VÝUKOVÝ POTENCIÁL TEXTU

PRO ŽÁKY MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Eva Hájková

KAROLINUM

Výukový potenciál textu pro žáky mladšího školního věku
Eva Hájková

———

Recenzovaly:
doc. PhDr. Pavla Chejnová, Ph.D.
doc. PhDr. Eva Höflerová, Ph.D.

Při vzniku knihy byly využity zdroje výzkumné infrastruktury
Česká literární bibliografie – https://clb.ucl.cas.cz/ (kód ORJ: 90243).

Vydala Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum
Praha 2026
Redakce Juan Zamora
Sazba DTP Nakladatelství Karolinum
Vydání první

© Univerzita Karlova, 2026
© Eva Hájková, 2026

ISBN 978-80-246-6182-7
ISBN 978-80-246-6199-5 (pdf)



Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

OBSAH

ÚVOD 7

OBECNÁ ČÁST

1 TEXT 11
1.1 Typy textu 11
1.1.1 Autentický text 13
1.1.2 Učební text 13
1.1.3 Účelové texty výkladové 14
1.1.4 Účelové texty materiálové 15

2 POROZUMĚNÍ A INTERPRETACE TEXTU 17
2.1 Vytváření dovednosti čtení s porozuměním 17
2.2 Porozumění textu na základě uplatnění elaborací a inferencí 18
2.3 Výběr vhodného textu pro didaktickou interpretaci 19
2.4 Školní interpretace uměleckých textů 21
2.5 Didaktický potenciál textu 21
2.6 Výukový potenciál textu 23
2.7 Práce s konkrétními texty 24
2.7.1 Příkladový text k rozboru (úryvek) 25

APLIKOVANÁ ČÁST

3 PRŮBĚH A CÍLE ANALÝZ PŘI PRÁCI S JEDNOTLIVÝMI TEXTY 31
3.1 Rovina hláskoslovná, popř. hra s hláskami 31
3.2 Slovo a jeho význam (lexikální i gramatický) 34
3.3 Slovotvorba 41
3.4 Tvary slov 47
3.5 Věta (délka věty) 49
3.6 Využití ich-formy 54
3.7 Přímá řeč 59
3.8 Texty obrázkových seriálů a komiksů 66
3.9 Texty zvláště rozvíjející fantazii nebo k zamyšlení 69
3.10 Texty vzbuzující komický účin 75

ZÁVĚR 79

LITERATURA 80

ANALYZOVANÉ TEXTY 84

ÚVOD

Zájem o text a způsob jeho využití ve výuce zejména českého jazyka jakožto jazyka mateřského se dostává stále zřetelněji do popředí pozornosti všech, kteří hledají efektivní způsoby edukace nejen českého jazyka. Zde pak hledají účinnou a možná i úspěšnou komunikaci. Od stadií různých umělých textů, v nichž byly použity jazykové prostředky, na které pedagog chtěl upozornit žáky (nebo respektoval příkaz své oborové didaktiky, že tak má učinit), resp. zamýšlel tyto jazykové prostředky zpřístupnit žákům tak, aby si je osvojili a ve svých projevech rovněž funkčně používali, vidíme postupný příklon k tzv. autentickým textům, jež mají být využity obdobným způsobem. Tato cesta k autenticitě není přímočará, ony totiž takové texty nenabízejí vždy jazykové prostředky a způsoby jejich užití ve formě a frekvenci využitelné přímo k edukaci. Setkáváme se proto s různými úpravami těchto autentických textů, přičemž tyto úpravy jsou někdy až agresivní, a hlavně natolik rozsáhlé, že kýžená autentičnost se poněkud ztrácí, až se ztratí docela, a máme před sebou de facto zase umělý text. Autentický i umělý text mají pro edukaci své výhody a nevýhody, jež je třeba pečlivě a z různých pohledů zvážit, než se přikloníme k té, či oné formě.

Využití textů v práci pedagoga by mělo vycházet z jejich zevrubného poznání. To zahrnuje především porozumění těmto textům, což ve vztahu text–žák představuje zejména důkladné osvojení dovednosti čtení s porozuměním. A v tomto okamžiku vůbec nezáleží na tom, zda jde o text umělý, nebo autentický, směrodatné je uchopení jeho věcného i estetického obsahu a v souvislosti s tím i odhalení funkce jeho existence, jeho funkce v komunikaci. Pokud nám jde o mechanismy, kterými se příslušného poznání dobírají žáci, určitě bychom neměli podcenit ani osvojení techniky čtení, neboť ta je nezbytnou podmínkou pro vlastní otevření otázky neporozumění textu. Teprve v okamžiku, kdy žák technicky zvládne text, se můžeme začít ptát, zda a jak žák textu rozumí, můžeme uvažovat o žákovských elaboracích a inferencích při čtení textu a po jeho přečtení a o tom, co to vše může znamenat pro práci s daným textem.

Při práci s textem bude jistě velmi záležet i na jeho typu – např. jen při hrubém rozlišení na texty věcné, čili věcně sdělné, a na texty umělecké, čili esteticky sdělné. U obou typů textů může hrát velmi významnou roli pro porozumění způsob jejich výstavby, zvláště výstavby syntaktické. Implicitnost a explicitnost vyjádření, sevřenost a naopak uvolněnost syntaktické stavby jistě stupeň porozumění obsahu textu ovlivní, ovlivní i tzv. uvažování o textu. Zvláště pro věcné texty a jejich vnímání a porozumění jim je signifikantní právě míra kondenzovanosti vyjádření. Předpokládáme-li u věcných textů další zpracování a uplatnění informací, které přinášejí, popř. dokonce vysvětlují, můžeme dospět až k učení z textu, a ačkoli žádná obecná teorie učení z textu dosud neexistuje (Průcha 1987), různé již zpracované modely

takového učení dílčím způsobem mechanismy učení z textu postihují. U esteticky sdělných textů patrně učení z textu nepředpokládáme, nicméně určitá textová kompetence, která při soustavné práci s věcně sdělnými texty může u jedince vzniknout (nebo může být založena), bude hrát velmi významnou roli při rozvíjení žákovy čtenářské kompetence. Právě u autentických textů umožní i rozvoj dětských/žákovských pojetí uměleckých textů, jimiž se může tříbit žákův estetický vztah ke skutečnosti obecně (a to může vést v pozdějším věku žáků, při postupném nabytí životních zkušeností a při pokročilé edukaci až k základům tvorby tzv. literární kompetence).

V souvislosti se zájmem o didaktickou interpretaci uměleckých textů a též v souvislosti s šířícím se uplatňováním metod kritického myšlení byl v našich didaktikách postupně uplatněn – zatím v oblasti didaktiky literární výchovy – postup analýzy a interpretace uměleckého textu, pro nějž se ustálil termín *didaktický potenciál textu*. Vztahu k této metodě i k dalším otázkám textu a k práci s ním, zatím pro žáka mladšího školního věku, se hodlají věnovat následující řádky. O textu uvažujeme v obecné rovině, v aplikační fázi práce se soustředíme na otázky spojené s texty pro žáky mladšího školního věku.

Pro uvedené interpretace byly vybrány literární texty nejčastěji z čítanek pro 2.–5. ročník základní školy, tedy texty, s kterými se ve školách běžně pracuje. Jsou mezi nimi i mluvené texty v písemné podobě vybrané z těchto literárních textů, i když neodpovídají zcela tomu, jak mluvenost skutečně vypadá. Tento postup je záměrný, neboť původní, skutečně mluvené texty by byly pro žáky interpretačně obtížné pro množství zvláštností, které by nebyli schopni pojmenovat. Nabízený postup didaktické interpretace vybraných textů může posloužit učitelům jako opora při uvažování o textu a při odhalování jeho výukového potenciálu.

OBECNÁ ČÁST

1 TEXT

Veškeré úvahy o možnostech edukačního využití se v následujících řádcích pojí s pojmem TEXT. Text je obecně chápán jako spojitý jazykový útvar, který se uplatňuje v komunikaci jako komplexní jednotka sdělování. *Slovník spisovného jazyka českého* ho vymezuje jako „záznam jazykového projevu“ (SSJČ 1989, díl VI, s. 154). Je zpravidla delší než věta, bývá sémanticky úplný, formálně i obsahově uzavřený, mívá určitou funkci a podle druhu nebo typu také určitou strukturu, která se konkretizuje v komunikační interakci. Na přesném vymezení definice tohoto termínu se však lingvisté zatím neshodli, ve stejném či obdobném významu různě používají označení text, jazykový projev, komunikát, někdy promluva, popř. diskurz (Skalička 1937, Mathesius 1942, Hausenblas 1971, 1984, Horálek 1978, Sgall 1980, Jelínek 1984, Hrbáček 1991, 1994, Mistrík 1977, Findra 2004, Minářová 2011 aj.). Shodují se však na obecné charakteristice textu jakožto jazykového prostředku/jevu: Text dělá textem sedm konstitutivních principů, jež se v něm manifestují, jsou spolu v interakci a navzájem se vyvažují, a to koheze (formální soudržnost), koherence (sémantická soudržnost), intencionálnost (zaměřenost na obsah, od něhož se odvíjí funkce textu), informativnost (sdělnost textu), akceptovatelnost (jazyková, stylistická a obsahová přijatelnost pro adresáta), situativnost (zapojenost textu do situačního a kulturního kontextu) a intertextovost (vázanost textu na jiné texty) (Nekula 2017b, srov. též PMČ 1996, par. 841). S takovým vymezením souhlasíme a hlavně chceme pracovat s textem právě tak, jak je obecně chápán a přijímán, ve shodě s jeho současným lingvistickým vymezením. Navíc snad můžeme ještě zvážit způsob jeho realizace, a to jeho písemnou, nebo zvukovou podobu, neboť i mluvený text je text, i když za text je často považována především jeho písemná podoba, určená ke čtení.

1.1 TYPY TEXTU

Zobecnění typů textů a jejich následné třídění není zatím v odborné literatuře uspokojivě vyřešeno (srov. PMČ 1996). Klasifikací textů, textových typů, se zabývá především stylistika a textová lingvistika, ale třeba i pragmatická lingvistika. Z jejich pohledu můžeme vymezit několik různých klasifikací. V jedné zde uvažované typologii se odvíjejí typy textů od bohaté klasifikace stylů (srov. zvl. Havránek 1932, Mukařovský 1941, Hausenblas 1973, Mistrík 1985, ale i Tannen 1984, Labov 1966, s využitím tzv. registru Halliday 1985). Typy textů odpovídají rozlišení stylů singulárních, individuálních, stylů literárních škol, stylů určitých období, ale zvláště stylů funkčních, jak se vymezily podle funkčních jazyků, dále stylů

objektivních i subjektivních, komplexních i simplexních, stylů konverzačních atd. Stylistický aspekt je aplikován též u klasifikace textů podle uplatnění slohotvorných činitelů v nich, takže rozlišujeme texty podle opozice vždy dvou činitelů – texty mluvené a psané, texty veřejné a soukromé, texty oficiální a familiární, texty monologické a dialogické, texty věcné a esteticky působící, texty s kontaktem a bez kontaktu s adresátem, texty připravené a nepřipravené. Výrazným klasifikačním impulzem pak byla teorie mluvních aktů (Austin 1962, Searle 1969). Do jiné klasifikace psaných uměleckých textů vstoupila poetika, která se opírá o teorii literárních žánrů (Miko 1970, Stanzel 1988, aj.), takže se objevují typy textů příslušejících lyrice, epice a dramatu, např. žánrům literatury science-fiction, literatury faktu, ženských románů, komiksu atd. Do klasifikace typů textu zasáhla i každodenní komunikační praxe – pro její potřeby můžeme rozlišit typy textů podle komunikačních oblastí či společenských institucí, v nichž se se specifickými texty můžeme setkat: obchod a služby, zdravotnictví, státní správa, školství, telekomunikace apod.

Při vymezování typu textů se respektují zejména dvě kritéria: forma textu a funkce textu.

Z hlediska různých typů textů bude pro naše další úvahy o didaktickém využití textů významné rozlišení textu psaného a textu mluveného a co do užitých výrazových prostředků textu verbálního a textu neverbálního. Uvedená rozlišení textů mají podstatný význam pro jejich formální charakteristiky. Psanost a mluvenost způsobí nejen odlišnosti textů podle situace, v níž mohou fungovat, ale především je rozrůzní podle užitých výrazových prostředků a jejich uspořádání v souvislý komunikát. Mluvené texty se často odlišují od textů psaných např. skladbou užitých lexémů, pokud jde o slovní druhy – vyšší i vysokou frekvencí zájmen, příslovcí a především částic –, mívají také odlišnou syntax opřenou často o vyšší frekvenci vět jednoduchých, mnohdy nedokončených, popř. s defektní stavbou způsobenou nemotivovanými odchylkami od pravidelné větné stavby (srov. Müllerová 1994). Časté jsou též intonačně neukončené, nedělené výpovědi, jež zdánlivě připomínají souvětí, ale tvoří je pouze řada vět v juxtapozici. Charakteristická je nepropracovaná souvětná stavba, často s tematickými skoky i logickými nesrovnalostmi, jen výpovědi mechanicky řazené za sebou. Psané texty se naopak vyznačují mimo jiné syntaxí složitější, mohou využívat syntaktické kondenzáty aj. Uvedené textové anomálie však nemusejí být nedostatky primárními, mohou být záměrné, a to u textů esteticky sdělných, v nichž se mohou jako prostředky emocionální podílet podle uvážení autora na charakteristice prostředí, postav či postižení děje.

U neverbálního textu nemusí být naplněno všech sedm charakteristických konstituujících principů textu. I když však dochází např. k nedodržení koheze (piktogram, kreslený vtip aj.), je náležitě vyvážena např. situativností, akceptabilitou, ale především informativností, intencionálností i intertextovostí, resp. všemi ostatními uplatněnými konstitutivními principy, jež neverbální text vyjadřuje. Navíc sémiotický přístup k textu chápe text jako celek, kde právě neverbální složka jeho kohezi a koherenci dotváří. Neverbální komunikát je možné považovat oprávněně za text jako texty verbální.

Uplatněním druhého třídicího kritéria textů bude jejich funkce v interpersonální komunikaci. V souvislosti s naším zájmem o vzdělávání žáků vymezíme především opozici textů učebních a neučebních, i když se ani tehdy s různými označeními druhů textu zcela nevypořádáme.

1.1.1 Autentický text

Je možná nadbytečné vysvětlovat, co je autentický text. Každopádně lze takto označit jakýkoli text, u něhož zřetelně identifikujeme jeho funkci v komunikaci, který pro určitou komunikační situaci vznikl. Za autentické považujeme texty umělecké literatury, jejichž funkcí je estetické ztvárnění určité skutečnosti, resp. realizace autorského záměru, časopisecké příspěvky, odborné publikace, právnické spisy, informační texty, sportovní komentáře a reportáže, ale i záznamy, resp. přepisy mluvených projevů vzniklých při různých příležitostech apod. Jde o texty, které nejsou didakticky upraveny a často se vyznačují používáním „živého" jazyka. *Autentické texty* měly a mají své místo obzvlášť ve výuce cizím jazykům (Hendrich 1988), přibližují učícím se subjektům přirozený cílový jazyk a zvyklosti cílové země. Své místo nacházejí v současnosti i ve výuce mateřskému jazyku právě pro přirozenost a přesnost zachycení reálné komunikace.

1.1.2 Učební text

Učební text vznikl evidentně proto, aby byl součástí/prostředkem edukace. K učení lze však využít i texty vzniklé z jiných než učebních důvodů. V tom případě je ovšem třeba u takového textu sledovat nejen charakteristiky odpovídající požadavkům na cíl učení, ale (a to možná i především) jeho charakteristiky vyplývající z původního záměru vzniku. Z uvedeného zjištění současně vyplývá, že za učební můžeme označit nejen text vzniklý primárně k edukaci, ale v podstatě jakýkoli text, který je k edukaci specifickým, didaktickým způsobem využit. V každém případě bude jistě zajímavé sledovat co nejširší charakteristiky učebních textů, a to pro postižení jejich způsobilosti k edukaci, vhodnosti jejich užití a celkových efektů pro edukaci (Jelínek 1996, Hauser 1996). Funkce učebního textu je komplexní (srov. Mališ 1996), neboť v sobě spojuje funkce tři: (1) systematicky buduje, rozvíjí i prověřuje vztah učícího se subjektu k předmětu poznání, vyučovacímu obsahu, (2) tento vztah vytváří, prohlubuje i (3) kontroluje a hodnotí. Zakládá tak i rozlišení učebních textů podle jejich role v edukačním procesu na texty zprostředkující učební obsah, texty tento obsah procvičující a texty prověřovací a kontrolní. Všechny tyto druhy učebních textů považujeme za tzv. *texty účelové*. Velkou skupinu mezi účelovými texty tvoří právě texty zprostředkující předmětný/učební obsah, tzv. *texty výkladové* (výklady, vysvětlení čehokoli na různých úrovních náročnosti určené pro čtenáře odstupňovaně odpovídající jejich mentální úrovni, tj. texty v učebnicích, encyklopediích, vědeckých pojednáních). Mezi těmito texty je ovšem nutno odlišit ty, které by měly sloužit vpravdě učení, to jsou texty v učebnicích (různých úrovní), a texty, které sice k edukaci mohou být využity, ale jejich primární účel přímo edukační nebyl. Texty v učebnicích jsou psány se záměrem někoho něčemu naučit, texty v encyklopediích mají především popularizační charakter, chtějí informovat o problému, chtějí někoho k něčemu získat. Vědecká pojednání řeší na nejvyšší odborné úrovni vybraný problém, mohou též posloužit k edukaci, ale mívají především ambici přispět k rozvoji vědy samé.

1.1.3 Účelové texty výkladové

Tyto texty jsou základním písemným prostředkem didaktické komunikace. Přinášejí didaktickou informaci, čili didakticky zpracovanou informaci vědeckou (ale i jinou). Předpokládá se, že budou sloužit k učení, a to přímo, kdy se potenciální žák/student bude snažit text přečíst, porozumět mu a mentálně zpracovat informace v něm obsažené. Daný text může sloužit i zprostředkovaně, kdy uvedenou mentální operaci s jeho obsahem provede jiná osoba – učitel, jenž se v nejlepším případě bude snažit didakticky vhodným způsobem obsah textu studentovi zprostředkovat, jako by ho on studoval sám. Je jasné, že tento způsob může nezáměrně (ale i záměrně) „přidat" původnímu textu díl subjektivity zprostředkovatele, takže stojí za úvahu, z čeho se už učící se subjekt učí, zda opravdu ještě z původního textu, nebo z jeho parafráze.

Učení z textu je disciplína v pedagogice i u nás již náležitě zpracovaná (srov. zvl. Průcha, např. již 1987 aj.). I když obecná teorie učení z textu dosud zpracovaná není, jak i sám J. Průcha konstatuje, jsou všeobecně přijímány jisté charakteristiky učebních textů a předpoklady učení z nich. Především je jasné, že učení z textu je druhem interakce mezi učícím se subjektem a textem, jak konstatují již v 80. letech minulého století nejen teoretikové české kognitivní psycholingvistiky (např. Nebeská 1982, 1984), ale i odborníci zaměření na psychologii paměti (srov. např. Bock 1978, Paivo-Begg 1981, Hörmann 1981 aj.). Tuto interakci chápeme jako komunikační proces, během něhož musí učící se subjekt nejprve pochopit obsah a smysl textu, aby jej mohl dále mentálně zpracovat a podstatné z něj si zapamatovat. Je důležité, aby jazyková kompetence učícího se subjektu a jazyková struktura textu byly ve významné shodě, aby mohlo dojít k porozumění textu a uvedené mentální procesy tak byly umožněny (Průcha 1987, s. 12).

Patrně ve snaze dobrat se obecné teorie učení z textu vznikla v českém prostředí celá řada speciálních teorií na toto téma, např. teorie založené na strukturně logických modelech textu, na sémantických nebo informačních modelech textu, na modelech textu založených na propozicích, na schématech, rámcích nebo skriptech aj.[1] V souvislosti s rozvojem metod nácviku čtení s porozuměním a především s poznatky, jak se dovednost čtení s porozuměním vytváří, se jako perspektivní jeví model textu a učení na základě postižení elaborací a inferencí, jež čtoucí subjekt při čtení a po něm vytváří, viz kapitola 2.2 Porozumění textu na základě uplatnění elaborací a inferencí.

Porozumění textu bývá silně ovlivněno užitými jazykovými prostředky, a to především v rovině lexikální a syntaktické, popř. kompoziční. Učící se subjekt těžko porozumí textu přesycenému dosud neobjasněnými termíny, může mít problémy i s výrazy méně frekventovanými, pojmenováními zastaralými, regionálními, přejatými, popř. modifikovanými z profesionalismů aj. Zásadní podíl na porozumění textu má jeho syntax, jednak délka věty v počtu slov, poměr větných a souvětných konstrukcí, délka vět a komplikovanost jejich vztahů v souvětných konstrukcích, jednak stupeň syntaktické kondenzace textu (srov. Průcha 1998, Hájková 2015).

1 Srov. podrobně Průcha 1987.

Bez ohledu na zvolený model učení z textu zvláště ve vztahu k žákům mladšího školního věku přijala současná didaktika pro práci s textem jistá doporučení pro fázi práce před čtením textu a pro fázi práce po čtení textu. Před vlastním čtením textu se doporučuje zaměřit se na tzv. obtížná slova – jejich význam, ale i náročnost čtecí. Využitím různých způsobů je třeba především objasnit sémantiku slov, a to slov méně frekventovaných, nářečních, termínů, slov přejatých atd., resp. přesvědčit se, že žáci uvedeným slovům rozumí. Mnohdy problematická slova mohou být i slova víceslabičná,[2] slova se souhláskovými shluky apod. Ve fázi po čtení textu se ověřuje porozumění textu soustavou otázek i aplikačních úkolů k textu, parafrázováním textu, navazováním na obsah textu i sledováním mimotextových souvislostí. Tato práce s textem je zvláště důležitá pro žáky s nedostatečnou znalostí mateřského, resp. vyučovacího jazyka, pro žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ).[3] Některé kroky v této práci s textem před jeho čtením a následně po čtení textu mohou předjímat i tvorbu žákovských inferencí.

1.1.4 Účelové texty materiálové

K účelovým textům můžeme vedle výkladových přiřadit i *texty materiálové*, zvláště jazykové, nasycené jazykovými jevy, které jsou nebo budou předmětem (dalšího) výkladu. V učebnicích tzv. klasicky zpracovaných měly tyto materiálové texty podobu textů výchozích, jimiž jednotlivé lekce začínaly. Dále sem patří texty procvičovací, texty prověřovací a texty kontrolní. Někdy tyto texty pro svou služebnou funkci zcela ztrácely autenticitu účelově vytvořeného textu a mnohdy dospěly až k absurdním konstatacím, zcela nepoužitelným pro aktuální komunikaci.[4]

Ještě více absurdit bývá nikoli v souvislých výchozích textech, ale právě v jednotlivých větách ve cvičeních, tedy v textech procvičujících i prověřovacích či kontrolních. Např.: *Myslivec nabil pušku a zabil výra. Mistr dostal chuť na sýr, ale měl ruce posypané sírou.* aj., což dokládají jak odkazy na starší české filmy zmíněné v poznámce, tak i příklady z edukačních materiálů současných, plných umělých, neživých vět.[5] Zdálo by se, že takové texty měly být záměrně pokusem o nonsens, kdyby ovšem v jejich bezprostředním sousedství nebyly věty zcela neutrální: *Umím splývat ve vodě.* Když už se text z hlediska komunikačního tváří celkem přijatelně, jsou mnohdy připojeny úkoly, jež žáci ovšem nemohou splnit, např. úkol „*Odůvodněte pravopis vyznačených slov* v textu OKOLO HRA**D**CE. V jedné malé zahrá**d**ce rostou tři růže. Rostou tam ale i ře**d**kvičky a jahů**d**ky…“ (Dvorský, Lovis 1995, s. 23). Žáci těžko odůvodní pravopis slova ředkvičky. V částečně upraveném vydání z roku 2010 si toto autoři zřejmě uvědomili a slovo ředkvičky sice v textu zůstalo, ale k odůvodňování vyznačeno už nebylo (Dvorský, Staudková 2010, s. 23).

2 To řeší svými doporučeními již i didaktika čtení pro začínající čtenáře, srov. např. Křivánek, Wildová 1998, Fasnerová 2018.

3 Uvedený didaktický postup rozpracovává zejména didaktika češtiny jako jazyka cizího/druhého, srov. některé tituly k této problematice, např. Hronová 1990, Škodová 2012, Radostný 2011, Gjurová 2011 aj.

4 Některé konstatace připomínají studentské vtipy ze starých českých filmů *Škola základ života* nebo *Cesta do hlubin študákovy duše*, např. „Vlk nese domovníkovi psaní“ nebo „Vojín drží na kolenou sovu“.

5 Šilarová, J., Šilar, F. Opakuj si o prázdninách 3. Praha: Sinus, 1991, velký přehled nesmyslných vět v učebnicích uvádějí Štěpáník, Vlčková-Mejvaldová 2020/2021 nebo Janovec 2021.

Vážení čtenáři, právě jste dočetli ukázku z knihy Výukový potenciál textu pro žáky mladšího školního věku**.** Pokud se Vám ukázka líbila, na našem webu si můžete zakoupit celou knihu.