

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

2
2025–2026

Obsah

STUDIE A ČLÁNKY

- Jak a proč je v jednotné přijímací zkoušce ověřována znalost české frazeologie 5
DARINA HRADILOVÁ
- Předměstský časoprostor v díle Františka Langer 18
ERIK GILK
- K pojmům/termínům představa, prekoncept, základní pojetí učiva ve výzkumu
didaktiky českého jazyka 27
PATRICIE ŠINKOVIČOVÁ
- „Moře“ v české poezii 19. století 37
DANIEL JAKUBÍČEK

Z NOVÉ UMĚLECKÉ LITERATURY

- Domov srdce: šumavská trilogie Romana Szpuka 54
JIŘÍ ZIZLER

JAZYKOVÁ PORADNA

- Kilo čočky, ale kilo fazolí 59
IVANA SVOBODOVÁ

ROZHLEDY

- Ohlédnutí za Hanou Gladkovou 63
JIŘÍ HASIL
- Zpráva o konání konference Komárkova jazykovědná Olomouc 65
JANA VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ

RECENZE

- Inspirující a inspirativní publikace nejen pro učitele českého jazyka 70
HELENA CHÝLOVÁ

STUDIE A ČLÁNKY

Jak a proč je v jednotné přijímací zkoušce ověřována znalost české frazeologie

Darina Hradilová

FF UP v Olomouci, darina.hradilova@upol.cz

Abstrakt

Článek se věnuje postavení frazeologie v jednotných přijímacích zkouškách na střední školy. Představuje základní terminologická východiska a školské pojetí frazémů; sleduje, jaké frazémy jsou do testů zařazovány a jaké typy úloh se v nich objevují. Cílem je ukázat, jak znalost frazeologie odráží jazykové kompetence žáků a jakou roli může sehrát při hodnocení jejich studijních předpokladů.

Klíčová slova: frazeologie, přijímací zkoušky, jazykové dovednosti, studijní předpoklady, čtenářská gramotnost

Why and How Czech Phraseology Is Tested in Secondary School Entrance Exams

Abstract

The article focuses on the role of phraseology in the unified entrance examinations for secondary schools. It introduces the basic terminological framework and the school-based concept of phraseological units, and examines how phraseological phenomena



are included in the tests and what types of tasks are used. The aim is to show how the knowledge of phraseology reflects students' language competences and how it may contribute to assessing their learning potential.

Key words: phraseology, entrance examinations, language skills, academic readiness, reading literacy

Úvodem

Zdatnost školní mládeže při zacházení s frazeologií je předmětem zájmu odborného i laického. Z odborného okruhu je nutno jmenovat zejména M. Čechovou, která se frazeologií soustavně zabývala jednak z pohledu lingvistického jako specifickým úsekem české slovní zásoby (2012, s. 127–161), jednak z pohledu lingvodidaktického – v několika odborných studiích se věnovala tomu, jaká je úroveň znalostí české frazeologie u školní mládeže, jak se mění spektrum užívaných frazémů a jak problematiku frazeologie vyučovat na základních a středních školách (2012, s. 105–119). Pozornost laické veřejnosti vzbuzují čas od času žákovské výtvary typu *kdo chce psa bít, musí na to mít či lepší vrabec v hrsti než v kosti*¹, které jsou publikovány v médiích a sdíleny na sociálních sítích a které mohou svědčit jak o kreativě, tak o neznalosti náležité formy. Nárust zájmu o tuto problematiku lze pozorovat také v souvislosti s jednotnými přijímacími zkouškami, jejichž součástí bývá úloha testující znalost frazeologie. Ve veřejném prostoru pak probíhají diskuse² o míře obtížnosti takové úlohy, resp. o její přiměřenosti, o tom, zda je vůbec vhodné testovat znalost frazeologie či zda některé konkrétní frazémy patří do žákovské slovní zásoby apod. Cílem tohoto příspěvku je ukázat, jak je znalost frazeologie testována, které konkrétní frazémy jsou předmětem testování, a následně se zamyslet nad tím, co znalost frazeologie vypovídá o jazykových kompetencích žáků, příp. o jejich předpokladech ke studiu na střední škole.

¹ Jako kopie žákovské práce bylo publikováno na facebookovém profilu učitelské profesní skupiny Učitelé+, která je spojena se sdružením Učitelská platforma: <https://www.facebook.com/groups/1365249796891956/search/?q=frazeologie>

² https://denikn.cz/1001186/umi-skoly-ocenit-kreativitu-deti-ctyrka-z-testu-o-prislovich-rozdelila-rodice-a-ucitele/?fbclid=IwY2xjawlMg-dleHRuA2FlbQlxMQABHQRne_9i7g-3J1y_ynjDhmC28GUqAUIK-yAeEyo2ASc7iwlDcJRALOjpQ_aem_6lQqydzPnMBoe2DaGOiPDw

1 Frazeologie – frazém – idiom: terminologická východiska

1.1

Termínem frazeologie je označován jak specifický úsek slovní zásoby, který se svými vlastnostmi od ostatního lexika odlišuje, tak lingvistická disciplína, která tuto část slovní zásoby zkoumá. Svěbytnost frazeologie spojuje F. Čermák (2016, s. 201) s opozicí analogického a anomálního, přičemž odkazuje na četné anomálie, jimiž se frazeologie vyznačuje. Jako zásadní uvádí zejména obraznost významu, který nelze odvodit z významu jednotlivých komponentů frazémů, schopnost frazémů uchovávat archaické jazykové prostředky (jak lexikální, tak tvaroslovné), vysokou koncentraci tzv. monokolokabilních slov, tedy slov, která existují pouze v jediné kolokaci (např. tvar *bycha* ve frazému *bycha honit*), a konečně expresivitu. K termínům *frazém* a *idiom* F. Čermák (2016, s. 201–202) poznamenává, že se lingvistika česká i světová obtížně vyrovnává s jejich přesným definováním. Patrně proto přistupuje ke kompromisnímu pojetí, v němž je lze užívat jako synonyma, ovšem s vědomím toho, že se jedná o synonyma částečná, jejichž významy se určitým způsobem odlišují. Frazém je chápán jako obecnější označení ustáleného víceslovného pojmenování se zaměřením na jeho formu, zatímco idiom je užíván v souvislosti s významem ustálených víceslovných pojmenování, zejména těch, která se vyznačují určitou významovou anomálií (Čermák, 2017).

1.2

Školské pojetí vycházející především z prací M. Čechové (srov. např. 1996, 2012) pracuje s termíny *frazeologie* a *frazém*, který je obvykle vymezen jako ustálené víceslovné pojmenování s obrazným významem. I ve školských definicích se odkazuje na to, že význam frazému nelze odvodit z primárních významů slov, z nichž se skládá. Školské výklady (srov. např. Český jazyk: učebnice pro 7. ročník základních škol a víceletá gymnázia, Didaktis, 2022, s. 82) frazémy třídí podle významových, příp. významově-formálních kritérií následujícím způsobem:

- přísloví, která se skládají ze dvou segmentů, z nichž první reprezentuje určitou situaci a druhý z ní vyvozuje mravní ponaučení (*Jak se do lesa volá, tak se z něj ozývá.*);
- pořekadla, která vystihují určitou situaci, mají větný charakter a jsou užívána v neměnné formě (*I mistr tesař se utne.*);
- rčení, která rovněž vystihují určitou situaci, ale formálně se začleňují do struktury věty, tj. skloňujeme je (černá hodinka – *držet černou hodinku*), nebo časujeme (dopadnout bledě – *dopadlo to bledě*);
- přirovnání, která jsou založena na explicitně vyjádřeném vztahu podobnosti za použití typických relačních prostředků (*rána jako z děla*);

- pranostiky, které vyjadřují dlouhodobou zkušenost s meteorologickými a přírodními jevy (*Kateřina na ledě, Vánoce na blátě. Ryje-li krtek v lednu, končí zima v květnu.*), jež příp. dávají do souvislosti se zemědělskými úkony a jejich výsledky (*Červen studený, sedlák krčí rameny. Na Zelený čtvrtek hrách zasívej, na Velký pátek země nehýbej.*).

Školní výklady obvykle opomíjejí funkci frazémů. Jejich užívání (stejně jako jejich vznik) je motivováno zejména jazykovou ekonomikou: frazémy díky svému obraznému významu umožňují velmi přesně popsat jevy, které by jinak musely být široce popisovány a vysvětlovány. Z hlediska kognitivní lingvistiky a sociolingvistiky jsou frazémy nositeli kolektivního poznání, resp. kolektivně sdílené zkušenosti (Vaňková, 2005, s. 88–89). Frazémy dobře ukazují, jak určité jazykové (kulturní) společenství vnímá svět kolem sebe, jak jej strukturuje a konceptualizuje. Frazémy tak mají nezanedbatelný význam pro konstituování jazykového obrazu světa, který je jazykovými prostředky utvářen a současně pomocí jazyka poznáván (Vaňková, 2005, s. 51–56).

2 Frazéologie v testech jednotné přijímací zkoušky

2.1

Jednotnou přijímací zkoušku (dále jen JPZ) na střední školu konají každý rok desetitisíce mladých lidí (v roce 2024 to bylo cca 157 tisíc³ osob, v roce 2025 cca 154 tisíc⁴). Podle specifikace požadavků pro JPZ, která je veřejně dostupná⁵, je test zaměřen na znalosti a dovednosti v sedmi oblastech (porozumění textu, komunikační a slohová výchova, pravidla českého pravopisu, slovní zásoba a tvoření slov, tvarosloví, skladba a literární výchova). Do oddílu o slovní zásobě a tvoření slov je pak zařazen požadavek na to, že žák „postihne význam obecně známých přísloví, rčení, pořekadel, pranostik, doplní jejich chybějící část.“

Zadání JPZ zveřejňuje Cermat na svém webovém portálu. Testy pro všechny obory, jichž se JPZ týká, jsou k dispozici od roku 2015. Pro potřeby tohoto příspěvku byly analyzovány testy pro osmiletá gymnázia a čtyřleté studijní obory, přičemž počty testů se v konkrétních letech daného období lišily: maximalistickou variantu reprezentoval např. rok 2021, v němž bylo k dispozici pět verzí testů (modelový test, testy pro první a druhý řádný termín, testy pro první a druhý náhradní termín), minimalistický byl naopak rok 2020 se dvěma verzemi testů (modelový test a test pro první řádný termín). U většiny sledovaných ročníků byla k dispozici testová zadání jednoho modelového testu a dvou testů z řádných termínů. Celkově tak mohla být analyzována 74 testová zadání: 37 pro osmiletá gymnázia a 37 pro čtyřleté studijní obory. Testové verze jednoho

³ <https://prijimacky.cermat.cz/aktuality/85-aktuality/357-vysledkova-data-k-prihlaskam-na-ss-v-roce-2024>

⁴ https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/cermat-prihlasky-na-stredni-skolu.A250221_105351_domaci_tbr

⁵ https://prijimacky.cermat.cz/files/files/dokumenty/specifikace-pozadavku/Specifikace_2022-2023/CJLSPECIFIKACEPOZADAVKU2022.pdf

ročníku ovšem neměly vždy stejnou, resp. analogickou strukturu. Zaznamenány byly disproporce jak mezi strukturou ilustračního testu a testů z řádných, resp. náhradních termínů, tak mezi řádnými, resp. náhradními termíny navzájem. Jedna verze testu tak úlohu ověřující znalost frazeologie obsahovala, zatímco jiná ne. Pokud se úloha zaměřená na frazeologii vyskytovala ve všech variantách testu daného ročníku, nemusela být realizována jedním typem zadání – v některých ročnících jednotlivé verze testu využívaly odlišné typy úloh.

2.2

V dostupných testových zadáních byly primárně detekovány úlohy, jejichž jediným cílem bylo ověřit znalost frazeologie (v rovině významové i formální), sekundárně byly zaznamenávány i úlohy, které sledovaly jiný cíl, např. ověřovaly porozumění přečtenému textu, jehož součástí byl frazém, který bylo třeba v daném kontextu správně interpretovat. Úlohy testující znalost frazeologie byly reprezentovány několika základními typy zadání, které se vyskytovaly jak v testech pro osmiletá gymnázia, tak pro čtyřleté obory. Nejčastěji byla testována znalost formální podoby frazémů: úloha vyžadovala doplnění chybějícího slova do frazému, a to buď formou otevřené otázky /1/, nebo uzavřené s volbou z nabídky /2/. Druhým nejčastějším zadáním byla úloha zaměřená na význam frazémů. Z nabídky frazémů tak měl být vybrán ten, který buď vystihoval situaci z výchozího textu /3/, nebo dle významu patřil na vynechané místo v textu /4/. Méně častá (v zásadě ojedinělá) byla zadání vyžadující formální doplnění frazému, který byl v neúplné podobě použit ve výchozím textu /5/, a testující znalost významu frazému bez širšího kontextu /6/. V testech pro čtyřleté obory byly zaznamenány ještě další dva typy úkolů: jeden z nich spočíval v nalezení formulace blízké frazému, který ale nebyl v zadání explicitně uveden /7/, druhý pak vyžadoval výběr správné formy frazému mezi distraktory, které obvyklou formu frazému různými způsoby variovaly /8/.

/1/ Na každé vynechané místo (*****) v příslovích doplňte příslušné slovo: 25.1 Hanka je velmi upřímná, každému vždy řekne, co si myslí. Platí pro ni: Co na srdci, to na *****. 25.2 Doma jsem řekl, že stoprocentně vyhraju matematickou olympiádu. Maminka odvětila: Neříkej hop, dokud *****.

/2/ Přiřaďte k vynechaným místům (*****) v jednotlivých možnostech (1–4) sloveso (A–F), které se v daném ustáleném slovním spojení běžně užívá: ***** , co tě nepálí. ***** času jako husa klasu. Darovanému koni na zuby ***** . Chytrému napověz, hloupého ***** . A) trkni B) trhej C) dodej D) dočkej E) nehas F) nehleď (Každou možnost z nabídky A–F můžete přiřadit pouze jednou. Dvě možnosti zbudou a nebudou použity.)

/3/ Která z následujících možností nejlépe vystihuje situaci z výchozího textu? A) S jídlem roste chuť. B) Hlad je nejlepší kuchař. C) Bez práce nejsou koláče. D) Práce kvapná málo platná.

/4/ Která z následujících možností nejlépe vystihuje jednání strýčka, a patří tedy na vynechané místo (*****) ve výchozím textu? A) nosí dříví do lesa B) hasí, co ho nepálí C) dělá kozla zahradníkem D) dvakrát měří, jednou řeže

- /5/ Napište podstatné jméno, které je součástí českého ustáleného slovního spojení a patří na druhé vynechané místo ve výchozím textu (...). Koukal jako tele na nová ... (vrata)
- /6/ Přiřadte k jednotlivým větám obsahujícím české ustálené slovní spojení (16.1–16.3) tvrzení (A–E), které nejlépe vystihuje význam dané věty: (Každou možnost z nabídky A–E můžete přiřadit pouze jednou. Dvě možnosti zbydou a nebudou použity.) 16.1 Petr byl vždy s Pavlem jedna ruka. 16.2 Petr se vždy Pavlovi vymkl z rukou. 16.3 Petr vždy nechal Pavlovi volnou ruku.
- /7/ Který z následujících úseků TEXTU 1 se nejvíce podobá ustálenému slovnímu spojení s významem být v obtížné situaci? A) podlily se krví oči B) nateklo mi do boty C) matka křičí zděšeně D) táta bude bez oběda
- /8/ Která z následujících možností obsahuje ustálené slovní spojení vystihující situaci ve výchozím textu, a patří tedy na vynechané místo (*****) v textu? A) na děravý pytel nová záplata B) na hrubý pytel hrubá záplata C) na hrubý pytel jemná záplata D) na děravý pytel děravá záplata

2.3

V úkolech výše ukázaných typů bylo doloženo celkem 115 výskytů frazémů, z toho 62 v testech pro osmiletá gymnázia a 53 v testech pro čtyřleté obory. V různých variantách testů pro osmiletá gymnázia byly opakovaně užity frazémy *nosit dříví do lesa*, *hodit/házet flintu do žita*, *hlad je nejlepší kuchař* a *koukat jako vyoraná myš*. Frazémy *nosit dříví do lesa*, *hodit/házet flintu do žita* a *koukat jako vyoraná myš* byly zaznamenány také v testech pro čtyřleté obory; vedle nich byly v testech pro osmiletá gymnázia i čtyřleté obory zachyceny také frazémy *dělat/udělat kozla zahradníkem*, *práce kvapná málo platná*, *být drzý jako opice*, *něco někomu jde jako psovi pastva* a spojení *pytel blech*. V zásadě není možno konstatovat, že by frazémy použité v testech pro čtyřleté obory, a tedy pro starší uživatele jazyka, byly obtížnější. Domníváme se, že v některých případech byly využity frazémy méně obvyklé, pro mladé uživatele jazyka pravděpodobně archaické, jako např. *nevzít si od někoho kůrku* (3 výskyty v ČNK syn v13), *bubnovat v pekle* a *vyměnit duši za dvě zlatky* (oba 0 výskytů v ČNK syn v13). V roce 2018 byla v ilustračním testu pro osmiletá gymnázia /9/ i čtyřleté obory /10/ ověřována znalost totožných frazémů, zadání pro osmiletá gymnázia bylo ale formulováno širěji a vyžadovalo znalost jednoho dalšího frazému, a proto byla tato úloha de facto komplikovanější než zadání se stejnými frazémy pro čtyřleté obory. Zcela totožné úkoly byly pro osmiletá gymnázia i čtyřleté obory využity v roce 2022 v 1. termínu náhradního testu /11/ (úspěšnost byla v zásadě srovnatelná: u osmiletých gymnázií 61 %, u čtyřletých oborů 58,8 %).

- /9/ Na každé vynechané místo (*****) v ustálených slovních spojeních doplňte příslušné slovo. 13.1 Máma měla mimořádně dobrou náladu, a tak jsem se rozhodla ji přemluvit, aby mi koupila nový telefon. Řekla jsem si totiž: Kuj železo, dokud je *****. 13.2 Babička upekla tak dobrý koláč, že jsem ho celý snědl. Když večer přišel bratr domů, rozcílil se, že jsem mu nic nenechal. Řekl jsem mu: Kdo dřív přijde, ten dřív *****. 13.3 Ačkoli je moje

*máma profesionální kuchařka, doma vaříme jen z polotovarů. Ne nadarmo se říká: Kovářova kobyla chodí *****.*

/10/ Na každé vynechané místo (*****) v ustálených slovních spojeních doplňte příslušné slovo. 3.1 Máma měla mimořádně dobrou náladu, a tak jsem se rozhodla ji přemluvit, aby mi koupila nový telefon. Řekla jsem si totiž: Kuj železo, dokud je *****. 3.2 Ačkoli je moje máma profesionální kuchařka, doma vaříme jen z polotovarů. Ne nadarmo se říká: Kovářova kobyla chodí *****.

/11/ Ve které z následujících možností je uvedeno české ustálené slovní spojení, jež vystihuje situaci ve výchozím textu, a patří tedy na vynechané místo (*****) v textu? A) jde mu to jako drzé opici B) jde mu to jako pytlí blech C) jde mu to jako psovi pastva D) jde mu to jako vyorané myši

Z hlediska vnitřního třídění frazémů byla v testech pro osmiletá gymnázia nejhojněji zastoupena pořekadla, např. *S jídlem roste chuť. Hlad je nejlepší kuchař. Jablko nepadá daleko od stromu. Co na srdci, to na jazyku*. Druhým nejfrekventovanějším typem byla rčení, např. *nosit dříví do lesa, prodat kůži lacino, chlubit se cizím peřím*, k nimž řadíme i frazémy čistě jmenné povahy, např. *černá ovce, pytel blech*. Nižší zastoupení pak vykazovala přirovnání, např. *být slabý jako moucha, být drzý jako opice*, a přísloví, např. *Kdo lže a krade, do pekla se hrabe*. V testech pro čtyřleté obory jednoznačně převažovala rčení, např. *mít máslo na hlavě, mít hlavu v oblacích, malovat čerta na zeď*. Nižší míru zastoupení vykazovala přísloví a pořekadla, nejméně byla zastoupena přirovnání. Tuto skutečnost dáváme do souvislosti s tím, že význam přirovnání je snáze odvoditelný od základního významu slov než komplexní obrazný význam ostatních typů frazémů, zejména pokud jsou v nich zachovány starší výrazy. Pouze jedenkrát bylo zaznamenáno užití pranostiky, současně byl tento úkol také jediným, který testoval teoretické vědomosti o frazeologii: úkolem bylo spojit ukázkou pranostiky zakomponovanou do výchozího textu (*Svatý Matěj ledy láme*.) se správnou definicí pranostiky. Žádný jiný úkol, který by se opíral o teoretickou znalost jednotlivých typů frazémů, nebyl zaznamenán – všechna zadání byla koncipována komunikačně.

2.4

Na portálu Cermatu jsou dostupné i výsledky testů, a to jako tzv. agregovaná data, vztažená buď k jednotlivým školám, nebo zpracovaná jako položková analýza, tedy výsledky jednotlivých úkolů.⁶ K dispozici jsou výsledky testů od roku 2017, u starších testů pouze u řádných termínů, u novějších také u termínů náhradních. U převážné většiny úloh se úspěšnost pohybovala v rozpětí 60–80 %, pozornost je však třeba věnovat těm frazémům, jejichž znalost byla podprůměrná. Za takové byly pro potřeby tohoto textu považovány úlohy, které úspěšně vyřešilo méně než 40 % testovaných. V testech pro osmiletá gymnázia byla taková úloha pouze jedna, a to s frazémem *koukal jako tele na nová vrata*, do něhož slovo *vrata* doplnilo jen 25,2 % testovaných. Širší

⁶ <https://vysledky.cermat.cz/statistika/Default.aspx>

škála problematických frazémů byla zaznamenána v testech pro čtyřleté studijní obory. Nejmenší úspěšnost byla doložena u frazému *každý nejlíp ví, kde ho bota tlačí*, kam slovo *bota* doplnilo pouze 23,4 % testovaných. Nízká úspěšnost byla evidována také u frazémů *házet hrách na stěnu*, kam slovo *hrách* správně doplnilo jen 27 % testovaných, u frazému *kout pikle*, kde správný význam, tj. „intrikovat“, znalo pouze 27 % testovaných, zatímco většina vybrala distraktor s významem „plánovat“. Obtíže testovaným dále činily frazémy *kam vítr, tam plášť* (slovo *vítr* úspěšně doplnilo 28 %), *mít hroší kůži* (slovo *hroší* úspěšně doplnilo 30,5 %), *zvyk je železná košile* (slovo *košile* doplnilo 35,2 %) a *mít kachní žaludek* (slovo *kachní* doplnilo 37 %).

3 Frazémy ve školské praxi a v komunikaci

3.1

Z podstaty JPZ lze očekávat, že testuje znalosti a dovednosti, které měli žáci nabýt dosavadním vzděláváním, tedy že testová zadání korespondují s očekávanými výstupy učení a s učivem, které je vzhledem k nim modelováno podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV).⁷ Podle stávající koncepce RVP ZV jsou pro žáky skládající JPZ na osmiletá gymnázia zásadní výstupy pro druhé období 1. stupně. Mezi výstupy komunikační a slohové výchovy a jazykové výchovy pro druhou etapu vzdělávání na 1. stupni, tedy ČJL-5-1-01 až ČJL-5-1-10 a ČJL-5-2-01 až ČJL-5-2-09 nenajdeme žádnou explicitní zmínku o znalosti frazeologie či frazeologických významů slova; pouze výstup ČJL-5-2-01 předpokládá, že žák „porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová“, lexikální roviny se pak dotýká ještě výstup ČJL-5-2-04, v oblasti komunikační a slohové výchovy lze uvažovat o výstupech ČJL-5-1-01 „čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas“ a ČJL-5-1-04 „reprodukuje obsah přiměřeně složitě sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta“, protože oba výstupy jsou do značné míry závislé na znalosti lexika a schopnosti interpretace významu slov v konkrétních kontextech, tj. i na potenciální znalosti frazeologie.

V očekávaných výstupech učení pro 2. stupeň základního vzdělávání je znalost frazeologie, resp. významu frazémů, explicitně zmíněna v položce ČJL-9-2-02, která očekává, že „žák rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazémech“.

3.2

S ohledem na to, jak jsou formulovány očekávané výstupy učení pro základní vzdělávání v jednotlivých stupních a jejich etapách, vyvstává otázka, kde a jak může žactvo

⁷ RVP ZV je dostupný z <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021.pdf>.

přicházející k JPZ potřebnou znalost frazeologie získat. Vezmeme-li jako reprezentativní příklad učebních materiálů pro 2. stupeň základního vzdělávání učebnice z vydavatelství Didaktis, vidíme, že systémovému výkladu podstaty frazému (s důrazem na ustálenost formy a obraznost významu) je věnována jediná kapitola v učebnici pro 7. ročník (2022, 82: výklad a 100: opakování), kde jsou také aktivity zaměřené na rozpoznání odlišnosti frazémů od pojmenování nefrazeologické povahy, na osvojení si vybraných frazémů a uvědomění si jejich významu pro komunikaci. I když vezmeme v úvahu další příležitostná cvičení věnovaná frazeologii např. v souvislosti s porozuměním textům nejen v učebnicích pro jazykovou a komunikační výchovu, ale také pro literární výchovu, domníváme se, že si žactvo nemůže osvojit ve výuce frazeologii v takovém rozsahu, v jakém je testována u JPZ.

3.3

Následně si proto klademe otázku, zda je možno nabýt potřebnou znalost frazeologie intuitivním učením v běžné komunikaci. Ověřili jsme frekvence vybraných frazémů⁸ v Českém národním korpusu (dále jen ČNK), přičemž byl porovnáván výskyt frazémů v korpusech psaného a mluveného jazyka a četnost výskytu frazémů s četností jejich izolovaných komponentů nefrazeologické povahy. Vzhledem k odlišné velikosti korpusů psaného a mluveného jazyka byly evidovány hodnoty i. p. m., tedy frekvence přepočtené na milion pozic. Frazémy byly vyhledávány pomocí aplikace KonText, v ní pak pomocí funkce „meet“, která je určena pro vyhledávání kolokací. Např. frazém *mít kachní žaludek* byl vyhledáván podle lemmat *kachní* a *žaludek*: (meet [lemma=“kachní”] [lemma=“žaludek”] 0 1). Z vyhledaných výsledků musely být „ručně“ odstraněny ty výskyty, v nichž kolokace *kachní žaludek* měla doslovný význam, nikoli frazeologický.⁹ Výsledky jsou zaznamenány v tabulce č. 1.

Pro korpusové ověření byly vybrány frazémy z obou konců škály úspěšnosti v testu, tj. ty, u nichž byla úspěšnost nižší (*mít kachní žaludek* a *házet hrách na zeď / na stěnu*), nebo naopak vyšší (*hodit/házet flintu do žita* a *někomu narostl hřebínek*). Výsledky této jednoduché korpusové analýzy naznačují, že testovaní spíše znali frazémy vykazující vyšší frekvenci v psaných komunikátech a že se hůře orientovali v těch, které jsou frekventovanější v mluvené komunikaci.

V běžně mluvené komunikaci jsou frazémy užívány jako prostředek jazykové ekonomie – F. Čermák (2016, s. 201) konstatuje, že vyjádření pomocí frazémů je vždy kratší a pregnantnější než prostřednictvím jiných pojmenování. Současně se uplatňují jako prostředek socializační, např. ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky¹⁰ (dále jen CEFR CV) se uvažuje o znalosti frazeologie jazyka nejen v rámci lexikální

⁸ Vzhledem k rozsahu excerpt nebylo možno prověřit všechny zaznamenané frazémy. Komplikací je zejména skutečnost, že automatické vyhledávání pomocí funkce „meet“ musí být revidováno ručně, protože např. automatické vyhledávání frazému *nosit dívčí do lesa* koliduje s řadou jiných běžných kolokací.

⁹ „... tenké plátky husích jater na salátku z fazolek a kachních žaludků...”

¹⁰ Používáme aktualizované vydání *Společného evropského referenčního rámce, tedy Common European Framework for Languages: Companion Volume* (2020, dále jen CEFR CV).

kompetence, ale také kompetence sociolingvistické (2020, s. 137) – je tedy přirozené, že mladí mluvčí užívají frazémy, s nimiž se mohou jako příslušníci své sociální skupiny identifikovat, např. globální frazémy šířící se ve virtuálním prostředí (srov. Bláha, 2025)¹¹. Jejich kontakt s tradiční českou frazeologií (všechny uvedené frazémy jsou evidovány již v PSJČ) je tak zřejmě zprostředkovan psanou komunikací: je-li frazém častěji užíván v psaných textech, lze předpokládat, že se s ním mladí mluvčí setkají a osvojí si jej. Toto pozorování tak dáváme do souvislosti se závěry, k nimž svými výzkumy dospěla M. Čechová (2012, s. 105–113), totiž že inventář frazémů, které mluvčí znají a užívají, je závislý na jejich věku, že je generačně podmíněný.

Tabulka č. 1: Frekvence frazémů a jejich izolovaných komponentů v ČNK

	Syn v13	Oral1
mít kachní žaludek	0,03	0,16
kachní	1,78	2,04
žaludek	13,84	23,89
házet hrách na zeď / na stěnu	0,09	0,31
házet	18,41	47
hrách	2,99	2,83
zeď	63,62	59,58
stěna	61,86	44,33
házet/hodit flintu do žita	0,77	0,16
hodit	74,36	201,99
házet	18,41	47
flinta	1,53	6,92
žito	3,73	1,1
někomu narostl hřebínek	0,04	0
narůst	11,46	11,16
hřebínek	0,77	1,26

3.4

Vzhledem k výše uvedenému lze konstatovat, že komplexní znalosti frazeologie v takové šíři, v jaké je testována, nelze nabýt ani školní výukou, ani běžnou každodenní komunikací. Úlohy zaměřené na znalost frazeologie tak tedy zřejmě neověřují vědomosti získané školním vzděláváním, ale přítomnost (či míru) jiných studijních předpokladů: všeobecný rozhled a čtenářskou zkušenost. Tuto domněnku do značné míry potvrzuje to, jak se ke znalosti frazeologie přistupuje v didaktice cizích jazyků.

¹¹ Zdroj bez paginace.

Dovednost porozumět frazémům a aktivně je vhodně užívat je v didaktice cizích jazyků znakem vysoké úrovně jazykové kompetence. V CEFR CV (2020, 61)¹² je zmíněna znalost idiomatiky cizího jazyka jak v souvislosti se složkami komunikační kompetence, tak v souvislosti s řečovými činnostmi – jsou důležité pro porozumění i pro plynulost aktivní produkce. Idiomatika je zahrnuta do klíčových konceptů, jejichž pomocí je definována šíře slovní zásoby na jednotlivých úrovních. Následně je ve všech škálách, které popisují míru ovládnutí jazyka, zmiňováno, že porozumění idiomům a jejich aktivní užívání je očekáváno až od úrovně C1¹³ (srov. např. CEFR CV, 2020, s. 61, 83, 133)¹⁴, zatímco na nižších úrovních, tj. ještě na úrovni B2, je uváděno, že mohou představovat překážku v porozumění mluveným či psaným komunikátům a že aktivní produkce na této úrovni se vyznačuje nedostatkem takových prostředků (srov. CEFR CV, 2020, s. 86, 143)¹⁵.

Zde je namístě poukázat na některé důležité aspekty srovnání kompetencí v mateřském a cizím jazyce. Mluvčí ve svém prvním jazyce nedosahují automaticky nejvyšších úrovní, jak jsou popisovány pro jazyk cizí. Nejvyšší mírou kompetentnosti disponují rodilí mluvčí pouze ve smyslu tzv. jádrových kompetencí, které se vztahují k těm jazykovým jevům, s nimiž se běžně setkávají v bazální komunikaci. Vyšší úroveň jazykových dovedností je spojena s tzv. kognitivně podmíněnými jazykovými kompetencemi, které jsou budovány cíleným učením a podmíněny individuálními kognitivními schopnostmi (srov. Hulstijn, 2011, s. 230). S ohledem na to, jaké nároky jsou kladeny na uživatele jazyka, např. ve smyslu komplexnosti a obsahové i formální obtížnosti textů, kterým má porozumět a které má být schopen aktivně produkovat, je možno konstatovat, že kompetence absolventa základního vzdělávání odpovídají přibližně úrovni B1+ na stupnici pro ovládání cizího jazyka (srov. Hradilová, 2021, s. 49–52). Pak je tedy skutečnost, že některé tradiční frazémy nemají mladí mluvčí ve svém povědomí, zcela očekávatelná a testováním lze odlišit jedince s rozvinutějšími kognitivně podmíněnými jazykovými kompetencemi, které lze získat právě aktivním čtenářstvím.

¹² „Key concepts operationalized in the scale include the following: length and complexity/simplicity of message; concreteness of information, whether it follows a routine format; the extent to which language is standard, colloquial, idiomatic.“ [Mezi klíčové pojmy použité v této stupnici patří: délka a složitost/jednoduchost sdělení; konkrétnost informací, zda sdělení odpovídá běžnému formátu; míra, do jaké je jazyk standardní, hovorový, idiomatický.]

¹³ Obě úrovně C, tedy C1 a C2, jsou klasifikovány jako úrovně zkušeného uživatele jazyka („mastery“).

¹⁴ „C2: Has a good command of idiomatic expressions...“ [Má dobrou znalost idiomatických výrazů.] (CEFR CV, 2020, s. 83).

¹⁵ „B2: Can communicate the essential points even in more demanding situations, though his/her language lacks expressive power and idiomaticity.“ [Dokáže sdělit podstatné informace i v náročnějších situacích, přestože jeho/její jazyk postrádá expresivitu a idiomatičnost.] (CEFR CV, 2020, s. 143).

Závěrem

V úvodu tohoto textu bylo zmíněno, že úlohy testující znalost frazeologie v JPZ vyvolávají diskuse o tom, zda by mladí uživatelé jazyka měli ten či onen frazém znát a zda je jeho znalost relevantní jak ve vztahu k současným komunikačním potřebám, tak ve vztahu k budoucímu studiu, které je úspěchem v JPZ podmíněno. Analýzami, jež byly v tomto textu prezentovány, jsme dospěli k závěru, že testování zběhlosti v tradiční české frazeologii necílí na její komunikační znalost, ale s velkou pravděpodobností na čtenářskou zkušenost, celkovou šíři slovní zásoby a všeobecný přehled, což jsou atributy vypovídající o studijních předpokladech. Zásadní význam pro výukovou praxi však bude mít to, aby bylo žactvo na takto koncipované testové úkoly náležitě připravováno. Namísto není ani memorování definic jednotlivých typů frazémů (ty nejsou ostatně asi testovány), ani vytváření seznamů frazémů a jejich mechanické drilování. Nejen pro úspěch v JPZ, ale i v životě je důležitý rozvoj čtenářské gramotnosti: vedení žactva ke čtení textů, v nichž se s takovou slovní zásobou mohou setkat, uvědomování si specifík slovní zásoby čtených textů a následně začleňování frazémů do individuální slovní zásoby.

Literatura a prameny

Adámková, P. (Ed.). (2021–2024). *ČESKÝ JAZYK PRO ŽIVOT 6–9. Učebnice pro druhý stupeň základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Didaktis.

Bláha, O. (2025, březen). *Skibidi, crush, red flag*. Český rozhlas České Budějovice: 2025. <https://x.com/iROZHLAScz/status/1903928491067973906>

CERMAT: Jednotná přijímací zkouška – testová zadání.

<https://priimacky.cermat.cz/menu/testova-zadani-k-procvicovani/testova-zadani-v-pdf>

CERMAT: Agregovaná položková data jednotné přijímací zkoušky.

<https://vysledky.cermat.cz/statistika/Default.aspx>

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. (2020). Council of Europe. www.coe.int/lang-cefr

Čechová, M. (1996). *Čeština – řeč a jazyk*. ISV nakladatelství.

Čechová, M. (2012). *Řeč o řeči*. Academia.

Čermák, F. (2009–2016). *Slovník české frazeologie a idiomatiky*, sv. 1–5. Leda.

Čermák, F. (2007). *Frazeologie a idiomatika česká a obecná*. Karolinum.

Čermák, F. (2016). Frazeologie a idiomatika: Jejich podstata a proměnlivost názorů na ně. *Časopis pro moderní filologii*, 98(2), 199–217.

Čermák, F. (2017). Frazém a idiom. In P. Karlík, M. Nekula & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. <https://www.czechency.org/slovník/FRAZ%C3%89M%20A%20IDIOM>

Hradilová, D. (2021). Několik poznámek ke kurikulu češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání. *Didaktické studie*, 13(2), 43–59.

Hulstijn, J. (2011). Language proficiency in native and nonnative speakers: An agenda for research and suggestions for second-language assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8(3), 229–249.

Machálek, T. (2014). Český národní korpus: KonText – aplikace pro práci s jazykovými korpusy. FF UK. <http://kontext.korpus.cz>

Vaňková, I. et al. (2005). *Co na srdci, to na jazyku*. Karolinum.

Předměstský časoprostor v díle Františka Langera

Erik Gilk

FF UP v Olomouci, erik.gilk@upol.cz

Abstrakt

Článek se zabývá segmentem tvorby meziválečného prozaika a dramatika Františka Langera (1888–1965), který tematizuje časoprostor předměstí. Důležitou roli při konstrukci uměleckého obrazu předměstí sehrála přitom spisovatelova autopsie, jak opakovaně připomínal ve vzpomínkových textech. Analýza a určení čtyř základních distinktivních rysů Langerova předměstí je založena především na výkladu dramatu *Periferie* (1925), povídkového souboru *Předměstské povídky* (1926) a knihy fejetonů *Kratší a delší* (1927).

Klíčová slova: česká literatura, meziválečná próza a drama, František Langer (1888–1965), předměstí

Suburban Space and Time in the Work of František Langer

Abstract

The article deals with a segment of the work of the interwar prose writer and playwright František Langer (1888–1965) that focuses on the theme of the time and space of the suburbs. The writer's own experience played an important role in the construction of his artistic image of the suburbs, as he repeatedly recalled in his memoirs. The analysis and identification of four basic distinctive features of Langer's suburbs is based primarily

on an interpretation of the drama *Periferie* (1925), the short story collection *Předměstské povídky* (1926), and the book of essays *Kratší a delší* (1927).

Key words: Czech literature, Inter-War prose and drama, František Langer (1888–1965), suburb

Když se František Langer 3. března 1888 narodil v tehdejší Karlově, dnešní Jugoslávské ulici číslo popisné 599/18, nebyly ještě Vinohrady součástí Prahy. Jakožto Královské Vinohrady se osada stala samostatnou politickou obcí teprve roku 1849 a o tři dekády později, tedy pouhých devět let před Langerovým narozením, byla povýšena na královské město. Do poslední čtvrtiny 19. století spadá také největší stavební rozmach Vinohrad, kterému mohl František v dětství a mládí přihlížet. Pouhé čtyři roky před jeho narozením se centrem života Vinohrad stalo dnešní náměstí Míru (tehdy Purkyňovo), na němž bylo v krátké době vystavěno hned několik architektonicky významných budov: bazilika svaté Ludmily (1893), Národní dům (1894) a později také Městské divadlo na Královských Vinohradech (1907), s jehož scénou byla úzce spjata pozdější Langerova dramatická tvorba. V roce Langerova narození byla otevřena Gröbovka, Riegrový sady byly založeny o čtrnáct let později.

Z výše nastíněného a nutně zkráceného přehledu je více než patrné, že malý František Langer žil v samém středu stavitelského a civilizačního boomu tehdejšího královského města, jež ovšem už fakticky (nikoliv správně) fungovalo jako pražské předměstí. Vždyť jeho rodný dům se nacházel doslova několik kroků od náměstí Míru, kde vinohradský život vyložené kypěl. Jako živelný a dramatický proces zachytil spisovatel tuto proměnu ve vzpomínkách *Byli a bylo* (1963):

„Nové předměstí rostlo divoce a dravě na všechny strany a rozpínalo se do všech směrů. Vždycky někam vymrštilo novou ulici jako chapadlo chobotnice, dorostlo až na její konec, a odtamtud znovu opakovalo stejný postup. Byl to tvor složený z mnoha a mnoha set činžáků, ale stále při chuti, pořád se vrhající na novou kořist, a co stravoval a co mizelo v jeho bezvýrazném cihlovém těle, byl kraj, na kterém spočinul a který do jeho příchodu byl poctivým polem, výstavným dvorcem nebo starým sadem.

Pouze od nejdávnějších pamětníků jsem slyšel o době, kdy bylo na dnešním vinohradském náměstí ještě bramborové pole. Ale jako chlapec jsem prožíval dost z toho beznadějného zápasu mezi rostoucím městem a mezi venkovem, který zadávalo. Ještě pole sahala až k samotným Vinohradům, takže za deset minut od svého bytu jsem mohl natrhat chrp a vlčích máků, kolik bych chtěl. Kousek dál byly vlhké louky, kde jsem v mokřinách lovil salamandry a pak je choval doma ve sklenici od okurek“ (SFL¹ 14, s. 200–201).

Výstavba pokračující nevidaným až bleskovým tempem a postupná proměna samostatného sídla v pražské předměstí zanechaly v Langerově tvorbě trvalý otisk a staly

¹ Zkratka SFL odkazuje k příslušnému svazku Spisů Františka Langer, jež jsou uvedeny v seznamu literatury.

se výrazným inspiračním zdrojem a látkou jeho literární tvorby. K výrazné akcentaci prostředí periferie, které si Langer svým způsobem přisvojil a jež zároveň proslavil, docházelo v jeho meziválečné tvorbě, ale v osobně laděných textech se k němu vracel trvale. Ocitujme kupříkladu jeho vzpomínku z roku 1958: „Prožil jsem skoro celý život v předměstích, která, když se díváte na Prahu z Petřína, obklopují tam na druhém břehu pražskou stověžatost“ (SFL 13, s. 379). Vedle rodných Vinohrad bydlel Langer v Podolí, kde si nechal architektem Karlem Honzíkem vystavět v letech 1929 až 1930 funkcionalistickou vilu, a po druhé světové válce žil na Smíchově.

Se vznikem samostatného státu související ustavení Velké Prahy v roce 1922 jako jeho přirozeného i správního centra vedlo k překotnému demografickému a civilizačnímu vývoji. Součástí Prahy se tehdy stalo sedmatřicet samostatných obcí a osad (z toho deset měst), počet jejich obyvatel se ztrojnásobil a rozloha úměrně tomu vzrostla. Přirozený příliv obyvatelstva do hlavního města si vyžádal rozsáhlou výstavbu, která vedla ke vzniku nových čtvrtí zacelujících mnohdy otevřenou krajinu mezi centrem Prahy a nově připojenou obcí. Architektonické řešení periferie bylo z toho důvodu realizováno narychlo, co neekonomičtěji, a tedy bez ohledu na její estetiku. Tuto skutečnost vystihl urbanista Petr Kratochvíl: „Explozivní rozvoj měst, podněcený průmyslovou revolucí, přinesl mnohdy protikladnou rozmanitost prostorových koncepcí. Proměna center ve velkoměstskou city s bulváry a okružními třídami obvykle pokračovala v linii velkorysé estetizace prostoru. Naproti tomu růst mohla předměstí být chaotický nebo se opíral o pouhý geometrický schematicismus. Abstraktní zákony ekonomie zde postupně rozkládaly chápání stavby města jako krásného umění“ (Kratochvíl, 1996, s. 99).

Periferie, toto „město bez paměti (historie)“, jak trefně vystihla Daniela Hodrová (Hodrová, 1988, s. 320), se stala natolik silným civilizačním a široce kulturním fenoménem a zároveň sociálním jevem, že literáti mnohdy pocítili potřebu ji tematizovat, umělecky ztvárnit a „objevit“ ji pro sebe i pro čtenáře. Tuto skutečnost bystře zachytil Jindřich Vodák ve své recenzi Poláčkovy románové prvotiny *Dům na předměstí* (1928):

„Kdo si nad Poláčkovým ‚Domem na předměstí‘ vzpomene na všechny předměstské divadelní kusy, romány, povídky, jež se vyskytly za poslední doby, dospěje snadno k závěru, že nastává zřejmé literární odstředování Prahy, literatura se valem stěhuje z jejího nitra na obvod dál a dál od něho, jako literáti sami. [...] Venku, na vnějším kraji předměstí objevují se noví lidé nových povah, rodí se nový svět s novými otázkami, a spisovatel, jenž do něho zajde, má pocit, že se dotýká věcí a zjevů, jichž se před ním nikdo ještě nedotkl, připadá si jako výzkumce, který se prý odvažuje prozpytovat neznámou krajinu“ (Vodák, 1928, s. 10).

Nebyla to ovšem jen beletrie, která tehdy periferii přijímala a vlastně konstituovala jako literární časoprostor. Stala se rovněž námětem mnoha fejetonů a sloupků věhlasných publicistů, kteří mnohdy na pokračování otiskovali svoje dojmy z právě navštívené čtvrti a prezentovali je jako výpravy do neznámých krajin. Zmíněný Karel Poláček již od dubna 1922 otiskoval v Lidových novinách seriál *Turistika v okolí Prahy* a hned v první

„Kapitole obecné“ s nadsázkou sobě vlastní napsal: „Doporučuji pražským turistům k prozkoumání a procestování především pražská předměstí“ (Poláček, 1998, s. 207).

K výrazné tematizaci periferie v Langerově tvorbě dochází nejprve v období od poloviny dvacátých let do začátku následující dekády, kdy bylo uvedeno drama *Periferie* (1925), vydány soubory *Předměstské povídky* (1926) a *Kratší a delší* (1927) a časopisecky publikováno několik fejetonů. K tomu můžeme přiřadit texty komentující jeho vlastní tvorbu, obzvláště článek *Jak vznikla Periferie*. A později, konkrétně na konci padesátých let a v první půli šedesátých let, je periferie tematizována již se zcela odlišným uměleckým záměrem. Autor tehdy drobnými vzpomínkovými statěmi uváděl svazky svých vybraných spisů vydávaných Československým spisovatelem a pracoval na svých memoárech.

Při četbě těch Langerových textů, v nichž se periferie zásadní měrou podílí na jejich sémantické výstavbě, lze vyextrahovat čtyři její distinktivní rysy:

1. Procesuálnost, proměnlivost.

Předměstí má vždy prozatímní status: to, co bylo včera pole, je dnes předměstím a zítra bude jednou ze čtvrtí rozšířeného velkoměstského centra. Tento rys je Langerem opakovane rozvíjen jak v publicistických pracích, tak v literárních textech, přičemž nabývá metafory zápasu či boje lidského sídla s okolní krajinou. Tak již v roce 1924 ve fejetonu *Poslední dvůr* se píše: „Na krajích města zápasí předměstí s přírodou a předměstí v souboji motyka a přírody vyhrává na celé čáře. Zajdete-li kdekoli na kraj města, uvidíte zapomenuté stromy těsně vedle lešení. Snad tudy půjde za měsíc ulice, ale zatím nechali zedníci strom ještě růsti, ba ani květů se nedotkli. Jinde uvidíte travnatou plošku nebo i políčko, kolem kterého se na čtyřech stranách staví a které nějakým zázrakem se zachránilo před koly vozů a skládkou cihel“ (SFL 14, s. 228).

O tři roky později v textu *Kousek za městem*, vřazeném do souboru fejetonů *Kratší a delší*, dokumentuje Langer procházku za okraj města, již absolvoval se svými vinohradskými přáteli Fráňou Šrámkem a Karlem Čapkem. Autor přirovnává výstavbu nové čtvrtě (konkrétně se jednalo o zahradní město Spořilov) ke zrození a svoji přítomnost u ní vnímá doslova jako historický okamžik. Metafora boje je zde výrazně rozvedena a z celého fejetonu je dobře patrná Langerova fascinace proměnou přírody v městskou zástavbu: „Zrození města. Nebyli byste hrdi, kdybyste byli svědky zrození Říma nebo Prahy? Podívaná se nám tisíckrát odvděčí, až tudy půjdeme za rok, za pět nebo za deset let a budeme pozorovat ne již vznik, ale dějiny města. Vůbec bezmála všechna podívaná v tomto kraji má historický význam. Projdete-li jím, jste svědky, jak město bojuje s prostorem. Město si obsazuje jako hlídkami všechny silnice a význačná místa okolního pásu. Staví na ně rodinné domky po jednom anebo je staví vedle sebe do kup v skupiny, řádky. Není-li zde někde ještě domek, je zde aspoň již bouda, kde se prodává lahvové pivo, vuřty a čokoláda, z které vyroste za nějakou dobu předměstská restaurace. Však brzy vystrčí město k rozestaveným hlídkám nějakou dlouhou ulici jako chapadlo a zakrátko

vstřebá do sebe všechno místo mezi dvěma takovými opuštěnými choboty. Neříkejte, že to nic není. Je to skutečně dějinný pohled na růst, boj, zápas, významný, neobyčejný, kterého se vám nedostane nikde jinde než zde“² (SFL 12, s. 37).

Až dokumentaristicky či reportážně pojal Langer text *Jeden čtvereční metr pražské periferie*, který byl otištěn roku 1931 v populárně naučném časopisu *Světobzor* a byl doprovázen pěti autorovými fotografiemi. Stať je rozdělena do pěti kapitol, které usilují vysvětlit, co je vůbec periferie, jak vzniká a jak se rozšiřuje opět – jak jinak – na úkor přírody. Zatímco dnes jsou pojmy periferie a předměstí vnímány jako sémanticky víceméně totožné a druhý představuje český ekvivalent toho prvního, zde je autor významově odlišuje: „Teprve posledních třicet let se může u nás mluvit o jakési periferii. Dříve byla jen předměstí, která se těsně přitlačila na Prahu. A ještě dříve, tak v sedmdesátých nebo v šedesátých letech, kdy se říkávalo ‚za branou‘ nebo ‚za hradbami‘, byl to jen venkov“ (SFL 14, s. 233). Připojením samostatných obcí Královské Vinohrady, Žižkov, Smíchov a dalších k Velké Praze se tedy dle autora změnil jejich status z „předměstí“ na „periferii“. Sémantika obou substantiv je zde etymologicky odstíněna, předměstí je sídlem nacházejícím se vskutku před městem (anebo za městem, záleží na pozici vnímatele), zatímco periferie představuje městskou okrajovou čtvrt. Jinými slovy předměstí znamenalo samostatnou obec vystavěnou za původními městskými hradbami, zatímco po svém připojení k Velké Praze se tato obec stala její periferií. V poslední kapitole Langer opět zaznamenává ústup až devastaci přírody a celý text končí pateticky: „A nakonec vidíte, že hrůza není v lidech, kteří se na ní pohybují. Ale v tragédii, kterou zde prožívá zubožený zemský povrch“ (SFL 14, s. 237).

V beletristických textech vypravěč či muž před oponou mnohdy zdůrazňuje neukončenost stavebního procesu, jakousi nehotovost dějiště, a tím upomíná na jeho novost. Tak hned úvodní odstavec povídky *Nepřekročitelné vrcholy* na tuto skutečnost upozorňuje: „Tak předměstí rychle vzrůstalo na bývalých polích, zahradách, sadech a dvorech za hradbami, které, již kusé, jim nedovolily splynout se zárodečným městem. Bylo pole; jednou na podzim je již nezorali, ale vykopali z něho hlínu; z pole se stala jáma, která byla radostí dětí pro hlinité jezírko na dně; pak se z jámy zdvihly stěny uprostřed klece hustého lešení; stěny z nových červených cihel svítily daleko; ale na podzim se stavba stala domem, protože byla natřena žlutou či zelenou fasádou a prohlédla skleněnými okny. Tak stály v polích dvoupatrové a třípatrové domy, trochu osamocené jako časní chodci a řídce jako prvé zuby nemluvněte“ (SFL 4, s. 7). Druhý text *Předměstských povídek 7 hodin 35 minut* je vystavěn na vypravěčově představivosti. V titulu uvedenou dobu projíždí tramvají žižkovským náměstím³ a podle konfigurace procházejících lidí tyto postavy ve své mysli propojí do jednotného příběhu. Přestože náměstí se zde vyskytuje vlastně jen jako prvotní obraz či inspirační zdroj, není při

² Povšimněme si, že celou řadu slovních obrátů a přirovnání autor později využil ve svých vzpomínkách *Byli a bylo*, z níž jsme uvedli ukázkou výše.

³ Podle popisu se jedná o dnešní Sladkovského náměstí.

jeho popisu opomenuta jeho otevřenost: „Na horním konci není ulice dostavěna, tam jsou ještě staveniště a pole, a na samém hřebenu svahu je vidět pahýl bývalého stromu“ (SFL 4, s. 21). Je tedy zjevné, že tento rys Langerova literárního předměstí má co do činění s jeho osobní zkušeností. Ostatně když v roce 1958 doprovázel komentářem vydání *Předměstských povídek*, uvedl v něm: „A navěšel jsem pak na ně [tj. kontrast nebo dramatický vztah] vědomé i podvědomé zkušenosti a znalosti, kterých jsem nabyl v předměstí, s nímž jsem zároveň vyrůstal, a které někdy sahaly až do dětství nás obou“ (SFL 13, s. 379).

2. Ambivalence, rozpolcenost

Předměstí z jedné strany sousedí s centrem, na druhé straně je otevřeno do polí a luk či lesů, takže se v něm kříží dojmy velkoměstské a polovenkovské, jak si povšiml již Jakub Arbes v povídkovém souboru *Předměstské obrázky* (1889).⁴ Nepodstatná sentence v předválečné povídce *Veselé troubení* zmiňuje, že „vlna kopce povlovně zakončuje ji [krajinu] na jedné straně, hranaté obrysy městských budov na druhé“ (SFL 1, s. 290), je po válce rozvedena ve významotvorný aspekt předměstského prostředí. V již zmíněném fejetonu *Kousek za městem* autor charakterizuje předměstí jako „hraniční pás mezi městem a venkovem“, jako „divočinu pro město“ a zároveň „degenerovanou zemi pro venkov“ (SFL 12, s. 39).

Je zřejmé, že Langeru lákaly k uměleckému zpodobení ty nejokrajovější části města, odkud je to daleko i ke konečné stanici tramvaje. Příkladem budiž *Harapanda*, jak zní titul jedné z *Předměstských povídek*, představující jakési nouzové sídliště, osadu sestávající z odstavených vagonů, která leží deset minut cesty za předvojem městských domů.

Není proto divu, že její hrdina Bartoš mluví o sobě a o svých sousedech jako o „docela posledních lidech a na konci, ve vagonech, které jsou také ze starého železa“ (SFL 4, s. 60) a každé ráno si opakuje: „Já z toho vybrednu.“ Vědomí konce světa vyvolává v obyvatelích pocit neutěšenosti nebo přinejmenším jakousi melancholii. Ostatně ne nadarmo se další povídka souboru jmenuje *Nenapsaná povídka „O melancholii hospody U Zlatého soudku“*. Impulzem k jejímu napsání se stal titulní hostinec nacházející se oheďdy mezi náměstím Jiřího z Poděbrad a Olšanskými hřbitovy, jež jeho nová majitelka zbaví kouzla, když jej přejmenuje na bar a zavede v něm jiné zvyky. Pociť autorského vypravěče metamorfoval do dívky, kterou zahlédl za oknem hospody U zlatého soudku a pojmenoval ji Melancholie.

Ještě po letech se k bezútesnému předměstskému milieu autor vrátil v příležitostném textu: „Jak často se mi zdály jejím [tj. předměstské životní bezvýchodnosti] symbolem ty dlouhé předměstské ulice, které nikde nezačínají, nikam nevedou, žádnou perspektivu nejsou zakončeny, vlekou se nudně, a jdete-li jimi, jako byste pořád melancholicky přešlapovali na jednom místě“ (SFL 13, s. 380).

⁴ Podle všeho se jedná o vůbec první dílo české literatury, v jehož titulu se vyskytuje pojem „předměstí“ či jeho derivát.

3. Izolace, vydělenost

Předměstí je bez výjimky odděleno od velkoměstského centra a je líčeno jako samostatné sídlo. Jako by se se změnou jeho statusu nic nezměnilo: stalo se sice pražským předměstím, avšak svým charakterem a povědomím svých obyvatel si udrželo svoji „nezávislost“. Jestliže se hrdinové pohybují směrem do nebo z centra, vždycky uvádějí, že jdou do nebo z Prahy, jako by se jednalo o jiné město, a nikoliv o tentýž samosprávný celek, jehož jsou předměstí i centrum právoplatnou součástí. V takových situacích nebývá opomenut venkovský a neobydlený ráz krajiny propojující střed města s předměstím. V divadelní hře *Periferie* je Franci po návratu z vězení uveden na scénu mužem před oponou následovně: „Z nádraží šel cestou, která se místy podobala polní cestě, když vedla nezastavěnými plochami, a jinde ulici, když po stranách trčely ojedinělé činžáky nebo se choulily malé domy, které zde zbyly z doby, než se bývalá vesnice stala předměstím“ (SFL 7, s. 9). Sám protagonista vysvětluje služce městské paničky propastnou jinakost obou typů osídlení prostřednictvím vtipné nadsázky: „No jo, my tam vždycky večer připravujeme něco zatraceného pro noviny, aby lidi v městě a v nóbl bytech měli husí kůži při snídání“⁵ (SFL 7, s. 40–41).

Snad nejvýrazněji je oddělenost od města, ba dokonce od jeho nejzazšího kraje, patrná v povídce *Harapanda*:

„Vagony, které stály na svahu obráceném již za město k polím, byly jen pomníkem strnulosti. Zdálo se, jako by vyjely ještě v jakémsi pořádku do kopce, ale pak byly sňaty z kol a spočívaly na kamenných nebo cihlových podezdívkách jako beznozí mrzáci. Prkenné boudy, z nichž jiné městečko vyrostlo o dvě stě kroků dále, nebyly tak směšné, bezmocné a nešťastné, protože stát na místě je vlastností boudy. Ale vybrakované vagony stojí zde na poslední zastávce, z které již není kam jít, jako vyřazení koně na koňských jatkách“ (SFL 4, s. 59).

4. Neestetičnost, ošklivost

V Langerových textech je předměstí vsutku prostředím neutěšeným, je v nich patrná absence estetiky tohoto prostředí, jak výše konstatoval Kratochvíl. Vypravěč popisuje zdejší ulice jako vylištěné, večer a v noci jen spoře osvětlené, jsou mizerně vydlážděné, takže se na nich trvale drží bláto a louže. Domy jsou přirovnávány ke kurníkům, doupatům či králíkárnám a v *Periferii*⁶ jsou mužem před oponou popsány jako „šeredné třípatrové budovy, všechny jako opršalé, ohmatané, jistě nikdy neopravované, taková doupata bídy, v nichž je celý vnitřek rozdělen na obydlí jako králíkárna, kde se do bytů vstupuje z pavlačí, mají úzké točité schody a jediný záchod pro poschodí, jen aby se nikde neztrácelo kousek placeného místečka“ (SFL 7, s. 9–10).

⁵ Tato replika přímo kontrastuje s výše zmíněnou statí *Jeden čtvereční kilometr pražské periferie*, v níž se autor morálky obyvatel předměstí zastává, když tvrdí, že zde není větší trestnost a vražda představuje zcela mimořádnou událost (SFL 14, s. 235).

⁶ *Periferie* se podle autorových slov odehrávala za Orionkou a z parčíku, v kterém se Franci zastavil a na lavičce se shledal s bývalým soudcem, se později stalo náměstí Jiřího z Poděbrad (SFL 13, s. 368).

Vyjmenované rysy periferie zásadní měrou ovlivňují charakter a sociální postavení jejích obyvatel. Periferie se zde jeví jako synonymum pro odkladiště či smetiště těch nejhorších lidských osudů z velkoměsta, je tím nejspodnějším stupínkem společenského postavení, odkud už není kam spadnout, jak to nejlépe demonstrují Franci a Anna v *Periferii* či Bartoš v *Harapandě*. Panu Henčlovi z povídky *Uhlíř, straka a smrt* se to sice podaří, avšak pouze v doslovném vertikálním významu, když se z předměstí navrací do uhelného dolu. Topografická periferie je tedy rovným dílem periferií sociální, její obyvatelé jsou nejednou latentními či reálnými zločinci, jež ovšem Langerův vypravěč neodsuzuje, má pro ně naopak pochopení, neboť je si vědom problematičnosti tohoto bezútěšného prostředí.

Přes všechny negativní aspekty předměstí, přestože život tamních obyvatel není vůbec jednoduchý, zůstávají s ním spjati i v případech, když se jim poštěstí dostat se z jeho „kruhu“ ven. Znovu to názorně ilustruje povídka *Harapanda*, jejíž protagonista pracuje jako úřední překladatel. Když jeho zaměstnavatel na delší dobu odcestuje, dostane svoji první dovolenou, a to hned na celý měsíc. Bartoš neváhá a odjede vlakem do Hamburku, na kraj světa, odkud už žádné železnice dál nevedou. V přístavním městě získá stejné místo překladatele a bydlení u sestry firemního sluhy, která s ním pojme manželské záměry. Tu si náhle uvědomí, že je v Hamburku svázán podobně, jako byl v Harapandě. Bojí se toho, že znovu zapadne a již nevybředne, zatouží po důvěrném blátě pochybné čtvrti:

„Když Harapanda zde, Harapanda tam, proč utíkat z jedné do druhé, ze staré do nové, z bláta vagonové čtvrti do rozbředlosti Eričiny rodiny, z překládání výstřižků z novin do překládání lodních seznamů? Proč opouštět známý pláč pěkné paní Josefky, když bude pláč slyšet všude, a proč nahradit starého druha Haunera novým spolubydlicím, sluhou z kanceláře? Náhle to všechno staré, z čeho utekl, mělo pro něho velkou cenu, protože poznal bezvýznamnost nového“ (SFL 4, s. 71).

Po tomto poznání se urychleně vrací do Prahy a na Harapandu, aby stihl včas nastoupit do svého starého úřadu. Ať člověk žije, kde chce, vždy zapadne do koloběhu všednosti a zvyků, do určitého životního stereotypu, z čehož pro hrdinu plyne poučení, že „to nejvzdálenější je stejné jako to nejbližší a že nemá smyslu toužit po druhém konci“ (SFL 4, s. 73).

Sepětí s předměstím představuje také symbolický titul povídky *Kruh*, kde se po okružní procházce nuselskou čtvrtí s vypravěčem po boku vrací vrah učitelky na místo činu, a próza *Nepřekročitelné vrcholy* o multimilionáři Rozhoňovi. Tento zcestovalý a světem protřelý selfmademan je nucen se ve svých vzpomínkách ustavičně vracet ke dvěma zkušenostem, které zažil ještě jako mladíček z předměstí. Jedině tehdy a tam byl schopen vykonat čin, který stál na začátku jeho podnikatelských úspěchů. Potom už to byly všechno jen kousky, které prováděl bez bázně, a tudíž bez hrdé radosti z vítězství.

František Götz v recenzi *Předměstských povídek* vnímavě postřehl, „jak Langrovi jde v první řadě o postižení specifické hustoty, šíře a rozpětí reality periferie, jak přímo lapá její atmosféru a zhmotňuje ji v tekutý proud věcnatého lyrismu. A jeho lidé mají tu

vždycky rys jisté osudové reálnosti a pravdivosti: jdou jedinež možnou cestou“ (Götz, 1984, s. 45).

Právě na periferii je třeba lidským osudům ukázat a dodat naději, jak to autor patetickými slovy personifikovaného slunce vyjadřuje v závěru povídky *7 hodin 35 minut*: „Tuž se, chlapče, něco z tebe bude, vyrosteš i v těchto hrbolatých ulicích a mezi bočnými domy v celého muže. Jsi dobrý chlapec, a tedy jsi všechno, protože jsi naděje s notnou dávkou chuti k životu“ (SFL 4, s. 27). Není pochyb, že se jedná o sebereflexi autorovy životní empirie.

Literatura

Götz, F. (1984). Langerova povídková periferie. In Ibidem. *Literatura mezi dvěma válkami*. (s. 44–46). Československý spisovatel.

Hodrová, D. (1988). Praha jako subjekt. Příspěvek k poetice města v českém románu. *Česká literatura*, 38(4), 315–327.

Kratochvíl, P. (1996). Město jako kulturní fenomén. In P. Halík, P. Kratochvíl, & O. Nový. *Architektura a město* (s. 71–106). Academia.

SFL 1 (2000). *Povídky I*. Kvarta.

SFL 4 (2002). *Povídky II*. Kvarta.

SFL 7 (2001) *Hry II*. Divadelní ústav.

SFL 12 (2002). *Zasuté objevy*. Akropolis.

SFL 13 (2001). *Prostor díla*. Akropolis.

SFL 14 (2003) *Byli a bylo*. Akropolis.

Poláček, K. (1998). *Knihy fejetonů*. Nakladatelství Franze Kafky.

Vodák, J. (1928). Odstředování Prahy. *České slovo*, 20(141), 10.

K pojmům/termínům představa, prekoncept, žákovo pojetí učiva ve výzkumu didaktiky českého jazyka

Patricie Šinkovičová

PedF UK v Praze, patricie.sinkovicova@pedf.cuni.cz

Abstrakt

Studie reaguje na terminologickou nejednoznačnost ve výzkumu didaktiky českého jazyka ve vztahu k žákovu (před)porozumění. Na základě analýzy domácí i zahraniční literatury a s oporou o Rickertovo rozlišení paritního (analytického) a polaritního (hodnotícího) rozlišování vymezujeme vztahy mezi pojmy *představa*, *prekoncept* a *koncept*. Ukazujeme, že část dosavadní terminologie směřuje popisné a hodnotící dimenze, a argumentujeme pro udržení triády *představa* – *prekoncept* – *koncept* jako analytických (paritních) kategorií. Jako kurikulární ekvivalent, který umožňuje explicitní hodnotové (polaritní) rozlišování vzhledem k didakticky transformovanému vědeckému obsahu, navrhuje užívání termínu *žákovo pojetí učiva*. Článek tak má ambice přispět k diskusi o vymezení adekvátní terminologie ve výzkumech didaktiky českého jazyka. Význam článku vidíme v potenciálu přispět 1. ke kultivaci komunikace výsledků mezi výzkumníky a učiteli, 2. ke zpřesnění interpretace dat získaných ve výzkumech efektů výuky.

Klíčová slova: představa, prekoncept, žákovo pojetí učiva, lingvodidaktika, terminologie

On the Concepts of Mental Image, Preconception, and Students' Conception of Subject Matter in Research on Czech Language Didactics

Abstract

The study responds to terminological ambiguity in research on the didactics of Czech with respect to learners' (pre)understanding. Drawing on an analysis of Czech and international literature and on Rickert's distinction between parity (analytic, descriptive) and polarity (evaluative) differentiation, we delineate the relationships among the terms *mental image*, *preconception*, and *conception*. We show that parts of the existing terminology conflate descriptive and evaluative dimensions and argue for retaining the triad *mental image* – *preconception* – *conception* as analytic (parity) categories. As a curricular equivalent that enables explicit evaluative (polarity) differentiation with regard to scientifically grounded content as didactically transposed, we propose the term *students' conception of subject matter*. The article thus seeks to contribute to the debate on defining an adequate terminology for research in Czech language didactics. We see the significance of our paper in its potential to contribute (1) to cultivating clearer communication of findings between researchers and teachers, and (2) to refining the interpretation of data obtained in studies of instructional effectiveness.

Key words: mental image, preconception, students' conception of subject matter, language didactics, terminology

Úvod

Zásadní výzvou současného bádání oborových didaktik doma i v zahraničí je popis vztahu mezi žákovským poznávacím procesem, stavem vědeckého poznání určitého obsahu a didaktickým zprostředkováním takového obsahu ve vyučovacím procesu. Výzkumy zaměřené na otázky efektivity vyučovacího procesu poukazují na to, že pro konstrukci smysluplného vyučování má dětská poznatková báze klíčovou roli (např. Janík & Slavík, 2009; Carey, 2011). Z tohoto důvodu je důležité zavádět a upřesňovat terminologii vztahující se k žákovským předchozím znalostem. Pouze korektní terminologie umožní přesně pojmenovávat a v praxi efektivně využívat poznatky lingvodidaktických výzkumů.

Při konstrukci komunikačně pojatého vyučování mateřského jazyka jsou akcentovány žákovy jazykové znalosti a zkušenosti z vlastní komunikační praxe (např. Myhill & Brackley, 2004). „Kdybychom měli shrnout naše oborově didaktické zásady při práci s učivem, pak bychom zkonstatovali (...), že se snažíme promyslet takové postupy,

kteří by umožnily **využití dosavadních znalostí žáků a navázaly tak nové poznatky do stávajících žákových jazykových prekonceptů**“ (Štěpáník & Šmejkalová, 2016, s. 151).

V souvislosti s potřebou výzkumu žákovského předpoznání jazyka vzniká otázka, jakým způsobem výsledky a závěry tohoto výzkumu pojmenovávat. Aby byla komunikace výsledků výzkumných šetření s vědeckou obcí, ale i s učiteli–češtináři úspěšná, je zapotřebí dosud nejednoznačně užívanou terminologii sjednotit.

1 Teorie a dosavadní práce

V didaktikách přírodních věd se vyvinulo paradigma systematického výzkumu oborové výuky a reflexe vyučování a učení nazývané *model didaktické rekonstrukce*. Jeho výzkumy se zaměřují na popis společných znaků představ žáků a aktuálních vědeckých poznatků, protože konfrontaci nových informací s žákovským předporozuměním považuje *model didaktické rekonstrukce* za nutnou podmínku konstrukce vyučování. *Model didaktické rekonstrukce* ve vztahu k subjektivně uchopeným obsahům pracuje s termínem/pojmem *žákovská představa* a rozumí jí komplexní mentální konstrukt, v němž se prolíná osobní zkušenost, znalost, subjektivní teorie, ale dále také např. afektivní složka (Jelemenská et al., 2003).

Podrobnou analýzu terminologie vztahující se k žákovskému předpoznání a poznání provedl Doulík (2005), který svou prací navázal na starší studie Mareše a Ouhrabky (1992). Doulík uvádí celkem 28 různých termínů označujících fenomén dětského (před) porozumění. Z analýzy vyplývá, že v českém a slovenském prostředí se nejčastěji užívají termíny *žákovské pojetí učiva* a *žákovské prekoncepty* (*prekoncepce*), mezi dalšími často užívanými termíny se objevuje i termín *představa*.

Neúplný výčet často užívaných termínů vztahujících se k předpoznání nabízí i Čáp a Mareš (2001). Autoři užívané termíny systematicky rozdělují do dvou kategorií. První kategorie termínů je založena na *teorii* (*naivní dětské teorie*), čímž je zdůrazněno to, že soubor dětských poznatků je podle vnitřní logiky uspořádaný a provázaný systém. Do druhé kategorie autoři řadí pojmy založené na termínu *pojetí* (*žákovské pojetí*). Pojetí zahrnují i každodenní zkušenosti žáka jako aspekt dětského porozumění.

V cizojazyčné literatuře se pro označení dětského předporozumění nejčastěji užívá termínů *prior knowledge* (např. Schauble, 1990), *belief* (např. Horwitz, 1985), *students' conception/concept* (např. Hashweh, 1988) a *students'/conceptual understanding* (např. Orton, 1983). Termíny *concept* a *conceptual understanding* se ve vztahu k didaktice fyziky pokusil ve své teoretické studii objasnit Sands (2014). V didaktice matematiky můžeme narazit na termín *procept*, který zavedli Gray a Tall (1994) a který představuje propojení procesu a pojmu. Procept je znak, který může spustit postup, nebo reprezentovat pojem – a učení spočívá v osvojování si dovednosti mezi těmito režimy přepínat.

2 Vztah termínů *představa* – *prekoncept* – *pojetí učiva*

Při vymezování vztahu mezi *představou*, *prekonceptem* a *žákovým pojetím učiva* bere me v potaz úvahy o rozlišování analytické a hodnotící funkce pojmů/termínů. Tyto funkce se v české terminologii směřují nebo zaměřují a z toho pramení problémy při jejich vymezování i užívání v praxi. Východisko pro odlišení těchto funkcí můžeme vidět v Rickertových úvahách (1921, s. 119): hodnotové rozlišování má dle autora polaritní charakter – výběr vlastností se pohybuje v jediné předem určené dimenzi mezi protipóly (a stupni těchto protipólů) příslušného kritéria. Naproti tomu při paritním rozlišování vybíráme pro popis situace/objektu z neomezeného itineráře vlastností.

Tento rozdíl je klíčový i pro didaktickou terminologii. Hovoříme-li například o didaktické kvalitě určité pedagogické situace, jedná se o hodnotové rozlišování v polaritní dimenzi (např. kvalitní – nekvalitní). Pokud se pokoušíme popsat stav či proces v pedagogickém prostředí, pohybujeme se v popisném (analytickém) paradigmatu (srov. Slavík & Janík, 2007, s. 254).

Vydeme-li při popisu situace v české terminologii z výše uvedeného *modelu didaktické rekonstrukce*, nemůžeme nezmínit práci Janíka a Slavíka (2009), kteří ve svých úvahách o subjektivním zpracování obsahu žákem na *model* navazují. Termín *představa* autoři chápou analyticky a interpretují jej jako subjektivní moment existence obsahu a kladou jej do vztahu s termíny výraz („subjektivní akt, jímž se obsah stává intersubjektivně uchopitelným“) a význam („intersubjektivní shody při zacházení s obsahem a jejich ideální měřítko – objektivitu“; Janík & Slavík, 2009, s. 122). *Představa* je tedy spojnicí mezi obsahem uloženým v paměti jedince a jeho jednáním (srov. Currie & Ravenscroft, 2011, s. 11–19).

Vztah mezi termíny *představa*, *prekoncept* a *žákovo pojetí* se v transdidaktické rovině pokusili postihnout Škoda a Doulík (2011). Při zkoumání složek vnitřního poznatkového systému žáka používají autoři termín *dětské pojetí*, kterým označují „komplexní chápání určitého fenoménu konkrétním člověkem (žákem), které nemusí být ještě zcela jasně zformované, tudíž je obtížně verbalizovatelné. (...) Pojetí jsou ovlivněna, zpočátku více, spontánními, živelnými aspekty, jsou produkty zkušeností jedince (...). Později jsou ovlivňována záměrně (nejčastěji samozřejmě cíleným školním vzděláváním)“ (Škoda & Doulík, 2011, s. 90). Autoři pod termín *pojetí* tedy řadí veškeré myšlenkové obrazy a procesy, které se k určitému fenoménu v mysli žáků vztahují. Termín *dětské pojetí* je u Škody a Doulíka synonymem termínu *představa*. *Dětská pojetí/představy* zahrnují i *prekoncepty*, tedy chápání určitého *pojmu*, které vzniká v důsledku každodenní zkušenosti jedince (Škoda & Doulík, 2011, s. 89).

Přístup Škody a Doulíka (2011) představuje případ, kdy se analytická a hodnotící funkce termínů překrývají. Autoři používají výraz *dětské pojetí* jako zastřešující označení pro veškeré myšlenkové obrazy a procesy vztahované k fenoménu: od spontánních, preškolních reprezentací až po později školou ovlivněné porozumění. Do jedné kategorie

tak primárně zahrnují analyticky popisné roviny (subjektivní reprezentace, jejichž součástí jsou prekoncepty), sekundárně rovinu polaritně hodnotící (např. správná – chybná, úplná – neúplná pojetí). Hodnotící dimenze se ve škole nevyhnutelně uplatňuje vzhledem k tomu, že didaktická transformace obsahu probíhá v souladu s oborovými kritérii správnosti (vychází z vědecky exaktního poznání; srov. Slavík & Janík, 2007, s. 268). Jakmile je tedy do definice pojmu zahrnut i pozdější vliv školního prostředí, aktivuje se i polaritní dimenze (kritéria oborové správnosti) a popisná kategorie implicitně nese hodnotící konotace.

Proti Škodovi a Doulíkovi práce Čápa a Mareše nabízí důraznější významové odstínění při popisu jednotlivých pojmů. Termíny *představa* a *prekoncept/prekoncepce*, které jsou u Škody a Doulíka synonymní, Čáp a Mareš navrhuje rozlišit. Pod termín *dětské představy* řadí nahodilé a nevědecké zkušenosti s obsahy, které žák získává před zahájením školní docházky. Tyto představy v pojetí Čápa a Mareše pod termín *prekoncept* spadají. *Prekoncept* je dle autorů předběžná provizorní koncepce, do které patří vše, co předchází konstrukci dokonalejší znalosti nějakého obsahu včetně paritních složek žákova (před) porozumění. Výklad Čápa a Mareše tak směřuje k analytické funkci. Můžeme si nicméně povšimnout, že autoři implikují nedokonalost či neúplnost *prekonceptů*, proto i v jejich výkladu tohoto termínu vidíme hodnotící konotace.

Termín *žákovské pojetí učiva* pak Čáp a Mareš vyhrazuje pro souhrn žákových subjektivních poznatků, představ, emocí, očekávání týkajících se **obsahů vzdělávacího procesu**. Čáp a Mareš tedy termínem *žákovské pojetí učiva* nabízí pojem shrnující veškeré poznání a předpoznání týkající se obsahu vzdělávání, které si žák do školy přináší a které zahrnuje každodenní zkušenosti žáka a které se zároveň v čase i pod vlivem řízení edukace proměňuje. Termín *žákovské pojetí učiva* u Čápa a Mareše tedy slouží jako hodnotově neutrální souhrn žákových reprezentací vztahovaných k obsahu vzdělávání. Autoři sem zahrnují vývoj a proměnu *pojetí* pod vlivem edukace, ale pojem/termín *žákovské pojetí učiva* je popisný souhrn žákových reprezentací. Vymezení je tedy převážně analytické.

3 Vymezení termínů vztahujících se k žákovi (před) porozumění ve výzkumu didaktiky českého jazyka

Žák do výuky přichází vybaven předchozími implicitními znalostmi o obsazích vyučování nebo zkušenostmi s těmito obsahy. Ve výuce mateřského jazyka je situace v tomto ohledu specifická, protože jazyk je nejenom předmětem, ale i nástrojem vzdělávání. Žák je jako uživatel mateřského jazyka obsahem jazykové edukace obklopen ve své každodenní komunikační realitě, do výuky češtiny tak jako rodilý mluvčí přináší větší objem implicitních znalostí než do kteréhokoliv jiného předmětu (Štěpáník & Šmejkalová, 2017).

V didaktikách českého jazyka se ve vztahu k žákovu předporozumění užívá převážně analyticky pojatý pojem *prekoncept*. *Prekoncept* představuje popis toho, jak žáci o daném fenoménu přemýšlejí a na jaké znalosti je možné ve výuce navazovat (Štěpáník, 2020, s. 13). Užívání termínu *prekoncept* však naráží na několik metodologických omezení:

1. nenabízí jemnější odlišování toho, co si žák přináší ze své komunikační praxe před nástupem do školy, tedy implicitních znalostí, od toho, co si osvojuje vlivem cílené jazykové edukace.
2. v popisu prekonceptu nebývá výslovně odlišena ani terminologicky ukotvena polaritní (hodnotící) dimenze, která je ve školním prostředí nezbytná pro posuzování kvality didaktické transformace oborově vědeckého obsahu.

Štěpáník a Slavík (2017) se ve své studii pokoušejí důrazněji odlišit pojmy *představa* a *prekoncept* ve vztahu k didaktice mateřského jazyka i transdidakticky. Při definici pojmu *představa* vycházejí autoři z výše zmíněného pojetí *představy* jako subjektivního momentu existence obsahu (Janík & Slavík, 2009). *Představa* je místně a časově lokalizovaná a předbíhá aktuálnímu užití jazykového prostředku (Štěpáník & Slavík, 2017; srov. Currie & Ravenscroft, 2011, s. 11–19). Pro pojmenování obecnější dispozice, kterou mluvčí musí mít, aby mohl jazyk užívat, používají autoři termín *prekoncept*.

Díky svým jazykovým prekonceptům je tedy mluvčí schopen komunikovat, posoudit funkci a význam jazykového prostředku a vystihnout podstatu daného jevu. O vztahu mezi *prekonceptem* a *představou* hovoří autoři následovně: „(...) v konkrétní promluvě se prekoncept aktualizuje prostřednictvím *představy*, která formuje obsah sdělení do podoby nakonec vyjádřené jazykovým jednáním“ (Štěpáník & Slavík, 2017, s. 62). Toto pojetí je tak v souladu s chápáním *představy* v odborné psychologické literatuře, která chápe *představu* jako předpoklad pro transformaci obsahu pojmu do reálného jednání a naopak (Jedlička et al., 2018, s. 215–216).

Subjektivně uchopované obsahy jsou však neuvědomělé a neorganizované. Cílem jazykového vyučování je tyto implicitní znalosti a zkušenosti odkrývat a uspořádat je, žák tak dle Štěpáníka a Slavíka (2017) objevuje jazykové *koncepty*, které představují intersubjektivně sdílenou část obsahu jazyka. Tyto *koncepty* by měly jednak být v souladu s jazykovědnými poznatky, jednak by díky nim měl být žák schopen v komunikaci vybírat z arzenálu jazykových prostředků uvědoměle a vhodně vzhledem ke komunikační situaci a komunikačnímu záměru. Stejně tak by měl být jedinec schopen v tomto ohledu komunikáty, které jej obklopují, hodnotit (Štěpáník & Šmejkalová, 2017).

Můžeme tedy shrnout, že Štěpáník a Slavík (2017) uvádějí do vzájemného vztahu triádu kategorií *představa* – *prekoncept* – *koncept*. Ty slouží k analytickému popisu různých rovin jazykového poznání. Hodnotící (polaritní) dimenze – tj. posuzování adekvátnosti, úplnosti či správnosti vůči oborovým kritériím – je ponechána až následné interpretaci ve výukovém a komunikačním kontextu, ale do samotných definic termínů/pojmů zabudována není.

Hájková (2013) uvádí, že prvotní zkušenosti s jazykovým jevem jsou nejprve v mysli žáků ukotveny jako *představy* opřené o vlastní komunikační zkušenost. Stejně jako Štěpáník a Slavík (2017) i Hájková (2013) chápe *prekoncept* jako již zobecněnou představu o jazykovém jevu. Žák prekoncept fixuje prostřednictvím tzv. pseudopojmu sloužícího jako primární „pojmenování“ žákovu prekonceptu konkrétního jazykového jevu. Tento pseudopojem posléze překrývá cílená jazyková edukace zaváděním lingvistických termínů. Hájková dále uvádí, že *prekoncept* tedy nejprve nemá žádnou souvislost s lingvistickým vymezením, ale váže se na konkrétní žákovské zkušenosti z každodenní komunikační praxe.

Osvojování obsahů vyučování je bezpochyby ovlivněno subjektivním vnímáním a prožíváním žáka, stejně jako komunikačním prostředím, ve kterém se žák pohybuje. Nelze tedy očekávat, že poznání a poznávání obsahu bude přesně odpovídat tomu, jak tento obsah předává učitel. Proto se nabízí vymezit pojem/termín, který vystihne aktuální podobu žákových znalostí a zkušeností (prekonceptů) vztahených k oborovému či kurikulárnímu rámci. Tím vedle popisu poznávacího vzestupu prostřednictvím již zavedených analytických termínů (*představa – prekoncept – koncept*) umožníme učitelům a výzkumníkům polaritně rozlišovat a hodnotit žákovu subjektivní pojetí příslušné jednotky vzdělávacího obsahu. Věříme, že zavedení a užívání takového termínu by přispělo k efektivní komunikaci výsledků jazykového vzdělávání mezi výzkumníky a učiteli.

4 Návrh terminologického řešení

Ke konceptualizaci řešení terminologického problému přistupujeme se snahou zachovat rozlišování analytické a hodnotící funkce pojmů/termínů:

Zaprvé, pro analytický popis žákovu porozumění navrhuje zachovat triádu *představa – prekoncept – koncept*, kterou popsali Štěpáník a Slavík (2017). Dle našeho názoru (a jak ostatně již zmínění autoři naznačili) je užitečné zkoumat, jak obsahy cílené jazykové edukace žáci pojmají a jak je subjektivně zpracovávají. Při expozici nových jazykových poznatků je zapotřebí navazovat na předchozí žákovy znalosti (Hájková et al., 2013), proto se domníváme, že výzkumy zaměřené na popis, paritní dimenze žákových znalostí a předznalostí jsou klíčové pro výběr vhodného vzdělávacího obsahu a optimalizaci metod zprostředkování tohoto obsahu.

Zadruhé, doporučujeme zavést termín **žákovské pojetí učiva** jako hodnotící kategorii, která subjektivně uchopované obsahy jazykové výuky umožní polaritně rozlišovat (např. správné – chybné pojetí učiva). Soustředíme-li se v lingvodidaktickém výzkumu na efektivitu didaktické transformace, budeme zjišťovat, do jaké míry didaktická transformace v mysli žáka iniciuje budování konceptů odpovídajících lingvistickým poznatkům. V takovém výzkumu se pak polaritnímu rozlišování nevyhneme.

Polaritní dimenze subjektivních pojetí však musí být sledovány v kontextu vzdělávacího obsahu, bez toho polaritní rozlišování hodnotu nemá. Tímto kontextem se stává učivo, tedy oborově didaktický obsah intersubjektivně sdílený v učebním prostředí ve výuce. Učivo představuje rámec pro uchopení a výklad žákovských dispozic (Slavík et al., 2017, s. 183). Výhodou navrženého řešení je fakt, že pojem/termín **žákovo pojetí učiva** sám o sobě tento interpretační rámec pojmenovává.

Užívání termínu *žákovo pojetí učiva*, které s příklady jeho využití v didaktikách přírodních věd pečlivě ve své práci zdůvodňují Mareš a Ouhrabka (1992, s. 87), vnímáme jako dosud nepřekonané, přestože se jedná o práci starší: „Pro obecné označení jevu, který studujeme, ovšem potřebujeme označení, které by bylo dostatečně srozumitelné všem uživatelům, bylo by pojmově neutrální (...), dobře použitelné v různých předmětech a snadno přeložitelné do cizího jazyka, domníváme se, že tato kritéria splňuje označení *žákovo* (studentovo) pojetí učiva.“

Zavedení termínu **žákovo pojetí učiva** pro výzkum žákova chápání obsahů jazykového vzdělávání se tak jeví jako vhodné, neboť se jedná o pojem sám o sobě neutrální, přičemž ale umožňuje interpretovat žákovské prekoncepty ve vztahu k učebnímu prostředí, ve kterém jsou tyto prekoncepty s počátkem školní docházky rozvíjeny.

5 Závěr

V tomto teoretickém článku byly na základě studia relevantní odborné literatury představeny pojmy *představa* a *prekoncept* a s nimi související pojem/termín *koncept*. Následně byl vymezen pojem/termín *žákovo pojetí učiva* pro lingvodidaktický výzkum, jehož vztah k pojmům/termínům *představa* a *prekoncept* byl rovněž nastíněn.

V souladu s odbornými lingvodidaktickými pracemi se domníváme, že je žádoucí systematicky sledovat účinky intencionální jazykové edukace, a tak pro účely polaritního rozlišování/hodnocení těchto účinků navrhuje užívat pojem **žákovo pojetí učiva**, který se dosud v lingvodidaktickém výzkumu neuplatňuje. Tento pojem/termín se jeví pro tyto účely jako vhodný, protože je sám o sobě hodnotově neutrální, umožňuje vyjádřit hodnocení kvality subjektivního pojetí vzhledem k vědeckému obsahu (správné – chybné pojetí) a zároveň je samotným termínem (konkrétně výrazem *učivo*) jednoznačně pojmenován kontext, v němž k hodnocení dochází.

Věříme, že je pro správnou interpretaci výsledků výzkumů žádoucí tyto výsledky adekvátně terminologicky uchopovat. Užívání výstižných a jednoznačných označení lingvodidaktických poznatků považujeme za zásadní i pro správnou komunikaci výsledků výzkumů a následných doporučení pro školní praxi. Rozlišení termínů s analytickou a hodnotící funkcí se proto jeví jako podstatné.

Literatura

- Carey, S. (2011). Précis of the origin of concepts. *Behavioral and Brain Sciences*, 34(3), 113–124.
- Currie, G., & Ravenscroft, I. (2011). *Recreative minds: Imagination in philosophy and psychology*. Oxford University Press.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Doulík, P. (2005). *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Univerzita J. E. Purkyně.
- Gray, E. M., & Tall, D. O. (1994). Duality, ambiguity and flexibility: A proceptual view of simple arithmetic. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(2), 116–141.
- Hájková, E. et al. (2013). *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Hashweh, M. (1988). Descriptive studies of students' conceptions in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 25(2), 121–134.
- Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333–340.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(1), 116–135.
- Jedlička, R., Koťa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.
- Jelemenská, P., Sander, E., & Kattmann, U. (2003). Model didaktické rekonstrukce: Impulz pro výzkum v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 53(2), 190–201.
- Mareš, J., & Ouhrobka, M. (1992). Žákovské pojetí učiva. *Pedagogika*, 42(1), 83–94.
- Myhill, D., & Brackley, M. (2004). Making connections: Teachers' use of children's prior knowledge in whole class discourse. *British Journal of Educational Studies*, 52(3), 263–275.
- Orton, A. (1983). Student teachers' knowledge and understanding of division. *Educational Studies in Mathematics*, 14(3), 243–250.
- Rickert, H. (1921). *Allgemeine Grundlegung der Philosophie* (System der Philosophie, 1). J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Sands, D. (2014). Concepts and conceptual understanding: What are we talking about? *New Directions in the Teaching of Natural Sciences*, 10, 7–11.
- Schauble, L. (1990). Belief revision in children: The role of prior knowledge and strategies for generating evidence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49(1), 31–57.
- Slavík, J., & Janík, T. (2007). Fakta a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 57(3), 263–274.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Grada.
- Štěpáník, S., & Slavík, J. (2017). Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, 27(1), 58–80.

Štěpáník, S., & Šmejkalová, M. (2017). *Průvodce začínajícího češtináře*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Štěpáník, S., et al. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny: Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Fraus.

Tato publikace vznikla v rámci projektu GA UK č. 172125 *Vývoj chápání větného členu doplněk u žáků 2. stupně základní školy*.

„Moře“ v české poezii 19. století

Daniel Jakubíček

PdF UP v Olomouci, daniel.jakubicek@upol.cz

„Nuže, přátelé...

*pokochejme se pohledem na moře, které nám nedala jako jiným národům
příroda, ale génius českého umělce...“*

(Jára Cimrman, ležící, spící)

Abstrakt

Moře v české poezii 19. století zkoumá vývoj a proměny mořského motivu v české poezii od počátků národního obrození až po vrcholné období lumírovců. Přestože je moře fyzicky nepřítomné v české krajině, autor dokládá, že se stalo významným kulturním a symbolickým fenoménem, který odráží proměnu estetického i duchovního myšlení 19. století. V obrozenské a raně romantické literatuře (Kollár, Písek, Čelakovský) je moře chápáno především zeměpisně a vlastenecky, jako metafora mnohosti či nepřítomnosti, zatímco romantismus (Mácha) proměňuje moře v symbol existenciální úzkosti, touhy a osudovosti. V tvorbě májovců (Neruda, Hálek, Heyduk) moře nabývá vnitřní psychologické a filozofické roviny, stává se zrcadlem lidského nitra a prostorem životní dynamiky. Ruchovci (Svatopluk Čech) mu navracují vlastenecký patos, zatímco lumírovci (Vrchlický, Sládek, Zeyer) rozvíjejí mořskou symboliku do roviny univerzální, kosmické a spirituální – moře se stává obrazem času, věčnosti a lidské duše. Studie je určena odborné učitelské veřejnosti, zejména pedagogům literatury a kulturních dějin. Nabízí interpretační rámec, který může obohatit výuku české literatury o nové estetické a symbolické perspektivy. Umožňuje chápat mořský motiv nejen jako tematický prvek, ale jako klíč k pochopení širších kulturních a duchovních proměn 19. století. Článek tak přispívá k rozvoji metod literární interpretace a podporuje didaktickou reflexi vztahu mezi literaturou, přírodním symbolem a národní identitou.

Klíčová slova: mořský motiv, symbolika přírody, český romantismus, národní identita, poetika 19. století, existenciální rozměr, duchovní transcendence, vlastenecký diskurz, estetická proměna, literární interpretace

The Sea in 19th-Century Czech Poetry

Abstract

The Sea in 19th-Century Czech Poetry examines the development and transformation of the sea motif in Czech poetry from the beginnings of the National Revival to the Lumírovci heyday. Although the sea is physically absent from the Czech landscape, the author demonstrates that it became an important cultural and symbolic phenomenon reflecting the transformation of aesthetic and spiritual thinking in the 19th century. In revivalist and early Romantic literature (Kollár, Písek, Čelakovský), the sea is understood primarily in geographical and patriotic terms, as a metaphor for multiplicity or absence, while Romanticism (Mácha) transforms the sea into a symbol of existential anxiety, desire, and fatalism. In the work of the Mayists (Neruda, Hálek, Heyduk), the sea takes on an inner psychological and philosophical dimension, becoming a mirror of the human soul and a space for the dynamics of life. The Ruchovci (Svatopluk Čech) restore its patriotic pathos, while the Lumírovci (Vrchlický, Sládek, Zeyer) develop the symbolism of the sea to a universal, cosmic, and spiritual level—the sea becomes an image of time, eternity, and the human soul. The study is intended for teachers especially those teaching literature and cultural history. It offers an interpretative framework that can enrich the teaching of Czech literature with new aesthetic and symbolic perspectives. It allows us to understand the sea motif not only as a thematic element, but as a key to understanding the broader cultural and spiritual changes of the 19th century. The article thus contributes to the development of methods of literary interpretation and supports didactic reflection on the relationship between literature, natural symbols, and national identity.

Key words: maritime motif, symbolism of nature, Czech Romanticism, national identity, 19th-century poetics, existential dimension, spiritual transcendence, patriotic discourse, aesthetic transformation, literary interpretation

Téma moře je v české literatuře nápadně paradoxní. Nechceme tvrdit, že česká literatura je literaturou suchozemskou, vodní živel v ní má nezastupitelné místo. Sledujeme-li ji v širších kulturních, společenských a uměleckých aspektech, vidíme zřetelně, že pozornost autorů poutá více „rodná hrouda“¹ než exotické scenérie dalekých krajín.

V zemi, která moře nemá, se stává právě tento chybějící živel jedním z nejzajímavějších zrcadel kulturní imaginace, identity a duchovní paměti. Přesto zůstává — snad právě pro svou „nepřítomnost“ — dlouhodobě na okraji badatelského zájmu. Česká literární historiografie si všímá motivů krajiny, vody, řek či hor, avšak moře bývá nahlíženo spíše jako okrajový exotismus než jako plnohodnotný symbolický prostor. Přitom právě tato absence může být významotvorná: kde chybí konkrétní přírodní realita, tam vzniká prostor pro metaforu, sen, vizi a duchovní transcendenci.

Sledujeme-li českou literaturu 19. století z hlediska mořské tematiky, vybaví se nám rčení „bližší košile nežli kabát“. Zřetelně vidíme, že příroda již od dob romantismu sehrává důležitou roli, ale spíše než exotické mořské exteriéry se autoři zaměřují na ty přírodní útvary, které v české kotlině existovaly a které jsou nějakým způsobem spjaty s životem českého člověka (hory, vrchy, kopce, řeky, jezera, rybníky). I obrazy přírody² byly nahlíženy z vlasteneckých pozic. Pod tlakem dobové vlastenecké rétoriky autoři přednostně vybírali ta témata, která byla čtenáři blízká. Moře nám příroda nenadělila, naprostá většina tehdejších lidí moře celý život neviděla ani na obrázcích, natož na vlastní oči. A tak v podstatě nebylo o co obraz moře v dobové vlastenecké rétorice opřít. Za vodní živel tedy jeho uvědomovací funkci braly na sebe řeky, jezera, rybníky³, jejichž kouzlu rozuměl i běžný řadový čtenář. U těchto myšlenek se zrodila ústřední otázka celé studie: Jakým způsobem česká poezie 19. století symbolicky nahrazuje fyzicky neexistující moře a jak se tento motiv proměňuje v závislosti na poetice jednotlivých

¹ Poetika „rodné hroudy“ plní v poezii 19. století funkci obranného mechanismu, reaguje na absenci politické suverenity a geografické uzavřenosti země. „Rodná hrouda“ se ustaluje jako ústřední symbol národní identity, zakořeněnosti a etického řádu. Vyjadřuje vztah člověka k půdě, krajině a domovu – k prostoru, který dává jistotu a kontinuitu v časech společenské proměny. Připomeňme *Slávy dceru* Jána Kollára, kde básník rekonstruuje „posvátnou zemi slovanskou“ a v níž se Dunaj a „rodná hrouda“ stávají symbolem jednoty a kontinuity, v *Ohlasu písní českých* Františka Ladislava Čelakovského „rodná hrouda“ symbolizuje archetyp českého venkova jako mravního a kulturního středu národa. Později např. Jan Neruda v *Knihách veršů* posouvá motiv „rodné hroudy“ k filozofické reflexi domova jako místa lidského údělu, Vítězslav Hálek zdůrazňuje radostnou sounáležitost člověka a krajiny v řadě básní *Večerních písní*. Vrchol poetiky „rodné hroudy“ zosobňuje Svatopluk Čech např. v *Lešetinském kovdři*, kde se země stává morální veličinou symbolizující práci, svobodu a víru v národní sílu.

² Viz úvahy Vladimíra Macury v jeho monografiích *Český sen*; *Znamení zrodu* (společně vydání Academia, 2015).

³ Motiv moře je součástí širší symboliky vodního živlu, který v české poezii nabývá mnoha podob – od řeky a pramene až po déšť či slzu. Tato studie se však vědomě zaměřuje pouze na moře jako zvláštní, vnitrozemsky absentní formu vody, která v českém 19. století funguje jako metafora překročení, duchovní dálky a estetické otevřenosti. Zahrnutí dalších forem vodního obraziva by jistě umožnilo komplexnější pohled, avšak zde jde o zachycení specifické funkce moře v procesu modernizace české poetiky.

literárních generací? Jinak řečeno, cílem studie je vysledovat, jak se obraz moře⁴ vyvíjí od obrozenské a raně romantické literatury až po konec 19. století, a ukázat, že moře se v české poezii 19. století stává metaforou duchovního prostoru, existenciální zkušenosti a kulturní identity.

Nevycházíme z potřeby objevovat nové faktografické poznatky, ale z přesvědčení, že staré texty lze číst novým způsobem. Snahou je „restaurovat“ známé literární motivy, které jsou sice po desetiletí interpretovány, ale často ztrácejí svou živost v síti mechanických literárněhistorických výkladů. Právě motiv moře nabízí možnost nového čtení – mezioborového, symbolického a esteticky citlivého.

Studie je reakcí na současné trendy v světové literární vědě vycházející z podstaty ekokritických a tzv. blue-humanities přístupů, které zkoumají vodní prostory jako klíčová místa kulturní imaginace a vztahu člověka k přírodě. Na tyto podněty text navazuje a usiluje o jejich aplikaci v historickém rámci 19. století, tedy v době, kdy se česká poezie formovala v napětí mezi vlastenectvím, estetikou a duchovním univerzalismem.

Metodologicky studie vychází z komparativně-interpretálního a historicko-poetického přístupu, propojujícího analýzu jednotlivých textů s jejich kulturním a estetickým kontextem. Korpus tvoří reprezentativní výběr básnických děl české poezie 19. století – od obrozenské generace (Ján Kollár, Václav Jaromír Písek, František Ladislav Čelakovský) přes romantismus (Karel Hynek Mácha) a májovce (Jan Neruda, Vítězslav Hálek, Adolf Heyduk) až po ruchovce a lumírovce (Svatopluk Čech, Josef Václav Sládek, Jaroslav Vrchlický, Julius Zeyer).

Českou literaturu 19. století vnímáme především v jejích vlasteneckých pokusech. Zvláště v první polovině století šlo autorům především o to, vyslovit své češství a vyjádřit vztah k mladému národu, jemuž na cestě životem byly činěny různé překážky. V době, kdy „rodná hrouda“ představuje základní symbol obnovovaného společenství, je moře vnímáno jako prostor jinakosti, dálky a ohrožení – jako cosi cizího, vzdáleného, a přitom přitažlivého.

Exotické náměty se sice objevovaly, ale důležitost byla jinde. Dalo by se to uvést na příkladu Kollárovy Slávy dcery, kde se slovo moře (podle údajů získaných v České elektronické knihovně) objevuje v prvním vydání (1824) pouze jedenáctkrát, v druhém

⁴ Za motiv moře považujeme nejen přímé lexikální výskyty (moře, oceán, vlny, příboj), ale i obrazná pojmenování, která moře evokují v rovině metaforické (moře lásky, moře času, moře bolesti). Texty byly analyzovány podle funkce motivu (vlastenecká, existenciální, spirituální) a podle míry jeho obrazné transpozice (přímý, přenesený, symbolický význam).

Zvolená metodika je hermeneutická – nevychází z kvantitativní excerpcce, ale z hloubkového čtení, které sleduje, jak se v obraze moře zrcadlí duchovní a kulturní proměna české poezie.

V tomto smyslu článek chápe moře nikoli jako exotický prvek importovaný z evropské poezie, ale jako místo imaginární geografie české duše. Sleduje, jak se v 19. století proměňuje jeho význam: od vlastenecké substituce, přes romantickou existenciální metaforu, až po lumírovskou spiritualizaci a estetizaci moře jako prostoru věčnosti.

vydání (1832) pak třiatřicetkrát.⁵ Významy jsou však mnohde přenesené, např. sonet č. 52 *Až kde ječí moře Venetů*⁶ (výklad slova moře ve významu mnohost), v podobném duchu také sonet č. 586 *Z druhé strany moře psů a chertů*⁷. Z jiného významového hlediska autor přistupuje k slovu moře v sonetu č. 173 *Ku životu národnímu moře*⁸. Moře je zde využito ve smyslu zeměpisném – básník smutní nad tím, že nám byl Němci odepřen přístup k Baltickému moři, což je pro něj brána ke vzdělanosti a cestám do světa. V sonetu č. 284 *Hory, hory slyšte hory skalné*⁹ mu jde víc o řeky, které oslovuje, a nabádá, aby cestou od Tater k moři nečinily škodu na slovanském území.

Z metodologického hlediska lze Kollárův přístup interpretovat jako geopoetický – v obraze moře se spojuje prostorová imaginace s ideovým konstruktem národa. V básnickově pojetí významů moře převládá moment zeměpisný, vlastenecký a logický, praktický, naopak skoro se nevyskytuje význam symbolický nebo mýtický, neboť do české mytologie zkrátka moře nepatří. Stejně tak chybí význam moře jako odraz básníkovy duševního stavu.

V Kollárově klasicistní poezii se však již probouzí romantický duch, který pak opanoval poezii dvacátých a třicátých let. Poetiku raného romantismu reprezentuje dnes již zapomenutý básník Václav Jaromír Pícek. Také u Pícky není příroda jen estetickým pozadím, ale především prostředkem vyjádření vlasteneckého citění, zdrojem lidové poezie a symbolem národní identity. Příroda je pro něj prostředím, které probouzí lásku k vlasti. Lesy, hory, řeky či venkovské prostředí jsou chápány jako symbol národní kontinuity. Je pro něj zárukou harmonického řádu, místo klidu a stability. V době, kdy český jazyk a kultura hledaly své místo, v očích romantických autorů příroda působila jako trvalý a neměnný základ, k němuž se národ mohl vztahovat.

Motiv moře se i u něj reflektuje v kontextu dobového úzu, to znamená okrajově a ve smyslu vnímání moře jako „mnohosti“, např. v básni *Marii* zazní verš: „*Kdo ti dal to moře lásky*“¹⁰.

Z konvenčního rámce obrazu moře se částečně vymyká báseň *K věčným končinám*: „*Hory, hory valné, / Hory modrodalné, / Vy jste obraz touhy mé: / Jak vy tam se pnete, / Věčný ráj kde kvete, / Tak můj k hvězdám duch se pne. // Moře, moře tiché / Prosté bouře liché, / Tys tajemství obrazem: / Jak ty věčně skrýváš, / Co ve lůnu míváš, / Tvorce tak ples v nebi svém. // Nebe, nebe jasné, / Jehož lesk nehasne, / Ty jsi obraz lásky mé: / Jak tam věčně září / Slunce vlídnou tváří, / Tak má láska pro tebe.*“¹¹ Na rozdíl od běžných čtenářských představ není pro Pícky moře neklidný a bouřlivý živěl, naopak moře vnímá jako klidnou, prostou, tichou sílu. Z jeho hloubky a klidu vyvěrá tajemnost a neproniknutelnost, smířlivý

⁵ Uvedme, že ve svém prvním vydání obsahovala sbírka cca 150 sonetů, v druhém pak 615 sonetů.

⁶ Kollár, J. (2014). *Slávy dcera*. Martin C. Putna (ed). Academia, s. 43.

⁷ Kollár, J. (2014). *Slávy dcera*. Martin C. Putna (ed). Academia, s. 316.

⁸ Kollár, J. (2014). *Slávy dcera*. Martin C. Putna (ed). Academia, s. 105.

⁹ Kollár, J. (2014). *Slávy dcera*. Martin C. Putna (ed). Academia, s. 162.

¹⁰ Pícek, V. J. (1856). *Písně (Co básní svazek 4.)*. Jaroslav Pospíšil, s. 20.

¹¹ Pícek, V. J. (1852). *Písně (Co básní svazek 3.)*. Jaroslav Pospíšil, s. 91.

tón básně podtrhuje její meditativní ráz. Moře básníkovi reprezentuje duchovní říši, kterou nelze prohlédnout a v níž spatřuje klid a jistotu, moře zřetelně odráží duchovní tajemství světa – božský řád. V tomto smyslu se v moři odráží sám tvůrce – Bůh: „*Tvorce tak ples v nebi svém*“.

V básni lze rozlišit trojí krajinu: hory – moře – nebe. Všechny tři entity na sebe berou symbolickou funkci. Hory se stávají obrazem duchovní touhy, cesty k ideálu, nebe je mu obrazem čisté nekonečné lásky. Moře je středem této koncepce, je obrazem tajemství – skrytého smyslu světa. Moře skrývá božské tajemství, které lidským rozumem nedokážeme plně obsáhnout. Motiv lůna „*Jak ty věčně skrýváš / co ve lůnu míváš*“ jednoznačně posouvá přírodní rovinu básně do roviny metafyzické.

Podobně jako u J. V. Picka i u dalšího představitele rané romantické poetiky, Františka Ladislava Čelakovského, je moře marginálním motivem, byť se s ním několikrát setkáváme např. v *Ohlasu písní ruských*, kde jeho použití odpovídá topografickému a regionálnímu určení. Např. v *Rozmluvě noční* využívá motivu moře k naznačení rozlehlosti krajiny: „*tož krajina ta, ... / od moře do hor vysokých*“¹², případně v topografické určenosti jako je tomu ve *Smrti Alexandra*: „*Ach, na jižní straně blízko moře, / blízko toho moře Azovského*“¹³ či ve *Věžni* „*Jako na výtoku Donu tichého / do toho-li moře do Azovského*“¹⁴.

Probíráme-li se dílem F. L. Čelakovského, najdeme jednu báseň, kde moře využívá jako vyjádření určité symboliky. Ve sbírce *Růže stolistá* na osmdesáté pozici je báseň, kde je moře obrazem neklidného nevyzpytatelného života: „*Ať si jak chce moře zmítá / člunek mého života, / ať ho stíhá bouře lítá, / žívlů vztek a mrákota: // směle Bohem uloženou / podnikaje výpravu / spěchám duší nezohroženou / k blaženému přístavu. // Zjasňující černé noci / ve tříhvězdí tajné moci / nade mnou se vznášejí, / víra, láska s nadějí*“¹⁵.

Je-li básníkovi moře obrazem životní nepřízně, zkoušky či osudových překážek, život se mu jeví jako člun, křehkost člunu (života, lidského bytí) je naznačena deminutivem „člunek“. Člun ovšem symbolizuje i schopnost plout dál. Ta je umocněna pevnou vírou v Boha, s nímž souvisí důvěra v cíl cesty. Zásadní roli hraje trojí ctnost. Trojice ctností (víra, naděje, láska) hraje roli světla v temnotě – dávají směr a útěchu. Moře je u Čelakovského „nezměrné“, „mocné“ a „vzdorné“, zároveň však podřízené vyššímu božskému řádu. Jako by se zde objevoval první náznak spirituální dimenze mořského obrazu, která bude později rozvinuta u lumírovců. Moře není konkrétním místem, ale etickou metaforou: ukazuje, že i v chaosu přírodních sil existuje skrytá harmonie. V tomto smyslu můžeme Čelakovského číst jako předchůdce moderního symbolického pojetí přírody – poezie u něj není deskriptivní, nýbrž axiologická, obrací se k hodnotám, které moře pouze zosobňuje.

¹² Čelakovský, F. L. (1950). *Básnické spisy*. Vyšehrad, s. 59.

¹³ Čelakovský, F. L. (1950). *Básnické spisy*. Vyšehrad, s. 63.

¹⁴ Čelakovský, F. L. (1950). *Básnické spisy*. Vyšehrad, s. 75.

¹⁵ Čelakovský, F. L. (1950). *Básnické spisy*. Vyšehrad, s. 43–44.

J. V. Písek a F. L. Čelakovský představují počátky romantismu velmi úzce spjaté s programem národního obrození. Tematizují moře jako fenomén vzdálený, ale významově produktivní. Jejich přístup osciluje mezi deskripcí a metaforou, mezi snahou poznat svět a potřebou uchovat duchovní pevnost domova. V jejich dílech se moře stává negativním prostorem imaginace – tím, co chybí, a proto nutí k myšlení. Právě v tomto napětí mezi fyzickou absencí a duchovní přítomností se rodí česká tradice „vnitrozemského moře“, která v následujících generacích nabude podoby existenciální i symbolické.

Přechod od obrozenské poezie k romantismu znamená zásadní proměnu poetiky i duchovního horizontu české literatury. Tam, kde Kollár a Čelakovský pojímali moře především jako prostor geografické jinakosti a morální řádu, stává se u romantiků moře vnitřní krajinou duše – obrazem neklidu, touhy a osudovosti. Do popředí se dostala básnická individualita, která objevila krajinu jako odraz „rozervané“ lidské duše. S tímto posunem se i do české literatury dostávají existenciální a tragické pocity či motivy nicoty, konečnosti a osamělosti.

Všechny tyto aspekty se setkávají v tvorbě Karla Hynka Máchy, ovšem vybavíme-li si jeho básnickou skladbu *Máj*, jsme o mořské motivy v jeho tvorbě značně ochuzeni¹⁶, neboť moře se objevuje především v Máchových básních mimo tuto skladbu.

Mácha moře objevil již ve své juvenilní tvorbě, ale jako jeden z mála básnických současníků moře skutečně spatřil – stalo se tak v roce 1834, během cesty do Itálie a zpět. Moře básníka fascinovalo, v jeho básních je často širé a nekonečné, ovšem tyto dvě vlastnosti jsou pouze východisko pro jeho poetiku. Nekonečno je pro Máchu prostor přesahující člověka, symbol věčnosti, v nekonečno se básníkovi zrcadlí krátký a bezmocný lidský život. Moře je v jeho básních vznešené a děsivé zároveň. Zrcadlí-li se v moři lidský život, je básníkovi moře prostředkem, jak zachytit vnitřní pocity člověka – především úzkost a prázdnotu. Obraz moře často spojuje s obrazem touhy, s tíhnutím k cestě, dálkám, Mácha prostřednictvím mořských motivů hledá především rozměr svobody člověka i jeho ducha. V neposlední řadě mívá moře i mystický až náboženský rozměr, moře je Máchovi paralelou k motivům noci, hrobu či nebe.

Proměnu motivu moře můžeme u Máchy dokumentovat v básni *Abaelard Heloize*, která je inspirovaná tragickým milostným příběhem středověkého filozofa Petra Abélarda (1079–1142) a jeho žáčky a milenky Héloisy. Mácha jejich osud použil jako zrcadlo vlastních typických témat: osamělosti, touhy, lásky a smrti. Pro interpretaci motivu moře se zásadním stává verš, v němž ve své zpovědi Abélard zvolává: „Mezi námi bouří

¹⁶ Přestože se v *Máji* neobjevuje explicitní obraz moře, vidíme, že celý text je prochnut „mořskou“ imaginací nekonečna – horizontem, který přesahuje lidské měřítko. Mácha nahrazuje fyzické moře metafyzickým prostorem, je to prostor pohybu, vzdálenosti a plynutí, v němž se odráží člověk jako bytost vzržená do světa bez jistoty. Z hermeneutického hlediska lze Máchovo moře chápat jako variantu romantické sublimity – jako prožitek velikosti, která přesahuje člověka a zároveň ho definuje. Moře je tu metaforou rozštěpení mezi touhou po splnutí s nekonečnem a vědomím nemožnosti tohoto splnutí. V tom spočívá jeho tragická, ale i duchovní síla. Máchovo moře není venku, ale v nitru člověka. Je to moře snu, paměti a smrti – nekonečný prostor, v němž se setkává individuální bolest s kosmickou perspektivou.

*oceán; / zem i moře proti nám se zdvihá, / lásku naši zem i moře stíhá!*¹⁷ Moře zde ztrácí svůj geografický potenciál, je vyjádřením romantické bezmoci – milenci se milují, ale nemohou spolu být. Mácha prostřednictvím motivu moře symbolicky vyjadřuje nepřekonatelnou vzdálenost mezi milenci. Důležitým předpokladem je aktivnost moře; moře není jako u Pícky tiché a mírné, naopak bouří se a zdvihá, mořská aktivita představuje vnější síly, které nejen že lásce nepřejí, ale přímo lásku ničí (v přeneseném významu si tyto síly můžeme představit jako společenské či náboženské konvence a normy, případně fyzickou nedostatečnost¹⁸). Moře stává symbolem nepřekonatelných překážek, příroda se mění v nepřítele.

Obraz moře jako hranice mezi světem živých a mrtvých se objevuje v básni *Dítě*. Přestože básníkovými očima sledujeme tragickou plavbu dítěte v malém člunu na rozbouřeném moři, moře zde není jen přírodním jevem, ale symbolickým prostorem smrti. Tragédie dítěte není dílem náhody, dítě vědomě a nevyhnutelně směřuje ke smrti. „*Proč by hrozil já se moře, / vždyť pak předci v hloubi této / otec spí již třetí léto.*“¹⁹ Dítě touží po setkání s otcem, tedy po smrti. Moře je tak pro Máchu zosobněním osudu a zániku, „*Vlna za vlnou se valí, Podobná vysoké hoře; Polkne člun ten; – zalká moře.*“²⁰ Je to ničivá síla, ale není to smrt samotná, je to cesta ke spojení s milovanou osobou, prostor touhy a smutku.

Obvykle se s romantismem pojí téma hledání „velké“ lásky. Lásky, která překoná smrt a trvá ve své nekonečnosti. V básni *Máj*, v závěrečném zvolání „*Bez konce láska je!* – *Zklamánáť láska má!*“²¹ Mácha melancholicky vyjadřuje marnost lidského úsilí a tužeb, vnímá lásku jako pro člověka nedosažitelný ideál. Tato myšlenka se u Máchy objevuje i v dalších básních, z hlediska mořského motivu je stěžejní báseň *Měsíček*. Báseň je pohádkovou odpovědí na otázku, proč měsíček bloudí po obloze. Ovšem je to odpověď máchovská, tudíž melancholická, vyjadřující marnost lidských tužeb, lidského úsilí odsouzeného k nezdaru. Měsíc toužící po lásce bloudí po obloze a hledá milenu, ideál, který však nikdy nenalezne. Hledání je věčné a nenaplněné, jeho cestu můžeme vnímat jako metaforu lidského života. Moře je jedno z prostředí (nebe, pevnina, moře), kterým měsíc putuje. „*Často v bouři změněn / bouři přestrašlivou, / hledám ji po moři, / po hlubokém moři; / v nejhlubších hlubinách / celé moře projdu / celé moře zdvihnu, / ji však nenalézám.*“²² Moře se zde stává klíčovým prvkem Máchovy existenciální symboliky, je to místo hledání a ztráty, je kulisou nekonečnosti, Mácha zdůrazňuje mořskou hloubku, která koresponduje se silou, s níž touží po lásce. Zároveň hloubka reprezentuje tajemství, to souvisí s neuchopitelností lidského osudu a nemožností nahlédnout za oponu přítomnosti. Symbolicky to Mácha vyjádřil v měsíčkové úsilí zdvihnout moře. Nejenže

¹⁷ Mácha, K. H. (1997). *Básně*. Český spisovatel, s. 78.

¹⁸ Abélard byl svými nepřáteli vykleštěn.

¹⁹ Mácha, K. H. (1997). *Básně*. Český spisovatel, s. 55.

²⁰ Mácha, K. H. (1997). *Básně*. Český spisovatel, s. 55.

²¹ Mácha, K. H. (1997). *Básně*. Český spisovatel, s. 44.

²² Mácha, K., H. (1997). *Básně*. Český spisovatel, s. 57.

jeho pátrání nevede k cíli, ale je zdrojem zármutku. Krásně naznačený je v příběhu také vesmírný cyklus (měsíc a moře se ovlivňují – příliv a odliv), měsíc ve své nekonečné snaze se stává součástí kruhu utrpení, každý den je nová naděje, každý večer je mořské pohřbení.

V romantickém paradigmatu už příroda není pouze alegorií vyššího řádu, ale živým organismem, který odráží vnitřní stav člověka. Máchovské „moře“ je tak nejen literárním obrazem, ale i poetickou strukturou: rytmus jeho veršů, oscilace mezi tichem a bouří, světlem a tmou, horizontem a propastí – to vše evokuje pohyb mořských vln. Moře můžeme vnímat jako symbolickou formu samotné poezie.

Na Máchovo duchovní pojetí navazují básníci májovské generace, kteří se již fyzicky dotýkají světa – cestují, čtou cizí literatury, poznávají moře jako reálnou skutečnost. Jejich přístup však zůstává ovlivněn romantickým dědictvím: moře je pro ně nejen symbolem svobody, ale i zrcadlem člověka ve světě.

Líčí-li Jan Neruda v jedné z básní *Písní kosmických* moře jako živel, jde mu výhradně o symbolické vyjádření básnické duše: „*Poeto Světe! Kam se hymnu křídla / přes hlubné tmy, přes všechna světél vřídla, / kam, kam se křídla hymnu rozkládají?! / Když mořem vanou, moře z dna se bouří, / když zemí vanou, země k nebi kouří, / když nebem vanou, světům dech se tají!*“²³ Moře je Nerudovi prostorem vnitřního boje, básnickovy inspirace a síly. Stává se metaforou duševní síly básníka a zároveň silným kosmickým živlem. Existenciální rozměr a přechod mořského motivu z přírodní do vnitřní symboliky představuje báseň *Našel jsem se!*. Moře v ní není realistickým obrazem krajiny, ale metaforou touhy po životní plnosti. „*A vím, že jsem chtěl také šťasten být / a sluncem v okeán se lásky vpít, / že chtěl jsem dětské hladit hebké vlásky – / ach bože, bože – kde to moře lásky!?*“²⁴ Báseň však vyznívá pesimisticky, básník se chce rozplynout v nekonečném prostoru citu, ovšem namísto lásky nachází jen chlad, prázdno, zimu a osamění. „*Sám sedím zde a trapné u nevoli, / zrak pustý v pustém hledá koutě klid, / a srdce – srdce bolí!*“²⁵ Moře jako symbol ztraceného ideálu a nenaplněných možností je zároveň nerudovským zobrazením osudu člověka a jeho údělu.

Moře se u Nerudy objevuje také jako obraz dějinného času, například ve dvanácté básni *Hřbitovního kvítí* „*Stojí ostrov pustý po kraj moře*“²⁶. V básni objevujeme kontrast moře a pevniny, zatímco ostrov představuje tradici a pevnost starých časů „*Stojí ostrov pustý... na něm v hrobech otcův dávné mravy*“²⁷, moře představuje dynamický proud času, který vše uvádí do pohybu „*bouřná vlna časův každodenně / hrob z nich jeden v bezdné lůno splaví*“²⁸. Moře je v Nerudově pojetí historická síla, která ničí, mění, ale

²³ Neruda, J. (1956). *Básně 2*. Československý spisovatel, s. 21.

²⁴ Neruda, J. (1956). *Básně 2*. Československý spisovatel, s. 229.

²⁵ Neruda, J. (1956). *Básně 2*. Československý spisovatel, s. 229.

²⁶ Neruda, J. (1951). *Básně 1*. Československý spisovatel, s. 32.

²⁷ Neruda, J. (1951). *Básně 1*. Československý spisovatel, s. 32.

²⁸ Neruda, J. (1951). *Básně 1*. Československý spisovatel, s. 32.

také očišťuje: „... že jejich ztráty a to právem – vnuci nelitují“²⁹. Nejedena se tedy o katastrofickou vizi zániku, ale o běžný proces nevratně pohřbených starých hodnot. Co je zastaralé, proud moderní doby odplaví právem. Moře tu vystupuje jako metafora zapomnění, v lidském vývoji končí v propadlišti dějin nejen hmota (hroby), ale také ideje a myšlenky. Nerudovo moře už není zdrojem úzkosti, ale prostorem dialogu mezi člověkem a světem.

Májovci rozvinuli poetiku pozdních romantiků a sblížili ji s nastupujícím realismem, vidíme to u Nerudy i dalších básníků májového okruhu, Adolfa Heyduka i Vítězslava Hálek. Májovci tak posouvají romantickou tradici směrem k optimističtější antropologii, člověk už není ztracený poutník, ale tvůrce, který rozumí nekonečnu prostřednictvím poezie.

Moře je pro ně metaforou světa, otevřenosti a nekonečna, přitahuje a děsí zároveň. Pro Hálek je moře především krajinným koloritem, pozadím konkrétní situace. V jeho *Baladách a romancích* najdeme báseň *Na Moři*, v níž se nad ránem dva rybáři vydali v loďce na moře lovit ryby. Jeden usnul, zatímco druhý se věnuje lovu ryb, ale zároveň rozjímá o své lásce, atmosféru podtrhuje východ slunce, v jehož záři se rodí láska k životu, světu, lidem. „A byla sluncem opravdu. / Vrh' v moře se v té době / jak slunce táhne vodu ven, / tak přitáhla jej k sobě.“³⁰ Moře zde zosobňuje pozitivní životní proud, který propojuje práci, sny a lásku. Báseň je uzavřena v lehké žertovném tónu: „A když šli domů, zpívali, / že lov se tenkrát zdařil“³¹. Rybářský „lov“ se proměnil v metaforu pro „lov“ srdce. Hálek zde zajímavým způsobem využil své umění propojit obyčejnou situaci (rybáři na moři) s poetickým obrazem (slunce, láska a sen). V kontextu celého Hálekova díla má moře jedinečnou funkci v básnické skladbě *Černý prapor* (1867), v níž na sebe moře bere pro Hálek tradiční společenský ráz. Lidé sledující odplouvající loď se rozcházejí a jejich pohyb a emoce jsou paralelou k mořským vlnám. Moře ale využívá také jako symbol svobody.

Heydukovo pojetí moře je bližší vidění Nerudovu, jak například naznačuje báseň *Moře – srdce!* Básník v něm oslovuje moře, které je vlastně obrazem jeho srdce. „To přenesmírné, čáruplné moře, / jak v širé mlze daleko se ztrácí, / to pravý obraz jestiť mého hoře / jež vždy a stále v srdce se mi vrací...“³² Báseň je intimně meditativní, moře pro něj není jen příroda, ale především projekce jeho duše, což májovskou poetiku přibližuje k poezii moderních básnických směrů – krajina stav duše. Zajímavý je v básni motiv loďky: „Ta skrovná loď, jež na tvých vlnách pluje, / ta zdá se mi mou dumnou písní býti, / jež širé dálky věrně pozdravuje, / kde tichým mírem hvězda moje svítí; / o srdce, srdce, čáruplné srdce!“³³ Loďka je metaforou básně, malá, křehká, přesto se ale tváří v tvář živlu vydává na cesty. Jejím úkolem je pozdravit hvězdu (snad milovaná osoba, ideál,

²⁹ Neruda, J. (1951). *Básně* 1. Československý spisovatel, s. 32.

³⁰ Hálek, V. (1912). *Balad a romancí řada druhá*. Jan Laichter, s. 9.

³¹ Hálek, V. (1912). *Balad a romancí řada druhá*. Jan Laichter, s. 9.

³² Heyduk, A. (1864). *Básně*. Václav Janota, s. 12.

³³ Heyduk, A. (1864). *Básně*. Václav Janota, s. 12.

naděje). Každopádně zde zaznívá básníkův hlas v dialogu o funkci umění. Báseň jako rovnováha mezi životem a ideálem.

Hálkovo moře je především kulisa, jeho moře je přívětivé stojí vně života a utváří dojmy radosti, lásky, hrdosti či odvahy. Heydukovo moře je mořem melancholickým, důležitou roli hraje hloubka, kterou můžeme ztotožnit s hlubokostí lidských citů a bolesti. Heydukovo moře je moře z nitra, Hálkovo je zvnějšku.

Vlasteneckou rétoriku vrátila motivu „moře“ generace ruchovců. Ta vstupuje do literatury v období, kdy je idea národního sebevědomí již pevně zakotvena a kdy se česká poezie obrací k morálním, společenským i historickým otázkám. Motiv moře se v tomto kontextu proměňuje: není již jen krajinou duše, ale metaforou světa jako dějinného prostoru, v němž se odehrává boj dobra a zla, víry a pochybnosti, vlastenectví a kosmopolitismu. Možná právě proto se v této generaci motiv moře častěji objevuje především v epických skladbách. Nejvýraznějším představitelem tohoto pojetí je Svatopluk Čech, v jehož rozsáhlé básnické a epické tvorbě se moře objevuje opakovaně. Čechovo moře je mohutné, dramatické a dynamické – ne metafyzické, nýbrž morální. Je to prostor zápasu, zrcadlo lidského úsilí a společenských proměn. V básni *Evropa* se moře stává symbolem dějinného pohybu, který ohrožuje i očišťuje; v *Písniích otroka* představuje moře hranici svobody a nesvobody – metaforu společenského řádu, který člověk musí překonat. Čechovo moře není odrazem osobní zkušenosti (ačkoli básník cestoval a moře skutečně spatřil), nýbrž etickou vizí světa, kde vlna představuje rytmus dějin, v nichž se člověk učí přijímat odpovědnost za svobodu.

Příznačným se mořský motiv stal např. v básni *Husita na Baltu*. Pro Čecha jsou husité ukazatelé a šířitelé světla (velkých myšlenek) a využívá k tomu motivu maják: „*Štítlem rozpuklým mu vítr hvízdá, / na přílbu pták mořský staví hnízda, / palcát halí mech a po krunýři / skalní květ své sporé zvonky šíří, / s prsou však mu kalich září zlatý / jako maják moře do dálavy, / nad hlavou pak jemu rozepjatý / vlaje prapor dávné české slávy.*“³⁴ Začteme-li se pozorně, je patrné, že Čechovi nemohl postačit např. motiv Jitřenky, zde šlo o vystižení atmosféry, z veršů přímo cítíme příboj, jenž rozráží útesy, na nichž hrdě a statečně odolává mořské mase maják, stejně jako husité statečně odolávali mase nepřátel. Maják se stává památníkem české slávy.

Moře v Čechově básni dostává mnohvrstevnatý rozsah. Tím, že jej přesně specifikoval mořem Baltickým, stal se symbolem české expanze. Balt v Čechově podání neustále hučí, čímž uchovává ozvěnu naší dávné slávy a zároveň symbolizuje nesmrtelnost dějin. Rozbouřený Balt představuje živel (zvýrazněno vlnami, větrem, blesky), který kontrastuje s nehybným zkamenělým tělem vůdce. Člověk je dočasný, ale duchovní odkaz trvá. Zkamenělý husita na pobřeží se stává symbolem nesmrtelné národní identity.³⁵

³⁴ Čech, S. (1874). *Básně Svatopluka Čecha sv. I.* Fr. A. Urbánek, s. 174.

³⁵ Tento moment má zásadní význam: Čech, navrací moři jeho kolektivní, nikoli pouze individuální rozměr. Moře je chápáno jako dějinný živel, který překračuje hranice národa, ale současně potvrzuje jeho místo v univerzálním pohybu světa.

Na eticko-vlastenecké pojetí ruchovců reaguje generace lumírovců proměnou perspektivy – moře se stává prostorem estetické a spirituální transcendence. Právě oni ve své tvorbě mořské motivy rozehrávají v dalších a dalších nápaditostech a obsahu. Motiv moře se pro lumírovce stal jednou z bran k jejich programu. Pro „kosmopolitní“ lumírovce, kteří otevírali českou literaturu světovým podnětům i formální kultuře, se moře stalo průchodem k západnímu světu.³⁶ Lumírovci téma „moře“ ustálili a definitivně usadili v kontextu estetického a existenciálního pojetí moderní poezie. Fascinace mořem jim byla společná, Vrchlický se Sládkem vnímali moře nejen v přírodním rozměru, ale také ve filozofických hloubkách duchovních zápasů, v touze po nekonečnu, v kontrastu věčnosti přírody a pomíjivosti člověka. Pro Vrchlického je moře kosmickou metaforou, médiem pro přemýšlení o bytí, čase a umění. Pro Sládka je především zkušeností cesty, životních scén a situací, z nichž se dá učit, resp. pochopit smysl světa, člověka, odloučení či naděje.³⁷ Pro Zeyera je moře spirituálním prostorem. Je osudové a melancholické, často propojeno s legendárními světy – je to prostor numimózní.

Báseň *Perla* je ukázkovým příkladem této charakteristiky. Zeyer v ní modeluje existenciální situaci člověka, básnický převypravuje indickou či perskou báji o perle, kterou přetavuje v podobenství o lidské touze po ideálu. „*Vy všichni, kteří trudíte se na cestě / po ideálu, dbejte na tu starou báj / a nechte kolem jdoucí smáti se a lát, / ta perla z hlubin, věřte! bude dána vám.*“³⁸ Moře se stává dějištěm zázraku, prostorem mezi lidským a nadlidským. Je součástí iniciační zkoušky, „*A ráno vstal a jal se vodu čerpat hned / a vylévat ji z moře na břeh do písku. / A bez únavy tak se trdil, namáhal / až do úpadku.*“³⁹ Vylévání vody z moře je čin absurdní, směšný a zároveň v sobě skrývá lidskou touhu překonat nemožné. Technicky člověk neuspěje (vodu z moře nepřecherpáme), ale akt se stává klíčovým z hlediska prokázání věrnosti a upřímnosti. Zásahem „ducha moře“ „*Tak pravil zjev / a položil mu onu vzácnou perlu v dlaň.*“⁴⁰ Zeyer tematizuje dialektiku lidského a nadlidského; co nelze překonat rozumem, překoná transcendence (Bůh, duch, absolutno).

³⁶ Ačkoli i dřívější básníci moře osobně poznali, teprve lumírovci, tvořící v době, kdy česká literatura překonala vlasteneckou obrannost a otevřela se evropskému horizontu, dokázali tuto zkušenost proměnit v autentický poetický princip – jejich přímý kontakt s mořem a oceánem (Vrchlický na jih, Zeyer na západ a sever, Sládek svou zkušeností atlantickou díky cestě do Ameriky) jim umožnil vnést do české poezie živou zkušenost prostoru, pohybu a světla a tím proměnit moře z exotického obrazu v symbol duchovního a tvůrčího nekonečna.

³⁷ Vrcholem Sládkovy mořské obraznosti je sbírka *Jiskry na moři* (1883), která představuje jedno z nejpozoruhodnějších děl české vnitrozemské poetiky. Moře zde není popisováno jako přírodní jev, nýbrž jako fenomenologický prostor světla, času a myšlení. Každá „jiskra“ je okamžikem poznání, zábleskem smyslu, který se rodí na hranici mezi viděním a vnímáním. Sládek proměňuje motiv moře v etickou i duchovní laboratoř bdělosti – v místo, kde se člověk učí vnímat nekonečno nikoli v gestech patosu, ale v drobných, každodenních zjeveních světa. Tímto dílem Sládek symbolicky dovršuje proces, v němž se moře v české poezii stává prostředníkem mezi smyslovým a duchovním světem.

³⁸ Zeyer, J. (1907). *Nové básně*. Česká grafická akciová společnost, s. 126.

³⁹ Zeyer, J. (1907). *Nové básně*. Česká grafická akciová společnost, s. 125.

⁴⁰ Zeyer, J. (1907). *Nové básně*. Česká grafická akciová společnost, s. 126.

Sledujeme-li produkci mořského motivu v poezii 19. století, zřetelně s lumírovci vidíme nárůst jeho četnosti. A tak se moře u Zeyera objevuje v hlubším kontextu v celé řadě básní i básnických skladeb. Například v *Karolinské epopeji* je významnou kulisou, hranicí křesťanského a nekřesťanského světa, prostorem dobrodružství a symbolem nekonečna, vznešenosti – prostor čistoty, smrti a znovuzrození.

V *Kronice o svatém Brandanu* Zeyer činí moře ústředním motivem, ba přímo rámcem duchovní cesty titulní postavy k Bohu. Není potřeba dál vyjmenovávat jednotlivá díla, neboť moře a Zeyerovo dílo tvoří nedílný a jedinečný celek, od prvních až po poslední stránky jeho tvorby vystupuje moře nikoli jen jako pouhá kulisa, nýbrž jako posvátný a univerzální prostor, v němž se protíná mýtus, legenda i melancholická lidská touha po absolutnu. U Zeyera ani konkrétní, ani geografické: je to metafora duchovní cesty, pouti duše, která prochází bouří, aby našla světlo. Mohli bychom říci, že Zeyer vytváří „vnitřní oceán“ – moře se stává psychickým a duchovním ekvivalent nekonečna.

Vystupuje-li moře v tvorbě lumírovců, vystupuje v různých podobách jako jedinečný obraz lidské existence. U Sládka a Vrchlického představuje tento motiv dva póly téže fascinace. Sládkovo moře je hlasem přírody v dialogu s jednotlivcem, je především důvěrným živlem – konkrétním a smyslově uchopitelným, spjatým s osobním prožitkem melancholie, samoty i naděje. U Sládka nabývá moře intimního, lyrického rozměru. V jeho básních představuje moře prostor klidu, rozjímání, návratu k sobě. Sládek se dívá na moře jako na živou bytost, zrcadlo přírody, která člověku rozumí beze slov.⁴¹ Vrchlického moře je horizont, na němž se odehrává zápas lidstva s nekonečnem, on vnímá moře jako kosmický symbol a kulisu velkých mýtů a dějinných dramát, jež člověka přesahují a zároveň jej vepisují do proudu věčnosti. Vrchlický užívá moře jako symbol času a tvůrčí energie – každá vlna je novým začátkem, každá bouře aktem očistění. Z estetického hlediska je moře u Vrchlického metaforou moderního vědomí světa, který ztratil jistotu pevné půdy, ale našel krásu v pohybu.

V kontextu Zeyerovy básně *Perla*, kde jsme připomínali motiv touhy po lidském ideálu, je zajímavé připomenout Sládkovu báseň *Cos bledý tak*, báseň je dialogem: „*Cos bledý tak, můj panoše?*“ / „*Mám, pane, velké hoře, / ta nejkrásnější, nejdražší / mi perla padla v moře.*“ // „*A nemám v světě pokoje / a hlava k smrti stůně, / mé celé štěstí pohřbeno / s mou perlou v mořské tůně.*“ // „*Co v mořské tůni pohřbeno, / nezlovíš naříkáním, / a bylo-li to štěstí tvé, / proč váháš?* – *Skoč tam za ním!*“⁴² Moře je v básni pojato nejen jako prostor ztráty, ale také výzvy. Spojuje v sobě složku emocionální (ztrátu) s etickou (odvaha, aktivita). Básník vyjadřuje přesvědčení, že ztracené hodnoty vyžadují aktivní přístup, pasivita nevede k návratu štěstí. Sládek téma posunul. Na rozdíl od transcendentně zaměřeného Zeyera je Sládek filozofičtější, báseň je morální parabolou o ztrátě, přijetí

⁴¹ Na rozdíl od Máchovy osamělosti Sládkovo moře ztělesňuje smíření. Člověk se v jeho rytmu poznává jako součást celku. V tomto ohledu Sládek naplňuje princip „vnitřního přírodního realismu“, který se v české literatuře objevuje na přelomu 19. a 20. století a projevuje se snahou spojit viditelné a duchovní v harmonický celek.

⁴² Sládek, J. V. (1907). *Spisy básnické díl 1*. Česká grafická akciová společnost, s. 82.

reality a zároveň aktivním hledáním. Jako melancholická vzpomínka vyznívá báseň *Neuměl bych zapomenout*. „*Krásno tam za oceánem /srdce volná, šíje tuhy*“⁴³; vzpomíná snad básník na svůj americký pobyt? Nebo na svůj někdejší život? Na kořeny svého utrpení? Moře se zde jeví metaforou životní zkušenosti, je prostorem existenciálním. Moře je tu součástí přírody (mraků a hor), prostor pro svobodu a útěk, ale lidská mysl a paměť jsou silnější než touha zapomenout.

Zapomínání je proces neoddělitelně spjatý s časem, neboť právě plynutí času umožňuje blednutí a proměnu lidské paměti. Plynutí času je pro Sládka velmi příznačným tématem jeho tvorby, emblematická je pak báseň *V proudu času*. Básníkovi v ní splývá moře s časem. „*Však velký Čas jest jako moře, / on nestárne, je věčný týž, / na jeho prsou my jsme vlny, / jež zvedají se výš a níž.*“⁴⁴ Moře zrovnoprávněné s časem je jedním z nejmocnějších symbolů. Moře se stává prostorem univerzální harmonie, kontinuity a transformace. Vše, co zmizí v moři (času), se nestává ničím, ale stává se součástí většího celku. Výsledkem je myšlenka, že nic nezaniká, jen se mění podoba.

Velmi emotivně působí také báseň *Již moře volá z dálky*, je to báseň o loučení a odchodu. „*Již moře volá z dálky, / u břehu čeká loď, / mé dítě, tedy s bohem – / už neváhej a pojď! // Přes moře žití pluje / tak mnohá loď i vrak, / mé srdce půjde s tebou, / jak s lodí mořský pták. // I až je nenadále / vod bouřných shltí kruh, / pluj, dítě, mužně dále / a chraň tě věčný Bůh!*“⁴⁵ Význam moře je zde v několika vrstvách, moře představuje život samotný, je prostorem úspěchů i selhání („loď i vrak“). Odchod na moře je vstupem do života, moře má dramatickou povahu, ale to je daň volnosti, svobodě a pohybu. Sládek i zde variuje svou oblíbenou myšlenku, že existenci se musí čelit odvahou a důvěrou.

I ve Vrchlického tvorbě symbolika moře prostupuje celým tvůrčím obdobím od *Z hlubin* (1875) až po *Damoklův meč* (1913). U Sládka jsme označili báseň *V proudu času* jako emblematickou, v podobném duchu zásadní báseň nacházíme i u Vrchlického. Je to báseň tvořící první část dvoudílného cyklu *Moře a hvězdy* (je součástí sbírky *Dojmy a rozmary*), Vrchlický ji dedikoval Sofii Podlipské.

Čtyřdílná báseň *Moře* rozvíjí motiv moře v každé části v jiné rovině: meditativní, existenciální, poznávací a metafyzický, s každou rovinou se pojí jiný obraz: obraz světa, existence, duše a poezie. Báseň představuje jedinečný mezník české poezie 19. století, neboť v žádném jiném díle se moře nestalo tak komplexním symbolem bytí a poezie samotné. V této skladbě se moře proměňuje v obraz světa, existence, duše i básnické tvorby, čímž se stává jedním z nejhlubších básnických ponorů českého symbolismu před samotným symbolistním hnutím.

Báseň je meditace o vztahu člověka a světa „*Ty klenotnice boha! nač své skvosty / tak žárlivě ukrýváš v bezdném lůně? / tys jako láska, čím víc srdce stůně, / tím jeho touze všechny trháš mosty. / Či říci chceš nám, jak plachými hosty / jsme v světě a jak věčné tvoje tůně? /*

⁴³ Sládek, J. V. (1907). *Spisy básnické díl 1*. Česká grafická akciová společnost, s. 82.

⁴⁴ Sládek, J. V. (1907). *Spisy básnické díl 1*. Česká grafická akciová společnost, s. 395.

⁴⁵ Sládek, J. V. (1907) *Spisy básnické díl 1*. Česká grafická akciová společnost, s. 338.

*Tvých bledých květů opojivá vůně / jest myslícímu duchu symbol prostý.*⁴⁶ Moře je útěšné, je mírné a krásné a básník by v něm chtěl žít, tvořit a umřít. Smrt je pro něj splynutí s nekonečnem. V moři objevuje básník, „klenotnici“, touto klenotnicí jsou mu sny, iluze, touhy, zkrátka vše, co souvisí s lidskou duší. Moře můžeme v Vrchlického ztotožnit s láskou.

Hálkův obraz moře jako idylly života převádí Vrchlický v básni *Rybáři* do podoby alegorie lidského života, již první verše jsou popisem sychravého říjnového rána u moře, kde při pobřeží opakovaně vrhají své sítě rybáři. Jejich úsilí je marné a sítě jsou prázdné, přesto se znovu a znovu rybáři pouští do zápasu s mořem. Báseň se však soustředí na básníka, jehož vidění moře se proměňuje od ironického pohledu: „*To jistě z vás / moře dnes dělá si blázna!*“ k zaujetí životního postoje „*Vesele půjdu v naději hod / i v klamu studené lázně, / a prázdné sítě když vytáhnu z vod, / zase v proud vnořím je rázně.*“⁴⁷ Proměnlivost moře odpovídá básníkově představě o nepolapitelnosti štěstí. Ve věčném boji s osudem, ve střídání zklamání a naděje, ve vítězné víře, že snaha sama má smysl básník nalézá porozumění vlastnímu životu. Moře se tím proměňuje, už není překážkou, ale prostorem pro lidskou vytrvalost a odvahu, moře tedy není protivník, ale učitel vytrvalosti.

Moře má pro básníka mnoho podob, je médiem, které zároveň odráží duši člověka, připomíná mu jeho smrtelnost a samotu, ale také otevírá cestu k božskému řádu a k věčnosti. Vždy obsahuje dvojí tvář: je krásné i hrozné, klidné i bouřlivé, svůdné i děsivé – tak jako život sám. Vedle moře jako symbolu života a obrazu osudu (báseň *Píseň na moři*) je pro něj moře nekonečným a tajemstvím prostoupeným prostorem (báseň *Hlas moře*). Pro básníka není moře jen to, co vidí a cítí, je mu i zvukem, sluch hraje při vnímání moře důležitou roli. Moře zpívá, hučí, zní jako orchestr (báseň *Hlas moře* nebo *Sny o moři*), tyto zvuky jsou mediátorem mezi naším světem a božstvím (kosmem), jsou hlasem věčnosti. Moře je i prostor psychologický, je mu zrcadlem duše, souvisí s pamětí (báseň *Měsíc na moři*). V neposlední řadě je moře liminálním prostorem na pomezí času a věčnosti (báseň *Plavba*).⁴⁸

Moře se v její poezii proměňuje v prostředníka mezi uměním, filozofií a spiritualitou – není zobrazováno pohledem cestovatele, ale nahlíženo vnitřním zrakem jako prostor myšlení, imaginace a duchovní zkušenosti.⁴⁹ Neempirický, nýbrž transcendentní rozměr této zkušenosti umožnil lumírovcům symbolicky připojit českou literaturu

⁴⁶ Vrchlický, J. (1880). *Dojmy a rozmary*. Jan Otto, s. 202.

⁴⁷ Vrchlický, J. (1878). *Rok na jihu*. Jan Otto, s. 88.

⁴⁸ Jednotlivé básně, na něž v tomto odstavci odkazujeme, najdeme jako součást sbírek: sbírka *Rok na jihu* (*Píseň na moři* a *Hlas moře*); sbírka *Prchavé iluze a věčné pravdy* (*Sny o moři*); sbírka *Různé masky* (*Měsíc na moři*); sbírka *Okna v bouři* (*Plavba*).

⁴⁹ Podobnou duchovní funkci moře předjímá už Máchův básník v básni *Budoucí vlast*. Tento text paradigmaticky ukazuje, že české „vnitrozemské moře“ nevyrůstá z geografické zkušenosti, ale z existenciální potřeby transcendence: z touhy překročit omezenost krajiny i jazyka. Moře zde představuje prostor, v němž se rozpadá obrozená jistota domova a rodí se moderní, duchovně otevřený subjekt – člověk, který hledá vlast nikoli v zemi, ale v horizontu bytí.

k evropské modernitě, která chápala moře nikoli jako krajinu, ale jako metaforu bytí a tvořivosti.

Moře, ač fyzicky nepřítomné v české krajině, se v 19. století stalo v literatuře jedinečným prostorem, na němž se lámaly tvůrčí i duchovní obzory celé epochy. Zatímco první obrozenecká generace jej nahlížela spíše z dálky – jako cizí obraz či metaforu mnohosti, pozdější romantici a májovci v něm objevili hluboký existenciální rozměr, odrážející lidskou úzkost, touhu i osudovou pomíjivost. S lumírovci pak moře definitivně překročilo hranice zeměpisného exotismu a stalo se symbolem universa, kde se protíná život a smrt, pomíjivost a věčnost, člověk a kosmos. Česká poezie tak dokázala z absence konkrétní zkušenosti vytvořit jeden z nejpłodnějších symbolických horizontů své modernity – moře se proměnilo v zrcadlo nitra, v médium filozofických úvah i v prostor duchovní transcendence, čímž se stalo nejen tématem, ale i nástrojem sebeuvědomění české literatury.

Prameny

Čech, S. (1874). *Básně Svatopluka Čecha sv. I.* Fr. A. Urbánek.

Čelakovský, F. L. (1950). *Básnické spisy.* Vyšehrad.

Hálek, V. (1912). *Balad a romancí řada druhá.* Jan Laichter.

Heyduk, A. (1864). *Básně.* Václav Janota.

Kollár, J. (2014). *Slávy dcera.* Martin C. Putna (Ed). Academia.

Mácha, K. H. (1997). *Básně.* Český spisovatel.

Neruda, J. (1951). *Básně 1.* Československý spisovatel.

Neruda, J. (1956). *Básně 2.* Československý spisovatel.

Písek, V. J. (1852). *Písně (Co básní svazek 3.)* Jaroslav Pospíšil.

Sládek, J. V. (1907). *Spisy básnické díl 1.* Česká grafická akciová společnost.

Vrchlický, J. (1880). *Dojmy a rozmary.* Jan Otto.

Vrchlický, J. (1878). *Rok na jihu.* Jan Otto.

Zeyer, J. (1907). *Nové básně.* Česká grafická akciová společnost.

Z NOVÉ UMĚLECKÉ LITERATURY

Domov srdce: šumavská trilogie Romana Szpuka

Jiří Zizler

ÚČL AV ČR, zizler@ucl.cas.cz

Abstrakt

Článek se zabývá trilogií Romana Szpuka *Chraplavé chorály*, *Zavaž si tkaničky* a *Klika byla vysoko* z let 2013–2018. Szpuk v ní vytváří originální podobu deníkové literatury, v níž se prolínají zážitky z putování přírodou, úvahy o odloučení od domova a náboženské meditace. Jeho trilogie patří mezi pozoruhodná díla české literatury desátých let 21. století.

Klíčová slova: Roman Szpuk, současná česká próza, deníkové záznamy, příroda

The Home of the Heart: Roman Szpuk's Šumava Trilogy

Abstract

The article deals with Roman Szpuk's trilogy *Chraplavé chorály* (Hoarse Chants), *Zavaž si tkaničky* (Tie Your Shoelaces), and *Klika byla vysoko* (The Handle Was High) from 2013–2018. Szpuk creates an original version of journal literature, in which experiences of wandering in nature, reflections on being away from home, and religious meditations intertwine. His trilogy ranks among the remarkable works of Czech literature of the 2010s.

Key words: Roman Szpuk, contemporary Czech prose, journal entries, nature

Roman Szpuk vstoupil do literatury v osmdesátých letech jako samizdatový autor, pohyboval se v okruhu Skupiny XXVI a skupiny křesťanských autorů Portál, po Listopadu 1989 vydal řadu básnických sbírek, mj. *Ohrožen skřivanem* (1994), *Troucheň* (2002), *Chrámová studně* (2008), *Hvězdy jedna po druhé hasnou* (2021); dvě sbírky obsahují jeho svérázné verze haiku *Kámen v botě* (2011) a *Pstruh je nehybný* (2022).

Vrcholem jeho tvorby se však stala volná trilogie prozaických textů *Chraplavé chorály* (2013, rozšíř. 2022), *A zavaž si tkaničky* (2016) a *Klíka byla vysoko* (2018); svým způsobem na ni navazuje i poněkud však jinak zaměřený soubor zážitků a hovorů z protialkoholické léčebny *Stmívá se...* (2023).

Autor, který se stal i jedním ze zpovídáných šumavských samotářů v knize rozhovorů Aleše Palána *Raději zešítet v divočině* (2018), prošel během svého neklidného života celou řadou povolání, nakonec zakotvil jako pozorovatel počasí na meteorologické stanici Churáňov. Od hlubokého vztahu zvláště k šumavské přírodě se odvíjí i obsah a charakter jeho tří knih. Patrně vycházejí z deníkových záznamů, ale jejich žánr není snadné určit. Podtituly je vymezují také časově: „Lyricko – meteorogické deníky“, „Na potulce od října 2012 do října 2014“, „Čítanka 2015–2018“. Jde o volný proud zejména outdoorových zážitků, reflexí, gnóm, komentářů, popisů okolní přírody, dialogů se známými i náhodnými kolemjdoucími, výpisků z četby, odborných komentářů k přírodním a meteorologickým jevům; autor prokazuje odborné znalosti z botaniky, zoologie, dendrologie i geologie (poznámky pod čarou zachycují odpovědi znalců na jeho dotazy). Popisuje putování krajinou (touží „odemknout smysl putování“), projevuje výbornou orientaci topografickou, s enormním citem pro detail zachycuje nejsuttilnější nitky událostí a epizod, pohyby a proměny přírody (knihy doprovázejí Szpukovy fotografie technikou camera obscura).

Autor střídá navzájem se doplňující pozice poutníka, pozorovatele a hledače, který si prostřednictvím intenzivního vnímání a prožívání přírodní reality neustále klade základní existenciální otázky a směřuje k žité spiritualitě, podněcované i zneklidňované zrcadlem syrové šumavské krajiny. Zároveň v dovětku k poslední části trilogie ujasňuje svůj přístup: „Některá jména jsou skutečná, jiná smyšlená. To neznamená, že se skutečným postavám událo přesně to, co je zde popsáno. Stejně tak to neznamená, že by se smyšleným postavám neudálo něco naprosto skutečného.“² Jak konstatuje recenzent, „všechny příhody, epizody, historky, smutné humorky či trsy dialogů se tady záměrně a cílevědomě včleňují do tříště, která zprostředkovává i vlastní tmel vyprávění, především ale přerůstá skrze úderné osobní akordy v hlubokou, až komorně epickou mozaiku.“³

¹ Szpuk, R. *Chraplavé chorály*, s. 91.

² Szpuk, R. *Klíka byla vysoko*, s. 545.

³ Novotný, V. (2016). *Dobrá adresa*, č. 12, s. 17.

Kniha *Chraplavé chorály* líčí zvláště autorovo vyhledávání prožitku bouře ve volné přírodě. „Každá předpověď bouře ve mně vyvolává touhu putovat do hor“⁴; „vystupuju bos na věž, abych se s bouří střetl tvář v tvář“⁵. Setkání s bouří odráží touhu po divoké, nespoutané kráse, jejíž úlohou je člověku cosi sdělit. V prostoru mezi Bohem a nicotou, v extrémní situaci lze dosáhnout sebepoznání, nahlédnutí do vlastní duše. Pobyt v přírodě přináší ustavičnou nepohodu a strádání, nutnost vyrovnat se s krušnými podmínkami, nástrahami terénu, chladem, mrazem, deštěm, vánicí; v epicentru bouře subjekt balancuje na hranici ohrožení života, k němuž nezdávka dochází. Autor deklaruje fascinaci mezními momenty, v kterých se jeho výzvy osudu zhodnocují v podobě svrchovaného naplnění bytí, v exaltaci, uvědomění vlastního místa ve vesmíru, stvrzení smyslu jeho cesty. Vypravěč se dobírá jakési svátosti, udělované absolutnem: „Vstoupím do žáru nejzazší meze života, lásky i poezie.“⁶

Vstupování do přírody znamená pro autora *sui generis* náboženský, mystický úkon. Zvláštní význam má spaní ve spacáku v lese, neboť „vzdá-li se člověk ochranné střechy, prožívá po ten čas stav čistoty. Na chvíli je zbaven kolektivní viny lidstva.“⁷ Zároveň se tu objevuje „naděje, že ráno rozbřesne do jiného, šťastnějšího světa“⁸. Pohyb tu vyžaduje úctu a vůli k neustálému zastavování. Člověk se mění v živočicha, jemuž ještě neodumřely instinkty. Les se stává dobrou duší světa. Otevírání přírody je rovnocenné otevírání vlastního nitra. Předmětem ustavičné meditace se stává místo člověka ve vesmíru, jeho zvláštní a nezaměnitelná role („Co přidám svými slovy k vesmíru? Spíš jen nechám slova, aby si cestou tam nabrala z noci ticho a vrátila se zpět.“⁹) V rovině biologické i duchovní existence spolu všechno tajemným způsobem souvisí, všechno se vztahuje k sobě navzájem: „V rosné kapce se tak odráží nejbližší svět sousedních stébel či větviček. A odrážejí se v ní i galaxie na okraji vesmíru, vzdálené osm miliard let a spatřitelné pouze v gravitační čočce za kupou galaxií Abell S1063.“¹⁰ Snaha porozumět vesmíru je analogií snahy porozumět sobě. Co znamená, že je člověk jeho součástí? Je vesmír chladný a necitelný či snad živý, krásný, smysluplný, poskytující útěchu? „Jsem celý z tíhy masa a kostí. Nic víc nezbyvá než bolest. Nikde jinde nenajdu utišení svých tužeb než pod tímto vesmírným přesahem, v tomto transcendentnu, které naplno odhalí a přijme mou nicotnost“¹¹, konstatuje autor.

Subjekt, který se vystavuje až jakémusi náporu zkoušek, tak vede s přírodou dialog. Rozpoznává permanentně bohatství, kterým jsme obklopeni, velkolepou, fascinující krásu, ale zároveň cítí lidskou oddělenost od přírody, člověk už do ní nepatří, vzdálil

⁴ Szpuk, R. *Chraplavé chorály*, s. 56.

⁵ Tamtéž, s. 58.

⁶ Tamtéž, s. 36.

⁷ Szpuk, R. *Klika byla vysoko*, s. 131.

⁸ Szpuk, R. *Chraplavé chorály*, s. 81.

⁹ Szpuk, R. *Klika byla vysoko*, s. 251.

¹⁰ Tamtéž, s. 487.

¹¹ Szpuk, R. *Chraplavé chorály*, s. 23.

se jí, nerozumí jejím zákonům. Jsou nám přírodní děje radikálně cizí, nebo manifestují významné sdělení? „Jsem tak blízko u nich a přesto jim zůstávám nekonečně cizí“¹², všímá si při pozorování čížků, zároveň ale „kdybych přiložil k mraveništi ucho, asi bych zaslechl zpěvy duchovních písní“¹³. Jeho vnímání musí být proto co nejostřejší a nejjemnější, vyžaduje rozlišování i schopnost realitu pojmenovat a zobrazit i vědomí, že lidské zásahy do přírody bývají chybné, zmatené, destruktivní.

Součástí autorova světa je i časté setkávání a komunikování s lidmi nějak marginalizovanými, dobrovolně či nedobrovolně pobývajícími na společenské periferii, s bezdomovci, vágusy, hendikepovanými, samotáři, pastevci, podivíny a excentriky, kteří jsou nositeli jedinečnosti a svérázné moudrosti. Sám autor se představuje jako jeden z nich („Slyším v sobě rolničky plačícího podivína Páně.“¹⁴). Szpuk s nimi sdílí i vystavenost pokušení alkoholu, s kterým se potýká se střídavými úspěchy. Další podobou pokušení je konfrontace s podněty erotickými; autor, pramálo schopný standardního rodinného života, prožívá reminiscence i kontakty s ženským světem jako blahodárný a potřebný vliv světla inspirátorek a múz.

Značnou část knihy *Klika* byla vysoko věnuje záznamům hovorů a běžného provozu v LDN, kde pobývá jeho maminka. Promluvy a výroky lidí na konci fyzických a duševních sil relativizují úsilí „zdravých“ a nabízejí průhledy do jejich světa s velkou výpovědní hodnotou i svérázným poetickým rozměrem.

Texty všech tří knih můžeme chápat jako výraz hluboce religiózního úsilí dobrat se poznání a pokroku v člověku nejvlastnější duchovní oblasti, ve sféře vztahu k Bohu. Autorovo pojetí Boha je rozporuplné, vroucné i nejisté, máchovsky propastné i otevřené: „Přišel ke mně – pojmenovat propast v nitru – odešel – nechal mě tak – to je pobyt s Nejvyšším na této zemi, to je jeho a moje Nanebevstoupení.“¹⁵ Jinde neúprosně bilancuje svou situaci: „Jednou budu muset opustit všechno. Nejen to, co mi překáží, ale i svou holou existenci. A nejhorší je, že toto vše odevzdám tomu, kterého nevidím. Tomu, který se mi zjevuje v podobě nicoty.“¹⁶ Autor inklinuje k integraci všeho v sobě, přijetí svého těla i duše v jejich velikosti i ubohosti, v přimknutí k vlastní bezbrannosti, která však disponuje empatií a citem: „Jen srdce v podduškách bezdomoví! Srdce jako pravý domov musí stačit, musí stačit!“¹⁷ Kromě tematicky blízkých „šumavských“ autorů Karla Klostermanna a Josefa Váchala se tak Szpuk zařazuje a hlásí k tradici epifanického vidění Bohuslava Reynka a poutnického rozervanectví Karla Hynka Máchy. Szpukova faktura však také vykazuje značnou originalitu, představující v současné české literatuře nový hlas a nové pojetí autenticity, které dosud nebylo plně doceněno.

¹² Szpuk, R. *A zavaž si tkaničky*, Praha 2016, s. 211.

¹³ Tamtéž, s. 309.

¹⁴ Szpuk, R. *Chraplavé chorály*, s. 111.

¹⁵ Szpuk, R. *Klika byla vysoka*, s. 322.

¹⁶ Szpuk, R. *Chraplavé chorály*, s. 61.

¹⁷ Tamtéž, s. 450.

JAZYKOVÁ PORADNA

Kilo čočky, ale kilo fazolí

Ivana Svobodová

ÚJČ AV ČR, svobodova@ujc.cas.cz

Abstrakt

Příspěvek se zabývá volbou gramatického čísla u substantiv *hrách*, *čočka*, *cizrna*, *sója* a *fazole* ve spojeních s výrazy označujícími hmotnost v pojmenováních pokrmů a v dalších kontextech.

Klíčová slova: substantivum, singulár, plurál, význam, odborný/neodborný název

A kilo of čočky, but a kilo of fazol

Abstract

The article deals with the choice of grammatical number in the nouns *hrách* (pea), *čočka* (lentil), *cizrna* (chickpea), *sója* (soybean), and *fazole* (bean) when used in combination with expressions denoting weight, in the names of dishes, and in other contexts.

Key words: noun, singular, plural, meaning, technical / non-technical term

Občas se na jazykovou poradnu obracíš ti, kteří učí cizince češtinu, s prosbou o to, jak mají svým žákům vysvětlit některé nepravidelné jazykové jevy, popř. zda se lze o nich někde podrobně poučit. Z těchto dotazů mě zaujal tento: „Prosím, jak mám cizincům učit se česky vysvětlit, proč se říká *kilo čočky*, ale *kilo fazolí*? Přitom oba výrazy označují luštěniny. Podobná situace je i u druhů ovoce a zeleniny: *kilo borůvek*, ale *kilo rybízu*, *kilo cibule*, ale *kilo brambor*.“

Přiznám se, že mě tento dotaz zaskočil. V tu chvíli jsem si znovu uvědomila, že pro rodilé mluvčí jsou některá spojení zcela zautomatizovaná, užívají je správně a vůbec se nad tím, že podobná spojení se chovají jinak, nezamýšlí. Mnozí z nás, kteří mají jako mateřštinu češtinu, nebo z těch, kteří v českém prostředí žijí od malička a navštěvují českou školu, se např. nepozastaví nad tím, že ve spojeních označujících ročních období se neužívá stejná předložka ani pád: *na jaře, v létě, na podzim, v zimě*.

Snažila jsem se vypátrat, kdy se ve spojeních, která tvoří výrazy pojmenovávající hmotnost (zvolila jsem výraz *kilo/kilogram*) a substantiva označujícího luštěniny, dále druh ovoce a zeleniny, se přívlastek užívá v singuláru a kdy v plurálu a zda lze vystopovat nějaké zákonitosti. Vycházela jsem při tom z dokladů v korpusu SYN v13.¹

Mezi luštěniny se podle Wikipedie řadí: hrách, fazole, čočka, cizrna, sója a lupina (alternativním názvem je *vlíčí bob*).² Jména *hrách, čočka, cizrna* a *sója* se užívají jen v singuláru, a to jak ve spojeních s výrazem *kilo/kilogram* (*kilo/kilogram hrachu, čočky, cizrny, sóji*³), tak i v názvech pokrmů (*vařený hrách se slaninou, čočka nakyselo, pomazánka z cizrny, cuketový nákyp se sójou*). Zatímco výrazy *čočka* (ve svém původním významu), *cizrna* a *sója* se i v jiných kontextech v množném čísle neužívají (např. *semena čočky/cizrny/sóji, nechat naklíčit cizrnu, čočka jedlá se dováží převážně z Kanady, k pěstování se používá výhradně cizrna beraní, plochy oseté sójou se snížily*), jinak je tomu u slova *hrách*. Třebaže i u něj autoři volí častěji singulárové tvary, plurálové nejsou výjimečné (např. *vyšší úroda byla zaznamenána u cukrovky technické a hrachu setého, Mendel experimentoval s hrachem setým; u nás se tradičně pěstovaly hrachy, ozim, hrachy máme sklizené, [Mendel] křížil hrachy*). Tvar *hrachy*, menší měrou i *hráchy*, je součástí frazému *slzy jak(o) hrachy/hráchy* (*ronila slzy jako hrachy, proléval slzy jako hráchy*).

Ještě více se od ostatních odlišuje název *fazole*. V této podobě se řadí ke jménům rodu ženského, botanický termín zní *fazol*, jenž náleží k substantivům rodu mužského neživotného skloňujícím se podle vzoru „hrad“ (*fazol obecný, fazol šarlatový*).⁴

Ve spojeních se substantivem *kilo/kilogram* se v odborných textech užívá pouze výraz *fazole*, a to v množném čísle (*kilo/kilogram fazolí*). V názvech pokrmů se lze setkat převážně s plurálovými podobami, ale objevují se i singulárové: *mexické fazole, vepřové s fazolemi, salát s fazolí a pomeranči, guláš s fazolí*. U pojmenování semen a rostlin převažuje v odborných textech podoba *fazole*, a to i v singuláru, ale podoba *fazol* (v obou číslech) není řídká: *klíčky fazolí, zasadit fazoli, nejprve vysejeme fazoly, na semenech fazolu*.

¹ SYN v13 (2024). Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Cit. 25. 10. 2025, přístupné z <https://www.korpus.cz>.

² <https://cs.wikipedia.org/wiki/Lu%C5%A1t%C4%9Bniny>. Vzhledem k tomu, že lupina se dosud jako potravinu běžně neužívá, ponechávám ji stranou.

³ Vedle tvaru *sóji* lze užít i méně frekventovaný tvar *sóje*. Podrobněji o tvarech tohoto substantiva viz Internetová jazyková příručka [online] (2008–2025. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i.

⁴ Co se týče rodu, rozdíl mezi odborným a neoborným názvem není sice běžný, ale existuje i u několika dalších výrazů: odborný název je jen *brambor* (maskulinum), v neoborných textech i *ta brambora, káně* (femininum), *sršeň* (femininum), v neoborných textech i *to káně, ten sršeň*.

Jak vidno, názvy pojmenovávající luštěniny se nechovají stejně nejen ve spojeních se substantivy označujícími hmotnost, ale i v jiných spojeních. Tazatelka vznesla dotaz i na názvy druhů ovoce a zeleniny, těm se budu věnovat v některém z dalších čísel našeho časopisu.

ROZHLEDY

Ohlédnutí za Hanou Gladkovou

Jiří Hasil

FF UK, jiri.hasil@ff.cuni.cz

Koncem září 2025 zastihla Filozofickou fakultu Univerzity Karlovy smutná zpráva, že 25. září 2025 ve věku 69 let zemřela naše dlouholetá kolegyně prof. PhDr. Hana Gladkova, CSc.

Hanu, tehdy Gulovou, jsem poznal už koncem sedmdesátých let v době našich studií, Hana ale studovala o dva roky výš. Na přelomu 70. a 80. let dvacátého století na FF UK studovala ruštinu, bulharštinu a češtinu. Po absolutoriu pokračovala na tehdejší katedře slavistiky v aspirantuře ve studiu širšího slovanského základu a již na počátku 80. let zde vedla vedle prof. Jana Petra semináře ze staroslověnštiny. Stala se členkou tohoto pracoviště a byť několikrát změnilo svůj název (dnes je to Ústav etnologie a středoevropských a balkánských studií), zůstala mu věrná po celý svůj život, v letech 2003–2006 toto pracoviště vedla jako jeho ředitelka. Stále více se orientovala na bulharistiku a slavistiku. Paralelně působila i ve Slovanském ústavu AV ČR a mezi lety 2003–2008 pracovala jako zástupkyně jeho ředitele. Předmětem jejího zájmu se postupně stávala srovnávací slovanská morfologie, teorie slovanských spisovných jazyků, sociolingvistika, vývoj slovanských jazyků, teorie i praxe jazykových kontaktů, jazykové právo a v neposlední řadě i didaktika cizích jazyků. Tento zájem se odrazil v několika jejích monografiích a v řadě odborných statí.

V oblasti bohemistiky (a bohemistiky pro cizince zvláště) se stále intenzivněji začala angažovat v 90. letech. Mezi léty 1990–1994 působila jako lektorka českého jazyka na Univerzitě Klimenta Ochridského v bulharské Sofii. Tento pobyt se pro ni stal doslova osudným, našla zde totiž svého budoucího manžela prof. Petera Gladkova, s nímž vychovala dceru Christinu. Po návratu na FF UK se stále více zapojovala do pedagogické činnosti v tehdejším Ústavu bohemistických studií a stala se i vyhledávanou vedoucí kvalifikačních prací zahraničních bohemistů.

Hana Gladkova se v počátcích své pedagogické dráhy stala i lektorkou českého jazyka na pražské Letní škole slovanských studií a opakovaně na Letní škole také přednášela: *Symbolické funkce jazyka a národní obrození u Slovanů*, 2002; *Josef Dobrovský – odkaz stále živý?*, 2003; *Ohlasy vědeckých názorů Jana Gebauera ve slovanském světě*, 2009; *Česká mluvnice Václava Hanky (zásluhy jednoho padělatele)*, 2012 a *Jazyk Cyrila a Metoděje*, 2013.

Na bohemistiku pro cizince se zaměřila i v rámci svých grantových aktivit, v letech 2012–2014 například vedla mezinárodní grant *Nabývání druhého jazyka u rodilých mluvčích ruštiny v českém prostředí ve srovnání s německým* (výsledkem grantu se staly tři kolektivní monografie). V letech 2016–2020 vedla spolu s Kateřinou Lah projekt Programu na podporu aplikovaného výzkumu a vývoje národní a kulturní identity Ministerstva kultury ČR (NAKI) *Abeceda českých reálií. Elektronická databáze českých reálií a lingvoreálií češtiny*. A je třeba vyzdvihnout, že ke spolupráci na těchto úkolech přizvala nejen své kolegy z Ústavu bohemistických studií, ale především své studenty a doktorandy, kteří studovali češtinu pro cizince na ÚBS.

Práci s doktorandy považovala Hana Gladkova za velmi důležitou, neboť hraje zásadní roli v nasměrování mladých kolegů, v jejich motivaci a formování vztahu ke studiu zvoleného oboru.

V neposlední řadě je třeba připomenout roli Hany Gladkové i v obnovení činnosti časopisu *Nová čeština doma a ve světě*, jehož byla dlouholetou šéfredaktorkou. Kromě toho byla aktivní i v Jazykovědném sdružení, v Mezinárodní komisi pro spisovné slovanské jazyky při Mezinárodním komitétu slavistů, byla aktivní členkou několika redakčních rad, dlouhá léta byla předsedkyní oborové rady slavistiky na FF UK a nepřímou se tak zasloužila o výchovu celé řady doktorandů.

Hana Gladkova byla neohrožená statečná žena, pokud byla přesvědčena o správnosti svých názorů, neváhala se postavit i největším fakultním autoritám a hájit tak dobrou věc. Zároveň byla nesmírně pracovitá, kolegiální a přátelská. Její místo na FF UK zůstane tak dlouho prázdné...

Nejvíce bude prof. Hana Gladkova chybět své rodině, kterou milovala, svým kolegům a svým studentům, jimž věnovala svůj pedagogický um a jimž předávala své široké a hluboké slavistické znalosti.

Nikdy na tebe, Hano, nezapomeneme!

Zpráva o konání konference Komárkova jazykovědná Olomouc

Jana Vlčková-Mejvaldová

PedF UK, jana.vlckova@pedf.cuni.cz

Navzdory moderním vědeckým tendencím k mezioborovosti zůstává fonetika na publikačním a konferenčním poli v českém prostředí jazykovědnou disciplínou poněkud utlačovanou až opomíjenou. O to vítanější je počín Katedry bohemistiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, jejíž pracovníci (hlavními organizátory byli Michaela Kopečková a Petr Pořízka) zvolili pro devátý ročník tradiční konference Komárkova jazykovědná Olomouc zastřešující téma Mluvená čeština v současném lingvistickém výzkumu. Byla to volba nanejvýš šťastná: jak se ukázalo, toto téma nabídlo širokou škálu dílčích subtémat, která reprezentovala výzkumné zájmy českých lingvistů a zejména fonetiků. Mnoho příspěvků přineslo inspiraci i pro školní praxi výuky českého jazyka, kde je zvuková stránka, ač komunikačně nejvytíženější, z různých důvodů zanedbávána či úplně opomíjena.

Pozornost byla věnována i jiným jazykovědným disciplínám, zejména morfologii, syntaxi, dále pak dialektologii, onomastice a stylistice. Celkem si účastníci a návštěvníci z řad odborné i studentské veřejnosti měli možnost vyslechnout úvodní plenární přednášku a 18 příspěvků ve dvou konferenčních dnech, z toho dva příspěvky se uskutečnily online. Vzhledem k tematickému zaměření konference a s přihlédnutím k marginalizaci zvukové stránky jazyka a řečové komunikace ve výuce se ve své zprávě soustředím na příspěvky s fonetickým zaměřením.

Konference proběhla ve dnech 27. a 28. února 2025. Zahájil ji proděkan Filozofické fakulty V. P. Polách narážkou na spojitost s osobností prof. Komárka nejen tematickou, ale i prostorovou, a zmínkou vlastních zkušeností s touto významnou osobností české lingvistiky. Svým pozdravem navázal vedoucí katedry bohemistiky E. Gilk s připomínkou

nejen lingvistických, ale i literárněvědných pamětihodností Olomouce. Oba úvodní řečníci nadhledem a humorem přímo navázali na osobnost, jejíž jméno konference nese.

Autoři jednotlivých konferenčních příspěvků ve svých analýzách exploatovali řečový materiál z různých zdrojů, různého typu, realizovaný s různou měrou autenticity mluvčími profesionálními i neprofesionálními: šlo o nahrávky pořízené v akusticky více či méně ideálním prostředí za účelem konkrétního referovaného výzkumu, o audioknihy, o zpravodajské pořady, dramatickou tvorbu televizní i divadelní, ale i o záznam průběhu výuky cizího jazyka či chatovou komunikaci. Kromě rozmanitosti přístupů i analyzovaných materiálů nabídla konference účastníkům kontakt s kolegy z rozmanitých pracovišť: konference se zúčastnili lingvisté z pražské filozofické fakulty, pedagogické fakulty, z Ústavu pro jazyk český AV ČR, z ostravské filozofické fakulty, z pedagogické fakulty z Hradce Králové, z brněnské filozofické fakulty, a také z krakovské Jagellonské univerzity a samozřejmě z domovské olomoucké filozofické fakulty.

Konference byla uvedena plenární přednáškou, kterou proslavili Š. Šimáčková a V. J. Podlipský. Spojili čtyři různé perspektivy pohledu na fonetickou adaptabilitu percepční i produkční a zkoumali způsob a míru fonetické interference v kontextech různých typů komunikačních situací a různých kombinací účastníků komunikace. Autoři charakterizovali a do kontextu odborných studií zasadili svá nesmírně zajímavá pozorování schopnosti přepínání mezi jazyky, ale i mezi dialekty, percepční adaptability posluchače na fonetickou produkci mluvčího a mezijazykové artikulační interference u dětí. Z hlediska učitelské praxe jsou tato pozorování cenná tím, že pojmenovávají a objasňují průniky artikulace např. při výuce cizích jazyků nebo při přepínání mezi jednotlivými útvary národního jazyka. Rovněž komentují schopnost přizpůsobení percepce artikulačním specifikům komunikačního partnera.

Tematicky se konference rozvinula následovně: problematiky **výslovnosti v češtině jako cizím jazyce** se týkaly dva příspěvky, z nichž vstup J. Veroňkové a T. Kocjančič o výslovnosti *r* a *l* byl založen na instrumentální ultrazvukové analýze a poukázal na účelnost ultrazvukového zobrazení při nácviku artikulace těchto hlásek.

Tematicky navázaly K. Bujoková a T. Kocjančič analýzou na **segmentální rovině**, a sice zkoumáním artikulačního rozdílu mezi slabičnými a neslabičnými *r* a *l*. Autorky došly k závěru, že z hlediska artikulačního se tyto hlásky v závislosti na slabikotvornosti neliší. Oba zmíněné příspěvky představují metodu potenciálně aplikovatelnou i u rodilých mluvčích v raném školním věku, kteří se potýkají s ortofonickou výslovností zejména *l*, a zároveň nastiňují možnosti vzájemné artikulační substituce *r* a *l* ve slabičných a neslabičných pozicích.

Jiné segmentální jevy, a sice ráz a hláskovou protezi, zkoumala M. Kopečková: srovnávala frekvenci jejich výskytu podle regionálního původu mluvčího, podle komunikační situace a podle toho, zda šlo o profesionální či neprofesionální mluvčí. Ukázalo se, že jak ráz, tak proteze jsou častěji realizovány mluvčími z české nářeční oblasti. To je sice závěr očekávaný, nicméně cenný v tom, že geograficky lokalizuje zkoumané jevy

a tím naviguje pozornost (např. vyučujících českého jazyka v tématu zvukové stránky a ortoepie) k regionálně příznakovým odchylkám od výslovnostní normy.

Změnami artikulace vokálů u moderátorů v českých médiích se zabýval P. Pořízka, který uplatnil i hledisko diachronní. Prokázal, že rozdíly v artikulaci jednotlivých vokálů se po roce 1990 zmenšují a toto zmenšení je významnější u moderátorů komerčních médií. Na základě jeho vystoupení se nabízí možnost využití veřejně dostupných zvukových záznamů a jejich využití při výuce, zejména při demonstraci výslovnosti (zejm. otevřenosti nebo zavřenosti) vokálů, při hodnocení jejich stylové platnosti a při percepční, potažmo produkční senzibilitě k jejich rozdílům.

Další referující se ve svých příspěvcích posunuli na **rovinu suprasegmentální**: K. Jirovec nastínil vývoj doudlebského nářečního rysu emfatického přízvukování penultimy a potvrdil živost tohoto nářečního jevu. Na rozmanitém materiálu doložil funkčnost nářečí v každodenních neformálních komunikačních situacích. Pro učitele je to ukazatel smysluplnosti vedení žáků a studentů k diverzifikaci a bohatosti výrazových prostředků v závislosti na komunikační situaci.

Přízvuku v netypické pozici se věnoval i R. Skarnitzl na materiálu audioknih a rozhlasového zpravodajství. Stejný materiál využil i J. Volín ke zjišťování, jak ovlivňuje tvar a pozice modálního slovesa distribuci přízvuku. Jinému jevu ze suprasegmentální oblasti, a sice tempu, byl věnován příspěvek J. Veroňkové, který hledal souvislosti mezi tempem, větným členěním, intonační variabilitou a kvalitou segmentální realizace. Provázanost segmentální a suprasegmentální roviny je přirozeným a velmi důležitým faktorem, který ovlivňuje řečovou kulturu. Chceme-li tedy vést žáky a studenty ke kultivaci řečového projevu, je záhodno traktovat obě zvukové roviny v souvislosti a poukazovat na vzájemně se ovlivňující jevy.

Tempem, respektive možnostmi co nejnázornější prezentace jeho variability v rámci promluvy, se zabýval i příspěvek M. Svatošové. Do tematické oblasti suprasegmentální roviny spadá rovněž příspěvek J. Hoffmannové a L. Jílkové, který na příkladě autentických komunikátů prokázal funkční diferenciaci intonace výrazu „cože“ v otázkách pravých a nepravých. Autorky příspěvek s humorem sobě vlastním doplnily ukázkami ikonických realizací zkoumaného výrazu.

Nový pohled na to, jak **hlasová technika** ovlivňuje řečovou kulturu, nabídl J. Vlčková-Mejvaldová. Názorně propojila zdánlivě nesouvisející fyziologické okolnosti produkce řeči se spisovností na zvukové rovině a poukázala na nutnost alespoň elementárního hlasového školení pro profesionální mluvčí v nejrůznějších oblastech. Absence profylaxe v oblasti hlasové techniky a hygieny nezřídka ústí v dlouhodobé a opakované hlasové indispozice či dokonce dysfonie, což je problém, s nímž má většina pedagogických pracovníků vlastní zkušenosti.

Problematikou výslovnosti, eventuálně komolení příjmení se zabývaly autorky Ž. Dvořáková a V. Štěpánová. Svá pozorování z materiálu jazykové poradny ilustrovaly i zkušenostmi vlastními. Ukázalo se, že nemálo tazatelů očekává od jazykové poradny rozhodnutí rodinných sporů o výslovnosti vlastního příjmení, zatímco jsou to právě oni,

kteří rozhodují o zvukové podobě svého příjmení. V době nárůstu počtu žáků s odlišným mateřským jazykem nebo alespoň s cizojazyčným příjmením (ale nezřídka i s příjmením domácím) pedagogové často váhají, jak to které jméno vyslovit. Příspěvek jim poskytl srozumitelný návod, že nejfunkčnější a zcela legitimní postup je vznést dotaz u jeho nositele.

Další příspěvky opustily zvukový materiál; jejich autoři se zaměřili na ostatní jazykové roviny. Některé z uvedených příspěvků přinášely originální pohled na zvukovou materii řečové komunikace, jiné seznamovaly posluchače spíše s popisnou kvantifikací bez nastínění dalších souvislostí jazykovědných či komunikačních. Nicméně všechny příspěvky podnítily bohatou a erudovanou diskusi, která při zachování tématu příspěvku nabídla rozličné perspektivy pohledu v závislosti na odborných zájmech diskutujícího.

Za zmínku stojí perfektní organizační zvládnutí průběhu konference: moderující vlídně, avšak striktně vedli konferující k dodržení časového limitu. Rovněž průběh konference mimo oficiální program se vyznačoval vřelostí, nadhledem a humorem charakteristickými pro akce pořádané Katedrou bohemistiky FF UP. Za to vše patří organizátorům srdečný dík.

RECENZE

Inspirující a inspirativní publikace nejen pro učitele českého jazyka

Helena Chýlová

FPE ZČU v Plzni

Čechová, M. (2025). *Cesty češtiny s podtitulem O češtině mimo školu i ve škole*. Hlávkova nadace.

V tomto roce vyšla další publikace Marie Čechové nazvaná příznačně *Cesty češtiny*. Autorka v ní zúročuje své celoživotní profesní zkušenosti a také hluboký vztah k češtině. Kniha přináší pohled na současnou češtinu z promyšleně vybraných a strukturovaných aspektů lingvistických a lingvodidaktických, ale i z kulturních a sociolingvistických. Jednotlivé kapitoly postihují dynamiku současné češtiny a zároveň selektivně také komparaci s předchozím stavem. Základem publikace se staly konferenční příspěvky z mezinárodních a domácích konferencí a také autorčiny odborné články, které jsou inovovány a aktualizovány do současné podoby.

Kniha je rozdělena do několika tematických částí, které pokrývají široké spektrum témat: 1. *Jazyk, styl, komunikace*. Tato kapitola se nejprve zaměřuje na zachycení a doklady současných řečových jevů, používání češtiny v různých sociálních skupinách a regionech. Za cenné je třeba považovat to, že autorka opírá svá zjištění o běžnou, každodenní jazykovou praxi, vybírá témata pro dnešního čtenáře vybírá témata atraktivní pro dnešního čtenáře. Autorka se také všímá otázek souvisejících s výukou češtiny jako cizího jazyka, které se stávají v současné době globalizace stále aktuálnějšími.

V dalším oddíle této tematické části se autorka orientuje na otázky diachronie a historické perspektivy lingvistiky a jazyka, především na vztah lingvistiky a lingvodidaktiky. Přináší pro čtenáře nový pohled na dílo a význam osobnosti M. Dokulila a neotřele se

zamýšlí nad významem Jungmannovy *Slovesnosti* pro vývoj novodobé stylistiky a rétoriky, pro vývoj teorie literatury i vztahů mezi teorií o jazyce a teorií jeho vyučování. Další část je věnována pohledu jednotlivých autorů na vybrané problémy; autorka zde zachycuje i mizející jazykové jevy.

Druhá tematická část nazvaná *Osvojování češtiny* propojuje v jednotlivých tématech lingvistickou teorii, jazykovou praxi a komunikační pojetí výuky českého jazyka ve škole a obsahuje také autorčiny zasvěcené reflexe. Zpočátku jsou autorkou předkládána témata v současnosti velmi aktuální – vztah slohové teorie a vyjadřovací praxe ve vyučování a problematika konceptu vyučování českému jazyku na příkladu inovovaného RVP – a poté se autorčiny úvahy zabírají tématy ve školním prostředí dlouhodobě neřešenými či neřešenými s úspěchem, jako jsou práce s nadanými žáky nebo aspekty mluveného jazykového projevu (podle zjištění z dlouholeté soutěže – Olympiády v českém jazyce).

Podnětný je také oddíl *Vhled studentů do jazyka* dokládající podle autorčiných zkušeností nutnost systematické jazykové výchovy nejen ve škole, ale i mimo školní prostředí. Za klíčovou bych považovala část nazvanou „oživování výuky“, v níž autorka s dlouhodobým nadhledem a hlubokým vhledem do problematiky představuje otázky dnes oživující především pod nálepkou zábavnosti ve výuce českého jazyka a literatury. V neposlední řadě je v závěru daného oddílu opět otevřeno téma výuky češtiny pro cizince – podle mého názoru s inovativními a inspirativními prvky pro školskou praxi, které dnešní generace učitelů češtiny mnohdy objevuje jako novinku.

Ve třetí části s titulem *Kolegové a žáci* autorka představuje ze svého pohledu významné osobnosti jazykovědné bohemistiky a k profesní charakteristice jednotlivců přidává osobní postřehy o jejich lidském rozměru. Sama kapitolu označuje jako apendix, ale kapitola naopak nepřímou dokládá význam autorky pro vytvoření „čechovské“ lingvistické i lingvodidaktické školy. Místo epilogu připojuje autorka v současnosti velmi aktuální úvahu o místě a postavení žen v současné vědě.

Kniha se vyznačuje vysokou úrovní odbornosti, která je však pro čtenáře dobře uchopitelná. Autorka promyšleně spojuje teorii s praktickými příklady, což činí text přístupným nejen pro odborníky, ale také pro studenty humanitních oborů, především pro studenty bohemistiky, ale i pro širokou veřejnost. Přínosná je také bohatá citační bibliografie, která nabízí čtenářům další zdroje pro prohloubení znalostí nebo zjištění dalších informací. Styl psaní je jasný, srozumitelný a čtivý. Je třeba ocenit, že systematický a analytický přístup autorky umožňuje čtenáři získat dobrý vhled do jednotlivých témat analyzovaných v publikaci.

Kniha navazuje koncepcí (jak autorka sama uvádí) na její předchozí díla *Řeč o řeči* (2012), *Život s češtinou* (2017) a především na poslední autorčinu publikaci *Svět v češtině a svět češtiny* (2022). Lingvodidaktické aspekty ukotvené v autorčině profesní zkušenosti dobře vystihuje již první věta v úvodu předkládané knihy: „Učila jsem se mimo jiné tím, že jsem vyučovala.“

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA č. 2

Ročník 76 / 2025–2026

Vydává:

Pedagogická fakulta UP v Olomouci
a Fakulta pedagogická ZČU v Plzni

Vedoucí redaktor:

doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.

Redaktorka:

doc. PaedDr. Helena Chýlová, Ph.D.

Emeritní šéfredaktorka:

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.

Redakční rada:

doc. Mgr. Robert Adam, Ph.D.
prof. Mgr. Jaroslav David, Ph.D.
doc. Mgr. Erik Gilk, Ph.D.
doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.
PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.
PhDr. Václav Jindráček, Ph.D.
PhDr. Robert Kolár, Ph.D.
prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

Mgr. Vladimíra Pánková, Ph.D.
PhDr. Květa Rysová, Ph.D.
Mgr. Josef Soukal
PhDr. Ivana Svobodová
PhDr. Jindřiška Svobodová, Ph.D.
prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.
prof. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.
doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Kontakt:

cjl@upol.cz

Vychází pětkrát ročně.

Uzávěrka čísla 31. 10. 2025

Sazba: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2025

© Západočeská univerzita v Plzni, 2025

ISSN 0009-0786

Časopis je zařazen v Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v Česku
a v databázi ERIH+.



Tento časopis vychází pod licencí licencí Creative Commons BY (Uveďte původ).

Licenční podmínky najdete na adrese <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

This journal is licensed under a Creative Commons BY license (Attribution).

The license terms can be found at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.