

DIDAKTICKÉ STUDIE



1/25

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 17, číslo 1, 2025

UNIVERZITA KARLOVA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

Didaktické aspekty českého jazyka a literatury
Didactic Aspects of Czech Language and Literature

Praha — Liberec 2025

Vydává/Published by:

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci,
Univerzitní nám. 1410, 461 17 Liberec

Výkonný redaktor:

PhDr. Zuzana Wildová, Ph.D.

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím k rukám výkonné
redaktorky na adresu:

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

nebo

didakticke.studie@pedf.cuni.cz

Didaktické studie ISSN 1804-1221 (Print)

Didaktické studie ISSN 2571-0400 (Online)

MK ČR E 19169

Mezinárodní redakční rada/International Editorial Board:

Prof. PaedDr. *René Bílik*, CSc. – Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity
v Trnave, Trnava, Slovensko

Mgr. *Anna Gálisová*, PhD. – Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská
Bystrica, Slovensko

Mgr. *Martin Hrdina*, Ph.D., Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., Praha

Doc. PhDr. *Juraj Hladký*, PhD., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity
v Trnave, Slovensko

Doc. Dr. *Natalja Ivashina*, CSc., Bělorusskij gosudarstvennyj universitet, Minsk,
Bělorusko

PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D., Technická univerzita v Liberci

Dr. *Agnieszka Kołodziej*, Ph.D., Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity,
Vratislav, Polsko

Prof. PaedDr. *Ludmila Liptáková*, CSc. – Pedagogická fakulta Prešovskej
univerzity v Prešove, Prešov, Slovensko

Dr. *Jaroslav Malicki*, Ph.D., Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity,
Vratislav, Polsko

Dr. *Halina Pietrak-Meiser*

Prof. PhDr. *Martina Šmejkalová*, Ph.D., Pedagogická fakulta UK

Doc. PhDr. *Stanislav Štěpáník*, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
v Olomouci

Předsedkyně redakční rady/Editor-in-chief:

Doc. PhDr. *Eva Hájková*, CSc., Pedagogická fakulta UK

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 17, číslo 1, 2025

Odborný recenzovaný časopis především lingvodidaktického bohemistického zaměření, který ve svých monotematických číslech někdy tyto hranice cíleně překračuje širším záběrem vymezené tematiky a přesahem i do obecně pedagogických a didaktických souvislostí a do dalších předmětů vyučovaných na zvoleném typu školy. Texty jsou publikovány v oddílech *Studie* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Projekty* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Aplikace*, *Recenze* a *Zprávy* (texty v těchto rubrikách neprocházejí recenzním řízením).

Časopis vychází dvakrát do roka, uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel je vždy 1. března a 1. září. V případě recenzí a zpráv lze ve výjimečných případech přijmout i texty dodané později, v průběhu recenzního řízení studií a projektů.

Webová stránka: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Etické zásady publikování v časopisu Didaktické studie

Redakce časopisu Didaktické studie vychází z Etického kodexu Výboru pro publikační etiku (COPE), dostupného na www.publicationethics.org.

Texty publikované v oddílech Studie, Projekty a Aplikace jsou posuzovány redaktorem a dále zasílány k recenznímu řízení minimálně dvěma nezávislým recenzentům z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu. Redakce zodpovídá za výběr vhodných posuzovatelů z řad odborníků, průběh recenzního řízení i dodržení časového rámce. Recenzní řízení by nemělo přesáhnout tři měsíce od obdržení příspěvku redakcí. Texty v oddílech recenze a zprávy procházejí interním recenzním řízením a jsou posuzovány členy redakční rady časopisu. V případě nesouladu posudků dvou recenzentů je vypracováván ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psychologů). K publikaci se přijímají pouze původní texty, redakce nepřijímá k publikaci texty, které byly již publikovány či přijaty k publikování jinde, tj. v jiném periodiku, knižní publikaci či online. Týká se to i cizojazyčných mutací textů.

Do časopisu jsou zařazeny pouze texty, které prošly recenzním řízením a autor k posudkům textů v případě připomínek přihlédl.

V případě, že bude časopisu předložen již publikovaný text, redakce jej i přes případné kladné recenzní řízení vyřadí.

Redakce časopisu i odborníci z řad posuzovatelů jsou vázání mlčenlivostí, tj. jakékoliv informace o posuzovaných textech nesmí sdělit nikomu jinému než autorovi, recenzentům a vydavateli. Informace z výzkumů prezentovaných v posuzovaných textech redakce ani recenzenti nepoužijí ve vlastních výzkumech.

Vydavatelství, redakce časopisu, recenzenti ani autoři nediskriminují nikoho kvůli jeho rase, náboženství, věku, sexuální orientaci, pohlaví a politickému smýšlení. Časopis je publikován v tištěné i online formě (open access), přičemž od autorů nepřijímá za publikování žádnou finanční kompenzaci – publikování v časopise je zcela zdarma.

Scientific reviewed magazine, mainly of lingvo-didactic bohemistic focus, which sometimes intentionally trespasses these borders in its monothematic issues with broader catch of delimited subject matter and overlap to general pedagogical and didactic connections and to other subjects taught at chosen type of school. The texts are published in sections *Papers* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Projects* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Applications, Reviews and News* (texts in these sections are not reviewed. In case of discrepancy between two reviewers, third independent review by another expert (from the field of didactics, linguists, pedagogues, psychologists).

The journal is issued twice a year, deadlines for accepting papers are 1st March and 1st September. In case of reviews and news, texts submitted later can be accepted in special cases, in the course of reviewing papers and projects.

Web page: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Publishing ethics policy of „Didaktické studie“

Editors of „Didaktické studie“ journal proceed from the Code of Conduct by Committee on Publication Ethics (COPE) available at www.publicationethics.org.

Texts published in „Studies“, „Projects“ and „Application“ sections are reviewed by the editor and sent to peer review process to at least two independent reviewers each from a different institution than the author's institution. Editors are responsible for selecting appropriate peer reviewers who have sufficient subject matter expertise, organizing of peer review process and monitoring timeliness. Review process should not take more than three months from the moment of receiving the contribution by editors. Texts published in „Review“ and „Reports“ sections undergo internal review procedures and are reviewed by members of the editorial board. In case reviewers disagree, editors may seek further review from an expert (didactics specialist, linguist, educator, psychologist). Only original texts are accepted for publication, editors do not accept texts that were already published or accepted for publication elsewhere, i.e. in other periodicals, in books or online. This also applies to foreign-language versions of texts.

The journal publishes only the texts that have been reviewed and whose authors collaborate and respond to comments and criticisms in case of such.

In case a contribution submitted to the journal was already published elsewhere, the editorial board will exclude it despite any positive review process result.

Editors of the journal as well as collaborating experts respect the confidentiality, which means any information about the texts reviewed must not be communicated to anyone other than the author, reviewers or the publisher. Information from research presented in the reviewed texts must not be used by editors or reviewers in their own research.

Publishers, editors, reviewers and authors do not discriminate anyone because of their race, religion, age, sexual orientation, gender and political thought.

The journal is published both in printed form and online (open access) and does not accept any financial compensation from the authors for publishing in the journal is completely free.

OBSAH

Editorial	11
Studie / Papers	
Pravopisná stránka vyučovania vlastných mien / Orthographic Aspect of Teaching Proper Names <i>Mária Beláková</i>	15
K typológii a významu textovo-obrazových foriem literatúry súčasných autorov/ilustrátorov pre deti a mládež / On the Typology and Significance of Text-image Forms in Literature by Contemporary Authors/Illustrators for Children and Youth <i>Veronika Čigarská</i>	39
Projekty / Projects	
Kořen slova a koncovka: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky / Word Root and Ending: a Probe into the Practice of Beginning Students of Czech Language and Literature <i>Robert Adam</i>	59
Náhled na pojetí tematického celku textu ve středoškolských učebnicích / An Overview of the Concept of the Thematic Unit of the Text in Textbooks Used at Secondary Schools <i>Lucie Zušťáková</i>	69
Čitateľské návyky slovenských detí – motivácia a preferencie / Reading Habits of Slovak Children – Motivation and Preferences <i>Dávid Dziak</i>	85
K možnostem a mezím registrace slovtvorných vztahů v lexikální databázi / On the Possibilities and Limitations of Registering Word-formation Relations in a Lexical Database <i>Pavla Kochová</i>	103

Aplikace / Applications

Výuka deixe na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání /
Deixis Instruction in Upper Secondary Education
Ondřej Dědič

111

Recenze / Reviews

Vytváranie inferencií pri porozumení textu: Recenzia monografie
Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku / Inference-
-Making in Reading Comprehension: A Review of the Monograph
Research on Text Comprehension in Younger School Age
Nataša Bazyláková

123

Zprávy / News

X. mezinárodní konference Nové aspekty v didaktice mateřského
jazyka / X International Conference New Aspects in Didactics
of a Mother Tongue
Marek Bajger

131

PROPRIA A APELATIVA – AKTUÁLNÍ OTÁZKY III / Proper
Names and Common Nouns – Current Issues
Daniela Joštová

135

Informace pro přispěvatele

138

Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

aktuální číslo, které držíte v rukách nebo sledujete na monitorech, je velice specifické. Sice by mělo být věnováno různým aspektům didaktiky českého jazyka, ale nakonec se texty sešly tak, že prezentujeme vyrovnaně to, co rezonuje v didaktice mateřského jazyka a literatury v Česku i na Slovensku. Úvodní výzkumná studie se týká pravopisu vlastních jmen ve slovenštině a je z pera Márie Belákové. Problematice textově-obrazových narácí je věnována práce Veroniky Čigarské.

Rubriku Projekty otevírá článek Roberta Adama zaměřený na to, jaké místo by měl morfematický rozbor zaujímat ve výuce a jak začínající bohemisté zvládají stavbu slova, především jak dokáží identifikovat kořen a koncovku. Lucie Zušťáková prezentuje výsledky sondy do problematiky textové lingvistiky ve středoškolských učebnicích a učebních příručkách (které mnohdy učebnice supluje). Všímá si tematiky, terminologie i některých cvičení a upozorňuje na nedostatky učebnic v této oblasti. Dávid Dziač předkládá výsledky výzkumu čtenářských návyků slovenských dětí a Pavla Kochová prezentuje projekt přípravy zpracování slovtvorných vztahů v lexikální databázi, které by mělo sloužit i veřejnosti jako podporný učební materiál.

Ondřej Dědič připravil aplikaci věnovanou poznávání a pochopení deixe, publikaci *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku* recenzovala Nataša Bazyláková a zprávy o konferencích připravili Marek Bajger (desátý ročník Nových aspektů v didaktice mateřského jazyka) a Daniela Joštová (třetí běh konference Propria a apelativa – aktuální otázky).

Redakce

STUDIE PAPERS

PRAVOPISNÁ STRÁNKA VYUČOVANIA VLASTNÝCH MIEN

Orthographic aspect of teaching proper names

Mária Beláková

Abstrakt: Štúdia prezentuje výsledky výskumu a obsahovej analýzy 615 kontrolných diktátov žiakov základnej školy a analýzy 144 diktátov študentov učiteľstva. Zameriava sa na pravopisnú problematiku a identifikáciu pravopisných chýb, ktoré autorka klasifikuje do šiestich kategórií. Vzhľadom na rozsah príspevku venuje pozornosť len sémanticko-konvenčnej kategórii, t. j. zaznačovaniu vlastného mena veľkým začiatočným písmenom. Chybovosť identifikuje nielen u žiakov, ale aj u pedagógov, a to na znalostnej i na metodologickej úrovni. Konkrétne nedostatky štúdia špecifikuje a analyzuje.

Kľúčové slová: pravopis; vyučovanie vlastných mien; sémanticko-konvenčná chyba; propriálna chyba; veľké začiatočné písmeno

Abstract: The study presents the results of the research, the content analysis of 615 control dictations of primary school pupils and the analysis of 144 dictations of students of Pedagogy. It focuses on the orthographic aspect and on identifying spelling mistakes, which the author classifies into 6 categories. Due to the scope of the paper pays attention only to the semantic-conventional category, i. e. the capitalization of the proper name. It identifies the orthographic errors in the spelling of pupils and students but also in the spelling of teachers. They are deficient both in knowledge and on a methodological level. The study specifies the specific deficiencies and analysis them in detail.

Key words: orthography; proper names teaching; semantic-conventional deficient; proper noun deficient; capitalization

Štúdia vznikla ako výstup v rámci plnenia úloh projektu VEGA 1/0469/24 *Lingvistický kognitívny model vyučovania slovenského jazyka*.

Úvod

Problematika onomastickej edukácie patrí naďalej k menej prebádaným oblastiam lingvodidaktiky. Nedostatok odbornej literatúry či metodických materiálov (výnimku tvoria publikácie M. Ološtiaka a L. Gianitsovej-Ološtiakovej (2013) a nepublikovaná príručka M. Belákovvej *Už žiadny strach z veľkých písmen* (2008), ktorá je slovenskou verziou príručky J. Eislerovej *Píše se VELKÉ/malé písmeno? Já na to mám...já se to naučím* (2004)) a nepripravenosť aktuálnych i budúcich pedagógov prispievajú k neuspokojivému stavu prezentácie proprií a s tým súvisiacimi (ne)vedomosťami edukantov. Na tento stav dlhodobo upozorňujú domáci autori (L. Sičáková, M. Tkáčová, M. Beláková a i.), ale aj zahraniční odborníci (napr. E. Pribbleová, 1943; E. Wilcoxová, 1991; R. Šrámek, 1996; R. Frank, 1999; G. Koß, 2002; S. Leroyová, 2004; Böhnertová-Nowaková, 2020 a i.). Problémy evidujeme na viacerých úrovniach, a to rovnako v onomastickej edukácii 1.–3. cyklu, na stredných školách aj pri príprave budúcich pedagógov slovenského jazyka, kde do veľkej miery absentuje konštruktivistický prístup a zdôrazňovanie funkčnosti jazyka. Ako najzávažnejší nedostatok sa ukazuje neschopnosť žiakov, ale aj učiteľov, identifikovať vlastné meno na základe jeho onymickej sémantiky, ktorá je značne odlišná od tej apelatívnej, a zároveň ho odlišiť od apelatívnej lexiky. S tým následne súvisí pravopisná realizácia danej lexémy. Onymickú sémantiku (designáciu) utvára súbor špecifických onymických (generických) a diferenčných príznakov (Blanár, 1996, s. 32), ktoré utvárajú onymický status vlastného mena, teda jeho schopnosť fungovať ako vlastné meno vo všeobecnosti. Ako tvrdí I. Haraj (2014, s. 45), „onymické príznaky priamo necharakterizujú nositeľa mena, ale „iba“ zaraďujú toto meno ako prvok do istej mennej sústavy, a to aj vtedy, keď sa neuplatňuje referenčný vzťah“ (*Meno Matej neprestane byť krstným menom, keď sa jeho nositeľ premenuje, čím zmení pôvodnú konotáciu. Meno existuje nezávisle od jeho nositeľa, avšak chýbajú mu isté obsahové zložky*). K charakterizácii nositeľa mena je nutné poznať mimojazykové špecifiká, medzi ktoré, okrem iného, patrí aj špecifický identifikačný kód jedinca (identity-specific semantic code; viac k tomu v Bruce – Young, 1986, In: Brédart a kol., 2002). V edukačnej praxi je teda potrebné rozlišovať medzi menom a jeho nositeľom, prípadne objektom, na ktorý sa vlastné meno vzťahuje. Meno je zastupujúcim symbolom jedinca, akousi skrátenou deskripciou jeho vlastností, napr. meno *Václav I.*, resp. s prívlastkom *svätý Václav*, zastupuje veľký počet deskripcií, ktoré by sme museli pri absencii mena vymenovať (*narodený v Stochove Vratislavovi I. a Drahomíre, vychovávaný starou matkou Ludmilou, žiak kňaza Pavla, české knieža z rodu Přemyslovcov, patrón Českej republiky* atď.). Antroponymum tu teda zastupuje všetky deskripcie danej osoby a pôsobí v komunikácii ako ekonomizujúci prvok. Každé vlastné meno,

ak vychádzame z teórie V. Blanára (1996a, s. 33), predstavuje „vnútornú jednotu všeobecných (generických), individuálnych a špecifických (zvláštnych) príznakov“. Práve tieto atribúty treba v edukácii zohľadňovať a prízvukovať, no ak študent nie je s nimi počas štúdia konfrontovaný, len sťažka samoštúdiom docieli požadované výsledky. Rovnako treba v rámci komunikačne ladeného vyučovania prihliadať aj na onymické príznaky, ktoré definujú zároveň ich funkciu. Pri apelatívnej vrstve je dominantná nominačná funkcia (pomenúvať jednotlivé triedy objektov), propriá plnia špecifické onomastické funkcie – identifikujú, diferencujú a lokalizujú. R. Šrámek, český onomastik, zdôrazňuje aj komunikačnú funkciu vlastných mien, ktorú považujeme za primárnu. Hoci sa v komunikácii „neintervenuje presupozíčná identifikácia v celej šírke onymických príznakov, ale najčastejšie sa uplatňuje len generický príznak“ (Haraj, 2014, s. 47), t. j. zaradenie propria do onymickej triedy, považujeme za nevyhnutné študentov oboznamovať aj s ostatnými príznakmi, aby prišlo k úplnému pochopeniu onymického statusu propria.

V onomastických kruhoch koexistujú dva názory na vlastné meno ako znak. Prvý, ktorý chápe proprium ako unilaterálny znak (napr. J. Mill), a druhý, prísudzujúci vlastnému menu bilaterálnu povahu, t. j. proprium ako jednotu formy aj obsahu (slovenská i česká onomastika sa prikláňa k bilateralite propria). Ak nahliadame na vlastné meno ako na unilaterálny znak, teda bez významu, prezentovaný iba vonkajšou formou, môžeme sklznúť k nesprávnej interpretácii, že „vlastné meno je prvok, ktorý sa píše s veľkým začiatočným písmenom“ a budeme ho naďalej stotožňovať s jeho referentom, prípadne relačným objektom. To je prípad súčasného prístupu k výučbe vlastných mien, ale už na začiatku 20. storočia naň upozornila napríklad americká učiteľka W. H. Wilcoxová (1919, s. 174), keď na základe analýzy diktátov konštatovala, že „vlastné meno je v mysliach väčšiny detí názvom začínajúcim sa veľkým písmenom“. Toto vyjadrenie môžeme len podporiť a s výsledkami súhlasiť.

Hoci L. Sičáková (2011a, 2011b, 2012), M. Tkáčová (2011) či M. Beláková (2009, 2010a, 2010b, 2012, 2018, 2019) navrhli viaceré postupy efektívnej onomastickej edukácie, ktoré zohľadňujú predovšetkým obsahovú stránku propria, nedochádza v tejto oblasti k výraznému posunu. Publikované štúdie a monografie zostávajú v rukách niekoľkých zanietených učiteľov a nedostávajú sa do povedomia širšej verejnosti. Obrazne povedané, budúci učitelia zostávajú problematikou vlastných mien nepoškvrnení, prípadne sa ich učia len ako okrajovú tému a takto ich potom aj prezentujú ďalej. V roku 2010 sme realizovali výskum týkajúci sa vnímania vlastného mena žiakmi¹ (Beláková, 2010, s. 43) a výsledky boli neuspokojivé – až 67 %

¹ V roku 2007–2008 sme realizovali aj výskum medzi učiteľmi, ktorého výsledky sme viackrát publikovali (Beláková, 2010; 2024 a i.).

žiacov charakterizovalo proprium ako *jazykový prvok písaný s veľkým začiatočným písmenom* a 50 % respondentov uviedlo, že veľké písmeno je zároveň dôvodom, prečo sa problematika proprií osvojuje v predmete slovenský jazyk a literatúra, t. j. ako súčasť iného vyučovacieho predmetu sa preto vyučovať nemôže. K podobným výsledkom, hoci ich nekvantifikovala, dospela M. Tkáčová (2012, s. 414) a rovnako zistila, že proprium pre žiakov primárneho vzdelávania predstavuje slovo s veľkým začiatočným písmenom. V prieskume, ktorý sme zrealizovali následne v roku 2018 u 63 študentov učiteľstva, sme zistili, že miera ich pripravenosti je veľmi slabá (Beláková, 2018, 2019a, 2019b). Nedostatočné predmetovo-odborné znalosti sa ukázali aj u učiteľov v prieskume publikovanom v učebnici *Vlastné meno ako príbeh a hra* (Beláková, 2010, s. 14). Nedostatočné znalosti sa vyskytli na jednej strane pri porozumení onymického statusu, na druhej strane pri aplikácii sémantického pravopisného pravidla. Práve ortografia vlastných mien je najzreteľnejším a najcitlivejším miestom v domácom pravopise.

1. Pozícia propriálnej problematiky v reformovanom kurikule

Ako sme sa už zmienili, pozícia vlastných mien v edukácii nie je docenená. Obsahový i výkonový štandard sa zužovali iba na pravopisné stvárnenie propriálneho znaku, málo sa prízvukovalo rozlišovanie apelatív a proprií na základe propriálnych znakov. Keďže v roku 2026 budú všetky základné školy na Slovensku učiť podľa nového kurikula, zameriame pozornosť na aktuálne zavádzaný obsahový štandard, pričom pozornosť zacieme na dve podoblasti, a to slovenský jazyk ako vyučovací jazyk a slovenský jazyk ako druhý jazyk (tab. 1).

	SJVJ	SJ2J
1. cyklus	predstavenie sa, oslovenie	predstavenie seba a <i>inej osoby</i> , oslovenie, <i>písanie oslovenia</i>
		<i>verejné nápisy a tabule: informačné a smerové</i>
	písanie VZP v názvoch: osôb, zvierat, miestnych geografických názvov	<i>meno žiaka, jeho rodičov</i>
	rozlišovanie apelatív a proprií	
2. cyklus	pravopis názvov: sviatkov, <i>ulíc</i> , geografických názvov s prepojením na ďalšiu vzdelávaciu oblasť	pravopis mien osôb, názvov miest a obcí
		<i>pozdrav z výletu</i>

3. cyklus	pravopis zložitejších geografických názvov , názvov štátov, obyvateľských mien , ulíc, inštitúcií a kultúrnych výtvorov s prepojením na ďalšiu vzdelávaciu oblasť	odlišnosti v pravopise dátumu, oslovenia, zemepisných názvov v maďarčine a slovenčine
		cestovanie po vlasti – Vysoké Tatry, Košice, krajské a kúpeľné mestá, hradý, zámky a pod.

Tabuľka 1: Problematika vlastných mien naprieč vzdelávacím štandardom

Napriek tomu, že pravopisná stránka je dominantná, posilnilo sa prepojenie s ostatnými vzdelávacími oblasťami, čo začína vytvárať priestor pre uplatňovanie tzv. situačného alebo dištančného prístupu (Böhnert – Nowak, 2020). Väčší dôraz sa kladie na regionálne viazané geografické názvy a v prípade slovenského jazyka ako druhého jazyka aj na prácu s nelineárnym textom (náписы a tabule), v ktorom vidíme veľký potenciál. Uplatňovanie etymologicko-tematického a lexikologicko-onomastického prístupu (porov. Ološtiak, 2018) v nových dokumentoch zdôrazňované nie je, preto predpokladáme, že učitelia budú pozornosť znova sústreďovať len na pravopis. Vo vyššie prezentovanej tabuľke (č. 1) sme uviedli aj vyučovanie slovenského jazyka ako druhého jazyka, pretože môže byť pre pedagóga materinského jazyka motivujúce, a to prevažne z hľadiska už spomínaných nápisov, predstavenia inej osoby, prezentácie mena žiaka a jeho blízkeho okolia (a to aj bez pravopisného zaťaženia) alebo v uvádzaní odlišností maďarského a slovenského jazyka (vo vyučovaní slovenského jazyka málo zdôrazňujeme rozdiely s minoritnými jazykmi).

Nácvik pravopisu podľa štandardov zohľadňuje vekové danosti žiakov, je dodržaná zásada od blízkeho ku vzdialenejšiemu (od miestnych názvov k makroareálovým, od pravopisne jednoduchších jednoslovných k viacslovným názvom). Z obsahového hľadiska by bolo azda vhodné špecifikovať termín geografické názvy, pretože sa zo zreteľa môže stratiť napríklad kategória hydroným (názvov vodných tokov a stojatých plôch), oroným (názvov vrchov) a podobne. Naopak, treba vyzdvihnúť onymickú triedu zooným (pomenovania zvierat), ktorá sa do jazykového vzdelávania implementuje minimálne (hoci v literárnej výchove nižších ročníkov sa s nimi stretáva žiak pomerne často, učitelia na ne málo upozorňujú ako na vlastné mená).

2. Pravopisná stránka vlastných mien a jej historické pozadie (stručný náčrt)

Pravidlá slovenského pravopisu (ďalej: PSP, 2000, s. 26–28) definujú štyri typy pravopisných princípov (fonematický, morfematický, gramatický a etymologický). Lingvistická obec vychádza z definície PSP (2000, s. 28), že vo vlastných menách sa uplatňuje etymologický pravopis. S týmto názorom nie sme úplne stotožnení a prikláňame sa k tvrdeniam, najmä didaktikov (L. Sičákovej (In: Liptáková, 2011, s. 314), V. Betákovej (1968) či J. Štefanoviča (1967)), že pravopis vlastných mien sa realizuje podľa sémantického, resp. konvenčného pravopisného princípu. Veľké začiatkové písmeno nie je z nášho pohľadu úplne záležitosťou etymológie, ale konvencie a zároveň sémantiky propria. Korektné by preto bolo hovoriť o konvenčno-sémantickom princípe. J. Štefanovič (1967, s. 58) sa o ňom vyjadril ako o princípe, ktorý sa realizuje pri pravopise slov, kde „sa neuplatňuje žiaden z uvedených princípov“. Odhliadnuc od typológie uvedených princípov je cieľom onomastickej edukácie, aby žiak dokázal odlíšiť sémantiku apelatívneho a propriálneho znaku, pretože len na tomto základe je možné realizovať jeho pravopisnú podobu. Ako napísal Z. Topil (2013, s. 74), „i když samotný princip není složitý, vyžaduje poměrně jistou orientaci v takových jazykových pojmech, jako jsou jména obecná a vlastní, přívlastek, řídící a závislý větný člen a slušný zeměpisný i kulturně politický přehled“.

Z lingvodidaktického aspektu sa okrem spomínaných štyroch (resp. piatich či šiestich) pravopisných princípov rozlišuje pravopis statický a dynamický (porov. napr. J. Palenčárová a kol., 2003, s. 85). Dynamický pravopis sa mení pod vplyvom jazykových okolností, napr. flexie, a patrí k nemu gramatický pravopis (*Lea, dve Ley, od Ley*). Naproti tomu statický pravopis je nemenný a nachádzame ho napríklad pri vybraných slovách (*Korytnica, Považská Bystrica*) či javoch asimilácie (*Jakub, Hladký*). Pokiaľ v minulosti najväčší problém predstavoval sémantický pravopisný princíp (písanie veľkého začiatkového písmena), v súčasnosti sa kombinuje s ostatnými, čo spôsobuje prechod exoným do domáceho jazyka. Pri fonematickom princípe sú to napríklad antroponymá typu *Ella/Ela, Emma/Ema, Cynthia*. Morfematický a gramatický princíp sa uplatňujú ako pri apelatívach a realizujú sa na základe analógie a utvárania analogických dvojíc (dub – dube; *Starhrady – Strarhrade*, no ako problematická sa ukazuje flexia exoným, napr. (*Mária, Lucia*, predovšetkým v nekorektných podobách *od Márie*, namiesto *Márii, Lucie*, namiesto *Lucii*). Etymologický princíp sa v prípade vlastných mien uplatňuje v názvoch typu *Bystrany, Torysa, Krivé*, no v súčasnosti najmä pri importovaných propriách typu *Röntgen, Magalhães*, v ktorých môžu byť zachované aj pôvodné nedomáce grafémy.

Pravopis, napriek istej strnulosti, prešiel v istých historických obdobiach zásadnými zmenami, poslednými boli zmeny v roku 1991, keď sa zjednodušilo písanie názvov ulíc a verejných priestranstiev. V predkodifikačnom období bol pravopis rozkolísaný rovnako na začiatku, ako aj v koreni vlastných mien (napr. antroponym *Szuente pulc* v Cividalskom evanjeliári²), pretože závisel od sluchového vnemu zapisovateľa, jeho materinského jazyka a administratívnej jazykovej praxe. Zvukovú podobu, akú pisár zachytil, sa usiloval dostupnou sústavou písma transkribovať do čo najvernejšej podoby. Príklady nachádzame aj v toponymickej sfére neskoršieho obdobia (*Zbojnícka patak*, *Velka Banya*, *Czerná voda*³), kde zapisovateľ v časoch používania úradného jazyka maďarčiny zaznačil názvy zložkovým pravopisom. V bernolákovskom období sa s veľkým písmenom zaznačovali aj apelatíva či deverbatíva, a to na odlišenie od adjektív, napr. *Anděl*, *Američan*, *Zwršek* (Bernolák, 1825). Zaujímavosťou bolo, že posesívne adjektíva sa síce písali s veľkým začiatočným písmenom, no adjektívum *američanow* (ibid.) sa zapisovalo s malým písmenom. Podobný princíp bol používaný aj v štúrovčine, deproprializované adjektíva (napr. *gramatika Slovenská*, *v reči Réckej*) sa zaznačovali s veľkým začiatočným písmenom. Rovnako sa s veľkým písmenom písali aj názvy jazykov (v *Ruštine*, *Sanskriť*, *Slovenčine*; Štúr, 1846). Na druhej strane však podoby *indoeuropejskej reči*, *indická*, *afganská*, *perská*, *rimská*, *galská* zapisoval L. Štúr (ibid.) s malým začiatočným písmenom. Neustálenosť, ktorá sa prejavovala v tomto období, sa usilovali odstrániť autori hodžovsko-hattalovskej úpravy v *Krátkej mluvnici slovenskej* (Hodža et al., 1852). V Mluvnici sa s veľkým začiatočným písmenom písali propriá, no autori ako „vlastné mená“ chápali aj súčasné apelatíva *Slovenčina*, *Čeština*, *Staročestina*, *Litvančina* a i. (ibid., s. 61). Adjektíva *staročeskými*, *českých* a pod. zaznačovali autori (Hodža et al., 1852) s malým začiatočným písmenom. V *Rukoväti spisovnej reči slovenskej* (Czambel, 1902, s. 271) S. Czambel spracoval samostatnú kapitolu *Kde sa píšu velké litery* a písanie veľkého začiatočného písmena ustáluje v menách⁴: zemepisného označovania, hviezd a súhvezdí, národov, osôb, zosobnených bytostí a zosobnených pojmov, zvierat, nemovitých diel kultúry (domy, mosty, násypy, prieplyvy...), úradne užívaných názvov (podniky, spolky, kasína...), spisov a časopisov, sviatkov, Boha, Ježiša Krista, Panny Márie a všetkých podstatných a prídavných mien, ktoré ich zastupujú. Viacslovné názvy honov odporúča písať v podobe *na Skalke*, *v Jame*, *u Chodníka* (ibid., s. 272), pretože za proprium považuje iba druhú

² Evanjeliár možno zhliadnuť v expozícii Nitrianskeho hradu.

³ Zápisy z map vojenského mapovania (dostupné na www.arcanum.com), publikované v Beláková (2014).

⁴ Na ilustráciu dobovej terminológie používame pôvodné pojmoslovie.

časť pomenovania, predložka má apelatívny základ. V 60. rokoch 20. storočia, keď sa začínajú formovať základy lingvodidaktiky, na problematické písanie veľkých písmen v propriách začínajú upriamovať pozornosť viacerí jazykovedci i didaktici (Oravec (1960, In: Chomová, 2019); J. Štefanovič, 1967 a i.). Aktivity vyústili do významnejších zmien v pravopise proprií v Pravidlách slovenského pravopisu z roku 1991, v ktorých autori zhodnotili „ako dozretý problém ... nový spôsob písania názvov typu *Ulica osloboditeľov* ... a pod.“ (PSP, 1991, s. 14) namiesto *ulica Osloboditeľov*, pretože podľa teoretických onomastických východísk sa za vlastné mená pokladajú ako celok. Búrlivú diskusiu vzbudila zmena pravopisu historických antroponým (napr. *Ziči, Pálfi, Selepčeni*), ktorá ešte ani v súčasnosti nie je v jazykovej praxi jednotná (historici zostávajú pri pôvodných podobách a mnohí učitelia prezentujú historické priezviská podľa dostupných písomných zmienok). V druhom vydaní PSP (1998) sa upravilo písanie názvov katedrií vysokých škôl a univerzít a výborov Národnej rady Slovenskej republiky (ibid., s. 16–17), ale tie s výučbou na nižších stupňoch škôl nesúvisia. Výraznejšie zmeny sa do súčasnosti v PSP nerealizovali a podľa aktuálneho vydania Pravidiel (2013, s. 27) sa veľké začiatkové písmená v propriách píše: „na začiatku, resp. aj vnútri viacslovných vlastných mien ako pomenovaní jedinečných skutočností“. Pre školskú prax to teda znamená, že jednoslovné vlastné mená píšeme s veľkým začiatkovým písmenom a pri viacslovných propriách všetky členy so statusom propria. Treba mať však na pamäti, že pokiaľ v minulosti pravopisné problémy spôsobovali zväčša domáce propriá, aktuálne pravopis sťažujú interlingválne podoby proprií a exonymá, ktorých podoba často nie je jednotná, napr. *Sylvia, Silvia; Ema, Emma; Ela, Ella* a pod.

3. Propriálna pravopisná chyba

Vzhľadom na konštruktivisticky orientovanú výučbu sme zástancami chyby vo výučbe, a to aj pravopisnej. Hoci pravopisná chyba nie je akceptovateľná pri kontrolných prácach, pri nácviku vytvára priestor pre diskusiu. V prípade vlastných mien to platí niekoľkonásobne, pretože v onomastickej edukácii sa orientujeme nielen na dichotómiu apelatívum-proprium, ale aj na samotné onymické znaky propria a jeho extralingválne faktory. Rovnako ako v ostatných oblastiach, aj tu, v súlade s J. Štefanovičom (1967, s. 155) rozlišujeme pravopisnú chybu, pravopisnú nepozornosť a pravopisnú nevedomosť. V kontrolných prácach možno identifikovať len pravopisnú chybu a nevedomosť, ktorú v analýze pripisujeme k nedostatočným kompetenciám učiteľa (v diktáte sa nesmie vyskytnúť jav, ktorý nemá žiak osvojený). A práve chyby z nevedomosti patria k najčastejším propriálnym chybám najmä v 1. a 2. cykle vzdelávania. Ide predovšetkým o javy súvisiace s deklináciou, napr. v skúmanej vzorke sa vyskytli tieto propriá (3. ročník – *Vysoké Tatry, v Spišskej*

Novej Vsi, Lomnický štít; 4. ročník – z *Malých Karpát, Vysokých Tatier, Driny, Nízke Tatry, Červený Kameň, v Žiari nad Hronom, do Myjavy, v Bytči*; 5. ročník – *bratislavskí obyvatelia, spolužiaci Lenky*⁵). Na daných príkladoch si možno všimnúť, že viaceré z nich predstavujú viacstupňový gramatický problém, napr. názvy *Vysoké Tatry, Nízke Tatry*: dvojslovný názov, vybrané slovo, pomnožné podstatné meno s nutnosťou určiť vzor (podľa staršieho kurikula sa vyučuje v 7. ročníku). Špeciickú pozíciu zastáva názov *Jaskyňa Driny*, v ktorom nekorešponduje gramatická kategória čísla (jaskyňa vz. *Driny*) ani rodu (tá jaskyňa, tie *Driny*). Propriolexéma *Driny* je, navyše, nárečového pôvodu a pri dostatočnej znalosti encyklopedického obsahu nie je možné gramaticky ju odôvodniť, pretože na prvý pohľad evokuje pomnožné podstatné meno, ktoré je v propriálnej sfére príznačné. Motivačným základom názvu je apelatívum *drieň* (lat. *Cornus mas*), v miestnom nárečí „*drín*“, v plurálvej podobe „*dríny*“ (vzor *dub*). Pri zaradení podobných názvov si musí učiteľ overiť, či ho žiaci dôkladne ovládajú a až následne ho môže zaradiť do kontrolnej práce. V nami analyzovanej vzorke v písaní joty a ypsilonu v názve *Driny* pochybilo až 6 žiakov zo 17, čo svedčí o nedostatočnej vedomosti o názve.

Na náročnosť pravopisu vlastných mien upozornil aj J. Štefanovič (1967, s. 19), podľa ktorého 3,4 % z celkového počtu pravopisných chýb (0,7 chyby na jednu prácu) predstavovali chyby týkajúce sa pravopisu proprií. V 72,1 % sa chyba viazala na absenciu veľkého začiatočného písmena⁶, v 27,9 % žiaci nenáležite umiestnili veľké písmeno na začiatok apelatívneho znaku Štefanovič (ibid.). V nami skúmanej vzorke bola chybovosť vo vlastných menách 507 (na primárnom stupni 376, na sekundárnom 131), čo predstavuje necelé 2,83 % celkového počtu (**1,2 chyby na jednu prácu**). V porovnaní s výsledkami J. Štefanoviča prišlo teda k významnému nárastu chybovosti na žiaka.

S typológiou chýb J. Štefanoviča sa, samozrejme, stotožňujeme, no na základe viacerých prieskumov a výskumov navrhujeme vlastnú klasifikáciu aj pre triedu proprií. Vyčlenili sme sedem kategórií propriálnych chýb⁷:

- **sémanticko-konvenčná** – nesprávne zaznačenie začiatočného písmena v propriálnych znakoch (absencia veľkého začiatočného písmena – *slovensko, vysoké tatry*; neadekvátne použitie veľkého písmena v nepropriálnom (apelatívnom) znaku – *Čierne More, Gerlachovský štít*);
- **vlastná propriálna chyba**: jota a ypsilon v prípade negramatického pravopisného princípu (*Bistrik, Lýďa, Bratislava*), kvantita samohlásky (*Lomnický štít, Chorvatsko, Vah*), diakritické znamienka (*Nízke Tatry, Matej, Zilina*), rozdeľo-

⁵ Dané javy boli do diktátu zaradené ešte pred preberaním problematiky vzorov.

⁶ V prieskume K. Jenčovej (2013) 51 % žiakov.

⁷ Prezentované v monografii Teória vyučovania vlastných mien (2023).

vacie znamienka (*Šaštín Stráže*⁸), dvojhlásky a samohláskové skupiny (*Júliujus, Júlíjus, Talijansko, Perzija*), zdvojené spoluhlásky, resp. ich absencia (*Poddunajská nížina*⁹), znelostná asimilácia a spoluhláskové skupiny (*Chorvácko, Štrpské pleso, Gerlachovský štít*);

- **fonematická** – žiak na základe nekorektnej sluchovej percepcie či analýzy vyhodnotí slovo nesprávne (*Brezová pod Bradlom – Drezová pod Bradlom, Vánovce nad Vebravou, Bánovce nad Bebravou*);
- **gramatická**:
 - A. morfológická**: týkajúca sa písania joty a ypsilonu (*Vysoké Tatri, Nízke Tatri, do Visokíh Tatier, Červení kameň, v Bytči, v Bystricy*), deklinácie posesívnych tvarov (*Cirilou mobil, Vierkyn*), spájateľnosti slov (*Zbytče* namiesto *z Bytče*);
 - B. syntaktická**: pochybenie z hľadiska syntaktickej motivácie slova a jeho pozície vo výpovedi (*Nebojsa* ako *Neboj sa*);
- **grafická** – zahrňa nečitateľný znak, zamenený znak (*Faliansko, Malej Tatry*) nadbytočné či chýbajúce písmeno (*Sstrakula, Rrichard, Richar(d), v Talínsku, Renat(a)*), zámenu poradia grafém (*Slovesnko*), opakujúcu sa časť propria (*Bystriická*) = pomýlenie sa;
- **kombinovaná**: *s petrovím, ňedajko, banská bistrica, veronyka*.

Pre zaujímavosť uvádzame, že Š. Krištof (1959, In: Chomová, 2019, s. 7) považoval chybné písanie veľkých písmen za hrubé porušenie pravopisu a priradil mu najvyššiu bodovú hodnotu chybovosti 3.

4. Analýza výskumu pravopisných cvičení so zameraním na triedu propria

Vo výskume sme zamerali pozornosť na 615 kontrolných diktátov (215 na primárnom a 400 na sekundárnom vzdelávaní), v ktorých sme realizovali obsahovú analýzu zameranú na distribúciu propriálnych prvkov v jednotlivých diktátoch (ročníkoch, stupňoch), kontrolované javy, najčastejšie pochybenia žiakov i metodické nedostatky učiteľov. V druhej fáze prieskumu sme analyzovali 144 diktátov a 78 korekčných cvičení študentov učiteľstva v odbore slovenský jazyk v kombinácii.

⁸ V aktuálne skúmanej vzorke sa kategória nevyskytla, ale máme s ňou skúsenosti.

⁹ V skúmanej vzorke sa nevyskytol prípad zdvojenej spoluhlásky typu Anna, Johanna a pod.

5. „Biele miesta“ učiteľov pri zaradovaní proprií do pravopisných cvičení a diktátov

Na problematiku pravopisu učiteľov upozornil už J. Štefanovič (1967, s. 19). Pokiaľ ide o nami skúmanú učiteľskú vzorku, zaznamenali sme nedostatky na úrovni propriálnej i nepropriálnej. Z nepropriálneho hľadiska možno upozorniť na nekorektný jazykový prejav pedagógov, ktorý možno zaregistrovať napríklad na ojkonyme *Bánovce nad Bebravou*, *Bánovce nad Vebravou* či *Vanovce nad Vebravou*. O nekorektnom vyslovovaní diftongov napovedajú podoby *Júlijus* (až 4x), *Lídýja*, *Talijansko*. Metodicky učiteľky pochybili pri odporúčanom počte slov v kontrolných diktátoch pre jednotlivé ročníky, na 1. stupni dokonca jedna z vyučujúcich prekročila limit o 26 slov. Tejto problematike sa v aktuálnej štúdii venovať nebudeme, no do istej miery ovplyvňujú pravopis vlastných mien.

Pokiaľ ide o samotné vlastné mená, u učiteľov sa prejavila najmä neznalosť propriálnej problematiky, nedostatočné zaradovanie propriálnych prvkov do diktátov, výber propriolexém z nevhodných onymických tried a absencia mikrokontextu, napr. pri hydronyme *Štrbské pleso* žiaci zaznačovali názov ako ojkonymum *Štrbské Pleso*, čo následne vyučujúca hodnotila ako pravopisnú chybu. Nezohľadnila však, že vzhľadom na kontext bolo možné lexému interpretovať obidvoma spôsobmi. Neznalosť učiteľov sa ukázala pri vlastných menách *Veverička*, *Mudrc*, kniha *Dejiny sveta*, vek nazývaný *Sobí vek* a *Jaskyňa Driny*. Prezývky *Mudrc* a *Veverička* v kontexte „prezývali ho *Mudrcom*, prezývali ma *Veverička*“ vyučujúca nechápala ako vlastné mená, ale apelatívne znaky, a preto za chybu nepovažovala malé začiatkové písmená. Len na margo uvedieme, že všetci žiaci mali napísané v diktátoch slová v podobe *mudrc*, *veverička*. Pri ideonyme knihy *Dejiny sveta* považovala učiteľka v dvoch (a to jediných správnych) prípadoch veľké začiatkové písmeno za nesprávne. Za chybu počítala iná vyučujúca spojenie *vek nazývaný Sobí vek*, za správnu podobu považovala „*sobí vek*“. Rovnako za nekorektnú pravopisnú podobu jedna z učiteliek považovala formu *Jaskyňa Driny*, čo možno označiť za diskutabilné, pretože každý oficiálny názov jaskyne má apelatívny člen *jaskyňa* (*Belianska jaskyňa*, *Stanišovská jaskyňa*). Analogicky by teda oficiálna podoba mala byť s veľkými začiatkovými písmenami.

Ako základný problém vnímame, že mnohí pedagógovia sa striktne pridŕžajú predpísaných materiálov a nevzniká tak v ich výučbe dostatočný priestor pre situačné implementovanie vlastných mien. Z výskumu vyplynulo, že napríklad vo 4. ročníku v kontrolnom diktáte zameranom na vlastné mená tvorili propriá takmer každé štvrté slovo, avšak pri ostatných diktátoch v rovnakom ročníku až každé devätnáste, čo pri odporúčanom počte slov v diktáte 40–50 predstavuje približne 2 vlastné mená v celom diktáte. Z celkového počtu diktátov 31 zo 4. ročníka

sme zaregistrovali 8, ktoré vlastné mená neobsahovali vôbec. Vzhľadom na to, že sa v danom ročníku venuje zvýšená pozornosť problematike vlastných mien, ide o pomerne veľký nedostatok. Na ilustráciu uvedieme údaje o zastúpení vlastných mien v diktátoch pre iné ročníky (tab. 2):

ročník	<i>priemerný počet vlastných mien v KD</i>	<i>počet diktátov bez VM¹⁰/ percentuálne vyjadrenie</i>	<i>miera opakovania VM (každé n-té v poradí)</i>	<i>celkový počet slov/počet VM</i>
2.	1,49 ¹¹	11 z 36	19.	1024/54=18,96
3.	2,3 ¹²	9 z 30	20.	1375/69=19,93
4.	2,21 ¹³	8 z 31	19.	1302/67=19,43
priemerný počet	2	28 z 97/ 28,87 %	19, 34	
5.	1,07 ¹⁴	7 z 15	68.	1095/16= 68,44
6.	2,2 ¹⁵	6 z 24	30.	1590/52=30,58
7.	2,25 ¹⁶	2 z 12	44.	1190/27=44,07
8.	1,28 ¹⁷	2 z 7	70.	629/9 = 69,89
9.	1,99 ¹⁸	1 zo 6	70.	837/12 = 69,75
priemerný počet	1,76	18 zo 68/ 26,47 %	56,4	

Tabuľka 2: Zastúpenie proprií v skúmaných kontrolných diktátoch

Výsledky jasne ukazujú, najmä vo vyšších ročníkoch, že vlastné mená nie sú do kontrolných diktátov dostatočne zaraďované¹⁹ a ak aj zaraďené sú, vykazujú niekoľko

¹⁰ Vlastných mien.

¹¹ Priemerný počet slov diktátov 28,4.

¹² Vzhľadom na to, že priemerný počet slov v diktátoch bol 46 slov, čo prekračuje odporúčanú hranicu 30–40 slov, počítali sme s týmto počtom. Zo všetkých diktátov hranicu splnilo len 6 diktátov, najvyšší počet slov bol až 63.

¹³ Priemerný počet slov 42.

¹⁴ Priemerný počet slov v diktátoch sa pohybuje na hranici 73 slov (namiesto 50–60 slov).

¹⁵ Počítame s priemerným počtom 66 slov, ktoré sa v danej vzorke nachádzajú.

¹⁶ Počítame s priemerným počtom slov 99 (namiesto 71–90), najvyšší počet slov v danej vzorke bol 126.

¹⁷ Priemerný počet slov je 89,8.

¹⁸ Priemerný počet slov na diktát je 139,5; najvyšší počet slov v diktáte je 153 slov.

¹⁹ Na primárnom stupni bol výskyt VM oproti apelatívnej zložke v priemere 6,05 % a na sekundárnom stupni iba 1,49 %.

nedostatkov. Prvým je, že učitelia situujú propriálne lexémy ako prvé slovo vety, čím sa stráca možnosť preveriť pravopisnú zručnosť žiaka. Vo výskumnej vzorke u žiakov 2. ročníka tvorili viac než polovicu všetkých zaradených vlastných mien, ako ilustruje nasledujúci graf (graf 1).



Graf 1: Výskyt proprií na začiatku výpovede v kontrolných diktátoch

Legenda: VM – vlastných mien, VMnZV – vlastné meno na začiatku výpovede

Ďalším nedostatkom je neadekvátne použitie proprií vzhľadom na vek žiaka či charakter diktátu, napr. nadmerné používanie hypokoristických podôb mien vo vyšších ročníkoch (*Cilka, Jankova mamička*) a tiež opakovanie rovnakých proprií v jednom diktáte s izolovanými výpoveďami, napr. *Jankovi kamaráti, Jankova mamička*. Takéto propriá vystupujú v texte na úkor iných, napríklad zaradenie mien *Ivan, Peter* či *Mišo* v 9. ročníku je kontraproduktívne, pretože samotné mená neobsahujú nijakú pravopisnú zvláštnosť. Vhodnejšie by bolo zaradenie napríklad antroponým príbuzných s vybranými slovami, prípadne ich hypokoristických podôb, v spojení s priezviskom alebo prezývkou. Takéto meno (*Bystrík*) bolo v celej výskumnej vzorke zaradené iba raz, a to v 3. ročníku pri diktáte zameranom na vybrané slová po b. Viackrát sa neobjavilo. Až chronicky sa však objavujú názvy *Banská Bystrica, Nízke Tatry, Vysoké Tatry* a *Štrbské Pleso/Štrbské pleso*. Nechceme znižovať úroveň miest, na ktoré sa názvy vzťahujú, no ich stále používanie evokuje nedostatočnú kreativitu učiteľov a slabé prepojenie na mikroregión. V sledovaných diktátoch sme nenašli ani jediný názov, ktorý by sa na konkrétny región vzťahoval. Učiteľom teda odporúčame, najmä v nižších ročníkoch, používať v diktátoch názvy, ktoré dieťa obklopujú a žiak je s nimi v bezprostrednom každodennom kontakte.

V ostatnom prípade sa môže stať, že žiak diktované meno nepozná a príde k jeho skomoleniu, napr. už spomínané *Bánovce nad Vebravou*, *Vanovce nad Vebravou*, *B. n. Bebravnou*, *Drezová* (namiesto *Brezová*), *Kozimír* (namiesto *Kazimír*). Pri diktovaní je nutné, aby žiak každé diktované meno poznal a aspoň sčasti bol oboznámený s jeho encyklopedickým obsahom. V prvých ročníkoch nie je vhodné zaraďovať ani viacslovné názvy, ak s nimi nie je žiak dostatočne zoznámený, ako ukazuje názov *Spišská Nová Ves* v diktáte pre 3. ročník. Žiaci v názve pochybili až 15x zo 17 žiakov. Chyby boli pritom rozličného charakteru: a) nahradenie veľkého písmena malým (*Spišskej novej vsi* (2x), *Spišskej novej Vsi* (4x), *spišskej novej vsi* (1x), *Spišskej Novej vsi* (2x)); b) vynechanie prvku propria (*Spišskej Vsi* (1x)), c) gramatická pravopisná chyba týkajúca sa joty (*Spišskej Novej Vsi* (2x)); d) gramatická chyba v kombinácii s nesprávnym začiatočným písmenom (*Spišskej novej vsy*, *Spišskej novej Vsy*, *Špisskej novej Vsi* – všetky 1x). Uvedený príklad naznačuje nielen nevedomosť žiaka, ale aj nesprávny metodický prístup učiteľa – žiak 3. ročníka neovláda gramatický pravopis, preto je prirodzené že pochybí práve v tejto oblasti (*S. N. Vsy*). Zaraďovanie javov, ktoré si žiaci ešte neosvojovali, patrí k veľmi častým učiteľským faux pas, v analyzovanej vzorke sú to napríklad podoby v *Bystricy*, *Jaskyňa Drini*, *do Myjavi*, *spolužiačky Lenki*, v *Bytči* (3x), v *Žiary nad Hronom* (4x), *Vysoké Tatri* (3x). Učitelia, ktorí na primárnom stupni takéto javy zaraďujú, gramatický pravopis odôvodňujú pomocou rozdelenia hlások podľa mäkkosti, typu: *od spolužiačky Lenky sa na konci nachádza tvrdá spoluhláska k, preto napíšeme ypsilon*. O tom, že daná interpretácia nie je správna, sa azda netreba ďalej zmieňovať.

Vychádzajúc z faktu, že odborná nepripravenosť pedagógov súvisí s ich formáciou na vysokých školách a univerzitách, realizovali sme prieskum u študentov učiteľstva slovenského jazyka. Analyzovali sme 144 diktátov a 78 korekčných cvičení²⁰. V diktátoch predstavovali propriálne chyby 18,86 % celkového počtu chýb (1,52 chyby na študenta)²¹ v korekčných cvičeniach 0,02 % chýb (0,17 chýb na študenta)²². Študenti pochybili v troch oblastiach: 1. proprium zaznačené s malým začiatočným písmenom (*s českmi*, *Ludovít štrnásty* (9x), *Ramzes druhý*, *Maximilán druhý* (8 x), *príručka pravidiel slovenského pravopisu*, *slovenská republika*); 2. použitie veľkého začiatočného písmena na apelatívny znak (*Gruzínska hora Ušba* (5x), *Benátska pila*, *Lieska obyčajná*, *predmet Slovenský jazyk* (4x)); 3. vynechanie propria vo viacslovnom názve (*Šaštín* (?? slovo)²³). Najväčšie nedostatky sa objavili

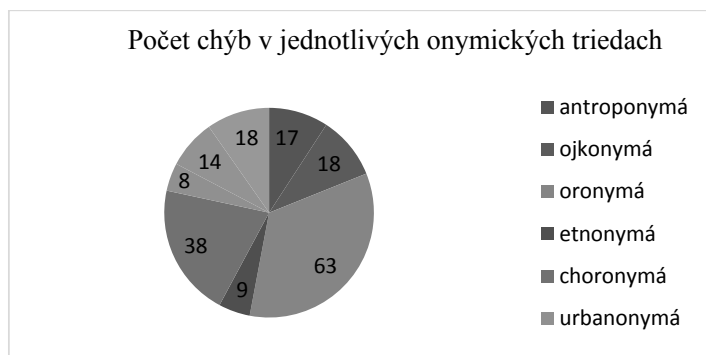
²⁰ Výsledky sme publikovali v monografii *Teória vyučovania vlastných mien* (Beláková, 2023).

²¹ Počet všetkých chýb na študenta – 11,53.

²² Počet všetkých chýb – 7,26 na študenta.

²³ Príklad uvádzame v podobe, v akej ho uviedol študent v diktáte. Korektná podoba je *Šaštín-Stráže*.

v triede oroným (porov. graf 2²⁴), a to predovšetkým pri metaforických názvoch, napr. v pomenovaní *Strašná hora* pochybilo až 21 študentov (20x – *strašná hora*, *Strašná Hora*), v názve *Mesto stých brán* 11 študentov z 12 napísalo *mesto stých brán*. Druhou problematickou triedou boli choronymá, napríklad *stredné Považie* (*Stredné Považie* – 6x, *stredné povážie* – 1x), *Severná Amerika* (*Severná amerika* – 1x, *severná Amerika* – 5x), ale aj Slovenská republika, ktorú jeden študent zapísal s malým začiatočným písmenom – *slovenská republika*. Najťažším viacslovným názvom bola *Česko-Slovenská federatívna republika* (*Česko-slovenská f. r.* – 2x, *československá f. r.* – 1x, *Československá Federatívna r.* – 1x, *Československá f. r.* – 18x), ťažkosti predstavovala aj *Československá republika* (*Česko-Slovenská Republika* – 1x, *Československá Republika* – 1x). Posledné uvedené príklady dokumentujú ani nie tak neznalosť pravidiel písania vlastných mien, ako svedčia o nedostatočných encyklopedických poznatkoch o pomenovanom objekte.



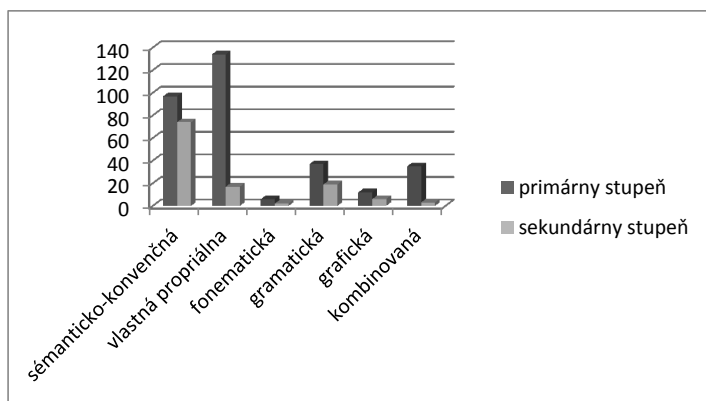
Graf 2: Prehľad chybovosti v jednotlivých onymických triedach

Výsledky prieskumu ukazujú, že problém s pravopisom vlastných mien je širší a dotýka sa všetkých stupňov vzdelávania. Je preto namieste sa aj na univerzitných pracoviskách zamyslieť nad spôsobom prezentácie propriálnej problematiky.

²⁴ Okrem uvedených študenti pochybili aj v nasledujúcich prípadoch: ušba (2x), veľký Kaukaz (1x), Severná Afrika (2x), Rimavská pila (3x), solivar pri Prešove (5x), Severná amerika (1x), severná Amerika (5x), ulica Jána Bottu (4x), Námestie Slobody (1x), námestie Slobody (2x), námestie slobody (1x), slovenská akadémia vied (4x), Slovenská Akadémia vied (1x), ministerstvo kultúry SR (7x), Hodžovsko-hattalovská reforma (6x), Šestzväzkový slovník SJ (4x), príručka pravidiel slovenského pravopisu (5x), slovenská rukoväť (1x), slovník Slovenského jazyka (1x), buckinghamský palác (1x).

6. Žiacke nedostatky v ortografii proprií

Obsahová analýza kontrolných diktátov odhalila celkový počet pravopisných chýb 17 945 (na primárnom stupni 7468 (41,62 %), z toho chlapci 4382 a dievčatá 3086; na sekundárnom stupni 10 477 (58,38 %; 6028 chýb chlapci, 4449 chýb dievčatá), z toho bolo 507 propriálnych pravopisných chýb (na 1. stupni 376 (5 % všetkých chýb), na sekundárnom 131 (1 % všetkých chýb)). Percentuálne zastúpenie propriálnych chýb súvisí predovšetkým s nízkym počtom vlastných mien v textoch. Najzreteľnejšia chybovosť sa ukázala, ak vychádzame z nami navrhnutej typológie chýb, vo vlastnej propriálnej oblasti u žiakov primárneho stupňa a v sémanticko-konvenčnej oblasti (u žiakov sekundárneho stupňa (graf 3).



Graf 3²⁵: Miera chybovosti vzhľadom na jednotlivé kategórie chýb

7. Sémanticko-konvenčná kategória

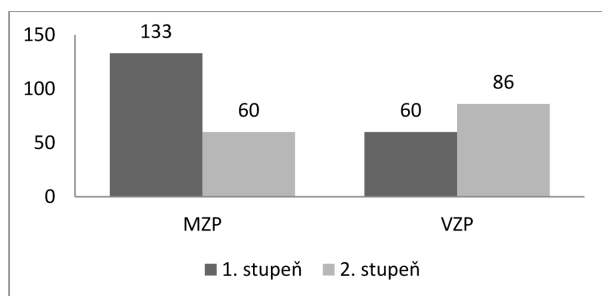
Chybovosť v sémanticko-konvenčnej kategórii sa u žiakov primárneho stupňa pohybovala na hranici 26 % (z celkového počtu propriálnych chýb), u žiakov sekundárneho stupňa²⁶ viac než 56 %, čo súvisí s intenzívnejším zaradovaním viacсловných pomenovaní do diktátov. Len na ilustráciu uvedieme, že W. H. Wilcoxová (1919, s. 174) pri obsahovej analýze diktátov zistila, že študenti 6. a 7. ročníka v jednotlivých školách, ktorých rozdelila do troch skupín podľa príslušných škôl,

²⁵ Zdroj: Beláková (2023, s. 113).

²⁶ V štúdiu pracujeme s výsledkami žiakov nižšieho sekundárneho stupňa.

pochybili pri písaní veľkých písmen v propriách v hodnotách 37 % (žiaci prvej školy), 20 % (žiaci druhej školy) a 16 % (žiaci 3. školy), čo je pomerne vysoké číslo. Na tejto úrovni sa prejavuje nedostatočná znalosť a neschopnosť žiakov rozlišovať medzi apelatívnou a propriálnou sústavou.

V spomínanej kategórii sme rozlišovali chyby v nekorektnom uplatnení veľkého začiatočného písmena v nepropriálnych prvkoch (VZP) a malého začiatočného písmena (MZP) v prvkoch propriálnych (na sekundárnom stupni sa vyskytovali). Nerozlišovali sme však skupinu vlastných mien, v ktorých bolo veľké písmeno namiesto malého (napr. *Belianska Jaskyňa*) od skupiny apelatív, kde žiaci mylne aplikovali veľké začiatočné písmeno²⁷ (*Orechy, Africká pôda*; graf 4). Pre potreby štúdie to nie je nutné, no vzorka ukázala, že takéto vlastné mená tvorili na prvom stupni tretinu a na druhom šestinu zo slov napísaných s veľkým začiatočným písmenom.



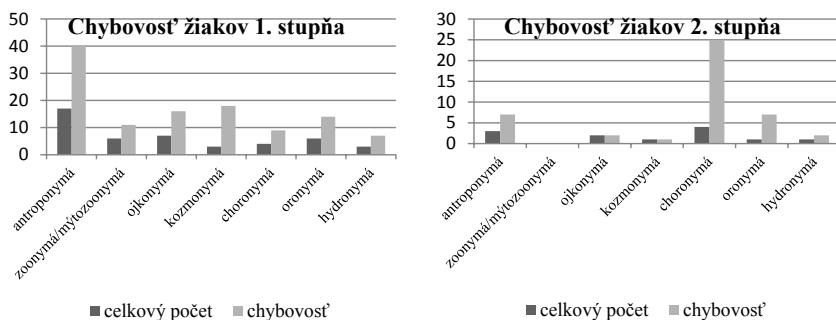
Graf 4: Miera chybovosti sémanticko-konvenčnej kategórie

Z grafu vyplýva, že umiestňovanie malého začiatočného písmena do propriolexém je častejšou chybou ako neopodstatnené použitie veľkého písmena do apelatívnej lexémy. Rovnaký jav si všimol aj J. Štefanovič (1967, s. 19; 1965, s. 264) a na základe frekvencie chýb určil kategórie, v ktorých žiaci najviac pochybili: mená národov, obyvateľské mená, názvy spolkov, organizácií, súťaží, akcií, sviatkov, udalostí, významných dní, názvy krajín, privlastňovacie prídavné mená typu *Jánošíkova družina* a viacslovné názvy obsahujúce apelatívny komponent. Reagujúc na výsledky výskumu²⁸ možno ako najproblematickejšie onymické triedy

²⁷ V grafe označené skratkou VZP.

²⁸ Musíme poznamenať, že distribúcia proprií aj z hľadiska onymických tried bola nerovnomerná a nedostatočná.

hodnotiť s ohľadom na stupne vzdelávania (graf 5, graf 6). Na primárnom stupni najviac žiaci pochybili v triede ojkoným (najmä viacsovných, napr. *banská bystrica*, *Spišská nová Ves*, *Žiar nad hronom*, *krásna nad Hornád*), antroponým (*nina*, *tibor*, *ján uličiansky*), kozmoným (*slnečná sústava*, *mesiac*, *saturn*, *mars*), mýtozooným²⁹ (*nebojsa*, *nevedko*, *nedajko*, *nebreško*), oroným (*Nízke tatry*, *Vysoké tatry*, *nízke tatry*, *vysoké tatry*, *nízke Tatry*, *vysoké Tatry*), choroným (*slovensko*, *slovenská Republika*, *grécko*) a ideoným (*kniha malá princezná*, *časopis slniečko*). Na sekundárnom stupni sa ako problematické ukázali choronymá (*slovensko*, *európa*, *perzia*, *Afrika*), oronymá (*Nízke a Vysoké Tatry*), posesívne adjektíva (*s petrovým mobilom*, *berňolákov pravopis*, *jankova mamička*), ideonymá (*kniha dejiny sveta*, *vydavateľstvo mladé letá*).

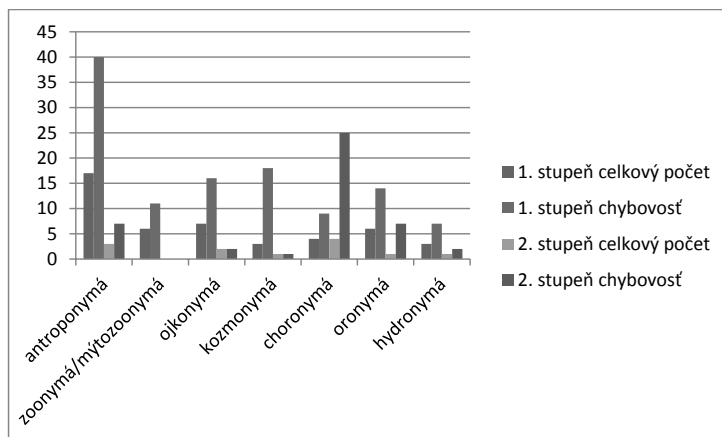


Graf 5: Miera chybovosti u žiakov vo vybraných onymických triedach

Legenda: Celkový počet predstavuje počet vlastných mien danej triedy, napr. názov Slovensko sa v danom texte vyskytuje iba 1x, no jeho chybovosť môže byť 8, t. j. počet žiakov, ktorí ho napísali nesprávne.

Pre dôkladnejšiu názornosť rozdielu chybovosti medzi jednotlivým stupňami uvádzame aj graf 6:

²⁹ Uvedené mená sú pôvodne antroponymami, no v analyzovaných diktátoch plnili funkciu zoonym.



Graf 6: Miera chybovosti zohľadňujúca obidva stupne edukácie

Opačným prípadom v pravopise vlastných mien, resp. ich apelatívnych základov, je písanie veľkého začiatočného písmena. Takýchto slov sa v celej vzorke vyskytlo len 34 (21 u žiakov primárneho stupňa, 13 u žiakov sekundárneho), čo je zhruba 0,3 % všetkých chybné napísaných proprií. Spôsobila to tendencia žiakov uprednostňovať v nejistej situácii malé začiatočné písmeno. Ako príklady použitia veľkého začiatočného písmena namiesto malého možno uviesť dvojslovné názvy obsahujúce apelatívny člen (*Čierne More, Podunajská Nížina, Gerlachovský Štít, Lomnický Štít, Slovenská Republika, Česká Republika, Slnčná sústava*) a zložené predložkové názvy (*Bánovce Nad Bebravou*). Vo väčšine prípadov urobili žiaci chybu v nahradení malého písmena veľkým, u žiakov primárneho stupňa tieto chyby predstavovali 0,39 % z celkového počtu chýb, u starších žiakov 0,71 %. Na primárnom stupni to boli predovšetkým názvy mesiacov (10 prípadov z 33 – *Júl, September*), ročných období (*Jar, Leto*), adjektívach (*Bryndzové halušky, Starobylá Nitra, Dubové drevo*), apelatívach (14x – *Pani učiteľka, Mlynček, Straky, Rušeň, Hora*), štyria žiaci pochybili aj pri verbách (*Nakrájali, Boli sme, Pochádza, Erdží*). Na sekundárnom stupni boli problematické vzťahové adjektíva utvorené z propriálneho základu (25x – *Africká pôda, Európska pôda, Africká savana, Bratislavskí obyvatelia*), názvy mesiacov (21 z 88 – *Jún, Júl, September, December*; spôsobené interferenciou z anglického jazyka) a viacslovné pomenovania s adjektívnym komponentom (11x – *Sobí vek, Staroveká perzia, Severská flóra, Jarné slnko*). Pomerne vysokú chybovosť sme zaregistrovali pri apelatívach *slnko* (6x). Výsledky korešpondujú so zisteniami J. Štefanoviča (1967, s. 19), ktorý zvýšenú chybovosť zaznamenal v pravopise členov zložených

pomenovaní, akostných prídavných mien utvorených od proprií (*Nemecký vojak*), ale i z apelatívneho základu.

Záver

Výsledky prezentovanej štúdie poukazujú na viaceré negatívne faktory ovplyvňujúce pravopis vlastných mien. Napriek tomu, že pravopisnú stránku proprií považujeme za sekundárnu, obsahová analýza diktátov ukazuje, že neovládanie pravopisu priamo odzrkadľuje nepochopenie sémantickej stránky vlastných mien. Fakt, že tento stav súvisí do veľkej miery aj s pripravenosťou pedagógov, sa prejavil na viacerých úrovniach. Didaktika vlastných mien stojí pred veľkou výzvou – najsť efektívne prístupy didaktickej transformácie onymickej problematiky do edukácie nielen primárneho a sekundárneho, ale aj vyšších stupňov vzdelávania, a tiež celoživotného vzdelávania.

Literatúra

- BELÁKOVÁ, M. (2009): Vlastné meno – výmysel jazykovedcov? In: *Varia XVI. Zborník materiálov zo XVI. kolokvia mladých jazykovedcov (Časť-Papiernička 8.-1. 11. 2006)*. Zost. G. Múcsková. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV, s. 26–29.
- BELÁKOVÁ, M. (2010a): Miesto onomastiky vo vyučovaní – didaktika vlastných mien. In: *Odborová didaktika v príprave a ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. Milana Ligoša, CSc. v Ružomberku 8.-9. 9. 2009*. Ed. E. Príhodová. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, s. 36–43.
- BELÁKOVÁ, M. (2010b): *Vlastné meno ako príbeh a hra*. Trnava: TYPI Univer-sitatis Tyrnaviensis.
- BELÁKOVÁ, M. (2012): Učenie (sa) jazyka vz. učenie (sa) o jazyku alebo Princípy tradičného systémoopisného prístupu vo vyučovaní materinského jazyka vz. komunikačnopo-znávací princíp. In: *Metody a formy práce ve výuce mate-řského jazyka*. Olomouc: Hanex Olomouc, s. 4–11.
- BELÁKOVÁ, M. (2018): Učenie sa propriám na pozadí Bloomovej teórie mysle. In: *Jazyk, literatura, komunikace*. č. 1, s. 41–54.
- BELÁKOVÁ, M. (2019): Miesto proprií v konštruktivisticky chápanej výučbe slovenského jazyka. In: Janovec, L. (Ed.): *Propria a apelativa - aktuální otázky. Sborník z konference konané v Praze ve dnech 24.-26. dubna 2017*. Praha: Uni-verzita Karlova v Praze, s. 99–118.

- BELÁKOVÁ, M. – GIANITSOVÁ-OLOŠTIAKOVÁ, L. – OLOŠTIAK, M. (2013): *Píšem bez chýb. Ja na to mám, ja sa to naučím*. Bratislava: Fragment. (časť Veľké písmená)
- BETÁKOVÁ, V. (1968): *Metodika vyučovania slovenského jazyka v 6. – 9. ročníku ZDŠ*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- BÖHNERT, K. – NOWAK, J. (2020): *Namen und ihre Didaktik*. Mainz, Aachen. Dostupné na: https://www.researchgate.net/profile/Jessica-Nowak/publication/342356641_Namen_und_ihre_Didaktik/links/5efe09cf299bf18816fa9356/Namen-und-ihre-Didaktik.pdf?origin=publication_detail
- BRUCE, V. – YOUNG, W. (2002): 1986. In: Brédart, S. – Brennen, T. – Valentine, T.: *The Cognitive Psychology of Proper Names*. London – New York: Routledge. Dostupné na: [https://bookshelf.vitalsource.com/reader/books/9781134779550/epubcfi/6/18\[%3Bvnd.vst.idref%3Dc_9781134779550_Part09\]!/4; file:///D:/prevzate/9780203132364_previewpdf.pdf](https://bookshelf.vitalsource.com/reader/books/9781134779550/epubcfi/6/18[%3Bvnd.vst.idref%3Dc_9781134779550_Part09]!/4; file:///D:/prevzate/9780203132364_previewpdf.pdf) (elektronická publikácia bez paginácie).
- CZAMBEL, S. (1902): *Rukoväť spisovnej reči slovenskej*. Turčiansky Sv. Martin: Vydanie Kníhkupecko-nakladateľského spolku.
- EISLEROVÁ, J. (2004): *Píše se VELKÉ/malé písmeno? Já na to mám, já se to naučím*. Havlíčkův Brod: Fragment.
- HARAJ, I. (2014): *Vlastné meno v myslení antiky a stredoveku*. Martin: Matica slovenská.
- HODŽA, M. M. a kol. (1852): *Krátka mluvnica slovenská*. Bratislava: Tiskom predtým Schmidovym.
- International Covenant on Civil and Political Rights*. General Assembly resolution 2200A (XXI) (1966), dostupné na: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>
- CHOMOVÁ, A. (2019): Vyučovanie slovenského jazyka v 30.–50. rokoch 20. storočia. In: *Slovenský jazyk a literatúra*, roč. 6, č. 1–2, s. 2–24.
- JENČOVÁ, K. (2013): *Vlastné podstatné mená na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici Pdf UMB (diplomová práca).
- KOŠ, G. (2002): *Namenforschung. Eine Einführung in die Onomastik (Germanistische Arbeitshefte)*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, s. 191–200.
- LEROY, S. (2004): *Le nom propre en français*. Paris: Ophrys.
- LIPTÁKOVÁ, E. a kol. (2011): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita – Pedagogická fakulta.
- OLOŠTIAK, M. (2018): *Onymická a deonymická nominácia*. Prešov: Filozofická fakulta PU v Prešove.
- ORAVEC, J. (1960): Ako zlepšiť úroveň vedomostí žiakov z pravopisu (Zhrnutie a záver ankety). In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 6, s. 175–181.

- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J. (2003): *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s. r. o.
- PRIBBLE, E. (1943, január): Plurals of Proper Names. In: *The Elementary English Review*, roč. 20, č. 1, s. 20. Dostupné na: https://www.jstor.org/stable/41382658?read-now=1#page_scan_tab_contents
- PSP – *Pravidlá slovenského pravopisu*. (1991) Red. J. Kačala. Bratislava: Veda.
- PSP – *Pravidlá slovenského pravopisu*. (1998) Red. M. Považaj. Bratislava: Veda.
- Pravidlá slovenského pravopisu*. 4. nezmenené vyd. (2013) Red. M. Považaj. Bratislava: Veda.
- PSP – *Pravidlá slovenského pravopisu*. 3., upravené a doplnené vydanie. (2000) Red. M. Považaj. Bratislava: Veda.
- RAINER, F. (1999): Namencluster im Unterricht. In: *Namenforschung und Namensdidaktik*. K. Franz a A. Greule (eds.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, s. 218–225.
- SIČÁKOVÁ, Ľ. (2011a): Propriá v komunikácii detí a v edukačnom procese primárnej školy. In: Ľ. Liptáková a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- SIČÁKOVÁ, Ľ. (2011b): *Propriá v jazykových a mimojazykových súvislostiach (na materiáli hydroným z povodia Slanej)*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- SIČÁKOVÁ, Ľ. – TKÁČOVÁ, M. (2011): Propriá v komunikácii detí a v edukačnom procese primárnej školy. In: Liptáková, Ľ. a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 366–376. Dostupné aj na: <http://indi.pf.unipo.sk>
- SIČÁKOVÁ, Ľ. – TKÁČOVÁ, M. (2012): Vyučovanie proprií v primárnej škole. In: *Jednotlivé a všeobecné v onomastike. 18. slovenská onomastická konferencia. Prešov 12. – 14. septembra 2011*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 367–380. Dostupné na: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Olostiak3/subor/45-sicakova-tkacova.pdf>
- ŠTEFANOVIČ, J. (1967): *Osojovanie pravopisu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- ŠRÁMEK, R. (1996): Co by měl učitel základní školy vědet o vlastních jménech. In: *Zborník materiálov. 12. slovenská onomastická konferencia a 6. seminár „Onomastika a škola“*. Prešov 25.–26. októbra 1995. Zost. M. Majtán a F. Ruščák. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove – Fakulta humanitných a prírodných vied, s. 43–47.
- TKÁČOVÁ, M. (2011): *Fungovanie proprií v jazykovom vyučovaní a v komuniká-*

cii detí primárnej školy. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, (dizertačná práca).

TOPIL, Z. (2013): *Zatracená čeština. Jak (se) naučit pravopisu*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.

WILCOX, W. H. (1919, marec): Why Teach Common and Proper Nouns? In: *The English Journal*. National Council of Teachers of English, roč. 8, č. 3, s. 174–178.
Dostupné na: <https://www.jstor.org/stable/801543>

Doc. Mária Beláková

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

belakova.maria@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3119-7278

K TYPOLOGII A VÝZNAMU TEXTOVO-OBRAZOVÝCH FORIEM LITERATÚRY SÚČASNÝCH AUTOROV/ILUSTRÁTOROV PRE DETI A MLÁDEŽ

On the typology and significance of text-image forms in literature by contemporary authors/illustrators for children and youth

Veronika Čigarská

Abstrakt: Výskumy nielen slovenských literárnych vedcov sa v poslednom období rozšírili o oblasť záujmu o rozličné formy textovo-obrazových narácií. Organizovali sa viaceré konferencie, sympózia a výstavy, vydali sa samostatné publikácie a štúdie pojednávajúce o možnostiach ich výskumu. Doposiaľ však v literárnom názvosloví pretrváva vágna terminológia týkajúca sa textovo-obrazových naratívov. Pojmom textovo-obrazový naratív rozumieme intermedialnú formu kníh, v ktorej dominuje naratívna ilustrácia sprostredkujúca príbeh v kombinácii s textovou zložkou. Tým sa odlišujú napr. od tradičných ilustrovaných kníh, v ktorých ilustrácia reprodukuje textovú výpoveď. Novodobý záujem o tento formát kníh odzrkadľuje aj zvýšené povedomie o vizuálnej gramotnosti. Vizuálna gramotnosť nám pomáha pochopiť a osvojiť si vizuálny jazyk na to, aby sme interpretovali vizuálne informácie spolu s ich významom. Súčasný návrh Štátneho vzdelávacieho programu pre plánovanú školskú reformu (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023) kladie dôraz okrem čitateľskej, digitálnej a finančnej gramotnosti aj na gramotnosť vizuálnu. Žiaci sa tak budú po novom učiť porozumieť a osvojiť si základné prvky vizuálneho jazyka, vnímať vizuálne podnety a byť esteticky otvorenejší pri vnímaní a prežívaní rozmanitých foriem vizuálnej kultúry (pozri bližšie ŠVP, 2023, s. 14). Typológiou a terminologickým ukotvením sa príspevok nesnaží o ich jednoznačné vymedzenie, keďže mnoho kníh preberá formálne prvky z iných textovo-obrazových foriem. Príspevok má však za cieľ ujasniť základné charakteristiky, ktorými je možné ich od seba odlíšiť. Zámerom je najmä charakterizovať niekoľko konkrétnych textovo-obrazových foriem s akcentom na ich význam pre detského recipienta (v súvislosti s rozvojom

čitateľskej a vizuálnej gramotnosti) a súčasnú slovenskú a inonárodnú literárno-ilustrátorskú tvorbu.

Kľúčové slová: textovo-obrazové naratívy; obrazové knihy; typológia; textovo-obrazové formy literatúry; súčasná literárna tvorba pre deti a mládež

Abstract: Researches not only of Slovak literary scholars have recently expanded into the field of interest in various forms of text-image narratives. Several conferences, symposia and exhibitions have been organized, and separate publications and studies have been published on the possibilities of their research. Until now, however, the terminology of text-image narratives in literary terminology has remained vague. The term text-image narrative refers to an intermedial form of books dominated by narrative illustration mediating a story in combination with a textual component. This distinguishes them from, for example, traditional illustrated books in which the illustration reproduces the textual narrative. The recent interest in this format also reflects an increased awareness of visual literacy. Visual literacy helps us to understand and acquire the visual language to interpret visual information along with its meaning. The current draft of the National Curriculum for the planned school reform (National Curriculum for Primary Education, 2023) emphasises visual literacy in addition to reading, digital and financial literacy. Pupils will thus newly learn to understand and acquire the basic elements of visual language, to perceive visual stimuli and to be more aesthetically open in perceiving and experiencing the diverse forms of visual culture (see more details in National Curriculum for Primary Education, 2023, p. 14). In terms of typology and terminological anchoring, the paper does not attempt to define them unambiguously, as many books take formal elements from other text-image forms. However, the paper aims to clarify the basic characteristics that can be used to distinguish them from each other. In particular, the intention is to characterize a few specific text-image forms with an emphasis on their importance for the child recipient (in relation to the development of reading and visual literacy) and contemporary Slovak and non-national literary-illustrative production.

Keywords: text-image narratives; picturebooks; typology; text-image forms of literature; contemporary literary production for children and youth

1. Obrazový naratív, obrazová narácia

Termín narácia (z lat. *narro*, z fran. *narrer*) sa viaže na rozprávanie, resp. sprostredkovanie fiktívneho príbehu prostredníctvom určitého média. Ide o formu výpovede, ktorá so sebou nesie reťazenie naratívnych prvkov a ich vzťahov. Je centrom záujmu naratologických štúdií, ktoré sa začali koncipovať pod vplyvom štrukturalizmu v šesťdesiatych rokoch 20. storočia vo Francúzsku. Ako uvádza Z. Malinovská (2014) v *Hyperlexikóne literárnovedných pojmov* (heslo: „naratológia“), ktorý poskytuje prehľad základných literárnovedných termínov určený pre odbornú aj širšiu akademickú verejnosť, naratológovia sa pôvodne zaoberali fabulovanými príbehmi s primárnou estetickou funkciou. Išlo teda o naratív, „*ktorý tému sprostredkúva prostredníctvom viacvrstvého pluralitného jazyka, apeluje okrem kognitívnych schopností najmä na emotívno-senzitívne danosti recipienta a vyvoláva v ňom príjemné, resp. nepríjemné pocity, estetický zážitok, potešenie*“¹. Neskôr sa pod pojem naratív začlenili aj faktuálne a nefiktívne texty a od druhej polovice 20. storočia sa stáva predmetom intermediálnych štúdií. Intermedialita sa môže viazať na prepájanie znakov z viacerých druhov umenia (napr. výtvarného umenia, literárneho umenia, filmu, divadla, komiksu a pod.). Naratív preto nemožno spájať len s literárnym (epickým) rozprávaním, je teda nezávislý od verbálneho média, resp. textu ako systému znakov tvoriaceho významy a v súčasnosti sa chápe ako „*vylíčení (výsledok i proces, objekt i akt, štruktúra a štrukturace) jedné či více skutečných či fiktivních událostí, sdělovaných jedním či více (více či méně zřetelnými) vypraveči jednomu, dvěma či více (více či méně zřetelným) adresátům*“ (Bílek, 2003, s. 127).

Obrazy komunikujúce obsahy, resp. rozprávajúce príbehy sú súčasťou dejín umenia už v počiatkoch jeho vzniku, objavujú sa v jaskynných maľbách pravekých ľudí, v mozaikách gotických chrámov, v nástenných maľbách kostolov. K otázke interpretácie vizuálnych obrazov významne prispel nemecký historik umenia E. Panofsky v štúdiu *Ikonografie a ikonologie: úvod do studia renesančního umění* (2015), kde rozpracoval metódu ich čítania a analýzy. O dôležitosti obrazu a o tom, ako s nami komunikujú, naznačil významný americký literárny kritik a historik umenia W. J. T. Mitchell v knihe *Teória obrazu* (2017), ktorá sa stala východiskom pre uvažovanie o vizuálnej gramotnosti a spôsobe, akým obrazy vstupujú do komunikácie a formujú naše vnímanie sveta. V *The Routledge Companion to Narrative Theory* (2005) sa uvádza, že narácia sa nemusí nachádzať iba v sérii obrazov, ale naračnú funkciu môže niesť aj jeden obraz. Podľa nemeckého literárneho teoretika W. Wolfa (2005, s. 432) ide o obrazy, ktoré sú transpozíciami

¹ MALINOVSKÁ, Z. (2014). Naratológia. In: *Hyperlexikón literárnovedných pojmov*. Bratislava: SAV. Online dostupné z: <http://hyperlexikon.sav.sk/sk/pojem/zobrazit/autor/11/naratologia>

verbálnych naratívov. Odhliadnuc od literárneho rozprávania, ktoré je transponované do obrazu, samotný obraz obsahuje naratívne prvky ako atmosféra, svetlo, textúra a priestorové vzťahy. Na strane recipienta takéto obrazy aktivujú naratívnu schopnosť a všeobecné poznatky o svete. Pri obrazoch, kde sa nachádzajú dve alebo viacero postáv, je koherencia tvorená naratívnyimi prvkami, a to kauzálnosťou a chronológiou. V obraze to je to viditeľné pri mimike a gestách postáv, kde je kauzálna príčinnosť znázornená napr. viditeľnou zmenou v správaní postavy. Jeden samostatný obraz má však svoje limity, pretože zmena situácie, resp. časová udalosť typická pre naratív, je činnosťou inferencie pozerajúceho sa, teda diváka. Ako autor dodáva samostatný obraz nemôže naratív reprezentovať, ale môže naň metonymicky, indexovo poukazovať.

Sekvencia alebo séria za sebou nasledujúcich obrazov nesie naratívne prvky v podobe priestorovej juxtapozície ako indexu chronologickej sekvencie. Ďalším zo základných prvkov narácie je schopnosť reprezentácie, teda sekvencia obrazov nesmie byť abstraktná a mala by zobrazovať časovú udalosť a postavy. Iným naratívnyim znakom obrazovej série je jazyk, resp. verbálny text, ktorý sa v nej nachádza. Ten môže napr. objasniť a identifikovať prvky zobrazeného sveta, vysvetlíť prípadné reakcie alebo fungovať ako autorská poznámka. Naratívnu funkciu v obrazovom naratíve plnia napr. ikonografické, intramedialné odkazy (napr. irónia) alebo seba-referenčné nástroje tvoriace koherenciu medzi obrazmi (napr. metalepsa, alegória, symbol a pod.) (Wolf, 2005).

Formovanie narácie v (textovo-) obrazovom naratíve je súčasťou výskumu mnohých významných literárnych vedcov (Kümmerling-Meibauer, 2010; Nikolajeva, 2001; Nodelman, 1989). Prebieha na základe vizuálneho a verbálneho diskurzu, to znamená, že príbeh je v ňom rozprávaný dvomi narátormi (spisovateľom a ilustrátorom), prostredníctvom dvoch módov, vizuálneho a verbálneho. Obraz sám o sebe alebo ako súbor za sebou nasledujúcich obrazov môže byť naratívny alebo v sebe niesť naratívne prvky. V detskej literatúre sa stretávame s viacerými podobami (textovo-) obrazových narácií, ktoré sa od seba líšia prevahou obrazu nad slovom alebo, naopak, ich rovnocenným usporiadaním. V oboch prípadoch však možno hovoriť o ich plurimedialite a intermediálnej transpozícii (Wolf, 2011). Plurimedialný charakter spočíva napr. v koexistencii dvoch médií, resp. textovej a obrazovej zložky, intermediálna transpozícia sa prejavuje v ich umeleckom charaktere, spočívajúcom v prenose istých obsahových alebo formálnych konceptov z jedného média do druhého (pri obrazových naratívoch je to literárne umenie, výtvarné umenie, čiastočne aj filmové umenie). Obrazové narácie sú taktiež multimodálne, resp. bimodálne, to znamená že svoj obsah komunikujú prostredníctvom dvoch módov, verbálneho a vizuálneho semiotického systému.

V nadväznosti na štúdiu H. Benedikovej (1991), ktorá predstavuje jeden z prvých systematických pokusov o klasifikáciu textovo-obrazových naratívov v domácom kontexte, môžeme (textovo-) obrazové narácie členiť do troch kategórií, a to na základe výlučne obrazovej narácie, prevahy obrazu nad textom alebo prevahy textu nad obrazom. Jej prínos spočíva v schopnosti jasne vymedziť pomer medzi jednotlivými zložkami narácie, čo umožňuje efektívnejšiu typologizáciu súčasnej tvorby pre deti. V nadväznosti na túto kategorizáciu, resp. na pomer textu a obrazu, prípadne absenciu textu, uvádzame a bližšie charakterizujeme niekoľko konkrétnych foriem (textovo-) obrazových naratívov s akcentom na detského čitateľa a súčasnú slovenskú literárno-ilustrátorskú tvorbu.

2. Leporelá

Pojmom leporelo sa najčastejšie rozumie kniha so stranami zloženými harmonikovým alebo vejárovým spôsobom. Z dôvodu častejšej manipulácie sú poväčšine z kartónu alebo lepenky. Slovenská literárna vedkyňa Z. Stanislavová (2007) konštatuje, že leporelá sú určené predovšetkým deťom vo veku od jedného až do štyroch rokov, pričom medzičlánkom je rodič alebo vychovávateľ. Text leporela pozostáva z básničiek, riekaniek, hádaniek alebo z krátkych prozaických celkov. O leporele sa dá uvažovať ako o synkretickom diele (pozostáva z umeleckej práce výtvarného a literárneho tvorcu). Ako uvádza E. Vitězová (2016), ilustrácie v nadväznosti na text by mali byť mimetické, s istou mierou estetickéj štylizovanosti, aby zodpovedali konkrétnemu detskému mysleniu a obrazotvornosti. Tematicky sa obrazová a textová zložka orientuje na zobrazovanie bežnej reality detského čitateľa, ktorá ho obklopuje (napr. denné rituály ako vstávanie, obliekanie, zaspávanie, zvieratá, predmety, hračky a pod.). S týmto faktom súvisí jeho praktická funkcia, ktorou je: „rozpoznať a jazykovo ovládnuť predmetný svet a jeho elementárne súvislosti na úrovni zodpovedajúcej mentálnej, emocionálnej a skúsenostnej zrelosti adresáta“ (Stanislavová, 2007, s. 27).

V zahraničnom, resp. anglickom kontexte sa ujal termín konceptová kniha (v anglickom jazyku *concept books*, *early concept books*). Leporelo má v cudzojazyčnom kontexte aj iné pomenovania, napr. *pointing book*, *thing book*. Stránka v nich zväčša obsahuje obrázok predmetu, veci so slovným pomenovaním, teda pojmom. Existuje mnoho špekulácií, či sa takýto typ môže radiť do literatúry pre deti, keďže v nich absentuje zložitejší vzťah medzi obrazom a slovom alebo samotná narácia. Výskumy mnohých literárnych vedcov však naznačujú ich význam nielen z hľadiska rozvoja zrakovej percepcie (napr. kontrastnými čierno-bielymi leporelami), ale aj osvojovania si slov, rozvíjania slovnej zásoby alebo priradzovania slov do

jednotlivých kategórií. Významná nemecká literárna teoretička v oblasti výskumu obrazových kníh B. Kümmerling-Meibauer (2020) tieto knihy rozčleňuje na dva typy: rané konceptové knihy a konceptové knihy.

V prvom prípade ide o knihy, v ktorých sa rozvíjajú štyri základné schopnosti pre percepciu a podnecovanie rozvoja vizuálnej gramotnosti. Medzi tieto schopnosti patrí rozlišovanie medzi obrázkom veci/predmetu a pozadia, rozoznávanie línií, farieb a tvarov reprezentujúceho predmetu, porozumenie, že dvojdimenzionálny objekt zastupuje predmet skutočný, resp. predmet trojdimenzionálny a osvojenie si vizuálnej schémy. Okrem podpory vizuálnej gramotnosti sú rané konceptové knihy prospešné pre osvojovanie si slov, v tomto prípade predovšetkým podstatných mien v oblasti predmetov, ktoré obklopujú detského „čitateľa“, teda napr. hračky, oblečenie, jedlo, ovocie alebo zvieratá. B. Kümmerling-Meibauer (2020) uvádza význam raných konceptových kníh aj v podobe pomenovania a poukazovania na predmety spolu s rodičom. V tomto prípade sa vytvárajú predpoklady pre tvorbu krátkych narácií a pripravujú dieťa na neskoršie počúvanie príbehov v obrazových knihách čítaných dospelým. Konceptové knihy oproti raným konceptovým knihám expandujú lexiku v diferenciácii kategórií, napr. v odlišovaní ovocia, rastúceho na stromoch, kríkov, dopravných prostriedkov jazdiacich po zemi, na vode, vo vzduchu a pod. Vzhľadom aj konceptom pripomínajú obrázkové slovníky. V súčasnej slovenskej tvorbe možno spomenúť najmä Máriu Nerádovú, ktorá cez roztomilé ilustrácie sprístupňuje pohľady do brlohov zvieracej ríše (Brlôžky 2020).

3. Knihy „hľadať a nájsť“

Z anglického jazyka *wimmelbook*, z nemeckého *wimmelbuch* sa voľným prekladom dá preložiť ako kniha, v ktorej „sa to hemží“. Slovenský ekvivalent k názvu tohto subžánru obrazových naratívov doposiaľ neexistuje. Objavujú sa však pokusy o ich pomenovanie v spojení „hľadať a nájsť“, keďže sú to knihy určené primárne na prezeranie a hľadanie. Niektoré obsahujú aj krátku inštrukciu k hľadaniu postáv alebo predmetov, ostatné prvky fungujú ako „rušiče“, odpútavajúce pozornosť od inštrukcie. Zväčša sú to veľkoformátové knihy, ktorých dvojstránky obsahujú detailný panoramatický výsek, napr. určitej krajiny alebo mesta. Ilustrácie pokrývajú takmer celý priestor postavami, ktoré medzi sebou interagujú. Počiatky tohto subžánru možno nájsť v dejinách umenia, v tvorbe holandských maliarov, napr. Pietra Bruegela či Hieronyma Boscha alebo v štylizovaných obrazoch českých dedín Josefa Lady. V anglickom knižno-ilustrátorskom prostredí je známa séria obrazových hier Martina Handforda s názvom *Kde je Waldo?*.

Charakteristickým znakom týchto kníh je podľa C. Rémi (2020) aj pohľad z tzv. vtácej perspektívy alebo napr. prierez domu, umožňujúci nahliadnuť do

jeho interiéru. Obraz, na ktorý sa dieťa pozerá, absentuje jednoznačné centrum aj vizuálnu hierarchiu, čím predstavuje výzvu v podobe všimania si na seba neustále nových, nadväzujúcich súvislostí. Otvorená, nehierarchická, rizomatická štruktúra podporuje rozvoj literárnych kompetencií, ako je: „*percepcia a pozornosť, trpezlivosť a vytrvalosť, schopnosť filtrovať a organizovať vizuálnu informáciu a schopnosť vyjadriť svoje dojmy a diskutovať o nich s inými*“ (Rémi, 2020, s. 161). Absencia verbálneho textu umožňuje čitateľovi vytvárať k obrazu svoje vlastné mikropříbehy, pomenúvať predmety, osoby, kreovať rozhovory medzi postavami, zároveň rozvíja percepciu a pozornosť, trpezlivosť, vytrvalosť a pod. Tematicky sú zamerané na zobrazovanie napr. ročných období (Mária Nerádová *Podme objavovať zimné Slovensko* 2021), výsekov krajiny, geografických lokalít (Martina Kráľová a Zuzana Revúcka Bratislava – *Hľadať a nájsť* 2018; Slovensko – *Hľadať a nájsť* 2019; Mária Nerádová *Podme objavovať Slovensko* 2018) alebo konkrétnych miest (ako napr. nemocníc, hasičských staníc, zoologických záhrad, parkov, múzeí, galérií a pod., napr. Mária Nerádová *Hľadať a nájsť pre najmenších: Dopravné prostriedky* 2020).

4. Abecedáre

Abecedár je osobitným subžánrom textovo-obrazových naratív, určených pre prvočitateľov, resp. sú to knihy, s ktorými deti začínajú pri prvom samostatnom čítaní. Najčastejšie sa s nimi stretne žiak prvého ročníka, a to pri osvojovaní si písmen, učí sa ich správne vyslovovať a zároveň si pri čítaní a písaní automatizuje ich grafickú aj zvukovú podobu. J. Toman (2010) v súvislosti s ich odlišnými funkciami rozlišuje abecedáre, v ktorých prevláda didaktická alebo, naopak, estetická funkcia. V prvom prípade je to súbor jednoduchých rytmických riekaniek a básní, ktorých hlavným cieľom je sledovanie logopedického zámeru, alebo akcentujú: „*ontogenetický, diagnostický či špeciálne didaktický aspekt nácviku čtení*“ (Toman, 2010, s. 10). Učiteľom a rodičom poskytujú metodicky spracované texty slúžiace k precvičovaniu správnej výslovnosti písmen abecedy alebo k náprave artikulačných väd detskej reči. V druhom type abecedárov dominuje estetická funkcia. Jednotlivé písmená abecedy slúžia ako základné východisko k slovesnému umeleckému prejavu, zvyčajne pre tradičné riekankové štvorveršia. Za hlavné znaky tohto abecedára sa považujú fantazijné-imaginatívny, nonsensový, humorný, vtipný, jazykovo hravý, kalambúrny, formálne vynaliezavý a technicky bravúrný typ poézie (Toman, 2010).

Okrem tvorivej práce s jazykom abecedár narába funkčne aj s obrazovou zložkou. Ilustrácie môžu slúžiť na precvičovanie grafomotorických zručností (napr. prechádzanie prstami po ilustráciách, dokresľovanie písmen), podnecovanie senzo-motorických akcií alebo ich sprevádza krátka interaktívna úloha (ako v prípade *ABeCeDárika* Daniela Heviera 2017). Môže byť však postavený aj na intermediál-

nosti, resp. kombinovaní slovesného, výtvarného a hudobného umenia. Písmeno abecedy je ponímané nielen vo svojej grafickej podobe, ale ako zvuk a tvar zároveň (ako v prípade *Hudebníčka* českých autorov Petra Nikla a Miroslava Černého 2020). V slovenskom literárnom prostredí má svoje stále miesto *Malovaná abeceda* Jána Smreka (2008). Spojenie slova, písmena, znaku a obrazu v abecedároch vytvára synergický efekt. Detský čitateľ si na základe spolupôsobenia týchto zložiek dokáže písmena abecedy osvojiť hrovou a nenásilnou formou, ako aj ľahšie si ich zapamätať. Navyše podobnosťou písmena s ikonickým obrazom reálnych predmetov (napr. zobrazenie písmena E ako hrebeňa na vlasy) sa uľahčuje aj osvojovanie jeho grafického tvaru.

5. Pop-up knihy a pohyblivé knihy

Ako už z názvu tohto subžánru vyplýva, ide o knihy obsahujúce pohyblivé časti stránok, ktoré sa môžu otáčať, odkrývať, vrhať tieň, posúvať zo strany na stranu alebo vystupovať z plochy ako trojrozmerné objekty (ako v prípade pop-up kníh). Svoje postavenie si získali v deväťdesiatych rokoch 20. storočia v podobe „papierového inžinierstva“. Pováčšine sú z hrubšieho materiálu alebo lepenky, aby odolávali opakovanej manipulácii. Hlavnou funkciou je zaujať, motivovať, zabaviť či vťahnúť do deja prostredníctvom pohyblivej časti, ktorá sa stáva súčasťou priestoru detského čitateľa (mení sa ňou napr. pohľad na detail, pohľad z dialky a pod.). Väčšinou sa viažu na známe pretexty (napr. *Snehulienka a sedem trpaslíkov*, *Medovníkový domček*, *Červená čiapočka*, *Kocúr v čižmách*, *O prasiatkach a vlkovi*, *Popoluška*, *Šípková Ruženka*), ktorým tvorcovia dávajú novú formu umeleckého stvárnenia. Z českej tvorby sú medzinárodne známe pop-upové knihy Vojtěcha Kubaštu. Na princípe nadväzovania na pretexty sú tvorené aj adaptácie Roberta Sabudu, napr. v príbehu o *Čarodejníkovi z Oz* alebo o *Alici v krajine zázrakov*. Pohyblivosťou tvoria dynamiku aj encyklopedické pop-up knihy s náučnou funkciou. 3-D stránky tak približujú napr. svet zvierat, prehistorických dinosaurov, prírody alebo ľudské telo. Pohyblivé časti, postavené na báze interaktivity, predlžujú pozornosť, slúžia ako motivácia pre vstup čitateľa do známych príbehov alebo ako trojrozmerná encyklopédia. V tomto type obrazových kníh prevláda prevažne zábavná a náučná funkcia, resp. ako uvádza E. Vitézová (2016), tieto publikácie majú výchovno-vzdelávací zmysel. Je potrebné podotknúť, že okrem zábavy by mali poskytovať priestor pre vlastnú tvorivosť a obrazotvornosť. V slovenskom literárnom prostredí v tvorbe pohyblivých kníh vyniká Mária Nerádová v knihách *Ročné obdobia* (2020) a *Moje telo* (2022).

6. Tiché knihy alebo knihy bez slov

Knihy bez slov (z ang. *silent books* alebo *wordless books*) sú špecifickým žánrom obrazových naratívov postavených len na vizuálnych reprezentáciách. Od obrazových kníh sa odlišujú tým, že v nich absentuje verbálny text. E. Bosch (2020) uvádza, že okrem názvu knihy, mena autora a vydavateľských údajov sa v tomto type nenachádza žiadny iný verbálny text. Zároveň dodáva, že existuje podskupina kníh (*almost-wordless picturebooks*, teda skupina obrazových kníh takmer bez slov), obsahujúcich slová, krátke vety alebo paragrafy. Nazdávame sa však, že táto definícia sa skôr prikláňa už k obrazovým knihám, a preto budeme narábať s tichou knihou ako knihou bez verbálneho textu. Súhlasíme však s tvrdením, že: „je potrebné rozlišovať medzi verbálnym textom, ktorý kooperuje s vizuálnym a formuje naráciu, a intra-ikonickým textom, kde je text a slovo súčasťou obrazu, napr. na značkách alebo ceduliach“ (Bosch, 2020, s. 191). O tichých knihách možno uvažovať ako o umeleckých obrazoch, ktoré spájajú techniky prevzaté z filmového umenia. Častokrát sa uplatňuje napr. detail, striedanie uhlov pohľadu, vtáčia perspektíva, strihová skladba či práca so svetlom a farbou pre vykreslenie atmosféry príbehu. Jedinečnosťou tichých kníh je fakt, že ich môžu čítať deti na celom svete bez znalosti jazyka konkrétneho autora.

Knihy bez slov sa začali postupne rozširovať približne pred desiatimi rokmi. Výskum začal v Taliansku prostredníctvom platformy IBBY. Záujem o tieto knihy možno vnímať už aj na Slovensku². Prvou tichou knihou vôbec je *Čo urobil Whiskers?* (z orig. *What Whiskers did*, Ruth Carroll 1932). Objavujú sa pokusy aj v šesťdesiatych a sedemdesiatych rokoch 20. storočia, vzostup nastal až v prvých desaťročiach 21. storočia. Za súčasných priekopníkov tohto žánru možno považovať Davida Wiesnera, austrálskeho autora a ilustrátora Shauna Tana a Aarona Beckera.

7. Obrazové knihy s vizuálnou poéziou

Autori vizuálnej poézie narábajú so slovom, ktoré nefunguje iba verbálne, ale vizuálnymi vlastnosťami figuruje aj ako obraz. Obrazová časť vizuálnej poézie je jej neoddeliteľnou súčasťou a viaže sa na verbálny význam. V tomto subžánri poézie sa text člení do rozličných vizuálnych foriem a do popredia sa kladie grafické ozvláštnenie. Vizualita je teda v tomto type poézie esenciálnym prvkom formo-

² BIBIANA, medzinárodný dom umenia pre deti, zrealizovala v roku 2021 výstavu *Tiché putovanie* so 130 titulmi z celého sveta. Okrem nahliadnutia na nemé knihy mali návštevníci možnosť realizovať rozličné aktivity a hry späté s rozhovormi a zážitkovým učením.

vania a funguje ako jeden z mnohých nástrojov estetického účinku. V porovnaní s tradične zapísanou, vizuálne neaktívnou poéziou, pri recipovaní vizuálnej poézie využívame odlišné percepčné mechanizmy. Čítanie klasického básnického textu prebieha tradične, od slova k slovu, riadok po riadku, strofa za strofou na podloží simultánneho, resp. plošného vnímania (Šrank, 2016). Vizuálna báseň pracuje s kombináciou percipovania verbálneho a vizuálneho módu, zároveň možno konštatovať aj o zapojení zvukového percipovania v multisenzorickom vnímaní. Ďalšou charakteristikou vnímania je simultánnosť, teda obsiahnutie vizuálnej stránky básne vcelku pred jej samotným čítaním.

Tvorbu vizuálnej poézie možno hľadať v dielach Roberta Fromana, v slovenskom umeleckom prostredí sa rôzne podoby vizuálnej poézie objavujú najprv u výtvarníkov, napr. v konceptuálnej tvorbe Milana Adamčiaka, ktorý bol pôvodne hudobník, skladateľ a muzikológ, Vladimíra Popoviča a Petra Kalmusa. V básnickej tvorbe pre deti sa vizuálna poézia uplatňuje u poetky Danuše Dragulovej-Faktorovej, Jozefa Pavloviča (*Lov slov* 1971), Štefana Moravčíka (*Raketa so zlatým chvostom* 1980, *Kvadakum-hadakum alebo Knižka za všetky drobné* 1986), Daniela Heviera (*Nevyplazuj jazyk na leva* 1982), Viliama Klimáčka (*Noha k nohe* 1996) alebo v zbierke klasických i vizuálnych básní viacerých autorov (Ján Gavura, Marián Andričík a Anna Timková Lazurová) s názvom *Malá šou obrázkov a veršov* (2014).

8. Obrazové knihy

Samotným terminologickým spojením obrazová kniha je možné vytvoriť si predstavu o jeho mediálnej podobe. Týmto pojmom sa totiž rozumie osobitnú formu kníh (nazývaný tiež ikonotext) kombinujúci vizuálnu a verbálnu naráciu. Ide o špecifický formát knihy, ktorý má v zahraničných štúdiách rozličné synonymné pomenovania, napr. v nemeckom jazyku sa označuje ako *bilderbuch*, v anglickom jazyku ako *picturebook*. Česká literárna historička a kritička S. Urbanová (2005) používa pojem *obrazový album* (resp. knižné alba), ktorým označuje taký typ kníh, ktorý je graficky aj ilustračne náročne spracovaný a prepája slovo s obrazom. Na základe vysokej umeleckej úrovne obrazových kníh možno hovoriť aj o knihe artefakte. V slovenskom literárnom názvosloví sa ujal termín obrazová kniha, ktorá sa odlišuje od tradičnej, ilustrovanej knihy bohatšou grafickou a ilustračnou stránkou, no predovšetkým neoddeliteľným vzťahom medzi obrazom a textom, ktorý pri ilustrovanej knihe absentuje. V ilustrovanej knihe môže text fungovať aj bez nadväznosti na ilustrácie, resp. text je pochopiteľný aj bez ilustrácií. V obrazovej knihe je spojivom obrazu a textu spoločný kontext. S. Urbanová opisuje obrazovú knihu v spätosti s termínmi ako „*uměleckost, originální koncepčnost, rovnoprávný vztah obrazu a textu, renesance dokonalé formy knižní ilustrace, emotivnost, recepční*

účinnosť a široká škála obrázkovo-textových väzieb, ktorá vyúsťuje v rôzne žánrové variácie“ (Urbanová, 2010, s. 75).

Atribútom obrazových kníh je okrem využívania synkretických umeleckých postupov aj fokalizácia, resp. spôsob projektovania rozprávaného sveta. Obrazové knihy disponujú podľa S. Urbanovej (2013) svojbytným rozprávaním, v ktorom dochádza k imerzii, resp. ponoreniu čitateľa do významu v obraze, pričom sa neobmedzujú na jeho čitateľské kompetencie: *„Obrazová alba prinášajú bohatší interpretácie látok pro vnímateľa s omezenou umeleckou kompetenciou a osobnou skúsenosťou. Pro ňu sa stávajú zdrojom estetického prežitku a není vyloučeno, že se stávají meritem hodnot. Pro náročné publikum se alba stávají pozoruhodná tím, že autor do nich zahrnuje své bohaté osobní zkušenosti a výtvarný názor, propojuje mentální vizualizaci s intertextuálními vazbami“* (Urbanová, 2013, s. 11).

Dalším znakom je minimalizmus, resp. jednoduchosť a uchopenie príbehu v súvislosti s detským chápaním sveta. Pohľad J. Poliake (1983), ktorý uvažuje o leporele, sa dá extrapolovať aj na obrazovú knihu a jej ukotvenie v konkrétnej realite. Je to realita, ktorá je dieťaťu blízka a obklopuje ho. Prvotnou funkciou sa tak stáva rozpoznanie a jazykové zvládnutie zobrazovaného sveta. Na to nadväzuje výtvarná stránka, resp. výtvarná tematizácia vybranej látky. Inou je identifikačná funkcia, prostredníctvom ktorej má dieťa možnosť preniknúť do situácie postavy, vcítiť sa do nej, a teda aktívne participovať na príbehu. K takejto štylizácii dochádza najčastejšie personifikáciou alebo antropomorfizáciou postáv. Kompozične aj žánrovo by mal text aj obraz korešpondovať s vekom recipienta. Textovú rovinu tvoria samostatné mikrotexy alebo monotematické pásmové texty schopné rozčleniť sa do kratších sekvencií s gradáciou, pointou a dramatickým nábojom. Z. Stanislavová (1999) hovorí aj o stimulácii komunikačnej schopnosti s pomocou aj bez pomoci interpreta, čím pozitívne ovplyvňuje sociálne vzťahy v rámci mikrosvetov, v ktorých sa pohybuje.

Text je v obrazovej knihe väčšinou redukovaný, ilustrácia sa dostáva do dominantnej pozície a má naratívny charakter. Ilustrácie majú prevahu nad textom v pomere 3:1, rozsah obrazovej knihy má zvyčajne 32 až 48 strán. Na Slovensku sa obrazovým knihám ako jeden z prvých autorov začal venovať pedagóg, ilustrátor a grafik Ľuboslav Paľo. Paľo napísal doposiaľ štyri autorské knihy: *Haló, haló pani Mačka* (2006), *Kde je Afrika?* (2013) a *Veľká nuda: Tím a Pim* (2015) a najnovší titul *Môj kocúr TamTam* (2018). V roku 2012 vyšla obrazová kniha Slavky Liptákovovej a Fera Liptáka. Metaforické stvárnenie putovania bytosti *Dierožrúta* cez čierne-biele ilustrácie naprieč svetom je príkladom toho, ako sa človek počas života snaží naplniť niečím, čo ho vzdaluje od jeho pravej podstaty. Na slovenskom knižnom trhu sa už etablovala autorka a ilustrátorka Katarína Macurová. Vo svojej autorskej tvorbe si vymyslela postavu milého medvedíka, ktorý v štyroch obrazových knihách

prežíva situácie podobné nahliadaniu na svet detskými očami (najznámejšou zo série sa stala kniha *Prečo nekvitneš?* 2016). Univerzálne hodnoty, ako napr. potreba priateľstva a spolunažívania, Macurová pretavuje do obrazových kníh *Mesačné zrnko* (2021) a *Slimák Henry* (2022). Na princípe vtipnej pointy je vystavaná aj autorská obrazová kniha *Háro* (2019) od ilustrátorky Adely Režnej. Simona Smatana (predtým Čechová) patrí v súčasnosti ku generácii mladých ilustrátorov zameriavajúcich sa na detskú literárnu tvorbu. Pre autorku ako ilustrátorku je okrem digitálnej ilustrácie charakteristická kresba, ktorú využila pri autorských počinoch. Príbehy, ktoré sú ich základom, sú jednoduché, pričom jedným z jej cieľov je okrem kultivovania estetického vnímania detského čitateľa aj naplnenie didaktickej funkcie, resp. čitateľovi ponúka nahliadnuť na témy nesúce ekologické posolstvo (Včelár Jožko 2019, *František z kompostu* 2020, *Eliška nie je strašidlo* 2021 a *Hovnivál Hugo* 2022). K tvorbe obrazových kníh prispeli Marek Vadas a ilustrátorka Daniela Olejníková (2020) v knihe *Krutá Marta*, ktorí cez pútavé obrazovo-textové rozprávanie sprostredkujú problematiku etického prístupu k zvieratám, a Tereza Olhová, Vlado Janček a Eva Škandíková v knihe *Bubáci* (2021). Obrazová kniha je napísaná veršovanou formou a detskému čitateľovi pomáha pri prekonávaní strachu zo strašidiel.

9. Komiks a grafický román

Komiks je druhom sekvenčného umenia (McCloud, 2020), resp. vizuálno-naratívnu formou (Karpinský, 2014) výtvarno-literárnej výpovede. V minulosti sa radil do nízkeho umenia, prisudzovala sa mu braková a gýčová hodnota. Po roku 1989 zaznamenal výrazné zmeny nielen v oblasti výskumu literárnymi vedcami, ale aj záujmu čitateľskej verejnosti. Jednoznačne vymedziť definíciu komiksu nemožno. Uvedieme preto len jeho základné charakteristiky a základné prvky. Komiks pozostáva z formálnych prvkov, ako je panel, medzera alebo bubliny, ktoré majú podobu konvenčného symbolu (elipsy) vychádzajúceho z obrazu. Vyčleňujú abstraktný priestor, v ktorom sa nachádza replika postavy v dialógu (rovná línia) alebo jej myšlienka (vlnitá línia) (Kořínek, Foret, Jareš, 2015). Komiks sa spája prevažne s dramatickým dejom, archetypálnymi postavami (napr. komiksy o superhrdinom) a pokračovaním v sériách. Pre detského čitateľa je vhodný najmä z hľadiska prevahy výtvarného diskurzu (výtvarná štylizácia a výtvarná metafora), ktorý im uľahčuje dekodovanie textu (Vitězová, 2016). Zo slovenského literárneho prostredia možno uviesť komiksovú sériu pre deti, ktorá vychádzala v časopise *Roháč, Jožinko – Dieťa svojich rodičov* Jozefa Babuška, *Bill a Mary* slovenskej ilustrátorky a karikaturistky Boženy Plocháňovej, *Kamko a Kamka* Pavla Moravčíka. Zo súčasnej slovenskej komiksovej tvorby uvádzame komiksy majúce u detí

ambíciu vyrovnávať sa s nepríjemnými emóciami a pocitmi, napr. so strachom v *Malej hviezde* (2020) Bei Révayovej a Mateja Mazáka alebo sú to komiksové série na pokračovanie, ktoré sú súčasťou časopisov pre deti a mládež, napr. *Zlatý zub* Sone Balážovej a Dávida Marcina, *Marek a svetložrúti* Timoteja Lukoviča a Kláry Štefanovičovej, ktoré pravidelne vychádzali v časopise *Slniečko*.

Na hranici medzi komiksom a románom leží grafický román. Ten možno zaradiť jeho vizuálno-naratívnu podobou ku komiksu, rozsahom však k románu. Od komiksu sa teda odlišuje najmä rozsahom, komplexnejším vývojom postavy a zložitejšou naráciou. Grafický román je preto vhodný pre starších a skúsenejších čitateľov. Na slovenskom knižnom trhu dostali v roku 2019 grafickú podobu udalosti z novembra 1989 v 4 dielnej sérii *Nežný komiks* (Čierna oslava Michala Hvoreckého a Kláry Štefanovičovej, *Bežná* Terezy Olhovej a Márie Kralovič, *Pé er Dé* Sone Balážovej a Dávida Marcina a *Unesení* Daniela Majlinga a Jozefa Glábu). Súdobá je aj transformácia klasického románu do grafickej podoby, napr. dielo *RUR* Karla Čapka či 1984 Georga Orwella. Osobitnú kategóriu tvoria grafické romány s biografickým ladením, napr. *Denník Anny Frankovej* (2020) Ari Folman. Na slovenskom knižnom trhu sa objavilo spracovanie životopisu Milana Rastislava Štefánika viacerými autormi a ilustrátormi, napr. *Dobrodružstvá Milana Rastislava Štefánika* (2020) Tomáša Cígera, *Štefánik* (2021) Václava Šlajcha, Gabriely Kyselovej a Michala Baláža.

10. Postmoderné, crossover a obrazové knihy pre dospelých

Postmodernizmus sa v obrazových knihách začal objavovať približne v posledných dvoch desaťročiach 20. storočia. Za základné znaky postmodernizmu sa považuje využívanie napr. metafikcie, intertextuálnosti, paródie, ironie, verbálnych a vizuálnych hračiek, autoreferencie a pod. Ch. Allan (2020) upozorňuje aj na typografické a formátové experimentovanie s obrazovými knihami. Za také považuje používanie peritextuálnych elementov, zmenu veľkosti a farby fontu alebo nezvyčajné grafické rozčlenenie stránky. Obrazová časť v tomto prípade slúži aj ako aktivizujúci činiteľ v čitateľskom procese. Iným znakom postmoderných obrazových kníh je ich hybridnosť prejavujúca sa v prelamovaní žánrových konvencií (môžu teda niesť znaky napr. komiksu a grafického románu, ale aj fantasy a realizmu). K postmoderným obrazovým kniham môžeme radiť napr. titul *Čierna a biela* (z orig. *Black and White* 1990) Davida Macaulaya, paralelne rozohrávajúci výtvarným spracovaním štyri rozdielne, no vnútorne na seba nadväzujúce príbehy, alebo *Zapáchajúci syrový muž a iné celkom hlúpe príbehy* (z orig. *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales* 1992) Jona Scieszku uplatňujúceho autoreferenciu alebo intertextualitu v podobe väzieb na iné príbehy (škaredé káčatko, Jack a fazuľa a pod.).

Crossover obrazové knihy sú určené pre viaceré generácie, resp. ich adresát nie je vekovo obmedzený. Táto forma literatúry v sebe ukrýva viacúrovňovosť, to znamená, že zatiaľ čo proces čítania je u detského a dospelého čitateľa rovnaký, proces interpretácie bude poznačený ich odlišnými skúsenosťami a perspektívou. Ako príklad možno uviesť knihu *Pán Mesiach* Tomiho Ungerera (2020), ktorá v prvom pláne rozvíja príbeh o túžbe pána Mesiacha spoznať život na zemi, v tom druhom reaguje na problémy kolonizácie, emigrantstva a strachu z inakosti. S crossover obrazovými knihami teda úzko súvisia obrazové knihy pre dospelých, vyžadujúce si skúsenejšieho čitateľa, znalosť historických kontextov, vyššiu úroveň dekodovania irónie, satiry či intertextuality. Na rozdiel od detských obrazových kníh sa líšia aj tematikou, rozvíjajú problémy rodičovstva, politiky, feminizmu alebo filozofické otázky o živote človeka, ako v prípade *Stratenej duše* Olgy Tokarczuk a Joanny Concejo (2020). V slovenskom literárnom prostredí reprezentuje obrazové knihy pre dospelých autorka a ilustrátorka Han Donau v diele *Jazero* (2023). V ňom cez pôsobivé verbálno-vizuálne spojenie obrazu a textu rozoberá témy súvisiace so životnými zmenami a stratami.

Záver

Rozmanité textovo-obrazové formy literatúry predstavujú priestor pre tvorivú kombináciu vizuálno-verbálnych aspektov, jednak pre ich tvorcov, pretože si vyžadujú premyslené riešenie kompozície a dizajnu, napr. v usporiadaní textu a ilustrácií, v sekvenčnom radení ilustrácií, výbere farieb a výtvarných techník a pod., ako aj pre samotného čitateľa. Prostredníctvom viacvýznamovosti týchto intermediálnych textov získava čitateľ nový druh estetickéj skúsenosti, ktorý zahŕňa nielen vnímanie príbehu, ale aj jeho interpretáciu v rámci vizuálneho jazyka. Takéto multimediálne diela obohacujú proces čítania o nové vrstvy interpretácie, čím posúvajú hranice tradičného čítania a vytvárajú priestor na aktívnu účasť čitateľa. Synergia textu a obrazu umožňuje sprostredkovať zložité emócie, abstraktné myšlienky a rôzne perspektívy, čím sa zvyšuje potenciál týchto diel rozvíjať čitateľa nielen na intelektuálnej, ale aj na emocionálnej úrovni. Vďaka tomu obrazové naratívy formujú nielen estetické čítanie čitateľa, ale aj jeho schopnosť analyzovať a interpretovať multimodálne texty, čo je dnes neoceniteľné nielen pre deti, ale aj pre dospelých čitateľov. Textovo-obrazové formy literatúry tak majú potenciál sprevádzať a obohacovať čitateľa v rozličných fázach jeho života (od leporiel až po obrazové knihy pre dospelých). Zároveň možno konštatovať, že už aj na slovenskom knižnom trhu sa formuje generácia mladých autorov a ilustrátorov, tvoriacich kvalitný literárno-ilustrátorsky diskurz, ktorého úspešnosť možno bádať už aj za našimi hranicami. Tento trend naznačuje ďalší rozvoj vizuálneho rozprávania a povzbudzuje novú

generáciu umelcov, aby prostredníctvom rôznorodých textovo-obrazových foriem oslovovala publikum viacerých vekových kategórií.

Literatúra

- ALLAN, CH. (2020): Postmodern picturebooks. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina, ed., *Routledge companion to picturebooks*. New York: Routledge.
- BÍLEK, P. A. (2003): *Hledání jazyka interpretace. K modernímu prozaickému textu*. Brno: Host.
- BOSH, E. (2020): Wordless picturebooks. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina, ed., *Routledge companion to picturebooks*. New York: Routledge.
- KARPINSKÝ, P. (2014): *Poetika komiksu v texte a kontexte*. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta.
- KOŘÍNEK, P. – FORET, M. – JAREŠ, M. (2015): *V panelech a bublinách. Kapitoly z teorie komiksu*. Praha: Akropolis.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (2010): *New directions in picturebook research*. New York: Routledge Press.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (2020): *Routledge companion to picturebooks*. New York: Routledge Press.
- MALINOVSKÁ, Z. (2014): Naratológia. *Hyperlexikón literárnovedných pojmov*. [online]. Dostupné z: <http://hyperlexikon.sav.sk/sk/pojem/zobrazit/autor/11/naratologia>
- MCCLOUD, S. (2020): *Ako rozumieť komiksu*. Bratislava: Monokel.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY (2023): Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie [online]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf.
- MITCHEL, W. (2017): *Teorie obrazu*. Praha: Karolinum.
- NODELMAN, P. (1989): *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: University of Georgia Press.
- NIKOLAJEVA, M. (2001): *How picturebooks work*. New York: Routledge.
- PANOFSKY, E. (2015): *Idea. Příspěvek k historii pojmu starší teorie umění*. Praha: Malvern.
- POLIAK, J. (1983): *V službách detskej literatúry*. Bratislava: Mladé letá.
- RÉMI, C. (2020): Wimmelbooks. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina, ed., *Routledge companion to picturebooks*. New York: Routledge.
- STANISLAVOVÁ, Z. (1999): K typovým a hodnotovým aspektom lepopela. In: DOUPALOVÁ, E. – HÖFLEROVÁ, E. (1999): *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Sborník příspěvků z odborných seminářů pořádaných katedrou českého jazyka*

- a literatury s didaktikou PdF OU a Kabinetem literatury pro mládež, literární a jazykové komunikace KČJL PdF OU v letech 1997 a 1998*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- STANISLAVOVÁ, Z. (2007): Leporelo. Vstupenka do literatury. *Bibiana: Revue o umení pre deti a mládež*. roč. 14, č.4, s. 26–31.
- ŠRANK, J. (2016): Vizuálne akcentované básne (a vizuálna poézia) v súčasnej slovenskej literatúre. Tri vstupy do problematiky. *Litikon: časopis pre výskum literatúry*. roč.1, č.1, s. 7–18.
- TOMAN, J. (2010): Česká abeceda jako inspirace současné básnické tvorby pro děti. In: KOUDELKOVÁ, E. (2010): *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec: TU.
- URBANOVÁ, S. – ROSOVÁ, M. (2005): *Žánry, osobnosti, díla (Historický vývoj žánrů české literatury pro mládež – antologie)*. 5. vyd. Ostravská univerzita: Ostrava.
- URBANOVÁ, S. (2010): *Figury a figurace. Studie o ilustracích, obrázkových knihách, albech, leporelech a komiksech*. Ostrava: FF Ostravské univerzity.
- URBANOVÁ, S. (2013): O obrázkových albech a vizuální poetice. *O dieťati, jazyku, literatúre*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. Roč. 1, č. 1, s. 6–16.
- VITĚZOVÁ, E. (2016): *Dieťa a kniha*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.
- WOLF, W. (2005): Pictorial narrativity. In: *Routledge companion to narrative theory*. Spojené královstvo: Routledge.
- WOLF, W. (2011): Intermedialita: široké pole výzkumu a výzva literární vědě. *Česká literatura*. roč. 59, č.1, s. 62–85.

Poznámka: Financované EÚ NextGenerationEU prostredníctvom Plánu obnovy a odolnosti SR v rámci projektu č. 09I03-03-V04-00734.

Mgr. Veronika Čigarská, PhD.

Centrum výskumu detskej reči a kultúry, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

veronika.cigarska@unipo.sk

ORCID: 0009-0005-6542-1716

PROJEKTY

PROJECTS

KOŘEN SLOVA A KONCOVKA: SONDA DO PRAKTIK ZAČÍNÁJÍCÍCH STUDENTŮ BOHEMISTIKY

Word root and ending: a probe into the practice of beginning students of Czech Language and Literature

Robert Adam

Abstrakt: Příspěvek popisuje místo morfematického rozboru ve výuce ČJ i v oborové didaktice a představuje výsledky výzkumné sondy, která se zaměřila na to, jak úspěšně a jakými metodami identifikují začínající studenti bohemistiky kořen slova a koncovku.

Klíčová slova: výuka češtiny jako mateřského jazyka; morfematická analýza; kořen; koncovka

Abstract: The paper describes the place of morphemic analysis in both the theory and practice of the teaching of Czech and presents the results of a research probe that focused on how successfully and by what methods beginning students of Czech Language and Literature identify the root of a word and its ending.

Key words: instruction of Czech as mother tongue; morphemic analysis; root; ending

Úvod

Morfematika (v edukačních materiálech pro základní školu označovaná jako stavba slova) stojí v didaktických kompendiích spíše na okraji pozornosti. Ani Svoboda (1977), ani Čechová – Styblík (1998), ani Čechová a kol. (1996) jí nevěnují samostatnou kapitolu, nýbrž začleňují ji do výkladů o slovtvorbě. Totéž se děje v učebnicích: morfematický rozbor se probírá i procvičuje v sousedství rozboru slovtvorného a snadno může v mysli žáků dojít k jejich pomíchání. Moderní komunikačně orientovaná didaktika (Štěpáník a kol., 2020) akcentuje jiná než

strukturní výuková témata a morfematiku do systému očekávaných výsledků učení ani do vzorových návrhů vyučovacích jednotek vůbec nezapojuje.

Podle RVP ZV žák už na 1. stupni „rozlišuje ve slově kořen, část příponovou, předponovou a koncovku“ (RVP ZV, 2021, s. 20). Na 2. stupni se učivo o stavbě slova neprohlubuje, ale napojuje se na ně učivo o tvoření slov. RVP ZV nestanoví, že by žák měl vědět, k čemu koncovka jako stavební prvek slova/tvaru slouží, avšak bez pochopení její funkce lze koncovku (koncový tvarotvorný sufix, sloužící k vyjadřování gramatických významů) identifikovat jediné náhodně. Identifikace koncovky je přitom nezbytná pro přiřazování slova k flektivnímu typu a pro identifikaci vyjadřovaných hodnot morfologických kategorií (srov. např. Adam 2017/2018) – v této souvislosti lze poukázat na to, že rozbor stavby slova se v učebních materiálech do vztahu k morfologickému rozboru spíše nedává, zůstává spojován se slovtvorbou. O kořenech (morfémech vyjadřujících významové jádro slova) a o příbuznosti slov se žáci na 1. stupni učí kvůli pravopisu, konkrétně psaní *i/í* a *y/ý* v kořenech (Čechová – Styblík, 1998, s. 101, 106). (Ostatně i určení koncovky a přiřazení slova k flektivnímu typu se využívá také ve výuce pravopisu.) Svoboda (1977, s. 161) uvádí, že kořen žáci poznávají srovnáváním s příbuznými slovy; ovšem v učebnicích pro 1. stupeň ZŠ bývají slova příbuzná definována právě prostřednictvím pojmu *kořen*, výklad se tu poněkud točí v kruhu. Identifikace přípon a předpon je využívána při slovtvorném rozboru, který však nemívá v učebnicích žádné komunikační vyústění (srov. Adam, 2023, a literaturu tam uvedenou).

Specifikace požadavků k jednotné přijímací zkoušce (2022) uvádí touž formulaci ve výčtu požadavků kladených na žáky 5. i 9. ročníků: žák se „orientuje ve stavbě jednoduchých slov (předpona / předponová část, kořen, přípona / příponová část)“. Oproti RVP ZV je zde vynechána koncovka, a navíc nejasně ztotožněna předponová část slova a předpona (a stejně tak příponová část a přípona), ač předpon i přípon může slovo obsahovat několik; obě odlišnosti se nám jeví jako nevhodné.

RVP G (2021) se morfematice nevěnuje. Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky (2016) pro vzdělávací oblast ČJL uvádí, že maturant „určí ve slovním tvaru předponu, kořen, příponu, koncovku“. Je pozitivní, že se zde znovu pracuje i s koncovkou, na druhé straně katalog přejímá z učebnic (např. Miksová – Hájková, 2015) matoucí výčet, v němž se předpona a přípona objevují v jednotném čísle, jako kdyby každý slovní tvar obsahoval právě jednu předponu a jednu příponu.

Díky výzkumu L. Liptákové (2022) můžeme právě vyjmenované očekávané výstupy učení zčásti porovnat s implicitními znalostmi, které si do školy přinášejí šesti- až sedmileté děti. (Výzkum zahrnoval práci s pracovním listem a polostrukturované interview a týkal se slovenských dětí a slovenštiny, ale po morfematické stránce nejsou mezi češtinou a slovenštinou podstatné rozdíly.) Podle Liptákové

disponují děti už v tomto věku „implicitními znalostami konstitutivního znaku slovotvorného hniezda, kterým je přítomnost významu kořenev morfémů“ (Liptáková, 2022, s. 426), přičemž „participanti reagovali převážně na významovou stránku, ale aj na formální stránku motivačního vztahu“ (tamtéž). Už při vstupu na základní školu tedy dítě zpravidla dokáže implicitně rozlišit ve slovním tvaru kořen.

Výzkum

Od začínajících studentů bohemistiky lze oprávněně očekávat, že dokážou ve slovním tvaru identifikovat koncovku i kořen (nikoli však přípony), že jsou schopni vlastními slovy alespoň rámcově naznačit funkci koncovek a že s využitím identifikace kořene i zhodnocení sémantické blízkosti dokážou posoudit vzájemnou příbuznost slov. Rozhodli jsme se to ověřit pomocí čtyř úloh, které jsme předložili 52 studentům bakalářského studia bohemistiky na FF UK a PedF UK v prvním týdnu jejich studia k anonymnímu vypracování. Zajímalo nás, do jaké míry mají studenti zvládnutý tento výsek učiva 1. stupně ZŠ a do jaké míry mu rozumějí.

1

Úloha č. 1 byla zaměřena obecně: **Stručně popište, k čemu slouží části slov (morfémy) zvané koncovky.**

Většina začínajících studentů bohemistiky odpovídala v zásadě výstižně, že koncovky slouží k vyjadřování/upřesnění/určování mluvnických/morfologických/gramatických kategorií, ke skloňování a časování či k tvoření tvarů ohebných slov. Nedostatečné propojení učiva o stavbě slova s komunikačními cíli arci prozrazují četné odpovědi, v nichž bylo použito výrazu „určování“. Někteří respondenti funkci koncovek nepatřičně zúžili, když uvedli například jen to, že slouží ke skloňování, nebo když koncovky spojili s jedinou morfologickou kategorií („určování osoby“, „určování pádu“), popř. se dvěma („uvádění do správného tvaru podle osoby a času“). Ojedinelé odpovědi rovinu morfologických kategorií obešly: „pomáhají určit celkový význam věty – když je např. v příč. min. -i, víme, že je tam nějaký muž“.

Některé odpovědi byly vnitřně rozporné, protože obsahovaly příklad neodpovídající vymezení daného jevu: „změna tvaru (např. z podst. jm. udělají před.)“. Nezanedbatelné množství respondentů uvádělo formulace, které by byly výstižné spíše pro vymezení funkce přípony, např. „utvoření zdvojnásobiny nebo rozlišení muže a ženy nebo přivlastňování“ nebo „tvorba slova“. Další odpovědi byly příliš vágní („bližší určení významu slova“), zmatené („skloňování morfému“) nebo banální („slouží jako části slov“, „k dokončení slova“). Někteří respondenti ponechali otázku bez odpovědi.

Úloha č. 2 měla následující zadání: **Z následujících slov a tvarů vypište koncovky. Vždy přitom zdůvodněte, co vás vedlo ke zvolenému konkrétnímu řešení.** Za každým z 18 slov/tvarů bylo vymezeno místo pro vypsání koncovky a místo pro zdůvodnění. Na následujících řádcích uvádíme počty jednotlivých odpovědí; na prvním místě je vždy uvedena odpověď správná; 0 značí nulovou koncovku, znak – označuje odpověď, že ve slově/tvaru žádná koncovka není; znak + vyjadřuje, že podle respondenta jsou ve tvaru koncovky dvě.

<i>vychováváš</i>	š 28, áš 11, áváš 3, váš 2, 0 2, – 1
<i>střádá</i>	0 2, á 35, – 6, ádá 1
<i>odnesli</i>	i 28, li 22
<i>pobíhal</i>	0 3, l 22, al 13, – 10
<i>rozsvítit</i>	t 16, it 16, – 12, tit 1
<i>nespadněte</i>	ěte 26, te 11, e 8, něte 2, ně + te 1, – 1
<i>vlk</i>	0 2, – 37, k 8
<i>dřevo</i>	o 46, – 2
<i>ministryni</i>	i 34, yni 12, ni 3, ryni 1, y + ni 1
<i>soudcem</i>	em 17, m 25, cem 6, – 2
<i>babiččinými</i>	ými 35, i 7, mi 3, činými 2, – 1, čin + ými 1
<i>Tomášův</i>	0 0, ův 43, – 6, v 1
<i>mojí</i>	í 43, – 2, jí 1, ojí 1
<i>vašeho</i>	eho 21, ho 21, o 4, – 1
<i>čtyřmi</i>	mi 35, i 15, – 1
<i>dvakrát</i>	– 25, krát 9, t 2, át 1, a 1
<i>včera</i>	– 16, a 27
<i>opatrně</i>	– 4, ě 41, ně 4

Jak je vidět, nejsnazší bylo pro respondenty identifikovat koncovky *-o* ve tvaru *dřevo* (88 %) a *-í* ve tvaru *mojí*. Nepřekvapivě jen minimum respondentů je obeznámeno s myšlenkově náročným pojmem nulové koncovky: její funkci buď přenášejí na předchozí sufix (kmenotvorný, tvarotvorný nefinální nebo slovtvorný, srov. *střádá*, *pobíhal*, *Tomášův*), nebo udávají, že tvar koncovku neobsahuje (srov. *vlk*).

Nejběžnější postupy nalezení koncovky byly paradigmatické: srovnání tvaru s jiným tvarem (někdy respondenti specifikovali, že „s tvarem N sg.“ nebo „s tvarem jiné osoby“) a vyskoňování či vyčasování slova. Mezi zdůvodněními se objevil i poukaz na to, že koncovka vyjadřuje/„určuje“ kategorie (např. „7. p. r. ž.“, „určuje číslo a osobu“). Méně často respondenti postupovali syntagmaticky: prováděli rozbor stavby slova, resp. aspoň jeho relevantní části (např. oddělovali koncovku od

kmenotvorného sufixu). Někteří se odvolávali na deklinační vzor (to u jmen mohlo mnohdy vést ke správnému cíli) a na slovesnou třídu (to je postup spíše nevhodný, slovesné koncovky totiž nejsou pro jednotlivé třídy specifické).

Z dříve uvedených údajů vyplývá, že si někteří začínající bohemisté pletou koncovky a přípony, respektive jejich obvyklé funkce. Není tedy divu, že k identifikaci koncovky používali postupy vhodné spíše pro vyčlenění slovotvorných přípon, jako např. srovnání s příbuzným slovem nebo zjištění slovotvorné funkce segmentu („mění se při tvoření slova (vytváří adjektivum)“). Opakovaně jsme se setkali s takovým chybným určením koncovky, které bylo vyvoláno opomenutím existence přípon – za koncovku respondenti v takových případech pokládali celý segment slova za kořenem. Někteří respondenti namísto zdůvodnění postupu přiznávali bezradnost: „netuším jen tipuji“.

Respondenti zpravidla věděli, že rozbor stavby slova se provádí pomocí srovnávání slova/tvaru s jiným, ale netušili, s jakým (např. tvar *vychováváš* srovnávali se slovy *vychování* nebo *výchova*). Správně by se mělo srovnávat se systémově nejbližšími tvary téhož slova a s kategoriálně identickými tvary slov ohýbaných podle jiných flektivních typů.

U některých tvarů, např. *odnesli*, dospěli mnozí respondenti ke správnému výsledku na základě nesmyslných postupů, tedy náhodou. Řešení bylo odůvodňováno např. takto: „jiná osoba jiná koncovka“, „kořen *nesl-*“.

Tvarů, s nimiž respondenti v úloze pracovali, bylo příliš málo a jejich rozmanitost příliš velká na to, aby bylo lze vypožarovat něco průkazného o konzistenci odpovědí u jednotlivých řešitelů. Jako ilustrativní doklad nejednotnosti však můžeme uvést, že jeden student identifikoval ve dvou po sobě následujících tvarech činného příděstí koncovky *-i* a *-al*.

3

Třetí úloha měla stejné zadání jako druhá s tím rozdílem, že namísto koncovek požadovala vypsání **kořenů**. Vyčlenění kořene považujeme za jednodušší než vyčlenění přípon nebo koncovek, proto jsme úlohu ztížili výběrem morfematicky komplexních („dlouhých“) tvarů; zařadili jsme mimoto i základní tvar číslovky *dva*, protože předpokládáme, že ve škole se rozbor stavby slova provádí zejména na materiále čtyř základních slovních druhů. Materiálem tedy byly následující tvary: *zaplaceno, pojedeme, vyšívala, nespádněte, strojvůdce, snižování, lichokopytník, železničářský, dva*.

Nejvíce chybných určení se objevilo u tvaru *vyšívala*. Hned 34 respondentů zařadilo do kořene i souhlásku *-v-* – zdá se, že si zřejmě neuvědomili blízkou slovotvornou i významovou příbuznost se slovesem *šít* (jeden respondent však explicitně uvedl, že „*t* jde do *v*“, tzn. pokládal *t/v* za morfonologickou alternaci);

skutečnost, že studenti nepředpokládají, že by kořen mohl končit na samohlásku, odpovídá našim zkušenostem z výuky. Dvacet respondentů určilo u tvaru *dva* kořen *dva* (a jeden se domníval, že tvar žádný kořen nemá). Patnáct respondentů zařadilo do kořene předponu *s-* u tvaru *něspadněte* a třináct u tvaru *snižovala* (slabičné předpony *za-*, *po-* a *ne-* však dokázali oddělit všichni, pouze *vy-* dva respondenti přehlédli). Dvanáct respondentů nepočítá s alternacemi kořene: ve tvaru *zaplaceno* identifikovali kořen *pla*.

Při určování kořene slova *železničářský* se ukázala problematická segmentace vícenásobných derivátů: osm respondentů určilo jako kořen *železnič*, pět *železni*, jeden *železn*, a jeden dokonce *železničář*; mohly by to být důsledky nevhodné didaktizace morfemického rozboru v 6. třídě, kde učebnice (např. Miksová – Hájková, 2015) učí žáky rozlišit „předponu, kořen, příponu a koncovku“, což si někteří žáci patrně vyloží tak, že přípon nemůže být víc za sebou. Podobně u slova *strojvůdce*: *-c-* uvedlo jako součást kořene pět, *-ce-* dokonce osm respondentů. Sedmáct respondentů nedokázalo ve slově *strojvůdce* rozpoznat složeninu, popř. vyvodit z kompozitní povahy výrazu správné závěry: dvanáct zcela vynechalo kořen komponentu *stroj*, tři kořen komponentu *vůdce* a dva uvedli jediný kořen, a to *strojvůd*, resp. *strojvůdc*.

Většina dalších chybných určení spočívala v jednotlivých zkráceních, nebo (častěji) prodlouženích kořene o jednu nebo více hlásek, např. *placen* (3), *jede* (5), *je* (3) – jiné chyby byly ojedinělé. Za pozornost snad ještě stojí dva různí respondenti, kteří opakovaně kořen vypisovali nikoli v té podobě (alomorfu), která se vyskytovala v zadaném tvaru, nýbrž převáděli ho na grafickou podobu základní (např. *plat*).

Nejčastější metodou identifikace kořene byl poukaz na (skutečné nebo domnělé) značkové slovo příslušné čeledi (*zaplaceno* – „od *platit*“; *strojvůdce* – „*vůd* jako *vede*“). Kromě značkového slova srovnávali respondenti zadané slovo s takovým příbuzným slovem, které mělo jinou (nebo nemělo žádnou) příponu či předponu. V některých případech bylo srovnávání prováděno nikoli ve vztahu k příbuzným slovům, nýbrž v rámci paradigmatu: studentům tak kořen „zbyl“ (např. u tvaru *dva*) jako to, co je společné všem tvarům lexému. Zřídkakdy se respondenti pokoušeli o celkový rozbor stavby slova nebo o rekonstrukci celé slovotvorné řady.

Použité metody se na ploše celé úlohy zpravidla různě kombinovaly: studenti tvořili jiné tvary nebo příbuzná slova necíleně a slovy „utvořeno od slova“ jen málokdy skutečně mířili na bezprostřední základové slovo. Jako zdůvodnění postupu se objevovala i konstatování typu „podle citu“, „absolutně nevím, co dělám“.

poznatky o příbuznosti slov, osvojené už na 1. stupni ZŠ, na konkrétní jazykový materiál: **Rozdělte slova do skupin slov příbuzných. Uveďte rámcově, podle čeho jste postupovali, a popište, u kterých slov jste váhali a proč.** Úloha pracovala s následujícími 25 slovy, jejichž kořen shodně začíná hláskou *v*: *odvázat se, odvážný, odvést, podvodní, podvodník, povodeň, prováděcí, průvodčí, přiváděč, svázet, úvaha, uvedení, úvodník, vazivový, vážnost, vodák, vodič, vodní, vozidlo, vůdčí, vydovádět se, vyvážený, zavedený, vyvazovat, závodník*. Množina slov obsahuje celkem pět slovních čeledí, jejichž značkovými slovy jsou *vést, vézt, vázat, voda* a *váha*.

Nikdo ze začínajících bohemistů nedokázal úlohu vyřešit zcela bezchybně; to při její obtížnosti není překvapivé, stojí nicméně za to pozorovat, které chybné postupy se objevily opakovaně. Respondenti obvykle vyčlenili více než pět čeledí (např. rozdělovali „kořen *váz* a kořen *važ*“, „kořen *vaz* a kořen *vázat*“) a často nechávali jednotlivá slova osamocena. Současně však běžně shlukovali do jedné skupiny slova nepřibuzná, ale hláskově podobná, např. *vyvážený, zavedený* a *vyvazovat* nebo *vodič* a *vodák* apod. Zejména slova příbuzná se slovesem *vést* byla obvykle rozdělena do více čeledí (např. byly odděleny skupiny slov s předponou *pod-* a s přepnou *zá-*) a současně smíchána s řadou slov nepřibuzných. Mnozí studenti se spíše než významovou odvoditelností řídili konkrétní podobou kořene, nepočítající s alomorfií. Někteří naopak vytvářeli skupiny slov nepřibuzných, avšak patřících do téhož významového pole, např. přiřadili *závodníka* k *vozidlu* (to se stalo několikrát) nebo ke slovesu *svázet, vozidlo* k *přiváděči* atd. Odkazy na význam nikoli kořene, nýbrž celého pole se objevovaly i jako zdůvodnění zvolených postupů, srov. „*úvaha* + *úvodník* souvisí s literaturou“, a dokonce „*svázet* + *přiváděč* – dělá něco s věcmi“. V těchto případech je možné, že si respondent nepamatoval z dřívějších stupňů výuky, co termín „slovo příbuzné“ vlastně znamená.

Někteří respondenti zjevně nezvažovali, které alternace jsou v češtině možné, a zařadili tedy do jedné skupiny např. slova s kořeny *ved* a *vah*. Vynechána byla nejčastěji slova *vydovádět se, závodník* a *úvaha*, u nichž je významový vztah ke značkovému příbuznému slovu výrazně zastřený; několik respondentů raději vynechalo celou úlohu.

Uváděné metody nebyly příliš konkrétní: respondenti hledali buď „stejný kořen“, nebo „společné slovo“ (též „základové slovo“ – tento termín však používali v nenáležitém významu), popř. postupovali „sémanticky“, popř. tyto postupy kombinovali („podle významu zákl. slov, od kterých jsou ostatní odvozena“).

Závěr

Náš výzkum praktik začínajících studentů bohemistiky v oblasti identifikace kořene a koncovky naznačuje, že studenti nemají dostatečně osvojen rozdíl mezi kon-

covkou a příponami, tj. že ne zcela rozumějí funkci, kterou koncovka ve slovním tvaru plní; s tím souvisí i nedostatečné rozlišování mezi tvorbou slov (derivací) a tvorbou tvarů (flexí). Studenti zpravidla vědí, že vyčleňování koncovek se provádí pomocí srovnávání analyzovaného tvaru s jinými tvary, avšak nemají jasno v tom, s kterými – zhruba srovnávají naslepo, s tvary, které pro identifikaci koncovky nejsou užitečné. Výrazné potíže studentům činí zejména takové tvary, v nichž se nějaký typ morfému vyskytuje více než jednou; např. pokud tvar obsahuje více přípon, je pravděpodobné, že některé přípony budou studenti považovat za součást kořene nebo koncovky. K tomuto nedostatku přispívají i nevhodné formulace v učebnicích, ba i v kurikulárních materiálech. Pokud jde o identifikaci kořene, mnozí studenti nepočítají s alomorfií a každou změnu fonematického/grafematického složení nadřazují významové totožnosti: různé alomorfy pokládají za různé kořeny a tím se jim komplikuje porozumění příbuznosti slov. Jiní studenti naopak fonematické/grafematické složení kořene upozadují a za příbuzná jsou ochotni prohlásit slova z téhož významového pole, jejichž kořeny třeba jen začínají na též konsonant. V obou případech studenti nevládají operacionalizovat intuitivní povědomí rodilého mluvčího o tom, které morfonologické alternace jsou v češtině obvyklé/možné a které ne. Žáci přitom, jak ukazuje Liptáková (2022), vstupují do školy s poměrně robustní implicitní orientací v problematice příbuznosti slov a tuto orientaci si v rámci výuky zvědomují už v první třetině docházky na základní školu: zdá se tedy, že solidní rané porozumění příbuznosti slov není v dalších fázích edukace rozvíjeno.

Prameny a literatura

- ADAM, R. (2017/2018): Postup při morfologickém rozboru jmenných tvarů. *Český jazyk a literatura*, roč. 68, s. 222–229.
- ADAM, R. (2023): Slovtvorný význam a slovtvorný rozbor: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, roč. 15, č. 2, s. 17–31.
- ČECHOVÁ, M. a kol. (1996): *Komplexní jazykové rozbor*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky* (2016). Praha: Cermat. <<https://maturita.cermat.cz/menu/katalogy-pozadavku>>.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2022): Implicitné znalosti dieťaťa o slovtvornom hniezde. In Ološtiak, M. – Liptáková, L. – Bednárová-Gibová, K. (ed.). *Slovanská slovtvorba*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 411–428.
- MIKSOVÁ, E. – HÁJKOVÁ, J. (2015): *Český jazyk pro 6. ročník základní školy nebo pro odpovídající ročník víceletého gymnázia*. 3. vyd. Brno: Nová škola.

- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2021). Praha: MŠMT. <<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2021). Praha: MŠMT. <<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>>.
- Specifikace požadavků k jednotné přijímací zkoušce pro školní rok 2022/2023* (2022). Praha: Cermat. <<https://prijimacky.cermat.cz/menu/specifikace-pozadavku-k-jpz>>.
- SVOBODA, K. (1977): *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN.
- ŠTĚPÁNÍK, S. a kol. (2020): *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.

doc. Mgr. Robert ADAM, Ph.D.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze

robert.adam@pedf.cuni.cz

ORCID: 0000-0001-6473-0529

NÁHLED NA POJETÍ TEMATICKÉHO CELKU TEXTU VE STŘEDOŠKOLSKÝCH UČEBNICÍCH

An overview of the concept of the thematic unit of the text in textbooks used at secondary schools

Lucie Zušáková

Anotace: Příspěvek je založen na kvalitativní analýze učebnic českého jazyka užívaných na středních školách, konkrétně sleduje pojetí tematického celku textu, tedy učební materiály (kapitoly) v širokém slova smyslu pojednávající o textu, jeho vlastnostech, koherenci (a kohezi), konektivních prostředcích a aktuálním členění větě. Ve středoškolských učebnicích jsou témata týkající se textu nikoli výjimečně zařazována do kapitol pojednávajících o syntaxi, stylistice, případně komunikaci. Jejich začlenění je však mnohdy zapracováno pouze jako povinné téma bez hlubšího porozumění komplexní problematice. Textu a jeho výstavbě není věnována dostatečná pozornost a často dochází k jeho redukci na pouhý produkt vznikající v hodinách slohu. Textová lingvistika je lingvistická disciplína didakticky nezpracovaná a její uchopení v odborné literatuře se dá označit přinejmenším za nejednotné. Tato nejednotnost se propisuje také do učebnic, které tedy prezentují nejednotnou terminologii a rozdílné klasifikace základních pojmů, obsahují nepřesné (nikoli pouze zjednodušené) definice, popisované jevy nejsou dostatečně graficky značeny, cvičení zaměřených na výstavbu textu a volbu konektivních prostředků, případně rozeznávání vztahů v textu je málo a jen v některých případech je možno je označit za funkční.

Klíčová slova: text; konektivní prostředky; aktuální členění větě; analýza učebnic; vzdělávání

Annotation: The contribution is based on a qualitative analysis of Czech language textbooks used at secondary schools, specifically focusing on the concept of the thematic unit of the text. This involves examining teaching materials (chapters) broadly related to text, including its qualities, coherence (and cohesion), connective markers, and focus-topic articulation. In secondary school textbooks, text-related topics are often incorporated within chapters

on syntax, stylistics, or communication. However, their inclusion is often only incorporated as a mandatory topic without a deeper understanding of the complex issue. However, little attention is paid to text construction, which is often reduced to a mere product of composition-focused classes. Text linguistics is a linguistic discipline that has not been didactically processed and its understanding in the professional publications can be described as at least inconsistent. This inconsistency is also reflected in textbooks, resulting in inconsistent terminology, varying classifications of basic concepts, and imprecise (and sometimes overly simplified) definitions. Described phenomena are not always clearly marked graphically, and exercises focused on text construction, connective markers, and recognition of text relationships are limited; only in some cases can they be considered functional.

Key words: *text; discourse markers; topic-focus articulation; textbook analysis; education*

V předkládaném příspěvku se věnujeme kvalitativní analýze středoškolských učebnic, která je součástí vznikající disertační práce zabývající se konektivními prostředky v psaných projevech žáků. Analýza v současné fázi výzkumu není dokončena (analyzováno bylo dosud osm učebnic)¹, ale i přesto již přináší podstatné poznatky o zpracování tématu textu v širokém slova smyslu v učebních textech. V příspěvku neprezentujeme komplexní výčty sledovaných jevů, jelikož rozsah analýzy se jeví jako příliš široký. Představeny jsou tedy nejproblematictější fenomény, které jsou v rámci výzkumu klasifikovány do pěti základních kategorií: terminologická „úskalí“, nepřesné definice, rozdílné klasifikace jevů, nedostatečné grafické značení a cvičení. S ohledem na rozsah analyzovaného materiálu příspěvek postavíme na rozkolísaném pojetí aktuálního členění větného a tematicko-rematických posloupností, byť se nejedná o jedinou sledovanou oblast².

¹ ADÁMKOVÁ, P. a kol. (2012): *Český jazyk a komunikace pro střední školy 3.–4. díl*. Praha: Didaktis; ADÁMKOVÁ, P. a kol. (2015): *Přehled středoškolského učiva českého jazyka*. Čtvrté, přepracované vydání. Praha: Didaktis; KALUŽÍK, J. a spol. (2020): *Český jazyk 3. Učebnice pro 3. ročník středních škol*. Praha: Taktik; KALUŽÍK, J. a spol. (2020): *Český jazyk 4. Učebnice pro 4. ročník středních škol*. Praha: Taktik; KOSTEČKA, J. a kol. (2003): *Český jazyk pro 4. ročník gymnázií*. Praha: SPN; MARTINEC, I. – TUŠKOVÁ, A. M. – ZIMOVÁ, L. (2009): *Mluvnice. Učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus; NOVOTNÁ, A. (2019): *Nový český jazyk v kostce*. Praha: Fragment; SOCHROVÁ, M. (2009): *Český jazyk v kostce: pro střední školy*. 2. vyd. Praha: Fragment.

² Analýza se věnuje kompletnímu pojetí a zpracování tématu textu ve středoškolských učebnicích, ovšem se zřetelem k rozsahu příspěvku je zvolena specializace na jeden tematický celek, aby byla zajištěna koherence a smysluplnost podávaných dílčích poznatků analýzy.

Hned v úvodu avizujeme, že se primárně nejedná o kritiku edukačních materiálů ani autorů jednotlivých analyzovaných textů. Snažíme se zprostředkovat náhled na zpracování a didaktické pojetí textové lingvistiky na úrovni střední školy. Prostřednictvím zkoumání učebnic a příruček si vytyčujeme otázky možnosti výkladu obtížné problematiky a především únosné míry zjednodušení obsahu, aniž by došlo k popření základních principů disciplíny.

Textová lingvistika se jako obor potýká s nejednotnou terminologií, jenom pro pojmenování konektivních prostředků existuje v české a slovenské textové lingvistice více než 15 terminologických označení.³ Tak výrazná nejednotnost se logicky propisuje i do učebních materiálů, které mnohdy zanedbávají existenci terminologických dvojic, případně zaměňují významy jednotlivých termínů – to se specificky týká zaměňování dvojice téma a réma za východisko a jádro a naopak. Jejich nedostatečné rozlišení a vytyčení má za následek celou řadu nedostatků, které se pak promítají do celých kapitol. Nejednotnost v terminologii, ale i v definicích či pojetích jednotlivých fenoménů snižují schopnost učebního textu sloužit jako pomůcka ke studiu, zejména pak samostudiu.

Téma aktuálního členění větného je ve středoškolských učebnicích uzuálně řazeno do syntaktické kapitoly a další textově-lingvistická témata jsou zařazena v kapitolách specializovaných na text, případně na sloh či komunikaci. Nejprve uvedeme pojetí aktuálního členění větného⁴ v příručce *Český jazyk v kostce*⁵ a následně v ostatních analyzovaných učebnicích a příručkách.

Český jazyk v kostce má v syntaktické kapitole podkapitoly o aktuálním členění větném a hypersyntaxi. Ve výkladové části věnované aktuálnímu členění větnému dochází ke ztotožnění výrazů východisko – téma a jádro – réma, což jakkoli je to nepřesné, je pro potřeby střední školy v podstatě dostačující vymezení⁶. Problema-

³ ZUŠŤÁKOVÁ, L. (2023): K terminologické nejednotnosti označování a vymezování konektivních prostředků v odborné literatuře. *Usta ad Albim BOHEMIKA*. Ústí nad Labem: PF UJEP, XXIII (1–2).

⁴ Pozn.: V učebnici uváděno jako aktuální (kontextové) členění výpovědi.

⁵ SOCHROVÁ, M. (2009): *Český jazyk v kostce: pro střední školy*. 2. vyd. Praha: Fragment.

⁶ Pojetí, v němž jsou tyto terminologické dvojice vnímány jako ekvivalentní, nebo je dichotomie úplně zanedbána, lze najít i ve starší odborné literatuře, takový přístup je pokládán za překonaný, ovšem pro potřeby středoškolského vzdělávání by mohlo jít o funkční zjednodušení problematiky aktuálního členění výpovědi. Rozlišení členění na základě kontextovém (na východisko a jádro) a na základě informační nasycenosti (na téma a réma) je logické a ne vždy dochází k překryvu jednotlivých částí, přesto míníme, že zanedbání by bylo s ohledem na stav nedostatečného terminologického vytyčení v učebnicích pravděpodobně i žádoucí. Srov.: *Novočeská skladba* užívá jenom terminologické dvojice východisko a jádro. In: ŠMILAUER, V. (1969): *Novočeská skladba*. Praha: SPN, s. 64–65. *Česká mluvnice* uvádí terminologické dvojice jako ekvivalentní, synonymní. In: HAVRÁNEK, B. – JEDLIČKA, A. (1960): *Česká mluvnice*. Praha: SPN, s. 338.

tické je připojení barevné tabulky s poznámkou, v níž dochází k rozlišení termínů, jež byly zavedeny jako ekvivalentní (podobně jako např. vokál = samohláska). Dvojice jsou navíc diferencovány na naprosto vágním základu, tedy že téma a réma představuje „už vyjádřené a dosud nevyjádřené“, zatímco jádro a východisko „známé a neznámé“ (viz obr. č. 1). Takové vymezení je nutno pokládat za nedostačující, nefunkční a zároveň matoucí, jelikož kategorie „známého“ může snadno splynout s „již vyjádřeným“. A dochází-li například k rematizaci předchozího rématu, v jakém slova smyslu zastupuje réma to, co dosud nebylo vyjádřeno? A lze vůbec v případě první (počáteční) výpovědi hovořit o části již vyjádřené?

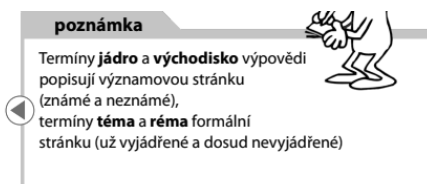
Obrázek č. 1

Výpověď lze rozčlenit na **dvě části**:

V – **východisko**, základ výpovědi (**téma**) = to, co je známé ze situace, ze souvislosti, z předchozí výpovědi (co bylo už řečeno)

J – **jádro** výpovědi (**réma**) = hlavní, nová část sdělení, nová informace (odpověď na doplňovací otázku)

P – přechodová část mezi V a J



Zavedena je též zkratka pro značení tzv. přechodové části (tj. tranzit), ačkoli k jejímu značení dochází pouze v jedné modelové výpovědi, následně už je toto členění zanedbáno, nepokládáme tedy za smysluplné jej vůbec zavádět.

Obtíže vyvstávající na základě nedostatečné definice a směšování terminologických označení pro členění výpovědi se propisují i do dalších úrovní výkladu. Základní informace vytyčené v syntaktické kapitole jsou využity v kapitole o hypersyntaxi, v níž jsou mimo jiné popisovány i tematicko-rematické posloupnosti. Ty jsou definovány jako „tematická souvislost textu, tj. že následující výpověď navazuje obvykle na předcházející.“⁷ Definice je zjednodušená a nebere v potaz možnosti distantního navazování, problematickou část kapitoly však představují příkladové výpovědi. Ani části tematické, ani části rematické nejsou nijak značeny, krom schematického zápisu uvedeného pod výpověďmi (viz obr. č. 2), navíc jsou určovány podle nelogického klíče, tj. v analogických případech dochází k odlišnému značení částí výpovědi.

⁷ SOCHROVÁ, M., op. cit., s. 133.

Obrázek č. 2

■ způsoby souvislosti:

tematizace rématu (v dějovém popisu nebo vypravování, příp. výkladu – příčinné vztahy) – réma jedné výpovědi se stává tématem následující výpovědi

Přijeli jsme do Prahy. Tam jsme navštívili výstavu obrazů. Všechny se nám velmi líbily.

grafický zápis $T_1 - R_1 \rightarrow (R_1)T_2 - R_2 \rightarrow (R_2)T_3 - R_3$

stavba textu s průběžným tématem (v prostém nebo odborném popisu) – téma první výpovědi je společné pro ostatní výpovědi.

Potkala jsem dobrého člověka. Setkala jsem se s ním na dovolené. Jmenuje se Pavel. Je mým nejlepším přítelem.

$T_1 - R_1 \rightarrow (T_1)T_2 - R_2 \rightarrow (T_1, T_2)T_3 - R_3 \rightarrow (T_1, T_2, T_3)T_4 - R_4$

Na obrázku číslo 2 jsou vyobrazeny základní tematicko-rematické posloupnosti, a to tematizace předchozího rématu a tematizace předchozího tématu neboli průběžné téma. Na základě předloženého schématu je možno usuzovat, že za tematickou část je v první příkladové výpovědi označován tvar „Přijeli jsme“ (tedy predikát odkazující na nevyjádřený podmět – my)⁸, rematickou část pak představuje výraz „do Prahy“. V následující výpovědi logicky dochází k tematizaci předchozího rématu, a to prostřednictvím zájmenného příslovce „Tam“. V příkladové sekvenci k průběžnému tématu je uvedena analogická výpověď: „Potkala jsem dobrého člověka.“, ve schématu opět logicky zapsáno jako $T_1 - R_1$, ovšem podle schematického zápisu ve třetí výpovědi je možno usuzovat, že za tematickou část je již od první výpovědi příkladu považováno sousloví „dobrý člověk“. Takový postup je nelogický, příkladové výpovědi nerespektují pravidla objektivního členění výpovědi a tematické a rematické části jsou rozmístěny poněkud nahodile. Nejedná se navíc o ojedinělou chybu, v dalších popisovaných tematicko-rematických posloupnostech dochází k obdobným pochybením. Ta vycházejí zejména z nedostatečné definice tematické a rematické části výpovědi v kombinaci s nevhodnou volbou příkladových výpovědi a nedostatečným grafickým značením.

V novějším vydání *Českého jazyka v kostce*⁹ opět dochází ke ztotožnění výchozího – tématu a jádra – rématu, definovány jsou na základě rozlišení známé a nové informace. Oproti předcházejícímu vydání je doplněna poznámka o možnosti rozlišovat centrum tématu a rématu (pravděpodobně na základě výpovědní dynamičnosti v pojetí teorie funkční perspektivy větné?), což hodnotíme jako nadby-

⁸ V kapitole o aktuálním členění větném jsou však slovesné tvary v jediném zobrazeném příkladu označovány jako tzv. části přechodové, slovesa (případně části slovesných tvarů) běžně představují tranzit mezi tématem a rématem, a proto volbu takové příkladové výpovědi nepovažujeme za vhodnou, a to i navzdory tomu, že se s přechodovou částí v učebnici po první zmínce nadále nepracuje.

⁹ NOVOTNÁ, A. (2019): *Nový český jazyk v kostce*. Praha: Fragment.

tečné. Mezi prostředky napomáhající rozlišit téma a réma jsou řazeny mj. lexikální prostředky, které jsou pojmenovány jako „tematizační a rematizační částice“, jedná se o výrazy: co se týče, pokud jde o, už, již, také, dokonce. Není ovšem blíže specifikováno, zda mají sloužit k uvození jednotlivých částí výpovědi, případně zda do ní mají být začleněny jiným způsobem. Některé uvedené výrazy navíc nemají částicový charakter. Odborná literatura v některých případech hovoří o částicích jako o typech konektivních prostředků¹⁰. Ve spojitosti s aktuálním členěním výpovědi o nich hovoří M. Nekula, jedná se o částice tzv. citlivé na aktuální členění (*focus sensitive particles*) neboli rematizátory.¹¹ Termín „tematizační a rematizační částice“ se nevyskytuje v žádné další analyzované učebnici.

Obrázek č. 3

¹⁰ PMČ hovoří o konektorech ve slovnědruhovém pojetí, klasifikuje tak spojky, částice, spojovací adverbia a podobné výrazy, konkrétně pak uvádí částice vytýkací a modifikační. In: GREPL, M. – HLADKÁ, Z. – JELÍNEK, M. a kol. (1995): *Průruční mluvnice češtiny*. Praha: Lidové nakladatelství, s. 693–695.

¹² Novotná, A., op. cit., s. 194.

Navzdory tvrzení v podkapitole věnované aktuálnímu členění větnému, že každou výpověď lze rozdělit na téma a réma, je v podkapitole zaměřené na hypersyntax užita tzv. počátková výpověď¹⁴ (viz obr. č. 3), není ale specifikováno, za jakých podmínek se s počátkovou výpovědí pracuje. Obtížně pochopitelné je také dekodování značek ve schematickém zápisu posloupnosti – vysvětlivky jsou totiž zařazeny až k poslední příkladové sekvenci, ovšem např. vysvětlivka připojená k výpovědi *Petr se vydal na nádraží*. $T_1 \blacktriangleright R_1$ (téma přechází v réma)¹⁵ nese zavádějící informaci. Formulace, a dokonce i zvolený znak evokuje, že tematická část se stává v rámci jedné výpovědi částí rematickou, případně že v určitém bodě splývají.

Nové vydání *Češtiny v kostce* sice poněkud rozšiřuje podávaný informační základ, neodstraňuje však primárně chybně zpracovaná data, na nichž stojí. Přidány jsou rozšiřující informace o centrech tématu a rématu, jakákoli návratová však ztrácí smysl v případě, že nebyly přesně vytyčeny základní termíny.

Další přehledová příručka zaměřená převážně na přípravu ke státní maturitní zkoušce je přepracované vydání titulu *Odmaturuj!* a jedná se o *Přehled středoškolského učiva českého jazyka*¹⁶. Aktuální členění větné je opět odděleno od tematického celku textu, pro nějž je ovšem vytyčena celá specializovaná kapitola s názvem *Nauka o textu*. Učebnice pracuje jak s terminologickou dvojicí téma a réma (výpověď je členěna na základě komunikační situace, ale i pořadí slov¹⁷), tak s dvojicí východisko a jádro (výpověď je členěna na základě kontextu) a upozorňuje na to, že i když se vytyčené části výpovědi často překrývají, není tomu tak ve všech případech.

V pravém sloupci, kde jsou na každé straně umístěny doplňující informace, je též napsáno, že východisko „vyplývá z kontextu a ze souvislostí, nemusí být ve výpovědi explicitně vyjádřeno.“¹⁸ Není však jasné, zda je tím míněna existence výpovědi nesoucích pouze jádro, nebo frekventovanost elize východiskové části výpovědi. Doplněna je příkladová výpověď s přehledně označenou tematickou a rematickou částí. Není zmiňována existence přechodové části (tranzitu), a slovesná část je tedy zahrnuta do rematické části výpovědi. Taktéž příklady reflektující rozdělení na východisko a jádro jsou dostatečně značeny. Chybí pouze výpověď, na níž by bylo demonstrováno nepřekrytí tematické a východiskové části.

V kapitole věnované textu je na členění výpovědi navázáno ve výkladu o pro-

¹⁴ Podle V. Mathesia se jedná o tzv. výpověď nečleněnou, protože obsahuje pouze jádro, na začátku vyprávění není možno ještě nic pokládat za známé a věta je postavena v obecném nespecifikovaném čase. In: MATHESIUŠ, V. (1947): *Čeština a obecný jazykozpyt*. Praha: Melantrich, s. 91.

¹⁵ NOVOTNÁ, A., op. cit., s. 194.

¹⁶ ADÁMKOVÁ, P. a kol. (2015), op. cit.

¹⁷ Téma (uvádí se na začátku); réma (následuje poté). In: ADÁMKOVÁ, P. a kol. (2015), op. cit., s. 109.

¹⁸ Tamtéž.

středcích zajišťujících koherenci textu. V hlavní části výkladového textu jsou uvedeny tři základní posloupnosti, v pravém sloupci jsou zmíněny některé nástavbové (tj. obměna – míněna derivace – předchozího rématu/tématu a tzv. shrnující téma). Základní posloupnosti jsou doplněny o příkladové výpovědi, na první pohled přehledně značené – tematické části jsou podtrhovány, rematické části jsou zvýrazněny tučně. Některá slova však dle značení nepatří ani do jedné části výpovědi navzdory tomu, že ani v kapitole o koherenci, ani v kapitole o aktuálním členění větěném se nehovořilo o tzv. přechodové části (příp. tranzitu).

Ve výpovědi *Často si hrála na zahradě s míčem*¹⁹ je jako součást rematické části uváděno i sloveso v určitém tvaru, jedná se ovšem o sloveso reflexivní a v příkladu je tedy vynechána část slovesného tvaru. V jiné výpovědi obsahující reflexivní sloveso dochází k neoznačení celého slovesného tvaru: *Synové se jmenovali Petr, Jan a Jiří*. V případě užití predikátu jmenného se sponou je ignorována spona, ale jmenná část se stává součástí rematické části výpovědi: *Nejstarší byl chytrý*. To je ovšem v přímém rozporu s příkladem uvedeným v kapitole o aktuálním větěném členění, v níž je zahrnováno do rematické části jak sloveso sponové, tak jmenná část predikátu: *Karel Gott (téma) je 39násobným držitelem ceny Zlatý, resp. Český slavík (réma)*.²⁰

Další nesrovnalost představuje způsob vytyčování hranic tématu a rématu u jmenných částí výpovědi, v některých případech jsou totiž do vyznačené části výpovědi zahrnuty přívlastky (zejména shodné), a v některých nikoli (zejména neshodné), srov.:

V království za řekou vládl král. X Ten král měl tři syny. X Princezna měla zlaté vlasy.

Z uvedeného značení vyplývá, že v případě užití přívlastku shodného (*zlaté vlasy, ten král, tři syny*) se větěné členy, snad na základě shody s řídícím jménem, stávají součástí tematické, případně rematické části výpovědi. Naopak při užití přívlastku neshodného (*království za řekou*) se větěný člen nestává součástí tematické ani rematické části výpovědi a v podstatě na aktuálním členění větěném neparticipuje.

I navzdory dostačujícímu a relativně přesnému teoretickému vytyčení tematické a rematické části výpovědi dochází u příkladových výpovědi k nelogickému postupu zejména při začleňování slovesných tvarů. Za předpokladu, že není reflektována přechodová část, by nemělo docházet k oddělování složek slovesného tvaru (hrát

¹⁹ ADÁMKOVÁ, P. a kol. (2015), op. cit., s. 116. Zahrnutí slovesného tvaru do rematické části výpovědi by se částečně dalo vysvětlit elidovanou pozicí podmětu (jedná se o příkladovou větu tzv. průběžné tematické návaznosti), ale ani v tomto případě se nepostupuje analogicky. Všechny následující příkladové výpovědi pochází ze stejné publikace, nebude-li uvedeno jinak.

²⁰ Značení tematické a rematické části výpovědi se v syntaktické kapitole liší, to reflektujeme i ve způsobu demonstrování zápisu.

//si// vs. jmenovat se; //byl// chytrý vs. je držitelem). Takový neanalogický postup musí být matoucí pro každého žáka se základní znalostí syntaxe. Vypouštění pří-
vlastků neshodných zase vyvolává otázku o jejich sémantické funkci – nejsou-li
součástí ani toho, o čem se mluví, ani toho, co je o tom říkáno.

*Český jazyk a komunikace pro střední školy 3.–4. díl*²¹ patří do komunikačně
založené sady učebnic od nakladatelství Didaktis, už z názvu je patrné, že jeden
díel učební sady kumuluje učivo pro dva středoškolské ročníky. V této učebnici
je aktuální členění výpovědi zařazeno do syntaktické kapitoly do podkapitoly
s názvem Pořádek slov a navazováno na něj je ve specializované kapitole věnova-
né textové lingvistice, která má však pouze dvě strany. Učebnice je sice graficky
relativně zajímavá a podnětná, má výrazné vertikální členění, ale textové pasáže
jsou vyvedeny malým, hustě nasázeným písmem.

Primárně se pracuje s rozlišením výpovědi na téma a réma, tedy na to, o čem se
bude hovořit, a na to, co se o tématu říká. Připojena je příkladová výpověď, která je
přehledně značena za pomoci tučného písma a podtržení: *České Budějovice jsou
jihočeská metropole*.²² Přestože nebyla zmíněna existence tranzitu, sponové sloveso
není zahrnuto do rematické části a je tak obsazeno do role tzv. vlastního tranzitu, jak
o něm hovoří např. A. Svoboda.²³ Otázka je, zda v učebních textech takto složitou
problematicku vůbec zohledňovat. Na druhou stranu, pokud by bylo za přechodovou
část považováno každé sloveso (ale nikoli každý predikát), ztíží se žákům už tak
problematické rozpoznávání jmenové části predikátu verbonominálního.

Členění výpovědi na východisko a jádro učebnice reflektuje pouze u „delších“
textů, protože v nich roste důležitost kontextového zapojení.²⁴ Východisko před-
stavuje část výpovědi kontextově zapojenou, jádro kontextově nezapojenou. Ačkoli
se hovoří o delších textech (ať už je míněn jakýkoli počet výpovědí/elementárních
textových jednotek), je kontextové členění demonstrováno na izolované výpovědi
Včera jsem ho viděl.²⁵ První tři slova jsou klasifikována jako východisko – bez
známosti těchto informací by totiž nebylo možno výpověď dekodovat – slovesný
tvar pak představuje jádro.

²¹ ADÁMKOVÁ, P. a kol. (2012), op. cit.

²² Tamtéž, s. 55.

²³ „Finitní tvary slovesa *být* jsou primárními nositeli vlastního tranzitu v gramaticko-sémantické
funkci verba existentiae, kopuly, pomocného slovesa ve futuru, kondicionálu a přítomném pasí-
vu.“ In: SVOBODA, A. (1984): České slovosledné pozice z pohledu aktuálního členění. In: *Slovo
a slovesnost*. roč. 45, č. 1, s. 22–33, 88–103.

²⁴ Členění výpovědi na část tematickou a rematickou je tedy vnímáno jako čistě nekontextové, ačkoli
téma lze mnohdy vyvozovat na základě hypertextu. Také tematicko-rematické posloupnosti je
možno určovat i v „delším“ textu, čímž je podporována jeho koherence a smysluplnost.

²⁵ ADÁMKOVÁ, P. a kol. (2012), op. cit., s. 55.

Terminologické dvojice jsou relativně dobře popsány, definice jsou funkčně zjednodušeny. Problematické je, že ačkoli se jedná o úzce související problematiku, jsou jednotlivá členění prezentována jako striktně oddělená, i přestože je možno obojí vymezit v rámci jedné výpovědi. Pak se tedy nekontextové členění výpovědi jeví jako v podstatě nefunkční.

V kapitole o textové lingvistice je navázáno na aktuální členění větné prostřednictvím koherence textu, jelikož prostředkem významové koherence²⁶ je také členění výpovědi na téma a réma, způsob rozvíjení tématu je pak označován jako tematická posloupnost. Jednotlivé posloupnosti jsou prezentovány prostřednictvím ne příliš přehledného grafického zápisu (splývá s textem, není užito tučné písmo ani podtržení, tematické a rematické části jsou označovány v závorce za textem, což nekoresponduje s modelem zavedeným v kapitole o aktuálním členění větném). Posloupnosti nejsou terminologicky označovány, pouze je popsán způsob jejich realizace: „častá je taková posloupnost, kdy se tématem stává réma předchozí výpovědi, např. *Jiří (T1) šel do restaurace (R1). Tam (T2 = R1) na něj čekali přátelé (R2), kteří (T3 = R2) už měli objednané jídlo (R3). To (T4 = R3) rychle snědli (R4).*“²⁷

Je možno si povšimnout, že jsou členěny i vedlejší věty v souvětí podřadném, které je v textové lingvistice běžně vnímáno jako jedna elementární textová jednotka (tj. výpověď).²⁸ Na úrovni středoškolského vzdělávání je možno pro značné zjednodušení zanedbat vytyčení elementární textové jednotky a nadále pracovat se základní jednotkou syntaktickou. Odlišné značení (závorky za příslušnou částí výpovědi) neumožňuje rozpoznat přítomnost tranzitu, do rematické části jsou tedy zahrnuta všechna verba finita i jmenné části predikátu (tj. *objednané*). Prozatím zůstává nezodpovězenou otázkou, zda je nerefluktování existence tranzitu funkčním zjednodušením problematiky aktuálního větného členění.

Jako další typ posloupnosti je uvedena opět tematizace předchozího rématu, tentokrát realizovaná rozštěpením rématu: *Král (T1) měl tři syny (R1). První (T2 = R1a) byl chytrý. Druhý (T3 = R1b) byl udatný. A třetího (T4 = R1c) měli za*

²⁶ V učebním textu není rozlišována koherence a koheze, ale koherence významová a formální.

²⁷ ADÁMKOVÁ, P. a kol. (2012), op. cit., s. 68.

²⁸ Srov.: ZIMOVÁ, L. (2019): *Opora textová lingvistika*. Online. Ústí nad Labem: PF UJEP, s. 10. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/10/Textov%C3%A1-lingvistika-opora-31-1-19.pdf>

L. Zimová pokládá podřadné souvětí za jednu ETJ, naopak souvětí souřadné má tolik ETJ, kolik obsahuje hlavních vět, toto pojetí se neshoduje s AGSC, v níž je i souvětí souřadné (analogicky k podřadnému) vnímáno jako jedna výpověď, respektive obsazení jediné elementární textové jednotky, byť rozdíl mezi užitím např. dvou souřadně spojených vět a dvou samostatných vět je pouze formální. In: ŠTÍCHA, F. (2013): *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia, s. 919.

hloupého.²⁹ Nadále však již nedochází ke značení rematických částí ve výpovědích s tematizovanou částí předcházejícího rématu, ačkoli ve výkladu je tvrzeno, že téma a réma nese každá výpověď.

Za nejproblematictější lze označit úplné oddělení nekontextového členění výpovědi od kontextového, takové pojetí pouze splňuje zmínění dané problematiky, ale naprosto odhlíží od vnitřních souvislostí. Solidní vytyčení jednotlivých částí výpovědi se pozitivně promítá do uvedených příkladů, které jsou však nejednotně značeny, namísto demonstrativní funkce tedy vzbuzují spíše otázky, a to zejména o začlenění slovesného tvaru. Prospěšné pro žáky ovšem může být nepřetěžování terminologického aparátu v případě označování jednotlivých typů tematických posloupností.

Učebnice *Český jazyk 3*³⁰ a *Český jazyk 4*³¹ od nakladatelství Taktik představujeme společně, protože zatímco aktuální členění větné je rozebíráno ve třetím díle, tematické posloupnosti jsou zobrazovány až v díle čtvrtém. Terminologické dvojice téma a réma, východisko a jádro jsou uváděny jako ekvivalentní, členění je vnímáno primárně na základě kontextu. Přestože je zanedbána terminologická dichotomie, stále jsou užívány dva termíny pro označení jedné skutečnosti. To by mohlo být považováno za nadbytečné, je ovšem nutné vzít v potaz, že nejednotné zjednodušování (případně volba pouze jednoho terminologického označení) by mohlo způsobit obtíže při plnění státní maturitní zkoušky, za předpokladu, že by se v zadání pracovalo s odlišnou dvojicí.

Navzdory uvedené definici, že členění výpovědi na téma a réma je v podstatě dáno jejím začleněním do kontextu, je vzápětí připojena poznámka, že „první věta textu bývá kontextově nezapojená.“³²³³ Takové tvrzení je vzhledem k dosud prezentovaným informacím nesmyslné. Pokud hovoříme o výpovědi jakožto o jednotce zakotvené v komunikační situaci, nikdy nelze tvrdit, že je kontextově nezapojena, protože je pronesena v konkrétní komunikační situaci, a nejde-li o absurdní drama, pak pravděpodobně bude zapojena smysluplně.³⁴

²⁹ ADÁMKOVÁ, P. a kol. 2012, op. cit., s. 68.

³⁰ KALUŽÍK, J. a spol. *Český jazyk 3*, op. cit.

³¹ KALUŽÍK, J. a spol. *Český jazyk 4*, op. cit.

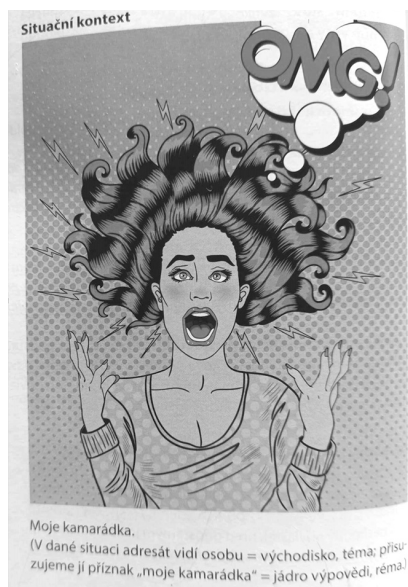
³² KALUŽÍK, J. a spol. *Český jazyk 3*, op. cit., s. 26.

³³ Pokud by šlo opravdu o první jednotku textu (ve smyslu textu jakožto ohraničeného textového útvaru – modelového, případně učebnicově vytvořeného), pak se toto tvrzení dá považovat za pravdivé.

³⁴ V učebním textu se však pracuje se dvěma odlišnými typy kontextu a o kontextovém nezapojení se mluví v případě kontextu jazykového, nikoli situačního, ačkoli je obtížné si představit, že v jakémkoli slova smyslu fungují separátně. Samotná formulace, sdělující pod nadpisem „jazykový kontext“, že je první věta kontextově nezapojená, se jeví jako problematická, a to bez ohledu na následující obsah.

Na základě uvedeného příkladu: „*Důležitou součástí národní literatury je poezie pro děti. K předním autorům dětské poezie patřil František Hrubín.*“ Východisko druhé věty navazuje na předchozí sdělení o poezii pro děti, jádrem věty je přiřazení autora k uvedenému žánru.³⁵ je možno usuzovat, že v první výpovědi není možno určit ani východisko, ani jádro (přitom už Mathesius si byl vědom existence výpovědi majících pouze jádro³⁶). Nejednoznačný výklad je doplněn poznámkou o možnosti kontextové nezapojenosti tematické části výpovědi: „Téma věty nemusí být vždy kontextově zapojené, když jde o tzv. časovou nebo místní kulisu, popřípadě o nějakou aktuální skutečnost: *Letos v zimě je velmi málo sněhu. V nížinách vůbec nesněží. Nezaměstnanost se drží na nízké úrovni.*“³⁷ Časové a místní okolnosti ani aktuální skutečnosti tedy pravděpodobně nejsou v učebním textu považovány za mimojazykový (tj. situační) kontext, na rozdíl např. od grafického znázornění (viz obr. č. 4). Přitom právě čas, místo a skutečnosti (tedy situace) jsou nejdůležitějšími složkami mimotextové reality podílející se na situačním kontextu.

Obrázek č. 4



³⁵ KALUŽÍK, J. a spol. *Český jazyk 3*, op. cit., s. 26.

³⁶ MATHESIUS, V., op. cit., s. 235–236.

³⁷ KALUŽÍK, J. a spol. *Český jazyk 3*, op. cit., s. 26.

Ve čtvrtém díle učebnicové sady, v kapitole s názvem Slohové vzdělávání, je umístěna podkapitola věnovaná textu, v níž jsou rozebírány i tematické posloupnosti. Uvedeno je jich hned několik, značení není graficky výrazné, ale je relativně funkční (oproti schematickým zápisům je alespoň zřetelné, která část výpovědi je tematická a která rematická). S tranzitem se nepracuje a slovesné tvary jsou zpravidla řazeny do rematické části výpovědi. Navzdory tvrzení o kontextové nezapojenosti první výpovědi (z předcházejícího dílu učebnice) jsou členěny všechny výpovědi včetně prvních.

Pokročilejší typy posloupností – štěpení tématu a rématu – jsou sice doplněny o příkladové texty, značení v nich však už docela chybí. Ve výpovědích demonstrovajících průběžné téma je tematická část značena pouze v první výpovědi, zatímco v následujících jednotkách pozice mizí, což by mohlo mylně evokovat, že elidováním podmětu dochází i ke zmizení tematické části výpovědi. Pod příkladovým textem je uvedeno schematické zobrazení: $T_1 \blacktriangleright R_1, R_2, R_3, R_4$. Takový zápis by však logicky spíše naznačoval možné štěpení tématu a jeho realizování v rematických částech následujících výpovědí a ani v takovém případě by zápis nebyl dostatečně vypovídající.

Základní zdroj nesrovnalostí představuje v učebním textu právě pojetí kontextu, který je rozčleněn na kontext jazykový a situační a obě tyto složky jsou vykládány separátně a nezávisle na sobě, což naprosto odporuje jakémukoli komunikačnímu pojetí, které žákům často usnadňuje pochopení složitých fenoménů. Navíc jsou ze situačního kontextu vyřazeny časoprostorové údaje. Nezdařilý popis základního principu aktuálního členění větného se promítá do celé kapitoly, text si na mnoha místech protirečí a znemožňuje tak žákům pochopit vůbec smysl členění výpovědi.

*Český jazyk pro 4. ročník gymnázia*³⁸ povrchově připomíná téma aktuálního členění větného v kapitole s názvem Z nauky o komunikaci, v níž se nachází obecné poučení o textu. Kapitola je relativně stručná, a i když obsahuje výkladovou pasáž o tematické výstavbě textu, tematické posloupnosti nezmiňuje, pouze uvádí, že „informačně nejzávažnější složka textu se nazývá informační jádro.“³⁹ Aktuální členění větné je připomínáno jako prostředek koherence textu. V textu se dále odkazuje na třetí díl učebnicové sady, v níž je syntaktická kapitola obsahující též problematiku slovosledu a větosledu. Jelikož třetí díl učebnicové řady ještě nebyl zpracován v rámci analýzy, nebudeme se publikaci v rámci tohoto příspěvku dále věnovat.

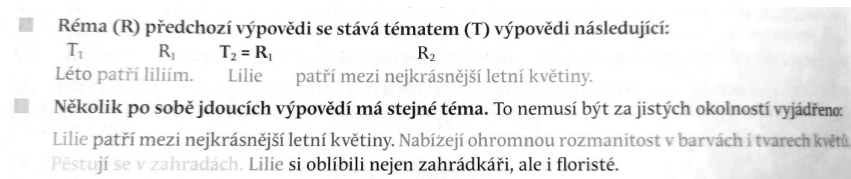
Poslední analyzovaným učebním textem je mluvnice z nakladatelství Fraus. Všechny sledované tematické celky jsou umístěny v syntaktické kapitole, přičemž

³⁸ KOSTEČKA, J. a kol., op. cit.

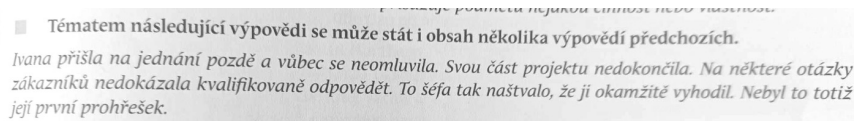
³⁹ KOSTEČKA, J. a kol., op. cit., s. 195.

výklad o aktuálním členění větném logicky navazuje na tematicko-rematické posloupnosti. Pracuje se s oběma terminologickými dvojicemi, přičemž je upozorněno na častý překryv jednotlivých částí. Na rozdíl od jiných analyzovaných učebnic užívajících relativně vágních, zjednodušených s nepřesných definic představuje Fraus velmi přesnou (až akademickou) definici probíraného jevu: „Mezi tématy a rématy sousedících i vzdálenějších výpovědí se vytvářejí rozmanité obsahově-významové souvislosti. Ty se podílejí na mezivýpovědní návaznosti a celkové koherenci (soudržnosti) textu. Tyto souvislosti označujeme tematicko-rematické posloupnosti.“⁴⁰ Jednotlivé posloupnosti jsou uváděny popisně (nikoli staženým terminologickým tvarem – viz obr. č. 5). Grafické značení je vyvedeno barevně a v některých případech je uveden i schematický zápis přímo nad výpovědí, slovesné tvary jsou zahrnovány do rematických částí výpovědí a ve výkladu se nepracuje s tranzitem, případně přechodovou částí. Velmi přehledné značení se však v následujících příkladech vytrácí, a to specificky v případech vyžadujících obtížnější (tj. ne tak zřejmý) způsob schematického zápisu – odvozování z předchozího tématu nebo rématu, tematizace předcházejících výpovědí (srov. obr. č. 5 a 6).

Obrázek č. 5



Obrázek č. 6



Žáci si jen těžko mohou poradit se zaznamenáváním schematického zápisu tematických a rematických částí výpovědí, pokud nemají k dispozici jednak přehled užívaných značek, jednak funkční transparentní příkladové výpovědi.

⁴⁰ MARTINEC, I. – TUŠKOVÁ, A. M. – ZIMOVÁ, L., op. cit., s. 160.

Učebnice by měly společně s metodickými příručkami představovat funkční pomůcky pro vystavění vyučovací hodiny, ale především by měly přehledně zobrazovat a vykládat obsahy relevantních tematických celků akcentovaných v RVP. Středoškolské příručky (jsou-li určeny maturitním oborům) zároveň reflektují nutnost přípravy na maturitní zkoušku a měly by tedy sloužit i jako nástroj k samostudiu – tj. jejich užití nemůže být limitováno na vyučovací hodinu. V posledních letech se navíc klade důraz na atraktivní grafické zpracování, přehlednost, zjednodušování a redukci vyučovaných obsahů.

Autorům učebnic je předkládán nelehký úkol, a to zejména při zobrazování lingvistických poznatků. Jevy, jimiž se zabývá textová lingvistika, jsou mnohdy nesnadno uchopitelné, navíc odborná literatura představuje značně nejednotnou oporu. Logicky tedy vlivem zjednodušování komplexních problematik (jako jsou tematicko-rematické posloupnosti, ale i konektory či samotné pojetí textu) a jejich přizpůsobování středoškolským standardům dochází ke vzniku nepřesností či dokonce chyb. Učebnice reflektují stav odborné literatury vztahující se k disciplíně, pracují s plejádou terminologických označení a s různou měrou zjednodušení předkládají zdánlivě přehledné klasifikace nedostatečně definovaných jevů. Obsahují-li cvičení, tak ta málokdy testují nabyté schopnosti a jejich funkčnost není dostatečně zřetelná. Je tedy třeba uvažovat nejen o tom, jakým způsobem efektivně zjednodušovat nutné obsahy, ale také jak je vhodně testovat.

V příspěvku je předkládána pouze sonda z probíhající analýzy učebních textů sledující pojetí aktuálního členění větného a jeho následné využití ve výkladu o tematicko-rematických posloupnostech. Zmiňované problematické kategorie (tj. terminologická „úskalí“, nepřesné definice, rozdílné klasifikace jevů, nedostatečné grafické značení a cvičení) se však dotýkají prakticky všech vyobrazovaných částí tematického celku textu.

Literatura

- ADÁMKOVÁ, P. A kol. (2012): *Český jazyk a komunikace pro střední školy 3.–4. díl*. Praha: Didaktis.
- ADÁMKOVÁ, P. a kol. (2015): *Přehled středoškolského učiva českého jazyka*. Čtvrté, přepracované vydání. Praha: Didaktis.
- GREPL, M. – HLADKÁ, Z. – JELÍNEK, M. a kol. (1995): *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Lidové nakladatelství.
- HAVRÁNEK, B. – JEDLIČKA, A. (1960): *Česká mluvnice*. Praha: SPN.
- KALUŽÍK, J. a spol. (2020): *Český jazyk 3. Učebnice pro 3. ročník středních škol*. Praha: Taktik.

- KALUŽÍK, J. a spol. (2020): *Český jazyk 4. Učebnice pro 4. ročník středních škol*. Praha: Taktik.
- KOSTEČKA, J. a kol. (2003): *Český jazyk pro 4. ročník gymnázií*. Praha: SPN.
- MARTINEC, I. – TUŠKOVÁ, A. M. – ZIMOVÁ, L. (2009): *Mluvnice. Učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus.
- MATHESIOS, V. (1947): *Čeština a obecný jazykozpyt*. Praha: Melantrich.
- NEKULA, M. (2017): Vytýkáci částice. Online. CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/VYT%C3%9DKAC%C3%8D%20%C4%8C%C3%81STICE>
- NOVOTNÁ, A. (2019): *Nový český jazyk v kostce*. Praha: Fragment.
- SOCHROVÁ, M. (2009): *Český jazyk v kostce: pro střední školy*. 2. vyd. Praha: Fragment.
- SVOBODA, A. (1984): České slovosledné pozice z pohledu aktuálního členění. In: *Slovo a slovesnost*, roč. 45, č. 1, s. 22–33, 88–103.
- ŠMILAUER, V. (1969): *Novočeská skladba*. Praha: SPN.
- ŠTÍCHA, F. (2013): *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia.
- ZIMOVÁ, L. (2019): *Opора textová lingvistika*. Online. Ústí nad Labem: PF UJEP. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/10/Textov%C3%A1-lingvistika-opora-31-1-19.pdf>
- ZUŠŤÁKOVÁ, L. (2023): K terminologické nejednotnosti označování a vymezování konektivních prostředků v odborné literatuře. In: *Usta ad Albim BOHEMIKA*. Ústí nad Labem: PF UJEP, XXIII (1–2).

Mgr. Lucie Zušťáková

Katedra bohemistiky Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Luciezustakova@gmail.com

ORCID: 0009-0004-3987-8766

ČITATEĽSKÉ NÁVYKY SLOVENSKÝCH DETÍ – MOTIVÁCIA A PREFERENCIE

Reading habits of Slovak children – motivation and preferences

Dávid Dziak

Abstrakt: Cieľom štúdie je preskúmať čitateľské návyky slovenských detí mladšieho školského veku, t. j. zistiť počet (ne)čitateľov kníh vo voľnom čase, ich motívy (ne)čítania a čitateľské preferencie, ako aj vzťah medzi (ne)čitateľstvom, vekom a pohlavím detí. Táto výskumná potreba vyplynula z nového Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie (2023), podľa ktorého budú postupovať všetky základné školy na Slovensku od prvého ročníka školského roka 2026/2027 a podľa ktorého cieľom zážitkovej recepcie (t. j. literárnej výchovy) má byť samostatný/sebavedomý čitateľ, ktorý vie/dokáže vyhľadávať texty na čítanie podľa svojho záujmu a účelu čítania samostatne alebo s pomocou iných. V nadväznosti na to pod spojením „s pomocou iných“ chápeme najmä učiteľa, ktorý bude vedieť pomôcť žiakovi s vyhľadávaním kníh podľa detských čitateľských preferencií, k čomu mu môže pomôcť táto štúdia. Výskumnú vzorku tvorí 494 participantov (236 chlapcov a 258 dievčat) od šiestich do desiatich rokov. Výskumnou metódou je štruktúrovaný mikrorozhovor. Výsledky nášho výskumu naznačujú, že štyri z piatich detí sa považujú za čitateľov kníh vo voľnom čase. Podľa analýzy motívov čítania kníh vo voľnom čase možno čitateľov rozdeliť do dvoch skupín, a to tí, ktorí majú vnútornú motiváciu a čítajú najmä pre zábavu, radosť či oddych, a tí, ktorí majú vonkajšiu motiváciu a čítajú hlavne kvôli škole či rodičom. Podľa zámerov čítania možno čitateľov ďalej rozdeliť na tých, ktorí zväčša majú estetické zámery a čítajú pre pocit zábavy, radosti či oddychu, a tých, ktorí majú predovšetkým pragmatické zámery a čítajú, aby sa niečo naučili, prípadne zlepšili v technike čítania či písania. Z hľadiska zistených čitateľských preferencií odporúčame vyberať také knihy, ktoré majú potenciál zabaviť (rozprávky, spoločenskú prózu zo života detí a komiksy), naučiť (náučná literatúra, literatúra faktu) či zaujať (ilustračne, graficky či formálne originálne knihy s témou zvierat, vesmíru, športu či fantastického sveta) dieťa mladšieho školského veku.

Kľúčové slová: čitateľ mladšieho školského veku; čítanie kníh vo voľnom čase; čitateľské návyky; motívy čítania kníh; čitateľské preferencie

Abstract: The aim of the study is to investigate the reading habits of Slovak children of younger school age, i.e. to find out the number of non-readers of books in their free time, their motives for non-reading and reading preferences, as well as the relationship between non-readership, age and gender of children. This research need arose from the new State Educational Program for Basic Education (2023), which will be followed by all elementary schools in Slovakia from the first grade of the school year 2026/2027, and according to which the goal of experiential reception (i.e. literary education) is to be an independent/confident reader who knows/can search for texts to read according to his interest and purpose of reading, independently or with the help of others. By “with the help of others” we mean mainly a teacher who will be able to help the pupil to find books according to children’s reading preferences, which this study can help to do. The research sample consists of 494 participants (236 boys and 258 girls) aged between six and ten years. A structured micro-interview was used as the research method. The results of our research indicate that four out of five children identify as readers of books in their free time. According to the analysis of motives for reading books in free time, readers can be divided into two groups, those with intrinsic motivation and read mainly for fun, pleasure or relaxation, and those with extrinsic motivation and read mainly for school or parents. According to their reading intentions, readers can be further divided into those with aesthetic intentions and read for fun, pleasure or relaxation, and those with pragmatic intentions and read to learn something or to improve their reading or writing technique. In terms of the reading preferences, we recommend books that have the potential to entertain (fairy tales, realistic prose, and comics), educate (non-fiction), or attract (illustratively, graphically or formally original books with themes of animals, space, sports, or the fantastic world) the child of younger school age.

Key words: reader of younger school age; reading books in free time; reading habits; motives of reading books; reading preferences

Úvod

Od školského roka 2026/2027 budú všetky základné školy na Slovensku od prvého ročníka postupovať podľa nového Štátneho vzdelávacieho programu pre základ-

né vzdelávanie (2023). V rámci vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia jedným z hlavných štandardov komponentu „zážitkovej recepcie“ (t. j. literárnej výchovy) je „samostatný/sebavedomý čitateľ“, ktorý „vie/dokáže vyhľadávať texty na čítanie podľa svojho záujmu a účelu čítania samostatne alebo s pomocou iných“ (ŠVP, 2023, s. 14). Práve pod spojením „s pomocou iných“ myslíme najmä učiteľa, ktorý by mal poznať žiaka ako čitateľa, jeho literárnu kompetenciu, čitateľstvo, čitateľské motívy a preferencie, k čomu sa snaží prispieť táto štúdia.

V medzinárodnom, ako aj národnom kontexte sa posledné desaťročia realizujú mnohé výskumy zamerané na čitateľstvo detí a mládeže, ktoré konštatujú klesajúcu tendenciu čítania kníh. Závažným zistením najnovšieho výskumu C. Clarkovej a kol. (2023), realizovaného v Spojenom kráľovstve na vzorke 64 066 participantov od piatich do osemnástich rokov, je, že len dvaja z piatich (43,4 %) opýtaných odpovedali, že radi čítajú vo voľnom čase, čo je najnižšie číslo v porovnaní s predošlými ich výskumami, ktoré realizujú od roku 2005. Avšak pokiaľ ide o participantov od piatich do ôsmich rokov (7 285 opýtaných), tak až traja zo štyroch (75,3 %) radi čítajú vo voľnom čase. S pribúdajúcim vekom sa teda oslabuje potešenie z čítania vo voľnom čase. K výraznej zmene v čitateľstve dochádza podľa V. Rideoutovej (2014) práve v deviatom roku života dieťaťa. Autorka D. Gioia (2007) za kritické obdobie považuje až nástup obdobia dospievania, keď dochádza k oslabeniu čítania pre potešenie. Potvrdzuje to aj výskum M. Fasnerovej (2018), podľa ktorého hlavnou príčinou tohto negatívneho javu je to, že rodičia ponechávajú čítanie iba na dieťaťu, keďže už má osvojenú a zautomatizovanú techniku čítania. V súvislosti so školou si čítanie potom spája len s učením sa a získavaním informácií. Podobné výsledky priniesol aj najnovší slovenský výskum čitateľských preferencií A. Brestovičovej a D. Dziaka (2023), podľa ktorého až 87 z 89 oslovených tretiakov základnej školy číta beletriu, a teda konštatujú, že k poklesu záujmu o čítanie kníh na Slovensku dochádza vo vyšších ročníkoch.

Čitateľstvo detí teda ovplyvňuje viacero faktorov, pričom dominantnými sú rodinné prostredie (najmä čítajúci rodičia a súrodenci, domáca knižnica) a školské prostredie (predovšetkým motivujúci učiteľ, čitateľské návyky spolužiakov), ale aj spoločnosť ako taká (význam kultúry a vzdelávania). V poslednom období sa ukazuje, že výraznú úlohu vo formovaní detského čitateľstva zohrávajú médiá (Garbe, 2008). Čitateľstvo klesá úmerne s rastúcim vekom, pričom dievčatá čítajú viac ako chlapci. Čítaniu kníh vo voľnom čase konkuruje atraktivnosť iných detských záujmov, predovšetkým moderné technológie. Mnohí nečítajú preto, lebo nemajú na to čas, alebo ich to nudí, lebo čítanie je podľa nich málo akčné v porovnaní s filmami, počítačovými hrami či športmi. Naopak, mnohé deti čítajú kvôli zábave, oddychu a ponaučeniu (Babiaková a kol., 2020; Kováčová Švecová – Simanová, 2020). Motívy čítania možno rozdeliť na vnútorné (napríklad uvedomovanie si

dôležitosti čítania, zvedavosť, túžba naučiť sa niečo nové alebo stať sa súčasťou príbehu) a vonkajšie (napríklad potešiť učiteľa či rodičov alebo získať odmenu, známku, uznanie), ale aj zmiešané (Schiefele – Löweke, 2018).

Spomínaný výskum C. Clarkovej a kol. (2023) ďalej zistil, že čitatelia od piatich do osemnástich rokov uvádzali medzi dôvody čítania oddych, naučenie sa niečoho nového (napríklad slová, veci, príčiny problémov), pocit šťastia, porozumenie pohľadu iných ľudí a kultúr, pocit sebavedomia či pomoc s ich problémami. Čítali by viac, keby im niekto odporučil knihu, keby im niekto dal knihu, keby mali knihu, ktorá ich reprezentuje, alebo keby ich priatelia a rodina sa s nimi rozprávali o knihách. Výskum S. McGeownovej a kol. (2020) zistil, že motivácia detí k čítaniu sa značne líši od typu textu. Napríklad deväť- až jedenásťročné deti čítajú knihy, aby sa cítili šťastné, uvoľnené, nadšené alebo aby sa ponorili do príbehu. Čítajú tiež knihy preto, aby si rozvinuli svoje čitateľské zručnosti, pretože vedia, že čítanie je dôležité, alebo preto, že je to zvyk. Na druhej strane, deti čítajú noviny, aby boli informované, komiksy, pretože sú zábavné a ľahko čitateľné, interaktívne hry, lebo môžu riadiť príbeh, a audioknihy, keď sú unavené. S vekom sa však menia motívy čítania.

Pozorovať možno tiež nárast čítania hodnotovo nekvalitnej literatúry, avšak podľa Ch. Garbeovej (2008) by sme mali nechať deti čítať akúkoľvek knihu bez ohľadu na jej umeleckú hodnotu. Čitateľ si totiž vytvára aj s takýmto (nielen umelecky kvalitným) textom emocionálnu väzbu, vďaka ktorej sa po viac-menej nevyhnutnej kríze čítania v budúcnosti opäť k čítaniu vráti. L. Strommenová a B. Matesová (2004) zistili, že mnohé deväť- až jedenásťročné deti nemajú vzťah k čítaniu preto, lebo nenašli knihu, ktorá by ich zaujala. Práve aj z tohto dôvodu je potrebné skúmať čitateľské preferencie detí, vďaka čomu, okrem iného, možno takýmto nečitateľom odporučiť knihy, ktoré by ich mohli potenciálne zaujať, keďže zaujali ich rovesníkov.

Najnovší slovenský výskum detských čitateľských preferencií A. Brestovičovej a D. Dziaka (2023) zistil, že v čítaní osem- až deväťročných detí dominuje z hľadiska literárnych žánrov spoločenská próza (t. j. realistické príbehy zo života detí), potom nasledujú rozprávky (stále ešte aj ľudové), detektívky, komiksy a náučná literatúra (najmä o zvieratách).¹ V ich čítaní dominuje tvorba súčasných zahraničných spisovateľov, ktorá sa vyznačuje akčnosťou, dynamickosťou, dobrodružnosťou, záhadnosťou, fantastickosťou, humorom a veľkým počtom strán. Najčastejšie spomínanými titulmi boli populárna zábavná knižná séria *Denník odvážneho bojka* od

¹ Oblúbenosť náučnej literatúry o zvieratách potvrdzujú aj výsledky výskumu S. Awaisovej a K. Ameenovej (2013), v ktorom sa tento druh textov umiestnil na prvom mieste v preferenciách nefikčnej literatúry.

J. Kinneyho a fantasy čarodejná séria *Harry Potter* od J. K. Rowlingovej, z autorov sa viackrát objavili T. Brezina a jeho detektívky a D. Walliams a jeho komicky ladené knihy. Podľa A. Fergusonovej (1998) deti a nástroční výrazne preferujú knižné série a knihy od jedného autora, čo sa nazýva „narrow reading“, ktoré mnohí dospelí kritizujú. Práve takéto „ľahké a úzke“ čítanie môže podľa S. Krashena (1993) viesť k serióznejšiemu čítaniu recepčne náročnejšej literatúry.

Ďalším slovenským výskumom detských čitateľských preferencií je výskum S. Babiakovej a kol. (2020), ktorý sa realizoval na vzorke 693 žiakov štvrtého ročníka základnej školy. Zistili, že najobľúbenejším žánrom tejto vekovej kategórie sú rozprávky. Tak nasledujú encyklopédie, básne a poviedky. Pokiaľ ide o obsah, dominovali príbehy zo života, fantasy/sci-fi literatúra a detektívky. Štvrtáci jednoznačne preferovali knihy od žijúcich zahraničných autorov, najčastejšie sa vyskytli spomínané knižné série *Harry Potter* od J. K. Rowlingovej, *Denník odvážneho bojka* od J. Kinneyho, *Tom Gates* od L. Pichonovej, *Grázlik Gabo* od F. Simonovej, *Tigrí tím* od T. Brezinu a *Traja pátrači* od R. Arthura. V mnohých uvedených prípadoch nejde o chlapčenského literárneho hrdinu ako vzor ušľachtilosti, odvahy či lásky, ale o rebela vzdorujúceho rodičovskej autorite a bažiacemu po dobrodružstvách. Veľmi podobné výsledky priniesol výskum L. Simanovej a S. Babiakovej (2021), v ktorom porovnávali čitateľské preferencie deväť- až desaťročných detí zo Slovenska, Česka a Poľska. Dospeli napríklad k záveru, že poľskí žiaci sa signifikantne odlišujú od slovenských a českých. Čítajú menej rozprávok, ale oveľa viac poézie, poviedok a románov. Slovenskí čitatelia preferujú encyklopédie, detektívky a životopisy, čítajú však menej poviedok ako české a poľské deti.

Mnohé spomínané výsledky sa prekrývajú aj s výskumom čitateľstva, ktorý zrealizovala H. Friedlaenderová a kol. (2022a) v spolupráci s Národní knihovnou České republiky v roku 2021 na vzorke 2 040 respondentov od šiestich do devätnástich rokov.² 66 % detí od šiestich do ôsmich rokov baví čítanie kníh, približne jedna pätina má k čítaniu ambivalentný vzťah a 16 % detí čítanie nebaví. Najčastejšími dôvodmi nečítania sú, že ich to proste nebaví, alebo majú nedostatočne osvojenú techniku čítania, preto je pre nich čítanie príliš namáhavé. Častým dôvodom sú aj iné aktivity, ktoré deti považujú za zábavnejšie. Pre 35 % detských čitateľov je čítanie kníh povinnosťou a 41 % označilo, že ich k čítaniu núti hlavne rodičia. Pre 23 % je čítanie skôr nuda. 49 % detí si vyberá knihu podľa obrázku na obálke alebo v knihe, 45 % podľa odporúčania rodičov, 43 % podľa žánru, 25 % podľa

² Prezentujeme výsledky najmä vekovej kategórie od šiestich do ôsmich rokov (517 respondentov), keďže druhá skupina zahŕňa širšie vekové rozpätie, a to od deviatich do štrnástich rokov, čo by pri porovnaní s našimi výsledkami, t. j. s participantmi od šiestich do desiatich rokov, nebolo veľmi funkčné.

veľkosti písmen a 22 % podľa odporúčania kamarátov – všetky uvedené kategórie klesajú s vekom okrem žánru a odporúčania kamarátov, ktoré mierne stúpajú. Chlapcov však čítanie zaujíma výrazne menej ako dievčatá a s vekom klesá čítanie pre potešenie, zároveň pohlavie a vek ovplyvňujú výber literárneho žánru, ako aj konkrétneho knižného titulu. Zo žánrov obľubujú rozprávky/povesti (67 %), príbehy o deťoch (39 %), komiksy (30 %), náučnú literatúru (18 %), fantasy/sci-fi (17 %), poéziu (3 %), detektívky (2 %) a horory (2 %). U chlapcov s rastúcim vekom rastie záujem o komiksy, u dievčat knihy o prírode a zvieratách. U dospievajúcich sa dominantným žánrom stáva fantasy literatúra. Najčastejšie spomínanými titulmi u šesť- až osemročných detí boli *Harry Potter* J. K. Rowlingovej, *Honzíková cesta* B. Řihu a *Rozprávky o psíčkovi a mačičke* J. Čapka. Od deviatich rokov naberá na oblube *Denník odvážneho bojka* J. Kinneyho a *Prašina* V. Matochu. Keďže dnešné deti a mládež majú na výber obrovské množstvo knižných titulov, tak v odpovediach participantov sa vyskytlo veľké množstvo konkrétnych názvov kníh.

1. Metodológia

Cieľom empirického výskumu je preskúmať čitateľské návyky slovenských detí mladšieho školského veku. Základnou výskumnou otázkou (Wengraf, 2001; podľa Švaříček – Šedová a kol., 2007) je: Aké sú čitateľské návyky slovenských detí mladšieho školského veku? Špecifickými výskumnými otázkami sú: Čítajú deti knihy vo voľnom čase? Prečo deti (ne)čítajú knihy vo voľnom čase? Aké knihy čítajú deti vo voľnom čase? Aký je vzťah medzi (ne)čitateľstvom, vekom a pohlavím detí? Prvé tri špecifické otázky sú deskriptívneho typu a posledná relačného typu.

Na splnenie stanovených cieľov sme použili štruktúrovaný mikrorozhovor, ktorý pozostával z dvoch, respektíve troch otázok. Prvá otázka bola uzavretá, a to: *Čítaš knihy vo voľnom čase?*, ktorou sa zisťoval počet (ne)čitateľov kníh vo voľnom čase.³ Druhá otázka bola otvorená, ktorou sme zisťovali motívy (ne)čítania kníh vo voľnom čase: *Prečo (ne)čítaš knihy vo voľnom čase?* A v prípade kladnej odpovede, t. j. ak participant odpovedal, že číta knihy vo voľnom čase, nasledovala tretia otázka: *Aké knihy čítaš vo voľnom čase?*, ktorou sa zisťovali čitateľské preferencie. Prepisy mikrorozhovorov s participantmi sme podrobili kvalitatívnej obsahovej analýze s pomocnou funkciou kvantitatívnych údajov (podľa Gavora, 2015). Vo výpovediach detí sme sledovali vyjadrované významy, ktoré sme interpretovali a porovnávali. Na základe identifikácie opakujúcich sa a odlišujúcich sa významov

³ Uvedomujeme si istú mieru sugestivity tejto otázky, určite vhodnejšou by bola otázka: *Čo robíš vo voľnom čase?*

sme vyabstrahovali významové kategórie a ich podkategórie, medzi ktorými je vzťah hypero/hyponymie.

Vzorku nášho výskumu tvoria zámerne a dostupne vybratí participanti – žiaci 1. stupňa základnej školy z jedenástich škôl v Prešovskom okrese (Slovenská republika).⁴ Okrem veku a pohlavia sme o participantoch nezistovali žiadne ďalšie informácie, čím vzorka kopíruje reálnu situáciu školskej triedy. Z celého priebehu administrácie bol zhotovený audiozáznam. Dáta sa získavali v priebehu dvoch týždňov v popoludňajších hodinách v čase školského klubu detí v marci 2024.⁵ Spolu sme získali 494 audionahrávok. Rozsah výskumnej vzorky, ako aj počty z hľadiska veku a pohlavia predstavujeme v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 1 – Zloženie výskumnej vzorky

	chlapci	dievčatá	spolu
Šesťroční	37	23	60
Sedemroční	77	86	163
Osemroční	58	80	138
Deväťroční	46	50	96
Desaťroční	18	19	37
	236	258	494

2. Výsledky

Z dôvodu prehľadnosti výsledkov sme rozdelili druhú kapitolu do dvoch podkapitol. V prvej podkapitole sa snažíme zodpovedať prvú, druhú a čiastočne aj štvrtú výskumnú špecifickú otázku, t. j. počet (ne)čitateľov, ich motívy (ne)čítania a porovnanie (ne)čitateľstva z hľadiska pohlavia a veku. V druhej podkapitole sa snažíme zodpovedať tretiu a čiastočne aj štvrtú výskumnú špecifickú otázku, a to čitateľské preferencie detí a ich porovnanie z hľadiska pohlavia a veku.

⁴ Z toho desať v meste Prešov a jedna vo väčšej dedine v Kapušanoch pri Prešove (východ Slovenska). Ide najmä o žiakov z nie sociálne znevýhodneného prostredia, pretože len štyria participanti povedali, že nečítajú knihy z dôvodu nedostatku kníh doma, a len dvaja ako dôvod nečítania uviedli nedostatok financií.

⁵ Dáta v teréne zozbierali študenti Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, ktorí ich následne transkribovali. Dáta analyzoval a zinterpretoval autor tejto štúdie.

2.1. Čítajú deti knihy vo voľnom čase a prečo?

Zo 494 opýtaných detí, či čítajú knihy vo voľnom čase, odpovedalo kladne 396 participantov (z toho 157 chlapcov a 239 dievčat), čo je až 4/5 výskumnej vzorky. 98 detí sa teda považuje za nečitateľov kníh vo voľnom čase, z toho 79 chlapcov a len 19 dievčat, čiže v priemere každé piate dieťa nečíta knihy vo voľnom čase.

Po kladnom zodpovední prvej otázky sme v odpovediach na druhú otázku rozhovoru, *prečo čítaš knihy vo voľnom čase*, vyabstrahovali sedemnást významových kategórií. Najčastejšou významovou kategóriou je – **zábava** (151x): „*Ja ani neviem že prečo, ale sa s nimi proste zabávam a tak*“. Interpretujeme to veľmi pozitívne, pretože ide o vnútornú motiváciu. Pre týchto čitateľov čítanie knihy vo voľnom čase predstavuje príjemne strávený čas, počas ktorého sa smejú. Druhou najvýznamnejšou identifikovanou kategóriou je – **naučenie sa niečoho** (66x) (najmä pravopisu a nových slov a informácií predovšetkým o zvieratách, športe a vesmíre): „*Rád sa učím nové veci o autách, lodiach a lietadlách, nové slová*“. V porovnaní s vyššie uvedenou skupinou títo čitatelia sú pragmatickejší, pretože čítaním chcú získať nové informácie. Tretou dominantnou významovou kategóriou je – **zaujímavé** (55x): „*Lebo je to také zaujímavé*“. Mnohí čitatelia považujú čítanie knihy vo voľnom čase za zaujímavú činnosť, pričom radi čítajú knihy o téme, ktorá ich zaujíma.

Štvrtou významovou kategóriou je **vypĺnenie nudy** (44x): „*Lebo sa aspoň nenudím*“. Čítanie knihy je jedným z najefektívnejších spôsobov trávenia voľného času, pričom týmto čitateľom je potrebné poukázať aj na iné motívy čítania, ako je napríklad nasledujúca kategória. V poradí piatou kategóriou je **radosť** (39x): „*Lebo mám rada knižky*“. Pocit radosti či šťastia, čiže čítať pre estetický zážitok by malo byť jedným z hlavných cieľov literárnej výchovy (podobne Laufková – Starý, 2022). Týchto participantov možno považovať za čitateľov s estetickými zámermi. Šiestou najčastejšou významovou kategóriou je **zlepšenie sa v technike čítania** (33x): „*Čítam knihy preto, aby som si cvičila mozog a aj aby som vedela v škole dobre čítať*“. V porovnaní so skupinou čitateľov vyššie týchto možno považovať za pragmatickejších, a teda bolo by vhodné im poukázať aj na iné, estetické motívy čítania.

Na siedmom mieste sa umiestnila kategória **obrázky** (24x): „*Lebo páčia sa mi obrázky*“, ktoré sú typické pre literatúru adresovanú deťom a mládeži a ktoré môžu byť zdrojom estetického zážitku. Ôsmou významovou kategóriou je – **kvôli škole** (16x): „*Čítam knihy, lebo musím. Pani učiteľka nás núti čítať knihy, lebo nám nejde čítanie*“. Ide o čitateľov s vonkajšou motiváciou. V poradí deviatou kategóriou je **oddych** (10x): „*Oddýchnem si pri tom od školy a pozerania televízora*“. Na túto funkciu čítania kníh by bolo potrebné poukázať pragmatickejším čitateľom či čitateľom s vonkajšou motiváciou. Na desiatom mieste je opäť vonkajšia motivácia, a to **kvôli rodičom** (najmä mame) (8x): „*Lebo mamka ma núti*“. Jedenástou najčastejšou významovou kategóriou je **zlepšenie sa v technike písania** (6x): „*Chcem sa naučiť*

lepšie čítať aj písať. Lebo keď čítaš, tak si zlepšuješ písanie, lebo ja mám problém s dĺžkami“, čo spadá do profilu čitateľov s pragmatickejšími zámermi.⁶

Po zápornom zodpovedaní prvej otázky sme v odpovediach na druhú otázku rozhovoru, *prečo nečítaš knihy vo voľnom čase*, vyabstrahovali šestnásť významových kategórií. Najčastejšou významovou kategóriou je – **nebavenie** (33x): „*Proste ma to nebaví*“. Veľmi tomu sú podobné kategórie: **nudné** (18x): „*Lebo prečítam dve slová a už sa nudím*“; **nechcenie** (18x): „*Nechce sa mi*“; a **neradosť** (11x): „*Lebo nerád čítam*“. Knihám, samozrejme, konkurujú **iné záujmy** detí, a to predovšetkým tieto tri významové podkategórie: **technológie** (najmä mobil, televízor, počítač, Xbox a PlayStation) (23x): „*Lebo ma to nebaví, radšej si zahrám hru na počítači*“;⁷ **šport** (najmä futbal) (12x): „*Knihy nečítam, pretože rád športujem a vo voľnom čase hrám futbal. Šport ma baví viac ako knihy*“; a **vonku s kamarátmi** (6x): „*Radšej sa hrám vonku s kamarátmi*“. Medzi nečitateľov spadajú aj takí participanti, ktorí sa ešte len učia čítať (šesť-sedemroční) alebo majú problémy s čítaním (osemroční a vyššie), čomu zodpovedá kategória **slabá zručnosť čítania** (8x): „*Pozerám si len knihy, kde sú obrázky, lebo neviem ešte veľmi čítať*“. Taktiež osem participantov uviedlo, že nečíta knihy vo voľnom čase kvôli **nedostatku času**: „*Nemám na to čas*“.⁸

Čo sa týka vzťahu medzi počtom (ne)čitateľov a pohlavím, tak chlapci čítajú menej kníh vo voľnom čase ako dievčatá (79 chlapcov vs 19 dievčat). Vo vzťahu medzi motívmi čítania kníh vo voľnom čase a pohlavím bolo z jedenástich prezentovaných významových kategórií len pri dvoch kategóriách viac chlapcov ako dievčat, a to pri významových kategóriách obrázky (14 vs 10) a kvôli rodičom (5 vs 3). Pri troch významových kategóriách dominovali dievčatá trojnásobne (ostatné kategórie boli viac-menej vyrovnané), a to pri naučení sa niečoho (17 vs 49), zlepšení sa v technike čítania (8 vs 25) a zlepšení sa v technike písania (0 vs 6), čo naznačuje výraznejšie pragmatické zámary čítania u dievčat. Pokiaľ ide o vzťah medzi motívmi nečítania kníh vo voľnom čase a pohlavím, tak v každej kategórii dominovali chlapci, keďže tvorili väčšinu tejto skupiny.

Vo vzťahu medzi motívmi čítania kníh vo voľnom čase a vekom sú dve významové kategórie charakteristickejšie pre mladších participantov, t. j. od šiestich do ôsmich rokov, a to zlepšenie sa v technike čítania a obrázky, čo je prirodzené, keďže v danom veku sa učia čítať a knihy pre mladšie deti obsahujú zväčša viac ilustrácií ako knihy pre starších. Komparácia naznačuje aj tézu, že so zvyšujúcim

⁶ Ostatných šesť významových kategórií neprezentujeme, lebo ich výskyt bol v malom množstve (u jedného až dvoch participantov).

⁷ Na zvýšení mediálnych aktivít detí môže mať podiel aj pandémie koronavírusu a s ňou spojená dištančná výučba a lockdown (Friedlaenderová a kol., 2022b).

⁸ Ostatných deväť významových kategórií neprezentujeme, lebo ich výskyt bol v malom množstve (u jedného až štyroch participantov).

sa vekom priamoúmerne stúpa čítanie s vonkajšou motiváciou, čiže čítanie kvôli škole a rodičom, čo môže súvisieť s dospievaním a s tým súvisiace zmeny v záujmoch. Čo sa týka vzťahu medzi motívmi nečítania kníh vo voľnom čase a vekom, tak sme v ňom nezaznamenali významovejšie rozdiely (pravdepodobne z dôvodu malého počtu participantov nečitateľov).

2.2. Aké knihy čítajú deti vo voľnom čase?

Ak participant odpovedal, že číta knihy vo voľnom čase, bola mu položená tretia otázka, a to: *Aké knihy čítaš vo voľnom čase?* Odpovede detí sme rozdelili do štyroch skupín, a to žánru, téma, atribúty a konkrétne názvy, medzi ktorými sú však prieniky (napríklad odpoveď *hororové* možno zaradiť k žánru aj atribútom literárneho textu, avšak zaradili sme to k atribútom, keďže väčšina participantov použila adjektívum namiesto substantíva).

Z hľadiska **literárnych žánrov** jednoznačne dominujú rozprávky (37x), ktoré sa považujú za dominantný žáner čítateľstva mladšieho školského veku (Poliak, 1983). Za nimi nasledujú encyklopédie (najmä o zvieratách a vesmíre) (32x), ktoré podľa nás úzko súvisia s druhým najvýznamnejším nami zistením motívom čítania kníh – naučením sa niečoho: „*Tak napríklad väčšinou si čítam encyklopédie, zeme-pisné atlasy a také no, kde sú mapy*“. Oblúbené sú komiksy (Batman, Spiderman, Joker, Sonic) (25x), ktoré súvisia najmä s motívmi zábava a obrázky: „*Nečítam veľmi knihy, skôr komiksy radšej. Lebo je tam veľa obrázkov a páčia sa mi*“, a detektívky (7x) – najmä pre ich záhady, dobrodružstvo a napätie. Po štyrikrát sa vyskytli atlasy, fantasy a šlabikár, po trikrát hádanky, abecedár a malované čítanie: „*Najradšej čítam obrázkové čítanie, že sú v knihe aj obrázky medzi slovami*“. Najoblúbenejšou **témou** kníh sú jednoznačne zvieratá (74x). Za nimi nasledujú kategórie šport (najmä futbal) (19x), princezné (16x), Minecraft (15x), doprava (dopravné značky a autá) (9x), strašidlá (7x), čarodejníctvo (4x) a víly (3x). Zvieratá, princezné, strašidlá, čarodejníctvo a víly korešpondujú so žánrom rozprávky, šport, Minecraft a doprava, ale taktiež aj zvieratá, skôr s druhým oblúbeným žánrom encyklopédiami. Z hľadiska **atribútov** kníh čitateľa mladšieho školského veku oceňujú dobrodružné (13x), humorné (10x), romantické (6x), dlhé (5x), obrázkové (5x), hororové (4x), anglické (3x) a napínavé (3x). Atribúty dobrodružné a humorné indikujú čitateľský motív zábava, atribút dlhé motív vyplnenie nudy a obrázkové motív obrázky.

V odpovediach participantov sme identifikovali 183 **názvov kníh**.⁹ Najčastejšie spomínaným dielom bola celosvetovo známa a sfilmovaná fantasy séria *Harry Potter* (28x) od J. K. Rowlingovej. Za ňou nasledovala séria detektívok *Tigrí tím*

⁹ Na žiadosť vieme poskytnúť tento zoznam knižných titulov.

(20x) od T. C. Brezinu. Po 11x sa objavili slovenské knižné série *Opica Škorica* od P. Stoličného a *Mimi a Líza* od A. Salmely a kolektívu. Oblúbená je aj autorská rozprávka *Pippi Dlhá Pančucha* (9x) od A. Lindgrenovej, *Biblia* (8x) a ľudová rozprávka *Červená Čiapočka* (8x). Po 7x sa vyskytli *Grázlik Gabo* F. Simonovej, *Dorka Magorka* A. Hanlonovej, *Rozprávky o psíčkovi a mačičke* J. Čapka, knihy z edície *Zvierací záchranári*, *Matilda* R. Dahla a *Miška a jej malí pacienti* A. Cholewinskej-Szkolikovej.¹⁰ Z autorov sa veľakrát objavili knihy D. Walliamsa, G. Futovej, H. Webba a Z. Štelbaskej. Až 125 knižných titulov sa objavilo po jedenkrát, čo naznačuje veľký rozptyl vo výbere konkrétnej knihy (podobne H. Friedlaenderová a kol., 2022a), čo pravdepodobne súvisí s preplneným knižným trhom, preto sme podrobili všetky tituly analýze z hľadiska literárneho žánra, formátu, počtu strán, sériovosti a národnosti. Analýzou identifikovaných 183 kníh z hľadiska literárneho žánru možno konštatovať, že polovicu tvorí rozprávka (predovšetkým autorská – 44 %). Za ňou nasleduje spoločenská próza (poviedky, novely, romány, t. j. mimeticky kreovaný fikčný svet),¹¹ ktorá tvorí jednu tretinu titulov. Po päť percent majú detektívky a náučná literatúra, štvorpercentné zastúpenie má literatúra faktu. Okrajovo, t. j. po jednom-dvoch percentách, sa vyskytli motivačná literatúra, básne, fantasy a náboženská literatúra. Štrnásť percent kníh má formát obrazovej knihy,¹² z čoho polovicu tvoria komiksy. Až dve tretiny kníh má nad sto strán a takmer štyridsať percent titulov spadá do série, t. j. že má minimálne ďalšie dve pokračovania. Z hľadiska národnosti literatúr tvoria knihy od slovenských autorov jednu tretinu. Za nimi, takmer jedna tretina, nasledujú spisovatelia z Veľkej Británie a pätnásťpercentné zastúpenie majú autori z Ameriky. Spisovatelia z Česka majú šesť percent, z Nemecka päť percent, z Austrálie a Francúzska po tri percentá. Jedno-dve percentá majú autori z Fínska, Kanady, Maďarska, Nórska, Poľska, Rakúska, Ruska, Srbska, Španielska, Švédska a Ukrajiny. Z hľadiska roku vydania dominuje súčasná literatúra, vydaná po roku 2000, hoci medzi titulmi sa nájde aj časom overená klasika. Medzi titulmi sa nachádzajú tak umelecky hodnotné knihy, ako aj umelecky štandardné či nekvalitné texty spadajúce k braku a gýču, preto ak sa chce učiteľ vo vyučovacom procese inšpirovať titulmi žiakov, mal by mať na zreteli estetickú kvalitu textu, lebo, ako zdôrazňuje nový ŠVP (2023, s. 3), „pri výbere textov sa zdôrazňuje estetická a hodnotová stránka literárneho diela, na základe ktorej je možné pôsobiť na emocionálny, morálny a hodnotový rozvoj

¹⁰ Treba brať do úvahy, že detský výber kníh ovplyvňuje viacero faktorov, najmä rodinné a školské prostredie, v ktorom učitelia môžu žiakom predkladať zoznam povinnej či odporúčanej literatúry.

¹¹ Pri termíne spoločenská próza vychádzame z definície Z. Stanislavovej (1995).

¹² K definícii obrazovej knihy ako formátu pozri D. Dziak (2024).

žiaka, „pričom „zámerom rozvíjania zážitkovej recepcie je [...] kultivovať žiaka ako recipienta umenia“.

Vo vzťahu medzi čitateľskými preferenciami, t. j. literárnym žánrom, témou, atribútmi a konkrétnymi titulmi, a pohlavím zohráva pohlavie signifikantnú rolu. Rozprávky ako dominantný žáner čitateľov mladšieho školského veku je obľúbený tak u chlapcov, ako aj u dievčat, avšak literárne žánre encyklopédie a komiksy sú charakteristickejšie skôr pre čitateľov chlapcov. Z hľadiska témy literárneho textu zohráva pohlavie ešte významnejšiu úlohu ako pri literárnych žánroch, pretože všetky identifikované témy sú charakteristickejšie buď pre chlapcov, alebo dievčatá, t. j. neidentifikovali sme tému, ktorá by bola viac-menej rovnako zastúpená pri oboch pohlaviach. Témy šport, Minecraft, doprava a strašidlá sú takmer výlučne chlapčenské kategórie, naopak, témy zvieratá, princezné, čarodejníctvo a víly dievčenské kategórie. Z atribútov literárneho textu je kategória romantické typická pre čitateľky a kategória hororové pre čitateľov. Aj pri konkrétnych tituloch zohráva pohlavie dôležitú úlohu, pretože sme identifikovali viacero kníh, po ktorých siahajú výlučne chlapci alebo dievčatá, napríklad detektívky T. C. Brezinu či populárna séria *Kapitán Bombardák* od D. Pilkeyho sú skôr chlapčenské kategórie, a *Mimi a Líza* od A. Salmely a kolektívu, *Červená Čiapočka*, *Rozprávky o psíčkovi a mačičke* od J. Čapka, edícia *Zvierací záchranári*, *Matilda* od R. Dahla či *Miška a jej malí pacienti* od A. Cholewinskej-Szkolikovej sú skôr dievčenské kategórie. Čo sa týka vzťahu medzi uvedenými čitateľskými preferenciami a vekom, tak sme v ňom nezaznamenali významovejšie rozdiely.

Záver

Výsledky nášho výskumu naznačujú, že štyri z piatich detí čítajú knihy vo voľnom čase, čo je veľmi podobné stavu vo Veľkej Británii – v porovnaní s výskumom C. Clarkovej a kol. (2023), a v Českej republike, keďže vo výskume H. Friedlaenderovej a kol. (2022b) približne jedna pätina rodičov odpovedala, že ich deti knihy takmer nečítajú. K zlomu v čítateľstve pravdepodobne dochádza po desiatom roku (podobne konštatujú D. Gioia (2007) a M. Fasnerová (2018)), čo môže súvisieť s nástupom na druhý stupeň základnej školy, ako aj s dospievaním a zmenou záujmov.¹³

¹³ Uvidí sa, aké zmeny v čítateľstve nastanú po rozdelení základného vzdelávania do troch cyklov (1. cyklus: 1. až 3. ročník, 2. cyklus: 4. a 5. ročník, 3. cyklus: 6. až 9. ročník, pričom prvý stupeň bude po novom tvoriť prvý a druhý cyklus, čiže aj 5. ročník, a druhý stupeň tretí cyklus, čiže až od 6. ročníka, podľa nového ŠVP, 2023) v porovnaní s rozdelením len na prvý a druhý stupeň bez cyklov, kde prvý stupeň bol po 4. ročník. Druhý cyklus má byť prechodný medzi prvým a tretím cyklom, čím by sa mal uľahčiť prechod a pokles čítateľstva sa tak možno posunie do vyšších ročníkov.

Výzvou teda ostáva udržať čitateľov po prechode na druhý stupeň v čítaní kníh vo voľnom čase a u nečitateľov (t. j. každé piate dieťa) vzbudiť záujem o čítanie kníh. K naplneniu tejto výzvy môže pomôcť poznanie čitateľských preferencií, lebo, ako zistil výskum L. Strommenovej a B. Matesovej (2004), mnohé deti nemajú vzťah k čítaniu preto, lebo nenašli knihu, ktorá by ich zaujala.

Z analýzy motívov čítania kníh vo voľnom čase možno čitateľov rozdeliť do dvoch skupín, a to tí, ktorí majú zväčša vnútornú motiváciu a čítajú najmä pre zábavu, radosť či oddych, a tí, ktorí majú predovšetkým vonkajšiu motiváciu a čítajú hlavne kvôli škole či rodičom. Podľa zámerov čítania možno čitateľov ďalej rozdeliť na tých, ktorí zväčša majú estetické zábery a čítajú najmä pre pocit zábavy, radosti či oddychu, a tých, ktorí majú zväčša pragmatické zábery a čítajú, aby sa niečo naučili, prípadne zlepšili v technike čítania či písania (podobne Clarková a kol., 2023; McGeownová a kol., 2020; Kováčová Švecová – Šimanová, 2020). Učiteľ by teda mal brať na vedomie, že na literárnej výchove môže mať čitateľov s rôznymi motívmi čítania. Je preto potrebné udržať u čitateľov s vnútornou motiváciou a estetickými zámermi ich čitateľstvo a čitateľom s vonkajšou motiváciou a pragmatickými zámermi poukázať na vnútorné či estetické motívy čítania, respektíve vzbudiť ich u nich. Samozrejme, motívy čítania kníh môžu byť aj zmiešané (podľa Schiefele – Löweke, 2018). K vzbudeniu či udržaniu čitateľstva môže prispieť poznanie špecifik kníh, ktoré obľubujú deti, čím takéto knihy nadobúdajú potenciál zaujať aj ich rovesníkov nečitateľov či s vonkajšou motiváciou čítania. Vďaka poznaniu týchto špecifik môže učiteľ, knihovník či rodič vyberať či odporúčať knihy, lebo ako zistil výskum C. Clarkovej a kol. (2023), deti a mládež by čítali viac, keby im niekto odporučil knihu.

Z hľadiska zistených motívov čítania odporúčame vyberať také knihy, ktoré majú potenciál zabaviť (texty s humorom, zväčša ide o rozprávky, spoločenskú prózu zo života detí a mládeže či komiksy s hrdinom typu, aký vystupuje v tituloch *Grázlik Gabo*, *Dorka Magorka*, *Denník odvážneho bojka*, *Kapitán Bombardák* či *Tom Gates*), naučiť (náučná literatúra, encyklopédie, literatúra faktu) či zaujať (ilustračne, formálne či graficky originálne knihy so zaujímavou témou) dieťa mladšieho školského veku. Z hľadiska žánrov odporúčame pracovať s rozprávkami (najmä autorskými), spoločenskou prózou, t. j. realistickými príbehmi zo života detí a mládeže, náučnou literatúrou a literatúrou faktu, komiksami a detektívkami (podobne Babiaková a kol., 2020), ktoré majú okolo sto strán a ďalšie pokračovania a vyznačujú sa dobrodružnosťou, humorom a napätím. Na okraji detského záujmu je poézia, čo nekorešponduje so zistením S. Babiakovej a kol. (2020), avšak korešponduje s výsledkami výskumu H. Friedlaenderovej a kol. (2022a). Pokiaľ ide o tému, tak treba vyberať knihy o zvieratách, vesmíre, princeznách, Minecrafte, doprave, strašidlách, čarodejníctve či vílach, pri nečitateľoch najmä s témou

moderné technológie a šport (náučná literatúra a literatúra faktu), keďže mnohí z nich uprednostňujú práve technológie a šport pred čítaním kníh, ale aj s témou priateľstva (spoločenská próza a rozprávky), keďže mnohí z nich uprednostňujú hranie sa vonku s kamarátmi pred čítaním kníh. Pri práci s nečítateľmi, ktorí uviedli ako dôvod nečítania nedostatok času, odporúčame ponúkať textovo krátke formáty, ako napríklad obrazové knihy či komiksy. Podľa týchto charakteristík by sa mohli vyberať texty do čítanky či povinného alebo odporúčaného zoznamu kníh pre primárny stupeň vzdelávania, ktoré by efektívne mohli doplniť umelecky kvalitné knihy, ktoré sa síce nedostávajú do rebríčka popularity detí, ale majú im čo odkázať a môžu ich obohatiť.

Ďalej by bolo vhodné rešpektovať čitateľské preferencie podľa pohlavia, keďže sa pohlavie ukázalo ako dôležitý faktor pri výbere kníh. Pri chlapcoch sa ukazuje, že čítajú menej, prípadne s vonkajšou motiváciou v porovnaní s dievčatami. Výsledky naznačujú, že pre chlapcov sú dôležité ilustrácie, žánrovo preferujú encyklopédie a komiksy a radi čítajú o športe, Minecrafte, doprave či strašidlách. Dievčatá častejšie čítajú so zámerom niečo sa naučiť a obľubujú tému zvierat, princezien, čarodejníč a víl (podobne Friedlaenderová a kol., 2022a).

Učiteľ by teda mal brať ohľad na čitateľské preferencie z hľadiska motívov, žánrov, tém či atribútov, pretože poznanie čitateľských preferencií detí mu môže pomôcť naplňať cieľ: „*získať vzťah k čítaniu*“ (ŠVP, 2023, s. 5), nový výkonový štandard: „*žiak vie/dokáže vyhľadávať texty na čítanie podľa svojho záujmu a účelu čítania samostatne alebo s pomocou iných*“ (s. 14), a s tým súvisiace nové obsahové štandardy, ako napríklad „*rozširovanie čitateľského teritória: vlastný, spontánny a cielený výber kníh a časopisov na čítanie*“ (s. 15). Ak by bol učiteľ oboznámený s čitateľstvom detí, zvýšila by sa jeho kompetentnosť, a tým aj zmiernilo závažné zistenie S. Babiakovej a kol. (2020), že učitelia sa len minimálne podieľajú na rozvíjaní detského čitateľstva ako záľuby, keďže učiteľa ako poradcu a partnera na rozhovory o knihách uviedlo v ich výskume len malé percento žiakov (6 %), či zmiernili závery O. Hníka a V. Jindráčka (2023) o zastaranom vyučovaní literárnej výchovy v Českej republike.

Sme si vedomí limitov nášho výskumu. Zber dát sa mohol realizovať na širšej výskumnej vzorke a vo viacerých mestách či dedinách na Slovensku, preto naše výsledky nemožno zovšeobecniť. Kvalitatívne vyhodnocovanie dát výskumníkom je vždy ovplyvnené jeho expertízou, skúsenosťami atď. A, samozrejme, limity má aj náš výskumný nástroj (napríklad sociálna desirabilita), ktorý by v prípade iného nastavenia mohol priniesť iné výsledky. Napriek uvedeným limitom sa nazdávame, že naše výsledky môžu byť prínosné pri charakterizovaní (slovenského) dieťaťa ako čitateľa. Uvedené limity a výsledky naznačujú potrebu ďalších výskumov, aby sa posilnila reliabilita prezentovaných výsledkov, napríklad skúmať motívy čítania

kníh vo voľnom čase prostredníctvom štruktúrovaného dotazníka, v ktorom by participantí mali možnosť zaškrtnávať viacero vopred pripravených odpovedí (ako položky by sa mohli použiť naše významové kategórie). Ďalej sa žiada podrobnejšie preskúmať naznačené štyri recepcné profily detských čitateľov: s vnútornou motiváciou, vonkajšou motiváciou, estetickými zámermi, pragmatickými zámermi, napríklad ich kognitívne, osobnostné a sociálne špecifiká. Experimentálne sa potrebujú overiť hypotézy vyplývajúce z našich záverov, a to efektívnosť identifikovaných špecifik kníh pri štyroch skupinách vo vzťahu k čítateľstvu: u čitateľov s vnútornou motiváciou a estetickými zámermi udržať čítateľstvo, u čitateľov s vonkajšou motiváciou zmeniť motiváciu na vnútornú, u čitateľov s pragmatickými zámermi vzbudiť aj čítanie pre estetické zábery a u nečitateľov vzbudiť čítateľstvo. Osobitnú výzvu pre školskú prax predstavujú poézia (porov. Vala, 2013), povest a bájka,¹⁴ ktoré sú na úplnom okraji čitateľských preferencií.

Poznámka: Štúdia je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0408/24 *Kognitívne aspekty textovo-obrazových naratívov v predprimárnej a primárnej edukácii*.

Literatúra

- AWAIS, S. – AMEEN, K. (2013): The reading preferences of primary school children in Lahore. *Pakistan Journal of Library and Information Science*, roč. 14, č. 1, s. 38–43.
- BABIAKOVÁ, S. – KASÁČOVÁ, B. – CABANOVÁ, M. (2020): *Čítanie a čítateľstvo slovenských detí. Výskum detského čítateľstva a medzinárodné komparácie*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- BRESTOVIČOVÁ, A. – DZIAK, D. (2023): Čo deti počúvajú a čítajú? In LIPTÁKOVÁ, L. (Ed.), *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku* (s. 63–80). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- CLARK, C. – PICTON, I. – GALWAY, M. (2023): *Children and young people's reading in 2023*. London: National Literacy Trust.
- DZIAK, D. (2024). *Obrazové knihy a motívy čítania kníh detí mladšieho školského veku* [online]. In GAL DRZEWIECKA, I. (Ed.), *Fenomén obrazovej knihy v edukácii* (s. 35–47). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Dostupné z: <https://elibrary.pulib.sk/elpub/document/isbn/9788055534046>

¹⁴ Možno však participantí pod pojem rozprávky zahrnuli povesti aj bájky, keďže ich spoločným znakom je ireálna fikcia a ešte pravdepodobne nemajú dostatočne osvojené tieto literárnovedné termíny z genológie.

- FASNEROVÁ, M. (2008): *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada Publishing.
- FERGUSON, A. (1998): Reading is cool. *Publishers Weekly*, roč. 245, č. 41, s. 28–31.
- FRIEDLAENDEROVÁ, H. – LANDOVÁ, H. – MAZÁČOVÁ, P. – PRÁZOVÁ, I. – RICHTER, V. (2022a): *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky.
- FRIEDLAENDEROVÁ, H. – RICHTER, V. – TRÁVNÍČEK, J. (2022b): *Covidočtení. Co s naším čtenářstvím udělala pandemie*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky.
- GARBE, Ch. (2008): Čtení v Německu: aktuální výsledky výzkumu, stav problematiky a koncepty podpory čtenářství. In *Čtenářství, jeho význam a podpora* (s. 5–19). Praha: Skip.
- GAVORA, P. (2015): Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, roč. 25, č. 3, s. 345–371.
- GIOIA, D. (2007): *To Read or Not To Read: A Question of National Consequence (Research Report)*. Washington: National Endowment for the Arts.
- HNÍK, O. – JINDRÁČEK, V. (2023): Literary education in Czech schools. *Bohemistika*, roč. 23, č. 3, s. 465–476.
- KOVÁČOVÁ ŠVECOVÁ, Z. – SIMANOVÁ, L. (2020): *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí. Metodika na podporu čitateľstva žiakov v mladšom školskom veku*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- KRASHEN, S. (1993): *The Power of Reading*. Portsmouth: Libraries Unlimited.
- LAUFKOVÁ, V. – STARÝ, K. (2022): Vývoj čtenářských dovedností žáků v druhé polovině základního vzdělávání. *Didaktické studie*, roč. 14, č. 1, s. 69–91.
- MCGEOWN, S. – BONSALL, J. – ANDRIES, V. – HOWARTH, D. – WILKINSON, K. (2020): Understanding reading motivation across different text types: qualitative insights from children. *Journal of Research in Reading*, roč. 43, č. 4, s. 597–608.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY (2023): *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie* [online]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf
- POLIAK, J. (1983): *V službách detskej literatúry*. Bratislava: Mladé letá.
- RIDEOUT, V. (2014): *Children, Teens and Reading: A Common Sense Media Research Brief* [online]. Common Sense Media. Dostupné z: https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/report/csm-childrenteensandreading-2014_0_1.pdf

- SCHIEFELE, U. – LÖWEKE, S. (2018): The nature, development, and effects of elementary students' reading motivation profiles. *Reading Research Quarterly*, roč. 53, č. 4, s. 405–421.
- SIMANOVÁ, L. – BABIAKOVÁ, S. (2021): International comparison of reading preferences of younger school age readers at primary school. In *NORDSCI International Conference, Book 1/Vol. 4* (s. 91–100). Sofia: SAIMA Consult.
- STANISLAVOVÁ, Z. (1995): *Priestorom spoločenskej prózy pre deti a mládež: interpretačné štúdie*. Prešov: Pedagogická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Prešove.
- STROMMEN, L. – MATES, B. (2004): Learning to love reading: interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, roč. 48, č. 3, s. 188–200.
- ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEĐOVÁ, K. a kol. (2007): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- VALA, J. (2013): *Poezie, studenti a učitelé. Recepce, interpretace, výuka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Mgr. Dávid Dziak, PhD.

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove

david.dziak@unipo.sk

ORCID: 0000-0001-9188-9033

K MOŽNOSTEM A MEZÍM REGISTRACE SLOVOTVORNÝCH VZTAHŮ V LEXIKÁLNÍ DATABÁZI¹

On the possibilities and limitations of registering word-formation relations in a lexical database

Pavla Kochová

Abstrakt: Článek informuje o projektu, jehož cílem je registrovat a graficky prezentovat slovotvorné vztahy v lexikální databázi, která stojí na pozadí Internetového slovníku současné češtiny. Slovotvorné vztahy byly zpracovány zčásti automatizovaně, zčásti manuálně a pro vnější uživatele slovníku jsou zobrazeny v přehledném diagramu.

Klíčová slova: slovotvorba, derivace, slovotvorný vztah, lexikální databáze

Abstract: The article provides information about a project whose aim is to register and graphically present word-formation relations in a lexical database, which is the background of the Internet Dictionary of Contemporary Czech. Word-formation relations were processed partly automatically, partly manually and are displayed via a clear scheme for external users of the dictionary.

Keywords: word-formation, derivation, word-formation relation, lexical database

Cílem článku je představit záměr registrovat a graficky prezentovat slovotvorné vztahy v lexikální databázi, která stojí na pozadí *Internetového slovníku současné češtiny* (dále ISSČ).²

¹ Článek vznikl s podporou projektu *Využití multimediálního výkladového slovníku pro moderní výuku češtiny* v programu ÉTA 5 (TA ČR), reg. č. TL05000546.

² *Internetový slovník současné češtiny* (<https://www.nechybujete.cz/slovník-soucasne-cestiny>) byl poprvé zveřejněn 10. 10. 2013. Ve verzi 3.0 (z r. 2024) zahrnuje 70 000 hesel, 85 000 významů (lexií), 190 000 příkladů, vč. ustálených slovních spojení a frazémů.

Nástroj, který by systematicky registroval slootovorné vztahy mezi lexémy obsaženými v lexikografickém díle, není zatím pro českou slovní zásobu k dispozici. Přesto lze dílčím způsobem navazovat na starší slovníková díla, a to díky lexikografické technice hnízdování, která byla v tradičních výkladových slovnících určitou měrou aplikována. Využita byla zejména ve *Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost*.

V poslední době vznikly inspirativní softwarové derivační aplikace, zejména databáze *DeriNet* (Ševčíková, Žabokrtský, Vidra, Straka, 2016). Tento softwarový nástroj však slouží k jiným než lexikografickým účelům, zahrnuje mimo jiné lexémy potenciální.

Bohemistická slootovorná tradice navazuje zejména na teorii odvozování slov M. Dokulila (v prohloubené a doplněné podobě je obsažena v 1. díle *Mluvnice češtiny*, tzv. akademické, Dokulil a kol., 1986). V naší práci jsme vycházeli zejména z navazujících, ale novějších mluvnických příruček. Mezi těmi, z nichž jsme čerpali, uveďme alespoň následující; každá z nich reprezentuje jiný typ. Jsou to *Velká akademická gramatika spisovné češtiny* F. Štíchy a kol. (2018), *Slovník afixů užívaných v češtině* (ed. J. Šimandl, 2017) a průběžně aktualizovaná vysokoškolská učebnice R. Adama a kol. *Gramatické rozborý češtiny* (2023). Všechny uvedené příručky sice poskytují různě obsáhlá pojednání k jednotlivým slootovorným jevům, popř. k jednotlivým slootovorným prvkům, avšak konkrétní slova se v nich z pochopitelných důvodů uvádějí pouze výběrově, tj. jen jako ilustrační příklady k výkladům. V připravovaném lexikografickém slootovorném nástroji je perspektiva opačná, východiskem jsou konkrétní lexémy. Také vzhledem k tomu lze předpokládat využití nástroje v pedagogické praxi.

Ve výuce češtiny se tvoření slov věnuje pozornost na základních i středních školách. Všeobecně se však toto téma považuje za látku obtížnou, a to mnohdy i pro samotné vyučující. Zvláště v případě jazykově nadaných žáků však může tato látka velkou měrou rozvíjet jejich abstraktní myšlení. „Při vhodném didaktickém uchopení lze na ní budovat a rozvíjet zejména tři z poznávacích a řešitelských postupů: analýzu, analogii a hierarchizaci.“ (Kostečka, 2019) Slootovorbě i jejímu využití ve školní praxi bylo věnováno také samostatné číslo *Didaktických studií* (2, 2023).

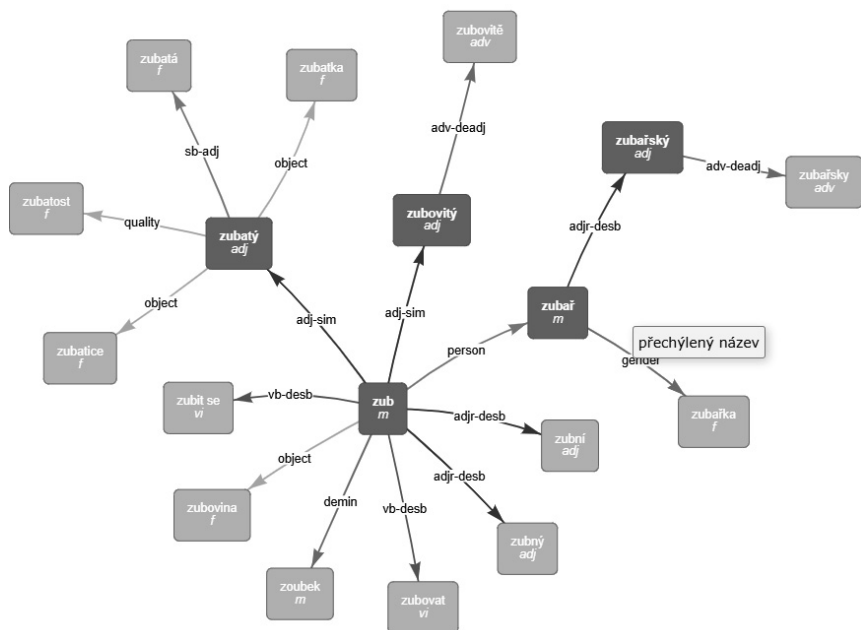
V slootovorném nástroji ISSČ jsou využita zejména slovníková slootovorná hnízda (díky nim lze maximalizovat vloženou lexikografickou práci). V ISSČ se totiž společně se základovými podstatnými jmény systematicky registrují přechýlené názvy, zdrobněliny, vztahová adjektiva ap., s adjektivními základy se v hnízdech sdružují derivovaná příslovce a názvy vlastností na *-ost*, se slovesnými základy verbální substantiva na *-ní*, *-tí*, pasivní verbální adjektiva na *-ný*, *-tý*, procesuální adjektiva na *-cí*, účelová i další adjektiva derivovaná ze slovesných základů. Polo-

automatizovaně a zčásti manuálně je zpracována zbývající relevantní část hesel. Slovo tvornými hranami jsou tedy na základě zadaných regulárních výrazů propojeny další lexémy, které bylo možné identifikovat jako dvojice slov základových a odvozených (např. z názvů osob jsou ke slovesným základům připojeny činitelské názvy, k substantivním základům konatelské názvy a obyvatelská jména, k adjektivním základům nositelé vlastnosti ap.). Koncové řetězce, kterými se tyto dvojice lišily, zčásti odpovídaly příponám, zčásti – zejména kvůli alternacím – zahrnovaly i část slovo tvorného základu.

Z celkového objemu ISSČ (cca 70 000 lexémů) bylo poloautomatickými metodami vytvořeno cca 30 000 hran, které odpovídají prioritně vztahu odvození (mezi slovem základovým a slovem odvozeným); registrována je většina příponových hran. V aktuální verzi dat jsou jako základová slova zpracována podstatná jména, přídavná jména a slovesa, a dokonce i číslovky. Se základovým slovem jsou spojena i slova, při jejichž odvozování dochází k hláskovým alternacím, včetně vznikových a zánikových (např. *dar* – *dárek*; *čtverec* – *čtvercový*; *hroch* – *hroší*).

(Polo)automatizovaně se podařilo podchytit relativně spolehlivě propojení základového a odvozeného slova po stránce formální (fundaci), při manuální kontrole se však zvažují i vztahy významové (motivace), které jsou často komplikovanější. Na pozadí slovo tvorného nástroje tedy registrujeme i vztahy polymotivace, např. *zvoník* – jednak k *zvonit* (činitelský název), jednak ke *zvon* (konatelský název). Polymotivaci je třeba zvažovat rovněž u slov, jejichž morfematické složení zahrnuje jak prefixy (popř. prefixoidy nebo radixoidy), tak sufixy (resp. sufixoidy). Např. názvy osob (odborníků) se zpravidla považují za deriváty k názvům oborů – tj. výraz *hydrobiolog* je utvořen desufixací k základovému slovu *hydrobiologie*. Možná je však i interpretace, že slovo bylo vytvořeno předřazením komponentu *hydro-* před slovní základ *-biolog*. Manuálně jsme se zabývali rovněž homonymií, jednak homonymií lexikální, jednak homonymií přípon (např. přípony *-ka*, morfému pro přechýlování, zdobňování, tvoření názvů prostředků i dějových substantiv).

Na pozadí slovo tvorného modulu, v lexikální databázi, jsou slovo tvorné vztahy podchyceny textově (součástí je i sémantická značka derivačního vztahu, v řadě případů včetně polymotivačních vztahů), pro vnější uživatele jsou však prezentovány graficky. Pro veřejnou prezentaci je rozsah rozlišujících sémantických značek omezen a zobecněn do několika nejvýraznějších skupin (např. názvy osob, v jejich rámci přechýlené názvy, dále zdobnělé názvy, verbální substantiva ap.). Postupně jsou derivační vztahy sémanticky (re)anotovány, resp. některé automaticky vytvořené spoje jsou ručně revidovány.



Slovotvorný modul je začleněn do webového rozhraní slovníku společně s dalšími nástroji a funkcionalitami, jejichž cílem je přispět k vytvoření moderního, studijně orientovaného výkladového slovníku současné češtiny a zároveň slovníku multi-mediálního. Zapojeny jsou nahrávky výslovnosti heslových slov, dva syntetické modely hlasů (mužský i ženský) k ozvučení výkladů významů a exemplifikační části heslové stati. Obrazová složka je prezentována jednak ve formě obrázkového slovníku (v samostatné záložce), jednak v heslových statích příslušných heslových slov. Inovativní je rovněž zapojení značného množství poznámek, z nichž podstatná část vychází z anglosaské tradice tzv. usage notes („poznámek k užití“), další poznámky mají ráz etymologický.

Hlavní motivací pro rozšiřování ISSČ o další funkce a nástroje je snaha postupně proměnit uživatelskou praxi týkající se běžně využívaných jazykových příruček, a to směrem od pravopisných ke slovníkovým, tj. takovým, které poskytují nejen informaci o grafice slova, ale zejména o jeho významu, způsobu a vhodné situaci užití.³

³ Slovotvorný nástroj je přístupný na portálu *Nechybujte.cz*, v záložce *Slovník současné češtiny*. U slov, která jsou v této fázi přípravy zapojena do slovotvorné sítě, se v levé části obrazovky zobrazuje

Literatura

- ADAM, R. a kol. (2023): *Gramatické rozbory češtiny. Výklad a cvičení s řešeními*. Praha: Karolinum.
- DeriNet. *Lexical Network of Word-Formation Relations in Czech*. Dostupné z: <https://ufal.mff.cuni.cz/derinet>. [cit. 2024-1-28]
- DOKULIL, M. a kol. (1986): *Mluvnice češtiny 1. Fonetika, fonologie, morfonologie a morfeematika, tvoření slov*. Praha: Academia.
- KOSTEČKA, J. (2019): K výuce tvoření slov na středních školách. Asociace češtinářů. Dostupné z: <https://www.ascestinaru.cz/jiri-kostecka-k-vyuce-tvoreni-slov-na-strednich-skolach/>. [cit. 2024-1-28]
- Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost* (1978; 2., opr. a dopl. vyd. 1994; 3., opr. vyd. 2003). Praha: Academia.
- ŠEVČÍKOVÁ, M.; ŽABOKRTSKÝ, Z.; VIDRA, J.; STRAKA, M. (2016): Lexikální síť DeriNet: elektronický zdroj pro výzkum derivace v češtině. *Časopis pro moderní filologii*. Ročník 98, s. 62–76.
- ŠIMANDL, J. (ed.) (2018): *Slovník afixů užívaných v češtině* [online]. Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. Dostupné z: <http://www.slovníkafixu.cz/>. [cit. 2024-1-28]
- ŠTÍCHA, F. a kol. (2018): *Velká akademická gramatika spisovné češtiny 1. Morfologie: Druhy slov / Tvoření slov*. Praha: Academia.

PhDr. Pavla Kochová

Lingea, s. r. o.

pavlak@lingea.net

ORCID: 0000-0002-0348-5715

tlačítko *slovotvorba*, na které je třeba pro vizualizaci slovotvorných vztahů kliknout. Neověřenou částí tohoto nástroje je funkce, díky které mohou lexikografové a spolupracující osoby postupně vyznačovat další, zatím neregistrovaná spojení, a to zejména v případech, kdy se deriváty z hlediska podoby morfémů výrazně odlišují a kvůli tomu nebyly dosud zahrnuty do (polo)automatizovaného propojování.

APLIKACE APPLICATIONS

VÝUKA DEIXE NA ÚROVNI VYŠŠÍHO SEKUNDÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Deixis instruction in upper secondary education

Ondřej Dědič

Abstrakt: Příspěvek předkládá návrh didaktické transformace problematiky deixe do hodin českého jazyka na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání. V souladu s poznatky současné didaktiky českého jazyka, jež klade důraz na komunikačně orientované pojetí výuky, a očekávanými výstupy Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia bude představen návrh vyučovací jednotky zaměřené na identifikaci deiktických jazykových prostředků a zhodnocení jejich adekvátnosti v konkrétních komunikačních situacích. Cílem je přispět k diskusím o implementaci pragmalingvistických témat na základních a středních školách.

Klíčová slova: deixe; deiktika; pragmatika; pragmatická lingvistika; pragmalingvistika; komunikační výuka

Abstract: The paper presents a proposal for the didactic transformation of the topic of deixis for use in Czech language lessons at the upper secondary education level. In line with current trends in Czech language didactics, which emphasize a communicative approach to teaching, and with the expected outcomes of the RVP G, the paper introduces a lesson plan aimed at identifying deictic linguistic devices and evaluating their appropriateness in specific communicative situations. The intention is to contribute to discussions on the integration of pragmalinguistic topics into primary and secondary school curricula.

Key words: deixis; deictics; pragmatics; pragmatic linguistics; pragmalinguistics; communicative language teaching

1. Téma deixy ve výuce českého jazyka

V současném pojetí didaktiky českého jazyka se klade důraz především na komunikačně orientovanou výuku, která čerpá z poznatků oborů vzniklých po komunikačně-pragmatickém obratu v 60. a 70. letech minulého století. Tento přístup se odráží také na vymezení cílů předmětu. Ve shodě s etablovanou klasifikací, v níž se rozlišují cíle komunikační, kognitivní a formativní (Čechová – Styblík, 1998, s. 10–11), Štěpáník uvádí, že cílem výuky češtiny jako mateřského jazyka je „vypěstovat z žáka člověka komunikačně kompetentního, tj. takového, který je schopen z možností jazykového systému vědomě vybírat ty jazykové prostředky, které nejlépe slouží jeho komunikačnímu záměru a jsou adekvátní komunikační situaci, a svou volbu sobě či ostatním zdůvodnit. Podmínkou kompetence komunikační je přitom ovládnutí kompetence jazykové“ (Štěpáník, 2020, s. 12). Jinými slovy jde o to, aby žáci zvolili takovou formu výpovědi, která odpovídá jejich komunikačnímu záměru a která bude mít na recipienta takový dopad, jaký sami očekáváme.

Deixe je způsob reference, jejíž význam je dán pouze v relaci k entitě, ke které se vztahuje. Mluvčí v běžné komunikaci přirozeně kombinují deiktickou referenci s deskriptivní referencí, tedy s referencí pomocí vlastních jmen a plnovýznamových slov (Hirschová, 2020, s. 54). V rámci komunikačního procesu hrozí riziko, že při nevhodném použití deixy dojde k porušení principu kooperace, konkrétně se nenaplní maxima způsobu a maxima kvantity, což nutí recipienta nastartovat konverzační implikaturu, která však nemusí vést ke zdárnému porozumění a zpravidla znesnadňuje celý komunikační proces (Grice, 1975, s. 47). Žák by však měl být schopen komunikovat tak, aby se tomuto porušení principu kooperace vyhnul.

V souvislosti s deixí lze také zmínit některé její obecné přínosy, které lze ve výuce reflektovat. Jedním z primárních důvodů, proč mluvčí nevyužívají pouze deskriptivní referenci, je jazyková ekonomie. Promluvy bez deixy by byly příliš dlouhé, složité a mohly by vést opět k nefunkčnosti celého komunikačního procesu. Kontextová deixe se uplatňuje jako jeden z hlavních prostředků koherence. Práce s prostředky textuality patří mezi cíle, na něž se středoškolské kurikulum zaměřuje, čemuž bude věnována pozornost v další kapitole. Sociální deixe je pak využitelná například v oblasti zdvořilostní komunikace, a tedy vykazuje výrazný přesah do dalších oblastí pragmatické lingvistiky (Saicová Římalová, 2014, s. 32).

V minulosti vznikly návrhy na didaktickou transformaci různých pragmalingvistických témat včetně deixy (např. Chejnová, 2010) a tento příspěvek si klade za cíl na tyto pokusy navázat a prohloubit zájem o výuku pragmatické lingvistiky na středních školách. V souladu se zmíněným pojetím výuky je smyslem přispět k prohlubování komunikačních kompetencí žáků, nikoliv rozšířit středoškolskou výuku o další lingvistické pojmy.

2. Deixe v RVP G

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G, 2022) sice pojem „deixe“ nezmiňuje, na základě deklarovaných cílů lze však konstatovat, že přiměřené ovládnutí deiktických prostředků by měl absolvent gymnázia bezpečně ovládat. V rámci komunikativní kompetence se předpokládá, že „žák se vyjadřuje v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci“. Citlivé zacházení s deixí umožňuje právě tohoto cíle dosáhnout, protože v opačném případě se komunikační proces nezdaří. Stejný cíl je obsažen v očekávaných výstupech v rámci vzdělávacího oboru český jazyk a literatura. Zde „žák v písemném i mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a ve vztahu k sdělovacímu záměru, k dané situaci, kontextu a k adresátovi; vysvětlí a odůvodní význam slov v daném kontextu.“

Kromě tohoto obecného cíle se v rámci očekávaných výstupů deklaruje, že „žák posoudí a interpretuje komunikační účinky textu, svá tvrzení argumentačně podpoří jeho všestrannou analýzou“ a „volí adekvátní komunikační strategie, zohledňuje partnera a publikum.“ Kromě intuitivní schopnosti využívat deiktické prostředky se předpokládá také schopnost intencionálně s deixí pracovat. Z toho důvodu je nutné na deixi pohlížet jako na samostatnou problematiku hodnou pozornosti.

V rámci položky učiva „základní vlastnosti textu, principy jeho výstavby“ je uvedena „koherence textu (navazování, odkazování, tematické posloupnosti)“. Tomu odpovídá očekávaný výstup, na základě něhož „žák používá různé prostředky textového navazování vedoucí ke zvýšení srozumitelnosti, přehlednosti a logické souvislosti sdělení; uplatní textové členění v souladu s obsahovou výstavbou textu a rozvíjením tématu“. Přestože to není explicitně zmíněno, minimálně textová deixe, jež je založena na endofoře, je nezbytnou součástí tohoto výstupu.

Na základě cílů vymezených oborovou didaktikou i kurikulárními dokumenty je v následující kapitole představena výuková situace, která umožňuje žákům daných cílů v kontextu deixe dosáhnout.

3. Výuková situace

Výuková situace je určena pro žáky gymnázií, potažmo dalších středních škol. Vzhledem k tomu, že situace nepředpokládá hlubší teoretické znalosti a nenavazuje na žádné konkrétní učivo, lze ji využít v kterémkoliv ročníku středních školy. Při mírném zjednodušení ji lze využít také ve vyšších ročnících základní školy.

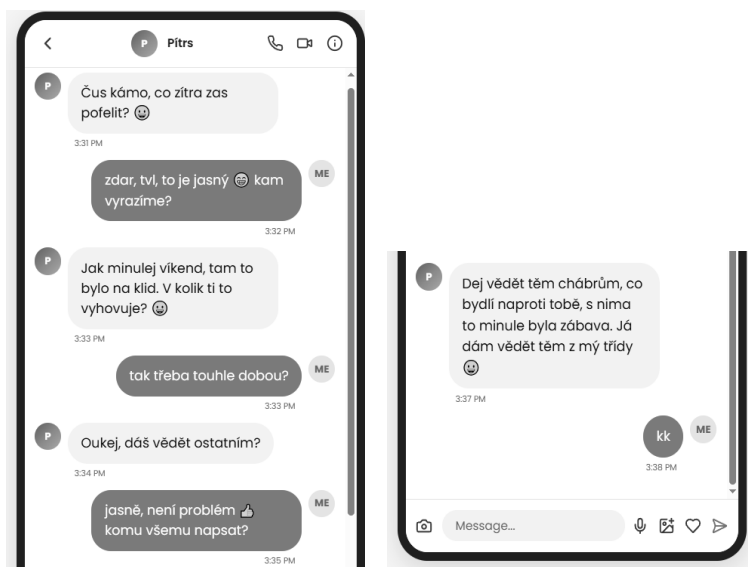
Výuková situace sleduje **tři cíle**:

1. Žák identifikuje deiktické jazykové prostředky.
2. Žák zhodnotí adekvátnost použití deixe v komunikační situaci.
3. Žák nahradí deiktické výrazy kontextově nezávislou referencí.

Samotná výuková situace je vystavěna na základě třífázového modelu E-U-R (evokace – uvědomování si významu – reflexe). Kromě vytištěných textů nejsou potřeba žádné pomůcky. Výuková situace je dimenzována na jednu vyučovací jednotku o délce 45 minut.

Ve fázi **evokace** je vhodné žáky aktivizovat a motivovat situací, která je jim známa z běžného života. Žákům jsou položeny následující otázky: *Pokud se chcete vidět se svým kamarádem či kamarádkou, co pro to musíte udělat? Když se domlouváte, jakou formu volíte? Jaké jsou výhody/nevýhody mluvené/telefonické komunikace v této situaci? Jaké jsou naopak výhody/nevýhody psané komunikace v této situaci? Zazili jste nějaký problém s domlouváním srazu? Lze předpokládat, že minimálně část žáků si domlouvá schůzky písemnou formu, typicky skrze sociální síť. Na základě zkušenosti s aplikací této výukové situace by žáci neměli mít výrazný problém s vymyšlením výhod jednotlivých forem komunikace (rychlost domluvy, stálost písemné informace...) a s možnými úskalími se často obvykle střetávají.*

Následně budou mít žáci za úkol na základě tohoto komunikátu vytvořit pozvánku na sraz kamarádů:



Lze očekávat, že se po chvíli ozve některý z žáků, že pozvánku vytvořit nelze. Od toho se bude odvíjet následující diskuse. Nabízí se položit následující otázky: *Jaká místa v textu brání tomu, abyste dokázali vytvořit onu pozvánku? Která místa v textu vám nedávají žádnou informaci? Proč tomu tak je?* Zde se situace plynule přesouvá od fáze evokace do fáze **uvědomění**.

Odpovědi žáků lze roztrdit minimálně do tři kategorií:

V první kategorii bude personální deixe. Lze si položit otázky, jako například: *Kdo mluví v první a kdo v druhé osobě? Kdo jsou ti, kteří bydlí naproti jednomu z mluvčích? Kdo to ti ze třídy druhého z mluvčích?* Lze také hovořit o tom, jaký vztah mezi sebou mluvčí mají, což se dotýká sociální deixe.

Druhá kategorie je prostorová deixe. Tentokrát se nabízejí otázky, *kde je tam, jak minulý víkend? Kde je naproti jednomu z mluvčích?*

Poslední je časová deixe. Opět se lze tázat, *kdy je zítra? Kdy bylo minulý víkend? V kolik je touhle dobou? Co nám říkají slovesné časy?*

Žáci by měli za úkol dané výrazy, které nemají jasně danou referenci, jazykově charakterizovat. Jednalo by se o adverbia, která mají kontextově daný význam (zítra, minulý víkend), personalia (já, ty), posesiva (můj) a demonstrativa (tam, to, touhle, těm). Lze také hovořit o morfologických kategoriích sloves, které se vážou na komunikační kontext. Je možné žáky přivést na to, že některé výrazy ukazují mimo text a některé odkazují do textu (v daném příkladu typicky zájmeno „to“).

Následně by žákům byl předložen další komunikát. Za úkol by měli oba dva komunikáty porovnat:

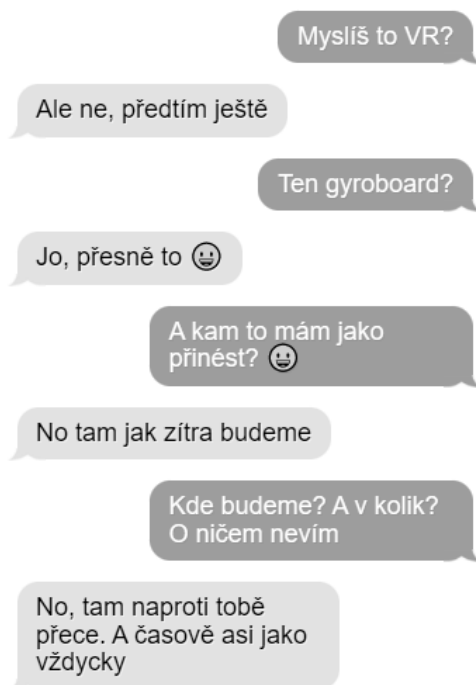
Čau, přines mi prosím
ukázat to, o čem jsi
předtím mluvil

Čau, já mluvil o hodně
věcech 😊 Co myslíš?

No tamto, dlouho jsi o
tom mluvil

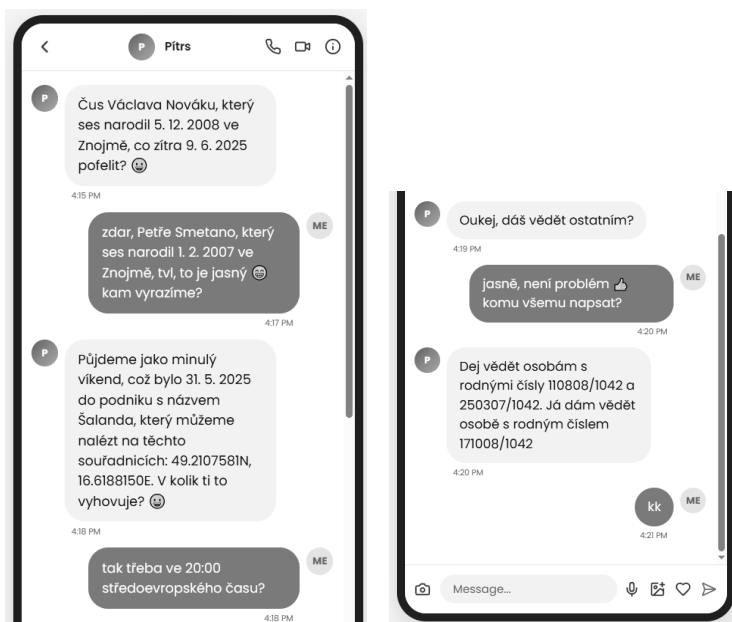
A kdy jsem o tom mluvil?

Asi minulej týden



V prvním komunikátu si mluvčí mezi sebou rozumějí, ve druhém nikoliv, protože je zde porušen kooperační princip. Je možné si všimnout, že první mluvčí má špatný předpoklad, druhý musí nastartovat konverzační implikaturu a celá konverzace je delší a méně srozumitelná. Na základě diskuse by se mělo dojít k poznání, že deixe, pokud je nevhodně použitá, může být matoucí. Žáci by byli vyzváni, aby uvedli příklady ze své komunikační praxe, v nichž z důvodu nevhodně použité deixe (či obecně reference, protože typické nepochopení může vzejít například z použití vlastních jmen, pokud se dva lidé jmenují stejně) došlo k nepochopení.

Ve fázi **reflexe** by se žáci vrátili k prvnímu komunikátu. Za úkol by měli problematická místa nahradit výrazy, jejichž referenční platnost není závislá na kontextu. Výsledek by mohl vypadat nějak takhle:



Nabízí se otázka, proč mluvčí nezvolili tuto formu. Důvodem je jazyková ekonomie i příliš mimojazykových informací. Na úplný závěr by měli žáci za úkol ve dvojicích vytvořit poučení o deixi. To by mohlo znít, že deixe je užitečný prostředek, který využíváme v každé promluvě, avšak je potřeba s ním nakládat uvážlivě s ohledem na komunikačního partnera.

Závěr

Příspěvek si kladl za cíl předložit návrh didaktické transformace tématu deixe do hodin českého jazyka na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání. Navržená výuková situace, která byla také opakovaně ověřena v praxi, naplňuje deklarované výukové cíle a umožňuje lépe žákům nakládat s deiktickými prostředky.

Zdroje

ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.

- GRICE, P. (1975): Logic and conversation. In: COLE, P. – MORGAN, J. (Eds.) Syntax and Semantics, vol. 3 (Speech Acts). New York: Academic Press, s. 41–58.
- HIRSCHOVÁ, M. (2022): *Pragmatika v češtině*. Praha: Karolinum.
- CHEJNOVÁ, P. (2010): *Didaktické transformace pragmalingvistických témat*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. (2022): Výzkumný ústav pedagogický. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_fi_nal.pdf
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2014): *Pragmatika: studijní příručka*. Praha: Karolinum
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2020): *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Habilitační práce.

Mgr. Ondřej Dědič

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

ondrej.dedic@pedf.cuni.cz

ORCID: 0009-0008-9914-8449

RECENZE REVIEWS

VYTVÁRANIE INFERENCIÍ PRI POROZUMENÍ TEXTU: RECENZIA MONOGRAFIE VÝSKUM POROZUMENIA TEXTU V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU

Inference-Making in Reading Comprehension: A Review of the Monograph *Research on Text Comprehension in Younger School Age*

Nataša Bazyláková

[Liptáková, L. (Ed.). (2023) *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku*. Vedecká monografia. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.]

Porozumenie textu u detí mladšieho školského veku predstavuje jednu z kľúčových oblastí súčasnej slovenskej lingvodidaktiky, pretože práve toto vývinové obdobie je zásadné pre formovanie čitateľských návykov a zručností, ktoré významne ovplyvňujú nielen ďalšie vzdelávanie, ale aj celkový rozvoj žiaka. Aktuálnosť tejto témy potvrdzujú výsledky slovenských žiakov v medzinárodných meraniach čitateľskej gramotnosti, akými sú PIRLS a PISA. Tieto výsledky poukazujú na pretrvávajúce nedostatky v ich čitateľských kompetenciách, čo zdôrazňuje potrebu systematickej podpory. Preto je dôležité venovať tejto téme zvýšenú pozornosť a podporovať iniciatívy, ktoré prinášajú nové prístupy a riešenia v oblasti rozvíjania porozumenia textu.

Vedecká monografia kolektívu autorov pod vedením L. Liptákovvej *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku* (2023) predstavuje vítaný prínos do oblasti jazykového vzdelávania. Publikácia je výsledkom grantového projektu VEGA 1/0061/21 *Procedurálne jazykové znalosti dieťaťa o porozumení textu* a nadväzuje na doterajšie výskumy v tejto oblasti, v slovenskom kontexte najmä výskumy P. Gavoru, O. Zápotočnej a ich spolupracovníkov. Monografia prináša nielen cenný príspevok do odborného diskurzu, ale aj jedinečný pohľad na myšlienkové procesy mladých recipientov s ohľadom na kognitívne a vývinové aspekty, čím umožňuje odborné a zároveň zrozumiteľné pochopenie tejto komplexnej problematiky.

Kolektív autorov sa vo výskume zameral na skúmanie inferencií, ktoré deti mladšieho školského veku vytvárajú pri porozumení čítaných a počúvaných vecných textov, a to informačného, naratívneho a multimedialného žánra. Výsledkom

tohto výskumu je komplexná a systematická analýza porozumenia textu v mladšom školskom veku, založená na precízne vybudovanom teoretickom a metodologickom základe.

Publikácia je rozdelená do siedmich kapitol, ktoré postupne prechádzajú od teoretických aspektov procesov porozumenia textu cez metodologické prístupy, dôsledné analýzy dát až po zhrnutie výskumných zistení a ich edukačné implikácie. Kapitoly tvoriace jadro publikácie majú konzistentnú štruktúru, čo prispieva k prehľadnosti textu. Každá kapitola obsahuje teoretický a metodologický úvod, prezentáciu výskumných zistení a diskusiu, čo umožňuje čitateľom sledovať prepojenie medzi teoretickými poznatkami a výsledkami výskumu.

Prvá kapitola predstavuje teoretické východiská výskumu, ktoré tvoria základ pre empirickú časť publikácie. Autori sa pri analýze problematiky opierajú o etablované modely porozumenia textu, ako sú *Simple View of Reading* (Gough & Tunmer, 1986), *konštrukčno-integračný model* (Kintsch, 1988; 2013) a *interakčný model komponentov porozumenia* (Tennent, 2015). Metodologická časť kapitoly reflektuje kvalitatívne orientovaný výskum a zahŕňa jasne definované výskumné ciele a otázky. Opisuje dva výskumné súbory s rozdielnym počtom participantov a dĺžkou školskej dochádzky a predstavuje použité metódy a nástroje na zber a vyhodnocovanie údajov. Táto metodológia tak poskytuje nielen solídny základ pre aktuálny výskum, ale zároveň ponúka aplikovateľný rámec pre budúce výskumy zamerané na porozumenie textu u detí mladšieho školského veku.

Pozoruhodným aspektom výskumu je dynamický prístup k hodnoteniu detského porozumenia, pri ktorom autori uplatnili *metódu odstupňovaných nápodiev*. Tento prístup, založený na postupnom poskytovaní hierarchicky štruktúrovaných nápodiev, umožnil presnejšie diagnostikovať aktuálnu úroveň porozumenia žiakov a zároveň identifikovať potenciál na jeho ďalší rozvoj. Na základe tejto metódy autori vytvorili inferenčné profily žiakov, ktoré ukázali podobnosti a rozdiely v ich schopnostiach porozumieť textu.

Empirická časť monografie je členená do kapitol, ktoré sa zameriavajú na rôzne aspekty porozumenia textu. Úvodné kapitoly skúmajú širší kontext porozumenia, pričom autori analyzujú predstavy žiakov o procesoch čítania a počúvania a ich preferencie pri výbere čítaného a počúvaného obsahu. Druhá kapitola sa detailne venuje analýze predstáv žiakov o čítaní a počúvaní. Autori skúmali, ako sú tieto predstavy štruktúrované, aké významy žiaci pripisujú počúvaniu alebo čítaniu a aké skúsenosti formujú ich vnímanie. Osobitnú pozornosť venovali komparácii predstáv o počúvaní a o čítaní, čím odhalili dôležité podobnosti a rozdiely v ich vnímaní žiakmi.

Tretia kapitola sa zameriava na preferencie žiakov v oblasti čítania a počúvania. Autori analyzovali, aké druhy obsahu a žánre žiaci preferujú, a skúmali, do akej

miery tieto preferencie súvisia s ich predstavami o čítaní a počúvaní. Zisťovali tiež, ako tieto preferencie ovplyvňujú výber konkrétnych textov alebo počúvaného materiálu. Medzi najpopulárnejšie patrili knižné série ako *Denník odvážneho bojka* či *Harry Potter* a žánre ako príbehy zo života detí, rozprávky, detektívky, komiksy a náučná literatúra o zvieratách.

Tento pohľad na vnímanie a preferencie žiakov poskytuje dôležitý kontext pre ďalšie časti publikácie, ktoré sa zaoberajú analýzou porozumenia rôznych textových žánrov. Nasledujúce tri kapitoly skúmajú porozumenie počúvaných a čítaných informačných, naratívnych a multimodálnych textov, pričom autori sledujú, ako jednotlivé žánre ovplyvňujú schopnosť žiakov vytvárať rôzne typy inferencií. Porozumenie každého žánru bolo skúmané z pohľadu vytvárania *online inferencií*, ktoré vznikajú priamo počas čítania alebo počúvania textu. Pozornosť bola venovaná aj koherentnému porozumeniu textu prostredníctvom metódy *retellingu*, ako aj základnému a hlbšiemu porozumeniu textu pri vytváraní *offline inferencií*, ktoré sa formujú po prečítaní alebo vypočutí textu, a zahŕňajú koherentné a interogatívne inferencie (Tennent, 2015). Táto konzistentnosť umožnila autorom detailné porovnanie medzi jednotlivými perцепčnými modalitami (počúvaním a čítaním) a medzi žánrami.

Zaujímavým aspektom výskumu je využitie šiestich výskumných nástrojov a textov, ktoré sa ukázali ako veľmi podnetné na tvorbu rôznych typov inferencií. Výskumné nástroje zahŕňali širokú škálu metód, ako napríklad metódu výzvovo-otázkových podnetov, *retelling* a metódu *stopping and asking*, ako aj rôznorodé typy úloh, vrátane určovania pravdivosti výrokov, výberu z viacerých možností či tvorby súhrnu textu pomocou metódy 3–2–1. Použité texty boli starostlivo vybrané tak, aby zodpovedali veku a záujmom žiakov, pričom informačné texty obsahovali náročnejšiu lexiku a nové koncepty, zatiaľ čo naratívne texty sa vyznačovali pútavým dejom a multimodálne texty pridávali k informačnej funkcii ďalší rozmer vďaka vizuálnym a zvukovým podnetom.

V štvrtej kapitole autorky L. Liptáková a A. Brestovičová prezentovali výskumné zistenia o tom, ako žiaci spracúvajú a reprodukovujú obsah *informačných textov* pri počúvaní a čítaní. Pozornosť venovali schopnosti žiakov vytvárať prediktívne a premostovacie inferencie zamerané na obsahovú stránku textu. Analyzovali aj ich schopnosť identifikovať explicitné významy a vyvodzovať implicitné významy, porozumieť sekvenciám textu, odborným termínom a zložitejším syntaktickým štruktúram, ktoré sú charakteristické pre informačný text. Osobitnú pozornosť venovali porozumeniu príčin a následkov javov, schopnosti identifikovať koreferenčné vzťahy v texte a vyvodzovať lexikálny význam slov na základe kontextu. Súčasťou bolo aj skúmanie toho, ako žiaci vytvárajú súhrn textu a induktívne vyvodzujú jeho komunikačný zámer.

Piata kapitola sa zaoberá porozumením *naratívnych textov* pri počúvaní a čítaní. Autori D. Dziak a J. Lukáč sa zamerali na schopnosť žiakov predvídať vývoj deja, vrátane rozuzlenia a zámerov postáv, pričom analyzovali rôzne typy záverov a rozuzlení. Skúmali celkové porozumenie textu so zameraním na reprodukciu explicitných a vyvodzovanie implicitných významov. Pri hodnotení kvality naratívnej kompetencie žiakov sa zamerali na viaceré aspekty, vrátane výskytu neporozumení, dotváraní príbehu a počtu vyjadrených príčin a následkov či zauzlení. Pozornosť venovali aj schopnosti žiakov porozumieť štruktúre príbehu prostredníctvom zisťovania kauzality a temporálnosti naratívnych udalostí. Skúmali tiež, ako žiaci dokázali identifikovať hlavnú myšlienku príbehu a reflektovať jej význam pre vlastný život.

V šiestej kapitole sa autorky K. Vužňáková a E. Gogová zamerali na schopnosť žiakov porozumieť textom, ktoré kombinujú rôzne modalitty, ako sú jazyková, zvuková a vizuálna modalita. Skúmali, ako žiaci predikujú ďalší vývoj deja na základe ilustrácií a ako si poradia s predikciou pri absencii vizuálnej podpory. Analyzovali tiež celkové porozumenie textu, pričom sa zamerali na schopnosť žiakov interpretovať aj vizuálne a zvukové prvky. Osobitnú pozornosť venovali úlohám vyžadujúcim spoluprácu viacerých modalít, pričom skúmali schopnosť žiakov premostiť medzi jazykovou a zvukovou alebo jazykovou a obrazovou modalitou. Dôležitým aspektom bolo aj zisťovanie, ako deti vnímali úlohu jednotlivých modalít v texte.

Mimoriadne hodnotným prínosom monografie je záverečná kapitola, v ktorej autori sumarizujú kľúčové výskumné zistenia, identifikujú medzery v súčasnom výskume a naznačujú perspektívy ďalšieho skúmania. Súčasťou kapitoly sú aj praktické odporúčania pre didaktické prístupy v oblasti rozvíjania porozumenia textov, ktoré sú koncipované s ohľadom na potreby pedagogickej praxe a podporené empirickými zisteniami z výskumu.

Výskum poskytol hodnotné zistenia o vplyve rôznych žánrov a perцепčných modalít na porozumenie textu a schopnosť žiakov vytvárať inferencie. Výsledky potvrdzujú dôležitosť znalostnej bázy a jazykových skúseností detí, ako aj efektívnosť metódy odstupňovaných náповeďí pri stimulovaní inferenčného myslenia. Identifikované boli viaceré kľúčové oblasti, ktoré si vyžadujú intenzívnejšiu pozornosť vo vyučovacom procese, ako napríklad porozumenie implicitným významom, koordinácia modalít pri práci s multimodálnymi textami či rozvoj schopnosti orientovať sa v štruktúre textu. Výskum zároveň zdôraznil potrebu diferenciácie a individualizácie výučby a podporu verbalizácie procesov spojených s porozumením textu, najmä v oblasti metakognície.

Recenzovaná monografia *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku* predstavuje významný príspevok k prehĺbovaniu poznatkov v oblasti gramotnosti a porozumenia textu. Čitateľov zaujme nielen prepracovanou metodológiou

a podrobne spracovanými výsledkami, ale aj dôrazom na praktické implikácie pre pedagogickú prax. Pre odborníkov v oblasti lingvodidaktiky a pedagogiky prináša inšpiratívne podnety pre ďalší výskum a tvorbu vzdelávacích stratégií. Monografia predstavuje kvalitatívny posun v súčasnom výskume porozumenia textu na Slovensku a jej výsledky môžu byť prínosné aj pre medzinárodné diskusie o gramotnosti a efektívnych spôsoboch jej podpory.

Literatúra

- GOUGH, P. B., TUNMER, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, roč. 7, č. 1, s. 6–10.
- KINTSCH, W. (1988). A Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, roč. 95, č. 2, s. 163–182.
- KINTSCH, W. (2013). Revisiting the Construction-Integration Model of Text Comprehension and Its Implications for Instruction. In: ALVERMANN, D. E., UNRAU, N. J., RUDELL, R. B. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association, s. 807–839.
- TENNENT, W. (2015). *Understanding Reading Comprehension. Processes and Practices*. London: SAGE.

Mgr. Nataša Bazyláková

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, PF PU v Prešove
natasa.bazylakova@smail.unipo.sk
ORCID: 0009-0006-2442-7879

ZPRÁVY

NEWS

X. MEZINÁRODNÍ KONFERENCE NOVÉ ASPEKTY V DIDAKTICE MATEŘSKÉHO JAZYKA

X International Conference New Aspects in Didactics of a Mother Tongue

Marek Bajger

Ve dnech 8. a 9. října 2024 se na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze uskutečnila X. mezinárodní didaktická konference *Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka*, kterou společně pořádají Katedra českého jazyka PedF UK a Katedra českého jazyka a literatury PedF UPOL. Na výjimečnosti jubilejnímu ročníku dodávala nejen účast celkem třiatřiceti účastníků prezentujících své příspěvky, ale i početné zastoupení účastníků z řad odborníků, pedagogů z praxe a studentů.

Konferenci jako již tradičně zahájila vedoucí katedry českého jazyka prof. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D., společně s děkanem Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze doc. RNDr. Antonínem Jančaříkem, Ph.D., který přivítal všechny účastníky konference a vyjádřil potěšení nad hojnou účastí.

Prof. Šmejkalová s dr. Laufkovou na úvod konference představily *Kompetenční rámec učitelství absolventa a absolventky učitelství oboru Český jazyk*, jenž v současné době rezonuje nejen v akademickém, ale i školském prostředí. Jeho cílem je definovat jednotlivé kompetence, které se budou očekávat od absolventů studijních oborů učitelství českého jazyka.¹ Po zevrubném představení jedné z částí následovala rozsáhlá diskuse.

Programovou část konference zahájila čestná hostka prof. Marie Čechová, která ve svém příspěvku *Zděděný jazyk v cizině i ve vlasti* pojednala na konkrétních příkladech o problematice zděděného jazyka ve vztahu k mateřskému jazyku u dětí emigrantů. Zároveň však pojem *zdeděný jazyk* aplikovala i na vývoj řeči uživatelů češtiny migrujících v rámci České republiky.

Doc. Adam v referátu *Kořen a koncovka: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky* prezentoval výsledky výzkumné sondy a poukázal na obtíže studentů prvních ročníků bohemistiky při rozlišování kořene a koncovky při morfematickém rozboru. Příspěvek doc. Adama představil možné nedostatky při expozici učiva o stavbě slova ve školské praxi.

¹ Blíže k oborovému kompetenčnímu rámci Český jazyk viz Šmejkalová a Laufková (2025).

Mgr. Šinkovičová ve svém příspěvku *Žákovské pojetí učiva o tzv. doplňku ve významu didaktiky českého jazyka* pojednala o dílčím výzkumu své disertační práce, zaměřující se na problematiku doplňku u žáků základní školy. Zároveň nastínila možnosti jeho didaktické transformace.

Další referáty proslavili kolegové ze Slovenska. Prof. Liptáková přednesla příspěvek na téma *Lingvistické paradigma v kognitívnom modeli vyučovania prvého jazyka*, doc. Vužňáková pojednala o kompozitech z lingvistického i didaktického hlediska a představila vznikající slovník kompozit. Doc. Klimovič vystoupil s referátem na téma *Štylistické východiská základného vzdelávania v oblasti písanej produkcie* a dr. Szentesiová *Procesy deferenciačného vyučovania vo výučbe slovenského jazyka v primarnom vzdelávaní*.

První den konference zakončila Mgr. Zušáková příspěvkem *Náhled na pojetí tematického celku textu ve středoškolských učebnicích*, který poukázal na nedostatky terminologické i věcné povahy, jež se v učebnicích pro střední školy v hojném počtu objevují.

Druhý den konference zahájila doc. Beláková příspěvkem *Pravopisná stránka vyučovania vlastných mien*, věnujícím se pravopisné stránce vlastních jmen ve školní praxi. Ten upozornil na neukotvenost této pravopisné problematiky nejen u žáků, ale i učitelů. Prof. Kováčová v prezentaci *Potenciál sukcesívne kreovaného naratívneho textu pre vyučovanie syntaxe a polovetných konštrukcií* představila možnosti didaktické transformace syntaktického učiva na příkladu postupně tvořeného narativního textu. Poslední dva příspěvky prvního bloku věnovaly pozornost literární složce a motivaci ke čtení u žáků nejen ze znevýhodněných prostředí. Dr. Čigarská se zaměřila na význam textově-obrazových forem v literatuře současných autorů, doc. Belešová na *Vzbudenie motivácie k čítaniu u žiakov zo sociálne znevýhodněného prostredia prostredníctvom obrázkov*, a poukázala tak na možné přístupy při motivaci žáků ke čtení v obecnější rovině.

Příspěvky proslavili také kolegové z Polska. Prof. Sporek vystoupil s příspěvkem *Formy wypowiedzi pisemnej w polskiej szkole ponadpodstawowej – refleksja krytyczna*, dr. Friedrich *Od Kalevali do Silmarillionu. Mitologiczne źródła fantastyki na lekcjach języka ojczystego*, prof. Trysińska referátem „*Wiem lepiej, co powinni czytać uczniowie*“ – *refleksje wokół konsultacji społecznych dotyczących zmian w podstawie programowej przedmiotu język polski* a dr. Balcerek s případovou studií *Kompetencje komunikacyjne ucznia z ASD w grze RPG. Studium przypadku*.

Doc. Chejnová se ve svém výzkumu věnovala analýze autentických komunikačních situací v hodinách na základní škole, zaznamenaných v korpusu Akces 2. Na základě této analýzy kvantifikovala výpovědi s direktivní komunikační funkcí. Výsledky výzkumu ukazují na vysokou variabilitu direktivních promluv vyučujících. Dr. Taraldsen Medová a dr. Křápková Hrdličková představily možnosti práce

se studenty v reflektivních seminářích na vysoké škole. Doc. Štěpáník prezentoval výsledky výzkumné sondy, jež se zabývala konceptualizací jazyka studentů pregraduálního a rozšiřujícího studia učitelství češtiny. Kolektiv z Filozofické fakulty Ostravské univerzity pod vedením dr. Radkové vystoupil s příspěvkem *Rozdíly mezi texty v přijímacích zkouškách a v didaktických textech: syntaktická perspektiva*. Cílem jejich výzkumu je zmapovat syntaktické hledisko těchto textů a přispět k jejich harmonizaci s ohledem na věk žáka.

Dr. Doležalová se ve svém příspěvku věnovala problematice výuky přístavku u žáků 2. stupně základní školy. Kromě představení způsobů výuky tohoto syntaktického učiva představila referující i možnosti práce s přístavkem v hodinách českého jazyka. Dr. Dziak věnoval svůj příspěvek oblasti čtenářství žáků mladšího školního věku, jejich preferencím a motivacím ke čtení. Doc. Hájková v referátu *Výukový potenciál textu* na konkrétní ukázce představila možnosti jeho analýzy v kontextu výuky na základní škole. Doc. Pacovská společně s Bc. Hradilovou představily výsledky práce zaměřené na český jazykový obraz ptáků a jejich význam v lidském životě. Konferenci zakončil dr. Vojtíšek příspěvkem zabývajícím se možnostmi využití umělé inteligence při generování básní v hodinách českého jazyka.

Na závěr poděkovali prezentující organizátorům za zdařilou přípravu jubilejního ročníku konference a podnětný program. V příštím roce se setkáme v září, tentokrát však na půdě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci.

Literatura

ŠMEJKALOVÁ, Martina – LAUFKOVÁ, Veronika (2025): Oborově-specifický kompetenční rámec pro obor Český jazyk a literatura: kontext vzniku a jeho využití v praxi. *Český jazyk a literatura*, roč. 75, č. 4, s. 166–173.

Mgr. Marek Bajger

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

marek.bajger@pedf.cuni.cz

ORCID: 0009-0002-9834-4751

PROPRIA A APELATIVA – AKTUÁLNÍ OTÁZKY III

Proper Names and Common Nouns – Current Issues

Daniela Joštová

Technická univerzita v Liberci ve spolupráci s Oddělením onomastiky ÚJ AV ČR, v. v. i., uspořádala 3. a 4. června 2024 konferenci na téma *Propria a apelativa – aktuální otázky III*, na které vystoupili lingvisté ze tří zemí, již přispěli se zajímavými výzkumy, výsledky a postřehy. Ze zahraničních odborníků to byla například Alla Kozhinowa (z Polska), z českých Marie Čechová, Pavel Štěpán nebo Jaroslav David. Z řad FP TUL vystoupili Václav Lábus a Ladislav Janovec. Z řad studentů, kteří mohli konferenci navštívit, protože se konala v budově fakulty, byla hojná účast.

Jaroslav David a Michal Místecký zahájili konferenci přednáškou na téma *Já truchlivý bůh: Kvalitativní a kvantitativní pohled na propriální složku jednoho Kunderova textu*. Prezентující poukázali na výborné rozvržení postav, které měly vlastní jména začínající na písmeno A. Autor nechával čtenáře, aby si sami našli zdůvodnění. Současně bylo upozorňováno na rozdílné přístupy k oslovení postav, zatímco ve filmové adaptaci z roku 1969 převládaly vokativy, ženské postavy v Kunderově textu byly osločovány výhradně vokativy deminutiv, například se jménem Jana bylo použito pouze oslovení Janičko.

Marie Čechová se účastní konferencí pravidelně. Představila téma *Co všechno nám sdělují pomístní jména, převážně na materiálu z Benešovska*. Sdělila nám, která jména do této kategorie nepatří a která naopak mohou být zařazena. Rovněž představila pojem „bakalářská etymologie“, který vznikl na základě mylných vysvětlení etymologického původu, jež studenti uváděli ve svých závěrečných pracích. Jako příklad uvedla mylné vysvětlení původu slova Plzeň. Studenti totiž předpokládali vznik ze slova plž.

Martina Zirhutová přišla s výzkumem zabývajícím se lexémy označujícími stromy v místních jménech. Její příspěvek nesl název *Zpívající lípa a Ženatý dub*. Jména stromů se nazývají dendronyma, některé pojmenované stromy jsou fixovány v přírodě jako orientační body, proto se jim říká hraniční stromy. V příspěvku byly rovněž představeny rodové stromy. Dub a lípa jsou charakterizovány přívlastky, jež se týkají např. stáří stromu (100letá lípa). Vztah k osobě lze vyjádřit spojením Hlaváčkův dub – tj. využívá se posesivního adjektiva k rodnému jménu i příjmení osoby. Nemohla chybět legenda o stromu nesoucím jméno Zpívající lípa. Vypráví příběh o muži, co si zpíval u lípy, aby to vypadalo, že zpívá ona. Blok přednášející

uzavřela shrnutím srovnávajícím pojmenování v době národního obrození (Žižkův dub byl 15krát v ČR, nyní je takto pojmenováno 85 stromů; tato tendence se projevila i u stromů pojmenovaných po mistru Janu Husovi, příkladem je Husova lípa), zatímco po 1. světové válce se lípy pojmenovávaly např. Masarykova lípa.

Poslední blok uzavíral magistr Václav Lábus spolu s Veronikou Uhrovou příspěvkem o sondě do slovtvorby současných českých hypokoristik. Přednášející uvedl svůj výzkum vtipnou poznámkou k odlehčení: „Prodávám, co jsem koupil z prací.“ Blok se totiž věnoval bakalářským pracím napsaným mezi roky 2003 až 2023, v tuto dobu vzniklo 30 prací zaměřených na hypokoristika. Vlastní výzkum autoři provedli na základě dotazníku, v němž získali 1 000 hypokoristik. Z tohoto souboru vyřadili cizí ekvivalenty domácí podoby (např. Dejv ze jména David). Celkem zbylo 117 různých chlapeckých a 139 dívčích hypokoristik. Ta se tvoří buď ze začátku jména, prostředku, anebo jiné části. Tím se mnohonásobně zkrátí. Problematická klasifikace se týká i-ových morfémů, v přezdívce je to morfém -i, kdy je mechanicky krácen. Poté k-ové morfémy a jsou zde samozřejmě i nepravidelnosti u hláskových i morfémových obměn. Celý blok byl uzavřen zachycenou myšlenkou z hodin: „Když mi učitel řekne hypokoristikem, má mě rád. Když oficiálním jménem, tak ne.“

Hana Mžourková představila sondu do specifického typu depreciativního lexika. Zde stojí za zmínku stále používaná přezdívka pro jednoho politika, a to Andreje Babiše, který je veřejnosti známý a svými odpůrci často pojmenovávaný jako „Bureš“.

Druhý den se část konference přenášela online přes Google Meet, aby svůj příspěvek měli možnost přednést i lidé ze vzdálenějších oblastí, kteří se nemohli z různých důvodů zúčastnit prezentace.

Úvodní přednášku měl Valerij Mokienko se svými spolupracovníci. Zaměřili se na záporné biblické postavy Kaina a Jidáše a jejich výskyt ve slovanské frazeologii. První část byla v ruštině, druhá v češtině. Hlavním tématem byl vztah mezi proprii a apelativy, jež tvoří nerozlučnou dvojici. Frazeologové se této problematice věnují dlouhodobě a stále se nabízí nové možnosti pro výzkum.

Žaneta Dvořáková se zaměřila na francouzská příjmení v češtině. Svůj výzkum prováděla na podobách zápisu jmen zemřelých v matrikách a farních knihách. Zjistila, že nedostatečná znalost francouzského jazyka často vede k záměně příjmení.

Poslední příspěvek celé konference prezentovala Veronika Štěpánová se Šimonem Zelenkou, středoškolským stážistou v oddělení jazykové kultury. Zajímaly je aktuální otázky ve výzkumu výslovnosti přejatých apelativ a proprií. Provedli výzkum mluvených projevů a zaměřili se na výslovnost slov stalker a Windsor. Slovo stalker se objevilo 30krát, oproti tomu varianta stalkerka pouze jednou.

Celá konference byla velmi podnětná. Dostalo do povědomí studentů terminologické spojení „bakalářská“ etymologie, ale dozvěděli jsme se také, že se za život člověka přejmenuje ulice až 4krát. Akce byla zakončená v užším kruhu společnou diskuzí nad probíranými tématy.

Daniela Joštová

Technická univerzita v Liberci

daniela.jostova@tul.cz

Informace pro příspěvatele

Didaktické studie mají několik základních rubrik, do nichž lze zaslat jednotlivé příspěvky.

Studie / Studies

Studie představují hlavní rubriku časopisu, přinášejí odborné stati v monotematických číslech věnované vybranému tématu, v číslech tematicky nevymezených pak volně reagují na různé především lingvodidaktické problémy. Příspěvky do této rubriky by měly mít rozsah 10–15 normostran, v opodstatněných případech může být zveřejněn i příspěvek většího rozsahu. Závaznými součástmi textu jsou abstrakt a klíčová slova vždy v češtině a angličtině (včetně anglického překladu názvu příspěvku). Na konec textu autor připojí informaci o svém pracovišti a kontakt na sebe včetně e-mailu. Všechny studie podléhají oponentnímu řízení.

Projekty / Projects

Do této rubriky zařazujeme texty referující o různých didaktických šetřeních a výzkumech a studie jako součásti projektů. Mohou sem být zařazeny i výzkumné zprávy. Rozsah příspěvků je opět 10–15 normostran, musí též obsahovat abstrakt a klíčová slova v češtině a angličtině včetně anglického překladu názvu příspěvku a kontakt na autora podobně jako v rubrice Studie. I tyto příspěvky budou anonymně recenzovány ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

Aplikace / Applications

Aplikacemi rozumíme praktické texty, náměty pro práci ve třídách, zkušenosti učitelů z práce ve vybraných tématech, nabídky didaktického řešení izolovaných témat či jejich komplexů, doporučení učitelům různých stupňů škol. Rozsah příspěvků je do 5 normostran.

Recenze / Reviews

Přijímáme recenze na didaktickou literaturu, sborníky z konferencí, učebnice apod. Recenze musí obsahovat úplný bibliografický údaj recenzovaného díla. Rozsah recenze bývá 3–5 normostran.188

Zprávy / News

Krátké informace o konferencích, zajímavých akcích pro školu a didaktiku, resp. pedagogiku.

Příspěvky prosím zasílejte elektronicky ve formátu Word, písmo Times vel. 12, řádkování 1,5. Text prosím graficky neupravujte a nepoužívejte vkládané textové rámce. Příspěvky zašlete na adresu *didakticke.studie@pedf.cuni.cz* nebo klasickou poštou na disketě + 1 kontrolní výtisk na adresu výkonného redaktora časopisu:

Mgr. Zuzana Wildová,
Pedagogická fakulta UK, Katedra českého jazyka
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1 Nové Město

Uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel vždy 1. dubna a 1. října.

Téma pro Didaktické studie, 17. ročník, 2025, č. 2:

Didaktické apely
Didactic Appeals

Téma pro Didaktické studie, 18. ročník, 2026, č. 1:

Aktuální otázky langue a parole v teorii a edukační praxi
Current Questions of Langue and Parole in Theory and Educational Practice

ISSN 1804-1221



9 771804 122007