokážou přinejmenším parafrázovat vysvětlující nebo varující sdělení dospělých. Z toho vyplývá, že okolí se žáky o smrti komunikuje, ačkoliv často s užitím eufemismů a obrazných vyjádření.

## 11 ZÁVĚR

Naše práce se zabývala Jazykovým obrazem smrti, umírání a posmrtného života u žáků základních a středních škol. Jejím cílem byla rekonstrukce jazykových obrazů světa jednotlivých skupin žáků, jejich vzájemné srovnání a následná komparace s vyzrálým konceptem smrti. Kladli jsme si také otázku, zda a jak se v jazykovém obrazu smrti u dětí a mládeže projevuje její tabuizace.

V úvodu naší práce jsme představili pojetí smrti v jazyce a kultuře. Smrt je podle četných vědeckých prací socio-kulturní tabu. To se projevuje jak popíráním smrti v jazyce, tak i v kulturních zvyklostech a praktikách západní společnosti. Vývoj pojetí smrti jsme nastínili v kapitole Smrt jako socio-kulturní tabu. Oproti středověkému vnímání smrti jako ústředního momentu života zdůrazňují historici a sociologové novověký pokles zájmu o smrt, související se sekularizací společnosti, pokles významu symbolů a rituálů.

Naše práce byla zaměřena na jazykovou stránku tabuizace smrti. Ariès označuje období 19. století za „epochu lži“, ve které se o smrti nehovořilo ani s umírajícím. Z veřejného prostoru se vzdaluje truchlení a projevy smutku. Ve 20. století pak přichází tabuizace smrti, ačkoliv někteří autoři spatřují snahy o starost o smrt již od 50. let 20. století spočívající ve změně přístupu lékařů a vzniku institucí péče o umírající. Smrt však i nadále zůstává jazykovým tabu.

V další části naší práce jsme se věnovali smrti jako jazykovému tabu a jako předmětu lingvistického zkoumání. Jazykovědné práce jsou věnovány nejen smrti, ale také její roli mezi společenskými tabu. Patří stále mezi hlavní tabuizovaná témata, jako jsou nemoci, neštěstí, nebo vše související s tělesnými tekutinami a procesy. Ačkoliv dříve bylo motivací tabuizace spíše spojení témat a skutečností s nadpřirozenými, magickými jevy a se strachem z nich, dnes je tabuizace motivována spíše společenskými zvyklostmi a snahou o neohrožující, kooperativní komunikaci. Tato autocenzura však vychází právě ze společenských zvyklostí. Projevuje se vyhýbáním se přímému pojmenování skutečnosti smrti, užívám eufemismů, dysfemismů, obrazných pojmenování, synonym, pleonasmů a hyperbol, ale také obcházením tématu. Smrt je však podle lingvistů klíčovým slovem přirozené slovní zásoby.

V další části naší práce jsem se zabývali konceptualizací smrti u dětí a mládeže z hlediska psychologického. Koncept smrti a její chápání se vyvíjí a jeho vyzrálá, úplná podoba obsahuje jednotlivé hlavní komponenty, jejichž vývoj nemusí být u dětí rovnoměrný. Vývoj konceptu smrti závisí na věku dítěte, na jeho kognitivním vývoji, emocionálních faktorech, na jeho zkušenosti a kulturním prostředí, ve kterém vyrůstá. Důležitá je pro vývoj úplného

konceptu také komunikace v rodině a případně ve škole. Vyzrálý (psychologický) koncept smrti se u dětí vyvine už během 9–12 roku. V této kapitole jsme citovali také výsledky výzkumů, které se zabývaly komunikací o smrti s dětmi. Z nich vyplývá, že ačkoliv téměř celá společnost zastává názor, že by se s dětmi komunikovat o smrti mělo, dvě třetiny z ní toto téma v rodinách pomíjejí.

V další kapitole své práce jsme popsali teoretická východiska kognitivní lingvistiky, z jejíhož přístupu k jazyku a z jejíž metodologie jsme vycházeli při zpracování jazykových dat v praktické části práce. Vycházeli jsme tedy z chápání jazyka v jeho těsném vztahu k poznávacím schopnostem a kognitivním funkcím psychiky člověka, zabývali jsme se konceptualizací a konceptuálními strukturami pojmů a pojmových oblastí. Konkrétně jsme navazovali zejména na kognitivně kulturní přístup polské etnolingvistické školy, který se zaměřuje na obraz světa v jazyce s jeho kulturně-spoločenským kontextem. Opírali jsme se ale také o teorie tělesného a antropocentrického vnímání světa. Součástí této kapitoly je také reflexe kognitivní lingvistiky v pracích věnovaných didaktice jazyka a v kurikulárních dokumentech.

Východisky kognitivní lingvistiky jsou pro nás kognitivně lingvistické pojetí významu a kognitivní definice pojmu, kategorizace v kognitivní lingvistice, termíny prototyp, stereotyp, proces profilování pojmu, uplatnění představových schémat a konceptuálních metafor a konečně jazykový obraz smrti. Z kognitivní lingvistiky jsme vycházeli také metodologicky, pro sběr dat jsme použili metodu S–A–T vyvinutou polskou etnolingvistickou školou a rozvíjenou dnes mnoha lingvistiky. Touto metodou byl inspirován systém sběru dat pro jazykovou analýzu. Ta se skládala ze tří částí: z analýzy systémových dat, textových dat a empirických dat. Empirickým datům byla věnována největší část naší práce vzhledem k jejímu cíli.

Analýzou systémových dat jsme zachytili lexikografické zpracování lexémů *smrt*, *mrtvý* a *umírat*, a to v první řadě v moderních výkladových slovnících. Významy těchto lexémů ve starší češtině a jejich etymologii jsme čerpali z etymologických slovníků. Dále jazyková analýza zachycuje synonyma smrti a obrazná a frazeologická vyjádření spojená se smrtí, pro něž jsme jako východisko použili frazeologické slovníky a slovník synonym.

Textová data jsme čerpali z vybraných učebnic pro 2. stupeň základních škol a pro střední školy, textů literatury pro děti a mládež a z textů zveřejněných na sociálních sítích. V tomto ohledu jsme metodu S–A–T modifikovali vzhledem k cíli naší práce, zaměření na děti a mládež. Analýza dalších typů textů by směřovala k rekonstrukci českého jazykového obrazu smrti, naším cílem bylo věnovat se výhradně jazykovému obrazu smrti u žáků základních a středních škol.

Z analýzy textů učebnic vyplynulo, že je v nich smrt konceptualizována převážně jako žákům vzdálená skutečnost konce života v historických kontextech. Takové pojetí konceptu smrti odpovídá spíše žákům mladšího školního věku, kteří ještě vzhledem ke svému kognitivnímu vývoji a ke svému věku nemají koncept smrti plně rozvinutý. Vyzrálému konceptu smrti odpovídají další, řidší typy konceptualizace smrti v učebnicích: smrt jako konec života zapříčinění vnějšími vlivy, nemocí, válkou apod. a smrt jako prostředek hyperbolizace jevů, emocí a jako prostředek v expresivních vyjádřeních jiných sémantických oblastí. Celkově kontexty, ve kterých je smrt v učebnicích zobrazena, neodpovídají množství a vrstevnatosti kontextů, se kterými jsou žáci schopni operovat, jak vyplývá z analýzy empirických dat. Tento fakt je platný i pro aspekty smrti, které učebnice představují, a pro širší slovní zásoby, která se smrti týká.

Při analýze intencionální literatury pro děti a mládež jsme vycházeli z textů různých žánrů. Textová data jsme čerpali převážně z databáze Českého národního korpusu, subkorpusu SYN2015. Z analýzy vyplynulo, že právě žánr je určujícím faktorem pro způsob konceptualizace smrti v daném díle. Oproti textům učebnic je smrt v literatuře zobrazena v širších souvislostech, v různorodých kontextech, širokou slovní zásobou a užitím bohatších představových schémat a aspektů konceptu SMRTI. V žánru „upířské fantasy“, určeném mládeži, je smrt velice častým motivem, v mnoha případech je cestou, jinou formou bytí, nikoliv koncem, a nemá tedy definitní platnost. Jelikož je často spojena nějakým způsobem s hlavním hrdinou, vyvolává u čtenáře silný osobní prožitek. Podobně je smrt konceptualizována v žánru literatury pro mládež, který je na pomezí fantasy a dívčího nebo chlapeckého románu. Také v žánru fantasy, který nevykazuje rysy pomeznosti, je smrt často součástí příběhu souvisejícího s hrdinskými skutky nebo s temnou, zlou stranou sil (zde se objevuje lexém smrt např. i v místních názvech, např. *Místnost tančící smrti*). S tímto typem fantasy literatury úzce souvisí koncept smrti v pohádkové literatuře: zde je smrt součástí polaritý dobra a zla, stojí na straně zla spolu s pojmy, jako je prohra, úpadek, temnota. V pohádkách je smrt ale také zobrazena jako běžná součást života, jíž může také celý pohádkový příběh začínat: hlavní dějová linie se odvíjí po smrti někoho (krále, otce apod.) a je často motivací vzniku hlavní zápletky. V populárně naučné literatuře je pak zachycen zejména biologický aspekt smrti, např. v souvislosti s chovem zvířat.

Pro analýzu dat ze sociálních sítí jsme vycházeli z replik uživatelů Facebooku a Twitteru. Zde bylo možné vymezit několik oblastí podle toho, jaký aspekt smrti je v replikách akcentován nebo jaké představové schéma se v nich uplatňuje. Se smrtí je na sociálních sítích

spojována velká námaha, například při sportu, práci nebo učení. Výrazy *umřu*, *chcípnu* vyjadřují vysokou intenzitu emoce obsažené ve sdělení, ale také fakt, že je člověk danou činností naprosto vyčerpán. Smrtí se tak hyperbolizuje dané sdělení. Vyjádřená expresivita je často ještě posílena užitím různého druhu a různého množství emotikonů. Na sociálních sítích se smrt objevuje rovněž v replikách, které jsou v různých obměnách založeny na metafoře *umřít smíchy*. V této hyperbolizující funkci se výrazy ze sémantické oblasti smrti vyskytují na sociálních sítích velice často, a to dokonce také v názvech facebookových stránek nebo skupin, např. *Chcípni smíchy*.

Smrt se na sociálních sítích vyskytuje také ve významu „konce života“, a to buď v expresivních emotivních vyjádřeních volajících o pomoc nebo jako klíčové slovo – ve výrazech užívaných ve spojení se sociálními sítěmi jde o tzv. hashtag – u různých typů publicistických útvarů.

Smrt je na sociálních sítích součástí různých druhů sdělení, v nichž je ale společným rysem užívání výrazů ze sémantické oblasti smrti heslovitost, absence kolokací a hyperbolizační a intenzifikační funkce.

Empirická data byla získávána v několika etapách, prostřednictvím dotazníkových šetření a řízených, polořízených i neřízených rozhovorů. Dotazníky byly zaměřeny na zjišťování kognitivní definice pojmů *smrt*, *mrtvý* a *zemřít*, na konotace těchto lexémů u žáků, na atributy smrti a obrazná vyjádření, které se smrtí spojují nebo která ze sémantické oblasti smrti vycházejí.

Z pilotního šetření, které bylo provedeno se žáky jedné maturitní třídy střední školy a které navazovalo na návštěvu výstavy *Smrt* v muzeu, vyplynulo, že žáci konceptualizují SMRT jako vzdálenou skutečnost, spojenou se stářím, nemocí, nemocnicí a dále s negativními emocemi. Časté poukazování na symboly smrti vycházelo ze zážitku zhlédnutí výstavy.

Hlavní dotazníkové šetření bylo provedeno bezmála mezi sto žáky základních i středních škol. Jazykový obraz smrti žáků základních a středních škol jsme rekonstruovali na základě tohoto dotazníkového šetření a rozhovorů, které jej doprovázely. Při rekonstrukci jazykového obrazu určité skutečnosti vycházejí lingvisté lublinské etnolingvistické školy a jejich spolupracovníci ze všech tří typů dat. Pro účely naší práce je nutné jazykový obraz smrti rekonstruovat převážně z dat empirických, protože se jedná o jazykový obraz smrti žáků základních a středních škol. Z výše zmíněného navíc vyplývá, že ani všechna textová data, byť

jsou příjemci textů, v nichž jsou tato data obsažena, právě žáci základních a středních škol, jejich obrazu smrti neodpovídají, resp. jej nepokrývají v celé jeho šíři.

Po analýze dat jsme rekonstruovali jazykové obrazy smrti žáků základní a střední školy zvlášť. Ukázalo se, že jazykové obrazy obou skupin žáků vykazují řadu shodných rysů, ale také řadu odlišností. Nejmarkantnější rozdíly spočívají v míře zapojení abstraktních a konkrétních aspektů smrti. V obou jazykových obrazech smrti je smrti konceptualizována jako konec života, pozbytí životních funkcí, odchod člověka odněkud nebo někam, absence člověka ve společenství, spánek, ztráta. Shodně se v odpovědích žáků objevovaly jako atributy smrti negativní i pozitivní emoce, příčiny smrti, pojmenování objektů a předmětů spojených s poslední rozloučením, aspekty neživého těla nebo personifikovaná smrt. V obou jazykových obrazech se uplatňují představová schémata SMRT JE CESTA, SMRT JE NAHOŘE, SMRT JE DOLE, SMRT JE BYTOST. Pouze u žáků střední školy jsou přítomny aspekty věčnosti smrti a abstraktní představy místa mimo svět a prostor. Žáci střední školy se více zaměřují na emoce spojené se smrtí, žáci základní školy na konkrétní předměty a činnosti spojené se smrtí, resp. s pohřbíváním. Pouze u žáků základní školy se objevuje fiktivní smrt ve formě smrti ve spánku. Koncept smrti vykazuje u žáků základní školy z hlediska psychologického některé rysy dětského konceptu smrti, který je charakterizován cykličností a postrádá aspekt konečnosti. Tyto rysy se však mísí s rysy vyzrálého konceptu smrti.

Předpoklad výrazné modifikace jazykového obrazu smrti se nepotvrdil v očekávané míře. Modifikace však spočívaly v zapojení zkušenosti žáků, projevující se např. v užití výrazů spojených se smrtí v obrazných vyjádřeních pro nefunkčnost elektroniky.

Koncept smrti u žáků základních i středních škol zahrnuje v jisté podobě všechny komponenty vyzrálého konceptu smrti, jak jej popisují psychologické a psychiatrické práce. U žáků středních škol je více rozvinuta představa abstraktního prostoru mimo tento svět a tento čas a představa věčnosti. Explicitně také vyjadřují nevratnost smrti a oproti žákům základních škol více explicitně vyjadřují přirozenost a nevyhnutelnost smrti. U žáků střední školy se objevují ve vyšším procentuálním zastoupení odkazy na obecné jevy, vyjádřené také ve větší míře abstraktnější slovní zásobou. Představa univerzálnosti smrti u nich převažuje nad představou smrti, která se týká jich samotných.

U žáků základních škol povaha komponentů více vychází z konkrétních situací a více smrt spojují formou svých vyjádření s vlastní osobou a s konkrétními objekty. Objevuje se u nich pozůstatek představy cyklické smrti, který ale přechází v lineární představu smrti.

V jejich konceptu jsou tedy zastoupeny jak představy o vzdálené smrti, která souvisí se stářím a netýká se jich, tak představy smrti osobní.

Rysy jazykové tabuizace smrti se u žáků projevují, a to užíváním dysfemismů, eufemismů a obrazných pojmenování. Jejich jazykový obraz smrti je vrstevnatý, výrazy ze sémantické oblasti smrti používají i pro metaforická vyjádření z jiných sémantických domén, výrazy spojené se smrtí užívají k intenzifikaci a k hyperbolizaci.

Jazykový obraz smrti je u starších žáků abstraktnější, ale také jistým způsobem vzdálenější jejich prožívání. U některých žáků základních škol je patrné, že o smrti s dospělými komunikují. Jiní explicitně vyjádřili, že o smrti komunikovat nechtějí nebo neumějí (u žáků středních škol se toto vyjádření ojediněle objevilo také), případně je tento fakt implicitně obsažen v odpovědích *nevím*. Z obojího může vzejít inspirace pro komunikaci ve škole a pro didaktiku mateřského jazyka. Jak uvádí J. Pacovská, základním posláním kognitivního pohledu na jazyk v didaktice mateřského jazyka je pomoci studentovi odhalovat souvislost jazyka s myšlením, s poznáváním světa a se schopností orientovat se v něm.<sup>174</sup> Kognitivní přístup k jazyku se navíc zaměřuje kromě kognitivních aspektů vnímání světa, také na aspekty emocionální. Ty se ve velké míře projevují v žákovském vnímání smrti. „Takové pojetí [kognitivní pojetí didakticky jazyka]<sup>175</sup> vybízí učitele, aby žákům ukazoval všestranný potenciál mateřského jazyka, aby společně se žáky sledoval, jak slova podávají svědectví o naší historii, kultuře, jak jsou v nich zahrnuty naše morální hodnoty, jak odrážejí společenské normy, jak se stávají indikátory naší psychiky – našich emocí a nálad.“<sup>176</sup> Jazykový obraz smrti u žáků není statický. Stejně jako koncept smrti z hlediska psychologického se jazykový obraz vyvíjí v závislosti na věku, zkušenosti, v souvislosti s kulturním prostředím a s komunikací o tomto fenoménu. Vyvíjí se jeho aspekty, míra emocionality, vrstevnatost slovní zásoby, kterou žáci v souvislosti se smrtí používají. Naše práce ukazuje, že jsou žáci středních, ale i základních škol schopni komunikovat a přemýšlet o smrti se všemi jejími komponenty, ačkoliv u některých žáků základní školy je zejména emoční stránka smrti obtížně postihnutelná a popsatelná. Zde vidíme prostor pro takovou komunikaci o smrti se žáky, která by jim pomohla rozvíjet koncept smrti a snáze verbalizovat jejich pocity a postoje.

---

<sup>174</sup> PACOVSKÁ, J. (2011) Didaktika českého jazyka pohledem kognitivní lingvistiky. In: *Didaktické studie* 2011, ročník 3, č. 2, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, str. 61.

<sup>175</sup> Doplnila ZW.

<sup>176</sup> PACOVSKÁ, J. (2011) Didaktika českého jazyka pohledem kognitivní lingvistiky. In: *Didaktické studie* 2011, ročník 3, č. 2, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, str. 63.

## 12 Seznam použité literatury a zdrojů

- ALLAN, L., BURRIDGE, K. (2006): *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*. New York: Cambridge University Press.
- ARIÈS, P. (2000): *Dějiny smrti. II., [Zdivočelá smrt]*. Vyd. 1. Praha: Argo.
- BARTMIŃSKI, J. – NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, S. (2007). Profily a subjektivá interpretace světa. In: *Slovo a smysl / Word and Sense*, 4, 2007, č. 8., Praha: Nakladatelství Karolinum.
- BARTMIŃSKI, J. (1999): *Językowy obraz świata*. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- BARTMIŃSKI, J. (2007): Čím se zabývá etnolingvistika? In: *Slovo a smysl / Word & sense*, 4, 2007, 7–8, Praha: Nakladatelství Karolinum.
- BARTMIŃSKI, J. (2010): Úhel pohledu, perspektiva jazykový obraz světa. In *Studie z aplikované lingvistiky I* (1), Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- BARTMIŃSKI, J. (2010): Jaké hodnoty spoluutvářejí jazykový obraz světa Slovanů? In: *Slovo a slovesnost*, ročník 71 (2010), číslo 4, Praha: Melantrich.
- BARTMIŃSKI, J., VAŇKOVÁ, I. (2016): *Jazyk v kontextu kultury: dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum.
- BARTMIŃSKI, J., BRZOZOWSKA, M., NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, S. (ed.) (2016): *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów 3 – PRACA*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- BEDNAŘÍKOVÁ, B., ed.: *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky I.*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- BĚLIČ, J. – KAMIŠ, A. – KUČERA, K. (1979): *Malý staročeský slovník*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- BLATNÁ, R. (1994): Česká morbidní slovní zásoba ve vztahu k expresivitě. In: *Naše řeč*, ročník 77, č. 3. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR.
- BOZDĚCHOVÁ, I. (2006) Morbus professionalis (K motivovanosti českých názvů nemocí), In: *Naše řeč*, ročník 89, číslo 3, Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR.



- COLE, M. (1996): *Cultural psychology: a once and future discipline*. 1st Harvard University Press pbk. ed. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- COLLINOVÁ, C. (2014): *Kniha psychologie*. Praha: Euromedia Group.
- CROFT, W. and CRUSE, D. A. (2004): *Cognitive linguistics*. Cambridge University Press.
- ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- ČERMÁK, F. (1982): *Idiomatika a frazeologie češtiny: skriptum pro posl. filozof. fak. Univ. Karlovy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova.
- ČERMÁK, F. (1993f): *Základy lingvistické metodologie*. Praha: Univerzita Karlova.
- ČERMÁK, F. (2009): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 4, Výrazy větné*. 1. vyd. Praha: Leda.
- ČERMÁK, F., HRONEK, J. a MACHAČ, J. (2009): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 2, Výrazy neslovesné*. 2., přeprac. a dopl. vyd., V nakl. Leda vyd. 1. Praha: Leda.
- ČERMÁK, F., HRONEK, J. a MACHAČ, J. (2009): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. 3, Výrazy slovesné*. 2., přeprac. a dopl. vyd., V nakl. Leda vyd. 1. Praha: Leda.
- ČERNÝ, J. (1996): *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia.
- ČURDOVÁ, V. (2015): Teorie významových profilů a výzkum somatismů v češtině. In: *Jazykovědné aktuality*, roč. 52, č. 1–2.
- Elektronický slovník staré češtiny*. Praha, oddělení vývoje jazyka Ústavu pro jazyk český AV ČR, v. v. i., 2006–, přístupné online: <http://vokabular.ujc.cas.cz> (verze dat 1.1.7, citován stav ze dne 10. 7. 2018), autorka hesla: Barbora Chybová
- GROF, S. (2009): *Lidské vědomí a tajemství smrti*. Praha: Argo.
- GRZEGORCZYKOWA, R. (2001): *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- HIRSCHOVÁ, M. (2013): *Pragmatika v češtině*. Praha: Karolinum.
- HIRSCHOVÁ, M. (2009): Vhodnost (appropriateness) jako pragmatická kategorie. In: *EUROLINGUA & EUROLITTERARIA 2009*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- HLADKÁ, Z. (2017): OPOZITNOST. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*.

- HÖFLEROVÁ, E. a KROHE, P. (2003): *Komunikační dovednosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita.
- HOŠNOVÁ, E. a kol. (2006): *Český jazyk pro základní školy 6–9*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- HOŠNOVÁ, E., BOZDĚCHOVÁ, I. (2006): *Český jazyk pro základní školy 6–9, pracovní sešit*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- <http://wiki.korpus.cz/doku.php/cnk:syn2015>
- <https://www.facebook.com/ctvrtnasmrt/>
- [https://www.facebook.com/pg/stranasmrt/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/stranasmrt/about/?ref=page_internal)
- JANDA, L. (2004): Kognitivní lingvistika. In: *Čítanka kognitivní lingvistiky I.*, Praha: Ústav českého jazyka a komunikace, Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta.
- JANOVEC, L. (2011): Z nové české frazeologie – poznámky k obohacování frazeologické zásoby jazyka. - In: *Jazykovědné aktuality*. Roč. 38, č. 3.
- JANOVEC, L. (2014): Změna jazykového obrazu přirozeného světa (mediálně modifikovaný obraz světa). In: *Didaktické studie* č. 2, roč. 6, 2014, Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- JANOVEC, L. (2009): Jazyková tabu jako nepatřičnost v současné komunikaci? In: *EUROLINGUA & EUROLITTERARIA 2009*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- JANOVEC, L., ed. (2017): *Svět v obrazech a frazeologii*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- JANYŠKOVÁ, I. (2003): K úloze tabu v etymologii. In: *Studia etymologica Brunensia 2. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Etymologické symposion Brno 2002*. Ed. I. Janyšková, H. Karlíková. Praha: Lidové noviny.
- JANYŠKOVÁ, I.: *czechEncy – nový encyklopedický slovník češtiny*, dostupné z: <https://www.czechency.org>
- JELÍNEK, J. (1980) *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2009): Představová schémata a popis jazyka (Schéma cesty v češtině. In: *Jazykovědné aktuality*, roč. XLVI – 2009, č. 1–2.
- KRAUSOVÁ, Z., TERŠOVÁ, R. (2003): *Český jazyk, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia 6–9*, Praha: Fraus.

- KRAUSOVÁ, Z., TERŠOVÁ, R., LEDERBUCHOVÁ, L. (2004): *Český jazyk, pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia 6–9*. Praha: Fraus.
- KROUPOVÁ, L. a kol (2005): *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Vyd. 4. Praha: Academia.
- KULMIŃSKI, R. (2008): *Śmierć w Czechach : wizja śmierci w prozie czeskiej 1945–1989*, Warszawa: nakładem Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- LAKOFF, G. – JOHNSON, M. (2002): *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.
- LAKOFF, G. - JOHNSON, M. (2006): *Ženy, oheň a nebezpečné věci*. Praha: Triáda.
- LANGACKER, L. W. (2015): Kognitivní gramatika. In: *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky I*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- LENDEROVÁ, M., JIRÁNEK, T. a MACKOVÁ, M. (2009): *Z dějin české každodennosti: život v 19. století*. Vyd. 1. Praha: Karolinum.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. (2012): *Kognitivně aspekty vyučovania materinského jazyka v primárném edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- MACHEK, V. (2010): *Etymologický slovník jazyka českého*. 5. vyd. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny.
- MARUŠČÁKOVÁ, I. (2006): *Vývoj konceptu smrti, Rigorózní práce*. Praha: Universita Karlova.
- MOCNÁ, D., PETERKA, J. a kol. (2004): *Encyklopedie literárních žánrů*. 1. vyd. Praha: Paseka.
- MUSIL, JIŘÍ V. (2006): *Klinická psychologie a psychiatrie: přehled pro studenty teologie a pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- NAVRÁTILOVÁ, A. (2004): *Narození a smrt v české lidové kultuře*, Praha: Vyšehrad.
- NEBESKÁ, I (1992): *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H+H.
- NĚMEC, I. (1992): Jiřina van Leeuwen-Turnovcová: Rechts und Links in Europa. *Slovo a slovesnost* 53, 1992, číslo 4. Praha: Melantrich.
- NĚMEC, I. (1994): Odras předkřesťanského a křesťanského modelu světa v jazyce. *Slovo a slovesnost* 55, 1994, č. 4. Praha: Melantrich.

- NEŠPOR, Z. R. (2010): *Příliš slábi ve víře: česká ne/religiozita v evropském kontextu*, Praha: Kalich.
- Online dokument RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf.
- PACOVSKÁ, J. (2009): Kognitivní lingvistika a její využití ve výuce mateřského jazyka, *Usta ad albam bohemika*. Katedra bohemistiky Pedagogické fakulty Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- PACOVSKÁ, J. (2012): *K hlubinám študákovy duše, Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum.
- PATOČKA, J. (1995): *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Praha: ISE.
- PROCHÁZKA, V., ed. (1962–1967): *Příruční slovník naučný*. 4. sv. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.
- PRŮCHA, J. (2009): *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál.
- REJZEK, J. (2015): *Český etymologický slovník*. Vyd. 1. Voznice: Leda.
- ROSCH, E. (1978): Principles of Categorization. In: Rosch, E. – Lloyd, B. (eds): *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- RYBÁR, J. a kol. (2005): *Jazyk a kognícia*. Bratislava: Kalligram.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2009): Představová schémata a popis jazyka (Schéma cesty v češtině). In: *Jazykovědné aktuality*, roč. XLVI - 2009 č. 1 a 2, Ústav pro jazyk český AV ČR.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ed. (2004): *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky I*. Praha: Filosofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ed. (2007): *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky II*. Praha: Filosofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- SEDLÁKOVÁ, M. (2004): *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie: Mentální reprezentace a mentální modely*. Praha: Grada.
- SCHNEUWLY, B., eds. (2013): *Une science du développement humain est-elle possible? Controverses du début du XXe siècle*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- SCHWARZOVÁ, M. (2009): *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Douphin.

- SVOBODOVÁ, J. (2003): *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta.
- SVOBODOVÁ, J. (2000): *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*, Ostrava: Ostravská univerzita.
- ŠIKLOVÁ, J. (2013): *Vyhoštěná smrt*. Praha: Kalich.
- ŠIMEK, F. (1947): *Slovníček staré češtiny*. Praha: Orbis.
- ŠTECH, S. (2013): Lev Vygotski et Georges Politzer: Le point de vue du développement comme élément constitutif du fait psychologique, In: FRIEDRICH, J.; HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (eds.): *Une science du développement humain est-elle possible? Controverses du début du XXe siècle*, Rennes: Presses Universitaires de Renne.
- ŠTĚPÁNÍK, S. a ŠMEJKALOVÁ, M. (2016): *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- ŠTĚPÁNÍK, S., SLAVÍK, J. (2017): Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka, *Pedagogická orientace*, roč. 27, č. 1. Brno: Československá pedagogická společnost.
- THAGARD, P. (2001): *Úvod do kognitivní vědy*. Praha: Portál.
- TRABANT, J. (1995): *Humboldt ou le sens du langage*. Madraga.
- VÁGNEROVÁ, M. (2000): *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- VÁCHA, J. ed. a kol. (1971): *Slovník spisovného jazyka českého*. 1. vyd. Praha: Academia.
- VAŇKOVÁ, I. (2007): *Nádoba plná řeči*. Praha: Karolinum.
- VAŇKOVÁ, I. (2010): Úvodem: na cestě ke kognitivní (etno)lingvistice. In: *Slovo a slovesnost*, ročník 71 (2010), číslo 4. Praha: Melantrich.
- VAŇKOVÁ, I. (2013): *Základy kognitivní lingvistiky*. Praha: Univerzita Karlova, Ústav českého jazyka a teorie komunikace. Dostupné z: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/cs/veda-avyzkum/granty/operacni-program-praha-adaptabilita-oppa/studijni-materialy/>
- VAŇKOVÁ, I., ČURDOVÁ, V. (2014): Čelem k teorii pojmových profilů: nové možnosti slovníkového výkladu somatismů. In: *Didaktické studie*, ročník 6, číslo 1, Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.

- VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J. (2005): *Co na srdci to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum.
- VAŇKOVÁ, I., VODRÁŽKOVÁ, V., ZBOŘILOVÁ, R., eds. (2017): *Horizonty kulturně-kognitivní lingvistiky* Praha: Filosofická fakulta Univerzity Karlovy.
- VÁŇOVÁ, M. (1998): *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- VIDO, R. (2011): Smrt – blízká, či vzdálená? In: *Sociální studia*. Katedra sociologie FSS MU, 2/2011.
- VYGOTSKIJ, L. S. (2004): *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- VYGOTSKIJ, L. S. (1970): *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- VYGOTSKIJ, L. S. (1976): *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- WYSOCZAŃSKI, W. (2012): *Umieranie i śmierć. Wielowymiarowość językowa*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- ZAORÁLEK, J. (1996): *Lidová rčení*. Praha: Aurora.
- ŽALOUĐÍKOVÁ, I. (2015): *Dětské pojetí smrti*. Brno: Masarykova univerzita.