

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace



Diplomová práce

Bc. Kateřina Hejníšová

Genderové aspekty reprezentace myšlení v čítankových textech pro 3. ročník ZŠ – korpusová studie

Thought representation in Year 3 reading anthologies through the perspective
of gender – a corpus analysis

Praha 2022

Vedoucí práce: Mgr. Anežka Kuzmičová, Ph.D.

Poděkování:

Děkuji vedoucí své diplomové práce Mgr. Anežce Kuzmičové, Ph.D., za odborné vedení práce a všechny cenné rady, které mi nejen v průběhu psaní tohoto textu poskytla. Rovněž děkuji za podporu a motivaci v nelehké době během pandemie, bez níž bych možná i ukončila studium, čehož bych nepřestala litovat. Děkuji rovněž členům projektu PRIMUS/20/HUM/005 *Integrální výzkum textu a četby* (2020-2022), především pak Mgr. Janě Segi Lukavské, která mi byla obrovskou inspirací. Děkuji také své konzultantce Mgr. Anně Čermákové, Ph.D., jejíž zkušenosti a odborné rady výrazně pomáhaly omezit množství (nejen) metodologických pochybení. Děkuji rodině a přátelům za podporu a za to, že nikdy nepřestali věřit, že to zvládnu. Především děkuji Martinovi, který musel prožívat psaní této diplomové práce přinejmenším tak intenzivně jako já a který mi byl během celého procesu oporou. A závěrem děkuji kolegům, známým a úplně všem, kteří mi naslouchali, přestože příliš netušili, čím se vlastně zabývám.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 25. července 2022

Kateřina Hejnišová

Klíčová slova (česky)

Čítanka, literární výchova, dětská literatura, první stupeň ZŠ, korpusová analýza, slovesa myšlení

Klíčová slova (anglicky):

Reading book, literary education, children's literature, the first grade of elementary school, corpus analysis, verbs of thinking

Abstrakt (česky)

Diplomová práce se zaměřuje na jazykovou reprezentaci myšlení postav prozaických textů v současných čítankách pro 3. ročník ZŠ a na její variaci ve vztahu k pohlaví postavy. Autorka na základě vytvořeného korpusu analyzovala slovesné tvary vybraných sloves myšlení jak kvantitativními, tak i kvalitativními metodami. Cílem práce bylo otestovat několik metod k analýze literárních textů, ale také porovnat jednotlivé čítanky v kontextu mezinárodní diskuse o kognitivních aspektech dětské literatury a genderové stereotypizaci v literatuře, jejichž formativní dopad na čtenáře dokládají psychologické studie. Práce vznikla v rámci projektu PRIMUS/20/HUM/005 Integrální výzkum textu a četby (2020-2022).

Abstract (in English):

The diploma thesis focuses on the linguistic representation of the thinking of the characters of prose texts in contemporary reading books for the 3rd year of elementary school and on its variation in relation to the character's gender. Based on the created corpus, the author analyzed the verb forms of selected thinking verbs using both quantitative and qualitative methods. The goal of the work was to test several methods for analyzing literary texts, but also to compare individual reading books in the context of the international discussion about the cognitive aspects of children's literature and gender stereotyping in literature, whose formative impact on readers is documented by psychological studies. The work was created within the project PRIMUS/20/HUM/005 Integrating Text & Literacy Research (2020-2022).

Obsah

Úvod.....	8
1 Výzkum učebnic.....	10
1.1 Dosavadní výzkum českých čítanek.....	10
1.2 Výzkum učebnic z hlediska genderu	14
2 Dětská literatura, kognice a vyváženost postav	19
3 Výzkum dětské literatury s využitím korpusu.....	24
3.1 Terminologické ukotvení.....	24
3.2 Výzkum dětské literatury s využitím korpusu	25
4 Metodologie	29
4.1 Dvojí korpusové hledisko	30
4.2 Trojí metodologický přístup	31
5 Vytvoření korpusu.....	34
6 Kolaborativní složka výzkumu.....	37
7 Celkový korpus	41
7.1 Redukce dat	44
7.2 Sémantická modifikace.....	46
7.3 Procesuálnost a komplexnost myšlení	47
8 Kvalitativní sonda do vybraných sloves.....	49
8.1 Vědět.....	49
8.2 Nevědět.....	53
8.2.1 Introspekce	55
8.2.2 Řešení situace	57
8.2.3 Orientace ve (fikčním) světě	57
8.2.4 Věcné znalosti	58
9 Dílčí korpusy	62
10 Shrnutí	68

10.1	Celkový korpus	68
10.2	Dílčí korpusy.....	69
11	Diskuze.....	71
	Závěr.....	74
	Bibliografie.....	76
	Seznam tabulek	82
	Seznam grafů.....	83

Úvod

Literární výchova v České republice, minimálně v rámci základního vzdělání, zásadně vychází ze specifických učebnic čtení neboli čítanek, které jsou *reprezentativními antologiemi uměleckých textů*. Od 90. let 20. století je trh s učebnicemi bohatý až nepřehledný, systematická evaluace čítanek však nestojí v centru pozornosti odborníků z praxe. I z hlediska výzkumů orientovaných na analýzy učebnic stojí čítanky spíše stranou odborného zájmu. Každý učitel, případně školní metodik, tak čelí otázce, jakou čítanku pro své žáky vybrat. Tato práce proto mj. porovná jednotlivé čítanky mezi sebou, a to v rámci nabídky pro 3. ročník ZŠ. Činí tak v kontextu mezinárodní diskuse o kognitivních aspektech dětské literatury a genderové stereotypizaci v literatuře, jejichž formativní dopad na čtenáře dokládají psychologické studie. Konkrétně půjde o rozbor genderových aspektů odrážejících se ve slovesech myšlení. Takový výzkum je nezbytný, neboť literatura dětem pomáhá rozvíjet vlastní vnitřní životy, proto je důležitá pestrost a vyváženost postav a jejich vnitřních stavů. Především zahraniční práce dokládají, že genderová nevyváženost nebo stereotypizace má dopad na vnímání sebe sama.

Dosavadní výzkumy čítanek se orientovaly především na obsahovou analýzu, častěji na analýzu didaktického aparátu. Předložená diplomová práce, která vznikla v rámci projektu PRIMUS/20/HUM/005 *Integrovaný výzkum textu a četby* (2020-2022), si klade za cíl alespoň částečně zaplnit mezeru v dosavadním výzkumu a poukázat na další možnosti hodnocení čítanek (učebních textů obecně).

Práce nejprve shrne dosavadní relevantní bádání (kap. 1–3), a to hned napříč několika obory (výzkum učebnic, korpusově lingvistické vs. kognitivní a genderové přístupy k dětské literatuře). Výzkumná část práce (kap. 4–10) poté toto rozšíří o bádání nové, jehož základ budou tvořit tři návrhy postupu korpusové analýzy těžé sady literárních textů. S ohledem na to, že se bude jednat o korpusovou analýzu dětských literárních textů, může zvolená metoda působit až jako jakýsi „oxymóron“, neboť korpusová analýza bývá tradičně spojována spíše s neliterárními texty. Vzhledem k této explorativní povaze práce bude její struktura mírně netradiční v tom smyslu, že je jakýmsi metodologickým a mezioborovým dialogem mezi ručním a automatizovaným zpracováním literárních dat.

Autorka práce v rámci zmiňovaného projektu vytvořila korpus všech narativních textů v čítankách pro 3. ročník základních škol, které v roce 2019 držely schvalovací doložku učebnic MŠMT. Cílem práce bude odhalit poznávací možnosti 3 přístupů, konkrétně se bude jednat o analýzu celkového korpusu, analýzy subkorpusů jednotlivých čítanek a kvalitativní sondy do

vybraných sloves myšlení. Využity proto budou jak kvantitativní, tak kvalitativní metody. Povahu smíšeného výzkumného designu navíc podporuje kolaborativní zaměření celkového projektu – výzkumná část předložené práce bude částečně čerpat z již hotových analýz jiných fází výzkumu, na nichž se autorka práce podílela přípravou textového korpusu, nikoliv však koncepčně a analyticky. Tato místa budou v textu náležitě vysvětlena a označena (zvláště kap. 6). Projekt probíhá v několika etapách, z nichž se některé propojí v této diplomové práci, současně by však tato diplomová práce měla posloužit etapám dalším a nabídnout výhledy pro budoucí bádání.

Hlavní výzkumnou otázkou je, jak lze na korpusu literárních textů zkoumat pravidelnosti v kognitivních procesech a stavech postav a zároveň jaké genderové vzorce může takové zkoumání prokázat na úryvcích z čítanek pro 3. ročník základní školy, zaměříme-li se konkrétně na slovesa myšlení. Slovesa myšlení jsme zvolili z toho důvodu, neboť se domníváme, že se jedná o nejpřímější způsob vyjádření kognice, tzn. pro dětského čtenáře jazykově nejméně ambivalentní způsob vyjádření kognitivních procesů. Poslední výzkumnou otázkou je, nakolik budou zjištěné vzorce odpovídat zjištěním z předchozí fáze projektu PRIMUS/20/HUM/005 *Integrální výzkum textu a četby* (2020-2022), která kognici postav zkoumala metodou manuálního kódování založeného na kognitivně literární teorii.

STAV DOSAVADNÍHO BĚDÁNÍ

1 Výzkum učebnic

1.1 Dosavadní výzkum českých čítanek

Juščáková (2021) uvádí svou stat' na téma kvality čítanek na Slovensku odkazem na Maňákovu (2008) tvrzení o nezastupitelnosti učebnic a o nemožnosti jejich zániku – i s připuštěním, že zcela jistě změni svou podobu a funkce. Autorka navazuje slovy: „Zvlášť čítanky sú a budú stále aktuálne, keďže sofistikovane ponúkajú koncentrát rôznorodosti textov, aby zakladali a rozvíjali celý komplex čitateľských zručností žiakov, nadchli ich pre čítanie ako spôsob poznávania, zábavy a estetických zážitkov“ (Juščáková, 2021, s. 96).

Čítanka je běžně používaným učebním textem, který slouží jako „učebnice čtení“ a zdroj uměleckých textů v literární výchově. Setká se s ní zřejmě každý žák (nejen) primárního vzdělávání. Přestože v českém školství jsou čítanky používané napříč stupni vzdělávání a mohou doprovázet ještě studenty středních škol, stojí čítanky stále mimo výraznější odborný zájem, například Lavičková (2015) komentuje jejich nedostatečnou empirickou evaluaci. V této kapitole vymezíme tyto specifické učebnice literární výchovy, pokusíme se postihnout funkce čítanek a nastíníme i jejich vývoj. Co tedy jsou čítanky?

Lavičková při definování čítanek vychází především z pojetí čítanky jako „tradičního prostředníka mezi uměleckými texty tvořícími vlastní obsah literárního vzdělávání a jejich recipienty (žáky) ve školní praxi“ (Lavičková, 2015, s. 188). Role tradičního prostředníka však může být s rozrůstajícími se požadavky narušována a může vést až ke zpochybnění užitečnosti čítanek ve výuce. Váňová v souvislosti s revizí čítanek nakladatelství Fraus podotýká jistou rozdvoučenost školní praxe: „Mezi pedagogy lze registrovat jak pochybnost, zda ještě čítanky plní svou roli a tendenci využívat vlastní texty, tak přesvědčení, že čítanka je skvělá pomůcka, zejména je-li sestavena citlivě a s ohledem na potřeby cílové skupiny u vědomí jejich specifík“ (Váňová, 2021, s. 143).

Čeňková (2011) podtrhuje, že nejde o klasickou učebnici, přestože se čítanka podílí na transformaci kulturních obsahů do školního vzdělávání. Dále pak při definování čítanky zdůrazňuje především aspekt uspořádanosti: „V současné době je souborem vybraných literárních textů (úryvků a celých literárních textů), které jsou uspořádány z určitého hlediska (tematické, žánrové, literárněhistorické) s rozdílným metodickým aparátem...“ (Čeňková, 2011, s. 7).

Lavičková nabízí i širší definici čítanky, podtrhuje jednak specifičnost této učebnice a definuje ji jako *reprezentativní antologii uměleckých textů*, která „...se stává významným zprostředkovatelem komunikace žáka s extensionálními a intensionálními dimenzemi uměleckého textu, a to nejen výběrem a uspořádáním textů, ale i jejich reflexí zprostředkovanou svým didaktickým aparátem. Výlučné postavení čítanek mezi ostatními učebnicemi spočívá v jejich nezastupitelné roli prostředníka mezi uměleckými texty a žáky, z čehož vyplývá i jejich specifická funkce spočívající ve zkvalitňování žákovy čtenářské/literární gramotnosti“ (Lavičková, 2015, s. 188).

Gejgušová na základě analýz hospitací tvrdí, že kvalitu hodiny přímo ovlivňuje kvalita používané čítanky, neboť čítanky ovlivňují jak samotný vzdělávací obsah, tak i použité metody (například prostřednictvím didaktického aparátu). Autorka však význam čítanek nevztahuje jen k samotné literární výchově, ale i k sestavování školních vzdělávacích programů. „*Patrný je vliv využívaných čítanek na formulování příslušných pasáží školních vzdělávacích programů, stávají se tak východiskem pro koncipování literární výchovy v dané etapě vzdělávání, z pohledu učitelů plní funkci odborné a metodické opory při přípravě konkrétních vyučovacích hodin*“ (Gejgušová, 2021, s. 134).

Gejgušová dále komentuje, že čítanky v posledních desetiletích prošly zásadními obměnami. Pro pochopení vývoje a formování čítanek se zde pozastavíme u počátků čítankové tvorby a u klíčových momentů vývoje českých čítanek. Zítková shrnuje vývoj čítanek a výchovu čtenáře vůbec následovně: „*Tereziánská reforma sice vytvořila podmínky pro nejzákladnější vzdělání mládeže, z hlediska výchovy čtenáře ale bylo jediným cílem naučit děti číst a dát jim základy společenské (a náboženské) výchovy, popř. nejnutnější věcné poznatky*“ (Gejgušová, 2021, s. 134).

Autorka uvádí, že do poloviny 19. století se čítanky překládaly z němčiny a kopírovaly mravoučný charakter soudobé literatury, za prvního českého tvůrce čítanek považuje K. A. Vinařického, jehož díly *Česká abeceda*, *Čítanka malých* a *První čítanka* se počala formovat původní česká čítanková tradice. Přesto se ale až do přelomu 19. a 20. století neproměnily funkce čítanky, která měla především umožňovat procvičování čtení, působit výchovně a rozvíjet věcné poznání – tento aspekt začal ustupovat s rozvojem specializovaných učebnic reálií, poté spočíval hlavní cíl čítanek v ukázkách různorodých slovesných forem. „*V letech 1919-1922 vyšla čítanka Josefa Kožíška a Josefa Tůmy Ráno. Byla první skutečnou literární antologií bez strohých a didaktizujících textů, hlediskem výběru ukázek byla jejich literární kvalita*“ (Zítková, 2006, s. 1). Právě v této čítance se podle autorky plně uplatnilo pojetí čítanky

jako souboru umělecky hodnotných textů, usilující mimo jiné i o estetickou výchovu dětí. Takový přístup již odpovídá dnešnímu pojetí, neboť i Lavičková (2015) zmiňuje důraz na estetickovýchovné zaměření předmětu literární výchova – byť se autorka ve své práci zaměřovala na didaktický aparát čítanek. Zítková (2006) však zároveň upozorňuje na to, že ještě ve 40. letech panoval názor, že čítanky jsou zároveň prostředkem věcného učení.

Dalším mezníkem ve vývoji čítanek byly podle Zítkové reformní snahy 20. a 30. let, které způsobily změny v chápání funkce čtení. „*Děti byly vedeny k uvědomělému čtení a aktivnímu vztahu k literárnímu textu. Názory učitelů pokusných škol na čítanky ale nebyly jednotné*“ (Zítková, 2006, s. 1). Již v této době Pedagogická encyklopedie z roku 1938 údajně kritizovala zařazování nekvalitních ukázek podceňujících dětského čtenáře. Ještě po druhé světové válce musely čítanky „... svým věcným obsahem nahrazovat obsahy některých samostatně nezavedených naukových předmětů“ (Zítková, 2006, s. 2) a výchova čtenáře byla pojímána jako výchova světonázoru. Ideová hodnota textů jako základní kritérium výběru bylo nejzřetelnější v čítankách z 50. let, až v následujících desetiletích mělo dojít k uvolnění. (Zítková, 2006)

„*Učební osnovy primární školy z počátku šedesátých let poprvé uváděly literární výchovu jako jeden ze tří cílů českého jazyka, zdůraznily estetickou stránku čtení a literatury*“ (Zítková, 2006, s. 2) a v Pedagogickém slovníku z roku 1965 se již objevuje teze, že čítanky „... působí nejen na myšlení, ale i na fantazii a city mladých čtenářů, je pramenem výchovy k literárně estetické kultuře i kultuře mluveného a psaného slova“ (Zítková, 2006, s. 2) a od 70. let již byly do osnov zařazovány i požadavky na interpretační postupy. Čítanky se tak staly prostředkem „specifické estetické výchovy nenahraditelný obsahem žádného jiného předmětu nebo učebnice“ (Zítková, 2006, s. 2).

Zítková (2006) uvádí, že za současnou etapu čítankové tvorby můžeme považovat již celá 90. léta. Podobně uvažuje Gejgušová, když komentuje *prolomení monopolního postavení Státního pedagogického nakladatelství*, čímž se trh obohatil o učebnice dalších nakladatelství. (Gejgušová, 2021, s. 135) „*V této době vzniklé čítanky (čítankové řady, samostatné čítanky pro různé ročníky i alternativní čítanky) vstupovaly do kurikulárního rámce, který se sice proměňoval, ale nepředstavoval nijak razantní systémovou změnu oproti předchozímu stavu, byl naopak do určité míry jeho kopií*“ (Zítková, 2006, s. 3). Problémem, na který upozorňuje Gejgušová (2021) v souvislosti s pluralitou čítankové produkce, je jednak nepřehlednost trhu, jednak absence systematické evaluace. Zítková (2006) v dříve citovaném textu uvádí také přehled dostupných čítanek a čítankových řad (včetně pracovních sešitů a metodologických

příruček), ale hlavně představuje kritéria pro hodnocení čítanek a prezentuje výsledky evaluačního výzkumu, v rámci nichž formuluje i doporučení pro práci s čítankami v praxi.

Z hlediska vývoje jsou zajímavé autorčiny poznámky k „budoucnosti“ čítanek, neboť text vznikl v roce 2006, kdy byla v platnosti dvě kurikula¹, šlo tedy o jakési přechodné období. Zítková upozorňuje na narůstající zodpovědnost učitelů a škol při výběru učebnic, ale i na náročnější práci tvůrců učebnic (čítanek). Upozorňuje na individuální povahu školních vzdělávacích programů² a jejich potenciální rozrůzněnost, což způsobí, že nebudou „... univerzálním vodítkem pro autory zpracovávající čítanky pro velká nakladatelství s celostátní působností. Jejich práce bude o to zodpovědnější a náročnější. Stěžejním (a v podstatě jediným) kurikulárním dokumentem, kterým se budou tito autoři moci řídit, bude RVP ZV. Náročnější a zodpovědnější proto bude i výběr z těchto učebnic pro výuku na konkrétních školách“ (Zítková, 2006, s. 9).

Pro naši práci je zásadní, že v doporučeních pro tvorbu čítanek, která předkládá Zítková (2006), se nezmiňuje genderová vyváženost textů. V části, kde autorka prezentuje výsledky dílčího evaluačního výzkumu (Zítková, 2006), upozorňuje například na disproporční zastoupení starší a současné literatury či odlišné rozsahy ukázek, nikde se ale nezabývá zastoupením postav a jejich genderu³. Když následně formuluje požadavky na tvorbu čítanek jak z hlediska požadavků RVP ZV, tak z hlediska vlastních doporučení, nikde již zmiňované problémy nezohledňuje.

Tuto kapitolu uzavřeme primárním cílem čítanek podle Zítkové: „*Výchozím přístupem při tvorbě každé čítanky by tedy mělo být vědomí, že primárně musí plnit ty cíle, v nichž je nezastupitelná, tedy především rozvíjet literární gramotnost žáků jako součást celkové gramotnosti kulturní. (...) Čítanka by měla žáky naučit vnímat tu rovinu světa, která je přetvořena člověkem a zároveň slovem, jazykem jako základním komunikačním nástrojem*“ (Zítková, 2006, s. 10).

¹ Dvojí kurikulum v této přechodné době bylo z toho důvodu, že bylo stále v platnosti „dobíhající“ původní kurikulum, zároveň ale již bylo postupně zaváděné kurikulum nové.

² Ředitel školy nebo školského zařízení vydává školní vzdělávací program (ŠVP), který vychází z rámcového vzdělávacího programu (RVP) – ten vydává ministerstvo. ŠVP musí být tedy v souladu s vydaným RVP, upravuje obsah vzdělávání a jeho uspořádání do předmětů či modulů (Informace dostupné ze Školského zákona č. 561/2004 Sb., dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>).

³ Pro účely této diplomové práce se přidržujeme definice genderu viz Grecová et al. (2020, s. 42): „*Pojem odkazující na sociální rozdíly mezi ženami a muži, které jsou kulturně a sociálně podmíněné, konstruované - tzn. historicky a místně proměnlivé. Nejsou přirozenou a neměnnou charakteristikou mužů a žen, ale odráží aktuální stav sociálních vztahů mezi nimi. Jako takový stojí gender v protikladu k biologickým rozdílům mezi ženami a muži.*“

Autorka sama zmiňovanou *literární gramotnost* definuje jako *schopnost poučené recepce literatury, slovesného umění, součást kulturní gramotnosti* (Zítková, 2006, s. 19). Vedle toho Lavičková v dříve citovaném textu vychází z pojetí Zachové⁴ a literární gramotnost definuje jako „... *schopnost poučené recepce uměleckého textu vycházející z porozumění specifikům uměleckých textů jako komunikátů, jejichž podstatou je ambivalentnost a mnohovýznamovost*“ (Lavičková, 2015, s. 189).

Právě aspekt ambivalentnosti a mnohovýznamovosti komplikuje korpusové zkoumání literárních textů, neboť významy jsou v uměleckých textech často sdělovány implicitně. Proto jsme se rozhodli zabývat se slovesy myšlení. Myšlení postavy je v literatuře vlastně vyzváním k domýšlení si na základě osobní zkušenosti, neboť čtenář dostává nutně jen výsek zobrazené mentální reality, s nímž musí dále pracovat, často skrze hlediska více různých postav (Zunshine, 2006; Nikolajeva, 2013; dále viz kap. 2).

1.2 Výzkum učebnic z hlediska genderu

Ještě než přejdeme k výzkumu čítanek, považujeme za nezbytné alespoň stručně definovat gender. Pro účely této diplomové práce se přidržujeme definice Grecová et al. (2020), gender pojmem, který označuje kulturně konstruované sociálně podmíněné rozdíly mezi ženami a muži. „*Nejsou přirozenou a neměnnou charakteristikou mužů a žen, ale odráží aktuální stav sociálních vztahů mezi nimi. Jako takový stojí gender v protikladu k biologickým rozdílům mezi ženami a muži*“ (Grecová et al., 2020, s. 42).

Výzkumy čítanek z hlediska genderu se v českém prostředí, na rozdíl od některých zahraničních (Segi Lukavská & Kuzmičová, v tisku), dosud nevyskytují, genderově zaměřený diskurz se u nás dosud vztahuje jen k učebnicím v obecnější rovině (Valdrová a kol., 2004). Tvorba učebnic představuje velmi náročný a dlouhý proces, při němž autoři musí zohlednit nejen vývojové stádium žáků, pro něž učebnici tvoří, ale také požadavky *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV). Gejgušová navíc upozorňuje na soustavné přehlížení podnětů z programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)*, „*který staví na využití čtení a psaní k rozvíjení samostatného myšlení žáků, na utváření vztahu k celoživotnímu učení, na respektování individuálních vzdělávacích potřeb jedince a jeho ztotožnění s výukovými cíli*“ (Gejgušová, 2021, s. 140).

⁴ Bubeníčková, P., Čuřín, M., Izáková, E., Markoš, M., Vaníčková, V., & Zachová, A. (2012). Rozměry čtenářství. Hradec Králové: Gaudeamus.

Poslední revidovaná verze RVP ZV je v platnosti od 1. září 2021, nejpozději se jím výuka na prvním stupni musí řídit od 1. září 2023.⁵ Konkrétně k tvorbě čítanek však Váňová (2021) podotýká: „*Současná podoba čítanek je zpravidla reakcí na schválení RVP ZV (2005), jemuž se snaží přizpůsobit zejména co do požadavků na začlenění problémů a tematických okruhů. Současně však je patrné, že se autoři stále inspirovali vzdělávacími programy, které mu předcházely, protože ve formulacích např. základních literárněvýchovných cílů není RVP ZV právě explicitní. Což platí i o RVP ZV (2017), kde jsou sledované očekávané výstupy definovány identicky.*“ (Váňová, 2021, s. 144) V samotném RVP ZV však nejsou pokyny k tvorbě učebnic a explicitně nevymezuje ani genderovou vyváženost, kromě např. části Člověk a společnost, kde je v rámci kompetencí uvedeno „*utváření pozitivních vztahů k opačnému pohlaví v prostředí školy i mimo školu, k rozpoznávání stereotypního nahlížení na postavení muže a ženy v rodině, v zaměstnání i v politickém životě, k vnímání předsudků v nazírání na roli žen ve společnosti*“⁶.

Segi Lukavská & Kuzmičová (v tisku) upozorňují také na nejnovější zprávu UNESCO⁷: „*According to the latest UNESCO report on gender (Antoninis, et al., 2020), female perspectives are still heavily underrepresented in textbooks in many countries.*“ V České republice chybí aktuální komplexní evaluace učebnic z hlediska genderové korektnosti, navzdory existenci oficiální Příručky pro posuzování genderové korektnosti učebnic (Valdrová a kol., 2004). Ta jednak formuluje koncept genderu a shrnuje jeho uplatňování v učebnicích, jednak předkládá doporučení pro evaluaci. Vláda v roce 2020 vydala *Plán podpory rovnosti žen a mužů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na léta 2021-2024* (Grecová et al., 2020) s navrhovanými opatřeními na podporu rovnosti žen a mužů. V *Plánu* jsou formulována dvě hlavní opatření pro zlepšení posuzování genderové korektnosti učebnic tak, aby byl jejich obsah v souladu s principy rovnosti žen a mužů:

„*Aktualizovat stávající systém odborného posuzování učebnic pro ZŠ z hlediska rovnosti žen a mužů pro účely udělení schvalovací doložky*“ (Grecová et al., 2020, s. 23).

⁵ Informace dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani.html>

⁶ Příloha k Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, č. j.: MSMT-40117/2020-4. S. 60. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministra-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-informatika>

⁷ V tomto dokumentu je jednak zhodnoceno zlepšení postavení žen za uplynulé dekády, jednak je vyzdvíženo, že v mnoha státech stále přetrvávají negativní genderové normy a že jejich odbourávání ve vzdělávání není možné pouze skrze sektor školství. Upozorňuje na to, že v mnoha zemích jsou stále vydávány a používány učebnice s genderovými stereotypy. Dokument dostupný z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514/PDF/374514eng.pdf.multi>

„Aktualizovat metodiku pro posuzování genderové korektnosti učebnic. Nadále příručku systematicky využívat jako nedílnou součást procesu posuzování kvality učebnic, viz opatření F.2.1“ (Grecová et al., 2020, s. 24).

Valdrová a kol. (2004) v souvislosti se školou jako prostorem, v němž probíhá socializace, upozorňují na jakýsi paradox, který spočívá v tom, že prostřednictvím školy bývají reprodukovány genderové stereotypy, zároveň má ale školství potenciál genderové (i jiné) nerovnosti snižovat. *„Za využití formálního a neformálního kurikula mohou být žáci a žákyně vedeni k genderově citlivému pohledu na sociální realitu a kritickému myšlení, které jim umožní genderové stereotypy rozpoznávat.“* (Valdrová a kol., 2004, s. 8) Autorky sice později v textu upozorňují na to, že by součástí recenzování učebnic mělo být i posouzení genderové korektnosti, ale na mnoha místech dokládají, že žáci se ve škole stále setkávají s genderově nekorektními učebnicemi. Váňová (2021) při formulování požadavků na podobu čítanky pro 3. ročník⁸ (právě tento ročník je pro nás zde s ohledem na povahu výzkumné části diplomové práce klíčový) zmiňuje diferenciaci čtenářských zájmů chlapců a dívek. Což se podle autorky promítá do rovnoměrného zastoupení dívčích a chlapeckých postav. *„Početnou žánrovou skupinou jsou rovněž prozaické texty s dětským hrdinou, zejména ze současnosti. Fakt, že v tomto věku se začínají čtenářské zájmy chlapců a dívek zvolna diferencovat, se promítá do rovnoměrného zařazení příběhů s dívčí hrdinkou a hrdinou chlapeckým, případně s dětskými kolektivy“* (Váňová, 2021, s. 149). Jak si ale ukážeme později, jedním ze závažných závěrů projektu PRIMUS/20/HUM/005 *Integrální výzkum textu a četby* (2020-2022) je právě nerovnoměrnost zastoupení postav z hlediska genderu.

Současně se tedy ocitáme v situaci, kdy je naše školství sice tzv. genderově neutrální, tedy dívky a chlapci mají stejné vzdělávací podmínky, jsou ve stejné třídě a se stejnými učebnicemi. Zároveň ale může být vzdělávání výrazně genderově zatížené, například prostřednictvím učebnic / učebních materiálů. Jak píše Valdrová a kol. (2004, s. 8): *„Unifikující přístup k dívkám a chlapcům nerespektuje jejich mnohdy odlišnou životní zkušenost. Dívčí a ženská zkušenost je často marginalizována či ignorována. Ona „neutralita“ tedy vlastně spočívá v přizpůsobení určitého pohlaví (většinou dívek) pravidlům a nárokům, která jsou formulována pro jiné pohlaví (častěji pro chlapce).“*

Autorky dále zmiňují inovaci v pojetí učebnic, ale dodávají, že stále chybí výraznější posun z hlediska genderu: *„Ačkoliv v 90. letech 20. století došlo v České republice k určité inovaci*

⁸ Váňová v textu formuluje obecné požadavky na podobu čítanek pro 3. ročník v rámci sestavování nové čítanky pro nakladatelství Fraus.

pojetí učebnic, z genderového hlediska k výraznému posunu zatím nedošlo“ (Valdrová a kol., 2004, s. 10). K reprodukci tradičních genderových rolí a stereotypů prostřednictvím učebnic může docházet jak záměrně, tak bezděčně, autorky uvádějí několik zdrojů potenciálního genderového zatížení učebnic. „*Nejsilněji se genderové stereotypy v učebnicích odrážejí na:*

- *celkové koncepci předmětu,*
- *výběru učiva,*
- *ilustracích a příkladech,*
- *jazyku učebnic*“ (Valdrová a kol., 2004, s. 10).

Z hlediska učebnic se autorky věnují nejprve výběru učiva, který je přímo závislý na autorském týmu. Učebnice nejsou „objektivním“ představením daného vědního oboru, ale jsou sociálním konstruktem a představují takový výběr učiva, který autorský tým vyhodnotil za relevantní pro daný vyučovací předmět. V učebnicích tak může mít jedno pohlaví více prostoru než druhé, nebo jsou ignorována témata relevantní pro jiné pohlaví. Přičemž v českém prostředí dochází k výraznému upořádání žen a ženské životní zkušenosti. „*V učebnicích chybí pasáže o ženách jako dějinné síle (dějepis), o ženském hnutí (dějepis, občanská nauka), o filozofkách a političkách (občanská nauka), málo se ví o matematickách, nositelkách Nobelovy ceny, cestovatelkách aj.*“ (Valdrová a kol., 2004, s. 12). Děje se tak například prezentováním heroických činů mužů, kteří jsou „hybateli pokroku“, zatímco ženy jsou v podřízeném vztahu, ale například taky prostřednictvím prezentování všedního života žen výrazně třeba při domácích pracích. Posilují se tak typicky mužské a typicky ženské sociální role. Přičemž problematické není je to, co je zahrnuto a prezentováno, ale i to, co chybí. Podle autorek tak dochází jednak k reprodukci patriarchistického vnímání a hodnocení světa, který způsobuje genderové stereotypy, prostřednictvím učebnic, zároveň tím autorské týmy tento stav konzervují. (Valdrová a kol., 2004)

Problém však autorky spatřují i v prezentování vzájemných vztahů obou pohlaví, které jsou prezentovány jako střety dvou naprosto protikladných světů, kdy dochází ke zdůrazňování rozdílů nejen ve vlastnostech, ale i v myšlení a emocích. Znevýhodňování se děje i prostřednictvím ilustrací a příkladů. Autorky podtrhují význam propojení příkladů s různorodou životní zkušeností žáků a žákyň, zdůrazňují však nezbytnost toho, aby příklady a ilustrace nebyly vlastní jen některé ze skupin. V opačném případě totiž můžou způsobit nezáměr o daný předmět, ale také horší výkon – tedy může ovlivnit životní šance dívek a chlapců. Učebnice je tak mohou směřovat do sociálních rolí, které mohou být v rozporu s jejich osobními dispozicemi. „*Ilustrace a příklady obvykle podporují celkové pojetí učebnice,*

které je často genderově stereotypní. Jejich prostřednictvím tak dívky jsou směřovány do tzv. ženských činností a povolání (např. sekretářka, prodavačka, žena v domácnosti) a chlapci naopak do tzv. mužských činností a povolání (např. technik, manažer, řidič)“ (Valdrová a kol., 2004, s. 14).

V souvislosti s jazykem autorky zdůrazňují především to, že autorské týmy používají jazyk šablonovitým způsobem – tedy jako šablonu, která posiluje a udržuje genderové hierarchie. Jako příklad uvádějí generické maskulinum (příp. generické femininum například v souvislosti s profesí sekretářky) a ustálené výrazy spojované s daným pohlavím. *„Jazykově jsou ženy i muži zobrazovány nejčastěji v situacích, které jsou v důsledku stereotypů typické pro jejich pohlaví, do úst jim vkládají „typické“ proslovy a „typická“ konverzační témata“ (Valdrová a kol., 2004, s. 15).*

Závěrem k jazyku autorky ještě komentují situaci směrnic o nesexistickém vyjadřování. *„V zemích se stabilními demokraciemi včetně členských států EU je korektnost vyjadřování ošetřena směrnicemi, doporučeními a ustanoveními státních jazykových politik. Směrnice EU o nesexistickém vyjadřování se jistě brzy začnou prosazovat i v Česku.“ (Valdrová a kol., 2004, s. 16).*

S ohledem na to, že jedním ze zájmů projektu PRIMUS/20/HUM/005 *Integrovaný výzkum textu a četby* (2020-2022) byl i vztah mezi autorem textu a genderovou vyvážeností postav, o čemž pojednáme dále především v kap. 6, je také nutné zdůraznit, že genderová stereotypnost není přímo vázána na to, zda je autorkou žena, nebo muž (Segi Lukavská & Kuzmičová, v tisku). To je podle Valdrové a kol. (2004, s. 17) vidět i v oblasti tvorby celých učebnic. *„Je třeba z praxe zdůraznit, že genderová stereotypnost či naopak korektnost učebnice není vázána na to, zda je autorkou žena nebo autorem muž. Nejedná se tudíž o žádnou „bitvu“ mezi ženami a muži, nýbrž jde o již zmiňovanou otázku konformity vůči většinovému dominantnímu diskursu.“*

2 Dětská literatura, kognice a vyváženost postav

V úvodu ke knize *Dítěti vstříc* Segi Lukavská poukazuje na jakýsi paradox ve vědeckém přístupu k dětské literatuře. Na jedné straně se jedná o nejzásadnější literaturu každého čtenáře, neboť tvoří *vstupní bránu do světa literatury*, na druhé straně ji literární věda až ztrácuje kvůli triviálnosti (Segi Lukavská, 2017). Jelikož předložená diplomová práce není literárně orientovaná, je pro nás klíčový především stránka formující. V této kapitole se budeme věnovat vybraným zásadním jevům spojeným s dětskou literaturou a její recepcí. Pozornost bude věnována především souvislostem s dětskou kognicí.

Než k takovému pojednání přejdeme, je nezbytné vymezit dva základní pojmy, které se v textu níže budou objevovat opakovaně, jde o *emпатii* a *mentalizaci*. Shodně s Nikolajevou (2018) chápeme *emпатii* jako schopnost pochopit pocity druhých, neboli „... *specifická schopnost pochopit, jak se jiní lidé cítí...*“ (Nikolajeva, 2018, s. 137). Vedle toho *mentalizace* (teorie mysli) je schopnost porozumět duševním stavům, tedy „... *schopnost pochopit, jak jiní lidé přemýšlejí...*“ (Nikolajeva, 2018, s. 137). Podle autorky jsou právě *emпатie* a *teorie mysli* základní sociální dovednosti a literatura může výrazně napomoci jejich rozvoji.

Loweová (2018) postuluje, že všechny příběhy, i ty velmi jednoduché, vycházejí z toho, co si někdo myslí. K porozumění příběhu je tak nezbytné, aby si čtenář uměl představit myšlenky a emoce postav a aby jim uměl porozumět (Loweová, 2018). Jak ale poukazuje Nikolajeva, pro dětské čtenáře, kteří ještě nemusejí mít plně rozvinuté literární kompetenci a nemusejí být plně schopni *emпатie* a *mentalizace*, může být právě takové porozumění příběhu velmi problematické. „... *young readers who may not yet have developed full comprehension of fundamental moral issues and who have not attained the literary competence necessary to understand fictive characters' mental processes, representation of emotions in literature may produce a problem*“ (Nikolajeva, 2012a, s. 23).

Nikolajeva (2012a) poznamenává, že přestože se vždy uznával pozitivní vliv literatury na socializaci, až do zformování kognitivního proudu literární vědy se blíže nezkoumalo, jakým způsobem se tak děje. Přičemž zvažuje, že jestliže by literatura mohla pomáhat dětem rozvíjet porozumění myslím ostatních lidí, což je základní sociální dovednost, byla by důležitým prostředkem socializace, neboť „... *snaha porozumět lidem tvoří většinu toho, co na světě děláme*“ (Loweová, 2018, s. 117).

Klíčové pro badatele v této oblasti je vypořádat se s otázkou, jak je možné, že porozumění fiktivním postavám by mohlo pomáhat porozumění v reálném životě. „*Why would even the*

most profound knowledge of fictional people who do not exist and have never existed, with their non-existing personal problems and public networks, their non-existing opinions and non-existing emotions, be of any relevance whatsoever for our knowledge and understanding of real people either in our immediate environment or further away?“ (Nikolajeva, 2012, s. 274). Odpovědi přinesla poznání mnoha vědních oborů, jako jsou kognitivní psychologie, sociální lingvistika či psycholinguistika, zásadní byly také nejrůznější výzkumy mozku (neurolinguistika).

Loweová (2018) v rozporu s Piagetovou myšlenkou dětského egocentrismu uvádí, že děti začínají dobře rozumět myšlenkám, motivacím a emocím druhých zhruba ve věku 4–5 let. Právě schopnost porozumět tomu, že jiní lidé myslí a prožívají emoce, se označuje jako teorie mysli. Navíc se ukazuje, že děti jsou velmi brzy schopny rozeznávat fikční a reálný svět. Děti si jsou vědomy nejen svých duševních stavů, ale pomocí jim vlastní imaginace jsou schopné je projektovat i na druhé (Loweová, 2018, s. 117). *„In fiction, the skills of mind-reading can be trained over and over again, with little risk of error“* (Nikolajeva, 2012, s. 275). Stejně tak Loweová upozorňuje na brzy se rozvíjející schopnost empatie, *„... děti stavům mysli sebe samých rozumějí stejně jako myslím ostatních“* (Loweová, 2018, s. 119). Pro naši práci je také mimořádně zajímavé, že podle výzkumu, který shrnuje Loweová, se v dětské řeči objevují slovesa myšlení už kolem 2. roku. *„Kognitivní psychologové předpokládají, že slovesa myšlení (myslet, vědět, rozumět, vzpomenout si a tak dále⁹) se v dětské řeči objevují okolo 2–0, vedle toho hry, při nichž děti něco předstírají, hrají již okolo 1–6“* (Loweová, 2018, s. 118). Dále poznamenává, že například sloveso *myslet* (u anglicky mluvících dětí) se objevuje v jejich slovníku ve věku od 2 do 6 let.

V souvislosti s raným dětským věkem (a tedy s mladými čtenáři) Nikolajeva zmiňuje, že kognitivně orientované studie sice popisují přenos zkušeností ze života do textu a z textu do života *za účelem pochopení fikčních emocí*, ale že přehlíží právě otázku mladých čtenářů. Ti *„... nejenže postrádají reálné zkušenosti s řadou emocí, ale nemají ani zcela vyvinutou teorii mysli. (...) Mladí čtenáři sice ještě neovládají schopnost empatie, ale nacházejí se v procesu vývoje těchto dovedností...“* (Nikolajeva, 2018, s. 139). Literatura v tomto procesu může být užitečná jako prostředek jeho podpory, či dokonce urychlení. Literární postavy sice neprožívají reálné emoce, ale jsou utvářeny jazykem, slovy. Na slova explicitně popisující nějaké stavy či

⁹ Loweová má ovšem širší pojetí sloves myšlení, za první sloveso myšlení pokládá například *chtít*, se kterým my ve výzkumu nepracujeme.

emoce (např. *šťastný*), ale i na komplexnější popisy emocí reaguje mozek stejným způsobem, jako kdybychom je zakoušeli my sami. (Nikolajeva, 2018, s. 139)

Kucirkova (2019) definuje tzv. kognitivní empatii, která lépe odpovídá empatii rozvíjené v literatuře, neboť vychází z mentalizace: „*Cognitive empathy is synonymous with interpersonal empathy and social cognition, which refer to the human ability to mentalize and understand what other people think*“ (Kucirkova, 2019, s. 4).

„*Kognitivní teorie se do hloubky zabývá problematikou čtenářovy emoční participace v rámci četby literatury, která v sobě zahrnuje i identifikaci s postavami a vzhled do nich a také projekci zkušeností z běžného života do postav, což se také označuje jako strategie ‚přenosu‘. (...) Literatura nám umožňuje proniknout do myslí jiných lidí*“ (Nikolajeva, 2018, s. 147). Autorka však dodává, že u začínajících dětských čtenářů je problematická tzv. projekce, tedy že se děti jednoduše identifikují s postavou například na základě shodných vlastností/zájmu. Podle Nikolajevy je potřebné děti podporovat v empatii a tvořivém čtení myslí, ne v prosté identifikaci. Rozdílem je pak především to, že empatie nevyžaduje *potvrzení* či *ospravedlnění*, čtenář by měl být schopný pochopit i pocity postav, které nemá rád, což nenastane, pokud dojde k identifikaci. (Nikolajeva, 2018, s. 147) V tomto kontextu uvádí Kucirkova (2019), která se zabývá rozvíjením schopnosti empatie prostřednictvím četby, že nejcennější je právě identifikace s postavami, které jsou odlišné od čtenáře.

„*Ačkoli to kognitivní věda netvrdí explicitně, mohli bychom se domnívat, že kvalita literárního textu může být odvozena od úrovně potenciálního čtení myslí, kterou umožňuje*“ (Nikolajeva, 2018, s. 150).

Kucirkova (2019) však upozorňuje na několik empirických nedostatků ve výzkumech zaměřených na vliv literatury na empatii, konkrétně na nedostatek prací zaměřených na děti a dále na čistě korelační povahu závěrů, které ve vztahu empatie a čtení neurčují směr kauzality: „*Children’s books are considered an essential vehicle to discuss emotions and feelings, yet, empirical studies on the relationship between empathy and reading have been almost entirely preoccupied with adult readers and correlational.*“ (Kucirkova, 2019, s. 2) Autorka zároveň upozorňuje na opačný směr takového působení – tedy že empatičtí čtenáři více vyhledávají fikci.

Aby však dětští čtenáři mohli rozvíjet empatii, je nezbytná rovněž vyváženost postav, neboť jen tak je možné podporovat vzájemné pochopení mezi chlapci/muži a dívkami/ženami. Níže budeme pracovat s několika výzkumy, které potvrzují, že používání genderově vyvážených

textů ve školách může změnit předsudky dětí a rozšířit jejich chápání toho, jaké aktivity jsou vhodné pro muže a ženy. „...boys should have the opportunity to face rounded female characters the same way girls are given opportunities to identify with complex male characters“ (Segi Lukavská & Kuzmičová, v tisku).

Karniol & Gal-Disegni (2009) se věnují vlivu genderových stereotypů a nevyváženosti zastoupení postav v dětské literatuře. Pro naši práci je jejich text přínosný především zájmem o čítankové texty, autoři totiž analyzovaly izraelskou obdobu čítanek, jaké známe z českého prostředí. „Gender stereotypes are nefarious, however, because they impact a wide range of contexts, including children’s evaluative judgments of other people, their choice of playmates, and even the content of their writing“ (Karniol & Gal-Disegni, 2009, s. 412). Právě tento výzkum je důležitý i pro naši výzkumnou část, neboť se zabývá literárními texty v hebrejštině, která stejně jako čeština vyjadřuje rod gramaticky. Navíc byl výzkum zaměřen na čtenáře 1. třídy¹⁰, tedy stejně jako v našem výzkumu jde o *velmi mladé čtenáře prvního stupně. A konečně, i v tomto výzkumu se autoři zabývali slovesy*: „Hence, in reading, children are aware of the association between gender and the kinds of verbs associated with males versus females, underlining the importance of the issue of the gender-fairness of basal readers“ (Karniol & Gal-Disegni, 2009, s. 414).

Výsledky tohoto výzkumu ukázaly, že děti, které ve škole pracují s genderově vyváženější „čítankou“, považují více různých aktivit za vhodné pro obě pohlaví, navíc tyto děti považovaly více činností stereotypně spojených s ženami za vhodné pro muže i ženy. Zároveň ale tato studie ukázala, že na stereotypy o mužských postavách literární texty neměly vliv, na základě čehož došli autoři k závěru, že změna stereotypů ohledně toho, co je vhodné pro muže, je mnohem obtížnější než změna stereotypů toho, co je vhodné pro ženy. „... changing stereotypes of what is appropriate for females. This may well occur because it is generally women who are shown engaging in activities that are stereotypically associated with males, rather than men being shown engaging in activities that are stereotypically associated with females“ (Karniol & Gal-Disegni, 2009, s. 417).

Ještě hlouběji se sebepojetím ve vztahu k dětské literatuře zabýval Richter, Appel, & Calio (2014). „A growing body of evidence indicates that mass-mediated stories can not only influence how we judge features of the outside world but also affect how we perceive ourselves“

¹⁰ Účastníky výzkumu bylo 72 dětí ve dvou třídách prvního stupně ve dvou různých školách v městském centru v Izraeli, přičemž každá ze škol používala jinou „čítanku“.

(Richter, Appel, & Calio, 2014, s. 182). Jejich experimentální výzkum s dospělými ženami potvrdil, že genderové stereotypy v psaných textech ovlivňují sebepojetí, přičemž vliv příběhu je tím větší, čím více se čtenář subjektivně „přenes“ do textu (Richter, Appel, & Calio, 2014, s. 184).

Eberhard (2017) v úvodu ke své studii poznamenává, že dětská literatura je vhodná pro hledání genderových jazykových vzorců, neboť jsou v ní idealizované reprezentace společenských norem. Podle autora je proto klíčová zabývat se jazykem (asymetriemi v něm), neboť to může přispět ke zlepšení genderové nevyrovnanosti ve společnosti. „*Uncovering asymmetries can lead to understanding how such differences contribute to gender imbalance in society; or, conversely, how more symmetrical representations work towards leveling out this disparity*“ (Eberhard, 2017, s. 229).

3 Výzkum dětské literatury s využitím korpusu

3.1 Terminologické ukotvení

Korpus je jedinečným nástrojem pro zkoumání velkého množství dat, tvoří ho totiž texty jako celky, tudíž poskytuje nevýběrové informace o všech jazykových jevech a umožňuje bádání v rozsahu, který dříve nebyl možný – například z hlediska frekvence či typického užití. Korpus je tedy „... *Rozsáhlý soubor autentických textů (psaných nebo mluvených) převedený do elektronické podoby v jednom formátu tak, aby v něm bylo možné jednoduše vyhledávat jazykové jevy (zejména slova a slovní spojení // Kolokace), (...) zobrazuje jaz. jevy v jejich přirozeném kontextu*“ (ČERMÁK, 2017a).

Než se budeme zabývat využitím korpusů při zkoumání literatury, je nutné vymezit ještě dva pojmy, a to *korpusová lingvistika* a *korpusový přístup*. Ne všechny přístupy prezentované v této kapitole by totiž mohly být bezpochyby vnímány jako součást korpusové lingvistiky, přestože využívají korpusové přístupy.

Korpusová lingvistika je: „*Odvětví lingvistiky zabývající se výstavbou a analýzou elektronických jazykových korpusů v počítači, a to všude tam, kam korpusová data dosahují*“ (ČERMÁK, 2017b). Jedná se o *metodologickou disciplínu*, jejímiž hlavními zájmy jsou tvorba korpusů a jejich užívání (vytěžování), „... *práce v souvisejících oblastech, zvl. aplikovaných (lexikografie, jazyková propedeutika aj.) a šířeji i oblastech nejazykových, a to ve vazbě na úzce související disciplíny, jako je počítačová lingvistika a informatika*“ (ČERMÁK, 2017b).

Korpus je možné zkoumat mnoha různými způsoby a metodami. Různá povaha dat, které korpus obsahuje, vyžaduje odlišný způsob zacházení s nimi, tzn. typ informace, která je v korpusu obsažená, vyžaduje (omezuje) možnosti analýzy. „*Korpusový přístup se v lingvistice opírá o korpusová data (kombinující rozsáhlou empirickou základnu, indukci a kvantitativní metody při vytěžování korpusu), a dnes se uplatňuje téměř na všech rovinách popisu jaz.*“ (CVRČEK, 2017a). Právě způsob zacházení s korpusem a vytěžování dat z něj označuje pojem *korpusový přístup*. Základní dělení rozlišuje dva korpusové přístupy, a to *corpus-driven* výzkum (CDV) a *corpus-based* výzkum (CBV). Rozdíl spočívá v tom, zda výzkumník korpusem pouze ověřuje či zpřesňuje své závěry (CBV), nebo zda je vliv korpusu mnohem větší a slouží spíše jako východisko pro (re)definování hypotézy (CDV). „*Rozdíl mezi corpus-based výzkumem a c.d.v. tak spočívá především v míře vlivu, který je badatel ochoten při formulování hypotézy přenechat samotným jaz. datům (na úkor své intuice, získané znalosti o jaz. a introspekci)*“ (CVRČEK, 2017b).

Pro náš výzkum je klíčové, že korpus může sloužit pouze jako „organizační nástroj“ pro manuální analýzy, jak můžeme vidět například u Segi Lukavské & Kuzmičové (v tisku) nebo jak činí některé výzkumy, které si představíme v následující kapitole, například Tepper & Cassidy (1999). S tím souvisí i užitý software pro analýzu: „*Korpus se dá zkoumat mnoha formálními způsoby a metodami, které do jisté míry ovlivňuje, resp. podmiňuje užitý software, tj. korpusový manažer n., pro menší korpusy, programy jako AntConc, WordSmith či MonoConcPro*“ (ČERMÁK, 2017c).

Závěrem zde ještě připomeneme jeden z našich cílů, a to snahu o mezioborový a metodologický dialog. Korpusová analýza může být užitečná při zkoumání literatury, neboť umožňuje nebývale široký záběr výzkumu a „*Corpus analysis considers large amounts of data to unearth patterns that may otherwise remain hidden...*“ (Eberhardt, 2012, s. 228). Využití korpusu při zkoumání literárních dat (textů) ale může být, jak jsme již uvedli výše, mnohem širší.

3.2 Výzkum dětské literatury s využitím korpusu

Tato kapitola prezentuje dosavadní korpusové přístupy k dětské literatuře. Práce zde citované posloužily jako metodologická orientace pro praktickou část, tedy pro náš výzkum. Žádnou metodologii jsme však přímo nepřevzali, protože povaha excerpovaného materiálu a zařazení výzkumu do projektu *PRIMUS/20/HUM/005 Integrovaný výzkum textu a četby (2020-2022)* vyžadovaly odlišný přístup – naším cílem bylo vyzkoušet trojí přístup ke stejnému materiálu, a odhalit tak vhodnost a možnosti jednotlivých metodologií.

Tepper & Cassidy (1999) shrnují dosavadní vývoj bádání v oblasti genderu v dětské literatuře a na základě vlastního výzkumu¹¹ docházejí k závěru, že sice došlo v dětské literatuře k jisté vyváženosti v popisování emocí postav z hlediska genderu, ale že jsou děti stále vystaveny genderové stereotypizaci skrze literaturu. Dětská čtenářka jsou podle autorů vystaveni nedostatečnému množství ženských postav. Svůj výzkum postavily na „skutečně čtených“ dětských knihách, oslovili 47 rodičů předškoláků, aby zaznamenali, jaké knihy jejich děti skutečně četly (jim byly čteny) během jednoho týdne.

Tepper & Cassidy odkazovali k výzkumům již ze 70. let, které došly k závěrům, že dětské knihy jsou silně stereotypizovány z hlediska genderu – knihy byly vyhodnoceny jako sexistické a nespravedlivé vůči ženám. Ženské postavy nebyly v různých titulech zastoupeny ani v rolích

¹¹ Výzkum je založený na 196 knihách, které v anketě četby dětských knih určilo 47 rodičů předškoláků jako skutečně čtené knihy – klíčovým kritériem tedy bylo, aby šlo o knihy, které předškolní děti skutečně četly (nebo jim je četli rodiče).

vedlejších, natož v těch hlavních. Pokud se v knize nějaká ženská postava objevila, byla vykreslena jako nedůležitá či nenápadná. Aktivita postav se podle autorů (s odkazy na další výzkumy) dělí na typicky chlapecké (rybaření, kempink) a typicky dívčí, mezi něž patří například hraní si v písku a přeskakování švihadla. (Tepper & Cassidy, 1999)

V rámci výše komentovaného vzorku autoři kvantifikovali počet zastoupení postav. Z vypočítaných poměrů se ukazuje, že došlo ke zlepšení v zastoupení postav podle genderu, neboť v roce 1972 bylo zastoupení mužských postav ku ženským 11:1, v roce 1984 již 2:1. Z hlediska činností postav se ukázalo, že pokud byli hlavními postavami muž a žena, muž byl rozhodně více aktivní a dobrodružný, zatímco ženy byly vykresleny tradičními femininními způsoby. (Tepper & Cassidy, 1999)

Genderová stereotypizace byla prokázána i v devadesátých letech, Tepper & Cassidy (1999) odkazují na několik výzkumů, které potvrdily, že mužské postavy jsou charakterizovány jako nezávislé, rozhodné a inventivní, zatímco ženské postavy jsou pasivní a vyžadují od ostatních pomoc. Komentují, že přestože došlo ke zmírnění genderových stereotypů, jsou v dětské literatuře stále přítomné.

Z jejich vlastního výzkumu vyplynulo, že v jejich vzorku byly mužské postavy mnohem více v ústřední roli a také se více objevovaly na obrázcích. Ženské postavy byly opravdu méně zastoupeny než ty mužské, objevovaly se zhruba třetinu času oproti dvěma třetinám času mužských postav. Jejich výzkum zaměřený na běžné knihy, které děti pravidelně čtou, tak přinesl závěr, že mužské a ženské postavy nejsou zastoupeny výrazně rovněji než v šedesátých a sedmdesátých letech, vyhrazují se vůči studiím s opačným záměrem, neboť podle nich se většina těchto studií totiž zabývá pouze knihami oceněnými prestižní cenou Caldecott Award, ne však běžnými knihami, které děti čtou. (Tepper & Cassidy, 1999)

Čermáková & Mahlberg (2020) zkoumaly z genderového hlediska řeč těla v dětské literatuře. Analýza vycházela ze dvou korpusů – jeden zahrnoval texty z dětské literatury 19. století a druhý současnou dětskou beletrii, neboť autorky chtěly rovněž zjistit, jak se v průběhu času změnila prezentace řeči těla. Analýzy ukázaly, že ženské postavy jsou velmi málo reprezentovány a jejich popisy jsou více stereotypní. V současných textech se jako vysoce frekventované spojení ukázalo „*her hands on her hips*.“ Autorky tvrdí, že to poukazuje na vzrůstající ženskou nezávislost a sebevědomí promítané do ženských postav. Toto tvrzení potvrzuje i fakt, že v současných datech se již nerozlišuje striktně mezi výhradně „ženskými“ a „mužskými“ projevy. Kromě výstupů týkajících se „gendered body language“ také autorky

svými výsledky potvrdily závěry dřívějších studií, že panuje podstatná nerovnováha v zastoupení ženských a mužských postav. Tento výzkum je pro předloženou diplomovou práci přínosný i z toho důvodu, že poskytuje jistou metodologickou oporu, neboť autorky využily jak kvantitativní, tak kvalitativní metody. (Čermáková & Mahlberg, 2020)

V úvodu studie je daný lingvistický přístup označen jako „distant reading“ nebo také „cultural analytics“. Jak autorky vysvětlují, jedná se o přístup, který je v humanitních oborech vnímán spíše jako potřeba určitého odstupu, aby mohlo dojít k novému pohledu na literární a kulturní historii, ale v rámci studie jde o podtržení vztahu mezi kvantitativní a kvalitativní analýzou. Dále uvádějí: „*Research that may be referred to as ‘corpus stylistics’ focuses in particular on the textual functions of words and phrases in literary texts, and often deals with data sets that are smaller, but ‘cleaner’, than more general big data*“ (Čermáková & Mahlberg, 2020).

Zásadní v tomto přístupu je způsob, jakým se kombinuje kvantifikování a interpretování dat. Autorky zdůrazňují, že u takového typu korpusového výzkumu je nezbytné, aby kvantitativní zjištění byla interpretována a kontextualizována prostřednictvím analýzy konkrétních příkladů (Čermáková & Mahlberg, 2020). Právě toto kvalitativní zhodnocení kvantifikovaných dat jsme převzali i do naší metodologie. Čermáková & Mahlberg pracovaly se dvěma korpusy – jednak s korpusem dětské literatury 19. století (ChiLit) a s korpusem současné dětské beletrie vydané nakladatelstvím Oxford University Press, tzv. „Oxford Children’s‘ Corpus (OCC). Pro analýzu využily metodu N-gramů, tedy zabývaly se pouze sekvencemi 5 slov („five-word clusters“ / „five-grams“). Gender v nich zkoumaly prostřednictvím zájmen (například *jeho/její ruka*). Výskyty následně analyzovaly kvalitativně. Výsledky ukázaly jednak menší zastoupení ženských postav, jednak že je jejich řeč těla popisována méně často.

Lahey (2015), jež se soustředí na literaturu obecně, zmiňuje přístupy jiných výzkumů, které literární korpus využívaly v první fázi výzkumu k výběru textů. „*For McIntyre¹², ‘corpus-informed’ implies the use of corpus tools at the first stage of analysis, as an aid to help the analyst select texts or text extracts which may be deserving of further attention...*“ (Lahey, 2015, s. 294). Korpus v tomto případě slouží k výběru dat (textů) pro kvalitativní analýzu, autorka sama však korpus využívala až v pozdější fázi svého výzkumu – nejprve kvalitativní analýzou omezila vzorek, který následně podrobila korpusové analýze. „*In the current study, by contrast, it was initial qualitative stylistic analysis that first suggested patterns which could be*

¹² McIntyre D. (2013): *Language and style in David Peace’s 1974: A corpus informed analysis*. In: *Style in Fiction Today: In Honour of Geoffrey Leech and Mick Short*. Paris: Société de Stylistique Anglaise, 133–146.

investigated further using corpus tools. Thus, while the focus on a dual-method approach remains the same, the directionality of application differs“ (Lahey, 2015, s. 294). Což je do jisté míry i přístup, který jsme zvolili pro náš výzkum, jak ukážeme v kap. 4.

Ze studií, které se zabývaly jazykem v souvislosti s genderem, můžeme jmenovat například práci Montora (2014), jenž se zaměřil na způsob, jakým jsou genderové otázky lingvisticky zakódovány v textech. Pro předloženou diplomovou práci byla přínosná studie Eberhardta (2017), která se zabývala genderovou reprezentací prostřednictvím jazyka (konkrétně sloves) dvou vedlejších postav z Harryho Pottera. Ve své práci navíc podává souhrnný přehled o pracích, které se věnovaly analýze jazykové reprezentace genderu pomocí korpusu.

Eberhardt (2017) se zaměřil na velmi úspěšnou sérii knih od autorky J. K. Rowling o Harrym Potterovi, cílem byla analýza jazykové reprezentace genderu prostřednictvím sloves uvádějících přímou řeč u dvou vedlejších postav – Hermiony a Rona. Autor vytvořil korpus sedmi knih (vydaných do roku 2007), který čítal 1,1 milion slov. Následně sestavil úplné profily přímé řeči těchto postav (tzn. všechny promluvy označené jejich jménem nebo zájmeny on/ona) a omezil je pouze na ty případy, které obsahovaly uvozovací slovesa. Výsledky ukázaly sice minimální kvantitativní rozdíly, ale bližší ohledání dat ukázalo významné a k genderové nerovnosti přispívající rozdíly spočívající především v kontrastu volených sloves. „*Such words become activated for descriptions of a woman, whether or not she is screaming or being shrill; conversely, they are virtually never applied to a man, whether or not he is screaming or being shrill.*“ (Eberhardt, 2017, s. 242).

Výše popsané studie dokládají užitečnost zapojení korpusů do výzkumů (dětské) literatury. Metody těchto prací se promítly do námi utvořené metodologie, přestože jsme žádnou z nich nepřejaly v úplnosti, neboť excerpovaná data vyžadovala specifitější přístup.

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 Metodologie

Ještě než přejdeme k samotné metodologii, považujeme za nezbytné vymezit *slovesa myšlení*. Hirschová (2017) definuje verba sentiendi¹³ jako slovesa „...vymezená na základě věcněsémantických vlastností...“, která dělí na slovesa smyslových vjemů, jako je například *vidět, slyšet, cítit*, a slovesa myšlení neboli verba cogitandi¹⁴. Slovesa myšlení označují děje, které se odehrávají v mozku, tedy myšlenkové procesy a myšlenkové stavy, jedná se například o *vědět, usuzovat, myslet, přemýšlet*. (Hirschová, 2017)

Účelem této explorativní práce je prověřit různé metody analýz jednoho souboru dat (textů). V této části popíšeme jednotlivé kroky našeho výzkumu v kontextu projektu PRIMUS/20/HUM/005 *Integrální výzkum textu a četby* (2020-2022).

Abychom mohli zkoumat slovesa myšlení v čítankových textech, museli jsme nejprve vytvořit korpus, který by zahrnoval všechny relevantní čítankové texty. V rámci zmiňovaného projektu již došlo k mnoha omezením výzkumu – například omezení pouze na čítanky pro 3. ročník základních škol a omezení se pouze na narativní texty (blíže v Segi Lukavská & Kuzmičová, v tisku). Výzkum začínal v roce 2020, kdy bylo na seznamu učebnic pro základní vzdělávání se schvalovací doložkou MŠMT za rok 2019 (dostupný na: <https://www.msmt.cz/file/50954/>) 13 čítankových řad pro 3. ročník ZŠ. Tyto čítanky byly vyžádány u jednotlivých nakladatelů, zdigitalizovány a roztrženy. Autorka této práce následně pro každý vybraný text vytvořila separátní soubor, pro který vytvořila unikátní kód – ten byl v podobě názvu souboru obsažen i v následných korpusových softwarech, nebylo proto vytvářet žádný další soubor s metadaty. Tyto kódy zahrnovaly kód úryvku, který tvořil kód čítanky a pořadové číslo textu, jméno autora, počáteční dvě slova úryvku a také kódy o tom, zda se jednalo o překlad a z jaké doby text pochází. O tom více viz kap. 5.

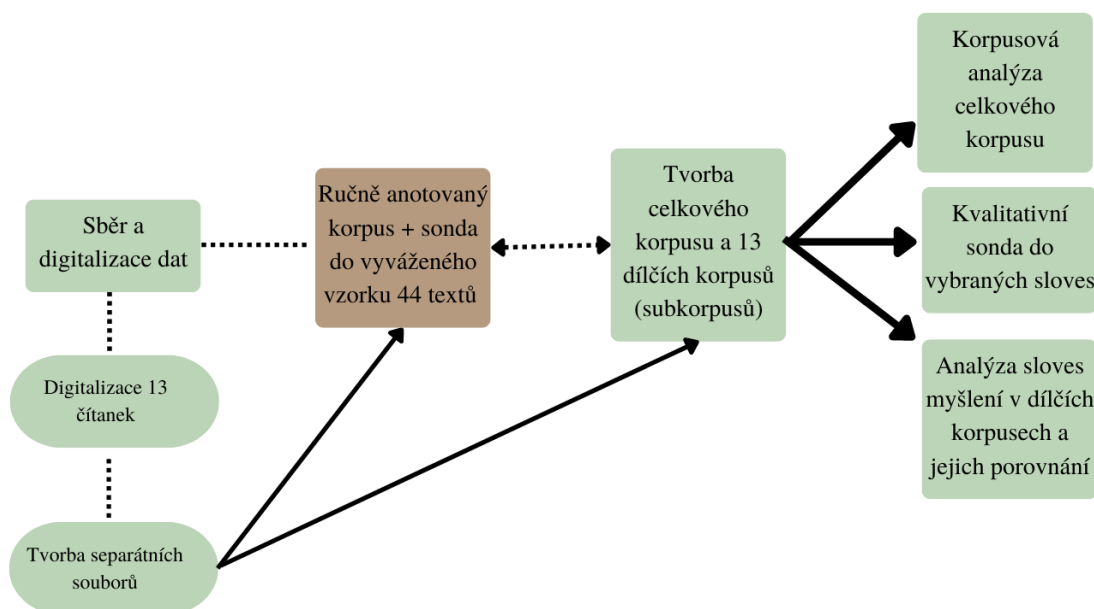
Pro účely projektu ale nestačilo vytvořit jeden korpus, neboť různé „větvě“ týmového projektu měly odlišné cíle. Od počátečních zpracování tak byl brán zřetel na univerzálnost užití těchto separátních souborů pro výzkum relevantních textů. Od začátku podobu výstupů určovala zvláštní povaha excerpovaného materiálu. Cílem bylo, aby pro různé fáze výzkumu mohly být využity různé korpusové softwary. To vše se zřetelem na to, že se jedná o literární texty, se

¹³ Prouzová (1995) tímto pojmem označuje slovesa myšlení bez další klasifikace. My pro účely této práce používáme primárně termín slovesa myšlení.

¹⁴ Hirschová uvádí ještě termín verba putandi.

kterými bude pracováno dvojím způsobem – jednak jako s literárními texty, jednak jako s jazykovou materií, tzn. bez zvážení interpretace narativu.

Graf níže zobrazuje jednotlivé fáze výzkumu, jak je budeme postupně popisovat v této kapitole.



Obrázek 1 Schéma průběhu výzkumu. Zdroj: vlastní zpracování

Zatímco autorka této práce doplňovala informace do shrnující tabulky všech textů (například délka každého úryvku), byly separátní soubory zpracovány v programu Atlas.ti (viz hnědý rámeček v grafu). Tyto manuální analýzy sloužily jednak k okódování kognitivních procesů (explicitních i implicitních), jednak ke kvalitativní sondě do vyváženého vzorku 44 textů. Již s využitím výsledků všech dosavadních analýz došlo k finální redukci dat a autorka předložené diplomové práce vytvořila celkový korpus všech relevantních textů ze všech 13 čítanek, navíc vytvořila i 13 dílčích korpusů (subkorpusů) – pro každou čítanku. Chtěli jsme totiž jednotlivé čítanky mezi sebou porovnat, a získat tak přehled nejen o celkovém užívání sloves myšlení, ale mít možnost podívat se, jak se liší slovesné tvary a jejich frekvence v jednotlivých čítankách.

4.1 Dvojí korpusové hledisko

Pro účely této diplomové práce bylo nutné vytvořit celkový korpus, abychom mohli nahlédnout, jak jsou v dětských čítankových textech užívána slovesa myšlení. Od získání fyzických čítanek (a dvou elektronických) jsme tedy texty zpracovávali tak, aby z nich mohl vzniknout úhrnný korpus textů pro děti ve 3. třídách základních škol. Již v této fázi a ve fázi manuálních analýz však mezi všemi 13 čítankami byly patrné značné rozdíly, což nás přivedlo k myšlence, zda bude možné stejným způsobem zkoumat i jednotlivé čítanky a porovnávat je mezi sebou, tak

jak je proti sobě váží pedagog, když si volí konkrétní titul pro svou výuku. Práce tak předkládá tři samostatné analýzy zpracované pomocí dvou korpusových metod, jednu založenou na úhrnném korpusu a jednu porovnávací jednotlivé čítanky. Přičemž na materiálu celkového korpusu bude ještě provedena třetí – kvalitativní sonda do dvou vybraných sloves, a to *vědět* a *nevědět*.

Přístup k „dvojímu“ korpusu samozřejmě vyžaduje i odlišné metody. Kapitoly, které se budou věnovat analýzám z těchto dvou hledisek, jsou tak vůči sobě zcela autonomní. Je však nutné mít na paměti, že se jedná pouze o jinak uspořádaná data, neboť celkový korpus zahrnuje všechny čítanky. Práce s dílčími korpusy by pak měla hlavně předvést dílčí odlišnosti mezi čítankami, nikoliv ale zpochybnit závěry vyvozené z analýz celkového korpusu. Analýzy subkorpusů budou stručnější a budou zaměřené především na frekvenční zpracování. V dílčích analýzách celkového korpusu však vždy budeme značit vybrané úryvky, z konkordančních analýz tak bude možné vlastně nahlédnout i do jednotlivých čítanek, neboť u každé ukázky bude vždy uveden kód úryvku, ze kterého ukázka pochází. Nejvíce užitečný se tento přístup ukáže u kvalitativních sond do vybraných sloves.

4.2 Trojí metodologický přístup

Jak vyplývá z výše uvedeného, první analýzou bylo korpusové zpracování všech čítankových textů, tzn. celkového korpusu. Na základě frekvenčních wordlistů jsme manuálně vytvořili frekvenční seznam slovesných tvarů sloves myšlení příčestí činného jednotného čísla. Celkově nejfrekventovanějšími slovesnými tvary sloves myšlení jsou *věděl* a *myslel*¹⁵. K těm jsme přidali i slovesné tvary v ženském rodě *věděla* a *myslela*. Jelikož jsme u prvního ze sloves chtěli provést podrobnou kvalitativní sondu, zaměřili jsme se také na záporné sloveso *nevědět*. Kvůli starším textům jsme zahrnuli ještě slovesné tvary *myslil* a *myslila*. Takto vybraná slovesa jsme ještě rozšířili o procesuální sloveso *přemýšlet*. Analyzovali jsme tedy celkem 10 slovesných tvarů: *věděl*, *věděla*, *nevěděl*, *nevěděla*, *myslel*, *myslil*, *myslela*, *myslila*, *přemýšlel*, *přemýšlela*. Pro účely diplomové práce terminologicky rozlišujeme sloveso (infinitivní tvar) a slovesné tvary (konkrétní v korpusu vyhledávané tvary vybraných sloves myšlení).

Původně byl náš zájem omezen na 3. osobu, která je považována za vyprávěcí, ale homonymní tvary příčestí činného pro různé osoby nakonec výzkum rozšířily i na 1. a 2. osobu. Vždy jsme se však věnovali pouze příčestí činnému, které díky rodovým koncovkám vyjadřuje gramatický

¹⁵ Frekvenční analýza tak potvrdila i naši prvotní úvahu o tom, že má smysl se zabývat slovesem *myslet* jakožto „základním“ slovesem myšlení.

rod – tedy gender postav. Jak bude blíže popsáno v kap. 7. 1, vyřadili jsme všechny výskyty se zvířecími postavami v pozici podmětu. Následně jsme zpracovávali výskyty jak kvantitativně, tak kvalitativně. Sledovali jsme jak frekvenční zastoupení slovesných tvarů v ženském a mužském rodě, tak i sémantické modifikace či významové aspekty.

Druhou metodou analýzy byly kvalitativní sondy do dvou sloves – *vědět* a *nevědět*. V tomto případě jsme prostudovali všechny výskyty a až poté jsme se je snažili kategorizovat. Původně jsme se domnívali, že bude možné je kategorizovat stejným způsobem, ale to nebylo možné. Obě slovesa se totiž vyznačují naprosto odlišným sémantickým obsahem, tedy nejde o sloveso *vědět* a jeho „prostý“ významový zápor v podobě slovesa *nevědět*.

Slovesné tvary *věděl* a *věděla* jsme analyzovali jednak frekvenčně, tedy kvantitativně, jednak kvalitativně, neboť za účelem kategorizace jsme jednotlivé výskyty interpretovali. U slovesa *vědět* jsme kategorizovali podle typu znalosti, který verbalizují, a následně jsme mezi sebou porovnávali zastoupení jednotlivých znalostí u výskytů v mužské a ženském rodě. Rozlišovali jsme 3 základní typy znalostí, a to věcné, zkušenostní a o jiné postavě. Jako věcné znalosti jsme označovali všeobecně známé nebo cíleně nabyté (například učením se) znalosti, do kategorie zkušenostních znalostí jsme řadili znalosti získané nějakou (vlastní) dřívější zkušeností.

Sloveso *nevědět* se ukázalo být mnohem složitějším a mnohem komplexnějším, nebylo proto možné jednotlivé výskyty slovesných tvarů *nevěděl* a *nevěděla* kategorizovat stejným způsobem. Na základě bližšího prozkoumání jednotlivých výskytů jsme se proto zabývali aspekty introspekce (pracovně jsme tuto kategorii značili jako znalosti o sobě), řešením situace, orientací ve (fikčním) světě, konečně i věcnými znalostmi, díky čemuž jsme alespoň částečně mohli porovnat obě slovesa.

Poslední metodou byla analýza založená na korpusových přístupech jen volně, neboť jsme pouze využili korpusový software k tomu, abychom mohli manuálně zpracovat daná data. Frekvenčně jsme na základě velikosti dílčích korpusů omezili rozsah wordlistů (frekvenčních seznamů) s cílem zjistit, kolik různých, tedy již ne námi vybraných 5, sloves se do dané pozice v čítance vyskytuje.

Jelikož předpokládáme, že z takto rozličných analýz vzniklo velké množství typově odlišných zjištění, rozhodli jsme se rozdělit výzkumnou část na oddíl s prezentací výsledků (kap. 7–9) a oddíl s interpretací dat a shrnutím závěrů (kap. 10). Jsme přesvědčeni, že tento přístup bude nejen čtenářsky vstřícnější, ale že také zpřehlední vyvozené závěry a umožní podtrhnout důležitost těch nejzásadnějších zjištění.

Výhodou toho, že je předložená diplomová práce součástí širšího projektu je, že může pracovat s mnohem větším množstvím informací/závěrů. V kapitolách shrnujících jednotlivé analýzy proto budeme propojovat dílčí závěry nejen s prostudovanou literaturou, ale i se závěry dalších analýz, které neprobíhaly v rámci výzkumné části této diplomové práce. Díky tomu můžeme vytvářet mnohem komplexnější a ucelenější pohled na zkoumané čítanky.

5 Vytvoření korpusu

Tato kapitola proto představí vstupní data a způsob, jakým s nimi bylo nakládáno. Abychom mohli zkoumat slovesa myšlení v čítankových narativech, museli jsme nejprve vytvořit korpus, který by zahrnoval všechny narativní čítankové texty. Jelikož je tato DP součástí rozsáhlejšího výzkumu, jehož výstupem jsou zjištění z řady manuálních analýz, čítankové texty již byly roztrženy (o omezeních materiálu viz dále). Od začátku podobu výstupů určovala zvláštní povaha excerpovaného materiálu. Bylo klíčové, aby výstupem byly takové typy souborů, které budou kompatibilní hned s několika korpusovými softwary. To vše se zřetelím na to, že se jedná o literární texty, se kterými bude pracováno dvojím způsobem – jednak jako s literárními texty, jednak jako s pouhou jazykovou materií (bez zvažování interpretace narativu).

V roce 2020, kdy projekt PRIMUS/20/HUM/005 Integrovaný výzkum textu a četby (2020-2022) začínal, jsme vycházeli ze seznamu učebnic pro základní vzdělávání se schvalovací doložkou MŠMT za rok 2019 (dostupný na: <https://www.msmt.cz/file/50954/>), na němž se vyskytovalo 13 čítankových titulů pro 3. ročník ZŠ (viz Tabulka 1). Oslovili jsme všechny nakladatele čítanek se schvalovací doložkou a požádali je o poskytnutí daných čítanek pro účely výzkumu. Z 10 nakladatelství, která těchto 13 čítankových řad vydala, nám pouze dvě z nich poskytla čítanky v elektronické verzi. Zbývající učebnice jsme proto nejprve digitalizovali (naskenovat) a převedli do formátu PDF. Následně jsme všechny čítanky převedli do editovatelného formátu a provedli prvotní korekturu na odstranění chyb, které vznikly při automatickém formátování. Poté jsme texty třídili a vytvářeli separátní soubor každého prozaického textu. Z excerpovaných dat byly předtím vyřazeny všechny nenarativní prozaické texty (literatura faktu, jako jsou například návody, přičemž narativní literatura faktu zůstala) a poezie. Všechny zahrnuté texty jsme podrobili finálním korekturám, ponechávali jsme pouze ty chyby, které se objevovaly již v tištěných podobách čítanek, všechny ostatní jsme opravovali a vedli si seznamy opravených pasáží/slov.

Každému textu byl přidělený speciální číselný kód (ID), který vycházel z pořadí prozaických textů v čítankách (součástí ID bylo i písmenné označení čítanky). ID sloužilo také jako část názvu separátního souboru, v něm se dále objevila první dvě slova daného úryvku, jméno autora, kód s datací původního textu a kód pro rozlišení překladového a původního českého textu. Tak například soubor s názvem AN01_Lindgrenová_MěstečkoKde_1_1 označuje první (01) prozaický text v čítance nakladatelství Alter, novější čítanka (AN), jehož autorkou je Astrid Lindgrenová, text začíná slovy *Městečko, kde*, jedná se o text datovaný v rozmezí let

1901 až 1945¹⁶ a text je překladový (kód 1). K čítance nakladatelství Taktik byl navíc vytvořen separátní soubor s peritexty, které splňovaly parametry prozaických, narativních (námi zkoumaných) textů. Ke všem 533 (532 textů a 1 soubor s peritexty) textům byla vedená podrobná tabulka, kam se k jednotlivým ID zapisovaly následující údaje: celé jméno autora, název úryvku, počet slov, datace a zda jde o překlad. Do této souhrnné tabulky se navíc zapisovaly i kódy z manuálních analýz, které nejsou předmětem této diplomové práce a na nichž se autorka nepodílela. Jednalo se například o údaje o typu doprovodných obrázků a úkolů k textu, informace o kognici, mentalizaci, emocích, prožívání postav apod. (Segi Lukavská & Kuzmičová, v tisku). Tato souhrnná tabulka sloužila jako podklad například pro vytváření kódů – názvů jednotlivých souborů.

Ze separátních souborů ve formátu .docx jsme dále tvořili separátní soubory ve formátu .txt s kódováním znaků UTF 8 (Unicode Transformation Format), který je kompatibilní jak s Atlas.ti, programem na kvalitativní analýzu dat (QDA), tak s korpusovým programem AntConc (Anthony, 2021). Tyto dva softwarové nástroje jsme zvolili na základě různých požadavků na práci s texty (výslednými korpusy), Atlas.ti byl využíván pro manuální analýzy, AntConc právě pro korpusovou práci se slovesy myšlení. Jelikož veškeré potřebné metainformace byly obsaženy v názvu úryvku (souboru), nebylo nutné tvořit soubory s metainformacemi. Právě díky tomu jsme mohli využívat základní nástroje volně dostupného programu AntConc a nemuseli jsme vlastní korpus programovat.

Z důvodu zaměření této práce na genderový pohled jsme se rozhodli z textů vyřadit ty, které obsahují výhradně zvířecí postavy, přestože jsou většinou antropomorfizované. Jednalo se o 80 textů, výsledná korpusová data tedy tvořilo 453 souborů (textů).¹⁷ Pro kompilaci korpusu a subkorpusů jednotlivých čítanek jsme využívali korpusový program AntConc. Jedná se o bezplatný a volně dostupný program, který umožňuje tvorbu wordlistů (v podobě různě zadaných N -gramů s nastavitelným levým i pravým kontextem), klasické vyhledávání, práci s konkordancemi apod. Právě tyto dvě funkce pro nás byly klíčové. Celková velikost korpusu všech čítankových textů (453) tedy byla 249 558 tokenů.

Tabulka níže představuje všechny čítanky zařazené do projektu, tzn. všechny ty, které v roce 2019 byly na seznamu učebnic pro základní vzdělávání se schvalovací doložkou MŠMT. Druhý

¹⁶ Kód datace 0 označoval texty do roku 1900, kód datace 2 byl pro označení textů z let 1946 až 1989, kód datace 3 byl určený textům od roku 1990 do roku 1999 a kód datace 4 označoval texty vzniklé od roku 2001.

¹⁷ I během analýz jsme vyřazovali ty výskyty sloves myšlení (verb cogitandi), která se vztahovala ke zvířecím postavám – tzn. že podmětem byly zvířecí postavy, o tom viz další kapitoly.

sloupec pak představuje kód dané čítanky, následuje sloupec s rokem vydání a sloupec s informací o nakladateli. V posledním sloupci je uveden počet textů (po vyřazení textů s čistě zvířecími postavami atd., o redukci dat více v kap. 7.1).

Název čítanky	Kód čítanky	Rok vydání	Nakladatel	Finální počet textů
<i>Čítanka pro 3. ročník. 1. ediční řada</i>	AN	2019	Alter	19
<i>Čítanka pro 3. ročník. 2. ediční řada</i>	AP	2015	Alter	34
<i>Čítanka pro 3. ročník základní školy</i>	DI	2004	Didaktis	32
<i>Čítanka 3. Učebnice pro základní školy</i>	FR	2009	Fraus	50
<i>Lili a Vili ve světě</i>	KN	2015	Klett	17
<i>Lili a Vili ve světě čtení a psaní. 1. & 2. díl</i>	KP	2015	Klett	29
<i>Čítanka pro 3. ročník. Čtení s porozuměním</i>	ND	2015	Nová škola Brno	41
<i>Čítanka pro 3. ročník</i>	NN	2019	Nová škola, s.r.o.	49
<i>Čítanka pro třetí ročník. Vhodná i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami</i>	NP	2018	Nová škola, s.r.o.	45
<i>Čítanka 3</i>	PR	2004	Prodos	31
<i>Čítanka 3 pro základní školy</i>	SP	2010	SPN	37
<i>Čítanka 3 pro základní školy</i>	ST	2012	Studio 1 +1	36
<i>Hravá čítanka 3</i>	TA	2017	Taktik	32 + 1

Tabulka 1 Přehled všech analyzovaných čítanek včetně roku vydání, nakladatele a počtu vybraných textů. Zdroj: autorka práce

6 Kolaborativní složka výzkumu

V úvodu této kapitoly znovu připomeneme, že předložená diplomová práce vznikla v rámci projektu *PRIMUS/20/HUM/005 Integrální výzkum textu a četby (2020-2022)*, v němž se zkoumají texty pro děti i čtení empirických dětských čtenářů a který zahrnuje i manuální literární analýzy čítankových textů. Právě manuální analýzy založené na kognitivní literární teorii (Segi Lukavská & Kuzmičová, v tisku) přinesly mnohá potřebná východiska pro metodologii předložených korpusových rozborů. Zároveň se tyto dva přístupy k textové analýze – literárněteoretický a korpusový – v rámci projektu vzájemně doplňují a vytvářejí metodologický a mezioborový dialog mezi ručním a automatizovaným zpracováním literárních dat.

Cílem literárněteoretického zkoumání, které stávající práci předcházelo, byla především analýza tří dimenzí subjektivní zkušenosti u různých typů postav: tělesných prožitků, emocionálních prožitků a kognitivních procesů. Přičemž manuální kódování těchto jevů bylo od počátku prováděno s ohledem mj. na gender. Pro každý text v korpusu¹⁸ se nejprve zaznamenalo, zda je v něm alespoň jedné ženské/mužské/zvířecí/jiné postavě alespoň jednou explicitně připsána zkušenost v té které kategorii. Pokud taková zkušenost zmíněna byla, rozlišovaly se dále pro každou kategorii dvě různé úrovně komplexity této zkušenosti. Vznikl tak zevrubný přehled toho, jaké zkušenosti jaké postavy zažívají a na jaké úrovni. Ten byl dále doplněn sondou do vyváženého vzorku 44 textů, kde už proběhla detailní kvalitativní anotace výrazových prostředků, jimiž se zkušenosti popisují za pomoci kódů vycházejících „zdola“ (více viz Segi Lukavská & Kuzmičová, v tisku).

Při analýze genderu jednotlivých postav bylo kódování binární, neboť se v žádném textu neobjevovaly *genderqueer* postavy, tzn. všechny postavy byly jednoznačně buď chlapeci/muži, nebo dívkami/ženami. Aby však byla nějaká postava započítána, musela u ní být zaznamenána alespoň jedna zkušenostní dimenze. Na základě toho vznikly 4 kategorie textů (Segi Lukavská & Kuzmičová, v tisku).

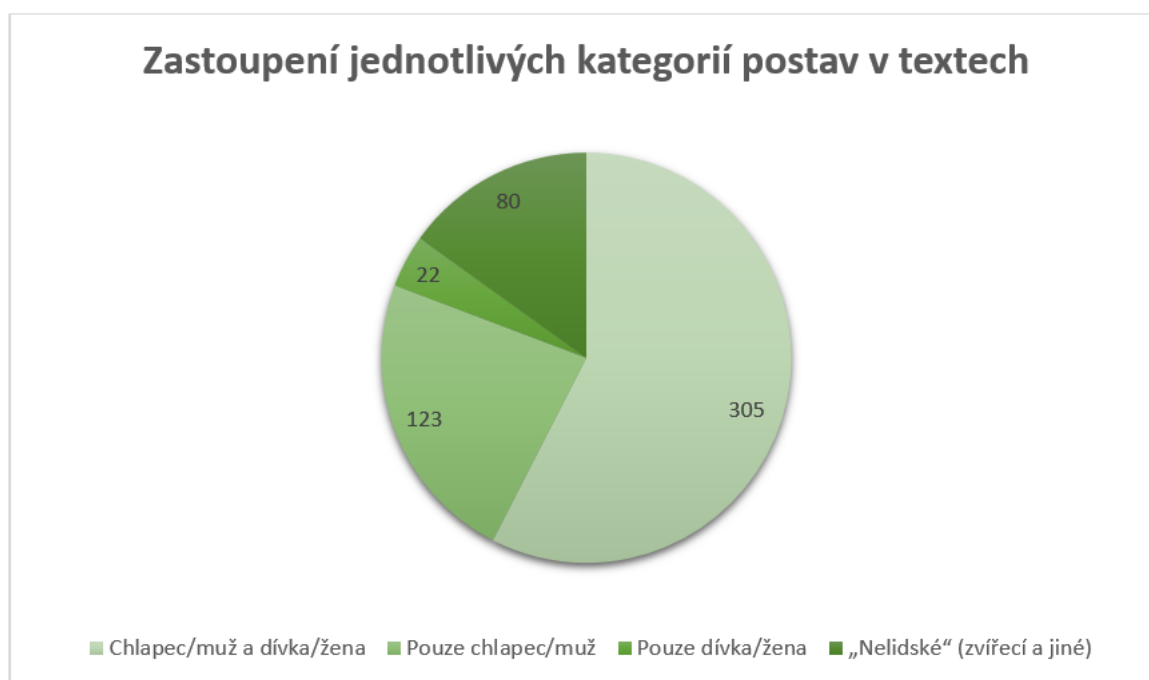
Tyto kategorie včetně početního zastoupení představuje následující tabulka č. 2, která ke každé kategorii postav uvádí i jejich zastoupení v textech (tzn. v kolika textech se daný typ postavy objevil).

¹⁸ Vzorek tohoto korpusu se od vzorku korpusu vytvořeného pro předloženou diplomovou práci liší o 2 texty, které byly zpětně vyhodnoceny jako náležité, avšak již nebyly zapracovány do původního korpusu pro manuální analýzy.

Typ textu (kategorie postav)	Zastoupení v textech (počet textů)
Chlapec/muž a dívka/žena	305
Pouze chlapec/muž	123
Pouze dívka/žena	22
„Nelidské“ (zvířecí a jiné)	80

Tabulka 2 Typy textů podle genderu postav. Zdroj: autorka práce na základě dat z Segi Lukavská, J., & Kuzmičová, A. (V tisku). *Complex characters of many kinds?: Gendered representation of inner states in reading anthologies for Czech primary schools*

Už z tohoto přehledu je patrné, že čítanky jsou genderově nevyvážené, v pouhých 22 textech se objevují výhradně dívčí/ženské postavy, což je menší výskyt než u postav „nelidských“ – to je zčásti dáno i častým žánrovým zastoupením bajek a zvířecích pohádek v dětských textech. Z hlediska všech textů v korpusu se ukázalo, že ženské postavy se objevují v 61,7 %, zatímco mužské postavy byly přítomny v 80,8 % (Segi Lukavská & Kuzmičová, v tisku). Pro větší názornost uvádíme níže data z tabulky č. 2 i v podobě grafu.



Graf 1 Grafické znázornění zastoupení jednotlivých kategorií postav v textech. Zdroj: autorka práce na základě dat z Segi Lukavská, J., & Kuzmičová, A. (V tisku). *Complex characters of many kinds?: Gendered representation of inner states in reading anthologies for Czech primary schools*

Intuitivním předpokladem je, že vliv na zastoupení postav bude mít i doba vzniku, respektive vydání, díla. Genderově vyváženější zastoupení je pak očekáváno spíše u mladších textů. Opak se ale ukázal pravdou, neboť texty s nejstarší datací (do r. 1900, zahrnující 35 textů) byly z hlediska zastoupení genderu nejvyrovnanější, v 17 % textů byly výhradně dívčí/ženské

postavy, celkově ale byly zastoupeny v 80 % textů. Celkový poměr ženských vůči mužským postavám pro tuto periodu byl 0,9¹⁹. Tento poměr v dalších periodách výrazně klesal, v novějších textech se opět zvýšil a u poslední periody (texty od roku 2001 do 2014, zahrnující 157 textů) byl 0,81 (Segi Lukavská & Kuzmičová, v tisku).

Tabulka níže přehledně zobrazuje jednotlivé periody, zastoupení textů v nich i poměry zastoupení ženských vůči mužským postavám.

Kód datace	Perioda	Počet textů	Poměr zastoupení postav
0	Do r. 1900	35	0,9
1	1901–1945	43	0,66
2	1946–1989	212	0,67
3	1990–2000	83	0,83
4	2001–2014	157	0,81

Tabulka 3 Přehled datací čítankových textů a zastoupení postav v nich. Zdroj: vlastní zpracování na základě dat z Segi Lukavská, J., & Kuzmičová, A. (V tisku). Complex characters of many kinds?: Gendered representation of inner states in reading anthologies for Czech primary schools

Segi Lukavská & Kuzmičová (v tisku) však na základě bližšího kvalitativního ohledání upozorňují, že texty z nejstaršího období ve skutečnosti nelze hodnotit jako genderově vyvážené, neboť byly převážně žánru lidových pohádek, v nichž dívčí/ženské postavy naopak vystupovaly v rámci kulturně stereotypních rolí. Dívky/ženy v těchto textech byly výrazně pasivnější než chlapecké/mužské postavy a byly více spojovány s domácími činnostmi. Nejčastěji se jednalo o postavy princezen, služebných, nevlastních matek a vílích kmoter.

Neintuitivní výsledky přinesla i analýza zkušenosti postav ve vztahu k genderu autorů textů, kterou Segi Lukavská & Kuzmičová (v tisku) provedly. Ženy-autorky napsaly 39 % textů celého korpusu, ale nebyly u nich zastoupené texty s pouze dívčími/ženskými postavami více než u mužů-autorů. Úryvky s výhradně dívčími/ženskými postavami představovaly 3,9 % všech děl žen-autorek a 4,5 % všech děl mužů-autorů. Oproti ženským autorkám vytvořili mužští autoři také více textů s výhradním zastoupením chlapeckých/mužských postav, tyto texty představovaly 27,8 % všech prací mužských autorů a 16 % autorek (Segi Lukavská & Kuzmičová, v tisku).

¹⁹ Tento poměr vyjadřuje, že poměr ženských postav ku mužským postavám byl 0,9 ku 1 (tzn. 0,9:1). Přičemž u všech těchto poměrů platí princip, že čím více se poměr blíží hodnotě 1, tím vyrovnanější bylo zastoupení.

Jelikož níže předkládané korpusové analýzy budou porovnávat mj. frekvenční ukazatele pro ženské a mužské pohlaví a jelikož texty zastoupené v čítankovém korpusu mají velmi různou délku ($R = 54 - 3788$ slov), zpracovaly Kuzmičová & Segi Lukavská (netextový nepublikovaný výstup) dodatečně zastoupení ženských postav vůči mužským (viz např. Tabulka 3) také ve vztahu k počtům slov dotyčných textů, byť jejich původní analýzy (Segi Lukavská & Kuzmičová, v tisku) byly založeny na pouhých počtech jednotek textů. Ukázalo se, že texty, v nichž se vyskytuje alespoň jeden odkaz na alespoň jeden ze tří typů vnitřní zkušenosti (tělesná, emoční, kognitivní zkušenost), čítají pro ženské postavy celkem 182 951 slov, zatímco pro mužské postavy to bylo 235 593 slov. Poměr ženských vůči mužským postavám tu tedy činil 0,78. Vzhledem k zaměření diplomové práce na slovesa myšlení byl pak ale přepočet ještě zúžen pouze na texty, kde jsou ženským vs. mužským postavám připisovány kognitivní stavy. Výsledné počty byly 165 499 ku 222 097 slovům a poměr ženských vůči mužským postavám činil 0,75. Texty, v nichž se kognice připisuje ženským postavám, odpovídají tedy co do slovního objemu třem čtvrtinám objemu textů, kde se kognice připisuje postavám mužským. Právě k tomuto poměru budeme níže vztahovat některá zjištění týkající se frekvencí vybraných sloves myšlení v ženských vs. mužských tvarech, aby měly naše výsledky přesnější výpovědní hodnotu a zároveň se maximálně integrovaly s širším mezioborovým rámcem projektu.

7 Celkový korpus

Rozhodli jsme se, že pro potřeby poznání celkového korpusu vyjdeme z frekvenční analýzy a zjistíme nejfrekventovanější slovesa myšlení v něm zastoupená. Při tom jsme se vždy zabývali pouze konkrétními slovesnými tvary, nezahrnovali jsme ani slovesné tvary s jinými morfologickými kategoriemi, ani prefigáty. Prefigovaná slovesa myšlení se jednak objevovala s nižší frekvencí, jednak byl jejich význam často výrazně posunutý. Klíčová pro nás byla frekvence sloves (resp. slovesných tvarů), nehledě na ni jsme ale zkoumali i záporné varianty vybraných (tzn. nejfrekventovanějších) sloves myšlení, což jsme následně omezili pouze na sloveso *nevědět*²⁰. K těm jsme však přistupovali jako k samostatným slovesům (například *vědět* a *nevědět* pro nás představovala dvě slovesa, nikoli jedno). Chtěli jsme totiž zjistit, zda nejsou například dívčí postavy spojovány výrazně častěji se slovesy „nemyšlení“. Z důvodu rozsahu diplomové práce jsme tyto údaje zahrnuli jen do kvalitativních sond.

Nejprve jsme si vytvořili wordlist celého korpusu (celková velikost korpusu ze všech 453 souborů byla 249 556 tokenů), ze kterého jsme následně manuálně vybírali pouze slovesa. Celkově nejfrekventovanější bylo *jsem*, které se v korpusu objevuje na 16. pozici s frekvencí 1422 (relativní frekvence²¹ 5698.12) a *řekl*²², které se v korpusu vyskytuje 658 krát (RF 2636.683).

Následně jsme se v této fázi již omezili pouze na slovesné tvary přičestí činného (ve 3. osobě) čísla jednotného. Na dalších pozicích se objevovaly především slovesné tvary v mužském rodě²³ – *měl, začal, chtěl, zeptal, dal, přišel, vzal, mohl, viděl, odpověděl*. Po *řekla* na 51. pozici jsou další slovesné tvary v ženském rodě až *začala* na 248. pozici s frekvencí 72 (RF 384.683) a *zeptala* na 262. pozici s frekvencí 67 (RF 368.655). Naše analýza nebyla zaměřená na všechna slovesa v čítankovém korpusu, zdálo se nám však zajímavé, že na prvních 300 pozicích se v činném přičestí objevují výrazně častěji slovesa v mužském rodě. Překvapujícím by byl však spíše opačný stav, neboť již z analýz postav (více viz kap. 6) víme, že mužských (chlapeckých) postav, disponujících určitým typem zkušeností, je v čítankách výrazně více. Poměr zastoupení dívčích/ženských postav vůči chlapeckým/mužským je 0,75. Výrazně vyšší počet sloves v činném

²⁰ Pro účely této práce nepovažujeme záporný tvar za součást lexému, ale za samostatné sloveso (lexém).

²¹ V programu AntConc označována jako *NormFreq*, my budeme dále používat zkratku RF jako relativní frekvence).

²² Slovesný tvar v ženském rodě *řekla* je na 51. pozici s frekvencí 481 (RF 1927.423).

²³ Uvádíme postupně podle frekvence, avšak bez dalších údajů o pozicích či frekvenci. Vynecháváme slovesa, u nichž jsme předpokládali, že se vyskytují především jako pomocná (například *byl*), slovesa modální jsme ponechali.

příčestí rodu mužského tak jen potvrzuje tyto závěry, neboť nejenže je v textech vyšší zastoupení chlapeckých/mužských postav, ale i z hlediska jazykového vyjádření dominuje mužský rod.

Z vyexcerpované tabulky všech slovesných tvarů odpovídajících našemu omezení jsme dále vybírali pouze slovesa myšlení. Nejfrekventovanější slovesa myšlení byla již v této fázi značena kódy VCf a VCm pro odlišení, zda se jedná o slovesný tvar v ženském (VCf), nebo mužském rodě (VCm). Zajímavé je, že když omezíme zájem pouze na výskyty s relativní frekvencí vyšší než 100, zůstanou nám pouze 2 slovesné tvary slovesa myšlení (v činném příčestí čísla jednotného) rodu ženského, a to *věděla* na 658. pozici s frekvencí 40 (RF 160.285) a *zapomněla* na 1073. pozici s frekvencí 25 (RF 100.178). V tabulce níže uvádíme i slovesné tvary rodu ženského, které byly dále na nejbližších pozicích.

Kód	Slovesný tvar	Pozice	Frekvence	Relativní frekvence
VCf	<i>věděla</i>	658	40	160.285
VCf	<i>zapomněla</i>	1073	25	100.178
VCf	<i>nevěděla</i>	1161	23	92.164
VCf	<i>myslela</i>	1286	21	84.149

Tabulka 4 Přehled slovesných tvarů sloves myšlení v ženském rodě v celkovém korpusu s relativní frekvencí vyšší než 100.
Zdroj: vlastní zpracování

Stejným parametrům (tedy relativní frekvence vyšší než 100) odpovídalo 6 sloves myšlení v příčestí činném rodu mužského čísla jednotného. Všechna jsou uvedena v tabulce níže, opět včetně sloves na nejbližších pozicích.

Kód	Slovesný tvar	Pozice	Frekvence	Relativní frekvence
VCm	<i>věděl</i>	368	69	276.491
VCm	<i>nevěděl</i>	481	53	212.377
VCm	<i>myslel</i>	673	39	156.278
VCm	<i>zapomněl</i>	688	38	152.27
VCm	<i>přemýšlel</i>	808	33	132.235
VCm	<i>poznal</i>	982	27	108.192
VCm	<i>vzpomněl</i>	1119	24	96.171

VCm	znal	1344	20	80.142
-----	------	------	----	--------

Tabulka 5 Přehled slovesných tvarů sloves myšlení v mužském rodě v celkovém korpusu s relativní frekvencí vyšší než 100. Zdroj: vlastní zpracování

Na základě těchto údajů se zdá, že mužské postavy mnohem častěji provádějí činnosti spojené s myšlením – kognitivní procesy. Takové zjištění odpovídá i dílčím manuálním analýzám (viz kap. 6 výše). Jak již ale bylo uvedeno výše, naším zájmem byla hlubší korpusová analýza pouze několika vybraných sloves. Celkově nejfrekventovanějšími slovesnými tvary sloves myšlení jsou *věděl* a *myslel*²⁴. K těm jsme přidali i slovesné tvary v ženském rodě *věděla* a *myslela*. Jelikož jsme u prvního ze sloves chtěli provést podrobnou kvalitativní sondu, zaměřili jsme se také na záporné sloveso *nevědět*. Kvůli starším textům jsme zahrnuli ještě slovesné tvary *myslil* a *myslila*. Tabulka níže zachycuje všechny tyto slovesné tvary včetně jejich frekvence a normované frekvence. Chtěli jsme postihnout rovněž procesualnost myšlení, z tohoto důvodu jsme zařadili i slovesa *přemýšlel* a *přemýšlela*. Procesuální forma plněji vytěžuje kognitivně-didaktický potenciál dětské literatury dětské literatury, na nějž upozorňuje kognitivní literární teorie (Kucirkova, 2019; Nikolajeva, 2012a), čtenář „nahlíží“ postavě do hlavy jakoby naživo, například: „**Přemýšlel** o maminčiných slovech a představoval si, že Petruška a Petřík jsou dvě zahrádky, které se musí každý večer zalévat pohádkami, jinak uschnou...“ (DI10), nebo: „*Jak tak Anička skřítek přemýšlela o tom, jaké jsou to divné řeči, zapomněla si hrát s pětníkem...*“ (FR21).

Tabulka č. 6 prezentuje jednotlivé slovesné tvary všech analyzovaných sloves myšlení, ve druhém sloupci je uvedena jejich frekvence a v poslední sloupci je relativní frekvence.

Slovesný tvar	Frekvence	Relativní frekvence
<i>Věděl</i>	69	276.491
<i>Věděla</i>	40	160.285
<i>Nevěděl</i>	53	212.377
<i>Nevěděla</i>	23	92.164
<i>Myslel</i>	39	156.278
<i>Myslil</i>	16	64.114
<i>Myslela</i>	21	84.149
<i>Myslila</i>	9	36.064

²⁴ Frekvenční analýza tak potvrdila i naši prvotní úvahu o tom, že má smysl se zabývat slovesem *myslet* jakožto „základním“ slovesem myšlení.

<i>Přemýšlel</i>	33	132.235
<i>Přemýšlela</i>	9	36.064

Tabulka 6 Přehled slovesných tvarů a jejich frekvencí. Zdroj: vlastní zpracování

Přestože naším hlavním zájmem byla 3. osoba, vzhledem k morfológické homonymii byly některé excerpované tvary i v osobě 1. (například *věděla jsem*) nebo 2. (například *věděla jsi*). V čítankovém korpusu bylo 18 výskytů slovesných tvarů ženského rodu v 1. osobě²⁵, pouze slovesný tvar *přemýšlela* byl vždy ve 3. osobě. V 1. osobě se objevilo 40²⁶ výskytů slovesných mužského rodu. Ve 2. osobě se v ženském rodě objevují pouze slovesné tvary *věděla* (8x) a *myslela* (1x – „Co sis *myslela*?“). V případě slovesného tvaru *věděla* jde vždy o frazeologické užití (*abys/te věděla*). Slovesné tvary v mužském rodě ve 2. osobě jsou také jen *věděl* (8x) a *myslel* (1x – „Už sis *myslel*, že jsem umřel, vid’?“). Všechny ostatní výskyty jsou ve 3. osobě.

7.1 Redukce dat

Výskyty všech vybraných sloves myšlení (slovesných tvarů), tedy *věděl*, *věděla*, *nevěděl*, *nevěděla*, *myslel*, *myslela*, *myslil*, *myslila*, *přemýšlel*, *přemýšlela*, jsme si následně převedli do tabulky, do které jsme zapsali kód úryvku (ID), v němž se daný výskyt objevil, kontext (nastavený na 25 tokenů), slovesnou kategorii osoby, zda je výskyt součástí řeči a informace o formě, například zda se jedná o kondicionál. Značili jsme rovněž frazeologii a sémantickou modifikaci, například *hodně věděl*. Všechny výskyty jsme také manuálně prošli a vyřadili z nich výskyty, které se vztahovaly ke zvířecím postavám (byť antropomorfizovaným), tedy výskyty se zvířecím podmětem, výskyty s obecným podmětem²⁷ (například *celá vesnice věděla*) a výskyty, které nevyjadřovaly gender postavy (tzn. homonymní tvary pro množné číslo středního rodu, například *písmenka nevěděla*).

Zachovávali jsme však duplikáty, a to z toho důvodu, že jedním z našich cílů bylo porovnání jednotlivých čítanek, proto jsme výskyty totožných pasáží v různých čítankách ponechali. Tam, kde tyto duplikáty výrazně ovlivňovaly například frekvenci, jsme vždy uváděli i informace o tom, že se jedná o duplikáty. Duplikátních bylo celkem 10 úryvků²⁸.

²⁵ Tento počet zahrnuje i 5 frazeologických užití.

²⁶ Tento počet zahrnuje i 4 frazeologická užití a 1 kondicionálový (nefrazeologický) tvar.

²⁷ V rámci této diplomové práce užíváme označení *obecný podmět* ne pro označení tzv. všeobecného podmětu, ale pro označení podmětů, které jsou „sémanticky“ neurčité, tedy se nevztahují ke konkrétním lidským postavám čítankových textů.

²⁸ DI32 a KP09, v nichž se objevoval slovesný tvar *věděl*, dále úryvky ND03 a NP07, v nichž byl slovesný tvar *věděla*, ten byl i v totožných úryvcích AN08 a DI04. Slovesný tvar *myslel* byl v duplicitních úryvcích NN36 a SP41. Duplikáty byly i úryvky NP28 a AP05, v nichž se objevuje slovesný tvar *nevěděl*.

Celkově jsme vyřadili 19 položek, v nichž vystupovaly zvířecí postavy (tzn. byly podmětem), 13 položek s obecným podmětem nebo podmětem *člověk* (*Člověk nevěděl, čemu se má dřív obdivovat*) a jednu položku, v níž byla podmětem rostlina. V námi vybraných slovesech jako podmět neutra v plurálu téměř nefigurovala, vyřadili jsme pouze jeden takový výskyt (již zmiňovaný případ *písmenka nevěděla*).

Tabulka č. 7 prezentuje vybrané slovesné tvary analyzovaných sloves myšlení včetně původních počtů ve druhém sloupci, tzn. počty sloves před finální redukcí dat, seznamem vyřazených položek ve třetím sloupci a finální počtem výskytů ve sloupci čtvrtém. Tam, kde jsme to považovali za nutné, jsme navíc doplnili i konkrétní příklad vyřazeného výskytu.

Slovesný tvar	Celkový počet výskytů (frekvence)	Vyřazené položky	Finální počet výskytů
<i>věděl</i>	69	3x obecný podmět	63
<i>věděla</i>	40	9x zvířecí podmět, 1x obecný podmět (vesnice)	30
<i>nevěděl</i>	53	3x zvířecí podmět, 6x obecný podmět (nikdo, člověk), 1x „rostlinný“ podmět (les) ²⁹	43
<i>nevěděla</i>	23	5x zvířecí podmět, 1x pl neutra	17
<i>myslel</i>	39	2x zvířecí podmět, 2x obecný podmět (každý, kdekdo)	35
<i>myslil</i>	16	-	16
<i>myslela</i>	21	-	21
<i>myslila</i>	9	1x „rostlinný“ podmět (sedmikráska) ³⁰	8

²⁹ „**Les**, co rostl hned za oknem, všechno slyšel a ke svému údivu se dozvěděl, co o sobě ani sám nevěděl.“

³⁰ „A jak si to **myslila**, přiletěl skřivánek, ne však za pivoňkami a tulipány, ale do trávy k **sedmikrásce**.“

<i>přemýšlel</i>	33	1x zvířecí podmět, 1x obecný podmět (kdo)	31
<i>přemýšlela</i>	9	-	9

Tabulka 7 Počty výskytů jednotlivých slovesných tvarů včetně vyřazených položek. Zdroj: vlastní zpracování

Přestože jsme z korpusu vyřadili všechny úryvky, v nichž byly podmínky sloves myšlení antropomorfizované zvířecí postavy, ponechali jsme jeden duplicitní text (DI32-KP09), v němž se sloveso myšlení sice vztahuje k lidské postavě, zároveň je však *vědění* vztaženo i k hned několika postavám zvířecím: „*O skryši věděl kromě Františka jenom chundelatý pes Čipera a slepice Pepina, malička jako kuře.*“

7.2 Sémantická modifikace

Zajímalo nás také „bezprostřední“ (tedy ne kontextové) zpřesnění významu daného slovesa myšlení. Přidané příznaky jsme v tabulce značili jako sémantické modifikace, nejčastěji se jednalo o levovalenční doplnění v podobě příslovce v pozici příslovečného určení, tedy adverbiální modifikátor. Významově se často jednalo o intenzifikátory nebo časové okolnosti.

Obecně se takové příznaky objevovaly více u tvarů sloves myšlení v mužském rodě. Nejfrekventovanějším je příslovce *dobře* (9x), které rozvíjelo sloveso *věděl* celkem 7x, objevilo se však pouze u slovesných tvarů *věděl* a *věděla* (2x). Nejvíce slovesných tvarů rozvíjelo příslovce *hned*, které rozvíjelo 4 slovesné tvary (*věděl*, *věděla*, *nevěděl*, *myslel*), byť obvykle jen s několika výskyty. Tabulka níže obsahuje všechny „bezprostřední“ sémantické modifikace či intenzifikátory u námi vybraných slovesných tvarů sloves myšlení, pokud není v závorce doplněný číselný údaj o počtu výskytů, šlo o jediný výskyt.

Slovesný tvar	Sémantická modifikace
<i>Věděl</i>	dobře (7), hned (3), už, aspoň, dávno, nyní
<i>Věděla</i>	dobře (2), hned (2)
<i>Nevěděl</i>	často, hned, (vůbec už, ani), dosud, honem
<i>Nevěděla</i>	vůbec (3), nejdřív
<i>Myslel</i>	chvilíčku (2), přitom (2), už (2), hned, na okamžik, pořád, původně, tolik, určitě, zrovna
<i>Myslil</i>	dosud, už, žertem

<i>myslela</i>	nejdřív, snad
<i>myslila</i>	zase, prý
<i>přemýšlel</i>	Zpracováno samostatně v 2.5.4
<i>přemýšlela</i>	Zpracováno samostatně v 2.5.4

Tabulka 8 Přehled sémantických modifikací jednotlivých slovesných tvarů. Zdroj: vlastní zpracování

7.3 Procesuálnost a komplexnost myšlení

Již při prvních náhledech do dat z korpusové analýzy jsme si všimli, že jen velmi výjimečně je myšlení popisováno procesuálně nebo komplexně. Někdy bylo sloveso rozvíjeno například příslovcem *dlouho*, ale jen v ojedinělých pasážích se objevoval detailnější popis stavu (procesu) znalosti či myšlení. Když už se objevovalo v jedné pasáži více sloves myšlení, obvykle odkazovalo k myšlení více postav (například TA33: *Věděl jsem, že si Riserová domyslí, že pachatelem je ten...*). V tomto kontextu je zajímavý například úryvek PR53, ten jsme však z našeho korpusu vyřadili kvůli zvířecímu podmětu: *Jak je tohle možné, přemýšlel hroch, nikdo na očkování nemyslí, nejspíš nevědí, že se při očkování píchá jehlou. A myslel na to dál a celý se přitom potil.*

V některých úryvcích je procesuálnost realizována například prefigovanými slovesy. My jsme kromě několika záporných sloves do analýzy prefigáty nezahrnuli, v některých pasážích se ale objevují tak blízko námi zkoumaných slovesných tvarů, že je možné procesuálnost sledovat. V úryvku DI13 kromě *věděl* a *nevěděl* (a dalších tvarů těchto sloves, například v 1. nebo 2. osobě) i *dověděl* (*dovědět*), což umožňuje popsat „proces poznání“. Od nevěděni jakožto výchozího stavu (*ze začátku jsem to nevěděl*) přes prostředek „poznání“ (*dovědět*) až k věděni jakožto žádoucímu stavu (*To se musí vědět / To se rozumí, že jsem to věděl*).

„To já **vím**, vždyť jsem sám taky chytal ryby. Když jsem byl u tetičky, chodil jsem na ryby každý den.“

„To je divné,“ ušklíbl se Dalík, „jak jsi mohl chytat ryby, když o nich nic **nevíš**. To se musí **vědět**, kde ryby jsou, kam plují a co jedí.“

„To se rozumí, že jsem to **věděl**.“

„A od koho?“

„Od nich, přímo od ryb.“

„Ale jdi!“

„Opravdu. To se **ví**, ze začátku jsem to **nevěděl**. To jsem seděl na lodičce, koukal jsem do vody, ryby plávaly všude okolo, a já ne a ne nějakou chytit. A tak jsem si řekl, takhle že to dál nepůjde, že na to musím jinak. Musím se o těch rybách něco **dovědět**. (...)

*Také jsem se **dověděl**, že malé ryby mají nejradši kaši nebo mléko, a velké zase kosti. Víc už jsem nepotřeboval.*

Seznam zkoumaných sloves jsme, jak již bylo uvedeno výše, rozšířili ještě o slovesné tvary *přemýšlel* a *přemýšlela*, které vyjadřují spíše procesualnost myšlení než stav nebo výslednou „znalost“.

Slovesný tvar *přemýšlel* se v korpusu objevil celkem 33x (RF 132.235), dva z výskytů byly následně vyřazeny, a slovesný tvar *přemýšlela* 9x (RF 36.064). Slovesný tvar záporného slovesa v mužském rodě *nepřemýšlel* se objevil jednou, a to v úryvku FR32: „*David moc **nepřemýšlel** o tom, jaké nepřátele by měl porazit.*“ Stejně tak se pouze jednou vyskytoval slovesný tvar *nepřemýšlela*, jednalo se o úryvek SP08: „*Nikdy jsem nad tím **nepřemýšlela**, ale určitě je to tak.*“

Procesualnost podtrhovala i sémantická modifikace. Byť dva výskyty tvaru *přemýšlel* byly rozvíjeny příslovci *hodně* a *horečně*, obvykle bylo toto sloveso rozvíjeno spíše příslovci času nebo jiným časovým určením. „*Nespal do rána; přemýšlel, co a jak, aby se nestalo, co tu slyšel*“ (ST18). Nejčastější sémantickou modifikací bylo příslovce *dlouho* (4x), dále *chvíli* (1x), *neustále* (1x), *právě* (1x) a *zase* (1x). Oproti tomu slovesný tvar *přemýšlela* byl příslovcem *dlouho* rozvíjen pouze jednou a jednou se objevilo spojení *celou noc přemýšlela*, sice 2x bylo rozvíjeno také časově, ale v úplně opačném významu, tedy příslovcem *chvíli* (*jenom chvíli*): „*Maminka chvíli přemýšlela a pak odpověděla*“ (SP12). Jednou se navíc objevilo příslovce usilovně: „*Kristýna usilovně přemýšlela*“ (AN12). Procesualnost byla často podpořena i kontextově, příkladem je například úryvek NP40:

„Okamžiček,“ souhlasil Květík. Zastavil se uprostřed pokoje, zkrřížil ruce na prsou, naklonil hlavu a začal **přemýšlet**. Pak zdvihl hlavu, koukal do stropu a **přemýšlel** dál. Potom se vzal za bradu, díval se na podlahu a zase **přemýšlel**.

Závěrem už jen doplníme, že slovesný tvar *přemýšlela* se nikdy neobjevoval v 1. osobě, oproti tomu se slovesný tvar *přemýšlel* v 1. osobě objevil 4x. Žádný z výskytů slovesa *přemýšlet* nebyl v kondicionálu.

8 Kvalitativní sonda do vybraných sloves

Abychom získali lepší představu o užívání sloves myšlení v čítankových textech, rozhodli jsme se zpracovat kvalitativní sondu do dvou sloves (tedy 4 slovesných tvarů), a to *vědět* a *nevědět*.

8.1 Vědět

Slovesný tvar *věděl* (66x) je nejfrekventovanějším³¹ slovesným tvarem slovesa myšlení v našem korpusu, frekventovanější než slovesné tvary v ženském rodě je i tvar záporného slovesa v mužském rodě *nevěděl* (44x)³². Slovesný tvar *věděla* se po odstranění výskytů s obecnými a zvířecími podměty v korpusu objevuje 30x³³, tvar záporného slovesa v ženském rodě *nevěděla* se objevuje 18x³⁴. Příčestí činné má ve všech třech osobách stejný tvar, proto jsme značili i kategorii osoby, přehled zastoupení slovesné kategorie osoby u slovesných tvarů *věděl* a *věděla* níže viz tabulka 10.

Slovesný tvar *věděl* se v korpusu objevil 12x v 1. osobě (cca 18 %³⁵ výskytů daného slovesného tvaru³⁶), slovesný tvar *věděla* se v korpusu objevil 5x v 1. osobě (cca 17 %). Vzhledem k tomu, že v čítankových textech je méně dívčích (ženských) postav, mohlo by se zdát, že mnohem častěji verbalizují (ať už v přímé řeči k jiné postavě, nebo ve své mysli) nějakou vlastní znalost. Avšak 3 z 5 těchto výskytů jsou užity v kondicionálovém tvaru, navíc ve spojení *ráda bych věděla*, což znamená, že význam těchto výskytů je přesně opačný – významově jde vlastně o další výskyty slovesa (resp. pojmu) *nevědět*. V 1. osobě ve významu *vědět* jsou pouze 2 výskyty (cca 7 %). Pouze 4 z 12 výskytů slovesného tvaru v mužském rodě je užito ve významu *nevědět*, v 1. osobě ve významu *vědět* je 8 výskytů (cca 12 %). Když porovnáme procentuální zastoupení těchto tvarů, můžeme bez znalosti dat o počtu postav konstatovat, že chlapecké (mužské) postavy „verbalizují“, že něco ví, 2x více než postavy dívčí (ženské). S přihlédnutím k poměru zastoupení postav (0,75) se tento počet ještě zvětšuje. Tabulka níže obsahuje jednak příklady obou zmiňovaných případů, jednak přehledně sumarizuje výsledné počty těchto výskytů.

³¹ 66 výskytů po vyřazení položek se zvířecím a obecným podmětem, frazeologie ponechána.

³² 44 výskytů po vyřazení položek se zvířecím a obecným podmětem, frazeologie ponechána.

³³ Po vyřazení položek se zvířecím a obecným podmětem, frazeologie ponechána.

³⁴ Po vyřazení položek se zvířecím a obecným podmětem, frazeologie ponechána.

³⁵ Přestože se jedná o velmi malé soubory dat, považujeme za užitečné doplňovat procentuální údaje, které lépe ukazují rozdíl mezi jednotlivými frekvencemi.

³⁶ Údaje o procentuálním zastoupení jsou vždy uváděny vzhledem k celkovému počtu výskytů daného tvaru, nikoli vzhledem k počtu výskytů všech tvarů.

	Věděl (12x, cca 18 %)		Věděla (5x, cca 17 %)	
Význam	Počet výskytů	Příklad	Počet výskytů	Příklad
<i>Vědět</i>	8x (12 %)	„ <i>Věděl</i> jsem, že si Riserová domyslí, že pachatelem je ten, kdo žádnou takovou valentýnku nemá, ale na to jsem byl připravený,“ (TA33)	2x (7 %)	„ <i>Věděla</i> jsem, že si úplně zavírám cestu zpátky, že se už nebudu moct nikdy, vůbec nikdy vrátit.“ (SP38)
<i>Nevědět</i>	4x (6 %)	„To bych rád <i>věděl</i> , jak ho ten pind'a našel“ (SP39)	3x (10 %)	„Jen bych ráda <i>věděla</i> , kde chceš být pohřbený, jestli přímo tady na Chmelnici, nebo někde jinde?!“ (AN01)

Tabulka 9 Přehled slovesných tvarů věděl a věděla v 1. osobě včetně příkladů. Zdroj: vlastní zpracování

Výskyty slovesných tvarů *věděl* a *věděla* ve 2. osobě byly převážně frazeologickými užitími (např. *abys/te věděl/a*), nebudeme se jim zde proto podrobněji věnovat. Pro úplnost zde jen uvedeme, že výskytů *věděl* ve 2. osobě bylo 9 (cca 14 %) a výskytů *věděla* ve 2. osobě 8 (cca 27 %). Toto užití je často ve významu poučení. Když to vztáhneme ke zjištění, že dívčích/ženských postav je v textech méně (mužské a ženské postavy jsou zastoupeny poměrem 0,75, viz kap. 6), a tudíž můžeme při vyrovnaných počtech očekávat ještě větší zastoupení například frazému *abys/te věděla*, vyplývá z těchto údajů, že dívčí/ženské postavy jsou mnohem častěji poučovány. Ukázalo se také, že 2. osoba je téměř výhradně spojena s kondicionálovými tvary³⁷ (což odpovídá výše komentovanému frazeologickému užití). Tyto tvary v podstatě vždy objevovaly v přímé řeči.

„A ty horké prameny, *abyste věděl*, jsou stvořeny právě pro staré a revmatické vodníky.“ (NP47)

„Jaképak suché větve, to je barborka, *abys věděla!*“ rozčilila se babička. (ND15)

Jak jsme již uváděli, většina výskytů slovesných tvarů slovesa *vědět* v 1. a 2. osobě byla frazeologických. Téměř nikdy nebyly rozvíjeny příslovci (pouze jednou se objevuje *dobře jsem věděl*). Slovesný tvar *věděl* se v 1. osobě 6x vztahoval ke znalosti o jiné postavě, jednou odkazoval na věcnou znalost a 2x na „zkušenostní“ znalost, přičemž jednou šlo o znalost o sobě samém (o svých dovednostech): „*Já dobře věděl, že se neztratím*“ (FR16). Slovesný tvar *věděla* se v 1. osobě jednou vztahuje ke znalosti o jiné postavě, jednou ke „zkušenostní“ znalosti. Dále

³⁷ Podrobněji jsme se kategorii způsobu nevěnovali, neboť se nejevila jako výrazněji příznaková. Konkrétně kondicionál byl vázán na frazeologické užití. V čítankovém korpusu se objevovaly kondicionálové tvary nejvíce u slovesa *vědět* (tzn. slovesných tvarů *věděl* a *věděla*), ve většině případů šlo navíc i o frazeologická užití. V kondicionálu se nikdy neobjevily slovesné tvary *přemýšlel*, *přemýšlela*, *myslel*, *myslil*, *myslila*.

se kvůli výše popsanému budeme zaměřovat pouze na 3. osobu, která ukazuje nejvýraznější rozdíly v užívání tvarů *věděl* a *věděla* z genderového hlediska a zároveň nabízí největší množství dat (počet výskytů).

Nejproduktivnější byla právě 3. (vyprávěcí) osoba, slovesný tvar v mužském rodě *věděl* se v 3. osobě v korpusu objevil 45x (cca 68 %), slovesný tvar v ženském rodě *věděla* ve 3. osobě 17x (cca 57 %). Zajímavé je, že oba tvary byly jednou užity frazeologicky ve spojení *věděl/a si rady*, ale v případě výskytu se slovesným tvarem v ženském rodě je význam oslaben spojkou *aby* (hlavně *aby*): „Hlavně *aby si věděla rady* s výchovou,‘ starostlivě ho usměřňovala maminka“ (TA31). Z kontextu úryvku však víme, že šlo o výběr paní na hlídání a *vědět si rady* bylo podle maminky hlavním kritériem výběru (tatínek chtěl tu *ze všech nejhodnější*). A v této situaci odpověděl jejich syn: „*Neboj, mamko, já tě paní poradím, jak mě má vychovávat, abych tu nerost jak bodlák na mezi.*“

	Věděl (66x)	Věděla (30x) ³⁸
1. osoba	12x (cca 18 %)	5x (cca 17 %)
2. osoba	9x (cca 14 %)	8x (cca 27 %)
3. osoba	45x (cca 68 %)	17x (cca 57 %)

Tabulka 10 Přehled zastoupení slovesné kategorie osoby u slovesných tvarů *věděl* a *věděla*. Zdroj: vlastní zpracování

Sémantické modifikace byly mnohem častěji u slovesného tvaru v mužském rodě *věděl*, slovesný tvar v ženském rodě *věděla* byl 2x rozvíjen příslovcem *dobře* (cca 12 %) a jednou *hned* (cca 6 %). Slovesný tvar *věděl* byl příslovcem (*moc*) *dobře* rozvíjen 6x (13 %), dále 3x *hned* (cca 2 %), 2x *už* a jednou *nyní*. Jednou se objevilo *věděl (o zajících) málo*³⁹ a jednou *věděl (všecko) napřed*, 2x se objevilo frazeologické užití *věděl svoje*, které se u slovesného tvaru v ženském rodě neobjevilo.

Sloveso *vědět* se nejčastěji týkalo vědomostí o jiných lidech (postavách). U slovesného tvaru *věděl* šlo o 9 výskytů (cca 20 %) a u slovesného tvaru *věděla* o 7 výskytů (cca 41 %). Dívčí/ženské postavy tedy častěji disponují vědomostmi o dalších postavách a jejich činnostech.

Klaun věděl, že to děti myslí upřímně, děkoval jim a zval je, jen aby se přišly podívat. (NP20)

Věděl, že babička má na nejvyšší polici v kuchyni tajnou zásobu čokoládových sušenek. (TA15)

³⁸ Procentuální vyjádření těchto výskytů uváděná v tomto sloupci tabulky se v součtu nerovnají 100 % z důvodu zaokrouhlování.

³⁹ Celkově se objevilo 2x, ale šlo o duplikát stejného úryvku v jiné čítance.

Věděla, že teta má pravdu. (AN03)

*Poprvé střelil, aby Manka **věděl**, že Cipísek už není ztracený. (ST38)*

S dívčími (ženskými postavami) jsou mnohem více spojovány věcné znalosti, zatímco slovesný tvar *věděl* odkazující na nějakou věcnou znalost se objevil 4x (cca 23 %), u slovesného tvaru v mužském rodě *věděl* šlo o 5 výskytů, což je ale pouhých cca 11 % z celkového počtu výskytů tohoto tvaru.

*Z knih Tom dobře **věděl**, jak se co dělá, ale sám by na tolik práce nikdy nestačil. (FR40)*

*A Matylda se pustila znovu do učení, za chvíli **věděl** o ledních medvědech všechno, všecičko... (FR26)*

Největší rozdíl je u „zkušenostních znalostí“, tedy tam, kde *vědět* odkazuje na nějakou předešlou zkušenost, díky které daná postava nyní *ví*. Zatímco „zkušenostní“ *věděl* se v čítankovém korpusu objevilo jen 3x (18 %), „zkušenostní“ *věděl* se objevilo 20x (cca 44 %), tedy téměř v polovině všech výskytů tohoto tvaru. Koresponduje to s obecnými závěry o dětské literatuře, že chlapecké/mužské postavy jsou častěji ty aktivní, oproti pasivnějším dívčím/ženským, tedy i mají více zkušeností (Nikolajeva, 2012; Loweová, 2018; Eberhardt, 2017 a další viz kap. 2 a 3). Naše výsledky navíc ukazují, že pro chlapecké/mužské postavy jsou právě „zkušenostní“ znalosti příznačnější než ty věcné. To ale neplatí u dívčích/ženským postav, u kterých jsou prostřednictvím slovesa *vědět* nejčastější prezentované znalosti o jiných postavách, věcné znalosti jsou mírně častější než ty „zkušenostní“. Zatímco u chlapeckých/mužských postav jsou právě „zkušenostní“ znalosti nejzastoupenější a výrazněji méně zastoupené jsou zkušenosti o dalších postavách.

V některých případech postava verbalizuje, že ví, že něco nedokáže. V případě slovesného tvaru *věděl* se jedná o pouhý jeden výskyt slovesného tvaru *věděl*: „*Občas se přiblížili k ledovému břehu natolik, že k nim připluli na návštěvu i tučňáci, ale ona **dobře věděla**, že jí by se na břeh přeplavat nepodařilo*“ (AN11). V tomto případě je význam posílen příslovcem *dobře*, což je jeden ze dvou výskytů této sémantické modifikace. Slovesný tvar *věděl* ve významu postava ví, že něco nedokáže, se v čítankovém korpusu objevil 4x (cca 9 %).

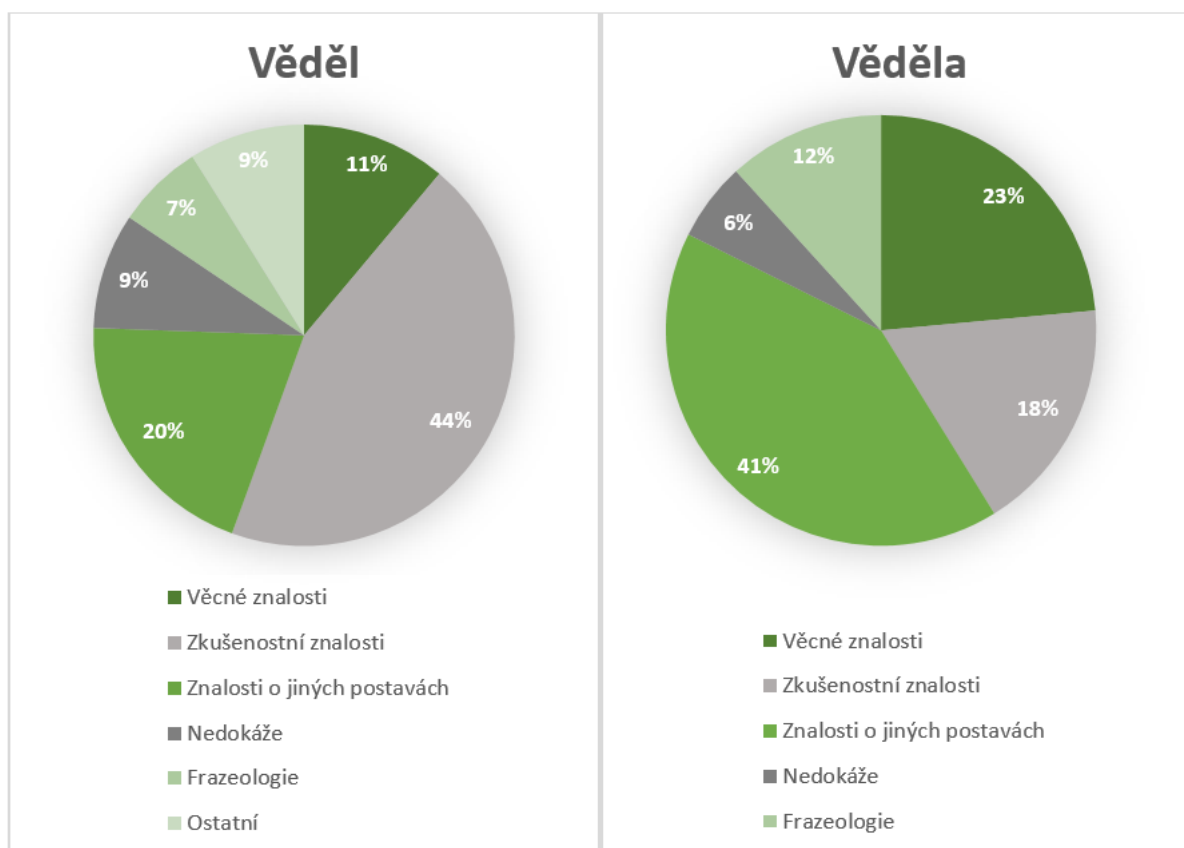
*Že nedožene Rudu Jaroše, to už **věděl**. (AN04)*

*Naklonil se nad vozík – a to už běžel klusem – přepážka byla blíž a blíž – **věděl**, že nedokáže zastavit. (ND28)*

*Podíval se na plot. Zdál se mu nekonečný. **Věděl**, že i kdyby se honil celý den, natřel by jej sotva jednou. (ST45)*

Nic však nenamítal. **Věděl**, že by proti mamčině rozhodnutí převést dětem do Studené málem celý dětský pokoj stejně nic nesvedl. (NP57)

Do námi vymezených tří kategorií nebyly zařazeny 2 výskyty slovesného tvaru *věděla*, které byly frazeologické, a 7 výskytů slovesného tvaru *věděl*, které odkazovaly na zprostředkovanou zkušenost (2x), neodpovídaly žádné z kategorií (2x) nebo byly frazeologické (3x). Grafy níže graficky zpracovávají rozdíl v typech zkušeností, které jsou verbalizovány, u slovesných tvarů *věděl* a *věděla*.



Graf 2 Přehled verbalizovaných zkušeností (věděla).
Zdroj: vlastní zpracování

Graf 3 Přehled verbalizovaných zkušeností (věděl).
Zdroj: vlastní zpracování

8.2 Nevědět

Slovesný tvar v mužském rodě *nevěděl* se v čítankovém korpusu objevil 43x, slovesný tvar v ženském rodě *nevěděla* 17x. Do těchto počtů jsme nezahrnuli počty slovesných tvarů jiných sloves ve významu *nevědět*, které jsme komentovali dříve. Pouze jednou se sloveso *nevědět* objevilo ve významu *vědět*: „*Ryby nemají křídla, mají jen ploutve, copak to nevíš?*“ *Jakpak bych to **nevěděl**, to jsem se přerekl*“ (DI13).

Oba slovesné tvary slovesa *nevědět* (*nevěděl* i *nevěděla*) se v korpusu objevily pouze v 1. a ve 3. osobě. Slovesný tvar *nevěděl* se v 1. osobě objevil 9x (cca 21 %), *nevěděla* v 1. osobě 5x (29 %). Dívčí/ženské postavy tedy mírně častěji samy verbalizují, že něco *neví*.

	Nevěděl (43x)	Nevěděla (17x)
1. osoba	9x (cca 21 %)	5x (cca 29 %)
3. osoba	34x (cca 79 %)	12x (cca 71 %)

Tabulka 11 Přehled zastoupení slovesné kategorie osoby u slovesných tvarů *nevěděl* a *nevěděla*. Zdroj: vlastní zpracování

Nejčastější sémantickou modifikací (intenzifikátorem) *nevěděla* je *vůbec* (3x, tedy cca 18 % všech výskytů tohoto tvaru). Jednou je slovesný tvar ve 3. osobě rozvíjen příslovcem *nejdřív* a jednou *ani*. Zajímavé je, že *vůbec nevěděl* se v korpusu objevilo jen jednou, stejně tak se i všechny ostatní sémantické modifikace vyskytly pouze jednou, převážně šlo o adverbia časová (*hned, dosud, honem, často, nevěděl*), výjimkou je zde adverbiální modifikátor *ani*, kterým byl slovesný tvar *nevěděl* rozvíjen 3x.

Již při prvním ohledání jsme zjistili, že stejný způsob kategorizace, jaký jsme využili u slovesa *vědět*, nebude pro *nevědět* fungovat, protože nejde o prostý zápor (opak) slovesných tvarů *věděl* a *věděla*. Ukázalo se, že sloveso *nevědět* přísně vzato ani není slovesem myšlení, tak jak jsme je doposud pojímali, ale že se mnohem častěji užívá k označení složitěho vnitřního stavu a že se mnohdy vztahuje ke komplexnějším situacím, například:

Vojta napjatě pozoroval chlapcův obličej a vnímal každé jeho vdechnutí a vydechnutí. Nevěděl, co by měl udělat, aby ho přivedl k vědomí. Měl pocit bezmoci a marně si vzpomínal, co se v takovém případě dělá. (AN16)

Z květu se řinula přesladká, omamná vůně a Momo připomínala něco dávno vytouženého, po čem již dlouho prahla a nevěděla, co to je. (FR60)

Myšlení se v dětských textech zobrazuje až triviálním způsobem, jak jsme viděli v předchozích kapitolách, což poněkud kontrastuje s užitím slovesa *nevědět*, které v mnohých případech umožňuje nahlédnout postavě do hlavy, a popsat tak složitý vnitřní stav. Tato kapitola bude mít proto odlišnou podobu než kapitola předchozí, jednotlivé výskyty slovesných tvarů *nevěděl* a *nevěděla* budou postupně popsány z hlediska introspekce, řešení situace, orientace ve (fikčním) světě a závěrem stejně jako slovesné tvary *věděl* a *věděla* z hlediska verbalizování věcných znalostí. Tyto jednotlivé „kategorie“ se však v mnoha případech prolínají.

8.2.1 Introspekce

Introspekce, neboli pozorování vlastních duševních procesů, představuje jednu z nejkompexnějších mentálních operací, které jsme v korpusu zachytili. Doposud jsme se setkávali jen velmi málo s procesualností nebo komplexností, a když už postava slovesy myšlení popisovala sebe, šlo spíše o vztahování se k vnějšímu (fikčnímu) světu než o popis vlastní kognice, například: „*Byla z toho zoufalá, protože **věděla**, že bez vody by orel určitě zahynul...*“ (AN15). V tomto případě vypravěč popisuje sice vlastní „stav mysli“ postavy, ale jedná se vlastně jen o emoční reakci na věcnou znalost o světě. *Věděla* je zde implikovaná aktivní projekce toho, co se stane, když se jí nepodaří vlít orlovi do zobáku vodu.

Když jsme však analyzovali kontexty slovesných tvarů *nevěděl* a *nevěděla*, objevovaly se případy, kdy šlo o introspekci, tedy o nahlédnutí do vlastního prožívání/myšlení... Přičemž nejčastěji šlo o neschopnost vyznat se v sobě, ve svém nitru, což ovlivňovalo vnější situaci, například když se postava sama v sobě nevyzná a ovlivňuje to její působení ve vnějším (fikčním) světě, nebo to dokonce zabráňuje úspěšnému vyřešení dané situace. Například: „*Byl jsem nešťastný a nezkušený prvňáček a **nevěděl** jsem, jak se dostat z tohoto otroctví. **Nevěděl** jsem, jak se vypořádat s tímto zcela novým životním jevem*“ (AP05). Nebo „*Když mi bylo asi pět let, byl jsem už tak chytrý, že mne maminka posílala nakupovat. A nikdy jsem nic nezapomněl nebo nespletl. A stále jsem byl veselý. **Nevěděl** jsem, jaký dar mi daly sudičky do vínku, nevěděl jsem ani proč, ale stále jsem se smál a ze všeho na světě jsem měl švandu*“ (NP28).

Jak jsme již zmiňovali, některé výskyty popisují velmi komplexní duševní stavy, objevilo se ale i zobecňování pomocí záporných zájmen, například: „*Zmocnil se ho děs, zběsile se zmítal a potom ho pomalu opouštělo vědomí a nebylo nic, o ničem **nevěděl** a nic necítil. Když Honza naposled zmizel pod hladinou, byl od něj Vojta na sedm osm metrů*“ (AN16). Toto zobecňování se objevilo pouze u slovesného tvaru *nevěděl*, a to pouze 2x. Oproti tomu pouze u slovesného tvaru *nevěděla* se objevilo sloveso *nevědět* jako reakce na „poučení“ – již dříve jsme psali ve spojení s *abys/te věděla*, že poučovány jsou častěji dívčí/ženské postavy. Celkem šlo o tři výskyty (*aha,*) *to jsem nevěděla*, například: „*...Jak jinak myslíš, že se zachraňují trosečníci? Šťastnou náhodou? Kdepak!*“ „*Aha, to jsem **nevěděla**,*“ řekla Anika“ (NN51).

Pro případy související s introspekci jsme si vytvořili pracovní kategorii „o sobě“, kterou jsme používali pro značení takových výskytů. Na první pohled se zdálo, že mnohem více jsou na introspekci orientované výskyty *nevěděl*. Celkem jsme do kategorie „o sobě“ zařadili 9 výskytů

(cca 21 %).⁴⁰ Mnohé z nich ale ukazovaly spíše důsledky popisovaného stavu a obracely se spíše k jednání postavy než k jejímu vnitřnímu prožívání, tedy zároveň naplňovaly kategorii „řešení situace“/„reakce“, například: „*Vojta napjatě pozoroval chlapcův obličej a vnímal každé jeho vdechnutí a vydechnutí. Nevěděl, co by měl udělat, aby ho přivedl k vědomí. Měl pocit bezmoci a marně si vzpomínal, co se v takovém případě dělá*“ (AN16). Některé výskyty *nevěděl* také odkazovaly více k fyzickému stavu, například: „*Světlo ho tak bolelo! Nevěděl, co se s ním děje. Chtěl by býval raději zpátky do šera, do tmy, ale stál jako přimražený, jako zkamenělý*“ (AP25).

Zde v kontextu introspekce ještě uvedeme jeden zajímavý případ, který je sice poněkud partikulární, ale ukazuje nevšední vztahování se slovesem myšlení k vlastním emocím. Postava zde totiž neví, proč má s konkrétním místem spojené pozitivní emoce: „*Před odchodem do světa se Švanda ještě rozhodl zajít na své oblíbené místo, na lesní palouk. Moc rád sem chodíval, ani **nevěděl** proč. Usedl tu, najednou se mu zatočila hlava a usnul*“ (NN12).

Při bližším prozkoumání se ukázalo, že introspekce je u dívčích postav po převedení na procentuální vyjádření jen nepatrně vyšší (šlo o cca 21 % výskytů slovesného tvaru *nevěděl* a cca 24 % výskytů slovesného tvaru *nevěděla*, o tom více viz níže). Pokud však budeme předpokládat, že by byly vyrovnané počty postav, mohli bychom usuzovat, že dívčí/ženské postavy verbalizují vlastní duševní procesy mnohem častěji – respektive mnohem častěji verbalizují neporozumění/neznalost vlastních duševních pocitů častěji. Jak jsme navíc dříve uváděli, mnohé z těchto výskytů se nevztahují přímo k introspekci, ale spíše k jednání.

Celkově jsme do kategorie „o sobě“ zařadili 4 výskyty (cca 24 %) slovesného tvaru *nevěděla*. Častěji než u chlapeckých/mužských postav šlo o popis silného emočního prožívání, v němž se postava nevyzná, nebo kupříkladu nezná jeho příčinu, například: „*Anna cítila, že ji štípe v očích i v nose. Bylo jí do breku a **nevěděla** proč*“ (FR61). Některé výskyty však popisovaly zmatek v samotných emocích, například: „*Bylo mi nějak divně – najednou jsem ani **nevěděla**, jestli jsem smutná, nebo veselá. A tak jsem se to pokoušela vyzkoumat, ale ono to nešlo*“ (KP01).

Rozdíl je také v užití frazému *nevědět si rady*, 2 výskyty slovesného tvaru *nevěděl (si rady)* se vztahovaly k činnostem / k fyzickému projevu, například: „*Golem zůstal živý, ale bez rabína a jeho příkazů si se svou silou **nevěděl** rady*“ (DI43). Stejným způsobem je jednou užit i slovesný tvar *nevěděla* (budeme jej komentovat více v následující podkapitole), druhý výskyt tohoto slovesného tvaru se týká spíše emočního prožívání: „*Když dívčina zase osaměla, už si*

⁴⁰ Do těchto počtů jsme zahrnovaly i výskyty, u nichž jsme označili více kategorií.

nevěděla rady ani pomoci a v tom zármutku si stoupla k oknu a dívala se ven“ (ST17). K tomuto úryvku se ještě vrátíme v následující kapitole, neboť jsou tyto výskyty od bratří Grimmů, navíc situaci vyřeší „nadpřirozené“ postavy, tentokrát tři podivné tetky, čemuž se rovněž budeme více věnovat dále.

8.2.2 Řešení situace

Zhruba čtvrtina výskytů slovesného tvaru *nevěděl* byla orientována na řešení situace (11 z 43 výskytů, cca 26 %), velmi časté bylo explicitní vyjádření *nevěděl (jsem), co dělat*. Někdy je tato neschopnost, často dětského hrdiny, ještě podtržena výsledným řešením, když například i zvíře je schopné danou situaci vyřešit. „*Jenže toho dne se ztratil... David nevěděl, co si sám počne v cizím městě, a rozplakal se*“ (FR32). V tomto případě chlapci přiletí na pomoc holub, který mu sdělí, že k žádnému strachu není důvod, a následně ho vezme na prohlídku Prahy. Chlapci se ztratil jeho žlutý lev, nevěděl, co má dělat, bál se a plakal, situaci vyřešilo až mluvící zvíře. Někdy bezradnou situaci vyřeší třeba nadpřirozená bytost: „*Dívka nevěděla, jak si pomoci, a rozplakala se. Vtom se otevřely znovu dveře a objevil se ten malý skřítek a řekl: „Co mi dáš, když ti tu slámu spředu ve zlato“*“ (NN29). V tomto případě závisel na spředení slámy dívčin život, sama byla bezmocná, ale nadpřirozená bytost jí pomohla, podobně jako v předchozí ukázce situaci vyřešil holub. Totéž platí i o ukázce z předchozí podkapitoly, kde situaci vyřešily jakési podivné ženy. Zároveň je to jediný výskyt slovesného tvaru v ženském rodě, který jsme vedle frazeologických užití *nevěděla si rady* přiřadili ke kategorii řešení situace.

Jako řešení situace jsme označili téměř všechny výskyty s frazémem *nevěděl/a si rady*. Zajímavé však je, že u výskytů slovesného tvaru v mužském rodě nikdy není explicitně řečeno, že šlo postavě o život, ale u výskytů slovesného tvaru v ženském rodě se explicitní formulace objevila hned dvakrát (*šlo jí o život / je-li jí život milý*), oba výskyty však pochází ze stejného textu od bratrů Grimmových.

8.2.3 Orientace ve (fikčním) světě

Jak jsme již uváděli, výskyty slovesa *nevědět* často popisovala mnohem komplexnější situace, a nebylo proto možné je kategorizovat tak jako výskyty slovesa *vědět* podle typu zkušenosti. V této podkapitole se budeme věnovat výskytům, které se nějak vztahovaly k prostoru – k orientaci ve fikčním světě.

Povšimli jsme si několika opakujících se spojení, která souvisejí s orientací ve světě. Jedná se o 3 výskyty slovesného tvaru *nevěděl* (cca 7 %) a 3 výskyty slovesného tvaru *nevěděla* (cca 18

%), přičemž u slovesného tvaru *nevěděla* bylo mnohem snazší výskyty kategorizovat, neboť byly méně komplexní a více zaměřené skutečně na nedostatečné znalosti o místní orientaci.

Některé výskyty týkající se orientace se překrývaly s jinými kategoriemi. Například následující ukázka, v níž postava neví, jak jiná postava vyřeší situaci, neboť neví, kde se v daném světě nacházejí draci. Jde tak o kombinaci nedostatečných znalostí o světě (orientaci v něm), o jiné postavě a o řešení dané situace. „*Vždyť produkce měla každou chvíli začít, a on dosud **nevěděl**, kde chce pan Špejlička živého draka sehnat*“ (ND37). Podobně komplikované zařazení je i u ukázky, kde postava slyší nějaký zvuk, ale neví, odkud zvuk pochází, přestože ale věděla, že zvuk se ozývá zezdola, jde tak možná spíše o zmatení, neboť místní „kde“ nesměruje tak úplně k místu, ale spíše k původci zvuku: „*Zezdola slyšela nějaké mumláni a nejdřív **nevěděla**, kde se to bere*“ (DI22).

Další ukázky už jsou jasně zaměřené na nedostatečné znalosti o místní orientaci, postava nejčastěji neví, kam má jít nebo kde se právě nachází. Jelikož se jedná o pouhé 3 výskyty, uvádíme je všechny.

*Šel Jalbyr tedy pěšky cestou necestou, ani **nevěděl** kam. Až najednou div nezakopl o toho skrčka-stařečka.* (FR16)

*Rozběhla se po lese a před očima měla Martinovu tvář, trny a větve jí drásaly šaty i tělo, **nevěděla**, kudy a kam běží, až ji cesta zavedla zase k propasti.* (SP16)

*Maruška chodila lesem, chodila sem a tam, vůbec už **nevěděla**, kde je. Nohy ji zanesly daleko, do neprostupné houštiny.* (ST11)

8.2.4 Věcné znalosti

Věcné znalosti jsou poslední kategorií, které se zde budeme věnovat. Jedná se ale o kategorii, kterou jsme v korpusu značili jako první, neboť je to jedna z analyzovaných kategorií slovesa *vědět*. Několikrát jsme již zmiňovali, že kategorizace výskytů slovesa *nevědět* je problematická, věcné znalosti jsou jednou ze shodných kategorií, tzn. jedná se o kontext vyhodnotitelný jak u slovesa *vědět*, tak u slovesa *nevědět*. Právě z toho důvodu se zde pokusíme o srovnání.

Když jsme analyzovali druhy znalostí, které jsou spojovány s dívčími/ženskými a chlapeckými/mužskými postavami prostřednictvím slovesa *vědět*, data ukázala, že u dívčích/ženských postav jsou častěji než u chlapeckých/mužských verbalizovány věcné znalosti. Nejčastější však byly znalosti o jiných postavách. U chlapeckých/mužských postav převažovaly znalosti zkušenostní, tedy znalosti nabyté zkušenostmi, například ukázka z úryvku AP20: „Hajný znal ten lom od malička, věděl, že se v něm za jeho paměti nikdy nepracovalo.“

Celkově u dívčích/ženských postav převažovaly znalosti o jiných postavách. Podrobněji o slovesných tvarech *věděl* a *věděla* viz kap. 8.1.

Není však snadné porovnat užití obou sloves, neboť na jednotlivá užití slovesa *nevědět* nebylo možné užití kategorizaci, jakou jsme aplikovali na užití slovesa *vědět*. Než se dostaneme k věcným znalostem, považujeme za přínosné ještě poznamenat, že sloveso *nevědět* téměř nebylo vztahováno ke znalostem o jiných postavách. Šlo o pouhé 2 výskyty slovesného tvaru *nevěděl* a jeden výskyt slovesného tvaru *nevěděla*, u kterého jde ale o kombinaci znalosti o světě a o majetku jiné postavy. Stejně tak je problematická ukázka ND37, kterou jsme komentovali v předchozí kapitole. Případně bychom sem ještě mohli zařadit ukázku z úryvku AP19: „*Rozum byl tehdy ještě nezkušený, **nevěděl**, kdo komu se má vyhýbat, i řekl: „Proč bych já se ti vyhýbal? Nejsi ty lepší mne.“*

*„A co je to za slušnost, sedat si bez pozvání,“ odbyl ji Zajíc Březňák. „To jsem **nevěděla**, že je to váš stůl,“ řekla Alenka. „Vždyť je tu prostřeno pro víc než pro tři.“ (PR26)*

*Vždyť produkce měla každou chvíli začít, a on dosud **nevěděl**, kde chce pan Špejlička živého draka sehnat. (ND37)*

*Podívali jsme se na Aleše, ale Aleš se tvářil, jako kdyby se vůbec nebál a jako kdyby **nevěděl** kvůli komu to Mirek povídá. (ST28)*

U slovesa *nevědět* v kategorii věcných znalostí převažují znalosti o (fikčním) světě. Když odhlédneme od překrývajících se kategorií, můžeme konstatovat, že chybějící věcná znalost je reprezentována 11 výskyty slovesného tvaru *nevěděl* (cca 26 %) a 6 výskyty slovesného tvaru *nevěděla* (cca 35 %). Přičemž jsme u tohoto slovesa nerozlišovali, kde jde o znalost spíše zkušenostní a kdy jde o znalost o světě, protože se mnohem více překrývaly, například ukázka z úryvku NN25: *Já jsem ještě nikdy vánoční stromek neviděl, já jsem **nevěděl**, že se dárky dávají pod stromeček z lesa přineseny!*“ Do počtu výskytů slovesného tvaru *nevěděla* jsme nezapočítaly 2 výskyty z úryvku AP32, které jsme označili pracovní kategorií „nepochopení“, neboť v obou případech jde nedostatečné jazykové znalosti – postava nerozumí nářečním výrazům.

*„Pojď, Radečku, dál. Můžeš si s naší Zuzankou hrát.“ „Tož,“ řekl Radek a Zuzanka **nevěděla**, co to znamená, jestli ano, nebo ne. (AP32)*

*Nejdřív šli k ní. „Tož včil,“ řekl Radek. Zuzanka **nevěděla**, proč mluví o včelách. (AP32)*

V předchozí kapitole jsme komentovali spojení *abys/te věděl/a* ve významu poučení, v podobném významu se hned 3x (cca 18 %) objevil i slovesný tvar *nevěděla*. V těchto

případech šlo o komentování formou přímé řeči, kde postava sama verbalizuje své nedostatečné znalosti. Pouze jednou byl takto užit slovesný tvar *nevěděl*. Zvláštním dojmem, který však bude spíše náhodným, působí také to, že 3 ze 4 těchto výskytů pocházejí z textů z čítanky nakladatelství Nová škola, s.r.o., (NN).

*„A co je to za slušnost, sedat si bez pozvání,“ odbyl ji Zajíc Březňák. „To jsem **nevěděla**, že je to váš stůl,“ řekla Alenka. „Vždyť je tu prostřeno pro víc než pro tři.“ (PR26)*

*„To jsem **nevěděla**,“ hlesla Klárka. „Ano, špatně se vyslovovaly, víš, a ještě jsem nebyl na světě já ani jiní logopedové,“ vysvětloval pan doktor Macháně... (NN17)*

*...Jak jinak myslíš, že se zachraňují trosečníci? Šťastnou náhodou? Kdepak!“ „Aha, to jsem **nevěděla**,“ řekla Anika. (NN51)*

*„To jsem **nevěděl**, že podkov je tolik druhů,“ sklonil se Matěj nad polici, na které byly vyskládány. (NN15)*

Rozdíl je i ve formulování toho, co postava neví. Zatímco u chlapeckých/mužských postav se někdy jedná o neznalost pouhé jedné věci, u dívčích/ženských postav jde téměř výhradně o neznalost nějakého procesu či celé situace.

*Byla jedna paní a ta by byla tuze ráda měla malé děťátko. Ale **nevěděla**, jak si je opatřit. (AP03)*

*Byla jsem tehdy ještě malá. Vůbec jsem **nevěděla**, jak se děti rodí a co se kolem děje. A hlavně sem netušila, že se všechny děti nemusí narodit zdravé. (NN50)*

Oproti tomu mužské/chlapecké postavy třeba neznají jen význam nějakého slova (jeho věcnou reprezentaci), například co je taxík, kolik je druhů nějaké věci (viz dříve zmiňovaná ukázka NN15 s podkovami). V jednom případě šlo o nedostatečné „geografické“ znalosti: *„Vždyť ani **nevěděl**, že je město Praha a řeka Vltava“ (NN38).*

Zajímavá je ukázka se zmiňovaným taxíkem z úryvku PR06, kde je dokonce zmíněno, že chlapec nemusel vědět, co to taxík je – je zde odkazováno na to, že byl ještě dítě a že šel se svou dospělou tetou: *„Nevěděl, co to je taxík, ale on to přece nemusel vědět. Na zádech měl svou tašku a tetu držel za ruku. To mu stačilo“ (PR06).* U dívčích/ženských postav nikdy nebylo řečeno, že by danou znalostí přece nemusely disponovat.

Dále se stejně jako u dívčích/ženských postav i u slovesného tvaru *nevěděl* objevují nedostatečné znalosti situací či kontextů.

*A vůbec už **nevěděl**, co se kolem něho děje. Že třeba přihopkoval cvrček a s ním kobylka a začali tančit, až byl z toho úplný koncert. (ST15)*

*A přitom vlastně ani **nevěděl**, jestli v říčce nějaké ryby jsou. (NP46)*

*Celestýn dostal jedničku a skoro celá třída dostala dvojku nebo trojku, jen Kryšpín ne, jelikož stál na hanbě a **nevěděl**, že má taky poslouchat. (NN06)*

*Potom vedli hajného do lomu a tam za hustým křovím ukázali mu díru do země, o které on **nevěděl**. (AP20)*

Závěrem ještě poznamenejme, že se v kontextu slovesného tvaru *nevěděl* objevila ukázka, kde dětské hrdinové pomáhají dospělé osobě – v kapitole o výskytech orientovaných na řešení situace jsme komentovali jakousi marnost počínání dětí, které musejí zachránit dospělé nebo nadpřirozené bytosti. Zde jsou to právě dětské postavy, které vyřeší situaci.

*Mamka upekla bábovku a pan Koukolík **nevěděl**, co si má vzít na sebe. My jsme mu poradily a on přinesl mamce kytku a taky láhev. (DI36)*

9 Dílčí korpusy

Nezajímal nás jen celkový pohled na vybraná slovesa, chtěli jsme zjistit i případné rozdíly mezi jednotlivými čítankami. Z každé čítanky jsme si proto vytvořili subkorpus, který jsme mohli samostatně zkoumat. Vzniklo tak 13 poměrně (velikostí) různorodých subkorpusů⁴¹.

Výběr sloves myšlení, kterými jsme se zabývali, byl nakonec omezen jen na 5 sloves (*vědět, nevědět, myslet* s variantou *myslit* a *přemýšlet*). Uvědomovali jsme si však, že je to značně zúžený výběr sloves myšlení a že porovnání čítanek pouze z hlediska užívání těchto sloves by nemělo vypovídající hodnotu, jakou jsme chtěli. Bylo proto nutné k subkorpusům přistupovat metodologicky jinak než ke korpusu celkovému.

Tabulka níže obsahuje přehled všech subkorpusů, jejich velikosti a počtů slovesných tvarů z hlediska genderu. V prvním sloupci je identifikační kód čítanky, druhý sloupec zobrazuje velikost daného subkorpusu. Sloupec *Počet sloves myšlení* obsahuje počet sloves, která se vyskytla do 1000. pozice (podrobněji toto omezení popíšeme níže v textu), sloupec *Počet slovesných tvarů* vyjadřuje počet konkrétních slovesných tvarů v přičestí činném jednotného čísla⁴², následující dva sloupce zobrazují slovesné tvary z hlediska rodu – sloupec A pro ženský rod, sloupec B pro rod mužský. Následující sloupec vyjadřuje celkovou frekvenci všech slovesných tvarů, tento počet se v posledních dvou sloupcích rozpadá na frekvence podle gramatického rodu slovesných tvarů.

Kód čítanky	Velikost subkorpusu (tokeny)	Počet sloves myšlení	Počet slovesných tvarů	Počet slovesných tvarů v ženském rodě (A)	Počet slovesných tvarů v mužském rodě (B)	Frekvence sloves myšlení	Frekvence A	Frekvence B
AN	16222	9	13	5	8	38	17	21
AP	25877	5	7	3	4	39	17	22
DI	14942	5	6	1	5	25	5	20
FR	22901	7	8	2	6	32	10	22
KN	7492	2	2	1	1	4	2	2
KP	10907	4	5	1	4	15	3	12

⁴¹ Vytvořili jsme i subkorpus pro vyřazené „čistě zvířecí“ texty, celkově jsme tedy měli 14 subkorpusů. Tento subkorpus jsme však s ostatními čítankami neporovnávali, neboť má zcela jinou povahu.

⁴² Níže zmiňujeme jakožto výchozí kategorii 3. osobu, ale stejně jako při analýzách celkového korpusu je nutné předpokládat, že některé výskyty budou v 1., případně 2. osobě. Jelikož ale sledujeme pouze zastoupení z hlediska genderu, nepředstavuje tento fakt pro nás žádnou překážku, neboť neovlivňuje naše závěry.

ND	21101	6	6	0	6	28	0	28
NN	21856	6	7	4	3	31	15	16
NP	19502	5	6	1	5	30	3	27
PR	16704	6	8	3	5	36	10	26
SP	32232	2	2	0	2	15	0	15
ST	24613	8	10	5	5	41	18	23
TA	14532	7	8	4	4	25	10	15

Tabulka 12 Přehled sloves myšlení v jednotlivých subkorpusech. Zdroj: vlastní zpracování

Nejmenší ze subkorpusů (čítanka KN) obsahoval 17 souborů (7492 tokenů), největší z nich, čítanka FR, obsahoval 50 souborů (22901 tokenů) – z hlediska tokenů byl však největší subkorpus čítanky AP, který měl sice 34 souborů, ale 25877 tokenů. V tabulce níže je přehled všech vytvořených subkorpusů a jejich velikostí jak z hlediska počtu souborů, tak z hlediska tokenů.

Subkorpus (čítanka)	Počet souborů (úryvků)	Počet tokenů
AN	19	16222
AP	34	25877
DI	32	14942
FR	50	22901
KN	17	7492
KP	29	10907
ND	41	21101
NN	49	21856
NP	45	19502
PR	31	16704
SP	37	32232
ST	35	24613
TA	33	14532

Tabulka 13 Přehled subkorpusů a jejich velikostí. Zdroj: vlastní zpracování

Při stanovování omezení dat pro analýzy jednotlivých čítanek (subkorpusů) byla největší překážkou právě různá velikost subkorpusů; průměrný počet typů byl sice 6090 a průměrný počet tokenů 19145, ovšem průměrný počet frekvenčních pozic jen 1993 (rank = 1993). Například v subkorpusu čítanky NP, který je svou velikostí blízko průměrným hodnotám, se na

1441. frekvenční pozici (rank = 1441) objevovala slova s frekvencí 2. Nejmenší subkorpus obsadil jen 894 frekvenčních pozic (rank = 894). Náš zájem jsme proto omezili na prvních 1000 pozic wordlistů, abychom z každého subkorpusu měli opravdu jen ta „nejfrekventovanější“ slova (tzn. i z toho nejmenšího korpusu jsme analyzovali přibližně třetinu nejfrekventovanějších slov).⁴³ Vytvořili jsme tak ke každé čítance (každému subkorpusu) seznam sloves myšlení v přičestí činném čísla jednotného, sledovali jsme i rozdílný počet tvarů v ženském a mužském rodě a celkovou frekvenci těchto sloves.

Pouze v jednom subkorpusu (čítanky NN) bylo do prvních 1000 pozic více slovesných tvarů sloves myšlení v ženském rodě. Kdybychom se omezili pouze na pořadí ve wordlistu, šlo by o 3 slovesné tvary v ženském rodě (*nevěděla, zapomněla, myslela*) a 1 slovesný tvar v mužském rodě (*nevěděl*). Poslední frekvenční pozice (rank = 859) však představovala celkový počet výskytů (frekvenci) 3, takže se na stejné pozici objevilo více slov. Celkem (s přihlédnutím k frekvenční pozici) byly v tomto subkorpusu 4 slovesné tvary v ženském rodě (*nevěděla, zapomněla, myslela, věděla*) a 3 slovesné tvary v mužském rodě (*nevěděl, vzpomněl, zjistil*). Celková frekvence sloves myšlení v této čítance byla 31, počet výskytů slovesných tvarů v ženském rodě byl 15, počet výskytů v mužském rodě byl 16. Přestože tedy v daném subkorpusu bylo více slovesných tvarů v ženském rodě, frekventovanější byly tvary v rodě mužském. Zajímavé navíc je, že nejfrekventovanějším slovesem myšlení v tomto subkorpusu bylo záporné sloveso *nevědět*, přičemž nejfrekventovanější byl slovesný tvar v mužském rodě (*nevěděl* se v korpusu objevilo celkem 10x, *nevěděla* 5x).

Ve 3 subkorpusech (s přihlédnutím k frekvenční pozici ve 2) se nenacházel žádný slovesný tvar v ženském rodě. Jednalo se subkorpuse čítanek ND, NP a SP, přičemž v NP se po přihlédnutí k frekvenční pozici nacházel alespoň 1 slovesný tvar v ženském rodě. V subkorpusu čítanky SP se nacházely pouze 2 slovesné tvary v mužském rodě, oba byly poměrně hodně frekventované (*přemýšlel* 10x, *nevěděl* 5x). V subkorpusu čítanky NP bylo 5 slovesných tvarů v mužském rodě (*věděl, nevěděl, myslel, zapomněl, nezapomněl*) s celkovou frekvencí 27. Slovesný tvar *nezapomněl* se však v korpusu objevil pouze 3x a nacházel na 784. frekvenční pozici (rank = 784), na které se (ve wordlistové pozici níže) nacházel i slovesný tvar v ženském rodě *věděla*.

⁴³ Tam, kde se na 1000. pozici objevovalo hodně slov se stejnou frekvenční pozicí (AntConc je v tomto případě řadí abecedně), jsme samozřejmě zahrnuli i tato slova. Jsme si vědomi toho, že objektivnějším kritériem by byla relativní frekvence. Jednotlivé subkorpuse ale obsahovaly různé texty o různé délce, jejich výsledné velikosti se tak lišily, že mezi jednotlivými hodnotami relativní frekvence byl i rozdíl větší než 70. Nebylo proto snadné stanovit hodnotu, která by tento problém vyřešila. Kdybychom se kupříkladu zabývali pouze slovesy s relativní frekvencí nad 150, museli bychom analyzovat například celý subkorpus KP, ale jen 587. pozici v subkorpusu NP.

V této čítance je tedy s přihlédnutím k frekvenční pozici (ranku) na prvních 1000 pozicích celkem 5 sloves myšlení (6 slovesných tvarů) s celkovou frekvencí 30. V subkorpusu čítanky ND se po přihlédnutí k frekvenční pozici (rank = 813, frekvence 3) nacházel další slovesný tvar v mužském rodě, ale žádný v ženském. V tomto subkorpusu se tedy objevilo celkem 6 sloves myšlení zastoupených 6 slovesnými tvary v mužském rodě (*poznal, myslel, věděl, vymyslel, nevěděl*) s frekvencí 28. Jedná se tak (v rámci našich omezení) o nejnevyváženější čítanku.

Výraznější rozdíl v počtech slovesných tvarů z hlediska rodu byl i v subkorpusu čítanky KP. V něm se objevila 4 slovesa myšlení (5 slovesných tvarů) s poměrně nízkou celkovou frekvencí 15. V tomto subkorpusu byl 1 slovesný tvar v ženském rodě (*zapomněla*) a 3 slovesné tvary v rodě mužském (*věděl, neznal, zapomněl, přemýšlel*).

Nejmenší frekvence sloves myšlení byla v subkorpusu čítanky KN, v němž byly pouze 2 slovesa myšlení (2 slovesné tvary) s celkovou frekvencí. Jednalo se o slovesný tvar v ženském rodě *vzpomněla*, který se v korpusu objevil 2x, a slovesný tvar *pochopil*, který se objevil také 2x. Zde je nutné ale zohlednit i výrazně menší velikost korpusu (2856 typů, 7492 tokenů), která je výrazně pod průměrem (6090 typů, 19145 tokenů).

V rámci našich omezení byla největší frekvence sloves myšlení v subkorpusu čítanky AP (celková frekvence 39, 5 sloves myšlení, 7 slovesných tvarů) a poté v subkorpusu čítanky PR (celková frekvence 36, 6 sloves myšlení, 8 slovesných tvarů). Čítanku PR bychom tak mohli zároveň označit za tu, která má v prvních 1000 pozicích nejvíce sloves myšlení. To nám však komplikuje subkorpus čítanky AN, v němž bez přihlédnutí k frekvenčním pozicím (rank) bylo 6 sloves myšlení (7 slovesných tvarů) s celkovou frekvencí 26. Avšak na 956. pozici ve wordlistu se objevuje i frekvenční pozice 955 (rank = 955, frekvence 2), která je řazena abecedně, proto se do 1000. objevují jen slova s touto frekvenční pozicí začínající písmenem c. Stejnou frekvenční pozici má i ve wordlistu mnohem níže umístěných 6 slovesných tvarů sloves myšlení. Kdybychom započítali i tato slovesa, pak se v subkorpusu čítanky AN objevilo 9 sloves myšlení (13 slovesných tvarů) s celkovou frekvencí 38. Jedná se tedy o čítanku s největším počtem sloves i slovesných tvarů (na prvních 1000+ pozicích) s druhou největší celkovou frekvencí. V tomto subkorpusu se objevilo 8 slovesných tvarů v mužském rodě s frekvencí 21 (*zapomněl, myslel, přemýšlel, věděl, nevěděl, pomyslel, poznal, vzpomněl*) a 5 slovesných tvarů v ženském rodě s frekvencí 17 (*věděla, pochopila, poznala, myslela, pomyslela*).

V subkorpusu čítanky AP, který jsme již zmiňovali, byly 3 slovesné tvary v ženském rodě (*myslila, věděla, nevěděla*) s frekvencí 17 a 4 slovesné tvary v mužském rodě (*nevěděl, pomyslil, poznal, věděl*) s frekvencí 22. V rovněž zmiňovaném subkorpusu čítanky PR byla celková frekvence slovesných tvarů 36, z hlediska genderu je zde ale poměrně velký rozdíl v zastoupení slovesných tvarů v ženském a mužském rodě, přestože mezi počty tvarů tak vysoký rozdíl není. Objevily se 3 slovesné tvary v ženském rodě (*věděla, myslěla, pomyslila*) s frekvencí 10 a 5 slovesných tvarů v mužském rodě (*myslel, věděl, zapomněl, myslil, nevěděl*) s frekvencí 26.

Subkorporusy zbývajících čítanek měly podobné zastoupení sloves myšlení (slovesných tvarů) nebo frekvence. V subkorpusu čítanky DI bylo 5 sloves myšlení (6 slovesných tvarů). Pouze 1 slovesný tvar byl rodu ženského (*věděla*, frekvence 5), 5 slovesných tvarů bylo rodu mužského (*věděl, nevěděl, přemýšlel, zapomněl, zjistil*), jejich celková frekvence byla 20.

Subkorpus čítanky FR obsahoval 2 slovesné tvary rodu ženského (*věděla, zapomněla*) s frekvencí 10 a 3 slovesné tvary rodu mužského, po přihlédnutí k frekvenční pozici šlo o 6 slovesných tvarů rodu mužského (*myslel, pomyslel, zapomněl, poznal, znal, zjistil*) s frekvencí 22. V tomto subkorpusu se tedy celkem objevilo 7 sloves myšlení (8 slovesných tvarů) o celkové frekvenci 32.

Subkorporusy čítanek ST a TA byly před přihlédnutím k frekvenční pozici z hlediska počtu slovesných tvarů vyrovnané, v obou byly 2 slovesné tvary rodu ženského a 3 rodu mužského, ovšem u subkorpusu čítanky ST byla celková frekvence 26 a u subkorpusu čítanky TA 19. Po přihlédnutí k frekvenční pozici (ranku) však v subkorpusu čítanky ST bylo celkem 8 sloves myšlení (10 slovesných tvarů) s celkovou frekvencí 41. Jedná se tak (v rámci našich omezení) o čítanku s největší frekvencí slovesných tvarů sloves myšlení a o čítanku s nejvyrovnanějším⁴⁴ zastoupením slovesných tvarů v mužském a ženském rodě. Zároveň jde o čítanku s největší frekvencí slovesných tvarů sloves myšlení v ženském rodě. V tomto subkorpusu se objevilo 5 slovesných tvarů v ženském rodě (*zapomněla, rozuměla, myslěla, nevěděla, věděla*) s frekvencí 18 a 5 slovesných tvarů v mužském rodě (*myslil, zapomněl, věděl, vzpomněl, znal*) s frekvencí 23.

V subkorpusu čítanky TA bylo 5 sloves myšlení (5 slovesných tvarů) s frekvencí 19, po přihlédnutí k frekvenční pozici šlo o 7 sloves myšlení (8 slovesných tvarů) s frekvencí 29.

⁴⁴ Společně s čítankou TA (viz dále), nepřihlížíme zde k čítance KN, protože v té byl pouze 1 slovesný tvar v ženském rodě a 1 slovesný tvar v mužském rodě.

Jednalo se o 4 slovesné tvary v ženském rodě a 4 slovesné tvary v mužském rodě (tedy opět zcela vyrovnané z hlediska počtu slovesných tvarů, jak jsme uváděli v poznámce č. 44), dokonce je i stejný frekvenční rozdíl jako v čítance ST. Slovesné tvary v ženském rodě (*představila, vzpomněla, zapomněla, zjistila*) měly frekvenci 10 a slovesné tvary v mužském rodě (*věděl, přemýšlel, vymyslel, zjistil*) 15.

10 Shrnutí

10.1 Celkový korpus

V této kapitole shrneme ty nejzásadnější výsledky analýzy celkového korpusu a budeme je podrobněji interpretovat z hlediska genderu. Pro zpracování celkového korpusu byla nejprve klíčová frekvenční analýza, pomocí frekvenčního seznamu (wordlistu) jsme vybrali nejfrekventovanější slovesa myšlení, která jsme rozšířili o sloveso reflektující procesualnost.

Analýza tak byla zaměřená na 5 sloves – *vědět*, *nevědět*, *myslet* a varianta *myslit*, *přemýšlet*, omezili jsme se na tvar přičestí činného v jednotném čísle a dále jsme se již zabývali odděleně slovesnými tvary těchto sloves v ženském a mužském rodě. Už v této fázi se ukazovala dominance slovesných tvarů v mužském rodě. Celkově nejfrekventovanějšími slovesnými tvary byly *věděl* a *myslel*. Zatímco ženský tvar *věděla* se v korpusu objevil celkově 40x, mužský tvar *věděl* 69x. Když zohledníme poměr zastoupení kognice u postav z hlediska genderu (prezentovaný v kapitole 6), který byl 0,75, říká nám to, že dívčí/ženské postavy méně ví. Aby bylo zastoupení slovesa *vědět* genderově vyrovnané, musel by se poměr tvarů *věděl* a *věděla* blížit poměru zastoupení postav.

Z hlediska slovesné kategorie osoby je zajímavé, že slovesný tvar *přemýšlela* se ani jednou neobjevil v 1. osobě (*přemýšlela jsem*), čtenáři čítanek ve 3. ročníku se tak ani jednou nesetkají se situací, že by dívčí/ženská postava sama verbalizovala⁴⁵ procesuální „myšlení“ – tedy přemýšlení. Kategorie osoby se neukázala být zásadně příznakovou. Komentovat však můžeme ještě 2. osobu, která, když už ji námi sledované tvary sloves vyjadřovaly, byla téměř výhradně v kondicionálu a vázána na frazeologii.

Dále jsme se zaměřili na sémantické modifikace (adverbiální modifikátory), a intenzifikátory, ty jsou u slovesných tvarů rodu mužského jednak častější, jednak různorodější (pestřejší). Z hlediska genderu se neukázaly být tak nosné, nejvýraznější rozdíl byl u spojení s příslovcem *dobře*, které se objevilo u 7 slovesných tvarů v rodě mužském, ale pouze u 2 slovesných tvarů v rodě ženském.

Kvůli aspektu procesualnosti jsme se blíže podívali na slovesné tvary *přemýšlel* a *přemýšlela*, výsledky jsme prezentovali v kapitole 7.3. Zde se více zaměříme na samotné kvalitativní sondy, a to především z hlediska metodologie. Ukázalo se totiž, že v konkrétních užitích nejde

⁴⁵ S ohledem na možnost vnitřního dialogu zde nemyslíme pouze verbalizování v podobě postavou vyřčeného. Jedná se tedy spíše šířeji o reflektování procesualnosti myšlení, a to právě z důvodu, že ne vše, co je ve fikci „řečeno“, je zároveň skutečně vyřčeno.

o jednoduchý zápor, tedy že sloveso *nevědět* se nevztahuje ke stejným jevům/událostem jako sloveso *vědět* v podobě pouhého popření. Zatímco u slovesa *vědět* jsme byli schopni jednotlivé výskyty jasně rozřadit do kategorií podle typu znalosti (věcné, zkušenostní, znalosti o jiných postavách apod.), u slovesa *nevědět* nebyla tato kategorizace aplikovatelná. Ukázalo se, že dívčí/ženské postavy častěji disponují vědomostmi o dalších postavách a jejich činnostech (tomuto typu zkušenosti odpovídalo zhruba 41 % výskytů slovesného tvaru ženského rodu). U chlapeckých/mužských postav oproti tomu převažovaly zkušenostní znalosti (tomuto typu zkušenosti odpovídalo zhruba 44 % výskytů slovesného tvaru ženského rodu).

U slovesa *nevědět* jsme využili kategorii věcných znalostí, ale jinak jsme se zabývali aspektem introspekce, řešením situace a orientací ve (fikčním) světě. Nejčastěji šlo o věcné znalosti o fikčním světě, jednotlivé výskyty však bylo velmi obtížné rozřadit do jednotlivých kategorií a šlo spíše o překrývání několika z nich. Považujeme ale za důležité zmínit, že sloveso *nevědět* nebývá spojováno se znalostmi o jiných postavách.

Genderově příznakové bylo formulování předmětu neznalosti, zatímco u chlapeckých/mužských postav se někdy jedná o neznalost pouhé jedné věci, u dívčích/ženských postav jde téměř výhradně o neznalost nějakého procesu či komplexní situace. Dívčí/ženské postavy se také méně orientují ve (fikčním) světě a je u nich častější introspekce, i když jde třeba o verbalizování nedostatečných znalostí o svých emocích. Byť se rozdíl v procentuálním zastoupení introspekce neukázal být tak význačným, podporuje závěry jiných studií, například Eberhardt (2017).

10.2 Dílčí korpusy

Kapitola 11 prezentuje výsledky analýzy jednotlivých subkorpusů. Cílem bylo vyzkoušet, zda je možné korpusovou metodou porovnat subkorpusy literárních textů mezi sebou. Jak jsme již psali v kapitole o metodologii, je toto zároveň i problematické, neboť jsme sice využili korpusový software na uspořádání dat, ale vyhodnocovali jsme je manuálně. Jedná se tedy v poněkud omezeném smyslu o korpusový přístup (přístup využívající korpus), ale nejedná se o korpusovou analýzu.

Čítanky se liší svou velikostí jak z hlediska počtu tokenů, tak z hlediska počtu textů. Přičemž neplatí přímá úměra, že čím více textů, tím více tokenů; to je dáno tím, že texty v čítankách mají různou délku. Jako příklad můžeme uvést subkorpus čítanky FR, ten byl největší z hlediska počtu textů (obsahoval 50 souborů, 22901 tokenů), ale z hlediska tokenů byl největší subkorpus čítanky AP, který měl sice „jen“ 34 souborů, ale 25877 tokenů.

Zhodnocení jednotlivých čítanek (subkorporusů) se však při pohledu na výsledná data ukázalo být velmi náročným, neboť bychom mohli například dojít k závěru, že zcela genderově vyrovnaným byl například subkorporus čítanky KN (2A:2B), ale zároveň se v něm objevila pouze 2 slovesa myšlení, což je velký nedostatek z hlediska hodnocení kognice. Všechny naše závěry v této podkapitole je nutné brát s rezervou, jednak se totiž jednalo o testování metodologie, která by vyžadovala revizi, což si zpětně uvědomujeme, jednak se nejedná o výsledky analýzy celého korpusu. Domníváme se však, že pokud budeme tato omezení brát na zřetel, ukazují výsledky některé zajímavé trendy.

Celkem se ve všech 13 subkorpusech objevilo 110 slovesných tvarů sloves myšlení (bez omezení na 5 vybraných sloves myšlení jako při analýze celkového korpusu) rodu ženského (110A) a 249 slovesných tvarů rodu mužského (249B). Jedná se tedy o poměr 0,44⁴⁶ (110A:249B), když zvážíme, že poměr postav, o němž jsme psali v kapitole 6, byl 0,75 (329:430), říká nám to, že nejenže je v čítankách celkově méně dívčích/ženských postav, ale když už tam jsou, mnohem méně „myslí“. Tzn. děje dívčích/ženských postav jsou výrazně méně vyjadřovány slovesy myšlení. Což potvrzuje závěry studií dětské literatury, které říkají, že aktivnější a myslící jsou především chlapecké/mužské postavy a že dívčí/ženské postavy jsou mnohem více pasivní (jak píše například Lahey, 2015; či další viz kap. 2 a 3).

Nejvíce sloves myšlení bylo v subkorporu čítanky AN (9), ve kterém byl i největší počet slovesných tvarů (13). Největší frekvence sloves myšlení v rámci našich omezení byla v subkorporu čítanky ST, v níž mělo 8 sloves myšlení celkovou frekvenci 41. Z hlediska počtu slovesných tvarů byly nejvyrovnanější čítanky ST a TA, v obou ale byly slovesné tvary v mužském rodě frekventovanější. Rovné zastoupení bylo pouze v čítance KN, celkově se ale jednalo pouze o 2 slovesa (2 slovesné tvary, oba s celkovou frekvencí 2). V rámci našich omezení se ve 2 subkorpusech neobjevil žádný slovesný tvar sloves myšlení v ženském rodě, a to v subkorpusech čítanek SP a ND. V subkorporu čítanky ND bylo 6 slovesných tvarů v mužském rodě, jedná se tedy o nejvíce nevyváženou čítanku.

⁴⁶ Čím více se poměr blíží číslu 1, tím více jsou slovesné tvary / zastoupení postav vyrovnané.

11 Diskuze

Předložená diplomová práce vznikla jako pokus o mezioborový dialog dosud nekombinovaných přístupů k sadám literárních textů a jako „trenažer“ různých metodologických přístupů k jednomu vzorku dat. Tomu odpovídá i nestandardní struktura práce. Namísto tradiční teoretické části jsme shrnuli současný stav a dosavadní bádání a nabídli „netradiční“ pohled na dětskou literaturu a její výzkum. Zároveň jsme již v této části čerpali poznatky z projektu, v rámci něhož tato diplomová práce vznikla, mohli jsme na ně navázat a rozvíjet je. Výsledky této práce navíc poslouží dalším fázím. Jelikož jedním z našich cílů bylo odhalit možnosti a omezení několika různých přístupů, značný prostor byl věnován metodologii. Z jednoho souboru dat byl vytvořen jeden souhrnný korpus a 13 subkorpusů, k tomuto dvojímu korpusovému hledisku jsme přistupovali trojím metodologickým přístupem.

Rozhodli jsme se prozkoumat slovesa myšlení, neboť nás zajímaly genderové aspekty kognice v dětských textech, přičemž jsme se v rámci celého projektu inspirovali kognitivní literární teorií (Kucirkova, 2019; Nikolajeva, 2012a). Jelikož se vede odborná diskuse o tom, že učební texty jsou v České republice stále genderově zatížené, jak o tom píše například Lavičková (2006), zajímalo nás, zda korpusová analýza sloves myšlení bude moci k této debatě přispět. Zájem jsme omezili na slovesa, tak jako i další práce, na které jsme upozorňovali v prvních kapitolách (například Lahey, 2015). Jelikož kognice je děj (proces), lze totiž uvažovat, že její nejprímější – a pro dětského příjemce jazykově nejméně ambivalentní – způsob vyjádření je právě formou slovesa. Dětská čtenářka se mají učit číst „mezi řádky“ (například viz Loweová, 2018), tedy méně explicitní významy, ale ve 3. třídě se tyto schopnosti teprve rozvíjejí (Lavičková, 2015). Slovesa vyjadřují kognici explicitně. Pokud dítě čte, například že nějaká postava „myslela“, nepochybuje o tom, že „myslela“, zatímco u neslovesných vyjádření může dojít k pochybnostem nebo nepochopení. Zvláště když budou onoho implicitnějšího rázu (viz tabulka 14 níže).

Kód úryvku	Gender postavy	Implicitní vyjádření kognice	Interpretace
AN21	Muž	... vtom ucítí jako chladné pohlazení závan vzduchu. Vykřikne nahlas „Vzduch!“	Pomyslel si

AN12	Žena	„Ze všeho nejdřív se ten nebožáček potřebuje nažrat,“ rozhodl Toniček, odvázel vodítko a řekl: „Na pastvě s ostatními?“ Bylo to spíš oznámení než otázka. Kristýnina maminka rozhodila rukama. „No jo, co nám zbývá?“	Gesto rukou ve významu uvědomění
ST45	Muž	Hlavou se mu honily ty nejromantičtější plány a dobrodružství.	Přemýšlel
ST40	Žena	„Určitě jsem se přeřekla v zaklínadle,“ pravila malá čarodějnice. I dřív se jí stávalo, že se tu a tam netrefila. Ale hned čtyřikrát za sebou?	Přemýšlela

Tabulka 14 Příklady implicitního vyjádření kognice, Kuzmičová & Segi Lukavská (nepublikovaný výstup)

Analýzy projektu PRIMUS/20/HUM/005 *Integrovaný výzkum textu a četby (2020-2022)* se liší od všech dosavadních českých analýz čítanek, které se zaměřovaly více například na analýzu didaktického aparátu (například Lavičková, 2015). Výstupy projektu se tak mnohem více začleňují spíše do zahraničního bádání o čítankách, především zaměřením na gender, zároveň však aspirují na užití při evaluaci čítanek (učebních textů obecně) nejen z hlediska genderové korektnosti. Analyzují typy zkušeností a zabývají se komplexitou namísto prostého počtu postav, jak bývá zvykem v rámci content analysis.

Jednotlivé fáze našeho výzkumu přinášely různorodá výstupní data a otevírají odlišné otázky. Zatímco analýzy celkového korpusu měly nabídnout tradičnější korpusovou analýzu literárních textů pro dětské čtenáře a ukázat tak možnosti tohoto pohledu na literární texty, analýzy jednotlivých subkorpusů spíše ukazovaly, jak je možné metodologii přizpůsobovat. Metodologie použitá na analýzu celkového korpusu je z našeho hlediska použitelná na jakákoli data, a dokonce i na jakékoli typy slov. Za předpokladu, že by stejným způsobem vznikl samostatný výzkum analyzující takto všechna slovesa v čítankách, získali bychom velmi přesný jazykový popis čítankových (učebních) textů, který by nebyl intuitivní a výběrový. Oproti tomu, jak už jsme zmiňovali, metodologie užitá při analýzách jednotlivých subkorpusů by vyžadovala pro další použití revizi, v ideálním případě by ale analýze měly být podrobeny celé subkorpusy, což s ohledem na rozsah diplomové práce nebylo možné. Pokud by však vznikl

podobný výzkum, jeho výsledkem by mohla být nevšední evaluace a lepší doporučení pro vyučující českého jazyka a literatury na prvním stupni.

Nejvíce se však dialog mezi různými metodami a přístupy ukazuje při srovnání přístupu k celkovému korpusu a přístupu ke kvalitativním sondám do vybraných sloves. Zatímco analýzy celkového korpusu byly kvantifikovatelné a ukazovaly kvantitativní rozdíl v genderu reprezentovaném slovesy myšlení, kvalitativní sondy umožnily nahlédnout za takovou kvantifikaci a vyjádřit kvalitativní rozdíly v genderu. Nejenže jsme zjistili, že jsou se slovesy myšlení častěji spojovány chlapecké/mužské postavy, ale kvalitativní sondy odhalily i zcela zásadní rozdíly v procesech kognice. Zjistili jsme díky tomu například, že dívčí/ženské postavy jsou častěji spojovány s jiným typem znalostí/neznalostí než postavy chlapecké/mužské.

Tímto přístupem jsme se dostali až k jakési metarovině našeho výzkumu. V tomto porovnání se nejvíce ukazuje dialog jak mezi korpusovou a „literární“ analýzou, ale také dialog mezi kvantitativními a kvalitativními metodami. Na základě našich výsledků docházíme k názoru, že při zkoumání dětské literatury a učebních textů obecně je nezbytné, aby se tyto přístupy doplňovaly. Z kvantitativního hlediska totiž ne vždy vyplývaly velké rozdíly například ve frekvenci, ale z hlediska kvalitativního se ukazoval značný rozdíl v popisovaných dějích a procesech. Zároveň ale kvantitativní přístup umožnil získat výsledky, které by při ručním zpracování buď vůbec nebyly možné, nebo by byly mnohem více časově náročné.

Kdyby byly takovéto analýzy zapojeny již do procesu tvorby čítanek a autorské týmy s nimi pracovaly, pravděpodobně by se snížila genderová nevyváženost čítanek a učebních textů obecně. Nedomníváme se, že by měl systém stavět na výběrovosti učitele, ten by si měl vybírat z kvalitních učebnic, které naplňují všechny požadavky (nejen RVP ZV⁴⁷, ale i RWCT⁴⁸ nebo UNESCO⁴⁹). Kvalitu by měly zajišťovat autorské týmy a jejich práci by měla kontrolovat oficiální evaluace při udělování schvalovacích doložek. Je však otázkou, zda je (nebo kdy bude) takový přístup v českém školství možný.

⁴⁷ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, dostupný z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>.

⁴⁸ RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) neboli Čtením a psaním ke kritickému myšlení je program usilující o zlepšení kritického myšlení u žáků, u nás jsou pro učitele pořádány kurzy akreditované MŠMT. Informace k projektu jsou dostupné na platformě Kritické myšlení, z. s.: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

⁴⁹ V tomto dokumentu je jednak zhodnoceno zlepšení postavení žen za uplynulé dekády, jednak je vyzdvíženo, že v mnoha státech stále přetrvávají negativní genderové normy a že jejich odbourávání ve vzdělávání není možné pouze skrze sektor školství. Upozorňuje na to, že v mnoha zemích jsou stále vydávány a používány učebnice s genderovými stereotypy. Dokument dostupný z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514/PDF/374514eng.pdf.multi>

Závěr

V současné době, navzdory požadavkům na genderovou korektnost, se mnoho žákyň a žáků denně ve školním prostředí potýká s genderově stereotypními učebnicemi. V lepším případě je používá genderově citlivý vyučující, na to ale nemůžeme spoléhat. Naše školství by mělo dávat dívkám a chlapcům co nejširší možnosti k rozvinutí jejich schopností, čemuž výrazně brání v učebnicích přítomná genderová stereotypizace. Genderově nevyvážené čítanky mohou vážně škodit žákům a žákyním, které s nimi pracují. Autoři čítanek jako by přesouvali zodpovědnost na vyučující, kteří musejí s čítankami aktivně pracovat a přizpůsobovat je, zároveň ale pedagogové verbalizují deficit odborné přípravy na tvorbu vzdělávacích obsahů – ty by totiž měli mít právě z učebnic. Na jedné straně tak vyučující chtějí mít možnost „bezpečně“ pracovat s „doložkovanými“ čítankami (učebnicemi), na druhé straně chybí jejich komplexní evaluace z hlediska genderové rovnováhy.

Předloženou diplomovou práci jsme stejně jako tento závěr uváděli kontextem české literární výchovy, která zásadně vychází ze specifických učebnic čtení neboli čítanek, tedy reprezentativních antologií uměleckých textů. Předestírali jsme, že struktura práce nebude zcela typickou. Namísto „tradiční“ teoretické části jsme věnovali první 3 kapitoly shrnutí dosavadního bádání v oblastech výzkumu učebnic a kognitivního a genderového přístupu k dětské literatuře s důrazem na korpusové přístupy. Na tyto kapitoly navázala vlastní výzkumná část, v níž jsme se zabývali slovesy myšlení v dětských textech obsažených v čítankách pro 3. ročník.

Diplomová práce vznikala v rámci projektu PRIMUS/20/HUM/005 *Integrální výzkum textu a četby* (2020-2022). Autorka práce se na něm již dříve podílela přípravou textového korpusu, především ale díky tomu mohla během výzkumné části čerpat z již hotových analýz jiných fází výzkumu. Toto propojení bylo detailně popsáno v kapitole č. 6.

Hlavní výzkumnou otázkou bylo, jakými způsoby lze zkoumat pravidelnosti v kognitivních procesech a stavech postav v literárních textech z čítanek pro 3. ročník základní školy. Zajímalo nás především to, jestli analýzou sloves myšlení v těchto textech budeme schopni odhalit genderové vzorce. Slovesa myšlení jsme zvolili jednak kvůli zaměření na kognici (a možnosti porovnání s předchozí fází projektu, která kognici postav zkoumala pomocí manuálního kódování vycházejícího z kognitivně literární teorie), jednak protože jsme se domnívali, že se jedná o pro dětského čtenáře jazykově nejméně ambivalentní způsob vyjádření kognitivních procesů. Předložená diplomová práce měla prověřit možnosti a limity tří návrhů postupů

analýzy jednoho vzorku dat. Práce tedy měla představovat jakýsi mezioborový a metodologický dialog.

Autorka proto vytvořila jeden celkový korpus a 13 subkorpusů pro jednotlivé čítanky, na nichž „testovala“ trojí metodologický přístup. Přestože jedna ze tří metodologií by vyžadovala zásadní revizi, která už v rámci předloženého textu nebyla možná, všechny tři přístupy ukázaly, že korpusy by měly mít své místo při zkoumání literatury a že je více než užitečné, když se kombinují kvalitativní a kvantitativní metody, ale také metody manuální a automatizované.

Výsledky výzkumné části potvrdily závěry dřívějšího bádání, že beletrie pro děti obsahuje genderové lingvistické vzorce. Manuální analýzy z dřívější fáze projektu odhalily, že české čítankové texty jsou z hlediska zastoupení postav nevyvážené, ženské vs. mužské postavy jsou v poměru 0,7 a liší se z hlediska kognitivního prožívání. Domníváme se, že jelikož četba může mít vliv na formování identity, vnímání světa mladými čtenáři a jejich genderově přiměřeného chování, je nezbytné, aby ministerstvem školství schválené čítanky (učebnice) byly genderově korektní. A konečně výzkumná část této práce ukázala, že i analýza sloves ukazuje na genderové rozdíly v čítankových textech. Dokázali jsme tím, že je užitečné propojit při zkoumání literatury manuální a automatizované metody a že je nejen pro analýzu učebních textů nezbytné, aby se kombinovaly kvantitativní a kvalitativní metody.

Jedním ze stěžejních zjištění bylo, že se z hlediska genderu liší nejen počty sloves a slovesných tvarů a adverbialní modifikátory s nimi spojované, ale že se také liší typy zkušeností, které jsou slovesy myšlení verbalizovány. Ukázalo se například, že dívčí/ženské postavy častěji disponují vědomostmi o dalších postavách a jejich činnostech, zatímco u chlapeckých/mužských postav oproti tomu převažovaly zkušenostní znalosti.

Povaha této diplomové práce je mezioborová a my doufáme, že právě „rozklad“ dat a analýz na jednotlivé čítanky pomůže ukázat přínos tohoto přístupu, přestože právě tato metodologie vyžaduje revizi, ukazuje, že je možné porovnávat mezi sebou jednotlivé čítanky. Výsledky tím navíc získají nový rozměr. Umožní totiž hodnocení čítanek na konkrétnější úrovni, což v kombinaci s výsledky manuálních analýz a se stávajícími nástroji hodnocení může pomoci těm, kteří čítanky vybírají – tedy hlavně vyučujícím českého jazyka. Tento přesah vnímáme jako klíčový, neboť jsme do analýz zahrnuli pouze čítankové řady s doložkou MŠMT, a jedná se tedy o reprezentativní texty, se kterými skutečně pracují učitelé českého jazyka a literatury.

Bibliografie

SEZNAM ČÍTANEK

Bendová, Petra, Pecháčková, Yveta. (2015). *Lili a Vili ve světě. Čítanka pro 3. Ročník ZŠ*. Praha: Klett.

Bičanová, Lenka, Dymáčková, Lucie. (2018). *Čítanka pro třetí ročník. Vhodná i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Nová škola, s.r.o.

Bradáčová, Lenka, et al. (2019). *Čítanka pro 3. ročník. 1. ediční řada*. Praha: Alter.

Čenková, Jana, Ježková, Alena. (2010). *Čítanka 3 pro základní školy*. Praha: SPN.

Janáčková, Zita. (2019). *Čítanka pro 3. ročník*, Nová škola, Zita Janáčková et al., 2019, Brno: Nová škola, s.r.o.

Janáčková, Zita, Janáčková, Tereza. (2015). *Čítanka pro 3. ročník. Čtení s porozuměním*. Brno: Nová škola Brno.

Krupárová, Martina, Nováková, Petra. (2004). *Čítanka pro 3. ročník základní školy*. Brno: Didaktis.

Mikulenková Hana, Malý, Radek. (2004). *Čítanka 3*. Olomouc: Prodos.

Nastoupilová, Dita (2015), *Lili a Vili ve světě čtení a psaní. 1. & 2. díl*. Praha: Klett.

Olžbutová, Jana. (2017). *Hravá čítanka 3*. Praha: Taktik.

Potůčková, Jana. (2012). *Čítanka 3 pro základní školy*. Brno: Studio 1 +1.

Staudková, Hana. (2015). *Čítanka pro 3. ročník. 2. ediční řada*. Praha: Alter.

Šebesta, Karel, Váňová, Kateřina. (2009). *Čítanka 3. Učebnice pro základní školy*. Praha: Fraus.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

CASSIDY, Kimberly Wright, et al. (1998). *Theory of mind concepts in children's literature*. *Applied Psycholinguistics*, 19(3), 463–470.

ČEŇKOVÁ, Jana. *Česká čítanka pro starší školní věk v letech 1870-1970 a její kanonické texty*. Praha: Karolinum, 2011, 148 s. ISBN 978-80-246-1924-8.

ČERMÁKOVÁ, Anna, & MAHLBERG, Michaela (2020). *Gender inequality and female body language in children's literature*. *Digital Scholarship in the Humanities*. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/llc/fqaa051>

EBERHARDT, Maeve (2017). *Gendered representations through speech: The case of the Harry Potter series*. *Language and Literature*, 26(3), 227–246.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Role čítanek při zkvalitňování literární výchovy na základní škole*. O dieťaťi, jazyku, literatúre. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2021, 9(1), 134–142.

GRECOVÁ, Kateřina, et al. (2020). *Plán podpory rovnosti žen a mužů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na léta 2021-2024*. Accessed February 10, 2022 from <https://www.msmt.cz/ministerstvo/plan-podpory-rovnosti-zen-a-muzu-msmt-2021-2024>.

JUŠČÁKOVÁ, Zuzana. *Hodnotenie kvality čítaniek učiteľmi*. O dieťaťi, jazyku, literatúre. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2021, 9(1), 95–110. Dostupné z: <https://www-ceeol-com.ezproxy.is.cuni.cz/search/journal-detail?id=2449>

KARNIOL, Rachel & GAL-DISEGNI, Michal. (2009). *The Impact of Gender-Fair versus Gender-Stereotyped Basal Readers on 1st-Grade Children's Gender Stereotypes: A Natural Experiment*. *Journal of Research in Childhood Education*, 23 (4), 411–420.

KUCIRKOVA, Natalia (2019). *How could children's storybooks promote empathy? A conceptual framework based on developmental psychology and literary theory*. *Frontiers in Psychology*, 10, 121.

LAHEY, Ernestine (2015). *REMEMBER and FORGET in Dan Brown's Angels and Demons: A corpus-informed account*. *Language and Literature*, 24(4), 292–306.

LAVIČKOVÁ, Hana. *Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy*. Pedagogická orientace. 2015, 25(2), s. 188–224.

LOWEOVÁ, Virginia. „A přemýšlel ještě někdy?“ Postavy, emoce a teorie mysli. In: SEGI LUKAVSKÁ, Jana, ed. *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host, 2018. Teoretická knihovna. ISBN 978-80-7577-413-2. S. 112–133.

MAŇÁK, Josef (2008). *Funkce učebnice v moderní škole*. In P. Knecht, & T. Janík et al., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 19–120). Brno: Centrum pedagogického výzkumu.

MCINTYRE, Joseph C. (2017). *Gender and Race in Children's Picture Books: A Tragedy in Three Studies*. Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education. Dostupné z: <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:33052849>

MONTORO, Rocío (2014). *Feminist stylistics*. In Burke, M. (ed.), *The Routledge Handbook of Stylistics* (pp. 346–361). Abingdon: Routledge.

NIKOLAJEVA, Maria (2012). *Reading Other People's Minds Through Word and Image. Children's Literature in Education*, 43 (3), 273–291. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10583-012-9163-6>

NIKOLAJEVA, Maria (2021a). *Guilt, Empathy and the Ethical Potential of Children's Literature*. 2012. 13 s. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/314811574_Guilt_Empathy_and_the_Ethical_Potential_of_Children's_Literature

NIKOLAJEVA, Maria. „A měla jsi také pocit, jako bys lidi nenáviděla?“ *Emocionální gramotnost zprostředkovaná literaturou*. In: SEGI LUKAVSKÁ, Jana, ed. *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host, 2018. Teoretická knihovna. ISBN 978-80-7577-413-2. S. 137–155.

PROUZOVÁ, Hana (1995). K vazbám některých sloves myšlení. *Naše řeč*, 78, 236–238. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7267>

RICHTER, Tobias, APPEL, Marcus, & CALIO, Frank (2014). *Stories can influence the self-concept*. *Social Influence*, 9(3), 172–188.

SEGI LUKAVSKÁ, Jana & KUZMIČOVÁ, Anežka (V tisku). *Complex characters of many kinds?: Gendered representation of inner states in reading anthologies for Czech primary schools*.

SEGI LUKAVSKÁ, Jana, ed. *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host, 2018. Teoretická knihovna. ISBN 978-80-7577-413-2. S. 112-133.

SMETÁČKOVÁ, Irena (Ed.). (2006). *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Otevřená společnost, o. p. s. Dostupné z: <https://www.otevrenaspolecnost.cz/knihovna/otevrenka/prosazovani-genderove-rovnosti/gender-ve-skole-ucitele.pdf>

TEPPER, Clary A. & CASSIDY, Kimberly Wright (1999). *Gender differences in emotional language in children's picture books*. Sex Roles, 40(3), 265–280. Dostupné z: <https://doi.org/10.1023/A:1018803122469>.

VALDROVÁ, Jana & SMETÁČKOVÁ-MORAVCOVÁ, Irena & KNOTKOVÁ, Blanka. (2004). *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic*. Dostupné z: http://www.rovnoprapnost.cz/images/redaktor/491e2-prirucka_ucebnice.pdf

VÁŇOVÁ, Kateřina. *Čítanka a čtenář mladšího a středního školního věku*. O dieťati, jazyku, literatúre. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2021, 9(1), s. 143–154. Dostupné z: <https://www-CEEOL-com.ezproxy.is.cuni.cz/search/journal-detail?id=2449>

ZÍTKOVÁ, Jitka. *Funkce čítanky v primární škole*. Školní vzdělávací programy (internetový portál). Brno: PdF MU, 2006, s. 1. Text dostupný online z: <https://educoland.muni.cz/cesky-jazyk-a-literatura/archiv/funkce-citanky-v-primarni-skole/>

ZUNSHINE, Lisa. (2006). *Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*. OH: Ohio State University Press.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

ANTONINIS, Manos, et al. (2020). *Gender report. A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education.* Dostupný z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514/PDF/374514eng.pdf.multi>.

CVRČEK, Václav (2017a): *APLIKACE KORPUSOVÉ LINGVISTIKY*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/APLIKACE KORPUSOVÉ LINGVISTIKY> (poslední přístup: 15. 6. 2022)

CVRČEK, Václav (2017b): *CORPUS-DRIVEN VÝZKUM*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/CORPUS-DRIVEN VÝZKUM> (poslední přístup: 15. 6. 2022)

ČERMÁK, František (2017a): *KORPUS*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KORPUS> (poslední přístup: 14. 6. 2022)

ČERMÁK, František (2017b): *KORPUSOVÁ LINGVISTIKA*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KORPUSOVÁ LINGVISTIKA> (poslední přístup: 16. 7. 2022)

ČERMÁK, František (2017c): *KORPUSOVÁ METODOLOGIE*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KORPUSOVÁ METODOLOGIE> (poslední přístup: 16. 7. 2022)

HIRSCHOVÁ, Milada (2017): *VERBUM SENTIENDI*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/VERBUM SENTIENDI> (poslední přístup: 14. 6. 2022)

Příloha k opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, č. j.: MSMT-40117/2020-4. Dostupný z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministra-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-informatika>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. MŠMT: 2021. <http://archiv-nuv.npi.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani.html>, informace o aktuálně platných RVP dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

Seznam učebnic se schvalovací doložkou pro základní vzdělávání. MŠMT: 2019. Dostupný z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic>.

Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Ve znění účinném ode dne 1. 2. 2022. Dostupný z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>.

SEZNAM POUŽITÝCH KORPUSOVÝCH SOFTWAREŮ

ANTHONY, Laurence (2021). AntConc (Version 4.0.0.1) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <https://www.laurenceanthony.net/software>

Seznam tabulek

Tabulka 1 Přehled všech analyzovaných čítanek včetně roku vydání, nakladatele a počtu vybraných textů. Zdroj: vlastní zpracování.....	36
Tabulka 2 Typy textů podle genderu postav. Zdroj: vlastní zpracování na základě dat z Segi Lukavská, J., & Kuzmičová, A. (V tisku). Complex characters of many kinds?: Gendered representation of inner states in reading anthologies for Czech primary schools.....	38
Tabulka 3 Přehled datací čítankových textů a zastoupení postav v nich. Zdroj: vlastní zpracování na základě dat z Segi Lukavská, J., & Kuzmičová, A. (V tisku). Complex characters of many kinds?: Gendered representation of inner states in reading anthologies for Czech primary schools	39
Tabulka 4 Přehled slovesných tvarů sloves myšlení v ženském rodě v celkovém korpusu s relativní frekvencí vyšší než 100. Zdroj: vlastní zpracování.....	42
Tabulka 5 Přehled slovesných tvarů sloves myšlení v mužském rodě v celkovém korpusu s relativní frekvencí vyšší než 100. Zdroj: vlastní zpracování.....	43
Tabulka 6 Přehled slovesných tvarů a jejich frekvencí. Zdroj: vlastní zpracování.....	44
Tabulka 7 Počty výskytů jednotlivých slovesných tvarů včetně vyřazených položek. Zdroj: vlastní zpracování.....	46
Tabulka 8 Přehled sémantických modifikací jednotlivých slovesných tvarů. Zdroj: vlastní zpracování	47
Tabulka 9 Přehled slovesných tvarů věděl a věděla v 1. osobě včetně příkladů. Zdroj: vlastní zpracování	50
Tabulka 10 Přehled zastoupení slovesné kategorie osoby u slovesných tvarů věděl a věděla. Zdroj: vlastní zpracování.....	51
Tabulka 11 Přehled zastoupení slovesné kategorie osoby u slovesných tvarů nevěděl a nevěděla. Zdroj: vlastní zpracování.....	54
Tabulka 12 Přehled sloves myšlení v jednotlivých subkorpusech. Zdroj: vlastní zpracování. 63	
Tabulka 13 Přehled subkorpusů a jejich velikostí. Zdroj: vlastní zpracování.....	63
Tabulka 14 Příklady implicitního vyjádření kognice, Kuzmičová & Segi Lukavská (nepublikovaný výstup).....	72

Seznam grafů

Graf 1 Grafické znázornění zastoupení jednotlivých kategorií postav v textech. Zdroj: autorka práce na základě dat z Segi Lukavská, J., & Kuzmičová, A. (V tisku). Complex characters of many kinds?: Gendered representation of inner states in reading anthologies for Czech primary schools	38
Graf 2 Přehled verbalizovaných zkušeností (věděla). Zdroj: vlastní zpracování	53
Graf 3 Přehled verbalizovaných zkušeností (věděl). Zdroj: vlastní zpracování	53