

## Obsah

Editorial: Minulost a přítomnost Skupiny pro výzkum učebnic ( <i>Karolína Pešková, Petr Knecht</i> ) .....	167
<b>Studie</b> .....	<b>169</b>
JANA KUBRICKÁ: „Time to talk“ aneb Čas mluvit o tom, komu patří angličtina v české učebnici .....	169
HANA LAVIČKOVÁ: Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy .....	188
TOMÁŠ JANKO: Srovnávací analýza typů nonverbálních prvků v současných českých a německých učebnicích školní geografie .....	225
MARKÉTA HROZOVÁ: Výchova ke zdraví v učebnicích 1. stupně ZŠ: výsledky analýzy didaktického aparátu učebnic prvouky/přírodovědy .....	249
DENISA LABISCHOVÁ: Možnosti využití metody eyetrackingu ve výzkumu kompetencí historického myšlení na příkladu analýzy ikonografického pramene – karikatury .....	271
<b>Recenze</b> .....	<b>300</b>
Knecht, P., Matthes, E., Schütze, S., & Aamotsbakken, B. (2014). Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung ( <i>Josef Maňák</i> ) .....	300
<b>Zprávy a oznámení</b> .....	<b>302</b>
Zpráva z XIII. česko-německé konference o školním dějepisu konané 20.–22. listopadu 2014 ( <i>Denisa Labischová</i> ) .....	302
Zpráva z konference k 50. výročí založení České pedagogické společnosti ( <i>Michal Zvírotsky</i> ) .....	306
Jaroslav Kalous 15. 5. 1949 – 17. 2. 2015 ( <i>Jana Kohnová</i> ) .....	308

## Contents

Editorial: The past and the present of the Group for research on textbooks  
(*Karolína Pešková, Petr Knecht*) ..... 167

### Articles 169

JANA KUBRICKÁ: “Time to Talk” or Who owns English in a Czech EFL textbook. . 169

HANA LAVIČKOVÁ: Artistic text in didactic apparatus of reading textbooks  
for primary schools: Results of an analysis ..... 188

TOMÁŠ JANKO: A comparative analysis of types of visuals in current  
Czech and German human geography textbooks ..... 225

MARKÉTA HROZOVÁ: Health education in primary school textbooks – results  
of a content analysis ..... 249

DENISA LABISCHOVÁ: Possibilities of using eye tracking method  
in the research of historical thinking competencies based on the example  
of historical cartoon analysis. .... 271

### Book Review 300

Knecht, P., Matthes, E., Schütze, S., & Aamotsbakken, B. (2014). Methodology  
and methods of research on textbooks and educational media (*Josef Maňák*). . . 300

### Reports and Announcements 302

A report on the XIII. Czech-German conference on school subject history  
(*Denisa Labischová*) ..... 302

Report on the conference celebrating the 50th anniversary  
of Czech Pedagogical Society (*Michal Zvírotsky*). .... 306

Obituary: Jaroslav Kalous (*Jana Kohnová*) ..... 308

## Editorial: Minulost a přítomnost Skupiny pro výzkum učebnic

Redakci každého vědeckého časopisu potěší, pokud se přibližně ve stejném čase sejde několik tematicky propojených textů, které následně vytvoří neplánované monočíslo. Osud tomu chtěl, že ústředním tématem neplánovaného monočísla Pedagogické orientace, které právě otvíráte, jsou učebnice.

Není bez zajímavosti, že čtyři z pěti publikovaných studií pochází z pera brněnských autorů. Jedná se patrně o efekt silné výzkumné tradice, kterou na Pedagogické fakultě MU zahájil v roce 2005 profesor Maňák. Skupina pro výzkum učebnic PdF MU pod jeho vedením vyprodukovala řadu pozoruhodných a dodnes hojně citovaných publikačních výstupů.<sup>1</sup>

Dodnes čelíme zvědavým otázkám mnoha našich kolegů a kolegyň zjišťujících, proč Skupina pro výzkum učebnic přestala existovat. Abychom spekulacím o jejím konci učinili přítrž, předesíláme, že se v roce 2010 transformovala do Skupiny pro výzkum kurikula (vedené P. Knechtem). Dokladem jsou koneckonců výzkumné práce z oblasti výzkumu učebnic, které byly a jsou pod hlavičkou Skupiny pro výzkum kurikula nadále publikovány.<sup>2</sup> Důvodem rozšíření výzkumného záběru a vypuštění termínu učebnice z názvu Skupiny byl vzrůstající zájem výzkumníků o širší kurikulární kontext tvorby, obsahu, užívání, schvalování a hodnocení učebnic. Současně se také objevila potřeba poskytnout komunikační a publikační platformu osobám zabývajícím se výzkumem ostatních kurikulárních dokumentů, tedy nikoli pouze učebnic.

Pokud se ohlédneme zpátky do minulosti, je na místě podotknout, že nároky na kvalitu publikačních výstupů zastřešovaných Skupinou pro výzkum kurikula (od roku 2015 vedené K. Peškovou) mají výrazně stoupající tendenci. Od pionýrských studií sborníkového stříhu se produkce přesunula k publikačním produktům prověřeným náročným redakčním a recenzním řízením. Dokladem jsou studie publikované v tomto čísle PedOr. Jsou zde prezentovány výzkumy týkající se současných učebnic angličtiny (J. Kubrická), zeměpisu (T. Janko), a přírodovědy (M. Hrozová). Za zcela unikátní je

<sup>1</sup> Za zmínku stojí zejména následující publikace:

Maňák, J., & Knecht, P. (Eds.). (2007). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido.

<sup>2</sup> Za zmínku stojí zejména následující publikace:

Janík, T., Najvar, P., & Kubiátko, M. (Eds.). (2011). *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje*. Brno: Masarykova univerzita.

možné považovat výsledky výzkumu zaměřeného na hodnocení kvality čítanek (H. Lavičková). Zmíněné studie jsou doplněny neméně zajímavým pojednáním o možnostech využití metody eye-trackingu ve výzkumu užívání edukačních médií (D. Labischová). Jelikož eye-tracking reprezentuje aktuálně často užívanou výzkumnou metodu nejen ve výzkumu učebnic, neplní publikovaná studie pouze funkci tematicky souvisejícího supplementu. Naopak. Její metodologické i obsahové ukotvení je natolik originální, že může být inspirativní pro široký oborově neohrazený okruh čtenářů.

Monotematické číslo doplňuje mimo jiné recenze J. Maňáka hodnotící nedávno vydanou publikaci věnovanou metodologii výzkumu učebnic a zpráva D. Labischové o činnosti Česko-německé komise pro školní učebnice.

Texty publikované v tomto čísle PedOr dokládají, že ačkoli výzkum učebnic nepředstavuje výzkumné téma dominantně podporované grantovými agenturami, jeho závěry jsou bezesporu užitečné a mnohdy i překvapující. Zejména v tom smyslu, že vybízejí k zamyšlení nad (ne)kvalitou současných českých učebnic. Jelikož učebnice více či méně skrytě ovlivňují reálné výukové procesy, je třeba připustit, že právě učebnice jsou jedním z klíčových faktorů ovlivňujících kvalitu (ve) vzdělávání. Naším přáním proto je, aby prezentované myšlenky, závěry a doporučení nezůstaly bez odezvy a oživily téma školních učebnic ve vzdělávací politice, výzkumu i pedagogické praxi.

*Karolína Pešková a Petr Knecht*

# „Time to talk“ aneb Čas mluvit o tom, komu patří angličtina v české učebnici <sup>1</sup>

Jana Kubrická

Masarykova Univerzita, Centrum jazykového vzdělávání

Redakci zasláno 15. 9. 2014 / upravená verze obdržena 12. 1. 2015 / k uveřejnění přijato 20. 1. 2015

**Abstrakt:** V tomto příspěvku se věnujeme identitám postav zobrazeným v české učebnici anglického jazyka *Time to talk*. Hlavním cílem studie je popsat jak různé aspekty identit postav, tak způsoby omezování možností interpretace kulturních sdělení v textech a úlohách. V první části textu představujeme koncept identity v oblasti cizích jazyků a výzkumy, které jsou na něm založeny. Pomocí obsahové analýzy, kritické analýzy diskurzu a konceptu uzavřených a otevřených textů se v empirické části textu pokoušíme odhalit, jakou představu společenství mluvčích cílového jazyka autoři učebnice vytváří. V analýze textů, ilustrací a úloh dokládáme, že učebnice reflektuje současný interkulturní diskurz, ve kterém jsou prezentována a konfrontována různá kulturní prostředí, zároveň však v textech poukazujeme na dominantní roli britské kultury a autoritu britských rodilých mluvčích. Zobrazené postavy patří k etnické majoritě, jsou často genderově stereotypní a mají střední až vyšší sociokulturní status. V učebnici je však patrný i vliv tzv. diskurzu kulturní inkorporace, kde prostor získávají dříve opomíjené sociální skupiny.

**Klíčová slova:** učebnice cizích jazyků, identita, rodilý mluvčí, multikulturní výchova, kritická analýza diskurzu, otevřený a uzavřený text

V tomto článku vycházíme z tradice kritické pedagogiky, aplikované lingvistiky a kritické analýzy diskurzu, kde na výuku cizích jazyků již není nahlíženo jako na doménu, která by byla hodnotově neutrální a rovnostářská. Osvojování jazyka naopak vidíme jako proces, který je ideologický, plný konfliktů spojených s identitou a determinovaný třídou, rasou a ekonomickým statutem mluvčího. Často se uvádí, že výuka cizích jazyků je komplexní sociální praxe, která svým záběrem přesahuje pouhé osvojování si gramatických jevů, lexika, výslovnosti a syntaxe cílového jazyka (Lee, 2011, s. 47), zejména proto, že vyučující cizích jazyků se pohybují na pomezí dvou kultur – kultury zemí

<sup>1</sup> Vznik studie byl podpořen z projektu *Kurikulum základní školy: metodologické přístupy a empirická zjištění* (MUNI/A/0813/2013).

cílového jazyka a tzv. zdrojové kultury (*source culture*) žáků. Tento prostor bývá v literatuře označován jako třetí prostor (*third place*) a představuje dimenzi, ve které se obě kultury potkávají a konfrontují (např. ve třídě). V tomto prostoru při poznávání a porovnávání kultur mohou žáci rozvíjet či rozšiřovat své identity, když dostávají příležitost rozehrávat role a chování mluvčích cílového jazyka, současně však v těchto situacích rezonují diskurzní praktiky osvojené (vědomě či nevědomě) během dřívější socializace (Kramersch, 1993, s. 48). Tento typ socializace, kde se žáci setkávají s multikulturním prostředím a v ideálním případě přehodnocují nebo zavrhují myšlenky a schémata osvojená během primární a sekundární socializace, chápe Byram (1990) jako součást tzv. terciální socializace, která bývá zkoumána jako *skryté kurikulum* a v jejímž rámci se pohybujeme i v předkládaném textu.

Sociální a osobnostní dimenze výuky anglického jazyka včetně otázek socializace si získává stále větší pozornost (srov. Prabhu, 1992). Tento jev zřejmě souvisí s faktem, že se z angličtiny stává světová lingua franca, diverzifikuje se a je používána v nových kontextech (Warschauer, 2000). Kramšchová (2014, s. 296) konstatuje, že svět se v souvislosti s globalizací, rozvojem internetu a následnou dostupností autentických cizojazyčných materiálů změnil natolik, že učitelé jazyků váhají nad tím, co vlastně mají své žáky učit a pro jaké reálné životní a světové situace by je měli připravit. Vyučující angličtiny také až do nedávna spoléhali na stabilní syntax a lexikon anglického jazyka tak, jak je uvádějí slovníky a učebnice a společně s tím vyznávali autoritu abstraktního rodilého mluvčího (Kramersch, 2014, s. 298). Vztah mezi tzv. nerodilým mluvčím a rodilým mluvčím měl asymetrický charakter a stal se terčem kritiky jak kvůli svému ideologickému obsahu (Phillipson, 1992), tak kvůli jisté ztrátě relevance pojmu ideálního rodilého mluvčího ve světě, kde se komunity cílových zemí stávají jazykově i kulturně stále různorodější. S otázkou rodilého mluvčího je spojena i otázka vlastnictví angličtiny (*ownership of English*). Phillipson (1992) pojednává o tzv. jazykovém imperialismu (*language imperialism*), který kritizuje rozšíření a prosazování dominance angličtiny, protože v něm spatřuje nástroj kolonialismu. Phillipson také tvrdí, že v procesu globálního rozšíření a používání se angličtina stala jazykem mezinárodním, a tak i „vlastnictvím“ celého světa. Pro nás je koncept dominance anglického jazyka a kultury zajímavý ve vztahu k výuce angličtiny jako cizího jazyka, jelikož vycházíme z předpokladu, že postoje nadřazenosti nebo podřízenosti rodilých, respektive nerodilých mluvčích negativně ovlivňují učení a že vnímaná politická, ekonomická a kulturní rovnost mezi

jazykovými skupinami naopak vede k efektivnějšímu osvojování cizího jazyka (Schumann, 1981, s. 15).

Jeden z nejvýznamnějších autorů publikujících na téma kultury ve výuce cizích jazyků, Michael Byram, nedávno napsal, že zastřešujícím cílem jazykového vzdělávání by měl být rozvoj interkulturního občanství (*intercultural citizenship*), tj. „kompetence zapojit se do politické aktivity s lidmi z jiných lingvistických a kulturních oblastí jak v rámci jedné země, tak v prostoru přesahujícím hranice států“ (Byram, 2011, s. 19, překlad autorky). Podobně Kostková (2012) uvádí, že vyučování/učení se cizím jazykům bývá označováno za jeden z klíčových prostředků vedoucích k rozvoji *interkulturní komunikační kompetence*, a tím k efektivní komunikaci v multikulturní Evropě. Tento požadavek vidíme zrcadlit se i v českých vzdělávacích dokumentech a pedagogické literatuře (Průcha, 2001, 2004). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2007) se v kapitole cizí jazyk sice, co se týče učiva, tradičně zaměřuje hlavně na realie zemí studovaného jazyka, otázky integrace v multikulturním prostředí však pojednává v oblastech multikulturní výchovy a výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech, tedy průřezových tématech, k nimž by měl předmět cizí jazyk přispívat. Multikulturní výchova se zaměřuje na „poznání a pochopení kulturních diferencí mezi lidmi nejrůznějšího původu, mezilidské vztahy, interkulturní komunikaci a přizpůsobení životu v multikulturní společnosti“ (RVP, 2007, s. 73). V tomto průřezovém tématu by se však výuka neměla omezit jen na získávání informací, nýbrž snažit se také „stimulovat, ovlivňovat či korigovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků, posilovat jejich schopnosti začlenit se do multikulturních aktivit a být úspěšní v mezinárodní spolupráci“ (RVP, 2007, s. 73). Ve výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech je zdůrazněn problém nerovnosti, ať už mezi zeměmi, tak mezi jednotlivci nebo pohlavími, např. v přístupu ke vzdělávání (RVP, 2007, s. 72).

Vyvstává tedy otázka, do jaké míry se daří nastolovat a didakticky „otevírat“ multikulturní témata v učebnicích anglického jazyka, které jsou popisovány jako velká autorita ve vytváření kulturních a lingvistických identit (Shardakova & Pavlenko, 2004, s. 28). Výrok o učebnici jako uznávaném nositeli legitimních poznatků a hodnot platí zvláště v prostředí, kde studenti nejsou běžně v bezprostředním kontaktu s kulturou zemí studovaného jazyka, jako je tomu v případě studentů anglického jazyka u nás. V tomto textu tedy analyzujeme obsahové vlastnosti učebnice anglického jazyka určené českým

studentům. Konkrétně jsme pro analýzu zvolili koncept identity, protože postavy zobrazované v učebnicích jsou pro studenty reprezentanty kultury cílové země/zemí, ke kterým se studenti vztahují a podle nichž si mohou vědomě či nevědomě vytvářet představy o celém společenství.

Schopnost nalezení a ustálení vlastní identity v roli prostředníka mezi kulturami je také podle Jensena, Jaegera a Lorentseny (1995, cit. podle Block, 2007, s. 118) součástí interkulturní kompetence. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* specifikuje *interkulturální způsobilost* jako znalosti, uvědomění a pochopení podobností a odlišností mezi světem studentů a světem cílového společenství včetně jejich regionální a sociální různorodosti (SERR, 2002, s. 105). Zajímá nás tedy, jaké možnosti identit nabízí učebnice a zda se v ní objevují úkoly, které u studentů rozvíjí interkulturní kompetenci. Konkrétně se zaměříme na úkoly vedoucí k ocenění vlastní i cizí kultury, jejich relativity a úkoly vedoucí k nalezení vlastního interkulturního stylu a identity (srov. Crozet & Liddicoat, 1999). Koncept identity a výzkumy na něm založené přibližujeme v následujícím oddíle.

## 1 Identita ve výuce cizích jazyků

Identita je obecně vnímána jako to, kdo jsme a čím jsme. Definice identity založená na poststrukturalistických teoriích zdůrazňuje důležitou vlastnost identity, a to její proměnlivost, křehkost a možné narušení např. vlivy globalizace (srov. Hyland, 2012). Obecně panuje shoda na tom, že existují různé druhy identit a že identita znamená *identifikaci* se širší kategorií, např. žen, rodičů, sportovců apod. Jiným aspektem identity je to, že jsme zvyklí vnímat svou identitu jako něco, co existuje nezávisle na začlenění se do určité sociální skupiny a rolích nebo vztazích, které v těchto skupinách navazujeme. Sociálně konstruktivistické pojetí identity naopak nenahlíží na identitu jako na kategorii vztahující se pouze k jednotlivé osobě, ale jako na kategorii, která je utvářena mezi lidmi v sociálních interakcích (Berger & Luckmann, 1999). Identita tedy není stavem, ale spíše procesem, tedy něčím, co se utváří a mění v čase skrze interakce s ostatními.

V našem výzkumu vycházíme převážně z práce Nortonové (2000, 2001), která identitu chápe jako vztah mezi jednotlivci a širším sociálním světem, tak jak je spoluutvářen institucemi jako je rodina, škola, práce atd. Hlavními složkami identity jsou rasa, etnicita, gender a společenská třída. Nortonová zasazuje otázky spojené s učením cizích jazyků do sociálního kontextu,



např. si všímá toho, jak některé identity mluvčích ve vztahu ke komunitě cílového jazyka omezují nebo naopak facilitují příležitosti k procvičení mluvení, poslechu, psaní a čtení. Nortonová vychází z Westa (1992), když argumentuje, že identita odkazuje na touhu, tedy touhu po uznání, sounáležitosti a bezpečí. Tyto touhy však autorka vidí jako závislé na přístupu k materiálním zdrojům společnosti. Lidé, kteří se těší tomuto přístupu, mají větší moc, což zase zpětně ovlivňuje to, jak sami chápou svůj vztah ke světu a své možnosti jej formovat. Nortonová pracuje se vztahem mezi identitou a tzv. symbolickou mocí, jak ji popisuje Bourdieu (1977). Jedním z jejích tvrzení je to, že hodnotu připisovanou promluvě nelze posoudit bez zohlednění toho, kdo promluvu pronáší a také bez znalosti širších sociálních vztahů této osoby. Nortonová (2000, s. 8) usiluje o zviditelnění faktu, že pouze některým mluvčím se dostává práva mluvit, aniž bychom tato práva zpochybňovali, a mění tak náš dosavadní pohled na teorie osvojování jazyka, když navrhuje začlenit do definice komunikační kompetence *právo mluvit* (angl. *the right to speak*). Psychologický konstrukt motivace v učení se cizím jazykům doplňuje pojmem *investment*, který zde překládáme jako *nasazení*, tedy konstruktem, který propojuje snahu a odhodlání ovládnout cizí jazyk s realitou jazykové komunity nebo školní třídy, kde se výuka odehrává. Někteří mluvčí mohou zažívat diskriminaci nebo vnitřní konflikty s vlastní identitou a jejich příležitosti k učení a v souvislosti s tím i jejich nasazení je omezováno.

V tomto kontextu je vhodné zmínit další konstrukty, které se ve výzkumu identity objevují, a to tzv. představa společenství (angl. *imagined community*, Anderson, 2008) a možných já (angl. *possible selves*, Markus & Nurius, 1986). Oba pojmy lze chápat v kontextu výše zmíněného konstruktu *nasazení* v učení se cizímu jazyku, protože představy o komunitě cílového jazyka a vlastních možnostech, které mluvčím může nabídnout, mohou v učení sehrát významnou roli.

Některé výzkumy obrací pozornost také k sociokulturním identitám učitelů cizích jazyků a jejich reprezentacím ve výuce (např. Clarke, 2008; Duff & Uchida, 1997). Jenkinsová (2007) ve svém výzkumu o postojích a identitách nerodilých učitelů angličtiny zjistila, že někteří z nich trpí tzv. „jazykovou schizofrenií“ vyvěrající z konfliktu mezi jejich identitou v rodném jazyce, kde učitelé cítí sepětí se svou národní identitou, a na druhé straně identitou učitele, ve které usilují o co nejbližší napodobení přízvuku rodilých mluvčích, neboť si ho spojují s úspěchem ve své profesi.

## 2 Výzkumy identity v učebnicích cizího jazyka

Identita v učebnicích cizích jazyků se dostala do popředí zájmu poměrně nedávno, první studie se objevují od 90. let (např. Canagarajah, 1993; Gray, 2002; Azimova & Johnston, 2012; Melliti, 2013). Pozornost věnovaná identitě jako zastřešujícímu pojmu pro různé sociální role, vztahy a zastávané hodnoty v jejich proměnlivosti se zdá být jakýmsi logickým přesahem či rozšířením dřívějšího častého zájmu o gender jako základní výzkumnou kategorii (v učebnicích cizích jazyků např. Hartman & Judd, 1978; Porreca, 1984; Stephens, 1990; Sunderland, 1992; Radimský, 2001).

Základním východiskem většiny výzkumů identity v učebnicích je pohled na učebnice jako na nástroje pro přenos norem a hodnot (Apple, 1992). Společná je těmto výzkumům také potřeba zviditelňování tzv. dominantních diskurzů, které jsou v učebnicích skryty. Např. Shardaková a Pavlenková (2004) ve své studii učebnic ruštiny určených pro anglicky mluvící uživatele zjistily, že identitami, které učebnice zobrazuje, jsou převážně bílí, středostavovští muži, kteří žijí ve velice pohodlném a jednoduchém světě. Jejich jazykové znalosti jsou tak rozsáhlé a zobrazené postavy jednají tak sebejistě, že to může být pro začátečníky, jimž je učebnice určena, až zastrášující. Podobně koncipovaná učebnice také neposkytuje příležitosti naučit se vyjednávat a řešit nedorozumění, uzavírají autorky. Shardaková a Pavlenková kombinují metody analýzy, když pro přehlednější a komplexnější prezentaci svých zjištění kromě kritické analýzy diskurzu používají i obsahovou analýzu.

Příkladem výzkumu používajícího výhradně obsahovou analýzu je studie Matsudové (2002), která zvolila jako základní kategorii *národnost*, aby poukázala na identity postav představujících v japonské učebnici mluvčí angličtiny. Autorka výzkumu zjišťuje, že většina zobrazených postav je z Japonska nebo zemí tzv. vnitřního okruhu, v tomto případě konkrétně z USA, Kanady, Austrálie a Skotska. Výzkumu identity ve výuce cizích jazyků se v současnosti v západních zemích věnuje velká pozornost, v českém prostředí se nám však konkrétně v oblasti výzkumu učebnic cizích jazyků zatím nepodařilo nalézt studie založené na tomto konstrukt.

### 3 Analýza učebnice

#### 3.1 Cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem studie je popsat národní, etnické, genderové a sociální aspekty identit postav v učebnici anglického jazyka určené českým studentům středních a jazykových škol *Time to talk* (2001–2004). Dále si klademe za cíl popsat způsoby omezování možností interpretace kulturních sdělení v textech a úlohách. V neposlední řadě se pokusíme potenciál učebnice pro mezikulturní reflexi vztáhnout k cílům multikulturní výchovy, tak jak je deklaruje *Rámcový vzdělávací program* (2007). Konkrétně si klademe tyto výzkumné otázky:

1. Jaké jsou identity postav zobrazovaných v učebnici po stránce národnostní, etnické, genderové a sociální?
2. Jakou představu společenství mluvčích anglického jazyka učebnice vytváří?
3. Jak probíhá interakce mezi postavami z anglicky mluvících zemí a Česka?
4. Jak učebnice otevírá/uzavírá v doplňujících úlohách možnosti práce s kulturními obsahy textů?

#### 3.2 Zkoumaný soubor a metodologie

Učebnice *Time to talk* (dále TtT) vychází od roku 2001, poslední čtvrtý díl vyšel roku 2004. Učebnice splňovala naše kritéria pro volbu tím, že podle výzkumu Koláčkové (2011) patří v současnosti mezi čtyři nejčastěji používané učebnice AJ na středních školách v Brně a okolí, mezi volenými učebnicemi navíc jako jediná reprezentuje českou produkci. V neposlední řadě byl pro nás důležitý i fakt, že učebnice byla schválena MŠMT ČR.

Ve všech dílech učebnice (1–4) analyzujeme texty (včetně poslechových) a doprovodné ilustrace, které zachycují postavy v kontextu. Texty zde chápeme jako reprezentace, jinými slovy analyzujeme konceptuální strukturu, kterou text evokuje u čtenářů, světy, které si mohou na základě textů představit, vztáhnout se k nim a považovat za skutečné (Krippendorf, 2013, s. 66).

V první fázi výzkumu vybíráme relevantní jednotky dle zvolených kategorií, tedy ty, které vypovídají o národnosti, etnicitě, sociálním statusu nebo genderu postav, a jednotky, ve kterých je zachycena interkulturní komunikace. Jednotkami jsou pro nás jak věty, tak celé texty (Švec, 1998)

a ilustrace. Vzhledem k prolínání jednotlivých kategorií v identitách postav (např. gender a sociální třída, národnost a etnikum) mohou být některé jednotky vybrány do vícera kategorií. Během kódování se také ukázalo jako vhodné rozlišit postavy fiktivní a historické a věnovat se jim odděleně. V kategorii národnostních identit postav zaznamenáváme jak explicitní národnostní identifikaci v textu, tak implicitní národnost danou kontextem. Např. pokud postava popisuje britský vzdělávací systém, označujeme ji jako britskou. Zobrazené národnostní identity postav kvantifikujeme, neboť kvalitativní analýza ukázala, že patří do 4 základních skupin, tedy britská, americká, česká, jiná. V ostatních kategoriích (identita etnická, genderová a sociální) kvantifikaci neprovádíme, neboť její výsledky vidíme jako ne příliš relevantní a tyto jednotky analyzujeme pomocí jiných metod v dalších fázích analýzy. Sociální identitu charakterizujeme v souladu s Šafrem (2008, s. 68) dle těchto vybraných kritérií: příjem, sociální postavení, vzdělání, rodinné zázemí, životní styl, povolání. Genderovou identitu konceptualizujeme prostřednictvím genderových rolí, zaměřujeme se tedy na způsob, jak učebnice popisuje chování očekávané od členů dané společnosti v souvislosti s jejich pohlavní příslušností (Renzetti & Curran, 2003, s. 24).

Ve druhé fázi vybrané jednotky zkoumáme pomocí kritické analýzy diskurzu. Jedním ze základních pilířů této metody jsou myšlenky Foucaulta (1972), který definoval diskurz jako rozpoznatelný systém vystavěný opakujícími se sděleními a formulacemi napříč texty. Analýza diskurzu je proto pro nás vhodným nástrojem, který nám pomáhá demonstrovat, jak tento systém utváří subjekty a světy, o kterých pojednává, a také pravidla pro to, co lze a co nelze v rámci určitého diskurzu říct (Jørgensen & Philips, 2002, s. 13). V kritické analýze diskurzu neexistuje žádný fixní soubor analytických konceptů, proto bývá metodologicky značně eklektická (Wodak & Meyer, 2009). My v této studii analyzujeme vybrané jednotky pomocí několika nástrojů kritické analýzy diskurzu. Konkrétně se zaměřujeme na modalitu, která, jak uvádí Hodge a Kress (1993, s. 122), znamená vlastně moc, protože stanovuje stupeň autority výroku. Modalita je běžně vyjádřena způsobovými slovesy (např. muset, nesmět) nebo i slovesy jako „tvrdím“, „pochybuji“, nebo příslovci jako např. „rozhodně“. Pracujeme také s konceptem *předpokladu* (*presupposition*), což jsou implicitní sdělení o světě, která autoři používají pro prezentaci myšlenek, které by podle nich měly být akceptovány bez zpochybňování (Huckin, 1997), nebo *konotacemi*, tedy slovními asociacemi.

Významnou a neopomenutelnou součástí učebnice cizích jazyků jsou úlohy, ve kterých mohou autoři kulturní obsahy nabídnout ke zpracování, tedy potvrzení nebo zpochybnění, vztažení k vlastní identitě. Ve třetí fázi šetření jsme proto obsahovou analýzu a kritickou analýzu diskurzu vybraných textových jednotek doplnili analýzou úloh a klíče pro učitele. Tato metoda vychází z konceptu *otevřeného a uzavřeného textu* (Eco, 1979, 2010) a s její pomocí ukazujeme, jak je determinována interpretace. Text podle Eca odkazuje na existující znalosti a kompetence a může je buď „otevřít“ – rozvinout, přehodnotit, extrapolovat nebo přeházet, nebo text současné znalosti „uzavřít“ – stanovením nebo posílením dřívějších znalostí, konvencí a názorů. V uzavřeném textu nám autor přesně sdělí, který výklad jeho textu je jediný správný, např. prostřednictvím vypravěče (Luke, 1989, s. 69). Otevřený text naopak generuje nepředvídané interpretace, rozehrává různé významy a buduje odpovídající *možné světy*. Možné světy jsou pojmem pocházejícím původně z filozofie, Eco ho však rozpracoval pro teorii fikce. Tyto možné světy, které úzce souvisí s modalitou popsanou výše, jsou světy, které si představujeme, ve které věříme, které si přejeme (Eco, 1979, s. 219). V této analýze nám *možné světy* mohou pomoci definovat postavy zobrazené v učebnici prostřednictvím jejich představ a snů.

Je na místě přiznat, že tato analýza je motivovaná a ovlivněná světonázorem autorky, jsme však přesvědčeni, že analýza diskurzu musí být kritická, nejen deskriptivní, a to nikoli proto, že autoři analýz jsou nebo chtějí být politicky angažovaní, ale protože „politický“ je samotný jazyk, tím, jak ovlivňuje distribuci sociálních prostředků (Gee, 2011, s. 9). Pokud učebnice vidíme jako oficiální prostředek pro šíření znalostí, je podle nás na místě kriticky prozkoumat ideologické obsahy, které v nich bereme za samozřejmé. V této studii se nám jedná zejména o zviditelnění sociálních nerovností.

### 3.3 Výsledky

#### *Národnostní identity*

Jednoznačně nejčastější národností, kterou lze identifikovat mezi fiktivními postavami v učebnici, jsou Britové (konkrétně 48 postav), pouze 4 postavy jsou ze Spojených států amerických a 6 postav je z České republiky. Britové dominují i mezi prezentovanými historickými postavami: 5 z nich lze zařadit mezi britské (Ch. Brontë, W. Shakespeare, O. Wilde, L. Carroll, Ch. Dickens), dvě postavy jsou americké národnosti (F. S. Fitzgerald, M. L. King), jednu postavu lze přiřadit k českému kulturnímu prostoru (císař Rudolf II.) a jednu postavu klasifikujeme jako jinou (Matka Tereza).

### *Etnické identity*

Všechny fiktivní postavy, které jsou zobrazeny v ilustracích, mají bílou barvu pleti, pouze na jednom obrázku, doplněném popisem „traveller“ (cestovatel), jsou v pozadí domorodci tmavé pleti s bederními rouškami a výraznými šperky (TtT 1, s. 45) a velice podobné osoby jsou zobrazeny i na obrázku, který ilustruje práci zahraničního korespondenta (TtT 4, s. 98). Tento způsob zobrazení považujeme za etnocentrický, protože jinou kulturu poměřuje podle naší, která je navíc v tomto případě v nadřazené roli. Jediná plnohodnotně zobrazená postava tmavé pleti je Martin Luther King, jehož životu a boji proti rasové diskriminaci je věnován celý článek (TtT 4, s. 111).

### *Sociální identity*

Postavy mladých lidí, nejčastěji definované jako studenti, nebo jimi popisovaní blízcí, sní o tom, jak jednou budou pracovat pro charitu a pomáhat bezdomovcům nebo dětem (TtT 2, s. 8), pracovat jako veterináři (TtT 1, s. 81), studovat francouzštinu (TtT 1, s. 46) nebo studovat na univerzitě (TtT 1, s. 56). Zobrazovaný svět je, co se týče sociokulturního statusu, celkově na značně vysoké úrovni: rodiče postav nebo jiných dospělých mají ve většině případů prestižní profese, jsou např. lékaři, veterináři, spisovatelé, módními návrháři, architekté, učitelé, umělci. Málo placená nebo manuální práce je uvedena pouze několikrát, a to hlavně u studentů, kteří si přivydělávají u studia, např. dívky jako číšnice nebo au-pair. Práce je popisována jako důležitá složka života – patří do všech obsáhlejších medailonků a charakteristik osob, pouze v jedné z učebnic se objevila zmínka o nezaměstnaném, který už je však na cestě na pohovor na novou práci (TtT 2, s. 118). Typická je také rodinná soudržnost – v učebnici prakticky nenalzáme zmínku o neúplných rodinách. Vyššímu společenskému statusu odpovídá i úroveň bydlení postav – např. Dawsonovi bydlí u velkého parku v třípokojovém domě se zahradou a garáží (TtT 1, s. 22), Parksovi se stěhují do domu s velkou zahradou (TtT 1, s. 69), ilustrace dívky z Paříže ukazuje její pokoj s výhledem na Eiffelovu věž (TtT 1, s. 109). Specifickým případem je rodina mravenců, která bydlí v okázalém domě s pěti pokoji, pracovnou a kouzelným výhledem do lesa (TtT 1, s. 58) – v tomto pohádkovém příběhu je poněkud problematické stanovovat sociální status obyvatel, dá se však soudit, že v této učebnici dokonce i životní úroveň v mraveništi vysoko přesahuje standard bydlení průměrné české rodiny. Na konci lekce dostávají studenti úkol popsat byt nebo dům svých snů (TtT 1, s. 69).

### *Genderové identity*

Jedním ze zdrojů konfliktů dospělých postav v učebnici je gender a rozdělení rolí mužů a žen, např. Carla (TtT 2, s. 119) je zpěvačkou, která miluje svou práci, ale vadí jí, že hodně cestuje a nemá proto čas na rodinu. Žádná mužská postava podobný problém neřeší. Zajímavý je také předpoklad cvičení nadepsaného *Mamka stávkuje* (TtT 1, s. 102), kde matka rozdává úkoly celé rodině a je tedy zřejmé, že běžný úděl „nestávkující“ matky je tyto práce dělat sama. V zadání cvičení je uvedeno, že při formulaci požadavků má být použito způsobových sloves *can* a *could* (můžeš, mohl bys), stávkující matka tak formuluje požadavky velice zdvořile, což se zdá být v rozporu s dramatickým titulkem cvičení. Stojí také za zmínku, že matka zadává úkoly i otci (konkrétně „umýt auto“ a úsměvné „sklidit si své čisté košile“), kromě dětí se tak i otec a jeho nedostatečné zapojení do domácích prací stává jedním z podnětů k matčině vzpouře a spíše než o vymezování práv a povinností mezi rodiči a dětmi jde o tzv. „boj mezi pohlavími“, dojem je umocněn zvolením slova s negativními konotacemi „stávkuje“. Ženy častěji než muži zastávají hůře placená zaměstnání a spíše se realizují jako výtečné kuchařky, dekorátérky svých domácností a hospodyně (TtT 1, s. 30, 58, 68, 71, 130). Mladé zamilované dívky jsou roztěkané v práci (TtT 1, s. 22) a vyžadují od svých chlapců různé pozornosti, např. od Kevina květiny, on však na to není „dost romantický“ (TtT 2, s. 100). Komunikace mezi příslušníky obou pohlaví je komplikovaná jejich milostnými touhami, např. v jednom ze cvičení na osvojení způsobových sloves (*can't* a *have to*, tj. nemoci a muset) stojí v zadání, aby studenti pomohli Claire vymyslet výmluvy na celý týden, aby nemusela na schůzku se svým ctitelem Davidem, který ji vytrvale přemlouvá (TtT 1, s. 90). Uzavřený typ cvičení nedává možnost postupovat v rozhovoru jinak než dle předlohy a vytváří či stvrzuje u čtenáře předpoklad, že osoby opačného pohlaví běžně hrají sofistickované – zde i neupřímné konverzační hry. V textu třetího dílu učebnice je genderová tematika prezentována odlišně, když v novinovém článku píše učitelka o nedostatku respektu rodičů, zvláště otců, k práci učitelů/učitelek: „Often it's fathers who think we're just women who like children and have nothing else to do and aren't clever enough to do 'real' jobs.“ (Často jsou to otcové, kteří si myslí, že jsme jen ženy, co mají rády děti a nemají nic jiného na práci a nejsou dost chytré na to, aby dělaly „pořádnou“ práci.) (TtT 3, s. 86). V následujícím úkolu se studenti mají vyjadřovat k častým výroky činěným na adresu učitelů, např. o tom, že učitelé mají štěstí, protože mají dlouhé prázdniny, nebo si představit, že jsou sami učiteli

na státní škole a připravují si řeč o problémech, se kterými se potýkají ve své práci. Nejenže se zde ženám ve feminizovaném školství dostává hlasu, stereotypní výroky o jejich práci jsou navíc předloženy k diskusi a studenti se mají vžít do jejich role, což celý text otevírá a umožňuje nahlédnout na problém z různých perspektiv.

### *Představa společenství*

Z analýzy národnostních, etnických a sociálních postav identit vyplývá, že učebnice jako cílové společenství chápe zejména britské kulturní prostředí, které však vykresluje jako etnicky a sociálně poměrně homogenní. Život komunity zobrazené hlavně v prvních dvou dílech učebnice je velmi příjemný, s oblibou a často se zde pořádají nejrůznější večírky (TtT 1, s. 70, 72, 80), rodiny žijí pohromadě a kromě drobných sourozeneckých sporů týkajících se např. volby domácích mazlíčků (TtT 2, s. 134) ve velké pohodě a komfortu. Pokud se zaměříme na modalitu v textech, tedy např. na použití způsobových sloves jako muset nebo nesmět, zjišťujeme, že v zobrazeném světě patří mezi hlavní povinnosti studovat, chodit včas na schůzky a nejíst moc sladkostí, abychom neztloustli (TtT 2, s. 112).

### *Interkulturní prvky*

Mezi postavami z Británie a Česka dochází často k setkání a konfrontaci, takto např. popisuje svůj britský student David svou zkušenost s Čechy v dopise kamarádce: „I must say they looked mostly quite serious, but people were very polite and helpful to us.“ (Musím říct, že většinou vypadali dost vážně, ale byli velmi zdvořilí a ochotní pomoci.) (TtT 1, s. 108). Když britský dokumentarista natáčí pořad o České republice (TtT 4, s. 34–25), popisuje „smíšené pocity“ Čechů o vlastní zemi a jejich obyvatelích, jako Brit však vnímá hlavně nádhernou krajinu, půvabné hlavní město a moravskou pohostinnost. Celý článek vyznívá jako reklamní sdělení pro Brity, aby v Česku navštívili více než jen Prahu. Ve stejné lekci v dopise kamarádovi popisují Britové, jak si v Česku užívají: „We’re having the time of our lives in this lovely country“ (Máme se v téhle nádherné zemi prostě báječně. TtT 4, s. 44), a zdůrazňují, že ani šest týdnů, které na poznávání země mají, není dostačující doba. Úkolem pro studenty je pak naplánovat měsíční cestu po Česku pro kamaráda nebo kamarádku z ciziny (TtT 4, s. 45).



Autoři se pokouší nastolovat otázky národních stereotypů, např. když David v dopise popisuje „some strange ideas“ – zvláštní představy Čechů o Anglii, např. takovou, že v Anglii všichni jí šunku s vejci a milují Sherlocka Holmese (TtT 1, s. 108). Ve cvičení ve stejné lekci knihy (s. 117) jsou studenti vyzváni, aby si představili své setkání s Davidem v jazzovém klubu a položili mu otázky o Anglii, čímž se otevírá možnost formulovat a dále diskutovat představy samotných studentů. V některých dalších textech je také zřetelná snaha o podporu mezikulturního poznávání a porozumění – např. učitelka vyjadřuje pochopení k nedorozumění způsobenému kulturní odlišností: „She said she'd probably make a similar mistake if they sent her to school in England.“ (Říkala, že by asi udělala podobnou chybu, kdyby ji poslali do školy v Anglii. TtT 3, s. 111). Jinde nacházíme otevřenou kritiku a stereotypní vnímání jedné kultury druhou, např. toto je prezentovaný britský názor na Spojené státy:

It makes me really cross, the way everything is influenced by the USA. From international politics to what we watch on television. I mean, let's be honest, most of us in Britain probably feel the same way, don't we? [Opravdu mě rozčiluje, jak je všechno ovlivňováno Spojenými státy. Od mezinárodní politiky po to, na co se díváme v televizi. No upřímně, většina nás v Británii si to myslí, nebo ne?] (TtT 4, přepis poslechového cvičení s. 84).

Americký mluvčí ve stejném cvičení podává obdobně stereotypní pohled z druhé strany:

Everyone's running around working real hard and being very busy, but I just don't feel the energy here that I feel back home. [...] Also, Americans, I think, have a very strong sense of the future, in Britain I feel pulled towards the past. (Všichni tady pobíhají, tvrdě pracují, nemají na nic čas, ale já opravdu necítím tu energii, co doma [...] Taký se mi zdá, že Američani se víc dívají do budoucna a v Británii jako by mě to táhlo zpátky do minulosti). (TtT 4, přepis poslechového cvičení s. 84).

Tyto poměrně jednostranné názory pak nejsou dál nijak zpracovávány, ukazují však, že stereotypy či předsudky, tedy až nepřátelské postoje vůči jiným skupinám (Průcha, 2004, s. 68) jsou univerzálním prvkem ve většině kultur. Otevřenější je text o cizincích, kteří žijí v Česku a vyprávějí o svých pozitivních i negativních zkušenostech (TtT 4, přepis poslechového cvičení, s. 45). Studenti s materiálem dále pracují tak, že rozebírají uvedená kontroverzní tvrzení o Čechách, mají za úkol napsat krátký životopis někoho ze slavných Čechů žijících v zahraničí nebo mluvit o tom, které významné české osobnosti by pozvali na večeri na počest své vlasti (TtT 4, s. 47).

Postavy z anglofonního světa studují nebo už mluví nejrůznějšími jazyky, od francouzštiny a italštiny po němčinu, pokud však korespondují nebo jinak komunikují s českými mluvčími, neumí kromě „čau“ (TtT 4, s. 31) žádná další česká slova (sic). Britský turista oceňuje výbornou angličtinu mladých lidí, reflektuje však také „legrační chyby“, kterých si všiml na anglických mutacích jídelních lístků v českých restauracích (TtT 1, s. 108). Také Britka Rachel je v roli arbitra jazykových znalostí své české kamarádky Marcely, které s potěšením uděluje kompliment o tom, jak málo gramatických chyb dělá, ačkoli to většinou „není případ zahraničních studentů, zvláště pokud jde o předpřítomný čas“ (TtT 4, s. 136). Dává jí zároveň několik tipů na to, jak si efektivně osvojit slovíčka.

Pozornost je věnována rozdílům mezi americkou a britskou angličtinou, rozdílům mezi americkým a britským vzdělávacím systémem a rozdílům mezi anglickou a českou kulturou. Častým postupem je prezentování jevu anglické kultury a zadání úkolu pro studenty, aby jej porovnali s českým ekvivalentem, např. nejzajímavější turistické destinace v Británii a Česku (TtT 2, s. 133). Jiný typ cvičení je ten, kde se kultury potkávají, např. když v zadání úkolu stojí, aby studenti diskutovali o tom, čím by naplnili vánoční punčocho, pokud by chtěli přátele v Anglii obdarovat typickými českými dárky (TtT 2, s. 31), nebo když mají změnit slova tradiční anglické koledy tak, aby platil pro české Vánoce (TtT 2, s. 35).

#### 4 Shrnutí a diskuze

Co se týče identit v učebnici, patří zobrazené postavy mezi střední až vyšší třídu a pochází hlavně z Velké Británie. Autoři téměř nedávají hlas marginalizovaným sociálním, etnickým a genderovým skupinám a texty tak neodráží pestrou realitu společenství mluvčích angličtiny v globalizovaném světě. Je ale paradoxně zřetelné, že učebnice respektuje současný diskurz *kulturní inkorporace*, o kterém píše Apple (1992, s. 8), tedy začlenění různých kulturních skupin a jejich zájmů do učebnice. Můžeme to v případě etnicity ilustrovat např. na článku o M. L. Kingovi, ve kterém se dovídáme o boji za lidská práva v Americe, ovšem nikde jinde v knize nenajdeme postavu jiné barvy pleti než bílé, která by nebyla zobrazena stereotypně. Podobně se sice v jednom případě do hloubky zamýšlíme nad problémy žen ve školství, celkově jsou však ženy zobrazovány v méně prestižních povoláních. Učebnice tak pouze částečně přispívá ke splnění cílů multikulturní výchovy a výchovy k myšlení

v evropských a globálních souvislostech, když sice podporuje zapojování do multikulturních aktivit, avšak nezabývá se otázkou sociálních nerovností, naopak reprodukuje stereotyp o sociálně monolitické společnosti zneviditelněním chudoby a sociálních nerovností. Podobná zjištění přináší např. studie Tomlinsona a Masuhary (2013), kteří konstatují, že současné britské učebnice angličtiny jako cizího jazyka určené pro mezinárodní trh předpokládají ambiciózní, středostavovské, vzdělané uživatele, nebo výzkum Johna Graye (2010), který v globálních učebnicích angličtiny popisuje spojení používání angličtiny s úspěchem, individualismem a bohatstvím.

Značná pozornost je věnována české kultuře, čímž se podporuje vědomí vlastní identity českých studentů, jeden z cílů je seznámit studenty s realitami země jazyka, ale také zvýšit povědomí o vlastním kulturním dědictví, které je zde viděno očima nadšených zahraničních návštěvníků. Pokud máme ale odpovědět na otázku v názvu tohoto článku, musíme konstatovat, že angličtina v této učebnici patří rodilým mluvčím, konkrétně Britům, kteří jezdí do Česka jako turisté, obdarovávají české přátele knihami o Británii (TtT 2, s. 22) a komentují úroveň jazykových znalostí místních obyvatel. Čeští studenti angličtiny se připravují na roli průvodců v domácím prostředí nebo turistů v anglicky mluvících zemích.

Učebnice otevírá v zadání úkolů prostor pro kritické nahlédnutí jak na cílovou, tak na vlastní kulturu a umožňuje tak studentům zpochybnit či přehodnotit některé své názory a postoje. Popsali jsme otevřené typy úkolů, ve kterých mají studenti volně vyjádřit vlastní názor, objevili jsme však i značně problematická uzavřená cvičení, která studentům neumožňují splnit správně úkol, aniž by reprodukovali ideologicky zabarvený názor autorů. Tento typ ideologického přenosu zůstává ve výuce často nepovšimnut, neboť pozornost se většinou zaměří na jazykovou správnost, nikoli na obsah sdělení a může tak u studentů přispět k vytvoření stereotypních názorů. Jsme si samozřejmě vědomi toho, že učebnice jsou pouze jedním ze zdrojů, které působí na vytváření hodnotových orientací (Průcha, 1998, s. 91), domníváme se však, že přílišné zjednodušování, nedostatečné zastoupení nebo stereotypní zobrazování těchto imaginárních světů a komunit může vést nejen ke snížení motivace k učení, ale také k mezikulturním nedorozuměním, frustracím a konfliktům. Věříme také, že pokud budou žáci považovat anglický jazyk za „svůj“ a budou se považovat za jeho legitimní mluvčí, bude to mít pozitivní vliv na jejich učení.

Jaké závěry lze z této práce vyvodit pro pedagogickou praxi? Předně bychom chtěli zdůraznit, že učitelé cizích jazyků by si měli být vědomi toho, jaká sdělení z jejich výuky mohou vyplývat, proto by bylo vhodné vést je už v učitelském vzdělávání ke kritické reflexi jak obsahů učebnic, tak vlastních postojů k aktuálním tématům multikulturní výchovy a výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech, ke kterým má cizojazyčná výuka přispívat. Důležité je věnovat se také způsobům používání učebnice, na kterou se někdy jako nerodilí mluvčí cizího jazyka až příliš spoléháme, a vést s žáky o předkládaných tématech otevřený dialog, případně se nebát vyhledávat, zpracovávat a používat materiál pokrývající témata, která jsou v učebnicích opomíjena. Používání autentických materiálů, otevřených typů úloh a vytváření výukových situací, ve kterých mohou žáci rozehrát různé své identity, může vést k jejich většímu emočnímu zapojení a tím i zvýšení motivace a učení.

## Literatura

- Anderson, B. (2008). *Představy společnosti: úvahy o původu a šíření nacionalismu*. Praha: Karolinum.
- Apple, M. (1992). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21(7), 4–19.
- Azimova, N., & Johnston, B. (2012). Invisibility and ownership of language: Problems of representation in Russian language textbooks. *The Modern Language Journal*, 96(3), 337–349.
- Berger, P., & Luckman, T. (1999). *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Block, D. (2007). *Second language identities*. London: Continuum.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645–668.
- Byram, M. (1990). Intercultural education and foreign language teaching. *World Studies Journal*, 1(7), 4–7.
- Byram, M. (2011). Intercultural citizenship from an international perspective. *Journal of the NUS Teaching Academy*, 1(1), 10–20.
- Canagarajah, S. (1993). American textbooks and Tamil students: Discerning ideological tensions in the ESL classrooms. *Journal of Language, Culture, and Curriculum*, 6(2), 143–156.
- Clarke, M. (2008). *Language teacher identities: Co-constructing discourse and community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crozet, C., & Liddicoat, A. J. (1999). The challenge of intercultural language teaching: Engaging with culture in the classroom. In J. LoBianco, A. J. Liddicoat, & C. Crozet (Eds.), *Striving for the third place: Intercultural competence through language education* (s. 113–126). Canberra: Language Australia.
- Duff, P., & Uchida, Y. (1997). The negotiations of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, 31(3), 451–486.

- Eco, U. (1979). *The role of the reader*. Bloomington: Indiana University Press.
- Eco, U. (2010). *Lector in fabula*. Praha: Academia.
- Foucault, M. (1972). The discourse on language. In *The archaeology of knowledge* (s. 215–237). New York: Pantheon.
- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis*. New York: Routledge.
- Gray, J. (2002). The global coursebook in English language teaching. In D. Block & D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (s. 151–167). London: Routledge.
- Gray, J. (2010). The branding of English and the culture of the new capitalism: Representations of the world of work in English language textbooks. *Applied Linguistics*, 31(5), 714–733.
- Hartman, P. L., & Judd, E. L. (1978). Sexism and TESOL materials. *TESOL Quarterly*, 12(4), 383–393.
- Hodge, R., & Kress, G. (1993). *Language as ideology*. New York: Routledge.
- Huckin, T. N. (1997). Critical discourse analysis. In T. Miller (Ed.), *Functional approaches to written text: Classroom applications* (s. 78–92). Washington D. C.: United States Information Agency.
- Hyland, K. (2012). *Disciplinary identities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jørgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage Publications.
- Koláčková, L. (2011). Kritéria, podle nichž učitelé AJ vybírají učebnice. *CASALC Review*, 1(1), 30–36.
- Kostková, K. (2012). *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalisation: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98(1), 296–311.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Los Angeles: Sage.
- Lee, I. (2011). Teaching how to discriminate: Globalization, prejudice, and textbooks. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 47–63.
- Luke, A. (1989). Open and closed texts: The ideological/semantic analysis of textbook narratives. *Journal of Pragmatics*, 13(1), 53–80.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969.
- Matsuda, A. (2002). Representation of users and uses of English in beginning Japanese EFL textbooks. *JALT Journal*, 24(2), 182–200.
- Melliti, M. (2013). Global content in global coursebooks: The way issues of inappropriacy, inclusivity, and connectedness are treated in Headway Intermediate. *SAGE Open*, 3(4), 1–12.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Pearson Education Limited.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom. In M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (s. 159–171). London: Longman/Pearson Education.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Porreca, K. L. (1984). Sexism in current ESL textbooks. *TESOL Quarterly*, 18(4), 705–724.

- Prabhu, N.S. (1992). The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly*, 26(2), 225–241.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
- Průcha, J. (2001). *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV.
- Průcha, J. (2004). *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál.
- Radimský, J. (2001). Genderové stereotypy v českých učebnicích. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 2(1–2), 7–8.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2007) Praha: VUP. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- Renzetti, C. M., & Curran, D. J. (2003). *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- Schumann, J. H. (1981). The sociology of second language acquisition. *Language Learning*, 26(7), 1–18.
- Shardakova, M., & Pavlenko, A. (2004). Identity options in Russian textbooks. *Journal of Language, Identity and Education*, 3(1), 25–46.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. (2012). Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- Stephens, K. (1990). The world of John and Mary Smith: A study of Quirk and Greenbaum's University Grammar of English. *CLE Working Papers* 1(1), 91–107.
- Sunderland, J. (1992). Gender in the EFL classroom. *ELT Journal*, 46(1), 81–91.
- Šafr, J. (2008). Images of social classes and strata. In J. Šafr & J. Hauberer (Eds.), *Social distances and stratification: Social space in the Czech Republic* (s. 67–76). Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Švec, Š., et al. (1998). *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2013). Survey review: Adult coursebooks. *ELT Journal*, 67(2), 233–249.
- Warschauer, M. (2000). The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, 34(3), 511–535.
- West, C. (1992). A matter of life and death. *October*, 61(summer), 20–23. Dostupné z <http://academiccommons.columbia.edu/catalog/ac%3A157361>
- Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.). (2009). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.

## Analyzované učebnice:

- Peters, S., & Gráf, T. (2001). *Time to talk 1*. Praha: Polyglot.
- Peters, S., & Gráf, T. (2002). *Time to talk 2*. Praha: Polyglot.
- Peters, S., & Gráf, T. (2003). *Time to talk 3*. Praha: Polyglot.
- Peters, S., & Gráf, T. (2004). *Time to talk 4*. Praha: Polyglot.

## Autorka

Mgr. Jana Kubrická, Ph.D., Masarykova Univerzita, Centrum jazykového vzdělávání,  
Komenského nám. 2, 602 00 Brno, e-mail: [kubricka@fsps.muni.cz](mailto:kubricka@fsps.muni.cz)

## “Time to Talk” or Who owns English in a Czech EFL textbook

**Abstract:** In this paper we deal with identities portrayed in a Czech textbook of English as a foreign language *Time to Talk*. The main goal of the paper is to describe various aspects of the portrayed identities and the ways of restricting interpretation of cultural content in texts and tasks. Firstly, we discuss the concept of identity in foreign language teaching and identity research in foreign language textbooks. We employ the method of content analysis, critical discourse analysis and the concept of open and closed texts to capture the image of the target language community depicted in the textbook. In an analysis of texts, illustrations and associated tasks we demonstrate that the textbook reflects the current intercultural discourse, which involves the presentation and confrontation of diverse cultures, however, we point to the dominant role of British culture and the authority of British native speakers. The portrayed characters are members of the ethnic majority, middle to upper social class, and they are often depicted in a gender-stereotypical manner. Nevertheless, there is an apparent influence of the discourse of cultural incorporation, which means that formerly underrepresented groups are granted space in the textbook.

**Keywords:** foreign language textbooks, identity, native speaker, multicultural education, critical discourse analysis, open and closed text

---

Janíková, V., Píšová, M., & Hanušová, S. (Eds.). (2014). *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům III*. Brno: Masarykova univerzita.

Předložená odborná kniha je příspěvkem k teoretickému i empirickému bádání v oblasti učení a vyučování cizích jazyků v České republice. Svými obsahy přispívá k obnovování kontinuální reflexe vývoje nejvlivnějších trendů v zahraniční i české didaktice cizích jazyků se zřetelem k metodologii jejího výzkumu v těsném propojení s vývojem výzkumných metod referenčních disciplín. Díky výrazné interdisciplinaritě didaktiky cizích jazyků je její výzkumné pole velmi široké, což se odráží i ve struktuře publikace. V úvodní kapitole je nastíněn kvalitativní výzkum v didaktice cizích jazyků s těžištěm položeným na přístup etnografický a biografický. Následující kapitoly jsou rozčleněny do pěti tematických okruhů, které jsou zaměřeny na (1) procesy vyučování cizímu jazyku (2) procesy učení se cizímu jazyku, (3) mnohojazyčnost (procesy učení se více jazykům v kontextu rozvoje individuální mnohojazyčnosti), (4) cizojazyčnou komunikační kompetenci a (5) metody a organizaci výuky.

# Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy<sup>1</sup>

Hana Lavičková

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury

Redakci zasláno 18. 8. 2014 / upravená verze obdržena 9. 1. 2015 / k uveřejnění přijato  
26. 1. 2015

**Abstrakt:** Cílem empirické studie je představit výsledky obsahové analýzy podob zadání didaktického aparátu čítanek určených pro žáky primární školy z hlediska jeho směřování k naplnění přímé práce žáků s uměleckými texty zařazenými do čítanek. V první části studie poukazujeme na specifickou roli čítanek při rozvíjení estetickovýchovného pojetí školní literární výchovy. Druhá část je věnována literárněvědným, literárnědidaktickým a kurikulárním východiskům výzkumu. Třetí část popisuje současný stav poznání v oblasti výzkumu čítanek. Ve čtvrté části představujeme metodologii výzkumu; výzkumný vzorek tvořil didaktický aparát 2 ucelených čítankových řad (8 čítanek určených pro 2.–5. ročník primární školy) sestávající z 3450 otázek, úkolů a námětů k činnostem. V páté části prezentujeme výsledky výzkumu, které poukázaly na některé společné tendence a výrazné rozdíly mezi zkoumanými čítankami. Zjistili jsme, že na práci žáků s uměleckým textem se nejvýrazněji orientují didaktické aparáty čítanek pro 4. a 5. ročník primární školy, nejméně didaktické aparáty čítanek pro 2. ročník primární školy. Z výsledků vyplývá, že zastoupení jednotlivých oblastí uměleckého textu je ve zkoumaných čítankách značně nerozmanité. V didaktickém aparátu čítanek převažují otázky, úkoly a náměty k činnostem zaměřené na tematiku a smysl uměleckého textu. Na základě zjištěných výsledků předkládáme v závěru studie doporučení pro tvorbu čítanek.

**Klíčová slova:** umělecký text, literární výchova, primární škola, čítanka, didaktický aparát čítanek, obsahová analýza

Za tradičního prostředníka mezi uměleckými texty<sup>2</sup> tvořícími vlastní obsah literárního vzdělávání a jejich recipienty (žáky) se ve školní praxi považuje

<sup>1</sup> Vznik studie byl podpořen z projektu *Kurikulum základní školy: metodologické přístupy a empirická zjištění* (MUNI/A/0813/2013).

<sup>2</sup> Umělecký text chápeme jako osobitý, neopakovatelný multifunkční celek (Plch, 1981, s. 25), jehož svébytné postavení v rámci ostatních komunikátů psané povahy spočívá zejména v jeho estetické funkci a hodnotě (viz Mukařovský, 1966). Ve školní literární výchově reprezentuje kvalitu učiva i umění (Lederbuchová, 2001, s. 83) a stává se tak specifickým fenoménem, který „hluboce zasahuje individualitu recipienta, interpreta i zprostředkovatele interpretačních činností“ (Vařejková, 1998, s. 11).



čítanka. Tato specifická učebnice literární výchovy pojímaná jako reprezentativní antologie uměleckých textů se stává významným zprostředkovatelem komunikace žáka s extensionálními a intensionálními<sup>3</sup> dimenzemi uměleckého textu, a to nejen výběrem a uspořádáním textů, ale i jejich reflexí zprostředkovanou svým didaktickým aparátem<sup>4</sup>. 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<sup>5</sup>.

Empiricky podložená evaluace čítanek je však (nejen) v českém prostředí velmi okrajovou záležitostí (srov. Ruebsamen & Erner, 1993, s. 57–60). Přesto jsme přesvědčeni o její potřebnosti a významu v souvislosti se sílícími diskusemi didaktiků literární výchovy o současné koncepci literárního vzdělávání, kdy autority oboru upozorňují zejména na skutečnost, že si literární výchova doposud plně nevydobyла status estetickovýchovného předmětu jak v kurikulárních dokumentech, tak ve školní praxi (podrobněji viz Hník, 2010, s. 153). Pro smysluplnou školní literární výchovu považujeme za žádoucí, aby podoby zadání otázek, úkolů a námětů k činnostem tvořících didaktický aparát čítanek směřovaly k naplnění přímé práce žáků s uměleckými texty zařazenými do čítanek, a tím přispěly k rozvíjení estetickovýchovného zaměření předmětu literární výchova v primární škole. Cílem prezentované studie je charakterizovat didaktický aparát čítanek dvou ucelených čítankových řad určených pro žáky primární školy z hlediska jeho zaměření na přímou práci žáků s uměleckým textem, na mezipředmětové propojení literární výchovy s ostatními školními předměty, na literární kontext nevycházející z recepce uměleckého textu a mimotextovost reprezentující odklon didaktického aparátu čítanek od uměleckého textu.

<sup>3</sup> Extensionální rovinu chápeme jako rozsah pojmu, jako denotaci výrazu ve smyslu významů, k nimž výraz odkazuje v reálném světě. Intensionální rovinu je pak obsahem daného pojmu, jeho smyslem v konkrétním užití (blíže viz Doležel, 2004; Müller & Šidák, 2012).

<sup>4</sup> Didaktickým aparátem čítanek rozumíme otázky, úkoly a náměty k činnostem určené pro přímou práci žáků s texty umělecké literatury uvedenými v čítankách.

<sup>5</sup> Termíny čtenářská gramotnost a literární gramotnost byly do českého prostředí zavedeny v 90. letech 20. století (blíže viz Rabušicová, 2002; Wildová, 2012) v souvislosti se zapojením České republiky do mezinárodních výzkumných projektů měřících různé úrovně gramotností. Čtenářskou gramotnost pojímáme podle definice VÚP (2011, s. 10) jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“. Literární gramotnost chápeme jako schopnost poučené recepce uměleckého textu vycházející z porozumění specifikům uměleckých textů jako „komunikátů, jejichž podstatou je ambivalentnost a mnohovýznamovost“ (Zachová, 2012, s. 96).

## 1 Východiska výzkumu

Kapitola je věnována teoretickým a empirickým východiskům výzkumu, které se vztahují k uměleckému textu jako vlastnímu obsahu literárního vzdělávání. Nejprve se zabýváme literárněvědnými a literárnědidaktickými východisky. Poté se zaměříme na kurikulární a následně na empirická východiska výzkumu.

### 1.1 Literárněvědná a literárnědidaktická východiska

Školní literární výchova se odvíjí od uměleckého textu a jeho interpretace (Vařejková, 1998), od čtenářského zážitku nebo zážitku z tvorby (srov. Slavík, 1997, 2001, 2011). Na umělecký text, který je v české, slovenské (ale i světové) literární didaktice považován za vlastní obsah literární výchovy, se odvolává většina teoretiků i praktiků literárního vzdělávání (Germušková, 2003; Ligoš, 2009; Hník, 2010). V kontextu postmoderní plurality literární vědy je na umělecký text možné nahlížet z nejrůznějších hledisek (blíže viz Haman, 2012; Macura & Jedličková, 2012). Pro účely našeho výzkumu považujeme za nejprůběhavější (vzhledem k zaměření výzkumu na didaktický aparát čítanek určený žákům primární školy a rozmanitý charakter současných čítanek) tradiční strukturalistický přístup k uměleckému textu (podrobněji viz Doležel, 2000). Ten se pro nás v pojetí strukturalistické školy L. Doležela (2004) stává východiskem pro analytickou část výzkumu, jelikož nám umožňuje odlišovat primárně estetickou funkci<sup>6</sup> literárního textu od jeho mimoestetických přesahů<sup>7</sup>. Strukturalisticky pojatá literárněvědná metodologie nabízí pro účely našeho výzkumu sémantický přístup k analýze didaktického aparátu čítanek demonstrováný odlišením extensionálních a intensionálních dimenzí fikčního světa literárního díla, z jehož svébytnosti vyplývá nejen (pro školní literární výchovu) nezbytný požadavek neredukování uměleckého textu na služebníka mimoestetických funkcí.

Celková koncepce našeho výzkumu a jeho možná aplikace do praxe je teoreticky zastřešena fenomenologicky orientovanou koncepcí estetického zážitku. Hovoříme-li o estetickém zážitku v literárněvýchovném procesu, máme na mysli zážitek pramenící z přímého kontaktu žáka se slovesným

<sup>6</sup> V literatuře, tak jak ji chápe moderní doba, je estetická funkce textu založena na potlačování praktických funkcí a estetická hodnota se odvíjí od oceňování mnohoznačnosti, nestanovitelnosti definitivního významu.

<sup>7</sup> Mimoestetické přesahy pojmáme v intencích požadavků RVP ZV (2007) na mezioborové propojení školních vzdělávacích předmětů.

uměleckým dílem, který můžeme (v analogii s výtvarným uměním) pojímat prostřednictvím čtyř úrovní, jak uvádí Slavík (2001, s. 255–264), a to prostřednictvím:

- (a) *významu*, který nám říká, CO dílo zobrazuje, či k čemu se vztahuje;
- (b) *konstrukce*, která odpovídá na otázku, JAK a jakými prostředky bylo dílo zobrazeno;
- (c) *empatie*, tedy jak divákovo vnímání obrazu koresponduje s původním záměrem autora (tato úroveň je také důležitá při sociálním vyjednávání významu pojmání obrazu různými recipienty); a konečně se jedná o úroveň;
- (d) *prožitku*, který je ve své podstatě nepřenositelný a může být pouze popsán nebo zprostředkován různými typy vyjádření jako např. slovy, tancem atd.

Na otázku „CO literární text obsahuje?“ můžeme hledat odpovědi jak v diskursu literárněvědného strukturalizmu ve smyslu formulování námětu a dalších vedlejších myšlenek díla, tak v postmoderních polohách literární vědy ve smyslu převyprávění extensionálního obsahu textu. Otázka „JAK a jakými prostředky bylo dílo zobrazeno?“ však již bezprostředně souvisí s rekonstrukcí intensionální složky textu vycházející z expresivního zážitku ze slovesného uměleckého díla. Za zjištěním, jak text mluví, je skryta re-konstrukce jeho intensionálního obsahu, který je nutné přímo zažít v aktu čtení či poslechu. Intensionální obsah uměleckého textu je tedy nejúžeji spjat s estetickou funkcí uměleckého textu a s jeho expresivními vlastnostmi. Slavíkem zmiňovanou *empatii a prožitek* vycházející z žákovy bezprostřední zkušenosti s uměleckým textem pak rovněž nelze zaměnit popisem jeho obsahu, tj. zkušeností zprostředkovanou. J. Searle (1985, podle Slavíka, 2001) tento problém vysvětluje jako nemožnost redukovat poznávání z pozice ontologie první osoby na poznávání z pozice ontologie třetí osoby. Jak uvádí Vařejková (1998, s. 13), „umělecké dílo je předmětem práce v literární výchově, proto je v procesu výuky dominantní složkou, určuje cíl činnosti, její obsah i metodické postupy“. Školní literární výchova vystavěná na expresivním zážitku z uměleckého textu, která požaduje tvůrčí práci s tvůrčí materií uměleckého díla tedy s intensionální složkou uměleckého textu, pak v procesu uměleckého utváření a/nebo rekonstruování uměleckého textu nabývá kvalit estetickovýchovně zaměřeného předmětu s expresivně tvořivým charakterem.

Propojení paradigmat literárněvědného strukturalizmu v současném pojetí Doleželovy školy s fenomenologicky orientovanou koncepcí estetického zážitku a jeho reflektivní analýzou v oborové didaktice literární výchovy směřuje k poučené recepci uměleckého textu vycházející z čtenářského zážitku.

Žák by tedy (při důrazu na intensionální funkci) měl tvořivě re-konstruovat čili aktivně interpretovat nejen entity fikčního světa díla a jejich strukturu, ale i způsob výstavby intensionálních významů zakotvených v textuře díla (Červenka, 2003). Za zjištěním „jak text mluví“ se tedy skrývá proces rekonstrukce intensionální (neparafrázovatelné) významové struktury uměleckého textu, což lze uskutečnit pouze za předpokladu přímého čtenářského zážitku.

Základní kategorie imanentní textové roviny vymezujeme pro účely našeho výzkumu podle literárně-teoretické práce Peterky (2009). Autor zde stanovil literárně-teoretické koncepty a jejich didaktické přesahy vymezující vlastní roviny slovesného uměleckého díla založené na jeho estetické funkci. Definování textových oblastí obsahově zúžených ve vztahu k očekávaným výstupům literárního vzdělávání žáků primární školy tvoří základní strukturu našeho výzkumného nástroje – kategoriálního systému.

## 1.2 Kurikulární východiska

V souvislosti s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) na mezioborové propojení vzdělávacích obsahů zařazujeme do našeho výzkumu oblast *Kontexty*. Kontexty chápané jako souvislosti a podmínky spjaté s obsahovým zaměřením konkrétního úkolu či otázky zařazené do čítanky (srov. Průcha et al., 2013, s. 133) pak vydělujeme do dvou oblastí (*Kontext se sekundární estetickou funkcí*; *Kontext mimoestetický*), a to na základě jejich vztahu k uměleckému textu jako jejich východisku. *Kontext se sekundární estetickou funkcí*, kterou pojmáme ve smyslu obsahového zaměření na extensionální (čili parafrázovatelnou) dimenzi uměleckého textu, recipuje umělecký text v těsném sepětí s mimooborovými přesahy týkajícími se neliterárních školních vyučovacích předmětů (českého jazyka, matematiky, našeho světa [1.–3. ročník primární školy], přírodovědy, vlastivědy, výtvarné výchovy, hudební výchovy, tělesné výchovy). Oblast *Kontext mimoestetický* chápeme jako obsahové naplnění školní literární výchovy literárněhistorickými, terminologickými a biografickými poznatky, které však nevycházejí z přímé práce žáků s uměleckým textem (ten zde neplní ani dokládající, ani zprostředkující funkci). Poznatky se sice váží k literární výchově, ale reprezentují spíše formalistický přístup k literatuře než esteticko-výchovné pojetí literárního vzdělávání.

Literární výchova svou povahou estetickovýchovného školního předmětu pracujícího s uměleckými texty nejrůznějšího tematického zaměření přímo vybízí k uplatňování širokých mezioborových přesahů. Otázkou však zůstává, zda tyto mimooborové přesahy reflektují literární přístup<sup>8</sup> k uměleckému dílu. Neliterární přístup k uměleckému textu zařazenému do čítanek pojmáme v našem výzkumu ve shodě s Hrabákem (1977, s. 21) jako „prostředek sloužící k ilustraci jiných učebních předmětů“ a vyčleňujeme jej do oblasti *Mimotextovost*. *Mimotextovost* (situovanost) chápeme podle Peterky (2009, s. 47) jako odklon od fikčního světa uměleckého textu. Zařazení *mimotextovosti* do našeho výzkumu vychází z kurikulárních požadavků na uplatňování komplexní vize vzdělávání s centrem v širokém mezioborovém propojení směřujících k získávání nadpředmětových obecně využitelných dovedností, které umožňují člověku rychle se adaptovat na neustále se měnící podmínky vnějšího prostředí a efektivně a kriticky třídit a zpracovávat informace specifikované pro konkrétní účely. Oblast *Mimotextovost* reprezentuje směřování tematiky otázek a úkolů zařazených do čítanek k naplnění vzdělávacího obsahu neliterárních vyučovacích předmětů.

### 1.3 Empirická východiska

Pro samotný metodický postup vedoucí k posuzování a hodnocení kvality čítanek z hlediska směřování jejich didaktického aparátu k naplnění přímé práce s uměleckým textem a k závěrečné interpretaci zjištěných výsledků jsme jako východiska zvolili empirické studie německých autorů, a to vzhledem k relativně blízkému pojetí literárního vzdělávání, dlouholeté výzkumné tradici i kontinuálnímu průběhu výzkumu čítanek.

Helmers (1969) provedl obsahovou analýzu německých čítanek, na základě které porovnával, jak do učebnic literatury pronikají literárně-sociologické aspekty. Navrhl rozsáhlý kategoriální systém, v jehož intencích prezentoval jednotlivá literárně-sociologická kritéria a jejich průniky do celkové podoby čítanek ve smyslu výběru a řazení textů i jejich doprovodných úkolů. Pro potřeby našeho výzkumu jsme se inspirovali zejména pojetím úkolů k jednotlivým textům zařazeným do čítanek a jejich didaktickým zpracováním pro žáky.

<sup>8</sup> Literární přístup k uměleckému textu vychází ze specifických rysů uměleckých textů (subjektivnost, používání aktualizovaného jazyka, fiktivnost, intertextovost), na jejichž pozadí se vyděluje literární (umělecká) slovesnost od textů neliterárního charakteru (primárně věcné povahy).

Rozsáhlou empirickou studií postihující vývoj čítanek v Německu a jejich současné směřování předložila Wildeová et al. (2000). Metodou obsahové analýzy vycházející z požadavků historického vývoje výuky literatury na německých školách a rozvoje čtenářství žáků byla stanovena kritéria pro analýzu čítanek z hlediska požadavků na rozvíjení čtenářské kompetence, mezi něž jsou řazeny např. kategorie struktury textu, výběr a počet textů, intertextovost, komentáře k jednotlivým textům, otázky a úkoly k textům, celková typografie aj. Kategoriální systém Wildeové nám byl metodologickou oporou z hlediska vymezení kategorie struktury uměleckého textu.

Indikátory rozvoje čtenářské kompetence v učebnicích německého jazyka navrhla Hoppeová (2011), jež v empirické studii analyzovala jednotlivé úlohy v učebnicích německého jazyka žáků 4. ročníku s ohledem na jejich přínos ke vzdělávání a důrazem na rozvoj čtenářství. Bylo zjištěno, že největší podíl v čítankách zauímají úlohy zaměřené na hledání informací z textu (40–50 %), následují úlohy interpretační (10–30 %) a úlohy zaměřené na porozumění textu (7–20 %). S nejnižší četností byly zastoupeny otázky směřující k dekodování významů čteného (5–15 %). Výsledky tohoto výzkumu nám poskytly zpětnou vazbu k námi provedené analýze v oblasti zaměření didaktického aparátu čítanek na interpretaci uměleckého textu.

## 2 Dosavadní stav poznání

Zabýváme-li se literárnědidaktickou či pedagogickou reflexí současných českých čítanek, nezbyvá než konstatovat, že stojí spíše stranou odborného zájmu. Kontinuálně se evaluaci čítanek pro primární školu věnuje Zítková (2005–2013). Zítková (2005) analyzovala čítanky pro 4. a 5. ročníky základní školy, přičemž zhodnotila stav čítankové tvorby od roku 1990 do roku 2005 z hlediska využívání jednotlivých učebnic v pedagogické praxi. Dospěla k závěru, že nejužívanějšími čítankami ve sledovaných ročnících primární školy ve sledovaném období byly čítanky nakladatelství Alter. Výzkum rovněž posuzoval kritéria souladu čítanek s požadavky na cíle a obsah literárního vyučování ve 4. a 5. ročnících ZŠ, a to v kontextu s kodifikovanými kurikulárními dokumenty té doby (*Standard základního vzdělávání* a z vzdělávacích programů zejména program *Základní škola*). Formativní vliv literární výchovy byl zúžen na otázku hodnotové preference v literárních ukázkách, kde bylo jako nejfrekventovanější prokázáno zastoupení tematiky mezilidských vztahů a přírody.

Čítanky pro druhý stupeň základních škol a střední školy jsou rovněž reflektovány sporadicky (Pokorná, 2003; Lederbuchová 2003–2004; Hník, 2010). Lederbuchová (2003–2004) analyzovala čítanky pro 6. ročník základní školy z hlediska kritérií jejich kvality. Autorka došla ke zjištění, že se pojetí čítanek pro 6. ročník různí podle toho, které funkce literární výchovy autoři čítanek preferují. Čítanky pak na základě výsledků obsahové analýzy rozdělila do tří kategorií – na čítanky zájmově čtenářské, vzdělávací a výchovné.

### 3 Metodologie výzkumu

Předmětem našeho výzkumu byl didaktický aparát čítanek, za nějž považujeme konkrétní podoby zadání otázek, úkolů a námětů k činnostem zařazených do čítanek uvedených před textem<sup>9</sup> – jako jeho uvedení, či za textem – jako jeho reflektování, které jsou určeny pro přímou práci žáků a vztahují se k uměleckému textu<sup>10</sup> zařazenému do čítanky (srov. Lederbuchová, 2008, s. 82). Didaktický aparát čítanek svým pojetím prostředníka mezi žákem a uměleckým textem organizuje recepční činnosti žáků v určitých obsahových (literárních i mimooborových) rámcích. Jejich konkrétní vymezení a kvalitativní posouzení ve vztahu k vlastnímu obsahu literárního vzdělávání – uměleckému textu – tvoří klíčový metodický prvek naší analýzy. Ta spočívá v kategorizaci didaktického aparátu čítanek do obsahových rámců (kategorií a podkategorií), které by ve školní literární výchově měly být zastoupeny tak, aby výuka literatury směřovala k svému cíli – schopnosti poučené recepce uměleckého textu.

Cílem výzkumu bylo posoudit povahu zadání didaktického aparátu čítanek pro primární školu z hlediska jeho směřování k naplnění přímé práce žáků s uměleckým textem. K tomuto cíli se vztahují níže uvedené otázky explorativně-komparativního charakteru:

- Do jaké míry se didaktický aparát analyzovaných čítanek vztahuje k uměleckému textu a jaké je zastoupení jednotlivých oblastí jeho struktury?

<sup>9</sup> Za text považujeme každý beletristický útvar (konkrétní grafický celek) s vlastním titulem, popř. s uvedením autora, pokud jde o text autorský. Rozsah textů se různí, a to podle dosažené úrovně čtenářství žáků a žánrového zastoupení jednotlivých textů. Rozsah poetických textů se pohybuje v limitech 2–50 veršů. Rozsah prozaických textů kolísá v rozmezí 2000–5000 znaků (srov. Zítková, 2005, s. 70).

<sup>10</sup> Otázky, úkoly a náměty k činnostem uvedené v čítankách ve vztahu k textům odborné a věcné literatury předmětem analýzy nebyly, a to vzhledem k zaměření estetickovýchovného pojetí literárního vzdělávání na texty beletristické povahy.

- Do jaké míry jsou v didaktickém aparátu čítanek zastoupeny otázky/úkoly a náměty k činnostem směřující k mezipředmětovému propojení literární výchovy s ostatními školními předměty?
- Do jaké míry se didaktický aparát čítanek orientuje na literárněteoretické, biografické a historické kontexty, které nesouvisejí s textem umělecké povahy zařazeným do čítanky?
- Do jaké míry jsou v didaktickém aparátu čítanek obsaženy otázky, úkoly a náměty k činnostem sloužící k ilustraci neliterárních školních předmětů?

Pro účely vlastního výzkumu jsme analyzovali záměrně vybraný vzorek<sup>11</sup> dvou čítankových řad, jímž rozumíme vždy čtyři na sebe navazujících čítanky určené pro žáky 2.–5. ročníku primární školy vydané v rámci dvou různých nakladatelství, a to z nakladatelství SPN (Čeňková & Ježková, 2010; Čeňková & Jonák, 2010; Čeňková & Jonáková, 2010) a Fraus (Šebesta & Váňová, 2008–2011).

Ke kategorizaci didaktického aparátu čítanek jsme jako výzkumnou metodu zvolili obsahovou analýzu otázek, úkolů a námětů k činnostem zařazených do čítanek, kterou pojmáme podle Š. Švece (2009, s. 141) jako *metodu na rozhraní metod kvalitativních a kvantitativních, při níž se kvantifikace obsahových jednotek (čili konkrétních úkolů, otázek a námětů k činnostem) uskutečňuje v rámci jejich kvalitativních kategorií, tedy pojmů, tematik a myšlenek, které se v našem výzkumu primárně vztahují k naplnění přímé práce žáků s uměleckým textem. Jednotkami obsahové analýzy rozumíme konkrétní otázky, úkoly a náměty k činnostem uvedené v čítankách a adresované žákům (n = 3450).*

Kvantifikace jednotek obsahové analýzy naplňuje povahu smíšeného výzkumného designu, kdy se kvalitativně vymezené kategorie kvantifikují v rámci jednotlivých podkategorií předloženého kategoriálního systému (srov. Carley, 1993, s. 81). Pro účely statistického zpracování získaných dat používáme základní statistické metody, a to určování absolutních a relativních četností a neparametrickou statistiku test dobré shody chí-kvadrát s dodatkem o z-skóre (Chráska, 2007, s. 79–82).

<sup>11</sup> Kritéria výběru byla následující: čítanky disponovaly platnou schvalovací doložkou MŠMT ČR; čítanky pocházely ze dvou nakladatelství prezentujících se jako nakladatelství tradičního a inovativního zaměření; čítanky byly adresovány žákům 2., 3., 4. a 5. ročníku primární školy; čítanky byly vydány v souladu s RVP ZV.



### 3.1 Design výzkumu

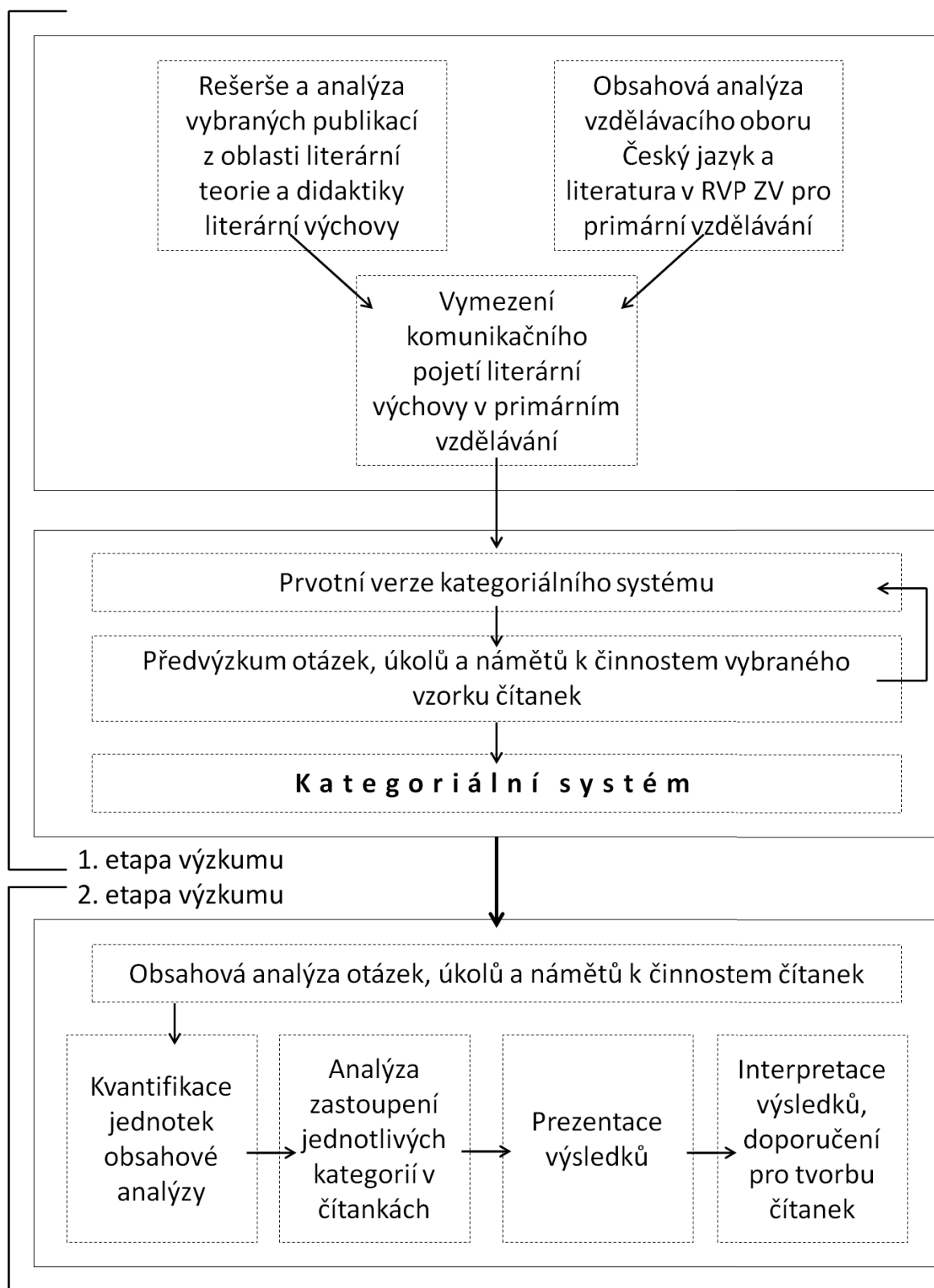
Výzkum probíhal ve dvou etapách, jak prezentujeme na obrázku 1. První výzkumná etapa korespondovala s vymezením prvních tří dílčích cílů naší práce směřujících k vytvoření literárněvědných, literárnědidaktických a kurikulárních konstruktů estetickovýchovné koncepce literárního vzdělávání v primární škole. Tato analytická fáze výzkumu spočívala v operacionalizaci teoretických konstruktů literárního vzdělávání. Jejím cílem bylo vytvoření a ověření výzkumného nástroje. Druhá etapa výzkumu zohledňovala čtvrtý dílčí cíl práce, jelikož spočívala v použití našeho výzkumného nástroje při obsahové analýze didaktického aparátu čítanek pro primární školu. Výsledky této analýzy slouží k popisu a srovnání zkoumaných čítankových řad směřují k naplnění hlavního cíle našeho výzkumu, jímž je posoudit kvalitu čítanek pro primární školu z hlediska jejich směřování k naplnění estetickovýchovného pojetí literárního vzdělávání v primární škole.

### 3.2 Kategoriální systém

Kategoriální systém (Lavičková, 2012, 2013) je tvořen ze 4 hlavních kategorií: *Umělecký text*, *Kontext se sekundární estetickou funkcí*, *Kontext mimoestetický*, *Mimotextovost*. Jednotlivé kategorie kategoriálního systému jsou pak detailně rozčleněny do podkategorií, k jejichž obsahové příslušnosti pak přiřazujeme konkrétní otázky, úkoly a náměty k činnostem tvořící didaktický aparát čítanek, a to podle povahy jejich zadání, což ilustrujeme v tabulce 1.

V kategorii *Umělecký text* chápané jako obsahové naplnění estetickovýchovného pojetí literárního vzdělávání jsme vydělili sedm podkategorií (*Jazyk a styl*, *Žánr*, *Vypravěč*, *Kompozice*, *Téma*, *Smysl*, *Intertextovost*), jež reprezentují jednotlivé složky uměleckého textu. Při obsahovém vymezování jednotlivých podkategorií jsme se opírali zejména o teoretickou práci Peterky (2009), viz podkapitola 2.1 této práce.

Zařazení kategorií *Kontext se sekundární estetickou funkcí*, *Kontext mimoestetický* a *Mimotextovost* do předkládaného kategoriálního systému vyplynulo z naší provedené obsahové analýzy učiva a očekávaných výstupů vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura pro 1. stupeň základního vzdělávání v RVP ZV (Lavičková, 2013, s. 65). Kategorie *Kontext*, *Kontext se sekundární estetickou funkcí* a *Mimotextovost* však reflektují neliterární přístup v čítankách, jelikož pojímají literární výchovu jako prostředek sloužící k ilustraci jiných učebních předmětů (viz Hrabák, 1977, s. 21).



Obrázek 1. Design výzkumu.

## Tabulka 1

## Výsledná verze kategoriálního systému

Kategorie	Podkategorie	Kód	Obsahové vymezení podkategorie	Příklad
Umělecký text	Jazyk a styl	T1	Jazykové prostředky, druhy řeči, básnické konstrukce, verš a rytmus, rým a strofa.	Která slova v básni ukrývají podzim?
	Žánr	T2	Lyrika, epika, drama, poezie, próza, folklórní slovesnost.	Má básnička nějaký děj nebo vyjadřuje spíše náladu?
	Vypravěč	T3	Druhy řeči, typy vypravěčů.	Kdo příběh vypráví? Čím se odlišuje promluva Josífka a vypravěče?
	Kompozice	T4	Kompozice vnější a vnitřní, postava, prostor. Vyprávění chronologické, retrospektiva.	Kde se příběh odehrává? Čím se básně odlišují, aniž byste je předtím četli?
	Téma	T5	Věcný obsah, tematická výstavba, motivické komplexy.	O čem si děti povídaly? Co se Aničce přihodilo?
	Smysl	T6	Explicita, implicita, interpretace.	Jak se děti v příběhu zachovaly?
	Intertextovost	T7	Vztah k pretextu, posttextu.	Kterou pohádku Vám vyprávění připomíná?
Kontext se sekundární estetickou funkcí	Umělecký text – český jazyk	KS1	Mezioborové propojení literární výchovy s českým jazykem.	Vypiš z ukázky všechna slovesa.
	Umělecký text – matematika	KS2	Mezioborové propojení literární výchovy s matematikou.	Kolik postav loupežníci okradli?
	Umělecký text – náš svět	KS3	Mezioborové propojení literární výchovy s prvoukou/přírodovědou/vlastivědou.	Z jakých listnatých stromů už spadlo listí?
	Umělecký text – hudební výchova	KS4	Mezioborové propojení literární výchovy s hudební výchovou.	Vytleskej, jak déšť bubnuje na parapet.
	Umělecký text – výtvarná výchova	KS5	Mezioborové propojení literární výchovy s výtvarnou výchovou.	Nakresli ilustraci k básni.
	Umělecký text – tělesná výchova	KS6	Mezioborové propojení literární výchovy s tělesnou výchovou.	Zacvič si rozcvičku podle příběhu.

Kategorie	Podkategorie	Kód	Obsahové vymezení podkategorie	Příklad
Kontext mimo-estetický	Autor	KM1	Informace o životě spisovatele.	Proč se spisovatel zajímal o psy?
	Další tvorba autora	KM2	Informace o další tvorbě spisovatele.	Znáš nějakou další písničku Zdeňka Svěráka?
	Literární terminologie	KM3	Dobové reálie související se vznikem či obsahem textu, literární terminologie, která však nemá souvislost s textem.	Kdo je to romantik?
Mimo-textovost	Český jazyk	M1	Reálie z českého jazyka.	Co je to synonymum?
	Matematika	M2	Reálie z matematiky.	Spočítej děti ve své třídě.
	Náš svět	M3	Reálie z prvouky/ přírodovědy/ vlastivědy.	Dovedou kuřátka mluvit?
	Hudební výchova	M4	Reálie z hudební výchovy.	Zazpívej si nějakou vánoční koledu.
	Výtvarná výchova	M5	Reálie z výtvarné výchovy.	Jaké barvy může mít petrklíč?
	Tělesná výchova	M6	Reálie z tělesné výchovy.	Pohybuješ se jako další zvířata.
	Reálie ze života žáka	M7	Reálie z běžného života.	Už jsi byl někdy v galerii?
	Ambivalentní	M8	Nejednoznačně určitelné otázky, úkoly a náměty k činnostem.	Napiš a namaluj, kdo si povídá. Společně si prohlédněte knihu Dášeňka.

Pro kvalitativní rozlišení jednotlivých kategorií ve smyslu jejich přímé vazby na umělecký text bylo nutné jejich vzájemné vymezení podle jejich směřování k přímé práci žáků s uměleckým textem. Stupeň kvality jednotlivých kategorií byl posuzován podle jejich obsahového směřování k naplnění přímé práce žáků s uměleckým textem. Každá kategorie kategoriálního systému představuje jeden ze čtyř stupňů kvality vymezených na stupnici 0–3. Kategorie *Umělecký text* (hodnocena stupněm 3) tak zcela naplňuje směřování didaktického aparátu k přímé práci žáků s uměleckým textem. Kategorie *Kontext se sekundární estetickou funkcí* (stupeň 2) a *Kontext mimoestetický* (stupeň 1) částečně naplňují přímou práci žáků s uměleckým textem. Kategorie *Mimotextovost* (stupeň 0) nenaplňuje práci žáků s uměleckým textem, což dokládáme v tabulce 2.

## Tabulka 2

*Vymezení stupňů kvality v naplnění přímé práce žáků s uměleckým textem v rámci jednotlivých kategorií*

Název kategorie	Stupeň kvality	Obsahové vymezení kategorie
Umělecký text	3	Vymezení struktury literárního díla na základě identifikace jednotlivých složek nacházejících se v naplnění struktury ideově-tematického základu, věcného obsahu, autorského přístupu, kompozice a jazykových prostředků.
Kontext se sekundární estetickou funkcí	2	Naplnění vlastních kategorií uměleckého textu v těsném sepětí s mimooborovým kontextem, který slouží i ilustraci neliterárních vyučovacích předmětů (českého jazyka, matematiky, prvouky, přírodovědy, vlastivědy, výtvarné výchovy, hudební výchovy, tělesné výchovy).
Kontext mimoestetický	1	Vázanost námětů na literární historii a terminologii, avšak bez přímé souvislosti s uměleckým textem.
Mimotextovost	0	Vztah k mimotextové realitě, odklon od uměleckého textu, směřování tematiky k reáliím neliterárních vyučovacích předmětů (český jazyk, matematika, prvouka, přírodověda, vlastivěda, výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova).

## 4 Výsledky výzkumu

V následujících podkapitolách shrnujeme zjištěné výsledky výzkumu pro čítankovou řadu z nakladatelství Fraus a čítankovou řadu z nakladatelství SPN, které mezi sebou srovnáváme.

### 4.1 Výsledky pro čítankovou řadu z nakladatelství Fraus

Charakteristika celkových výsledků získaných pro čítankovou řadu nakladatelství Fraus prokazuje vysoké zastoupení kategorií *Umělecký text* (66 %, dále jen *Text*) a *Kontext se sekundární estetickou funkcí* (18 %), reprezentujících směřování didaktického aparátu čítanek k přímé práci s uměleckým textem, a tedy i k naplnění estetickovýchovného pojetí literárního vzdělávání v primární škole. Nižší zastoupení kategorií *Kontext mimoestetický* (3 %) a *Mimotextovost* (13 %), které nekorespondují se směřováním didaktického aparátu čítanek k přímé práci žáků s uměleckým textem, rovněž potvrzuje tendence didaktického aparátu čítanek nakladatelství Fraus k naplnění práce žáků s uměleckým textem.

Je však nutné dodat, že výsledky chí-kvadrát testu uvedené v tabulce 3 potvrdily značně nerovnoměrnou distribuci jednotlivých podkategorií v didaktickém aparátu čítanek z nakladatelství Fraus, a to zejména v kategoriích *Text* ( $\chi^2 = 62,53$ ;  $p < 0,001$ ) a *Mimotextovost* ( $\chi^2 = 62,21$ ;  $p < 0,001$ ), jejichž zastoupení v rámci směřování didaktického aparátu čítanek vedoucího k naplnění estetickovýchovného pojetí literárního vzdělávání v primární škole vymezujeme na opačných pólech kvality. Zjištěný výrazný nepoměr v zastoupení těchto kategorií (i podkategorií v jejich rámci) tak svědčí o nekonzistentním pojetí čítankové řady z nakladatelství Fraus.

Tabulka 3

*Rozdíl výskytu kategorií v jednotlivých čítankách čítankové řady Fraus*

	T	KS	KM	M
2. r	228	151	23	163
3. r	408	107	15	55
4. r	437	78	20	74
5. r	562	102	29	44
$\chi^2$	62,53	55,68	13,68	62,21

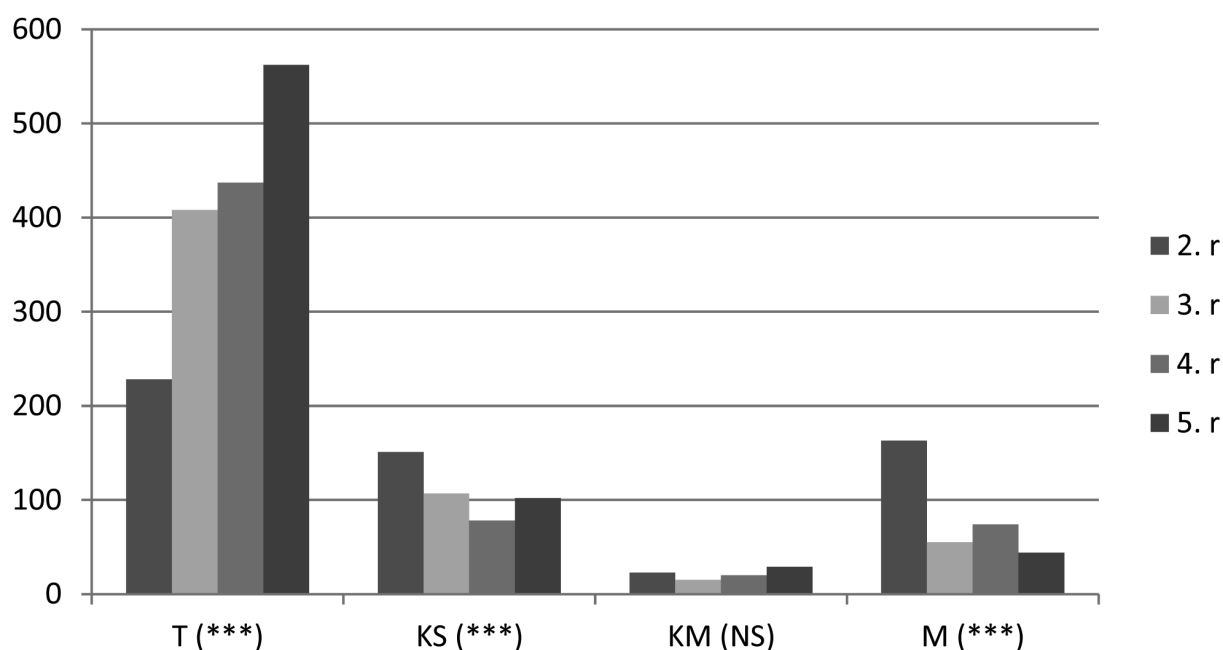
Pozn. Pro zachování přehlednosti tabulky jsou v ní příslušné kategorie uvedeny následujícími kódy: T = Umělecký text, KS = Kontext se sekundární estetickou funkcí, KM = Kontext mimoestetický, M = Mimotextovost.

Na výrazné rozdíly v zastoupení jednotlivých kategorií poukázaly významné hladiny z-skóre v kategoriích *Text*<sup>12</sup> a *Mimotextovost*<sup>13</sup> u čítanek určených pro 2., 4. a 5. ročník primární školy, přičemž pro směřování didaktického aparátu čítanek k estetickovýchově pojeté literární výchově klíčová kategorie *Text*

<sup>12</sup> Pro podkategorii *T6 Smysl* jsme zjistili statisticky významně vyšší zastoupení otázek/úkolů/námětů k činnostem u čítanky pro 5. ročník ( $z = 2,78$ ) a nižší u čítanky pro 2. ročník ( $z = -4,01$ ). Podkategorie *T5 Téma* je významně více zastoupena v čítankách pro 4. ročník ( $z = 4,25$ ) a 5. ročník ( $z = 2,11$ ), méně u čítanky pro 2. ročník ( $z = -4,55$ ). Pro Podkategorii *T2 Žánr* jsme zjistili významně vyšší zastoupení u čítanky pro 5. ročník ( $z = 3,78$ ) a nižší u čítanek pro 2. ročník ( $z = -2,75$ ) a 4. ročník ( $z = -2$ ). Podkategorie *T1 Jazyk a styl* je statisticky významně více zastoupena u čítanky pro 3. ročník ( $z = 2,48$ ) a méně u čítanky pro 4. ročník ( $z = -2,22$ ).

<sup>13</sup> Podkategorie *M3 Náš svět* je oproti očekávání významně více zastoupena v čítankách pro 2. ročník ( $z = 3,56$ ) a méně u čítanek pro 4. ročník ( $z = -3,42$ ) a 5. ročník ( $z = -3,43$ ). U podkategorie *M7 Realie ze života* jsme zjistili výrazně vyšší zastoupení u čítanky pro 2. ročník ( $z = 3,85$ ) a menší u čítanky pro 5. ročník ( $z = -2,03$ ). Podkategorie *M1 Český jazyk* je významně více zastoupena v čítankách pro 3. ročník ( $z = 2,93$ ) a méně u čítanky pro 5. ročník ( $z = 2,84$ ). U podkategorie *M4 Hudební výchova* jsme zjistili významně vyšší zastoupení v čítance pro 2. ročník ( $z = 3,85$ ).

(13,6 %) je v čítance pro 2. ročník v rámci této kategorie zastoupena nejméně a zcela neliterární kategorie *Mimotextovost* (48,5%) nejvíce. Didaktický aparát čítanky pro 2. ročník tedy nekoresponduje s estetickovýchovným pojetím literárního vzdělávání. Naopak didaktický aparát čítanek pro 3., 4. a 5. ročník dominantně naplňuje ve svém obsahu přímou práci s textem, což dokládáme na obrázku 2.



Obrázek 2. Poměr výskytu kategorií v jednotlivých čítankách čítankové řady Fraus.

Pozn. Zjištěná hodnota absolutní četnosti všech kategorií v čítankách nakladatelství Fraus byla 2496. Pro zachování přehlednosti grafu jsou v něm příslušné kategorie uvedeny následujícími kódy: T = Umělecký text, KS = Kontext se sekundární estetickou funkcí, KM = Kontext mimoestetický, M = Mimotextovost. Symbol (\*\*\*) zastupuje hladinu významnosti  $p < 0,001$ . Značka (NS) *non significant* vyjadřuje, že zjištěný rozdíl absolutních četností není významný.

I přes vysoké hodnoty zastoupení kategorie *Text* však musíme konstatovat, že naplnění kategorie *Text* je v rámci jednotlivých podkategorií u všech analyzovaných čítanek značně nerozmanité, jelikož zde výrazně převažují otázky/úkoly a náměty k činnostem týkající se podkategorií *Téma* (31,2 %) a *Smysl* (30,8 %) a výrazně absentují kategorie *Žánr* (2,4 %), *Intertextovost* (2,0 %) a *Vypravěč* (1,0 %). Další zjištěné hodnoty uvádíme v tabulce 4 a na obrázku 3.

Tabulka 4

*Rozdíly výskytu podkategorií v kategorii Umělecký text v jednotlivých čítankách čítankové řady Fraus*

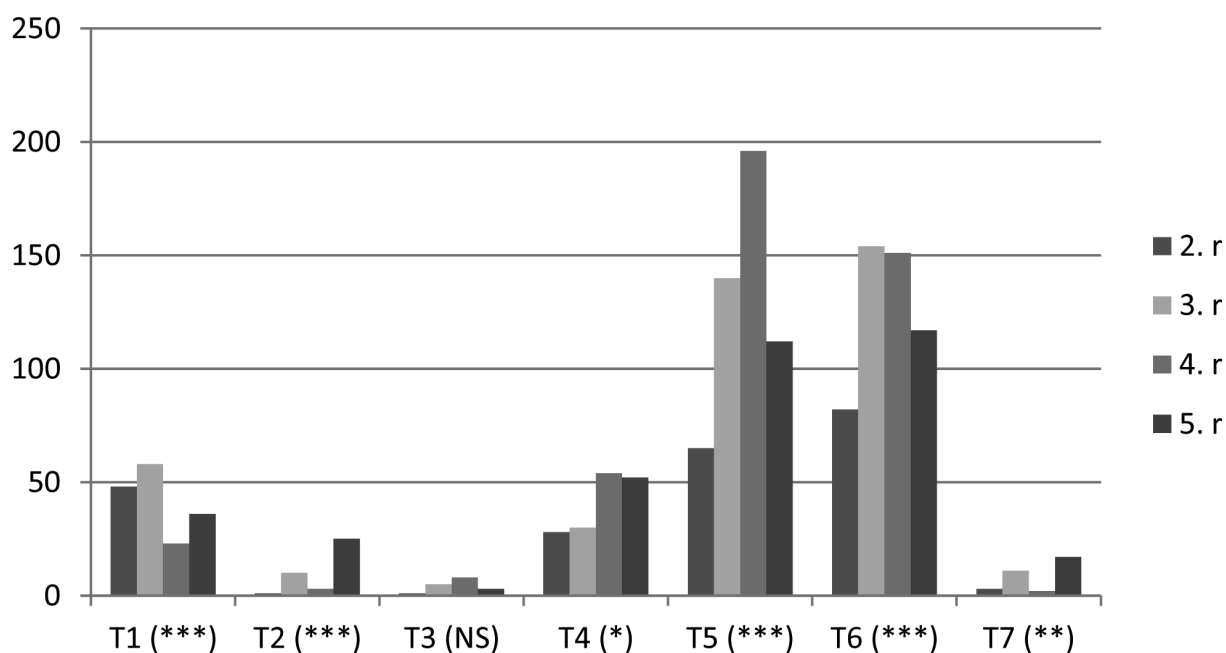
	2. r	3. r	4. r	5. r	$\chi^2$
T1	48	58	23	36	47,67
T2	1	10	3	25	50,98
T3	1	5	8	3	22,01
T4	28	30	54	52	25,96
T5	65	140	196	112	60,93
T6	82	154	151	117	61,65
T7	3	11	2	17	33,25

Pozn. Pro zachování přehlednosti tabulky jsou v ní příslušné kategorie uvedeny následujícími kódy: T1 = Jazyk a styl, T2 = Žánr, T3 = Vypravěč, T4 = Kompozice, T5 = Téma, T6 = Smysl, T7 = Intertextovost.

Výrazné zastoupení otázek/úkolů a námětů k činnostem reflektujících tematiku uměleckého textu potvrzuje analogické výsledky výzkumů čítanek Hníka (2010) a Hoppeové (2011) a prokazuje, že didaktický aparát čítanek nepojímá umělecký text v jeho celistvosti, vzájemných vazbách a neoddelitelných souvislostech (srov. Lesňák, 1982), ale zaměřuje se zejména na snadno parafrázovatelnou tematickou oblast uměleckého textu. Naopak významně otázky/úkoly a náměty k činnostem podporující hledání smyslu čteného (prostřednictvím zážitku ze čtení a spontánní dětské tvořivosti) potvrzují směřování didaktického aparátu čítanek k smysluplné školní literární výchově (srov. Gejgušová, 2011, s. 13).

Za výrazný deficit této čítankové řady považujeme nízké, popřípadě žádné zastoupení podkategorií týkajících se výtvarné a hudební výchovy (absentuje v čítankách pro 4. a 5. ročník), a to nejen v rámci kategorie *Kontext se sekundární estetickou funkcí*, ale i v rámci kategorie *Mimotextovost*. Velmi nízké zastoupení těchto podkategorií bylo překvapující, jelikož se jedná o vyučovací předměty estetickovýchovného charakteru stavějící na předpokladu estetického zážitku (srov. Slavík, 2011). Uvážíme-li navíc, že jsou umělecké texty zařazené do čítanek z nakladatelství Fraus doprovázeny původními ilustracemi, což považujeme za velmi hodnotné, očekávali bychom větší sepectí didaktického aparátu čítanek s ilustracemi, čímž bychom vytvořili předpoklad k těsnějšímu provázání umělecky koncipovaných vzdělávacích oborů.





Obrázek 3. Komparace zastoupení podkategorií z kategorie *Umělecký text* v jednotlivých čítančích čítančové řady Fraus.

Pozn. Zjištěná hodnota absolutní četnosti všech podkategorií kategorie *Umělecký text* v celém výzkumném souboru byla 1635. Pro zachování přehlednosti grafu jsou v něm příslušné kategorie uvedeny následujícími kódy: Pro zachování přehlednosti grafu jsou v něm příslušné podkategorie uvedeny následujícími kódy: T1 = Jazyk a styl, T2 = Žánr, T3 = Vypravěč, T4 = Kompozice, T5 = Téma, T6 = Smysl, T7 = Intertextovost. Symboly užití v grafu (\*\*\*/\*\*/\*) udávají 3 hladiny významnosti  $p$ . Symbol (\*\*\*) zastupuje hladinu významnosti  $p < 0,001$ ; symbol (\*\*) reprezentuje hladinu významnosti  $p < 0,01$  a symbol (\*) označuje hladinu významnosti  $p < 0,05$ . Značka (NS) *non significant* vyjadřuje, že zjištěný rozdíl absolutních četností není významný.

#### 4.2 Výsledky pro čítančovou řadu z nakladatelství SPN

Při srovnání výsledků analýzy čítančové řady z nakladatelství SPN bylo překvapivým zjištěním, že celkové zastoupení kategorie *Text* (40 %), reprezentující směřování didaktického aparátu čítanek k naplnění přímé práce s uměleckým textem, a tedy k naplnění obsahu estetickovýchovného pojetí literárního vzdělávání, a celkové zastoupení kategorie *Mimotextovost* (34 %), směřující didaktický aparát čítanek k ilustraci různých obsahů neliterárních školních předmětů, je v čítančích nakladatelství SPN poměrně vyrovnané. Vysoké zastoupení kategorie *Mimotextovost*, které je charakteristické pro celou čítančovou řadu nakladatelství SPN, zvláště pak pro čítanču pro 2. ročník, považujeme za nejvýraznější deficit těchto čítanek. Zastoupení

kategorie *Kontext se sekundární estetickou funkcí* propojující zaměření didaktického aparátu čítanek na umělecký text s obsahy neliterárních školních předmětů pak téměř dosahuje očekávané průměrné hodnoty (20 %). Literárněteoretická kategorie nevztahující se k přímé práci žáků s uměleckým textem *Kontext mimoestetický* není v didaktickém aparátu zkoumaného souboru čítanek z nakladatelství SPN výrazně zastoupena (4 %). Zjištěné hodnoty zastoupení jednotlivých kategorií v rámci jednotlivých ročníků čítanek z nakladatelství SPN dokladujeme v tabulce 5 a na obrázku 4.

Tabulka 5

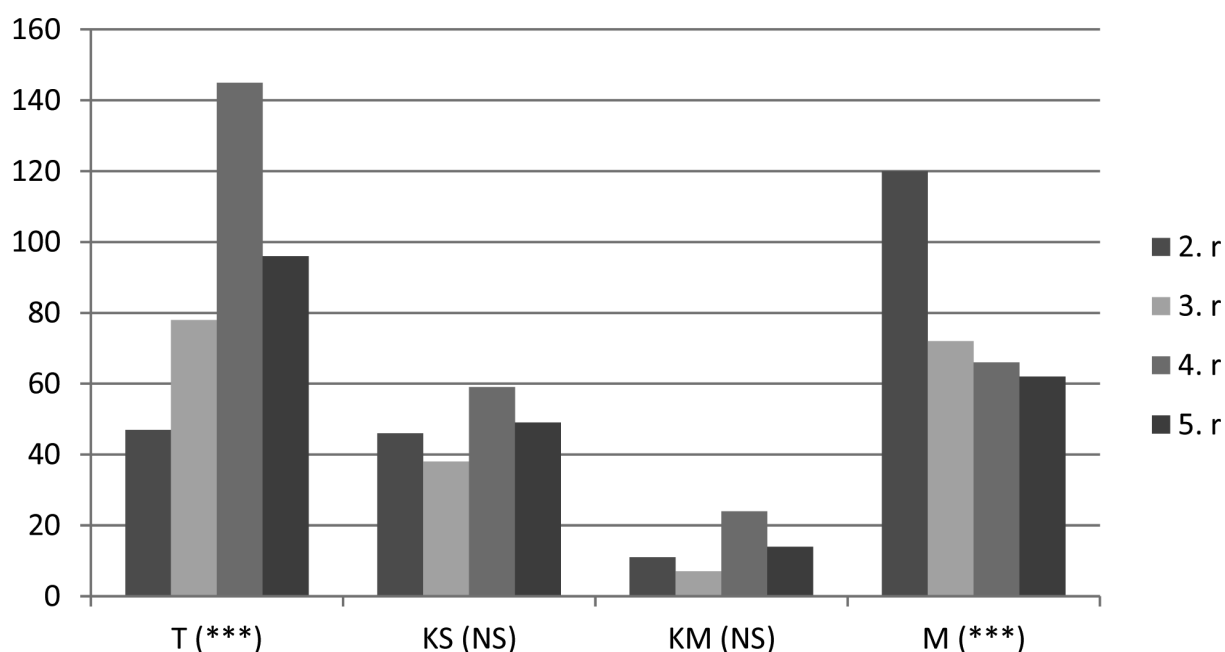
*Rozdíly výskytu kategorií v jednotlivých čítankách čítankové řady SPN*

	T	KS	KM	M
2. r	47	46	11	120
3. r	78	38	7	72
4. r	145	59	24	66
5. r	96	49	14	62
$\chi^2$	37,71	8,40	19,42	56,93

Pozn. Pro zachování přehlednosti tabulky jsou v ní příslušné kategorie uvedeny následujícími kódy: T = Umělecký text, KS = Kontext se sekundární estetickou funkcí, KM = Kontext mimoestetický, M = Mimotextovost.

Zjistili jsme, že vysoké zastoupení kategorie *Text* (40 %) je způsobeno dominantním výskytem této kategorie u čítanky pro 4. ročník (39,6 %) ve srovnání s ostatními čítankami, přičemž nejvýrazněji se v rámci kategorie *Text* vyskytují podkategorie *Téma* (14,6 %) a *Smysl* (14,2 %), a to u všech zkoumaných čítanek nakladatelství SPN, nejvýrazněji pak opět u čítanky pro 4. ročník (*Téma* 36,7 %; *Smysl* 32,4 %). Za výrazný deficit čítanek nakladatelství SPN týkající se kategorie *Text* považujeme absenci či velmi nízké zastoupení (absolutní četnost 1) podkategorií *Vypravěč* a *Intertextovost*. Toto zjištění interpretujeme v analogii s výše prezentovanými výsledky čítankové řady *Fraus* a předchozími výzkumy čítanek (Hník, 2010; Hoppeová, 2011) jako nerespektování celistvé, navzájem propojené umělecké textové roviny v didaktickém aparátu čítanek. Jsme si však vědomi, že se zvláště v nejnižších ročnících primární školy vzhledem k dosažené čtenářské vyspělosti žáků některé roviny textů (např. žánr) marginalizují. Ve shodě s výsledky analýzy čítanek Hníka (2010) jsme rovněž zaznamenali výrazně vyšší výskyt v zastoupení u podkategorie *Jazyk a styl*, jejíž dominanci reflektujeme u čítanky pro 3. ročník (12,0 %). Zjištění si lze vysvětlit snahou autorů čítanky reflektovat

požadavky RVP ZV v jejím didaktickém aparátu, jelikož ve 3. ročníku se uzavírají očekávané výstupy pro 1. období primární školy (viz RVP ZV, 2007, s. 6). Zdokonalování žáků v užívání mateřského jazyka je jednou z klíčových oblastí očekávaných výstupů 1. období. Osvojování poeticky zaměřených jazykových kategorií vycházející z přímého kontaktu žáka s uměleckým textem hodnotíme z hlediska estetickovýchovného pojetí literárního vzdělávání jako přínosné.



Obrázek 4. Komparace zastoupení kategorií v jednotlivých čítankách čítankové řady SPN.

Pozn. Zjištěná hodnota absolutních četností všech kategorií v čítankách z nakladatelství SPN byla 954. Pro zachování přehlednosti grafu jsou v něm příslušné kategorie uvedeny následujícími kódy: T = Umělecký text, KS = Kontext se sekundární esteticou funkcí, KM = Kontext mimoestetický, M = Mimotextovost. Symboly užití v grafu (\*\*\*/\*\*/\*) udávají 3 hladiny významnosti p. Symbol (\*\*\*) zastupuje hladinu významnosti  $p < 0,001$ ; symbol (\*\*) reprezentuje hladinu významnosti  $p < 0,01$  a symbol (\*) označuje hladinu významnosti  $p < 0,05$ . Značka (NS) *non significant* vyjadřuje, že zjištěný rozdíl absolutních četností není významný.

Výše uvedené poměry v zastoupení kategorií *Text* a *Mimotextovost* v jednotlivých ročnících čítanek pak můžeme interpretovat tak, že čítanka pro 2. ročník, v jejímž didaktickém aparátu oproti očekávání výrazně dominuje zastoupení kategorie *Mimotextovost* a významně absentuje zastoupení kategorie *Text*, paradoxně nesměřuje k naplnění komunikačně pojaté školní

literární výchovy ve svém didaktickém aparátu, jelikož jak uvádí Liptáková (2011, s. 28), „primární vzdělávání je fundamentální a formující právě ve výchově slovesným uměním“. Naopak čítanka pro 4. ročník s nízkým zastoupením hodnot v kategorii *Mimotextovost* a nejvyššími zjištěnými četnostmi v kategorii *Text* upřednostňuje ve svém didaktickém aparátu otázky/úkoly/náměty k činnostem odpovídající požadavkům estetickovýchovně pojaté literární výchovy v primární škole.

Vysokou hodnotu celkového zastoupení a rovnoměrnou distribuci v rámci všech čítanek nakladatelství SPN jsme zjistili v kategorii *Kontext se sekundární estetickou funkcí* u podkategorie *Literární výchova – výtvarná výchova* (2,4 %) a podkategorie *Výtvarná výchova* (3,5 %), což si lze vysvětlit jako snahu autorů čítanek SPN o mezioborovou propojenost těchto estetickovýchovných předmětů.

#### 4.3 Komparace výsledků čítankových řad z nakladatelství Fraus a SPN

Obě zkoumané čítankové řady vykazují shodné rysy v hodnotách celkového zastoupení jednotlivých kategorií. Významné rozdíly ve zkoumaných čítankových řadách reflektujeme v míře a rozmanitosti zastoupení jednotlivých podkategorií.

##### *Kategorie Text*

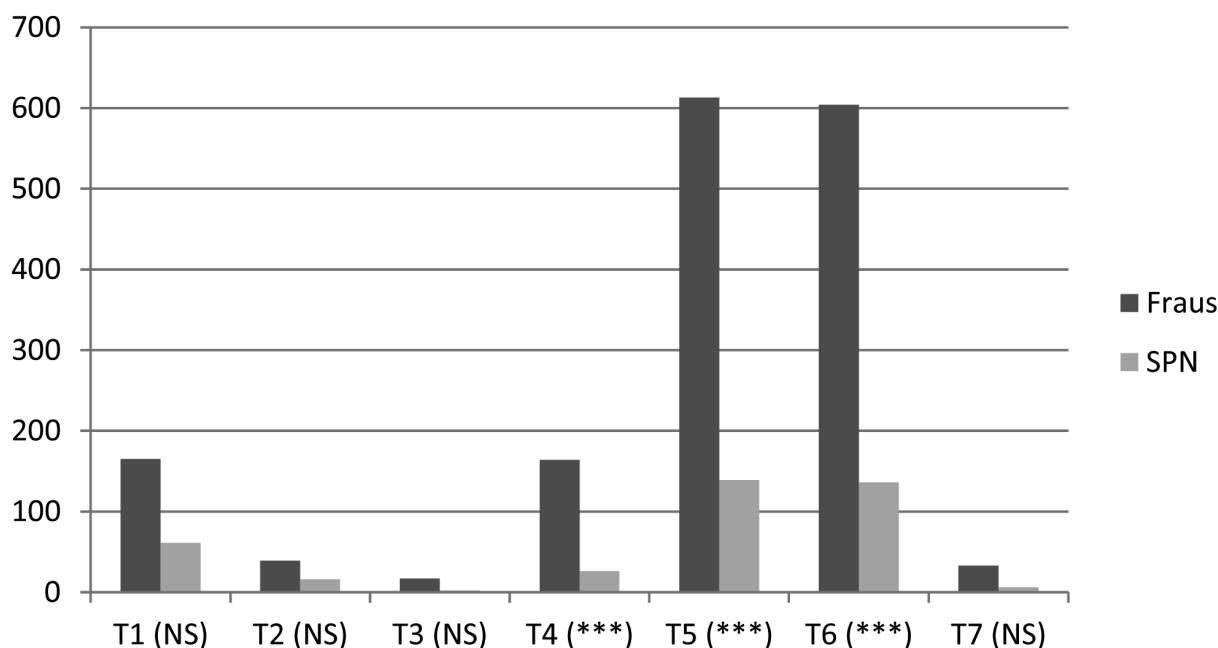
Při komparaci čítankových řad v kategorii *Text* jsme sice zjistili celkové vysoké zastoupení této kategorie v obou čítankových řadách (Fraus 66 %; SPN 40 %), chí-kvadrát test však prokázal, že počet otázek/úkolů/námětů k činnostem spadajících do této kategorie je výrazně vyšší v čítankách z čítankové řady nakladatelství Fraus než v čítankové řadě z nakladatelství SPN, což ilustrujeme v tabulce 6 a na obrázku 5.

##### Tabulka 6

*Rozdíly výskytu podkategorií kategorie Umělecký text mezi čítankami z nakladatelství Fraus a SPN*

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	Σ
Fraus	165	39	17	164	613	604	33	1635
SPN	61	16	2	26	139	136	6	386
$\chi^2$	0,05	0,06	2,80	19,61	29,19	26,18	2,98	31,06

Pozn. Pro zachování přehlednosti tabulky jsou v ní příslušné podkategorie uvedeny následujícími kódy: T1 = Jazyk a styl, T2 = Žánr, T3 = Vypravěč, T4 = Kompozice, T5 = Téma, T6 = Smysl, T7 = Intertextovost.



Obrázek 5. Komparace zastoupení podkategorií z kategorie *Umělecký text* mezi čítanekami z nakladatelství Fraus a SPN.

Pozn. Zjištěná hodnota absolutní četnosti všech podkategorií kategorie *Umělecký text* byla pro celý výzkumný soubor 2021. Pro zachování přehlednosti grafu jsou v něm příslušné podkategorie uvedeny následujícími kódy: T1 = Jazyk a styl, T2 = Žánr, T3 = Vypravěč, T4 = Kompozice, T5 = Téma, T6 = Smysl, T7 = Intertextovost. Symbol (\*\*\*) zastupuje hladinu významnosti  $p < 0,001$ . Značka (NS) *non significant* vyjadřuje, že zjištěný rozdíl absolutních četností není významný.

V čítanekové řadě Fraus i v čítanekové řadě SPN jsou v rámci kategorie *Text* zastoupeny výrazně vyššími četnostmi otázky/úkoly a náměty k činnostem týkající se podkategorií *Téma* (Fraus 37,5 %; SPN 36,0 %) a *Smysl* (Fraus 36,9 %; SPN 35,2 %).

Dominantní zastoupení otázek/úkolů a námětů k činnostem vztahujícím se k oblastem tematiky a smyslu uměleckého textu značí (v analogii s výsledky výzkumu čítanek Hníka [2010] a Hoppeové [2011]) ambivalentní reflektování uměleckého textu v didaktickém aparátu čítanek, jelikož tematicky (extenzionálně, věcně) zaměřený didaktický aparát vykazuje rysy pragmatického pojetí čtenářství (Campbell & Mullis et al., 2001), naproti tomu interpretačně orientovaný didaktický aparát prokazuje orientaci k estetickovůchovně pojaté literární výchově.

Ostatní podkategorie kategorie *Text* v čítankové řadě Fraus vykazují napříč jednotlivými ročníky značné rozdíly v míře zastoupení, což svědčí o nerovnoměrném zastoupení jednotlivých podkategorií, které lze interpretovat jako nerefektování celistvosti a vzájemné provázanosti složek uměleckého textu v didaktickém aparátu čítanek (srov. Peterka, 2009), a to zvláště v případech, kdy u obou čítankových řad shodně vykazují velmi nízké hodnoty zastoupení podkategorie *Žánr* (Fraus 2,4 %; SPN 4,2 %), *Intertextovost* (Fraus 2,0 %; SPN 1,6 %) a *Vypravěč* (Fraus 1,0 %; SPN 0,5 %). Na druhou stranu je pochopitelné, že se zvláště v nejnižších ročnících primární školy vzhledem k dosažené čtenářské vyspělosti žáků některé roviny textů (např. žánr) marginalizují (srov. RVP ZV, 2007, s. 22).

Co se týká srovnání rozdílů v zastoupení kategorie *Text* v jednotlivých čítankách nakladatelství Fraus a SPN, najdeme napříč ročníky zkoumaných čítankových řad značné množství shodných rysů:

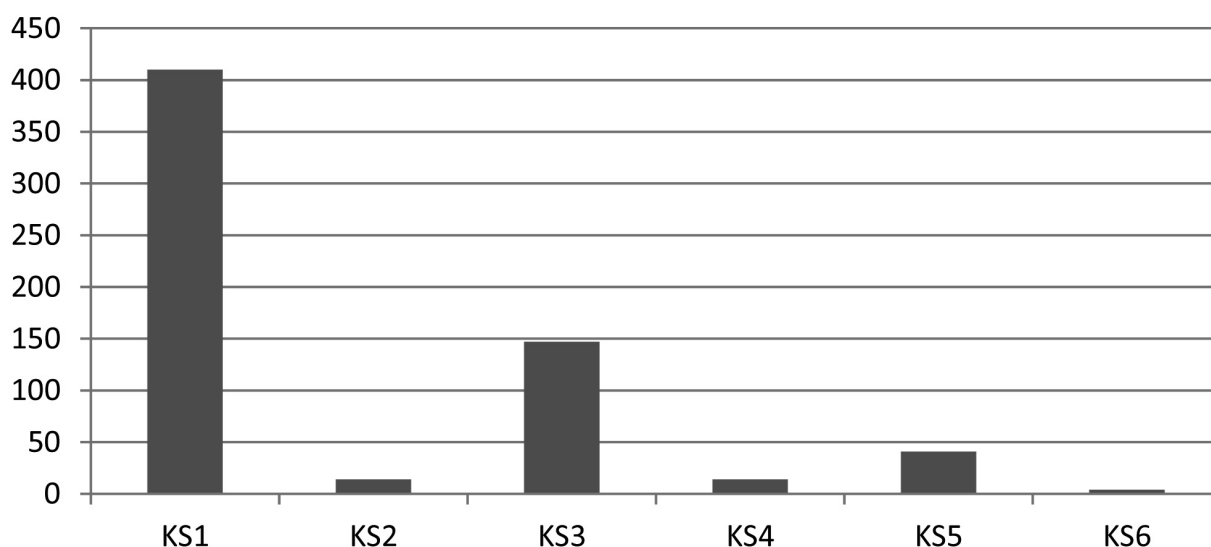
- nejvýraznější hodnotu zastoupení kategorie *Text* reflektujeme shodně u čítanek pro 4. ročník, což svědčí o jejich nejvýraznějším směřování k naplnění komunikační koncepce literárního vzdělávání prostřednictvím jejich didaktického aparátu;
- nejnižší četnost zastoupení kategorie *Text* reflektujeme shodně u čítanek pro 2. ročník, což lze interpretovat jako neliterární směřování těchto čítanek;
- nejvyrovnanější hodnoty v četnosti i rozmanitosti zastoupení jednotlivých podkategorií kategorie *Text* vykazují čítanky pro 3. ročník obou nakladatelství, které můžeme v tomto ohledu považovat za nejvyváženější.

Při srovnání zastoupení přímé práce s uměleckým textem v didaktickém aparátu analyzovaných čítankových řad jednoznačně dominuje čítanková řada nakladatelství Fraus, která je však ve srovnání s čítankovou řadou nakladatelství SPN díky výrazně nerovnoměrnému zastoupení jednotlivých podkategorií nekonzistentní. Ze srovnání jednotlivých ročníků čítanek jsme zjistili výrazné směřování k naplnění přímé práce s uměleckým textem – tedy k naplnění estetickovýchopjetí literárního vzdělávání u didaktického aparátu čítanky pro 4. ročník nakladatelství Fraus. Za neliterární pak můžeme označit pojetí didaktického aparátu u čítanek pro 2. a 3. ročník nakladatelství SPN.

### *Kategorie Kontext se sekundární esteticou funkcí*

Při komparaci čítankových řad v kategorii *Kontext se sekundární esteticou funkcí* jsme zjistili, že počet otázek/úkolů/námětů k činnostem spadajících do této kategorie je výrazně vyšší v čítankách z čítankové řady nakladatelství Fraus (69,5 %) než v čítankové řadě z nakladatelství SPN (30,5 %).

Shodným rysem čítanek z celého zkoumaného souboru je nízká míra rozmanitosti zastoupení jednotlivých podkategorií, kdy se v celém výzkumném souboru čítanek vyskytují nejvyšší hodnoty zastoupení u podkategorií *Umělecký text – český jazyk* (11,9 %) a *Umělecký text – náš svět* (4,3 %), což dokládáme v tabulce 7 a na obrázku 6.



**Obrázek 6.** Celkové zastoupení jednotlivých podkategorií v kategorii *Kontext se sekundární esteticou funkcí* v celém výzkumném souboru.

Pozn. Zjištěná hodnota absolutní četnosti všech podkategorií kategorie *Kontext se sekundární esteticou funkcí* byla pro celý výzkumný soubor 630. Pro zachování přehlednosti grafu jsou v něm příslušné podkategorie uvedeny následujícími kódy: KS1= *Umělecký text – český jazyk*, KS2 = *Umělecký text – matematika*, KS3 = *Umělecký text – náš svět*, KS4 = *Umělecký text – hudební výchova*, KS5 = *Umělecký text – výtvarná výchova*, KS6 = *Umělecký text – tělesná výchova*.

## Tabulka 7

*Absolutní četnosti jednotlivých podkategorií v kategorii Kontext se sekundární estetickou funkcí v celém výzkumném souboru.*

	KS1	KS2	KS3	KS4	KS5	KS6	Σ
Fraus	310	1	105	2	18	2	438
SPN	100	13	42	12	23	2	192
Σ	410	14	147	14	41	4	630

Pozn. Počet analyzovaných jednotek všech podkategorií byl v celém výzkumném souboru roven hodnotě 3450. Pro zachování přehlednosti tabulky jsou v ní příslušné podkategorie uvedeny následujícími kódy: KS1= Umělecký text – český jazyk, KS2 = Umělecký text – matematika, KS3 = Umělecký text – náš svět, KS4 = Umělecký text – hudební výchova, KS5 = Umělecký text – výtvarná výchova, KS6 = Umělecký text – tělesná výchova.

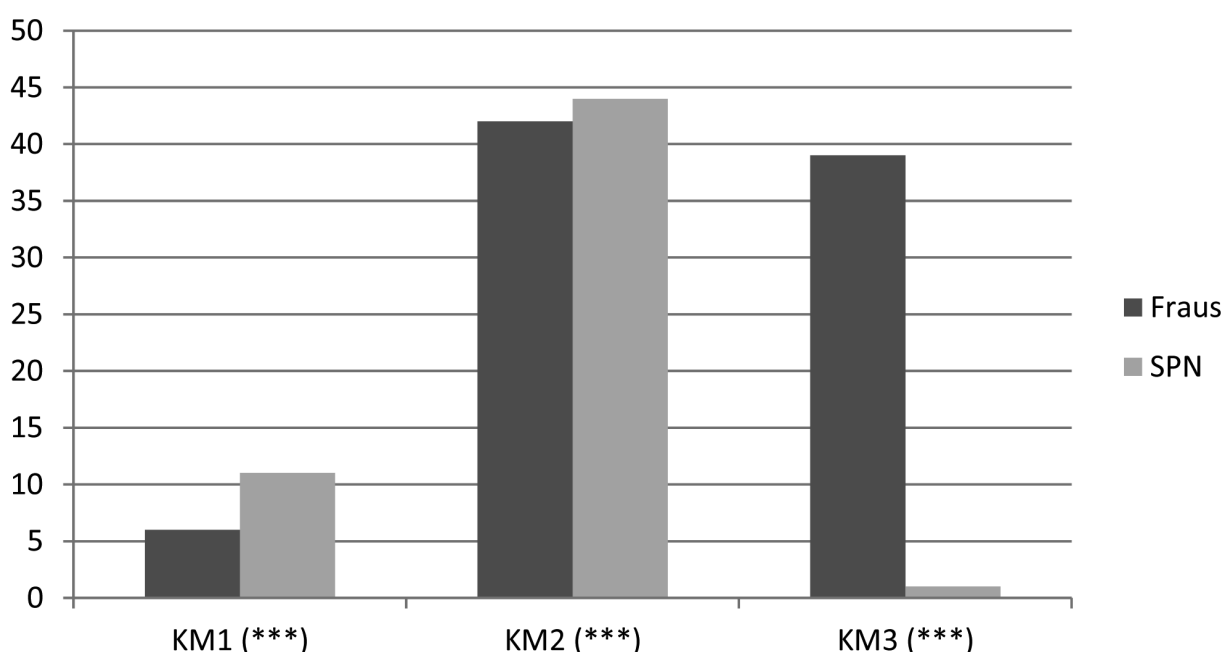
Vysoké zastoupení podkategorie *Umělecký text – český jazyk* si lze vysvětlit úzkou provázaností školní literární výchovy s výukou mateřského jazyka, jejíž prvky se vhodně promítají do didaktického aparátu čítanek, jelikož vycházejí z přímé práce žáků s uměleckým textem. Vysoké četnosti zastoupení podkategorie *Umělecký text – náš svět* můžeme interpretovat s ohledem na mnohovrstevnatý tematický potenciál uměleckých textů (Peterka, 2009), jejichž různorodé tematické zaměření přímo vybízí, zvláště v primární škole, k propojení školních předmětů literární výchovy a našeho světa.

Co se týká významných rozdílů zjištěných v kategorii *Kontext se sekundární estetickou funkcí*, můžeme konstatovat, že statisticky významné hodnoty chí-kvadrátu prokázaly významně vyšší zastoupení podkategorií *Umělecký text – hudební výchova* ( $\chi^2 = 23,69$ ;  $p < 0,001$ ) a *Umělecký text – výtvarná výchova* ( $\chi^2 = 16,78$ ;  $p < 0,001$ ) v čítankách nakladatelství SPN než v čítankách nakladatelství Fraus. Celkové velmi nízké četnosti zastoupení těchto podkategorií (*Umělecký text – hudební výchova*: Fraus 0,1 %; SPN 0,4 %; *Umělecký text – výtvarná výchova*: Fraus 0,5 %; SPN 0,7 %) zároveň prokazují, že didaktický aparát v čítankách nakladatelství Fraus bohužel nezohledňuje možné propojení školních estetickovýchovných předmětů literární výchovy, hudební výchovy a výtvarné výchovy, ačkoliv velmi vhodně doplňuje čítankové texty původními ilustracemi, což považujeme za hodnotné (srov. Zítková, 2005). Naopak čítanky nakladatelství SPN, zvláště pak čítanka pro 4. ročník, prokazují vyrovnané zastoupení těchto podkategorií i celkovou konzistentnost zastoupení všech podkategorií z kategorie *Kontext se sekundární estetickou funkcí*.



*Kategorie Kontext mimoestetický*

Kategorie *Kontext mimoestetický* je nejméně zastoupenou podkategorií v celém výzkumném souboru (4 %) i v jednotlivých čítankových řadách (Fraus 3 %; SPN 6 %), což si lze vysvětlit nejnižším počtem jejích podkategorií (celkem 3) ve srovnání s ostatními kategoriemi. Co se týče zjištěných rozdílů v rámci srovnání zkoumaných čítankových řad, zjistili jsme statisticky významné rozdíly v zastoupení u všech podkategorií, což dokládáme v tabulce 8 a na obrázku 7.



**Obrázek 7.** Komparace zastoupení podkategorií z kategorie *Kontext mimoestetický* mezi čítankami z nakladatelství Fraus a SPN.

Pozn. Zjištěná hodnota absolutní četnosti všech podkategorií kategorie *Kontext mimoestetický* byla pro celý výzkumný soubor 143. Pro zachování přehlednosti grafu jsou v něm příslušné podkategorie uvedeny následujícími kódy: KM1 = Autor, KM2 = Další tvorba autora, KM3 = Literární terminologie. Symbol (\*\*\*) zastupuje hladinu významnosti  $p < 0,001$ .

## Tabulka 8

*Rozdíly výskytu podkategorií z kategorie Kontext mimoestetický mezi čítankami z nakladatelství Fraus a SPN*

	KM1	KM2	KM3	Σ
Fraus	6	42	39	87
SPN	11	44	1	56
$\chi^2$	11,72	24,37	21,87	9,59

Pozn. Pro zachování přehlednosti tabulky jsou v ní příslušné podkategorie uvedeny následujícími kódy: KM1 = Autor, KM2 = Další tvorba autora, KM3 = Literární terminologie.

V didaktickém aparátu čítankové řady nakladatelství SPN se ve srovnání s čítankami nakladatelství Fraus významně více vyskytují otázky/úkoly a náměty k činnostem týkající se kategorie *Další tvorba autora* ( $\chi^2 = 24,37$ ;  $p < 0,001$ ) a *Autor* ( $\chi^2 = 11,72$ ;  $p < 0,001$ ). Významné zastoupení těchto kategorií, které však nevycházejí z přímé práce s uměleckým textem, signalizuje směřování čítanek nakladatelství SPN k neliterárnímu pojetí, a to z důvodu nemožnosti konfrontace fikčního světa literárního díla (srov. Doležel, 2003) s biografickými či literárně-teoretickými kontexty, k nimž směřuje povaha zadání didaktického aparátu čítanek SPN, jež je v tomto *faktografickém pojetí bez zřetele k uměleckému textu* odklání od komunikačně zaměřené literární výchovy (srov. Hník, 2010). S ohledem na nejčtenější zastoupení těchto podkategorií u čítanky nakladatelství SPN pro 5. ročník uznáváme potřebu budování literárněteoretických znalostí (srov. Janoušek, 2009, s. 11). Přesto bychom v estetickovýchově pojaté literární výchově preferovali, aby tyto znalosti přímo vycházely z konkrétní recepce textů umělecké literatury žáky a specifického komunikačního procesu odehrávajícího se ve školní literární výchově.

### *Kategorie Mimotextovost*

Komparace čítankových řad nakladatelství Fraus a SPN v kategorii *Mimotextovost* prokázala významné rozdíly v zastoupení této kategorie v čítankách nakladatelství SPN v porovnání s čítankami nakladatelství Fraus, a to zejména v podkategoriích *Výtvarná výchova* ( $\chi^2 = 28,25$ ;  $p < 0,001$ ) a *Ambivaletní* ( $\chi^2 = 11,98$ ;  $p < 0,001$ ). Zjištěný nepoměr v hodnotách zastoupení neliterární kategorie *Mimotextovost* mezi čítankami nakladatelství Fraus a SPN potvrzuje analogická zjištění u kategorie *Text* a shodně tak pojímá čítanky

nakladatelství Fraus jako čítanek, jejichž didaktický aparát zohledňuje esteticko-výchovné pojetí literárního vzdělávání, a čítanek z nakladatelství SPN jako čítanek neliterárního charakteru.

Při srovnávání rozdílů v zastoupení kategorie *Mimotextovost* v jednotlivých čítanek nakladatelství Fraus a SPN nalezneme napříč jednotlivými ročníky zkoumaných čítankových řad značné množství shodných rysů:

- S odvoláním na výše prezentovaná zjištění u kategorie *Kontext se sekundární estetickou funkcí* bychom chtěli upozornit na analogické výsledky týkající se nerovnoměrného zastoupení jednotlivých podkategorií kategorie *Mimotextovost*, kde je rovněž nejvýrazněji zastoupena podkategorie *Český jazyk* (Fraus 4,1 %; SPN 10,4 %) a *Náš svět* (Fraus 4,4 %; SPN 8,5 %). Při srovnání jednotlivých ročníků čítanek se tato tendence objevuje v čítanek pro 2. ročník u obou nakladatelství (FrausM3 *Prvouka* [ $\chi^2 = 63,89$ ;  $p < 0,001$ ;  $z = 3,56$ ], SPNM3 *Prvouka* [ $\chi^2 = 53,52$ ;  $p < 0,001$ ;  $z = 3,58$ ]) ve srovnání s ostatními ročníky analyzovaných čítanek.
- Nejnižší zastoupení kategorie *Mimotextovost* jsme zjistili u čítanek pro 4. a 5. ročník obou nakladatelství (Fraus 4. ročník 3,0 %; Fraus 5. ročník 1,8 %; SPN 4. ročník 6,9 %; SPN 5. ročník 6,5 %).

Z výše uvedených zjištění můžeme konstatovat, že analyzované čítanek pro 2. ročník ve svém didaktickém aparátu shodně vykazují nejvyšší příklon k ilustraci neliterárních školních předmětů, čímž se odklánějí od esteticko-výchovně pojaté literární výchovy v primární škole. Čítanek pro 3. ročník jsou z hlediska literárního a neliterárního zaměření spíše neutrální. Nejvyšší příklon ke komunikačně pojatému literárnímu vzdělávání v primární škole prokázaly zjištěné hodnoty u čítanek pro 4. a 5. ročník.

## 5.2 Shrnutí podkapitoly

Cílem této podkapitoly je shrnout výsledky našeho výzkumu a pokusit se tak o zodpovězení námi položených výzkumných otázek:

- *Do jaké míry se didaktický aparát analyzovaných čítanek vztahuje k uměleckému textu a jaké je zastoupení jednotlivých oblastí jeho struktury?*

Analýza ukázala, že se k uměleckému textu vztahuje většina otázek, úkolů a námětů k činnostem zařazených do didaktického aparátu všech zkoumaných čítanek (59 %). Zároveň jsme zjistili, že zastoupení jednotlivých oblastí struktury uměleckého textu je v didaktickém aparátu analyzovaných čítanek nerovnoměrné.

Míra zastoupení otázek/úkolů a námětů k činnostem vztahujících se k uměleckému textu jednoznačně dominuje u čítanek nakladatelství Fraus ( $\chi^2 = 63,89$ ;  $p < 0,001$ ) v porovnání s čítankami nakladatelství SPN. Zastoupení jednotlivých podkategorií reprezentujících oblasti struktury uměleckého textu však vykazuje u jednotlivých ročníků čítanek nakladatelství Fraus významné rozdíly<sup>14</sup>. Nerovnoměrné zastoupení jednotlivých oblastí struktury uměleckého textu u všech čítanek nakladatelství Fraus vypovídá o nekonzistentním pojetí didaktického aparátu vztahujícímu se k vlastním rovinám uměleckému textu. Na základě provedené analýzy čítanek z nakladatelství Fraus můžeme konstatovat, že didaktický aparát čítankové řady nakladatelství Fraus sice zohledňuje vlastní obsah estetickovýchovného pojetí literárního vzdělávání v primární škole zřetelnou dominancí otázek/úkolů a námětů k činnostem zaměřených na přímou práci žáků s uměleckým textem. Ten však nepojímá v jeho celistvé struktuře všechny vzájemně provázané roviny uměleckého díla, jelikož v didaktickém aparátu čítanek výrazně dominují otázky zaměřené na téma a smysl čteného na úkor ostatních oblastí struktury uměleckého textu (absentuje zejména oblast žánrového zařazení textu, problematika vypravěče a intertextovosti, jak uvádíme v podkapitole *Kategorie Text* této práce).

Dále jsme zjistili, že didaktický aparát čítankové řady z nakladatelství SPN vykazuje v rámci všech zkoumaných čítanek vyšší míru zastoupení otázek/úkolů a námětů k činnostem vztahujícím se k uměleckému textu a jeho jednotlivým oblastem (40 %). Tato hodnota je však do velké míry ovlivněna dominantním zastoupením podkategorií *Téma* (15 %) a *Smysl* (14 %) v čítankách pro 4. a 5. ročník. V ostatních čítankách z nakladatelství SPN je míra zastoupení otázek/úkolů a námětů k činnostem vztahujícím se k přímé práci žáků s rovinami uměleckého textu nízká.

Co se týká míry zastoupení jednotlivých oblastí struktury uměleckého textu, vykazují čítanky nakladatelství SPN shodné rysy s čítankami nakladatelství Fraus v nízkém zastoupení oblastí žánrového zařazení textu, problematiky

<sup>14</sup> Pro podkategorii *T6 Smysl* jsme zjistili statisticky významně vyšší zastoupení otázek/úkolů/námětů k činnostem u čítanky pro 5. ročník ( $z = 2,78$ ) a nižší u čítanky pro 2. ročník ( $z = -4,01$ ). Podkategorie *T5 Téma* je významně více zastoupena v čítankách pro 4. ročník ( $z = 4,25$ ) a 5. ročník ( $z = 2,11$ ), méně u čítanky pro 2. ročník ( $z = -4,55$ ). Pro podkategorii *T2 Žánr* jsme zjistili významně vyšší zastoupení u čítanky pro 5. ročník ( $z = 3,78$ ) a nižší u čítanek pro 2. ročník ( $z = -2,75$ ) a 4. ročník ( $z = -2$ ). Podkategorie *T1 Jazyk a styl* je statisticky významně více zastoupena u čítanky pro 3. ročník ( $z = 2,48$ ) a méně u čítanky pro 4. ročník ( $z = -2,22$ ).

vypravěče a intertextovosti a dominanci textových oblastí týkajících se tematiky a smyslu čteného textu. Čítanková řada nakladatelství SPN prokazuje rozmanitější zastoupení jednotlivých oblastí struktury uměleckého textu ve svém didaktickém aparátu než čítanková řada nakladatelství Fraus, k vlastnímu obsahu literárního vzdělávání – uměleckému textu – se však její didaktický aparát vztahuje pouze v malé míře.

O zastoupení přímé práce s textem ve srovnání didaktického aparátu jednotlivých ročníků všech zkoumaných čítanek můžeme konstatovat, že didaktický aparát čítanek pro 4. ročník poskytuje žákům největší příležitost přímé práce s textem (Fraus 80 %; SPN 49 %). Tyto čítanky (i přes uvedené nerozmanité zastoupení struktury jednotlivých oblastí uměleckého textu) nejvýrazněji směřují k naplnění estetickovýchovného pojetí literárního vzdělávání v primární škole ve svém didaktickém aparátu. Výraznou příležitost k rozvoji komunikačně pojaté literární výchovy rovněž poskytuje na umělecký text zaměřený didaktický aparát čítanky pro 5. a 3. ročník z nakladatelství Fraus (76 %; 69 %). Didaktický aparát čítanky pro 5. ročník z nakladatelství SPN přímou práci žáků s uměleckým textem nepreferuje (43 %). Překvapivým zjištěním našeho výzkumu bylo, že čítanky určené žákům nejnižších ročníků – konkrétně čítanka pro 3. ročník z nakladatelství SPN (40 %) a obě analyzované čítanky pro 2. ročník (Fraus 40 %; SPN 20 %) ve svém didaktickém aparátu přímou práci s uměleckým textem zohledňují nejméně ze všech analyzovaných čítanek.

- *Do jaké míry jsou v didaktickém aparátu čítanek zastoupeny otázky/úkolů a náměty k činnostem směřující k mezipředmětovému propojení literární výchovy s ostatními školními předměty?*

Zjistili jsme, že zastoupení otázek, úkolů a námětů k činnostem vztahujících se k uměleckému textu, jejichž obsahy směřují k mezioborovému propojení literární výchovy s ostatními školními předměty, je v rámci všech analyzovaných čítanek průměrné (18 %) a nerozmanité, jelikož zde výrazně dominuje mezipředmětové propojení literární výchovy s českým jazykem (65 %). Vyšší míry zastoupení mezipředmětových vazeb shodně dosahují didaktické aparáty čítanek ve spojení literární výchovy a našeho světa a literární výchovy a výtvarné výchovy. K provázanosti tematiky uměleckého textu s obsahy ostatních školních předmětů se didaktický aparát čítanek váže jen minimálně, popřípadě vůbec.

Co se týká komparace analyzovaných čítankových řad, v propojení literární výchovy s ostatními školními předměty výrazně dominují čítanky nakladatelství SPN, přičemž rozdíly v zastoupení jednotlivých podkategorií v didaktickém aparátu čítanek nakladatelství SPN byly významně vyšší než v didaktickém aparátu čítanek nakladatelství Fraus v podkategoriích *KS2 Literární výchova – matematika* ( $\chi^2 = 29,59$ ;  $p < 0,001$ ), *KS4 Literární výchova – hudební výchova* ( $\chi^2 = 23,69$ ;  $p < 0,001$ ) a *KS5 Literární výchova – výtvarná výchova* ( $\chi^2 = 16,78$ ;  $p < 0,001$ ).

V jednotlivých čítankách se pak mezioborovému propojení literární výchovy s ostatními školními předměty nejvýrazněji věnuje čítanka pro 5. ročník z nakladatelství SPN (46 %), nejméně čítanka pro 3. ročník z nakladatelství Fraus (18,3 %).

- *Do jaké míry se didaktický aparát čítanek orientuje na literárně-teoretické, biografické a historické kontexty, které nesouvisejí s textem umělecké povahy zařazeným do čítanky?*

Bylo zjištěno, že zaměření obsahů otázek/úkolů a námětů na literární historii a terminologii bez přímé souvislosti s uměleckým textem zařazeným do čítanky se v didaktickém aparátu zkoumaných čítanek objevuje velmi zřídka (4 %), s vyšší mírou zastoupení u čítanek z nakladatelství SPN než u čítanek z nakladatelství Fraus. V jednotlivých čítankách jsou patrné značné rozdíly v zastoupení oblastí mimoestetického kontextu, přičemž u čítanek nakladatelství SPN dominují oblasti týkající se biografie a tvorby básníků a spisovatelů, u čítanek z nakladatelství Fraus převažuje vyšší míra zastoupení oblasti literární terminologie nesouvisející s textem umělecké povahy zařazeným do čítanky.

- *Do jaké míry jsou v didaktickém aparátu čítanek obsaženy otázky, úkoly a náměty k činnostem sloužící k ilustraci neliterárních školních předmětů?*

Zjistili jsme, že míra zastoupení otázek/úkolů a námětů k činnostem, jejichž zaměření se týká vzdělávacích obsahů neliterárních školních předmětů, dosahuje v didaktickém aparátu všech zkoumaných čítanek průměrných hodnot (19 %). Analýza ukázala, že v didaktickém aparátu zkoumaných čítanek dominují vyrovnané hodnoty zastoupení otázek/úkolů a námětů k činnostem vztahujících se ke školním předmětům český jazyk (4 %) a náš svět (4 %) společně se zaměřením na dosavadní životní zkušenosti žáka (3 %). Ostatní vyučovací předměty jsou zastoupeny v malé míře, popřípadě absentují.

Míra zastoupení otázek/úkolů a námětů k činnostem, které ve svém obsahovém zaměření nezohledňují vztah k uměleckému textu uvedenému v čítance, ale zaměřují se na různé oblasti vzdělávacích obsahů neliterárních školních předmětů a reálií ze života žáka, je výrazně vyšší u čítanek z nakladatelství SPN než u čítanek z nakladatelství Fraus, přičemž nejvyšší míra zastoupení byla zjištěna u čítanky pro 2. ročník z nakladatelství SPN (54 %), nejnižší u čítanky pro 5. ročník z nakladatelství Fraus (6 %).

## Závěrem

V předloženém výzkumu nás zajímalo, do jaké míry podporuje didaktický aparát čítanek pro primární školu přímou práci žáků s uměleckým textem. Tuto problematiku jsme pojali jako výzkumný problém, k jehož analyzování jsme vytvořili původní kategoriální systém sloužící k posuzování povahy zadání otázek, úkolů a námětů k činnostem zařazených do čítanek podle toho, zda se vztahují k přímé práci žáků s uměleckým textem. Kategoriální systém považujeme za přínosný z metodologického hlediska, jelikož jej lze použít jako jeden z možných diagnostických nástrojů pro evaluaci čítanek (v adaptované podobě nejen pro primární školu), jako metodickou oporu pro pedagogickou praxi při učitelově koncipování hodin literární výchovy zaměřených na přímou práci žáků s textem či mezioborové přesahy nebo jako podklad či nástroj zpětné vazby při tvorbě čítanek a metodických příruček zaměřených na přímou práci žáků s uměleckým textem.

Výsledky analýzy poukázaly na některé společné tendence a významné rozdíly v pojetí didaktického aparátu čítanek pro primární školu. Jejich zhodnocení a interpretace nabídla možné podněty pro další směřování čítanek v duchu estetickovýchovného zaměření školní literární výchovy. Za nejzávažnější zjištění provedeného výzkumu považujeme výrazné rozdíly v zastoupení přímé práce s uměleckým textem v didaktickém aparátu čítanek mezi jednotlivými ročníky. Zatímco didaktický aparát čítanek pro 4. ročník zohledňuje umělecký text nejvíce, v čítankách pro 2. ročník je práce s uměleckým textem zohledňována minimálně, a to zejména ve prospěch kurikulem preferovaných mezioborových přesahů. Tato disproporce v naplňování přímé práce s uměleckým textem vede k otázkám týkajícím se směřování literárního vzdělávání v duchu rozvoje literární kompetence a literární gramotnosti žáků – tedy z požadavků na rozvoj kultivovaného čtenářství vycházejí primárně z žákova porozumění čtenému textu. Předpoklad tohoto procesu

spatřujeme ve vytvoření pozitivního vztahu žáků k textům slovesného umění prostřednictvím zážitku z četby nebo poslechu a jeho sdílení již od nejuťlejšího věku. Proto považujeme za silně znevýhodňující faktor (zvláště u čítanek pro nejmladší žáky – začínající čtenáře) směřování didaktického aparátu čítanek k mimotextové realitě odklánějící se od literárních cílů.

Další významné zjištění pro celý soubor čítanek spatřujeme v nerozmanitém a izolovaném zastoupení jednotlivých oblastí uměleckého textu, jehož osobitý charakter spočívá ve vzájemném prolínání všech textových rovin, které se navzájem dotvářejí, a teprve dohromady dávají nahlédnout do smyslu textu.

S ohledem na teoretické poznatky, předcházející výzkumy a výsledky naší analýzy bychom rádi předložili některé návrhy týkající se tvorby čítanek, což považujeme za praktický přínos předkládané práce vedoucí ke zkvalitnění čítanek ve prospěch přímé práce žáků s texty umělecké literatury. Chtěli bychom předeslat, že si uvědomujeme, jak náročný je proces tvorby učebnic (srov. Mikk, 2007, s. 12), který vyžaduje množství odborných, praktických i osobnostních kompetencí jejich tvůrců, a v neposlední řadě, jak uvádí Hník (2010, s. 14), „vlastní učitelskou i životní zkušenost“. Zároveň se ztotožňujeme s názorem Peškové (2012, s. 108), aby tvorba učebnic „vycházela jak z poznatků ve vědě a výzkumu, tak ze zpětných vazeb o tom, jak učebnice fungují v reálné školní edukaci“.

Pro koncipování didaktického aparátu čítanek považujeme za nejpříhodnější vycházet z charakteru daného uměleckého textu, ke kterému se má didaktický aparát vztahovat. Samotné rozpoznání osobitých rysů uměleckého textu již anticipuje pestrost a variabilitu námětů tvořících podoby zadání didaktického aparátu čítanek a nabízí tak i znevýhodněným žákům (za něž považujeme nejen žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a žáky, pro něž není čeština mateřským jazykem, ale i žáky z čtenářsky nepodnětného rodinného prostředí) mnohotvárný, komunikačně otevřený prostor ke specifickému vnímání textu, jeho interpretaci a komunikaci. Různé podoby zadání didaktického aparátu čítanek otázek (ve smyslu kladení otázek otevřených, polootevřených i uzavřených) a jejich vhodné rozmístění (nejen za text, ale i před text jako uvedení do dané oblasti či do průběhu textu – například při předvídání děje) pak může přirozeně podněcovat spontánní tvořivou práci žáků s uměleckým textem, a tedy přirozeně motivovat k mimoškolní četbě.



Požadovaná rozmanitost didaktického aparátu čítanek by se však měla týkat všech vyváženě zastoupených rovin literárního díla (nikoliv pouze jednotlivých oblastí týkajících se např. tematiky či jazyka čteného textu), aby žáci měli možnost získat nejrůznější podněty pro vnímání textu v jeho komplexnosti a provázanosti. Domníváme se, že přímá práce s textem, zvláště pak s jeho extensionální dimenzí, již je možné zažít pouze v přímém aktu čtení či poslechu, je určujícím faktorem obsahového naplnění didaktického aparátu čítanek vedoucím k spontánní literární tvořivosti žáků, ke sdílení estetických zážitků, otevřené komunikaci a motivaci k celoživotnímu čtenářství.

Na obsahové zaměření didaktického aparátu čítanek směřující k neliterárním aspektům textu čili k ilustraci obsahů ostatních školních předmětů nerezignujeme, naopak, domníváme se, že zejména ve výuce jazyků či v ostatních estetických výchovách jsou mezioborové přesahy vložené do didaktického aparátu čítanek žádoucí. Upřednostňování mimoestetických přesahů na úkor uměleckých kvalit textu a jeho primárně estetického ladění v didaktickém aparátu čítanek však nepovažujeme za smysluplné naplňování potenciálu školní literární výchovy.

## Literatura

- Bubeníčková, P., Čuřín, M., Izáková, E., Markoš, M., Vaníčková, V., & Zachová, A. (2012). *Rozměry čtenářství*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Campbel, J. R., & Mullis, I. V. S. (Eds.). (2001). *Framework and specifications for PIRLS Assessment 2001*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Carley, K. (1993). Coding choices for textual analysis: A comparison of content analysis and map analysis. *Sociological Methodology*, 23(1), 75–126.
- Červenka, M. (2003). *Fikční světy lyriky*. Praha: Paseka.
- Doležel, L. (2000). *Kapitoly z dějin strukturální poetiky. Od Aristotela až k Pražské škole*. Brno: Host.
- Doležel, L. (2003). *Heterocosmica: Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum.
- Doležel, L. (2004). *Identita literárního díla*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR.
- Ďoubalová, K., Hník, O., Homolová, K., Krabsová, V., Lomenčík, J., & Wildová, R. (2012). *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Gejgušová, I. (2011). *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: Podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Germušková, M. (2003). *Literární text v didaktické komunikaci*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodnýchvied prešovské univerzity.
- Haman, A. (2012). *Literární dílo a soudobá literární věda*. Praha: Arsci.

- Helmers, H. (1969). *Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen*. Stuttgart: Klett.
- Hník, O. (2010). Literární výchova: reflexe v oborové didaktice. In E. Príhodová (Ed.), *Oborová didaktika v príprave a ďalšom vzdelávaní učitel materinského jazyka a literatury* (s. 152–158). Ružomberok: Filozofická fakulta Katolickej univerzity v Ružomberku.
- Hník, O. (2011). Čtenářsky pojatá literární výchova a její klíčové kategorie. In R. Wildová (Ed.), *Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Hoppe, H. (2011). Aufgaben im Schulbuch. In E. Matthes, & S. Schütze (Eds.), *Aufgaben im Schulbuch* (s. 211–221). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hrabák, J. (1977). *Poetika*. Praha: Československý spisovatel.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Janoušek, P. (2009). Didaktici všech českých zemí, spojte se! *Tvar*, 9(7), 10–11.
- Komenský, J. A. (1930). *Jana Amosa Komenského Didaktika velká*. Praha: Dědictví Komenského.
- Lavičková, H. (2012). Analýza kvality čítanek pro primární školu: od vymezení pojmů k výzkumnému nástroji. In T. Janík, & K. Pešková, et al., *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky* (s. 116–127). Brno: Masarykova univerzita.
- Lavičková, H. (2013). Kvalita čítanek pro primární školu: finalizace výzkumného nástroje. In T. Janík, & K. Pešková, et al., *Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům* (s. 59–76). Brno: Masarykova univerzita.
- Lederbuchová, L. (2001). Literatura ve škole jako učivo, nebo jako literatura? *Ergo*, 3(4), 73–84.
- Lederbuchová, L. (2003–2004). K čítankám na 2. stupni ZŠ (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník) I. *Český jazyk a literatura*, 54(1), 1–7.
- Lederbuchová, L. (2003–2004b). K čítankám na 2. stupni ZŠ (se zaměřením na čítanky pro 6. roč.) II. *Český jazyk a literatura*, 54(2), 53–56.
- Lederbuchová, L. (2008). Čtenářská zkušenost žáka jako didaktický prekoncept. In J. Zítková (Ed.), *Komunikace a výuka českého jazyka a literatury* (s. 81–88). Brno: Masarykova univerzita.
- Lesňák, R. (1982). *Literárne dielo a čitateľ*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.
- Ligoš, M. (2009). Dynamika slova a obrazu vo vyučovaní materinského jazyka a literatury. In R. Šink (Ed.), *12. kulatý stůl – Komunikace s dětmi a mládeží – spojující i rozdělující: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí* (s. 44–52). Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Liptáková, L. (Ed.). (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury preprimárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Macura, V., & Jedličková, A. (Eds.). (2012). *Průvodce po světové literární teorii 20. století*. Brno: Host.
- Mikk, J. (2007). Učebnice: Budoucnost národa. In J. Maňák & P. Knecht (Eds.), *Hodnocení učebnic* (s. 11–23). Brno: Paido.
- Mukařovský, J. (1966). *Studie z estetiky*. Praha: Odeon.
- Müller, R., & Šidák, P. (Eds.). (2012). *Slovník novější literární teorie*. Academia.
- Pešková, K. (2012). *Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny*. Brno: Masarykova univerzita.
- Peterka, J. (2009). *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Mercury Music & Entertainment.

- Plch, J. (1981). *O výchově slovesným uměním*. Praha: SPN.
- Pokorná, I. (2003). Didaktická vybavenost čítanek pro 6. ročník základní školy. *Český jazyk a literatura*, 63(4), 161–166.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). Praha: VÚP.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Ruebsamen, B., & Erner, J. (1993). Ist das Lesebuch passe? Ergebnisse einer Umfrage in der Grundschule. *Grundschule*, 26(12), 57–60.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefietika*. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum.
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Slavík, J. (2011). K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 21(2), 207–225.
- Švec, Š. (2009). *Metodologie věd o výchově*. Brno: Paido.
- Vařejková, V. (1998). *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Výzkumný ústav pedagogický (2011). *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: VÚP v Praze.
- Wilde, D. (2000). *Lesebuch als Universalbuch für sämtliche Schulfächer, lesebuchfixierte Phase*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Zítková, J. (2005). *Čítanka jako prostředek kultivace osobnosti žáka primární školy* (Disertační práce). Dostupné z [https://is.muni.cz/auth/th/789/pdf\\_d/A-Uvod.doc](https://is.muni.cz/auth/th/789/pdf_d/A-Uvod.doc)

## Analyzované čítanky

- Čeňková, J., & Ježková, A. (2010). *Čítanka 2 pro základní školy*. Praha: SPN.
- Čeňková, J., & Ježková, A. (2010). *Čítanka 3 pro základní školy*. Praha: SPN.
- Čeňková, J., & Jonák, Z. (2010). *Čítanka 5 pro základní školy*. Praha: SPN.
- Čeňková, J., & Jonáková, A. (2010). *Čítanka 4 pro základní školy*. Praha: SPN.
- Šebesta, K., & Váňová, K. (2008). *Čítanka 2*. Plzeň: Fraus.
- Šebesta, K., & Váňová, K. (2009). *Čítanka 3*. Plzeň: Fraus.
- Šebesta, K., & Váňová, K. (2010). *Čítanka 4*. Plzeň: Fraus.
- Šebesta, K., & Váňová, K. (2011). *Čítanka 5*. Plzeň: Fraus.

## Autorka

Mgr. Hana Lavičková, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury, Poříčí 7, 603 00 Brno, e-mail: [lavickova@mail.muni.cz](mailto:lavickova@mail.muni.cz)

## Artistic text in didactic apparatus of reading textbooks for primary schools: Results of an analysis

**Abstract:** The aim of the study is to present empirical results of a content analysis of didactic apparatus reading books designed for pupils in primary schools in terms of its progress towards the fulfillment of direct pupils work with artistic texts in reading books. In the first part of the study we pointed out the specific role of reading books in developing the concept esthetic-educational school literary education. The second part is devoted to literary theory, literary-didactic and curriculum bases of the research. The third part describes the current state of knowledge in the field of research on reading books. The fourth section presents the research methodology; the research sample included two comprehensive textbook series (in total 8 reading books for 2<sup>nd</sup> to 5<sup>th</sup> grade of primary school), consisted of 3450 questions, themes and suggestions for activities for the pupils' work. The fifth part presents the results of research that highlighted some common tendencies and differences between compared reading books. We found that the work of pupils with artistic text (through didactic apparatus included in reading books) is most evident in reading book for 4<sup>th</sup> grade and least for the 2<sup>nd</sup> grade of primary school. The results show that the representation of the different areas of artistic text in researched reading books is not various. The didactic apparatus of reading books is dominated by such questions, themes and suggestions for activities that aim at topic and meaning of artistic text. Based on the results presented in the conclusion of the study we offer recommendations for creating reading books.

**Keywords:** artistic text, literary education, primary school, reading textbook, didactic apparatus, content analysis

---

Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

Monografie se zrodila v přesvědčení, že záměrně a smysluplně vytvářené studentské portfolio, na úrovni jednotlivce i celých skupin studentů, má v sobě zatím nevyužitě výzkumné možnosti. Záměrem autorů bylo zmiňovaný předpoklad doložit na několika výzkumných příkladech, a to v návaznosti na dosud známé teoretické poznatky.

# Srovnávací analýza typů nonverbálních prvků v současných českých a německých učebnicích školní geografie<sup>1</sup>

Tomáš Janko

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Redakci zasláno 18. 8. 2014 / upravená verze obdržena 24. 1. 2015 / k uveřejnění přijato 6. 2. 2015

**Abstrakt:** Studie usiluje o porovnání aktuálních českých a německých učebnic školní geografie z hlediska zastoupení typů nonverbálních prvků a interpretaci zjištění vzhledem k cílovému zaměření daného vyučovacího předmětu. Nejdříve je v obecné rovině poukazováno na okolnosti, s nimiž se učebnice školní geografie musejí vypořádávat v souvislosti s transformováním stále komplexnějších geografických poznatků. Následně je v teoretické rovině objasňována pozice, již v tomto ohledu zaujmají nonverbální prvky (obrazová složka učebnic). Výklad se opírá o teorii učebnic a koncept reprezentace učiva. Představeny jsou také cílové domény školní geografie, které současně slouží jako interpretační rámec pro výzkumná zjištění. Studie byla realizována jako obsahová analýza 2 českých a 2 německých učebnic školní geografie (ISCED 2), ve kterých bylo analyzováno celkem 1140 nonverbálních prvků. Výsledky studie naznačují, že v českých učebnicích školní geografie stále dominují obrazové typy nonverbálních prvků. Naproti tomu v německých učebnicích školní geografie lze zastoupení typů nonverbálních prvků hodnotit jako vyvážené. Ukazuje se tak, že v aktuálních českých učebnicích, na rozdíl od německých, i nadále převažují především nonverbální prvky, které jako didaktické prostředky odkazují spíše k afektivní cílové doméně. Žáky motivují k emocionálním prožitkům, ale samy o sobě nemusejí vybízet k hlubšímu interagování se vzdělávacími obsahy.

**Klíčová slova:** školní geografie, učebnice, nonverbální prvky, vizuální reprezentace, srovnávací analýza, didaktická transformace

Život v lidské společnosti přináší mnohé otázky, jejichž odpovědi je nutné hledat ve vzájemných souvislostech. Mezi obory umožňující objasňování zákonitosti interakce lidského společenství s životním prostředím patří i geografie.

<sup>1</sup> Vznik studie byl podpořen z projektu *Zaměstnáním čerstvých absolventů doktorského studia k vědecké excelenci* (CZ.1.07./2.3.00/30.0009), který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Zvyšující se objem geografického poznání ale klade nároky na to, jak získané informace efektivně zprostředkovávat. Rozsah a aktuálnost geografických poznatků však hrají zásadní roli i z hlediska školního vzdělávání. V rovině školní geografie totiž mohou vést k přehodnocování vzdělávacích obsahů, ale také potřebě zamýšlet se nad „efektivností“ stávajících didaktických prostředků. V příspěvku je v tomto ohledu pozornost zaměřována na učebnice školní geografie<sup>2</sup>, u nichž požadavky na reprezentování stále komplexnějšího učiva vyvolávají důležité změny – v jejich struktuře se vzhledem k větší univerzálnosti při transformování učiva stále významněji prosazuje nonverbální komponenta. Se vzrůstající frekvencí se tak lze setkat s empiricky ověřenými tvrzeními o *vizuálním obratu* (resp. „záplavě obrázků“) v učebnicích (např. Wessel, 2010, s. 234).

Přínos nonverbální komponenty učebnic při učení ale není samozřejmostí. Jedním z rozhodujících faktorů je didaktické ztvárnění, jež je nejzřetelněji patrné u nonverbálních prvků (Peeck, 1993, s. 227–229). Podoba nonverbálních prvků v učebnicích je však často ovlivňována didaktickými tradicemi a může tak vykazovat specifika, pokud jde o mezinárodní srovnání (srov. Erdmann, 2010, s. 150–151). Specifika spočívají v tom, do jaké míry jsou vlastnosti nonverbálních prvků promyšleny s ohledem na rozvíjení znalostních struktur žáků při učení (Tang, 1994, s. 192–193). Studií, které by při analyzování problematiky nonverbálních prvků v učebnicích usilovaly o integrující (mezinárodní) nadhled, je však nedostatek. Poznatky napomáhající k systematickému objasňování edukačního potenciálu nonverbálních prvků v učebnicích tak nejsou k dispozici v uspokojujícím množství.

---

<sup>2</sup> Studie, vzhledem k předmětu jejího zájmu, poukazuje na provázanost mezi vyučovacím předmětem zeměpis a vědním oborem geografie. Uchopování tohoto vztahu skrývá řadu úskalí a předpokládá proto adekvátní operování s triádou souvisejících pojmů: geografie – školní geografie – zeměpis, jejichž prostřednictvím může být čtenáři přibližováno, na jaké úrovni problematiky se nachází. V teoretické části studie proto rozlišujeme mezi pojmy geografie (jsou-li akcentovány vazby k vědnímu oboru) a školní geografie (jsou-li zdůrazňovány vazby ke školní výuce). V určitých pasážích studie by však použití zmiňovaných pojmů nebylo plně odpovídající (např. metodologická část, výsledková část). Proto vyžaduje-li si to logika výkladu, je používán pojem zeměpis, resp. jeho alternativy (např. učebnice sociálního zeměpisu).

## 1 Teoretická východiska

Ukotvení studie vychází z teorie učebnic a konceptu reprezentací učiva (kap. 1.1; kap. 1.2). Objasňující kontext pro interpretaci výzkumných zjištění však představuje také pojetí geografie jako vědní disciplíny (kap. 1.3).

### 1.1 Nonverbální prvky jako klíčová složka učebnic školní geografie

Složitá povaha geografických jevů mnohdy nedovoluje, aby s nimi žáci získali bezprostřední zkušenost. Porozumění geografickým poznatkům proto nemusí být vždy jednoduchou záležitostí. V rámci školní geografie se tak otevírá prostor pro uplatňování širokého spektra didaktických prostředků. Mezi ty osvědčené, tradičně napomáhající při ujasňování vzdělávacích obsahů, patří školní učebnice. A to i přes dostupnost „modernějších“ edukačních médií (Maňák, 2008, s. 19). Specifické postavení učebnic školní geografie vyplývá ze skutečnosti, že vzhledem ke komplexitě vzdělávacích obsahů, jež musejí zprostředkovávat, se u nich mnohem významněji projevuje reprezentační a strukturující funkce (Haubrich, 2006, s. 184). To v praxi znamená, že na učebnice školní geografie jsou kladeny vyšší požadavky, pokud jde o didaktickou vybavenost, respektive kognitivní či umělecko-estetické parametry. Jejich rozpoznávacím znakem se tak stává bohaté zastoupení různých reprezentačních formátů, které ovlivňují, zda se žáci (resp. učitelé) budou určitou pasáží (učivem) zabývat podrobněji, nebo ji přejdou bez povšimnutí (Woodward, 1993, s. 118–119). Úspěšné osvojování učiva školní geografie však mnohdy závisí i na tom, v jaké míře konkrétnosti je žákům zprostředkováváno (srov. Levin, 1976, s. 119). Klíčovou složku učebnic školní geografie, proto představují nonverbální prvky, které na obtížně uchopitelné geografické jevy nabízejí koncentrovaný a zároveň více výstižný pohled (srov. Wahla, 1983, s. 37–38). Důležitou roli v tomto ohledu hraje bezesporu výběr obsahů nonverbálních prvků (např. Rose, 2008, s. 155–156). Zásadním předpokladem jsou však i didaktické kvality nonverbálních prvků, jež by bylo možné charakterizovat jako vlastnosti různorodého charakteru (sémantické, syntaktické, umělecké aj.), podmiňující fungování nonverbálních prvků při transformování učiva.<sup>3</sup> Z hlediska porozumění geografickým poznatkům představuje zásadní kvalitu typ nonverbálního prvku. Ten nejzřetelněji vyjadřuje souhrn dílčích vlastností (např. množství detailů, míru konkrétnosti ad.)

<sup>3</sup> V odborné literatuře jsou proto rozpracovávány taxonomie, které v různé míře podrobnosti vymezují kvality nonverbálních prvků, odkazující k různým pedagogickým, psychologickým aj. parametrům (např. Pešková, 2012, s. 43–44 ad.).

a na pozadí ostatních kvalit naznačuje možnosti konkrétního didaktického využití (srov. Mikk, 2000, s. 279). Jednotlivé typy nonverbálních prvků jsou však kognitivně zpracovávány odlišným způsobem a mohou proto odkazovat k různým učebním aktivitám. V současných učebnicích školní geografie se tak lze setkat s množstvím rozmanitých typů nonverbálních prvků, o jejichž didaktickém fungování je ale k dispozici spíše omezené množství poznatků.

### *1.2 Význam nonverbálních prvků při transformování geografických poznatků*

Plnohodnotné porozumění geografickým jevům obvykle vyžaduje nejen rozpoznávání příčin a důsledků, ale také uvědomování si souvisejících procesů. Důležitým předpokladem se proto stává schopnost myšlenkového pohybu od analytického k obecnému pohledu a zpět. Pro žáky (zejména v nižších ročnících) však takovéto uvažování může být poměrně obtížné, neboť ne vždy dokáží odlišit podstatné aspekty geografických jevů od těch méně důležitých. Úloha nonverbálních prvků v učebnicích školní geografie by proto měla spočívat především v tom, že dokáží zmiňované myšlenkové činnosti žáků aktivizovat a rozvíjet. Nonverbální prvky k tomu mají nezanedbatelný didaktický potenciál<sup>4</sup>, protože seznamování žáků s geografickými jevy podporují na více navzájem provázaných úrovních (viz dále).

Nejvíce patrný je přínos nonverbálních prvků v doméně poznávací (kognitivní). Ve školních učebnicích se totiž uplatňují jako vnější obrazové reprezentace, které na základě analogie postihují hlavní znaky a strukturu geografických jevů a ty tak mohou být „rozloženy“ do srozumitelnějších částí. Užitečné jsou přitom zejména nonverbální prvky propracované a zároveň dobře strukturované (např. průřez geografickým jevem s časovou řadou). Ty u žáků zpravidla vyvolávají bohatší myšlenkové asociace, jež následně napomáhají přirozenému propojování nových informací s tím, co už žák zná. Podle Tollingerové (1977, s. 225) tak může být podpořeno pronikání smyslového poznání (vidění) a pojmového vědění, což za určitých okolností vyústí ve k přesnějším představám žáků – mentálním reprezentacím (srov. Sumfleth & Telgenbüscher, 2000, s. 75–76).

<sup>4</sup> Pojem potenciál odkazuje ke skutečnosti, že fungování nonverbálních prvků na zmiňovaných rovinách nemusí být samozřejmostí. Naopak pravděpodobné je za předpokladu součinnosti dalších faktorů, mezi které patří například zkušenost učitele, jeho přístup k výuce či pedagogická invence a dovednosti. Zásadním aspektem jsou však také schopnosti a kognitivní předpoklady žáků (srov. Macek, 1984, s. 455; Janko, 2012, s. 47–49).



V současnosti se však nároky na fungování nonverbálních prvků v učebnicích mohou zvyšovat. Na významu tak nabývá i jejich uplatňování v dalších rovinách. Jde zde o to, že promyšlené zapojování nonverbálních prvků do výuky může ovlivňovat pocity žáků týkající se vzdělávacích obsahů (libost či nelibost). Vedle jejich významu při zvyšování zájmu o učivo tak nonverbální prvky mohou hrát důležitou roli i při sbližování představ žáků a učitele a pomáhat tak jejich souladu při společném plnění učebních úkolů. Týká se to například realistických nonverbálních prvků (např. „chytlavé“ a dostatečně velké fotografie, kresby ad.). Spojitost nonverbálních prvků s emocionální oblastí by však bylo možné ilustrovat i příkladem odkazujícím k multikulturnímu smýšlení v geografii. Nonverbální prvky totiž vzhledem k jejich „univerzální“ symbolice napomáhají předávání obecně platných principů a zásad mezi generacemi a usnadňují tak přenášení hodnot a pravidel z jedné společnosti do druhé (srov. Wessel, 2010, s. 234–235).

Důležité je však i to, že nonverbální prvky zprostředkovávají informace způsobem, jenž je již určitým způsobem „předstrukturován“ vzhledem ke schopnostem žáků. Mohou se tak uplatňovat jako specifické vizuální modely (reprezentace), které zprostředkovávají vzdělávací obsahy, ale zároveň, na druhé straně, mohou ovlivňovat učební reakce žáků. Působí tak na rozhodování žáků (i učitelů), jež v ideálním případě vyúsťuje ke konkrétním činnostem a tvůrčím aktivitám. Nonverbální prvky však mohou sloužit stejně dobře jako specifický druh zpětné vazby informující žáka o správnosti jeho myšlení a jednání. Řešením nicméně nemusí být vždy jen důsledný realismus v nonverbálních prvcích, nýbrž důležité jsou i nonverbální prvky, které dokáží vystihnout typické znaky a znázornit tak nejen strukturu, ale zároveň i vývoj podstaty geografických jevů. Příkladem jsou kombinované nonverbální prvky, které sestávají z více reprezentačních formátů (realistických i abstraktních) a mohou tak žáka intenzivněji vybízet k učebním aktivitám (např. zjednodušený mapový náčrt doplněný vysvětlující realistickou kresbou).

Shrnující pohled na uvedené poznatky naznačuje, že význam nonverbálních prvků v učebnicích spočívá mimo jiné v tom, že díky svým vlastnostem dokáží motivovat žáky k aktivnímu interagování s geografickými jevy. To je i v současné době poměrně významné, neboť tak lze podpořit kritické uvažování žáků o geografických jevech a naopak předcházet pasivnímu přijímání poznatků bez hlubšího pochopení smyslu a souvislostí. Plnohodnotné fungování nonverbálních prvků v těchto rolích ale není samozřejmostí, nýbrž je podmíněno souhrou více faktorů. Zásadní je však zejména schopnost

žáků nonverbální prvky (a jimi předávané informace) interpretovat, pochopit a případně dále využívat. Z hlediska školní geografie je potom důležité, aby zastoupení nonverbálních prvků v učebnicích vycházelo vstříc kognitivním možnostem žáků, ale zároveň korespondovalo se vzdělávacími cíli (srov. Levin & Mayer, 1993, s. 97).

### 1.3 *Nonverbální prvky jako prostředky napomáhající při dosahování cílových domén školní geografie*

V kontextu výše uvedených skutečností je úkolem studie ověřit, do jaké míry zastoupení nonverbálních prvků v aktuálních domácích a zahraničních učebnicích koresponduje s cílovým zaměřením školní geografie. Smyslem geografie jako vědecké disciplíny by v obecné rovině mělo být objasňování podmínek, které způsobují proměnlivost přírodních a kulturních jevů na Zemi. Předmětem jejího zájmu se tak stávají vazby mezi lidskými aktivitami a přírodními podmínkami v různých regionech (International Geographical Union, 1992, s. 5). Z hlediska vzdělávání jde potom o to, vštípit mladým lidem povědomí o „zákonitostech“ současného dynamicky se vyvíjejícího světa, kteřížto následně (díky tomuto porozumění) mohou zaujmout místo jako vzdělaní členové společnosti (srov. Firth, 2011, s. 290–291). V rovině školní výuky je naplňování tohoto obecného záměru transformováno do cílových domén a výukových metod školní geografie. Ta tak do určité míry funguje jako „klenba“ mezi poznatky geografie jako vědních oborů na jedné straně a představami žáků na straně druhé.

Svébytná pozice školní geografie v systému školního vzdělávání vede k tomu, že její cílové domény reprezentují poměrně široké spektrum dotýkající se rozmanitých oblastí lidské činnosti. V praxi jsou proto klasifikovány do obecnějších dimenzí, což napomáhá orientaci a může také částečně podporovat jejich naplňování (srov. Demirkaya, 2008, s. 288–289). Pro účely této studie se přikláníme ke klasifikaci *Mezinárodní charty geografického vzdělávání*, která cílové domény školní geografie operacionalizuje ve třech základních doménách: kognitivní, afektivní a psychomotorické (International Geographical Union, 1992, s. 7–8)<sup>5</sup>. Cílové domény v oblasti kognitivní by podle taxonomie

<sup>5</sup> Taxonomii dle *Mezinárodní charty geografického vzdělávání* považujeme za vyhovující vzhledem k tomu, že zahrnuje hlavní dimenze kurikula školní geografie a zároveň je dostatečně obecná pro účely obsahové analýzy učebnic. Ve studii je proto využita jako rámec pro interpretaci zjištění týkajících se zastoupení typů nonverbálních prvků v českých a německých učebnicích školní geografie (kap. 4).

měly směřovat k získávání nových znalostí (faktů a generalizací), respektive preciznějšímu strukturování již osvojených poznatků. Žáci by tak měli směřovat k hlubšímu porozumění konceptům školní geografie a následnému poučenému řešení učebních úloh a výukových situací. Cílové domény v oblasti afektivní souvisejí s emocionálními projevy a hodnotovým systémem žáků. Měly by proto odkazovat především k citovému prožívání a osobnostnímu přesvědčení (postoje a hodnoty). V afektivní doméně by však měla být rozvíjena i empatie a zvyšování zájmu. Cílové domény v oblasti psychomotorické se podle taxonomie týkají smyslového učení. Měly by proto směřovat nejen k rozvoji tělesného pohybu (např. práce s nástroji), ale také řečového a tvůrčího projevu a přispívat tak k praktickému využívání geografických poznatků v každodenních situacích.

## 2 Dosavadní stav řešení a poznání

Výzkum edukačního potenciálu učebnic a jejich strukturních komponent představuje poměrně heterogenní oblast, jež je utvářena na základě více poznatkových proudů (srov. Kent et al., 1996, s. 174). Pozice této studie je nejbližší pracím, které se (při rozvíjení zmiňované výzkumné oblasti) zaměřují na grafický vzhled učebnic a usilují tak například o posuzování nonverbálních reprezentací v učebnicích a jejich efektivnosti při učení. V následujícím přehledu jsou představovány práce, které v souvislosti s rozvíjením problematiky nonverbálních prvků v učebnicích usilovaly o podobný přístup.

Souvislost mezi pojetími geografie jako vědecké disciplíny a obsahem učebnic školní geografie analyzoval Jennings (2006). Konkrétně bylo ověřováno, jak se v učebnicích z různých historických období odrážely změny ve standardech geografického vzdělávání (resp. paradigmatech geografie jako vědní disciplíny). Na základě obsahové analýzy šesti amerických učebnic pro školní fyzickou geografii (ISCED 3) publikovaných v rozmezí let 1901–2002 se ukázalo, že změny v pojetí geografických standardů se v učebnicích projevovaly především ve složení vzdělávacích obsahů a způsobech jejich prezentování. V důsledku toho podle Jenningse (2006) došlo také k určité standardizaci v struktuře učebnic, která je nyní sice „vstřícná“ k inovacím, zároveň ale do určité míry „svazuje“ možnosti učitelů a žáků během výuky. Podobně Yang (2011) zjišťoval, jak se nově zaváděné standardy a cíle geografického vzdělávání projevují ve struktuře čínských učebnic pro vyšší stupeň

sekundárního vzdělávání (ISCED 2)<sup>6</sup>. Závěry naznačují, že zavádění standardů mělo v analyzovaných učebnicích vliv především na složení výukových témat a způsoby jejich reprezentování. V čínských učebnicích vycházejících ze standardů je upřednostňováno spíše širší spektrum geografických témat, jež jsou navzájem provázána, na druhou stranu jsou ale zpracována méně do hloubky. Zároveň došlo k omezení obtížných a časově náročných témat, která by ale žáky seznamovala s moderními geografickými technologiemi a postupy. Srovnání portugalských učebnic pro školní geografii a biologii z hlediska souladu s cíli environmentálního vzdělávání provedli Tracane et al. (2008). Konkrétně autoři zjišťovali, jaké výrazové prostředky se v učebnicích uplatňují při reprezentování výukového tématu znečištění. Výsledky analýzy devíti učebnic pro výuku na nižším a vyšším stupni sekundárního vzdělávání (ISCED 2 a 3) naznačily, že portugalské učebnice školní geografie a biologie se odlišovaly nejen v tom, jaká témata environmentálního vzdělávání žákům nabízely, ale také v tom, jaké výrazové prostředky k tomu využívaly. V případě učebnic školní geografie se při reprezentování environmentálních témat uplatňovaly především popisné typy nonverbálních prvků, zatímco nonverbální prvky, které by na žáky působily v rovině afektivní či psychomotorické měly poměrně nízké zastoupení.

Srovnávací analýzu učebnic školní geografie z pěti států z hlediska zastoupení typů nonverbálních prvků provedl Wahla (1983). Výzkumný vzorek tvořilo třicet učebnic pro základní školy (ISCED 1 a 2) z BLR, ČSSR, NDR, PLR, SSSR. Bylo zjištěno, že největší odlišnosti mezi učebnicemi analyzovaných států panovaly v zastoupení obrazových (podíl v rozmezí 50–80 %), statistických (podíl v rozmezí 7–25 %) a kartografických typů nonverbálních prvků (podíl v rozmezí 5–15 %). Největší frekvenci obrazových typů nonverbálních prvků vykazovaly československé učebnice, zatímco statistické a kartografické typy nonverbálních prvků převládaly v učebnicích NDR. Podobně Mikk (2000) prostřednictvím obsahové analýzy porovnával estonskou, finskou, německou a rakouskou učebnici chemie pro nižší stupeň sekundárního vzdělávání (ISCED 2). Vycházel přitom z předpokladu, že prezentování učiva žákům prostřednictvím neznámých symbolů může inhibovat učení. Z výsledků vyplývá, že největší četnost abstraktních typů nonverbálních prvků vykazovala estonská učebnice. Naproti tomu nejméně abstraktních typů nonverbálních prvků obsahovaly učebnice německá a finská.

<sup>6</sup> Ve výzkumu Yanga byly komparovány 3 tradiční učebnice s „předepsaným“ složením vzdělávacích obsahů a 3 nové učebnice vycházející obsahově z aktualizovaných geografických standardů (Yang, 2011, s. 122).

Uvedený přehled naznačuje, že pojednávaná problematika je v současnosti rozvinuta jako poměrně různorodé výzkumné pole. Dochází sice ke snahám o objasňování potenciálu nonverbálních prvků vzhledem k cílovým doménám vyučovacích předmětů, v převážné míře se však výzkumné úsilí odhodlává pouze k informování ohledně didaktické vybavenosti učebnic. Výzkumy týkající se problematiky jsou také realizovány převážně jako izolovaná šetření. Dostupné poznatky je proto poměrně obtížné zasazovat do širších souvislostí. Rozšíření explanačního potenciálu by proto pomohlo, pokud by poznatky týkající se problematiky nonverbálních prvků v učebnicích byly propojovány více systematicky, např. prostřednictvím mezinárodního nadhledu.

### 3 Metodologie

#### 3.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavním cílem studie je provedení srovnávací analýzy vybraných českých a německých učebnic školní geografie (obsahujících sociálněgeografická témata) z hlediska typů nonverbálních prvků. Dílčím cílem je ověření, do jaké míry zastoupení typů nonverbálních prvků v daných učebnicích koresponduje s cílovým zaměřením školní geografie. Výzkumné cíle studie jsou konkretizovány výzkumnými otázkami:

- a) Jakými typy nonverbálních prvků jsou vybaveny české učebnice školní geografie (obsahující sociálně geografická témata) za účelem didaktické transformace vzdělávacích obsahů?
- b) Do jaké míry se české a německé učebnice školní geografie odlišují, pokud jde o zastoupení typů nonverbálních prvků?
- c) Ukazují se na základě analýzy vybraných českých a německých učebnic nějaké souvislosti mezi zastoupením typů nonverbálních prvků a cílovým zaměřením školní geografie?

#### 3.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořily 2 české a 2 německé učebnice školní geografie pro nižší stupeň sekundárního vzdělávání (ISCED 2), ve kterých bylo posouzeno celkově 1140 nonverbálních prvků<sup>7</sup>. Volba vzorku – záměrným výběrem

<sup>7</sup> Z celkového počtu analyzovaných nonverbálních prvků na české učebnice připadalo 608 prvků a na učebnice německé 532 prvků.

– vyplynula z koncepce šetření, které bylo realizováno jako výzkumná sonda usilující o zprostředkování empirických poznatků pro diskusi o kvalitách nonverbálních prvků v učebnicích školní geografie. Na učebnice obsahující sociálněgeografická témata jsme se zaměřili proto, že učivo v nich obsažené je poměrně abstraktní a pro žáky může být obtížně uchopitelné (např. mezinárodní obchod). Jeho srozumitelné zprostředkovávání proto klade vyšší nároky na vybavenost učebnic. Výchozím kritériem pro výběr českých učebnic byla orientace na nižší stupeň sekundárního vzdělávání (ISCED 2). Doplňujícím kritériem bylo získání schvalovací doložky MŠMT. Schvalovací doložka byla zohledňována jako indikátor, který má významnou úlohu při regulaci na trhu s učebnicemi a může rovněž odkazovat ke kvalitě učebnic (Greger, 2005, s. 112). Při výběru německých učebnic byla kritériem dostupnost (stejně jako orientace na sociálněgeografická témata a zaměření na nižší stupeň sekundárního vzdělávání). Orientace v německých učebnicových řadách však může být poněkud obtížnější. Samotný systém vydávání učebnic, tj. proces tvorby, schvalování a výběru učebnic pro školní použití, totiž ve Spolkové republice Německo probíhá na úrovni jednotlivých spolkových zemí (Greger, 2005, s. 112). Volba konkrétních německých učebnic (viz dále) proto byla provedena na základě konzultace se zahraničními odborníky v oblasti didaktiky školní geografie<sup>8</sup>. Při výběru českých i německých učebnic bylo uplatněno kritérium aktuálnosti; byly zahrnuty učebnice školní geografie, jejichž doba publikování nebyla delší než 11 let<sup>9</sup>. Na základě uvedených kritérií byly do výzkumného vzorku zahrnuty české učebnice:

Marada, M., et al. (2009). *Zeměpis 9. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus (učebnice A).

Herink, J., & Valenta, V., et al. (2004). *Současný svět. Učebnice zeměpisu pro základní školy a víceletá gymnázia, pro 8. nebo 9. ročník. Základy společenského, hospodářského a politického zeměpisu, lidé a příroda – životní prostředí*. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti (učebnice B).

<sup>8</sup> Jednalo se o didaktiky školní geografie působící na *Institut für Geographie* univerzity Friedricha Schillera v Jeně. Na základě konzultace byly pro účely výzkumné sondy vybrány německé učebnice školní geografie (obsahující sociálněgeografická témata) vykazující znaky charakteristické pro zdejší učebnicovou tvorbu a umožňující tak srovnání s vlastnostmi (resp. nedostatky) českých učebnic školní geografie.

<sup>9</sup> Zvážíme-li, že perioda pro vydávání „nových“ učebnicových řad jsou cca 4 roky, zahrnuje zvolený interval učebnice posledních dvou „generací“. Lze tak hovořit o aktuálnosti výzkumného vzorku.

České učebnice byly porovnávány s německými učebnicemi:

Köhler, P., et al. (2009). *Terra. Geographie 9. Regelschule Thüringen*. Stuttgart: Klett (učebnice C).

Birkendorf, Ch., et al. (2005). *Terra. Erdkunde 9/10. Realschulen und differenzierende Schulformen*. Nordrhein-Westfalen. Gotha: Klett (učebnice D).

Autor příspěvku si je vědom, že vybrané německé učebnice nelze, vzhledem k jejich zaměření dle typu školy, považovat za plně reprezentativní vzorek, což do určité míry limituje sílu výzkumných zjištění. Vybrané učebnice jsou však určeny pro porovnatelný stupeň školního vzdělávání, jejich použití pro účely výzkumné sondy se mu proto jeví jako akceptovatelné.

Žádoucí je také podotknout, že práce s učebnicemi školní geografie může být ve výuce obohacena i dalšími didaktickými prostředky, jež mohou podporovat kognitivní aktivizaci žáků (např. pracovní sešity, školní atlasy, soubory map, on-line materiály ad.). Zapojování těchto prostředků ve výuce ale obvykle sleduje vlastní cíl (ve srovnání s učebnicemi), resp. plní specifické didaktické funkce (např. opakovací, fixační). V souladu s výzkumnými otázkami šetření proto zmiňované prostředky byly zohledňovány spíše jen jako širší kontext.

### 3.3 Výzkumný nástroj

Analýza učebnic školní geografie z hlediska typů nonverbálních prvků byla realizována prostřednictvím kategoriálního systému koncipovaného na základě tzv. racionálního přístupu (Böhm-Kasper, Schuchart, & Weishaupt, 2009, s. 84). Finální verze systému obsahovala 17 kategorií pro posuzování typu nonverbálních prvků. Jednotlivé kategorie byly sdruženy do 8 hodnotících tříd, což mělo napomoci přesnějšímu klasifikování a lepší validitě získaných dat (Tabulka 1). Během pilotáže se ukázalo, že kategoriální systém splňuje standardní požadavky kladené na výzkumné nástroje pro posuzování nominálních dat a získaná data tak lze považovat za platná (podrobněji Janko, 2012, s. 88–90).

Tabulka 1

*Kategoriální systém pro posuzování typů nonverbálních prvků v učebnicích*

Název třídy	Název kategorie
kartografické	T1.1 mapa
	T1.2 mapový nákres
	T1.3 plán
kartograficko-statistické	T2.1 kartogram
	T2.2 kartodiagram
statisticko-grafové	T3.1 graf
tabulární	T4.1 tabulka
obrazové	T5.1 fotografie
	T5.2 malba/kresba
	T5.3 reprodukce výtvarného díla
schematické	T6.1 průřez
	T6.2 schéma
ostatní	T7.1 kartografické značky
	T7.2 logo
	T7.3 jiné znaky, značky
kombinované	T8.1 obrázková kombinace
	T8.2 obrázková řada

### 3.4 Procedura výzkumu

Studie vychází z pozitivistického přístupu k analýze dokumentů a usiluje proto o systematický, racionální a kvantitativní pohled (srov. Cohen, Manion, & Morrison, 2011, s. 254). Šetření bylo realizováno jako deskriptivní analýza porovnávající české a německé učebnice školní geografie z hlediska typů nonverbálních prvků napomáhajících při zprostředkovávání a didaktické transformaci geografických poznatků. Výzkumnou metodu představovala deduktivní obsahová analýza. Nonverbální prvky byly posuzovány na základě charakteristických znaků a následně byly klasifikovány do odpovídajících kategorií. To umožnilo usuzovat na zastoupení typů nonverbálních prvků v učebnicích a následně vyvozovat interpretace vážící se k fungování nonverbálních prvků jako didaktických prostředků. K vyhodnocení sloužily metody deskriptivní statistiky, které poskytly přehled o rozložení a struktuře dat.



## 4 Výsledky

V následující části jsou prezentovány výsledky šetření. Strukturovány jsou způsobem umožňujícím zodpovězení výzkumných otázek (kap. 2.1). Nejdříve tak popisujeme poznatky první fáze, kde bylo zjišťováno, jakými typy nonverbálních prvků jsou vybaveny české učebnice školní geografie – za účelem didaktického transformování geografických poznatků (kap. 4.1). Následně představujeme poznatky druhé fáze šetření, která se zaměřila na porovnání typů nonverbálních prvků v českých a německých učebnicích školní geografie (kap. 4.2).

### 4.1 Zastoupení typů nonverbálních prvků v českých učebnicích školní geografie

Ukázalo se, že dominantní zastoupení má především fotografie (Tabulka 2). Druhým nejčastěji zastoupeným typem byl mapový náčrtek (v učebnici A 4,7 %, ve srovnání s tím v učebnici B 13,3 %). V zastoupení ostatních typů nonverbálních prvků se však už analyzované učebnice odlišovaly. Zatímco v učebnici A byla třetím nejčastěji zastoupeným typem tabulka (3,9 %) a logo (3,9 %), v učebnici B zaujímalo třetí místo schéma (12,1 %). Důležitým zjištěním však je, že v obou českých učebnicích byly v nejmenší míře zastoupeny typy nonverbálních prvků jako mapa (0,0 % v učebnici A; 0,0 % v učebnici B) či průřez<sup>10</sup> (0,3 % v učebnici A; 0,0 % v učebnici B).

Důležitá zjištění přineslo i posouzení kombinovaných nonverbálních prvků. V analyzovaných českých učebnicích převažovaly spíše obrázkové řady (2,2 % v učebnici A; 4,8 % v učebnici B), jež se mohou uplatňovat při vysvětlování vývoje geografických fenoménů v prostoru a čase. Naproti tomu obrázkové kombinace, které mohou zprostředkovávat různé úhly pohledu na geografické jevy, se v učebnicích vyskytovaly spíše ojediněle (0,3 % v učebnici A; 0,0 % v učebnici B).

Při podrobnějším pohledu je tak patrné, že v českých učebnicích školní geografie převažovaly typy nonverbálních prvků spadajících do třídy obrazové

<sup>10</sup> Průřez zde chápeme jako vertikální nebo horizontální řez určitým geografickým jevem. Používání pojmu průřez (resp. geografický průřez) nicméně není jednotné. V některých případech proto může být nahrazován termínem blokdiagram. Přiklonění se k pojmu průřez v této studii je dáno použitím původní verze výzkumného nástroje (kategoriálního systému), která splnila požadavky na reliabilitu a jejíž integrální součástí daný pojem je (podrobněji Janko, 2012, s. 88–90).

(76,7 % v učebnici A; 48,8 % v učebnici B). Naproti tomu abstraktní typy nonverbálních prvků náležející do tříd kartografické (5,0 % v učebnici A; 15,5 % v učebnici B) a schematické (1,4 % v učebnici A; 12,1 % v učebnici B) byly zastoupeny v menším počtu. Nízké zastoupení bylo zjištěno také u prvků patřících do tříd tabelární (3,9 % v učebnici A; 8,1 % v učebnici B) a statisticko-grafové (3,3 % v učebnici A; 7,7 % v učebnici B). V relativně nízkých četnostech byly zastoupeny i prvky ve třídách ostatní (5,0 % v učebnici A; 0,8 % v učebnici B), kartograficko-statistické (2,1 % v učebnici A; 3,2 % v učebnici B) a kombinované (2,5 % v učebnici A; 4,8 % v učebnici B).

#### *4.2 Srovnání typů nonverbálních prvků v českých a německých učebnicích školní geografie*

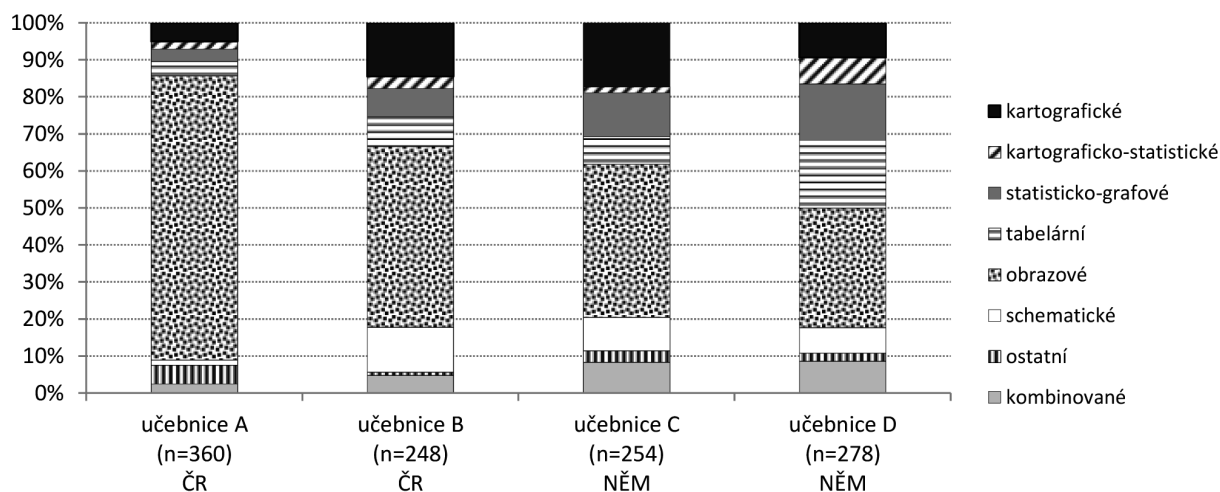
Dále bylo porovnáváno, jak si české učebnice školní geografie stojí z hlediska mezinárodního srovnání. Komparace byla realizována jak na úrovni typů nonverbálních prvků, tak na úrovni tříd. Bylo zjištěno, že podobně jako u českých učebnic školní geografie i u těch německých byla nejvíce zastoupeným typem nonverbálního prvku fotografie. Avšak zatímco u českých učebnic její zastoupení výrazně převládalo (75,3 % v učebnici A; 44,8 % v učebnici B), u německých učebnic se jeví jako vyvážené (36,2 % v učebnici C; 22,3 % v učebnici D). České a německé učebnice vykazovaly podobnost také u nejméně zastoupených typů nonverbálních prvků. Shodně se jednalo o mapu a průřez, jež jsou však při transformování geografických poznatků jen obtížně zastupitelné. Podrobnější srovnání však poukázalo spíše na rozdíly mezi učebnicemi. Zatímco v německých učebnicích se při transformování abstraktních geografických fenoménů uplatňovaly grafy, v českých učebnicích bylo v tomto ohledu spoléháno spíše na schémata. Pokud jde o kombinované nonverbální prvky, jež umožňují znázorňovat vývoj geografických jevů anebo nabízejí různé úhly pohledu, bylo zjištěno, že české učebnice školní geografie potenciálu těchto typů využívají v menší míře, ve srovnání s učebnicemi německými. Rozdíly jsou přitom patrné především u obrázkových řad (Tabulka 2).

Tabulka 2

*Zastoupení typů nonverbálních prvků v českých a německých učebnicích školní geografie*

třída nonverbálního prvku	typ nonverbálního prvku	učebnice A		učebnice B		učebnice C		učebnice D	
		(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
kartografické	mapa	0	0,0	0	0,0	1	0,4	2	0,7
	mapový nákres	17	4,7	33	13,3	40	15,7	22	7,9
	plán	1	0,3	3	1,2	3	1,2	2	0,7
kartograficko- statistické	kartogram	8	2,1	6	2,4	3	1,2	14	5,0
	kartodiagram	0	0,0	2	0,8	1	0,4	6	2,2
statistic.-graf.	graf	12	3,3	19	7,7	30	11,8	42	15,1
tabulární	tabulka	14	3,9	20	8,1	19	7,5	51	18,3
obrazové	fotografie	271	75,3	111	44,8	92	36,2	62	22,3
	malba/kresba	1	0,3	8	3,2	11	4,3	19	6,8
	reprodukce výtvarného díla	4	1,1	2	0,8	2	0,8	9	3,2
schematické	průřez	1	0,3	0	0,0	8	3,1	2	0,7
	schéma	4	1,1	30	12,1	15	5,9	17	6,1
ostatní	kartografická značka	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	logo	14	3,9	2	0,8	1	0,4	6	2,2
	další značky	4	1,1	0	0,0	7	2,8	0	0,0
kombinované	obrázková kombinace	1	0,3	0	0,0	3	1,2	5	1,8
	obrázková řada	8	2,2	12	4,8	18	7,1	19	6,8
celkem		360	100	248	100	254	100	278	100

Dále bylo zjišťováno, zda (resp. v jaké míře) se od sebe české a německé učebnice školní geografie odlišují, pokud jde o třídy nonverbálních prvků s podobnými sémantickými a syntaktickými charakteristikami. Výsledky neprokázaly, že by se skladba tříd nonverbálních prvků v českých učebnicích školní geografie významně lišila od učebnic německých. Různorodost analyzovaných učebnic tak spočívala především v tom, jak významná role v nich byla jednotlivým třídám nonverbálních prvků přisouzena (Obrázek 1).



*Obrázek 1.* Srovnání českých a německých učebnic školní geografie z hlediska zastoupení nonverbálních prvků.

Posuzování tříd nonverbálních prvků má svůj význam, neboť se tak lze dozvědět, do jaké míry jsou učebnice vyvážené, pokud jde o různé způsoby prezentování geografických jevů, jež nabízejí odlišné úhly pohledu (a mohou tak napomáhat porozumění). Pro přesnější představu o tom, do jaké míry se od sebe české a německé učebnice školní geografie odlišují v zastoupení tříd nonverbálních prvků, byl proto jako doplňující ukazatel vypočítán index nominální variance, který slouží k porovnání variability u nominálních dat (Chráska, 2007, s. 58).

### Tabulka 3

*Míra odlišnosti mezi českými a německými učebnicemi školní geografie z hlediska typových tříd nonverbálních prvků*

třída nonverbálních prvků	index nominální variance
kartografické	0,72
kartograficko-statistické	0,66
statisticko-grafové	0,70
tabelární	0,67
obrazové	0,69
schematické	0,69
ostatní	0,63
kombinované	0,72

Výsledky naznačily (Tabulka 3), že české a německé učebnice školní geografie se odlišují především v zastoupení třídy *ostatní* (nom. var. = 0,6298)<sup>11</sup>. Zatímco u českých učebnic bylo zastoupení této třídy poměrně významné, u německých učebnic bylo spíše nižší. Jedná se o zajímavé zjištění, protože třída *ostatní* obsahuje typy nonverbálních prvků, které se při objasňování učiva uplatňují spíše nepřímo (značky a loga ad.). Jejich význam spočívá spíše v organizaci osvojovaných informací. V učebnicích se však mohou vyskytovat i kvůli zatraktivnění vzhledu. Odlišnost mezi českými a německými učebnicemi se ukázala také u kategorií kartograficko-statistické (nom. var. = 0,66) a tabelární (nom. var. = 0,671). Příčinou byl vyšší podíl prvků spadajících do těchto tříd v německých učebnicích, ve srovnání s učebnicemi českými. Naopak nejmenší odchylka, pokud jde o třídy nonverbálních prvků (tzn. vysoká hodnota indexu variance) byla v posuzovaných učebnicích zjištěna u kategorií *kombinované* (nom. var. = 0,7149) a *kartografické* (nom. var. = 0,7182). Nutno však doplnit, že například u kategorie *kombinované* mohla být nízká míra odlišnosti způsobena celkově nízkým výskytem této třídy ve všech analyzovaných učebnicích.

#### 4.3 Interpretace zastoupení nonverbálních prvků v českých a německých učebnicích z hlediska cílového zaměření školní geografie

Jak již bylo uvedeno, úlohou školní geografie by mělo být rozvíjení specifických znalostí, které žákům umožní uvědomělé zapojení do současné, dynamicky se rozvíjející společnosti. V rovině školy tomu odpovídají cílové domény školní geografie, které zde byly vymezeny v rovině kognitivní, afektivní a psychomotorické (kap. 1.3).

Cílové domény v oblasti kognitivní mají z hlediska školní geografie zásadní význam. Měly by směřovat k prohlubování myšlenkových operací žáků a rozvoji jejich představ a znalostí. Poznatky pedagogického výzkumu naznačují, že dosahování kognitivních cílových domén může být podpořeno, pokud žáci mají možnost konfrontovat své myšlenky s reprezentacemi učiva, které dokáží zobecňovat nejdůležitější aspekty učiva (např. Sumfleth & Telgenbüscher, 2000, s. 60–61). V učebnicích (nejen školní geografie) tuto roli obvykle naplňují abstraktní nonverbální prvky, které strukturu geografických jevů, ale

<sup>11</sup> Nižší hodnota indexu naznačuje, že zastoupení určité třídy je při srovnání mezi učebnicemi spíše nerovnoměrné a významněji se proto liší – variuje. Naopak vysoká hodnota indexu naznačuje, že zastoupení určité třídy je při srovnání mezi učebnicemi spíše rovnoměrné a odlišuje se tak v menší míře (podrobněji viz Řehák & Řeháková, 1986, s. 66–69).

také související principy a procesy dokáží přehledně znázorňovat ze své podstaty, například blokdigram znázorňující výškové vegetační stupně (srov. Einsiedler & Martschinke, 1997, s. 13–17). Výsledky realizovaného šetření nicméně naznačily, že zastoupení abstraktních nonverbálních prvků je v učebnicích školní geografie poměrně různorodé. V českých i německých učebnicích mají významné zastoupení, zároveň se ale analyzované učebnice u těchto typů v největší míře odlišují. U českých učebnic převládají tabelární typy nonverbálních prvků (např. tabulka), zatímco u německých se vyskytují spíše typy statisticko-grafové (např. graf). V celkovém pohledu je zastoupení abstraktních typů nonverbálních prvků rovnoměrněji zastoupeno u německých učebnic, ve srovnání s českými učebnicemi (Obrázek 1).

Podstatným zjištěním však je, že v českých a německých učebnicích školní geografie (obsahující sociálněgeografická témata) převažují obrazové typy nonverbálních prvků. Obrazové nonverbální prvky (např. fotografie savany, kresba znázorňující původní obyvatelé Ameriky) zobrazují geografické jevy tak, jak vypadají ve skutečnosti, tj. analogicky. Lze je proto považovat za reprezentace učiva, které jsou blízké zkušenostem žáků a upoutávají tak jejich pozornost (např. Butler, 1994, s. 141). Vzhledem k jejich srozumitelnosti však tyto typy, bez doplňujícího komentáře (např. ze strany učitele, výkladového textu učebnice), nemusejí v dostatečné míře podporovat aktivní odvozování významů geografických jevů. V kontextu geografického vzdělávání tak lze usuzovat, že v analyzovaných učebnicích převládají nonverbální prvky, které na základě iluze reality, působivého dojmu a poddajné formy vybízejí k emocionálním učebním prožitkům a odkazují tak k cílovým doménám v oblasti afektivní. Zastoupení těchto typů nonverbálních prvků je markantní zejména u českých učebnic školní geografie, ve srovnání s učebnicemi německými (Tabulka 3).

Výuka školní geografie je formována i cílovými oblastmi v rovině psychomotorické. Rozvíjení zručnosti (např. při zacházení s pomůckami a zařízeními) a šikovnosti (např. při využívání osvojených poznatků) nicméně není snadnou záležitostí a vyžaduje procvičování. Jako pomůcka se proto nabízí využívání reprezentací, které by umožňovaly znázorňovat více aspektů geografických jevů najednou a mohly tak sloužit jako „impuls“ pro učební aktivity. Jak však bylo zjištěno, kombinované nonverbální prvky, které v tomto ohledu mají největší potenciál, neboť umožňují uchopovat geografické jevy vícero způsoby (Barth, 1963, s. 48–50), se v posuzovaných učebnicích vyskytují v poměrně nízké míře. V českých učebnicích je pak jejich výskyt nižší,

ve srovnání s učebnicemi německými. Potvrzuje se tak, že analyzované učebnice školní geografie (resp. jejich obrazové složky) nemusejí naplňování cílových domén v oblasti psychomotorické podporovat v plné míře.

Celkově se tak ukazuje, že z hlediska školní geografie a jejího cílového zaměření se v učebnicích pro vyšší stupeň sekundárního vzdělávání lze setkat převážně s typy nonverbálních prvků, které stimulují emocionální cítění žáků a mohou také motivovat k učebním aktivitám. Avšak abstraktní typy nonverbálních prvků, které by i přes vyšší kognitivní náročnost dokázaly na geografické jevy zprostředkovávat více strukturovaný pohled, se v posuzovaných učebnicích objevují spíše v menší míře. Jejich zastoupení v analyzovaných učebnicích je zároveň poměrně různorodé.

## 5 Limity studie a diskuse výzkumných zjištění

Studie se zaměřila na porovnání českých a německých učebnic školní geografie z hlediska typů nonverbálních prvků a interpretaci zjištění vzhledem k cílovým doménám daného vyučovacího předmětu. I když zvolený přístup k problematice přinesl cenné poznatky, vykazuje zároveň určité limity, které mohou podmiňovat validitu výzkumných zjištění. O jejich přiblížení se proto pokoušíme dále. V návaznosti na vyjasňování metodiky výzkumné studie v kapitole usilujeme také o diskusi výzkumných zjištění a jejich zasazení do širšího kontextu reprezentovaného poznatky souvisejících výzkumů.

Vzhledem k operacionalizaci výzkumného problému (kapitola 3) nebylo ve studii například podrobněji zjišťováno obsahové zaměření nonverbálních prvků. Jak však uvádí Roseová (2008, s. 155–156), obsah nonverbálních prvků může významně podmiňovat možnosti jejich reálného uplatnění ve výuce. Zjištění studie by proto měla být interpretována spíše vzhledem k tomu, do jaké míry je zastoupení nonverbálních prvků v učebnicích (jako didaktických prostředků) v souladu s cílovým zaměřením školní geografie (jako vyučovacího předmětu). Nutno rovněž připustit, že ve studii byla při posuzování potenciálu nonverbálních prvků znázorňovat geografické učivo pozornost zaměřena na konkrétní charakteristiku – typ, zatímco ostatní charakteristiky (např. míra realističnosti či souvislost s textem) byly zohledňovány spíše v kontextu. Validita výzkumných zjištění byla do určité míry podmíněna i výběrem analyzovaného vzorku učebnic. Jeho rozsah lze považovat za vyhovující koncepci šetření, zároveň ale nedovoluje širší zobecňování výsledků. Do určité míry limitující však může být i samotná snaha o srovnávání

učebnic školní geografie reprezentující odlišná pojetí geografického vzdělávání. Geografické vzdělávací obsahy totiž mohou být v odlišných pojetích uchopovány různě (např. Haubrich, 1982, s. 11), což může objektivnost posuzování nonverbálních prvků v učebnicích do určité míry snižovat.

Výsledky studie také v obecné rovině ukázaly, že v českých a německých učebnicích školní geografie je ke koncipování nonverbálních prvků přistupováno odlišným způsobem. Patrné je to nejen v zastoupení konkrétních typů, ale také ve vyváženosti tříd nonverbálních prvků. Zatímco v některých českých učebnicích se zastoupení nonverbálních prvků ukázalo jako poměrně jednostranné (viz Obrázek 1), v německých učebnicích bylo více vyvážené. Uvedená zjištění studie nicméně nejsou ojedinělá, neboť k obdobným závěrům dospěli i jiní autoři. Například ve studii Erdmannové (2010) bylo zjištěno, že německé a francouzské učebnice dějepisu se tradičně odlišují v tom, jaké typy nonverbálních prvků žákům nabízejí pro účely interpretace učiva. Odlišné závěry ale přinesla studie Tangové (1994), která naznačila, že i když školní učebnice pocházejí z různých kulturních prostředí, obvykle vykazují srovnatelné zastoupení nonverbálních prvků.

Zároveň bylo zjištěno, že v aktuálních učebnicích školní geografie (domácích i německých) se při transformování geografických poznatků uplatňují především obrazové typy nonverbálních prvků. Ty jsou pro žáky obvykle srozumitelné, zároveň ale nemusejí vždy dostatečně vybízet k aktivizaci myšlenkových operací. Jejich uplatnění v rámci školní geografie se tak nabízí spíše v oblasti afektivních cílových domén. Naopak ostatní typy nonverbálních prvků, které by napomáhaly objasňování abstraktních geografických poznatků a současně umožňovaly dosahování cílových domén v oblasti kognitivní či psychomotorické, se v učebnicích vyskytovaly poměrně nevyváženě. Přičemž neuspokojivé bylo zejména nízké zastoupení kombinovaných nonverbálních prvků. Šetření také ukázalo, že zmiňované nedostatky v zastoupení nonverbálních prvků se týkají spíše českých učebnic školní geografie, ve srovnání s německými. I když uvedené poznatky nejsou příliš lichotivé, korespondují se závěry jiných výzkumů, které naznačují, že využívání obrazových typů nonverbálních prvků při transformování vzdělávacích obsahů není charakteristické pouze pro učebnice školní geografie (Yasar & Seremet, 2007), nýbrž se s ním lze setkat například i v učebnicích školního dějepisu (Kleppe, 2010) či německého jazyka (Holzbrecher, 2010).



## 6 Závěr

Povaha geografických fenoménů mnohdy nedovoluje, abychom se s nimi setkávali přímo. Jejich porozumění ve školní výuce je proto často podmíněno tím, jakým způsobem jsou žákům zprostředkovávány. Nahlédneme-li tedy výsledky studie shrnujícím pohledem, ukazuje se, že i když nonverbální prvky v aktuálních učebnicích školní geografie napomáhají při objasňování poznatků a mohou tak podporovat dosahování cílových domén školní geografie, není jejich potenciál k tomuto účelu využíván vždy v plné míře. Uvedená zjištění jsou závažná nejen z hlediska učebnic školní geografie a jejich fungování jako didaktických prostředků, ale také z hlediska explanace procesů učení žáků s učebnicemi. Zároveň ale poukazují na konkrétní aspekty, které by bylo možné v učebnicích školní geografie zlepšit. A mohou tak sloužit také jako východiska pro doporučení směrem k tvorbě učebnic.

Při snaze o další zlepšování českých učebnic školní geografie by se proto autoři výzkumů měli zaměřit především na vybalancování různých typů nonverbálních prvků, aby žákům nabídli vyváženější příležitosti k získávání nových poznatků (kognitivní doména), stejně jako rozvíjení postojů a hodnot (afektivní doména) a zároveň tak podpořili uplatňování geografických poznatků v každodenním životě (psychomotorická doména). Byl by tím naplněn jeden z důležitých předpokladů pro úspěšné směřování k cílovým doménám školní geografie. V konkrétní rovině by pozornost měla být věnována strukturovaným a propracovaným typům nonverbálních prvků (blokdigram, průřez), které díky svým vlastnostem dokáží geografické jevy zobecňovat a napomáhají tak jejich uchopování. Naopak zastoupení obrazových typů nonverbálních prvků v učebnicích (fotografie, kresby) by mělo být lépe promyšleno. Adekvátní by mělo být i zastoupení kombinovaných nonverbálních prvků, které mají z hlediska objasňování geografických poznatků nezanedbatelný potenciál, neboť mohou jasněji znázorňovat různé úhly pohledu a objasňovat vývoj geografických jevů.

V realizované studii jsme však byli schopni uchopit pouze dílčí aspekt složité problematiky nonverbálních prvků v učebnicích. Budoucí výzkumná šetření by se proto měla pokusit o zprostředkování poznatků, jež by bylo možné zobecňovat ve větší míře. Řešením by mohlo být například rozšíření výzkumné pozornosti o další charakteristiky nonverbálních prvků – sémantických, pragmatických ad. Prohloubení vypovídající hodnoty výzkumu by však mohlo pomoci i to, pokud by autoři výzkumů zasazovali svá zjištění přímo

do kontextu vyučování a učení – např. porovnáním, jaké příležitosti k práci s různými nonverbálními prvky nabízejí učebnice s tím, jak je tato nabídka využívána učiteli a žáky v reálné výuce. Užitečné by bylo i ověřování, jaké preference ohledně využívání nonverbálních prvků v učebnicích mohou mít žáci a učitelé v zemích s odlišnými pojetími školně geografického vzdělávání.

## Literatura

- Barth, L. (1963). *Bild und Karte im Erdkundeunterricht. Volk und Wissen*. Berlin: Volkseigener Verlag.
- Böhm-Kasper, O., Schuchart, C., & Weishaupt, H. (2009). *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Butler, D. R. (1994). Repeat photography as a tool for emphasizing movement in physical geography. *Journal of Geography*, 93(3), 141–151.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Demirkaya, H. (2008). Using goal accomplishment style to predict geography academic achievement of prospective teachers. *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(26), 281–305.
- Einsiedler, W., & Martschinke, S. (1997). *Elaboriertheit und Strukturiertheit in Schulbuchillustrationen des Grundschulsachunterrichts, Nr. 86*. Nürnberg: Institut für Grundschulforschung des Universität Erlangen.
- Erdmann, E. (2010). Bilder in deutschen und französischen Geschichtsschulbüchern seit dem 19. Jahrhundert bis heute. In C. Heinze & E. Matthes (Eds.), *Das Bild im Schulbuch* (s. 143–154). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Firth, R. (2011). Making geography visible as an object of study in the secondary school curriculum. *The Curriculum Journal*, 22(3), 289–316.
- Greger, D. (2005). Proces schvalování učebnic v historickosrovnávací perspektivě. *Pedagogická orientace*, 15(3), 112–177.
- Haubrich, H. (Ed.). (1982). *International focus on geographical education*. Braunschweig: Westermann.
- Haubrich, H. (Ed.). (2006). *Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret*. München: Oldenbourg.
- Holzbrecher, A. (2010). Fotografie im interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht. In D. Caspari & L. Koster (Eds.), *Wege zu interkultureller Kompetenz* (s. 29–38). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- International Geographical Union (1992). *International charter on geographical education*. Washington: National Geographic Society.
- Janko, T. (2012). *Nonverbální prvky v učebnicích zeměpisu jako nástroj didaktické transformace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jennings, S. A. (2006). A content comparison of six physical geography textbooks spanning a century. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(1), 1–14.

- Kent, A., Lambert, D., Naish, M., & Slater, F. (1996). *Geography in education. Viewpoints on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleppe, M. (2010). Photographs in dutch History textbooks: Quantity, type and educational use. In C. Heinze & E. Matthes (Eds.), *Das Bild im Schulbuch* (s. 261–272). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Levin, J. R. (1976). What have we learned about maximizing what children learn? In J. R. Levin & V. L. Allen (Eds.), *Cognitive learning in children. Theories and strategies* (s. 105–134). New York: Academic Press.
- Levin, J. R., & Mayer, R. E. (1993). Understanding illustrations in text. In B. K. Britton, A Woodward, & M. Binkley (Eds.), *Learning from textbooks. Theory and practice* (s. 95–113). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Macek, Z. (1984). Obraz jako didaktický prostředek. *Pedagogika*, 34(4), 453–469.
- Maňák, J. (2008). Funkce učebnice v moderní škole. In P. Knecht & T. Janík, et al., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 19–26). Brno: Paido.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and writing*. Frankfurt: Peter Lang.
- Peeck, J. (1993). Increasing picture effects in learning from illustrated text. *Learning and Instruction*, 3(3), 227–238.
- Pešková, K. (2012). Vizuální prostředky pro výuku reálií: výsledky analýzy učebnic němčiny. *Pedagogická orientace*, 22(2), 243–265.
- Řehák, J., & Řeháková, B. (1986). *Analýza kategorizovaných dat v sociologii*. Praha: Academia.
- Rose, G. (2008). Using photographs as illustrations in human geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(1), 151–160.
- Sénéchau, M. (2010). Sprechen auch Bilder verschiedene Sprachen? Illustrationen in Schulbuchkapiteln zu Kelten, Römern und Germanen in deutsch-französischen Vergleich. In C. Heinze & E. Matthes (Eds.), *Das Bild im Schulbuch* (s. 125–142). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sumfleth, E., & Telgenbüscher, L. (2000). Zum Einfluß von Bildmerkmalen und zusätzlichen Fragen zum Bild beim Chemie-lernen mit Hilfe von Bildern – Beispiel Massenspektrometrie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 6, 59–78.
- Tang, G. M. (1994). Textbook illustrations: A cross-cultural study and its implications for teachers of language minority students. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13, 175–194.
- Tracane, R. B., Ferreira, C., Ferreira, M. E., & Carvalho, G. S. (2008). Analysing the theme of pollution in Portugese geography and biology textbooks. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(3), 199–211.
- Tollingerová, D. (1977). Audiovizuální prostředky a jejich psychologické parametry. In D. Tollingerová & M. Cipro, *Didaktická technika a pomůcky v socialistické škole. Díl 2.* (s. 221–230). Praha: SPN.
- Wahla, A. (1983). *Strukturní složky učebnic geografie*. Praha: SPN.
- Wessel, A. E. (2010). Zur Rolle und Funktion von Bildern in Lehrbüchern des Finnischen als Fremdsprache. In C. Heinze & E. Matthes (Eds.), *Das Bild im Schulbuch* (s. 233–248). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Woodward, A. (1993). Do illustrations serve an instructional purpose in U.S. textbooks? In B. K. Britton, A. Woodward, & M. Binkley (Eds.), *Learning from textbooks. Theory and practice* (s. 115–134). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.

Yang, D. (2011). A comparison of content in syllabus-based senior geography textbooks and standard-based senior geography textbooks in mainland China. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20(2), 121–138.

Yasar, O., & Seremet, M. (2007). A comparative analysis regarding pictures included in secondary school geography textbooks taught in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(2), 157–187.

## **Autor**

Mgr. Tomáš Janko, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: janko@ped.muni.cz

## **A comparative analysis of types of visuals in current Czech and German human geography textbooks**

**Abstract:** The aim of the study is to compare the types of visuals (as means for didactical transformation of educational content) in Czech and German geography school textbooks and to interpret the results with regard to educational goals of school geography. First, the contemporary progress of geography school textbooks is contemplated which is implied by the arising complexity of geographical knowledge. Then the role played by textbook visuals in this context is described. The theory of textbooks and the concept of representation are used for explanation. Educational goals of school geography are also considered and subsequently used as context for interpretation of the results. Regarding the methodology, the study was realized as content analysis of 2 Czech and 2 German geography school textbooks (ISCED 2) in which 1140 visuals were analysed. The results showed that pictorial types of visuals (photo, realistic drawings) still predominate in current Czech school textbooks. In German school textbooks, however, the distribution of the types of visuals is better balanced. It could be therefore concluded that in Czech geography school textbooks the types of visuals which may encourage pupil's emotional reactions towards educational content predominate, but these facilitate cognitive elaboration of content only to a limited extent. They may thus serve as didactical means for educational goals in affective domain, rather than in cognitive or psychomotoric domain.

**Keywords:** geography, textbooks, visuals, visual representations, comparative analysis, didactical transformation

# Výchova ke zdraví v učebnicích 1. stupně ZŠ: výsledky analýzy didaktického aparátu učebnic prvouky/přírodovědy<sup>1</sup>

Markéta Hrozová

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

Redakci zasláno 19. 10. 2014 / upravená verze obdržena 28. 1. 2015 / k uveřejnění přijato  
9. 2. 2015

**Abstrakt:** Cílem empirické studie je prezentace výsledků obsahové analýzy didaktického aparátu učebnic a cvičebnic školního vzdělávacího předmětu prvouka/přírodověda určených pro žáky 1. stupně základních škol z hlediska jejich zaměření na výchovu ke zdraví. V první části studie prezentujeme teoretický základ našeho výzkumu, který spočíval ve vymezení analytických kategorií vyplývajících z holistického pojetí zdraví. V druhé části představujeme cíle a metody výzkumu, výzkumný vzorek sestávající z pěti současných ucelených učebnicových řad učebnic prvouky/přírodovědy (38 učebnic/cvičebnic; 3136 zkoumaných jednotek, tedy otázek, námětů a úkolů zařazených do učebnic) platných pro 1. stupeň základního vzdělávání. Třetí část je věnována výsledkům analýzy, která poukázala na významné rozdíly v prezentaci učiva v oblasti výchova ke zdraví. Z výsledků vyplývá nereflektování holistického pojetí zdraví v jeho plném rozsahu, majoritní zastoupení biologického kontextu zdraví ve zkoumaných učebnicích. Holistické pojetí zdraví nejvíce reflektují učebnice druhých ročníků. Dále poukazujeme na významné rozdíly ve strukturaci učiva v rámci jednotlivých učebnicových řad (absence tematiky zdraví ve většině zkoumaných učebnic 4. ročníků) a nestabilitu v distribuci tematických celků zkoumaného vzorku učebnic. V závěru studie (čtvrtá a pátá část) jsou diskutovány výsledky, možnosti a limity studie a představujeme eventuality navazujícího výzkumného šetření.

**Klíčová slova:** výchova ke zdraví, primární vzdělávání, učebnice, holistické pojetí zdraví, didaktický aparát učebnic, obsahová analýza

Zdraví není v současném celosvětovém pojetí (WHO, 1948) pouze obrazem tělesných funkcí těla, nejedná se o „pouhou“ nepřítomnost nemoci. Je chápáno holisticky, jako bio-psycho-sociální pohoda determinovaná mnoha faktory nejrozličnějšího charakteru. Čím více je tematika zdraví podrobena studiu,

<sup>1</sup> Studie vznikla za podpory projektu *Kurikulum základní školy: metodologické přístupy a empirická zjištění – KUME 2014* (MUNI/A/0813/2013).

tím více determinant nacházíme (srov. Holčík, 2010; Kebza, 2005). Ve vzdělávacích dokumentech se výchova ke zdraví,<sup>2</sup> jako vzdělávací obor, etablovala v roce 1995, a to v rámci *Standardu základního vzdělávání*, ze kterého následně obsahově vycházely další vzdělávací dokumenty. V současnosti je sice výchova ke zdraví obsahově vymezena v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV, 2007, s aktualizací z roku 2013), avšak díky vymezenému obsahu vzdělávání v oblasti zdraví v kurikulu vyvstává na povrch zásadní otázka: Dle jakého pojetí zdraví a jakým způsobem je obsah vzdělávání v oblasti výchova ke zdraví strukturován a následně předkládán žákovi prostřednictvím učiva v učebnicích prvouky/přírodovědy primární školy?

Učebnice jsou jedním z didaktických prostředků sloužících k postupnému osvojování plné zdravotní gramotnosti chápané „nejen jako schopnost osvojit si potřebné znalosti, dovednosti a návyky, ale i formovat postoje, názory a potřeby tak, aby gramotnost jedince aktivně přispěla ke zdraví jedince ve významu základní výbavy pro život“ (Holčík, 2010, s. 147). Učebnice by tak prostřednictvím svého obsahového vymezení měly žáky vést k osvojování zdravotních dovedností pro život, ke schopnostem vidět v nich smysl a prospěch pro své zdraví. Jsou „nejdůležitějším zdrojem poznávání žáků“ (Skalková, 2007, s. 106) a plní významnou didaktickou funkci. Výzkum učebnic se obecně zaměřuje na různé oblasti – od výzkumů realizovaných v rámci kurikula a analýzy reálné výuky přes hodnocení vlastností výuky po výzkumy škol reflektující potřeby škol a učitelů. Výzkum učebnic plně reflektující prezentaci výchovy ke zdraví v učebnicích prvouky a přírodovědy na 1. stupni ZŠ doposud nebyl v českém prostředí realizován (Mužíková, 2010, s. 10).

<sup>2</sup> Termín *výchova ke zdraví* ve studii užíváme nikoliv ve smyslu samostatného vzdělávacího oboru (tj. kurikulum výchovy ke zdraví), který je platný pro 2. stupeň základních škol (dle RVP ZV, 2013), ale jako pojem představující obecnou podstatu vzdělávání v oblasti zdraví (prezentovanou v učebnicích prvouky/přírodovědy pro 1.–5. ročník ZŠ). V širším pojetí chápeme termín *výchova ke zdraví* jako úsilí o podporu zdraví v procesu celoživotního vzdělávání (součástí výchovy a vzdělávání) s akcentem na postupné osvojování a zvyšování zdravotní gramotnosti jedince. Na 1. stupni ZŠ se výchova ke zdraví realizuje především prostřednictvím vyučovacích předmětů (s následným využitím učebnic prvouky/přírodovědy, které jsou výzkumným předmětem studie) prvouka (1. období), přírodověda (2. období) / vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, tematického okruhu Člověk a jeho zdraví, vzdělávacího oboru Tělesná výchova (vzdělávací oblast Člověk a zdraví), průřezových témat (např. osobnostně-sociální výchova, environmentální výchova) integrovaných do jednotlivých předmětů, doplňkových vzdělávacích oborů (etická výchova) nebo v rámci dalších programů podporujících zdraví.

Prezentace tematiky zdraví v učebnicích primární školy závisí na více faktorech. Za všechny zmiňme oblast oborových didaktik školních předmětů souvisejících se zdravotní tematikou, kurikulární dokumenty školní i státní úrovně a v neposlední řadě i roli tvůrců jednotlivých učebnicových řad. Stejně jako kurikulární dokumenty školní úrovně mohou být variovány v závislosti na jednotlivých základních školách, tak strukturace obsahu vzdělávání se může výrazně lišit v rámci pojetí jednotlivých nakladatelství učebnic. Zjišťovali jsme, jaký obsah vzdělávání v této oblasti se, v návaznosti na současné kurikulární požadavky, transformoval do edukačních materiálů. Předpokládáme, že obsah vzdělávání v oblasti výchova ke zdraví je v rámci jednotlivých učebnicových řad pocházejících z různých nakladatelství prezentován různě, ale s jistými společnými znaky.

## 1 Vymezení zkoumané problematiky

Předmětem naší analýzy byl didaktický aparát učebnic<sup>3</sup> prvouky/přírodovědy, přičemž jsme hledali odpověď na otázku, jak je v jeho rámci oblast výchovy ke zdraví zastoupená. Při vlastní analýze jsme kladli důraz na vztah mezi obsahem oboru, kurikulárním obsahem (prezentovaný RVP ZV) a učivem prezentovaným v učebnicích, neboť pro realizaci našeho šetření byl „didaktický systém oboru důležitou částí, jelikož v okruhu těchto problémů dochází k vlastní transformaci oboru do jeho didaktického systému“ (Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, & Kotásek, 2000, s. 33). Vzhledem k multidisciplinární povaze vzdělávací oblasti výchova ke zdraví byl holistický model zdraví využit jako teoretický základ pro tvorbu výzkumného nástroje. Holistické pojetí zdraví považujeme za přínosné vzhledem k jeho celostnímu pohledu na zdraví jedince. Díky němu bylo umožněno teoreticky pojmut a následně kategorizovat všechny obsahové aspekty vzdělávací oblasti výchova ke zdraví.

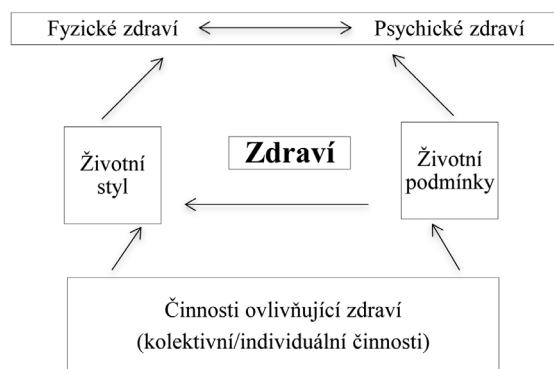
### 1.1 *Holistický model zdraví jako inspirativní zdroj využitý k tvorbě kategoriálního systému*

Na zdraví jedince je potřeba nahlížet (a následně i možno v edukačním prostředí jej ovlivňovat) jedině komplexně, a to v aspektech „bio-psychických, socio-kulturních a spirituálních“ (srov. Liba, 2008, s. 57). Holistický

<sup>3</sup> Didaktickým aparátem učebnic myslíme otázky, úkoly, náměty k činnosti a k zamyšlení, které jsou uvedeny před, za a mezi probíranými texty (tématy), vztahující se k aktuálně probíranému celku i v rámci opakování k tématu, ročníku (celému i předchozímu), obsahově spjaté s tematikou zdraví (Průcha, 1998, s. 17).

model zdraví je (vycházíme z prací Jensena, 1997; Kirstena, Van der Walta a Viljoena, 2009 a Pauluse, 2005) navíc k výše uvedeným aspektům dle Liby (2008) doplněn o ekologický kontext zdraví. Ten poukazuje na ekologické aspekty (životní prostředí, ve kterém žijeme; chování jedince přetvářejícího přírodu, majícího významný vliv na zdraví člověka atd.), které determinují naše zdraví. Holistické pojetí zdraví a jeho naplnění v učebnicích 1. stupně ZŠ je předmětem výzkumného šetření. V následujícím textu se věnujeme holistickým modelům zdraví (Jensen, 1997; Kirsten et al., 2009; Paulus, 2005), které tvořily teoretický základ výzkumného šetření.

Jensenův celostní (holistický) model zdraví (1997) vystihuje přechod od biomedicínského pojetí zdraví k pojetí demokratickému.<sup>4</sup> Této transformaci je přizpůsoben obsah vzdělávání tak, aby vyučování v oblasti zdraví podporovalo celistvé vnímání zdraví jedince. Jensen považuje biomedicínské a holistické paradigma ve výchově ke zdraví za dva základní možné přístupy ke zdraví, které jsou uplatňovány v obsahu vzdělávání výchovy ke zdraví. V konceptu zdraví je uplatněno několik rovin zdraví, a to biologické, psychologické, sociální, ekologické a duchovní (stejně vymezení v pracích Pauluse, 2005). Pro účely vzdělávání je realizace holistického modelu (obr. 1) spatřována v pohledu na zdraví jako otevřeného konceptu životních podmínek jedince, jeho životního stylu a duševní pohody (srov. Jensen, 1997, s. 419–424).

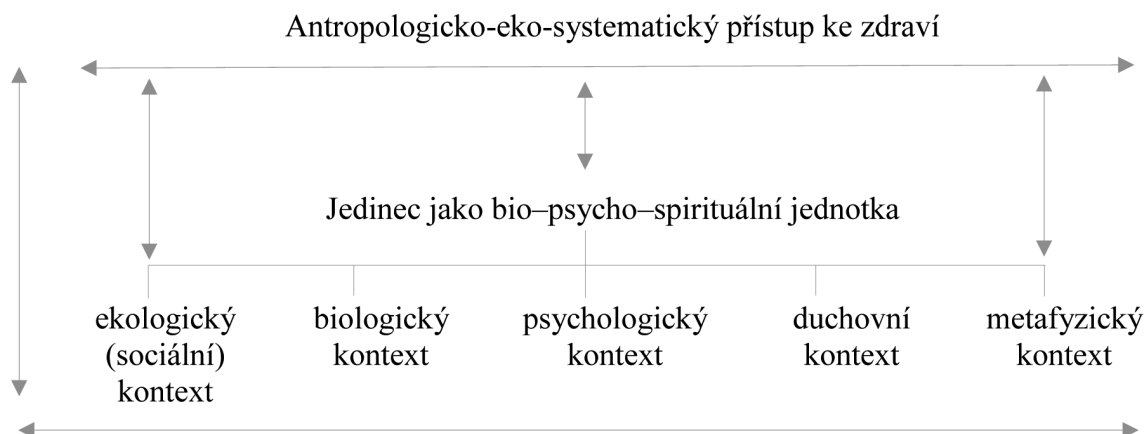


**Obrázek 1.** Holistický model zdraví; upraveno dle Jensena (1997, s. 424). Naznačené šipky v modelu poukazují na nutnost propojenosti jednotlivých dimenzí zdraví. Holistické pojetí zdraví funguje pouze za předpokladu vyrovnanosti všech složek zdraví prezentovaných v modelu.

<sup>4</sup> Použijeme-li terminologii dle Jensena (1997), tedy přechod od moralistního paradigmatu zdraví (*moralistic health paradigm*) k demokratickému paradigmatu (*democratic paradigm*). Pojem moralistní je synonymním výrazem k pojmu biomedicínský a demokratický k pojmu holistický.



Kirsten et al. (2009) vnímá holistický model zdraví z pohledu antropologického (obrázek 2). Model představuje holistické pojetí zdraví prostřednictvím pěti hlavních kontextových kategorií, které jsou rozděleny na kategorie základní a rozšiřující. Základní kategorie popisují zdraví jedince a poukazují na integrovanost těchto kategorií. Mezi základní kategorie patří *kontext biologický*, tedy bio-fyzické procesy (genetická výbava jedince, centrální nervový systém, endokrinní systém, dýchací a jiné systémy). Dále pak kontext *psychologický* (percepce, kognice, emoce, dispozice, sebereflexe atd.). Následující kategorii tvoří kontext *spirituální (duchovní)*, který je charakterizován existenciálními procesy, interpretací konečné reality, morálními hodnotami týkajícími se vlastního pocitu zdraví atd. Model doplňují zbývající dvě kategorie: *ekologický kontext zdraví* (sociální, živé a neživé fyzické prostředí) a *metafyzický kontext* (symbolická a abstraktní složka každého jedince). Jednotlivé šipky naznačují reverzibilitu procesů týkajících se zdraví jedince.



Obrázek 2. Model antropologického pojetí zdraví; upraveno dle Kirstena et al. (2009).

Holistický model zdraví umožňuje aplikaci výzkumné metody ve výzkumném šetření. Zdraví je vnímáno v co možná nejširším kontextu, který umožňuje nahlížet na vzdělávací oblast výchova ke zdraví v nových perspektivách. Tyto perspektivy plně podporují jedince, jeho osobnost, potřeby, dovednosti, vnímat a pozitivně využívat možnosti i limity jedince, a to dokonce i v předmětech, ve kterých bychom o integraci pro-zdravotního obsahu vzdělávání neuvažovali. Holistické pojetí zdraví se prolíná do uplatněné výzkumné

metody, jednotlivé kontexty holistického modelu (Kirsten et al., 2009) a vnímání potřeby celistvosti při pohledu na prezentaci učiva týkajícího se zdraví (Jensen, 1997) vyústily v tvorbu základních kategorií kategoriálního systému užitého ve výzkumném šetření.

## 2 Cíle a metody výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo analyzovat vzdělávací oblast výchova ke zdraví, prezentovanou v didaktickém aparátu učebnic prvouky a přírodovědy 1. stupně ZŠ. Tato analýza byla realizována z hlediska obsahové skladby učiva. Dalším cílem bylo zjistit, zda je v didaktickém aparátu učebnic primární školy zohledněno holistické pojetí zdraví.

### 2.1 Výzkumný vzorek

Vzhledem k cílům výzkumného šetření byly hlediskem pro volbu výběrového souboru takové učebnice, které byly součástí ucelené řady a současně v době transkribování a kódování dat (1. pololetí roku 2013) disponovaly platnou schvalovací doložkou MŠMT.<sup>5</sup> Kritérium splňovalo pět učebnicových řad nakladatelství Fraus, Alter, Nová Škola, Didaktis a Prodos. Mluvíme tedy o učebnicích/cvičebnicích pro 1.–5. ročník základní školy (více v tabulce 1). Analytickou jednotkou obsahu (obsahové analýzy) je *didaktický aparát učebnic*. Celkem bylo transkribováno a analyzováno 3136 jednotek analýzy ( $n = 3136$ ).

---

<sup>5</sup> Vybraných pět učebnicových řad prezentovalo maximálně možný výzkumný vzorek v rámci nastavených kritérií. Základním výzkumným souborem byly všechny řady učebnic prvouky a přírodovědy pro primární školu s platnou schvalovací doložkou MŠMT. Předvýzkumný vzorek určený k ověření reliability výzkumného nástroje (kategoriálního systému) se sestával z pěti učebnic prvouky/přírodovědy (nakladatelství Fortuna/Alter), které měly platnou schvalovací doložku, ovšem nebyly součástí samotného výzkumného šetření.

Tabulka 1  
Rozvržení výzkumného vzorku

Nakladatelství		Zastoupení vzdělávací oblasti VKZ v učebnicích primární školy (1.–5. ročník)	Typologie didaktických textů	Počet jednotek analýzy
Fraus	1.–5. ročník	Ano	5 učebnic, 4 cvičebnice	652
Alter	1.–5. ročník	Bez zastoupení VKZ ve 4. ročníku	5 učebnic, 4 cvičebnice	700
Didaktik	1.–5. ročník	Bez zastoupení VKZ ve 4. ročníku	4 učebnice, 3 cvičebnice	671
Prodos	1.–5. ročník	Učebnice a cvičebnice pro 4. a 5. ročník je prezentována v rámci jedné učebnice (1 cvičebnice).	4 učebnice, 2 cvičebnice	728

## 2.2 Výzkumné metody

Pro účely našeho výzkumného šetření jsme zvolili za nosnou výzkumnou metodu obsahovou analýzu, která je definována jako procedura pro objektivní, systematický a kvantitativní popis zjevného obsahu komunikace (Berelson in Švec, 2009, s. 141). V rámci metodiky našeho výzkumu je obsahová analýza pojímána jako metoda na rozhraní metod kvalitativních a kvantitativních. Kvantifikace obsahových jednotek (otázek, úkolů a námětů k činnostem zařazených do didaktického aparátu učebnic prvouky a přírodovědy pro primární školu) je realizována v rámci kvalitativních kategorií (biologická, psychologická, sociální, ekologická, duchovní dimenze pojetí zdraví).

Pro srovnání zjištěných výsledků analyzovaných učebnicových řad z nakladatelství Fraus, Alter, Nová škola, Didaktis a Prodos jsme použili metodu komparační analýzy (Keeves & Adams, 1997, s. 31–41). Srovnávali jsme zastoupení makrokategorií a podkategorií celkově v učebnicových řadách i mezi jednotlivými ročníky zkoumaných učebnic. Při procesu kódování jednotek analýzy byl v kódovacím archu přidělen každé jednotce symbol 1 pro zařazení do příslušné podkategorie kategoriálního systému. V ostatních případech (obsahové nepříslušnosti k dané podkategorii) byl jednotce obsahové analýzy přidělen symbol 0. Následně byla provedena kvantifikace jednotek obsahové analýzy. V rámci obsahové a komparační analýzy byly uplatněny následující kvantifikační postupy:

- zjišťování četnosti (výskytu) analytických kategorií (makrokategorií, podkategorií);
- kvantifikace analytických kategorií se shodnou výpovědní hodnotou.

Kvantifikace jednotek obsahové analýzy nám umožnila zjistit jejich poměrné zastoupení a komparovat zjištěné četnosti v rámci jednotlivých makrokategorií a podkategorií v rámci jednotlivých řad i ročníků analyzovaných učebnic. Při statistickém zpracování získaných dat jsme po zjištění absolutních a relativních četností jednotlivých kategorií a podkategorií přistoupili k jejich komparaci. Ke zjištění významných rozdílů v rámci jednotlivých kategorií a podkategorií ve zkoumaných učebnicových řadách jsme použili testu dobré shody chí-kvadrát s dodatkem o z-skóre testu (viz Chráska, 2010, s. 79–82). Kvantifikace jednotek obsahové analýzy nám umožnila zjistit jejich poměrné zastoupení a komparovat zjištěné četnosti v rámci jednotlivých kategorií a podkategorií.

### 2.3 Tvorba kategoriálního systému

Při vymezení jednotlivých kategorií vycházíme z holistického pojetí zdraví (Jensen, 1997; Kirsten et al., 2009; Paulus, 2005). Vycházeli jsme také z toho, že holistické pojetí zdraví v současnosti představuje nosnou koncepci v pohledu na zdraví a bylo začleněno do evropských dokumentů<sup>6</sup> týkajících se zdravotní výchovy, jejichž akceptace spoluutváří zdravotní politiku<sup>7</sup> u nás. Ve zmiňovaných dokumentech dochází k odklonu od biomedicínského pojetí zdraví<sup>8</sup> k pohledu komplexnímu, tedy holistickému.

<sup>6</sup> Jedná se např. o ustanovení Světové zdravotnické organizace (WHO, 1986), kde prvotní zmínky o holistickém pojetí zdraví spadají do 50. let minulého století (podpora holistického modelu zdraví např. při zasedání World Council for Early Childhood Education, Paris, Archivní zdroje WHO, 1949, nepublikováno). Prezenci holistického pojetí zdraví se věnují také dokumenty a ustanovení Evropské sítě škol podporujících zdraví (např. Clift & Jensen, 2005), *Zdraví pro všechny v 21. století* (2002), vycházející z *Health 21* (1998) atd.

<sup>7</sup> Termínem *zdravotní politika* chápeme stanovisko nebo činnost určité instituce (zejména vlády) definující priority, dostupné zdroje a podmínky pro činnost, metody péče o zdraví, formy hodnocení výsledků a další politické okolnosti. Hlavním cílem zdravotní politiky je vytvořit a rozvíjet příznivé životní prostředí, v němž by lidé mohli žít zdravě (Holčík, 2010, s. 285).

<sup>8</sup> V biomedicínském pojetí zdraví je zdraví považováno za stav bez prokázaných nemocí. Ve středu zkoumaného zájmu jsou diagnostická kritéria a symptomy nemocí (Holčík, 2010, s. 279).

Jednotlivé kategorie jsme pro potřeby výzkumného šetření zúžili. Zároveň jsme je sjednotili s požadavky kladenými na vzdělávací oblast výchova ke zdraví pro primární vzdělávání prezentované v kurikulu státní úrovně (RVP ZV, 2013). U určování podkategorií je dbáno na to, aby byly kategorie disjunktní a plně vyčerpávající z hlediska klasifikace jednotek.

Kategoriální systém prošel několika vývojovými stádii. Prvotní návrh představoval šest základních kategorií (biologická, psychologická, sociální, ekologická, duchovní a kontextová kategorie). Výrazným nedostatkem původního systému bylo pouhé povrchní kategorizování výzkumných dat. Druhá verze kategoriálního systému se vyznačovala určitou přemírou podkategorií rozvíjejících kategorie základní. Předvýzkumné šetření poukázalo na nedostatky kategoriálního systému, které jsme se v rámci jeho finální verze snažili eliminovat.

Následující tabulka (tabulka 2) prezentuje finální verzi kategoriálního systému, který byl podroben předvýzkumným šetřením<sup>9</sup> s cílem ověření jeho reliability. Zde došlo k zjišťování přímé shody mezi kódovateli v procentech a koeficientu Cohenova kappa.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Předvýzkumný vzorek tvoří pět učebnic prvouky pro primární školu nakladatelství Fortuna a Alter s platnou schvalovací doložkou MŠMT s celkovým počtem jednotek analýzy ( $n = 359$ ). K ověření spolehlivosti výzkumného nástroje bylo užito kódování dvěma nezávislými kódovateli. Podrobný popis předvýzkumného šetření obsahuje disertační práce (Hrozová, 2014).

<sup>10</sup> Koeficient Cohenovo kappa ( $\kappa = 0,94$ ) měřil míru shody dvou kódovatelů, kteří hodnotili stejný počet výzkumných dat (jednotka zkoumání: didaktický aparát učebnic prvouky a přírodovědy primární školy,  $n = 359$ ). Reliabilita výzkumného nástroje byla potvrzena (přímá shoda 94 %).

## Tabulka 2

*Finální verze kategoriálního systému*

Kategorie	Podkategorie	Označení	Obsahové vymezení podkategorie
BIO	Fyziologický vývoj jedince	B1	Stavba lidského těla, základní funkce, projevy a životní potřeby člověka, základy lidské reprodukce, pohlavní rozdíly mezi mužem a ženou, biologické změny v dospívání, vývojová stádia jedince, smysly.
	Biorytmus organismu, hygienické návyky	B2	Režim dne, pitný režim, hygienické návyky, vyváženost psychické a fyzické zátěže.
	Sportovně pohybová aktivita	B3	Pohybový režim dne, působení pohybové aktivity na organismus.
	První pomoc, nemoci, prevence	B4	Podání první pomoci, drobné úrazy a poranění, nemoci přenosné a nepřenosné, příznaky nemocí, prevence nemocí a úrazů (včetně prevence úrazů způsobených dopravními nehodami, ochrana před infekcemi přenosnými krví (hepatitida, HIV/AIDS).
	Dopravní výchova	B4_A	Předcházení rizikových situací v dopravě a v dopravních prostředcích.
	Zdravý životní styl, péče o zdraví	B5	Zásady zdravého životního stylu a zdravé (správné) výživy, výběr a způsoby uchování potravin, vhodná skladba stravy, obezita, procesy organismu při nesprávné životosprávě, biologické projevy organismu na stres a jeho rizika.
PSYCHO	Rizikové chování a jednání jedince (návykové látky a zdraví)	P1	Chování poškozující zdraví (drogy, přenosné nemoci), chování jedince a reflexe jeho chování v rizikových situacích, agrese, zátěž a stres ve škole, šikana, týrání, sexuální a jiné zneužívání, návykové látky, hrací automaty a počítače, TV, závislost, odmítání návykových látek, nebezpečí komunikace prostřednictvím médií, brutalita a jiné formy násilí v médiích.
	Zdravý životní styl	P2	Způsob života, životospráva, duševní zdraví a psychohygienu, vyváženost psychické a fyzické zátěže, psychické změny v dospívání, psychické reakce organismu na stres a jeho rizika, psychosomatická onemocnění, nemoci.

Tabulka 2  
(pokračování)

Kategorie	Podkategorie	Označení	Obsahové vymezení podkategorie
SOC	Osobnostní a sociální rozvoj, rodina	S1	Dovednosti empatie, autenticity, kooperace, analýza sociálních situací, sebepoznání, sebereflexe, simulace a rozvoj sociálních (interpersonálních) vztahů, rodina a partnerství, respekt, rodina, vztahy v rodině, partnerské vztahy, osobní vztahy.
	Sociální kompetence v návaznosti na sociální dovednosti	S2	Kultivace a podpora seberealizace, uplatnění potenciálu jedince, vlastní důstojnost, jedinečné hodnoty osobnosti, řešení problémů, uplatnění vzorů a ideálů.
	Osobní bezpečí, krizové situace	S3	Vhodná a nevhodná místa pro hru, bezpečné chování v rizikovém prostředí, rozpoznání a analýza nebezpečných situací, označování nebezpečných látek, efektivní komunikace – čísla tísňového volání, správný způsob volání na tísňovou linku, přivolání pomoci v případě ohrožení fyzického a duševního zdraví – služby odborné pomoci, postup v případě ohrožení, požáry, integrovaný záchranný systém.
EKO	Životní prostředí	E1	Základní podmínky života, péče a aktuální stav životního prostředí, obnovitelné zdroje, ochrana přírody.
	Prostředí, ve kterém žijeme	E2	Pracovní prostředí a podmínky pro práci, zdravé bydlení, stolování, vliv prostředí na zdraví, jejich komplexní a synergické působení, možnosti a způsoby ochrany zdraví skrze životní prostředí.
	Životní styl	E3	Spotřeba věcí, energie, odpady, způsoby jednání člověka a vliv vlastního životního stylu jedince na prostředí, voda, čistota.
DUCH	Lidské hodnoty	D1	Humanistický obraz člověka, zdraví jako prvořadá hodnota, poznání sebe sama jako živé bytosti, pochopení hodnoty zdraví, smysl rodiny, etická stránka vztahů, etická stránka sexuality.
	Tradice vedoucí k porozumění	D2	Pomoc druhým, péče o staré lidi, o malé děti, o osoby s handicapem, funkce domova, hodnota člověka, altruistické chování.
	Smysl života	D3	Vlastní životní cesta, duchovní a existencionální rozměr člověka, reflexe změn v životě jedince, smysl zdravotní prevence, hloubka problémů spojených s nemocí či jiným poškozením zdraví.

Tabulka 2  
(pokračování)

Kategorie	Podkategorie	Označení	Obsahové vymezení podkategorie
MEZI- OBOROVÉ PROPOJENÍ <sup>11</sup>	Matematika	M1	Kategorie přesahující do matematiky.
	Výtvarná výchova	M2	Kategorie přesahující do výtvarné výchovy.
OSTATNÍ <sup>12</sup>		KX	Kategorie nikterak obsahově nenavazující na výchovu ke zdraví a ostatní nezařaditelný didaktický aparát učebnic.

### 3 Výsledky výzkumného šetření

V kapitole představujeme vybrané výsledky výzkumného šetření. Přesněji tedy výsledky analýzy vzdělávací oblasti výchova ke zdraví, prezentované v didaktickém aparátu učebnic pro primární školu (učebnice/cvičebnice prvouky/přírodovědy). Nejprve se věnujeme analýze kategorií celého výzkumného souboru, poté se soustředíme na komparaci jednotlivých ročníků všech zkoumaných učebnicových řad nakladatelství Fraus, Alter, Nová škola, Didaktis a Prodos, kde statisticky významné rozdíly výskytu mezi jednotlivými kategoriemi v jednotlivých ročnících zkoumaných učebnicových řad dokladují výsledky chí-kvadrát testu s dodatkem o z-skóre testu.<sup>13</sup>

#### 3.1 Profilace kategorií v souhrnném šetření

Komparační šetření provedené mezi ročníky analyzovaných učebnic prvouky a přírodovědy pro základní školu přineslo informace o obsahovém vymezení vzdělávací oblasti výchova ke zdraví prezentované v učebnicích. Učebnicové

<sup>11</sup> Předvýzkumným šetřením bylo zjištěno statisticky významné propojení výchovy ke zdraví v učebnicích prvouky/přírodovědy pro 1. stupeň ZŠ pouze se vzdělávacím oborem Matematika a její aplikace a Výtvarná výchova.

<sup>12</sup> Kategorie Ostatní KX primárně shromažďuje takový didaktický aparát učebnic, který přestože je součástí výchovy ke zdraví v učebnicích, obsahově nikterak nereprezentuje vzdělávání v oblasti zdraví. Sekundárně pak sdružuje didaktický aparát učebnic, který nebylo možno kategorizovat dle předloženého kategoriálního systému.

<sup>13</sup> Vypočítané hodnoty testového kritéria  $z$  ( $z$ -skóre) se simultánně testovaly na třech hladinách významnosti  $p$ , přičemž pokud je pozorovaná četnost výrazně větší/menší než četnost očekávaná na hladině významnosti  $p < 0,001$ , kritérium  $z$  ( $z$ -skóre testu) se pohybuje v hodnotách  $3,3 z$ , pro hladinu významnosti  $p < 0,01$ ;  $2,58 < z < 3,3$  a pro hladinu významnosti  $p < 0,05$ ;  $1,96 z < 2,58$  (viz Chráska, 2010, s. 80–81).



řady nakladatelství Fraus, Alter, Didaktis, Nová škola a Prodos mají vysoké zastoupení didaktického aparátu v kategorii *B Biologické* 67 %, přičemž zastoupení této kategorie je vyšší u učebnic nakladatelství Didaktis 69 % a nižší u učebnic nakladatelství Fraus 57 %. Tato skutečnost poukazuje na celkové zaměření učebnic na *biologický* kontext zdraví. Takové zaměření plně nepodporuje holistické pojetí zdraví a naznačuje, že v učebnicích dominuje biomedicínské pojetí zdraví. Kategorie *S Sociální* je zastoupena 11 % a je jedinou kategorií systému, která společně s kategorií *B Biologické* ve všech učebnicích vykazuje hodnotu relativní četnosti vyšší než 10 %. Kategorie *S Sociální* je specifická rovnoměrným rozložením didaktického aparátu v učebnicových řadách, vyjma učebnic nakladatelství Nová škola, kde je zastoupení méně než 6 %. Ostatní kategorie se, v celkovém hodnocení, pohybují v hodnotách relativní četnosti mezi 3–6 %. Zajímavé je zjištění týkající se kategorie *E Ekologické*, v rámci které je charakteristické významně vyšší zastoupení v učebnicích nakladatelství Fraus 14 %, přičemž ostatní sledované učebnicové řady vykazují výrazně nižší zastoupení 3–5 %. Tab. 3 prezentuje hodnoty absolutní četnosti naměřené pro jednotlivé základní kategorie systému platné pro zkoumané učebnicové řady a odpovídající hodnoty chí-kvadrát testu pro jednotlivé kategorie.<sup>14</sup>

Tabulka 3

*Rozdíl výskytu kategorií v učebnicových řadách nakladatelství Fraus, Alter, Nová škola, Didaktis a Prodos*

	B	P	S	E	D	M	KV
Alter	<b>513</b>	10	71	21	25	20	40
Didaktis	466	16	79	23	<b>31</b>	15	41
Fraus	369	21	87	<b>91</b>	27	18	39
Nová škola	287	10	23	18	7	14	26
Prodos	473	<b>37</b>	<b>94</b>	21	24	<b>35</b>	<b>44</b>
$\Sigma$	2108	94	354	174	114	102	190
$\chi^2$	64,09***	17,71**	15,30**	108,56***	6,06	8,68*	0,48

Pozn. \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ ; Nejvyšší dosažené hodnoty absolutní četnosti v jednotlivých kategoriích jsou vyznačeny tučně. Popis kategorií: B Biologická, P Psychologická, S Sociální, E Ekologická, D Duchovní, M Mezioborové propojení a KV Ostatní.

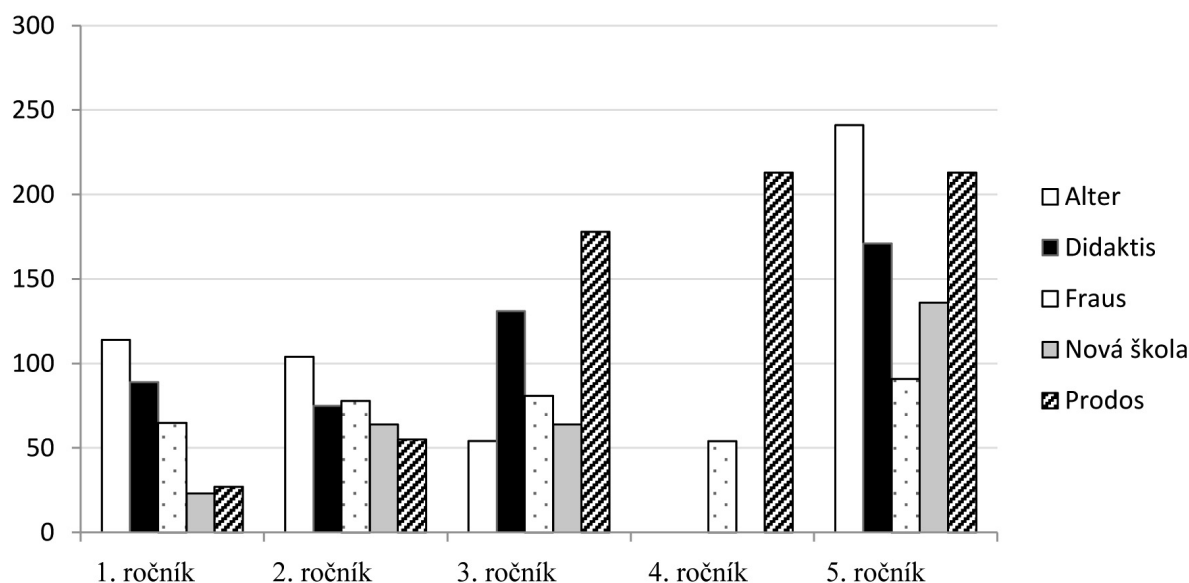
<sup>14</sup> Ke zjištění významných rozdílů v rámci jednotlivých kategorií a podkategorií ve zkoumaných učebnicových řadách jsme použili testu dobré shody chí-kvadrát testu a testové kritérium z (z-skóre), přičemž operujeme na třech hladinách významnosti p, kde symbol \*\*\* zastupuje hladinu významnosti  $p < 0,001$ ; symbol\*\* reprezentuje hladinu významnosti  $p < 0,01$  a symbol \* označuje hladinu významnosti  $p < 0,05$ .

Rozlišné hodnoty chí-kvadrát testu uvedené v tabulce poukazují na nekonzistentnost v rozvržení didaktického aparátu a podávají zprávu o obsahovém vymezení výchovy ke zdraví v učebnicích jednotlivých vydavatelství. Kategorie, jejichž hodnoty jsou distribuovány v rámci celého zkoumaného vzorku rovnoměrně (jedná se o kategorii *D Duchovní*), však bohužel vykazují nízkou hodnotu absolutní i relativní četnosti.

S odvoláním na výsledky výzkumného šetření můžeme konstatovat, že tradiční či klasickou profilaci obsahu vzdělávání v oblasti zdraví v učebnicích prvouky a přírodovědy, můžeme nazvat jako *bio-sociální*. Ta je uplatňována v učebnicových řadách nakladatelství Alter, Didaktis a Prodos. Učebnicovou řadu nakladatelství Fraus můžeme klasifikovat jako *bio-eko-sociální*, zohledňující možnosti prezentace výchovy ke zdraví v učebnicích primární školy i v jiném pojetí nežli *bio-sociálním*. Poslední učebnicová řada nakladatelství Nová škola je dominantně *biologická*. Ostatní kategorie systému prezentující holistické pojetí zdraví (kategorie *psychologická* a *duchovní*) nejsou preferovány tvůrci žádné zkoumané učebnicové řady.

Pro potřeby tohoto příspěvku se v následujících odstavcích detailněji zaměřujeme na dvě nejčteněji zastoupené kategorie, a to kategorii *Biologickou* a *Sociální*. Ukazuje se, že komparace zkoumaných jednotek v jednotlivých ročnících v kategorii *Biologické* ( $n = 2108$ ) upozornila na výraznou obsahovou variabilitu mezi jednotlivými učebnicovými řadami. Došlo ke zjištění statisticky významně nižších hodnot prezentujících zastoupení didaktického aparátu v 1. ročníku u učebnice Prodos ( $z = -2,73$ ); v 2. ročníku významně nižších hodnot u učebnic Fraus ( $z = -2,24$ ) a vyššího zastoupení u učebnice Nová škola ( $z = 3,98$ ); ve 3. ročníku výrazně nižších hodnot u učebnic Fraus ( $z = -2,96$ ) a výrazně nižších u učebnice Fraus ( $z = -2,80$ ) v 5. ročníku.

Za zcela nevyváženou a silně narušující celkovou koncepcí výchovy ke zdraví na 1. stupni ZŠ považujeme absenci tematiky zdraví ve 4. ročnících u učebnic nakladatelství Alter, Didaktis a Nová škola (obr. 3, 4). Nakladatelství Prodos pro výchovu ke zdraví koncipovalo samostatnou učebnici/cvičebnici *Výchovy ke zdraví pro 4. a 5. ročník*. Nevíme však, jak si s výzvou týkající se rozvržení obsahu vzdělávání oblasti zdraví do dvou ročníků poradí praxe. Pouze učebnicová řada nakladatelství Fraus nepodlehla trendu vynechání vzdělávání v oblasti zdraví ve 4. ročníku ZŠ. Nárůst zkoumaných jednotek byl zaznamenán u všech učebnic 5. ročníků, což si vysvětlujeme absencí vzdělávání ve 4. ročníku, a tudíž určitou nutností před ukončením vzdělávání na 1. stupni ZŠ „dohnat“ vše, co bylo obsahově vymezeno RVP ZV (více obr. 3).

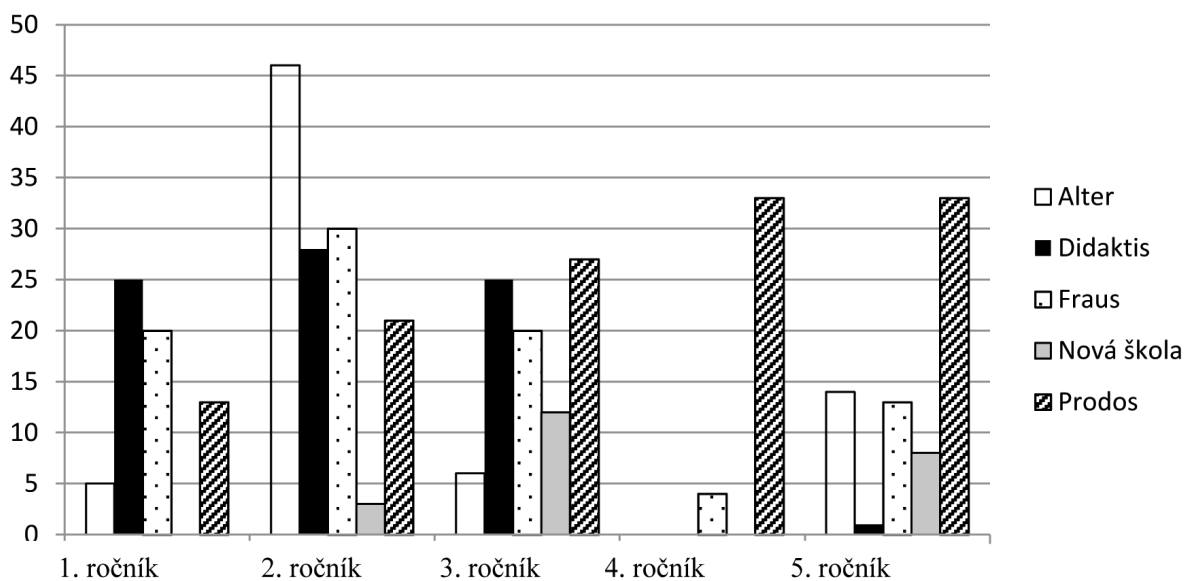


Obrázek 3. Poměr výskytu kategorie B Biologické v komparaci jednotlivých ročníků učebnicových řad nakladatelství Alter, Didaktis, Fraus, Nová škola a Prodos (v absolutních četnostech,  $n = 2108$ ).<sup>15</sup>

Co se poměru výskytu kategorie *Sociální* ( $n = 354$ ) týče, je situace v porovnání s kategorií *Biologickou* odlišná. Komparace prvních ročníků přinesla informace o výrazně nižším zastoupení zkoumaných jednotek u nakladatelství Alter ( $z = -3,03$ ), dále bylo zjištěno výrazně nižší zastoupení ve 2. ročníku učebnice Nová škola ( $z = -2,84$ ), významně nižší zastoupení zkoumaných jednotek v učebnici Didaktis ( $z = -3,13$ ) v 5. ročníku (více obr. 4).

Detailní analýza učebnic za jednotlivé ročníky a učebnicové řady včetně charakteristiky všech kategorií a podkategorií je součástí disertační práce (Hrozová, 2014).

<sup>15</sup> Statisticky významné rozdíly hodnot chí-kvadrát testu pro kategorii Biologickou pro 1. ročník ( $\chi^2 = 19,01$ ;  $p < 0,001$ ); 2. ročník ( $\chi^2 = 23,15$ ;  $p < 0,001$ ); 3. ročník ( $\chi^2 = 12,97$ ;  $p < 0,05$ ) a 5 ročník ( $\chi^2 = 20,80$ ;  $p < 0,001$ ).



Obrázek 4. Poměr výskytu kategorie *S Sociální* v komparaci jednotlivých ročníků učebnicových řad nakladatelství Alter, Didaktis, Fraus, Nová škola a Prodos (v absolutních četnostech,  $n = 354$ ).<sup>16</sup>

## 4 Diskuse

Jsme si vědomi určitých limitů determinujících výsledky našeho šetření, které vycházejí z několika níže prezentovaných aspektů. Problémem, s nímž jsme se při koncipování našeho výzkumu potýkali, je fakt, že výzkumy monitorující obsah vzdělávání v oblasti výchova ke zdraví prezentované v učebnicích v českém prostředí absentují. Nebylo tedy možné inspirovat se jiným obdobně koncipovaným výzkumem, který by kategorizoval obsah vzdělávání v oblasti zdraví. Pro kategorizaci výzkumných dat jsme si vybrali holistický model zdraví, který jsme obsahově zúžili a následně sjednotili s vymezením výchovy ke zdraví, tak jak je prezentovaná v RVP ZV (2013).

Výsledky výzkumného šetření naznačily, že obsahové strukturaci didaktického aparátu ve zkoumaných učebnicích chybí logická návaznost, propojenost, cyklické opakování a postupné nabývání obsahu vzdělávání (více v kap. 4). Konkrétní tematické celky jsou distribuovány různě a v odlišném množství v jednotlivých učebnicových řadách. Žáci se tedy seznamují s odlišným

<sup>16</sup> Statisticky významné rozdíly hodnot chí-kvadrát testu pro kategorii *Sociální* pro 1. ročník ( $\chi^2 = 19,82$ ;  $p < 0,001$ ); 2. ročník ( $\chi^2 = 12,80$ ;  $p < 0,05$ ) a 5. ročník ( $\chi^2 = 22,60$ ;  $p < 0,001$ ).

pojetím výchovy ke zdraví v závislosti na konkrétní učebnicové řadě. To dokládá nerovnoměrné zastoupení didaktického aparátu v jednotlivých kategoriích a podkategoriích podporujících holistické pojetí zdraví.

Důvodem vzájemné odlišnosti učebnic může být, že kurikulární dokument (RVP ZV, 2007, 2013) z něhož apriorně obsahově vycházejí, nepředstavuje dostatečnou podporu v oblasti obsahového, potažmo cílového vymezení výchovy ke zdraví na 1. stupni ZŠ. Tato skutečnost by se mohla eliminovat posílením normativní funkce učebnic, která by „vedle osnov a standardů také svým pojetím a zpracováním vymezovala rozsah poznatků, předkládaných k osvojení žáky“ (Maňák, Janík, & Švec, 2008, s. 41) s důrazem na vymezení jednotného, přiměřeného základního učiva (srov. Knecht, 2007). Jelikož se výzkumné šetření prezentované ve studii nedotýká realizovaného kurikula, zůstává otázkou, jak s obsahem vzdělávání v oblasti výchova ke zdraví nakládá samotný učitel. Vzhledem k multidisciplinární povaze výchovy ke zdraví, která integruje poznatky z různých oborů, by se procesům didaktické transformace stejně jako didaktice výchovy ke zdraví měla věnovat zvýšená pozornost. Učebnice a její prezentace obsahu vzdělávání podává cenné informace o výběru obsahu v konkrétní oblasti vzdělávání, ve smyslu konečného výsledku didaktických transformací. K tématu obecné specifičnosti učebnic prvouky je nutno podotknout, že „pojetí prvouky není jasně zakotveno v žádném vědním oboru a je do značné míry určováno profesionálnímu zaměření tvůrců osnov a učebnic“ (Dvořák, Dvořáková, & Stará, 2008, s. 85) a odborné texty k didaktice prvouky se zabývají pouze biologií a přírodovědou (Podroužek, 2004), což znesnadňuje začlenění relativně nových obsahů do učebnic tohoto typu.

Komparační šetření týkající se jednotlivých ročníků všech analyzovaných učebnicových řad poukázalo na skutečnost, že učebnice určené pro žáky 2. ročníků všech nakladatelství můžeme označit jako *bio-sociální* se snahou o *eko-duchovní* kontext. Ostatní ročníky učebnic jsou zaměřeny na kontext zdraví *bio-sociální*, přičemž *biologické* zaměření vzdělávání v oblasti zdraví převládá ve 4. a 5. ročnících. Podpoře holistického zdraví se nejvíce přibližuje pojetí výchovy ke zdraví prezentované v učebnicové řadě nakladatelství Fraus. Ryze *biologický* kontext zdraví prezentovaný v učebnicích primární školy můžeme pozorovat již v učebnicích prvouky ze 70. let minulého století (například v učebnicích prvouky Tupý & Szathmáryová-Vlčková, 1973a, 1973b, 1977, 1982), kde je zajímavé sledovat nejen didaktický aparát učebnic, ale i jejich mimotextové prvky učebnic, které vykazují výrazné znaky podobnosti se současnými učebnicemi.

## 5 Závěr

Studie se zaměřuje na analýzu vzdělávání v oblasti výchova ke zdraví v didaktickém aparátu učebnic prvouky/přírodovědy platných pro 1. stupeň ZŠ. Zajímá nás, jaké pojetí zdraví je uplatněné v rámci obsahové skladby didaktického aparátu učebnic 1. stupně ZŠ. Výchova ke zdraví se v oblasti primárního vzdělávání etablovala díky zavedení *Standardu základního vzdělávání* (1995). Do kurikula státní úrovně pronikla se zavedením RVP ZV (2007). Obsahové vymezení výchovy ke zdraví se díky zmiňovaným kurikulárním dokumentům jen mírně modifikovalo, čemuž se přizpůsobilo i pojetí tematiky zdraví v učebnicích 1. stupně ZŠ. Ačkoliv analyzované učebnice deklarují návaznost prezentovaných obsahů týkajících se tematiky zdraví na kurikulární dokumenty (Marádová, 2008), ve výsledcích našeho výzkumného šetření byly zjištěny značné rozdíly v obsahovém vymezení tematiky zdraví u jednotlivých učebnicových řad.

V rámci celého výzkumného vzorku ( $n = 3136$ ) bylo zjištěno dominantní zastoupení kategorie *B Biologické* 67 %, které poukazuje na obsahové zaměření učebnic 1. stupně ZŠ na *biologický* kontext zdraví. Zjištění majoritního postavení kategorie *B Biologické* v rámci didaktického aparátu učebnic bylo naším předpokladem. Pojetí obsahu výchovy ke zdraví zaměřené na *biologický* kontext zdraví poukazuje na to, že holistický model zdraví není v učebnicích prvouky/přírodovědy ve větší míře reflektován.

Co se týče zastoupení ostatních kategorií, pouze kategorie *S Sociální* dosahuje vyšší hodnoty relativní četnosti 11 %. Ostatní kategorie dosahují hodnot relativních četností 3–6 %. Významným zjištěným deficitem didaktického aparátu učebnic v oblasti výchova ke zdraví je prezentace učiva této oblasti v učebnicích pro 4. ročník. V didaktickém aparátu většiny zkoumaných učebnicových řad zcela absentuje zastoupení tematiky výchovy ke zdraví v učebnicích pro 4. ročník. Výjimkou jsou pouze učebnice z nakladatelství Fraus a Prodos. V učebnici Prodos se ovšem výchova ke zdraví realizuje v rámci dvou-ročníkové učebnice společné pro 4. a 5. ročník, kde není specificky ujasněno, který obsah vzdělávání je určen pro 4. a který pro 5. ročník.

Navržený kategoriální systém může sloužit rovněž tvůrcům učebnic a metodických příruček týkajících se vzdělávací oblasti člověk a jeho svět jako inspirativní obsahový či evaluační materiál. Samotným učitelům pak může posloužit k reflexi obsahového zastoupení vzdělávací oblasti člověk a jeho svět v pedagogické praxi a také jako opora při výběru učebnic.

Mezi možnosti navazujícího výzkumného šetření považujeme vstup výzkumníka do terénu se zaměřením na učitele (na jeho subjektivní teorie, postoje a přístupy k tematice zdraví, na učitele jako realizátora kurikula) a na žáky (jako příjemce kurikula). Další navazující multidisciplinární výzkumnou cestou by mohl být výzkum zaměřený na sémantický charakter předloženého kategoriálního systému. Možnou nabízející se variantou je také výzkum historicko-srovnávací, zabývající se vývojem učebnic prvouky. Jak jsme se již zmiňovali výše, mnohé obsahové prvky z oblasti výchovy ke zdraví prezentované v učebnicích jsou uplatňovány již od 70. let minulého století. Bylo by zajímavé podat detailnější informace, které by nám umožnily pochopit zažité stereotypy ve vzdělávání v oblasti zdraví a snad je i pomohly překonat.

## Literatura

- Brockmeyerová-Fenclová, J., Čapek, V., & Kotásek, J. (2000). Oborové didaktiky jako samostatné vědní disciplíny. *Pedagogika*, 50(1), 23–37.
- Dvořák, D., Dvořáková, M., & Stará, J. (2008). Design based research – výzkum učebnic prováděný jejími tvůrci. In P. Knecht & T. Janík, et al., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 81–89). Brno: Paido.
- Holčík, J. (2010). *Systém péče o zdraví a zdravotní gramotnost*. Brno: MSD.
- Hrozová, M. (2014). *Analýza vzdělávací oblasti výchova ke zdraví v didaktickém aparátu učebnic primární školy* (Disertační práce). Dostupné z [http://is.muni.cz/th/104606/pedf\\_d/DsP\\_Hrozova.pdf](http://is.muni.cz/th/104606/pedf_d/DsP_Hrozova.pdf)
- Chráška, M. (2010). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Janík T., & Slavík, J. (2007). Vztah obor – vyučovací předmět jako metodologický problém. *Orbis Scholae*, 2(1), 54–66.
- Jensen, B. B. (1997). A case of two paradigms within health education. *Health Educational Research*, 12(4), 418–428.
- Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.
- Keeves, J. P., & Adams, D. (1997). Comparative methodology in education. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (s. 31–41). London: Pergamon.
- Kirsten, T. G. J. C., Van der Walt, H. J. L., & Viljoen, C. T. (2009). Health, wellbeing and wellness: An anthropological eco-systemic approach. *Health SA Gesondheid*, 14(1). Dostupné z <http://www.hsag.co.za/index.php>
- Knecht, P. (2007). Didaktická transformace aneb od didaktického zjednodušení k didaktické rekonstrukci. *Orbis scholae*, 2(1), 67–81.
- Liba, J. (2008). Výchova k zdraví ako súčasť výchovného komplexu v školách. *Pedagogická orientace*, 18(3), 53–62.
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Marádová, E. (2008). Výchova ke zdraví na cestě od Rámcového vzdělávacího programu k realizaci ve školní praxi. In E. Řehulka, et al. (Eds.), *School and health 21, Současný diskurz zkoumání školy a zdraví* (s. 23–28). Brno: MSD.

- Mužíková, L. (2010). *Podněty pro implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Paulus, P. (2005). From the health promoting school to the good and healthy school: New developments in Germany. In S. Clift & B. B. Jensen (Eds.), *The health promoting school: International advances in theory, evaluation and practice* (s. 55–75). Copenhagen: DPU.
- Podroužek, L. (2004). *Úvod do didaktiky prvouky a přírodovědy pro primární školu*. Dobrá Voda: POLS.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/137/>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2013). Dostupné z <http://www.nuv.cz/folder/18/>
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing.
- Standard základního vzdělávání*. (1995). Dostupné z [http://aplikace.msmt.cz/HTM/Standard\\_ZV.htm](http://aplikace.msmt.cz/HTM/Standard_ZV.htm)
- Švec, Š., et al. (2009). *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním procesu*. Brno: Paido.
- Tupý, K., Nečesaná, J., & Szathmáryová-Vlčková, V. (1977). *Prvouka v 2. ročníku ZDŠ: pracovní listy pre žiakov*. Bratislava: SPN.
- Tupý, K., & Szathmáryová-Vlčková, V. (1973a). *Prvouka v 1. ročníku ZDŠ: pracovní listy pre žiakov*. Bratislava: SPN.
- Tupý, K., & Szathmáryová-Vlčková, V. (1973b). *Prvouka v 2. ročníku ZDŠ: pracovní listy pre žiakov: experimentálna učebnica VÚP*. Bratislava: SPN.
- Tupý, K., & Szathmáryová-Vlčková, V. (1982). *Prvouka v 1. ročníku základnej školy: pracovní listy pre žiakov*. Bratislava: SPN.
- Usnesení vlády a popis cílů programu Zdraví pro všechny v 21. století. Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR*. (2001). Dostupné z [http://www.mzcr.cz/Verejne/dokumenty/zdravi-pro-vsechny-v-stoleti\\_2461\\_1101\\_5.html](http://www.mzcr.cz/Verejne/dokumenty/zdravi-pro-vsechny-v-stoleti_2461_1101_5.html)
- World Health Organization (1947). *Constitution of the World Health Organization. Chronicle of the World Health Organization, Annex 1*. Copenhagen: Technical Secretariat, WHO. Dostupné z [http://whqlibdoc.who.int/hist/chronicles/chronicle\\_1947.pdf](http://whqlibdoc.who.int/hist/chronicles/chronicle_1947.pdf)
- World Health Organization (1985). *Targets for health for all by the year 2000*. Copenhagen: WHO.
- World Health Organization (1986). The Ottawa Charter for health promotion. *Health Promotion*, 1, iii—v.
- World Health Organization (1998). *Health21: An introduction to the health for all policy framework for the WHO European region*. Dostupné z [http://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0010/98398/wa540ga199heeng.pdf](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0010/98398/wa540ga199heeng.pdf)

## Analyzované učebnice:

- Adámková, P., et al. (2007). *Člověk a jeho svět: pro 2. ročník základní školy: pracovní sešit*. Brno: Didaktis.
- Adámková, P., et al. (2007). *Člověk a jeho svět: učebnice pro 2. ročník základní školy*. Brno: Didaktis.
- Danihelková, H., & Malý, R. (2007). *Člověk a jeho svět. Pracovní sešit pro 3. ročník ZŠ*. Olomouc: Prodos.



- Danihelková, H., & Malý, R. (2007). *Člověk a jeho svět. Učebnice pro 2. ročník ZŠ*. Olomouc: Prodos.
- Danihelková, H., & Malý, R. (2007). *Člověk a jeho svět. Učebnice pro 3. ročník ZŠ*. Olomouc: Prodos.
- Danihelková, H. (2007). *Člověk a jeho svět. Učebnice pro 1. ročník ZŠ*. Olomouc: Prodos.
- Dvořáková, M., & Stará, J. (2007). *Prvouka: učebnice vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Dvořáková, M., & Stará, J. (2008). *Prvouka: pracovní sešit pro 2. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Dvořáková, M., & Stará, J. (2008). *Prvouka: učebnice pro 2. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Frýzová, I., & Blažková, J., et al. (2008). *Člověk a jeho svět: pracovní sešit pro 3. ročník základní školy*. Brno: Didaktis.
- Frýzová, I., & Blažková, J., et al. (2008). *Člověk a jeho svět: učebnice pro 3. ročník základní školy*. Brno: Didaktis.
- Frýzová, I., Dvořák, L., & Jůzlová, P. (2010). *Příroda: Člověk a jeho svět pro 4. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Frýzová, I., Dvořák, L., & Jůzlová, P. (2010). *Příroda: Pracovní sešit pro 4. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Frýzová, I., Dvořák, L., & Jůzlová, P. (2011). *Příroda: Pracovní sešit pro 5. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Frýzová, I., Dvořák, L., & Jůzlová, P. (2011). *Příroda: Učebnice pro 5. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Fukanová, J., & Štiková, V. (2007). *Já a můj svět: 1. ročník: pracovní učebnice prvouky pro 1. období RVP ZV*. Brno: Nová škola.
- Chramostová I., et al. (2011). *Člověk a jeho svět: pracovní sešit pro 5. ročník základní školy*. Brno: Didaktis.
- Chramostová I., et al. (2011). *Člověk a jeho svět: učebnice pro 5. ročník základní školy*. Brno: Didaktis.
- Jančová, M., & Grigárková, M. (2008). *Člověk a jeho zdraví: učebnice pro 4. a 5. ročník základní školy*. Olomouc: Prodos.
- Jančová, M. (2008). *Člověk a jeho zdraví: pracovní sešit pro 4. a 5. ročník základní školy*. Olomouc: Prodos.
- Kopečková, S., et al. (2007). *Člověk a jeho svět pro 1. ročník ZŠ*. Brno: Didaktis.
- Kholová, H., & Bradáčková, L. (2009). *Pracovní listy k učebnici Prvouka pro 3. ročník. II. díl*. Všeň: Alter.
- Kholová, H., & Bradáčková, L. (2009). *Prvouka pro 3. ročník ZŠ, II. díl*. Všeň: Alter.
- Kholová, H. (2009). *Pracovní listy k učebnici Život na zemi: rozmanitost přírody, člověk a jeho zdraví. Přírodověda pro 5. ročník*. Všeň: Alter.
- Kholová, H. (2009). *Život na zemi: rozmanitost přírody, člověk a jeho zdraví. Přírodověda pro 5. ročník*. Všeň: Alter.
- Matyášek, J., Štiková, V., & Trna, J. (2011). *Přírodověda pro 5. ročník, pracovní sešit: Člověk a jeho svět*. Brno: Nová škola.
- Matyášek, J., Štiková, V., & Trna, J. (2011). *Přírodověda pro 5. ročník: Člověk a jeho svět*. Brno: Nová škola.
- Rezutková, H. (2007). *Cestička do školy I.: prvouka pro 1. ročník ZŠ*. Všeň: Alter.
- Rezutková, H. (2008). *Cestička do školy II.: prvouka pro 1. ročník ZŠ*. Všeň: Alter.
- Rezutková H. (2010). *Svět okolo nás: učebnice. Prvouka pro 2. ročník ZŠ*. Všeň: Alter.

- Rezutková, H., Bradáčková, L., & Bittmanová, K. (2010). *Pracovní sešit ke světu okolo nás, I. díl*. Všeň: Alter.
- Stará, J., Dvořáková, M., & Frýzová, I. (2009). *Prvouka: pracovní sešit [s přílohou Přehled učiva] pro 3. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Stará, J., Dvořáková, M., & Frýzová, I. (2009). *Prvouka: učebnice pro 3. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Štiková, V. (2008). *Já a můj svět: prvouka pro 2. ročník: pracovní sešit*. Brno: Nová škola.
- Štiková, V. (2008). *Já a můj svět: prvouka pro 2. ročník: učebnice*. Brno: Nová škola.
- Štiková, V. (2008). *Já a můj svět: prvouka pro 3. ročník: pracovní sešit*. Brno: Nová škola.
- Štiková, V. (2008). *Já a můj svět: prvouka pro 3. ročník: učebnice*. Brno: Nová škola.

## Autorka

Mgr. Markéta Hrozová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie, Poříčí 31, 603 00 Brno, email: marketa.hrozova@gmail.com

## Health education in primary school textbooks – results of a content analysis

**Abstract:** The aim of the empirical study is to present results of content analysis of a didactic apparatus of the textbooks/workbooks of the subject natural science for elementary schools in terms of their focus on health education. The first part of the study presents the theoretical foundations of the research, which consisted in defining analytical categories arising from the holistic concept of health. The second part presents the objectives and methods of the research, a research sample consisting of five sets of current comprehensive natural science textbooks (38 textbooks / workbooks, 3136 research units) valid for primary education. The third part is devoted to the results of the analysis, which pointed out the significant differences in the presentation of the curriculum in health education. The results show disagreement with the holistic concept of health in its full representation, and a majority of biological context of health in the analysed textbooks. The holistic concept of health is mainly reflected in 2<sup>nd</sup> grade textbooks. Then we pointed out the significant differences in the structure of the curriculum in each textbook set (for example, absence of health education topics in most 4<sup>th</sup> grade textbooks), and its instability in the distribution of thematic units of the research sample. At the end of the study (fourth and fifth part), the results of the study, the possibilities and limits are discussed, and potential follow-up research is presented.

**Keywords:** health education, primary education, textbooks, holistic concept of health, content analysis, didactic apparatus of textbooks

# Možnosti využití metody eyetrackingu ve výzkumu kompetencí historického myšlení na příkladu analýzy ikonografického pramene – karikatury<sup>1</sup>

Denisa Labischová

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra výchovy k občanství

Redakci zasláno 7. 12. 2014 / upravená verze obdržena 26. 2. 2015 / k uveřejnění přijato 2. 3. 2015

**Abstrakt:** Empirická studie pojednává o perspektivách využití metody eyetrackingu, založené na sledování očních pohybů při percepci verbálního a ikonického textu, a přináší výsledky předvýzkumu z roku 2014, jehož cílem bylo ověřit výzkumný nástroj pro zkoumání vlivu konkrétního způsobu strukturace analýzy historické karikatury na kvalitu její interpretace respondenty. V první kapitole jsou vymezena teoretická východiska (význam historických pramenů v procesu rozvíjení kompetencí historického myšlení) a jsou zde uvedeny možnosti uplatnění eyetrackingu v pedagogickém výzkumu. Ve druhé kapitole jsou popsány použité metody sběru a zpracování dat. Zvolen byl smíšený výzkumný přístup, zahrnující analýzu audiozáznamů slovních odpovědí studentů a statistických i vizualizovaných dat získaných elektronickým měřením. Testováno bylo 23 studentů učitelství z Moravskoslezského kraje. Ve třetí kapitole jsou prezentována výzkumná zjištění – návrh kategoriálního systému pro interpretaci karikatury, vizualizace dat v podobě heatmap, gaze opacity map a gaze plots a nejvýznamnější kvantitativní data (rozdíly v četnosti a délce očních fixací v průběhu testu). Předvýzkum ukázal, že eyetracking může poskytnout jinými metodami obtížně zjistitelné informace o percepčních strategiích uplatňovaných při interpretaci textu. Výsledky naznačují, že v případě didakticky strukturované analýzy historické karikatury dosahují respondenti vyšší úrovně interpretace než při analýze nestrukturované, kdy se slovní odpovědi omezují převážně na zobrazené osobnosti a jsou opomíjeny důležité symboly, obrazové kódy i širší historický kontext.

**Klíčová slova:** didaktika dějepisu, empirický výzkum, kompetence historického myšlení, analýza historické karikatury, metoda eyetrackingu, analýza audiozáznamů

<sup>1</sup> Článek je výstupem Institucionálního rozvojového plánu Ostravské univerzity – Pedagogické fakulty pro rok 2014, členky výzkumného týmu č. 5: Denisa Labischová, Ivana Gejgušová a Danuše Sztablová.

V české didaktice dějepisu se odborný zájem až dosud upínal především k postižení komplexního fenoménu historického vědomí, k analýzám kurikulárních dokumentů v diachronním náhledu, k výzkumu českých i zahraničních učebnic dějepisu z různých hledisek (evropská dimenze, genderová korektnost, didaktická vybavenost) a k vybraným problémům spojeným s reálnou podobou výuky dějepisu na školách, např. k uplatňování vyučovacích forem a metod, práci s médii či historickými prameny. V dosavadních výzkumech dominoval kvantitativní výzkumný přístup (longitudinální šetření s využitím techniky dotazníku), méně již kvalitativní (nekvantitativní obsahové analýzy, hloubkové rozhovory) či smíšený (kombinace *focus groups*/dotazník).

Stále jen velmi pozvolna se badatelská pozornost obrací k procesu učení v rámci dějepisného vyučování, především z důvodu absence relevantního metodologického ukotvení. Inspirace lze alespoň částečně čerpat ze zahraniční oborové didaktiky a z oblasti výzkumu pedagogického. Cílem této studie je naznačit nové možnosti aplikace výzkumné metody eyetrackingu, která se v (nejen české) didaktice dějepisu dosud prakticky nepoužívala, a prezentovat prvotní výsledky z výzkumu vizuální percepce ikonického textu.

## 1 Teoreticko-metodologický rámec

### 1.1 Význam karikatury v procesu historického učení

V souladu se zahraničními trendy (vycházejícími zejména z německého prostředí) klade česká didaktika dějepisu v posledním desetiletí důraz nikoliv na pouhou reprodukci určitého penza historických vědomostí, nýbrž především na rozvíjení *kompetencí historického myšlení*<sup>2</sup> v dějepisném vyučování (Schreiber et al., 2006; Körber, Schreiber, & Schöner, 2007; Gläser & Becher, 2012). Tento koncept čerpá z kognitivně konstruktivistické didaktiky a je založen na aktivní mentální konstrukci a reprezentaci poznatkových struktur v procesu historického učení<sup>3</sup> (Lange, 2011; Spieß, 2014). Kompetence historického myšlení zahrnují komplex znalostí a dovedností, na jejichž základě se formuje a kultivuje historické vědomí žáků a studentů, a jsou vztaženy k pojmům porozumění, utváření smyslu, rekonstrukce a dekonstrukce (Schreiber, 2008).

<sup>2</sup> Pojem je přejat z německé didaktiky dějepisu – *Kompetenzen historischen Denkens*.

<sup>3</sup> Ang. *Historical Learning*, něm. *historisches Lernen*.

Do souboru těchto specifických kompetencí patří mimo jiné způsobilost analyzovat a interpretovat historické prameny nejrůznější provenience, přičemž v souvislosti s mohutnou „vizualizací“ současného světa nabývají na významu prameny ikonografické – obrazy, fotografie či karikatury (Talkenberger, 1994; Henke-Bockschatz, 2000; Sauer, 2000; Pandel, Becher, & Schneider, 2002; Kratochvíl, 2004; Labischová, 2008, 2009; Land & Pandel, 2008; Handro & Schönemann, 2011). Právě poslední jmenované umožňují svou povahou (reprezentují určitý názor, úhel pohledu, hodnotí společenskou situaci) všestranně uplatňovat princip multiperspektivity, prosazující se v teorii dějepisného vyučování již řadu let (Stradling, 2004). Badatelsky orientovaná je dnes již většina zahraničních učebnic dějepisu, kde je práci s historickými prameny, včetně ikonografických, věnována mimořádná pozornost (Labischová, 2014).

Východiskem pro začlenění svébytného žánru karikatury do dějepisného vyučování se stala především Panofského (1978) třístupňová strukturace obrazové analýzy, rozlišující předikonografické pozorování obrazu, ikonografickou obrazovou analýzu a ikonologickou interpretaci. Obecně akceptován je Pandelův interpretační model, směřující k době vzniku karikatury, postižení historické situace, rozlišení použitých výrazových prostředků a identifikaci ústředních tendencí výpovědi a intencí karikaturisty (Pandel & Schneider, 2005). Jakousi syntézu dosavadních teoretických konceptů pak představuje nejnovější Schnakenbergův analyticko-syntetický model (Schnakenberg, 2012).

Zejména v zahraničí, ale také v české oborové didaktice byly realizovány empirické studie, které zkoumaly nejrůznější aspekty využití karikatury ve výuce dějepisu. V roce 2007 publikovali Wolfrum a Sauer výsledky smíšeného výzkumu, zaměřeného na proces kritické reflexe karikatur žáky (včetně žákovských postojů k práci s tímto specifickým historickým pramenem); v témže roce dospěl Bernhardt k závěru, že žáci nepostupují při analýze karikatury systematicky, nýbrž nahodile, ignorují podstatné detaily, nepopisují kontext, ale jen dílčí vztahy, chápou sice historický původ karikatury, avšak bez hlubšího porozumění (cit. podle Schnakenberg, 2012, s. 101).

Gracová (2008, 2012) se zaměřovala na zařazení analýzy a interpretace ikonického textu (fotografií a karikatur) na českých základních a středních školách v opakovaných kvantitativních výzkumech, vždy v rámci zkoumání realizovaného dějepisného kurikula (aktuální podoby výuky dějepisu).

Konstatuje, že čeští žáci rozpoznávají nejnárodněji individuální personální karikatury zobrazující české historické osobnosti z oblasti politiky a většinou opomíjejí použitou symboliku i širší historický kontext. Příčinu spařuje především v tom, že obrazové prameny plní v dějepise obvykle pouze ilustrativní funkci a konkrétně historické karikatury využívá při prezentaci učiva pravidelně jen 8 % učitelů (Gracová, 2012).

Dosud je k dispozici jen málo relevantních výzkumných dat, která by potvřovala pozitivní souvislost didakticky řízené analýzy karikatur (a dalších ikonografických pramenů) a reálné kvalitativní úrovně jejich „čtení“ a porozumění žáky a studenty různých typů škol. Vzhledem k tomu, že interpretace obrazu je úzce spojena s percepčními procesy (ke vztahu vnímání a porozumění blíže Sauer, 2013), zaměřili jsme se právě na percepční strategie žáků a studentů. Jednu z cest, jak do složitého procesu vizuální percepce „nahlédnout“, představuje výzkumná metoda *eyetracking*, založená na pozorování očních pohybů.

### 1.2 *Eyetracking jako výzkumná metoda a možnosti jejího uplatnění*

Zkoumání motorické aktivity očí se stalo předmětem odborného zájmu již ve druhé polovině 19. století, kdy francouzský lékař Javal (1878) uskutečnil v oftalmologické laboratoři první pokusy se svými pacienty s různými typy očních vad. Sledoval také proces čtení a vypořoval tři základní druhy samovolných očních pohybů – fixace, sakády a regrese, resp. zpětné pohledy k určitým místům textu (cit. podle Just & Carpenter, 1976).

Hlavní funkcí očních pohybů je podle Jošta (2009, s. 12) „umístit a udržet obraz objektu, který pozorujeme a který dopadá na sítnici, v místě nejostřejšího vidění, tj. na fovei (žluté skvrně sítnice)“. Autor rozlišuje oční pohyby fixační, sakadické, plynulé sledovací a vestibulárně-optokinetické. Zatímco sakády představují nejrychlejší změny pohledu a zachycují rychlé pohyby objektu ve vizuálním poli s cílem udržet co nejostřejší obraz, plynulé sledovací oční pohyby pozorují objekty kontinuálně, bez rychlých skoků a fixací. Vedle fixací a sakád se při čtení aktivují také tzv. vergence, díky nimž nevidíme text dvojmo, ale jako jednotný obraz (Jošt, 2009).

Výzkumná metoda *eyetracking* je založena na zkoumání mentálních procesů percepce a kognice, tedy na vnímání objektu a jeho uchopení poznávacími mechanismy jedince (Duchowski, 2007). Uplatnila se po druhé světové válce nejprve v oblasti vojenství ve vývoji armádních technologií k zaměřování

vojenských cílů či při přistávání pilotů, postupně pronikala do výzkumu v neurovědách, v psychologii a psychiatrii (Bartfai et al., 1985; Franco-Watkins & Johnson, 2011), v informačních technologiích se zaměřením na studie použitelnosti, uživatelsky vstřícnou tvorbu webových stránek a počítačové hry (Jacob & Karn, 2003; Majaranta et al., 2012), dále v aplikaci na sféru automobilismu (Darrelmann, Richard, & Schwartz, 2010), reklamy a marketingu (Silberer, 2005; Klimeš, 2008) či při hodnocení geografických map (Popelka, Brychtová, & Voženílek, 2012). Mnohostranné využití může metoda nalézt též v tělesné výchově a sportu, kde lze sledovat pohyb očí v míčových hrách nebo při střelbě.

Velký potenciál pro uplatnění má eyetracking přirozeně rovněž v pedagogickém a oborově didaktickém výzkumu. Lai et al. (2013) vymezili v přehledu výzkumných studií zabývajících se procesem učení s využitím metody eyetrackingu, realizovaných v letech 2000–2012, nejčastěji zkoumané fenomény: percepce, sociální kognice, reprezentaci významu, jazyk, zdůvodňování, utváření pojmů a učební strategie.

Asi nejvíce dosavadních empirických výzkumů se týká procesu čtení, kolísání pozornosti a sledování pochopení zadaných úkolů. Beers et al. (2010) zjistili na základě měření pomocí eyetrackeru významnou závislost kvality písemné kompozice adolescentů na preferenci statarického nebo globálního čtení vlastního textu během psaní. Práce participantů inklinujících ke statarickému čtení byly vyhodnoceny jako kvalitnější a promyšlenější.

Knight a Horsley (2014) vypracovali metodiku pro výzkum procesu čtení a použili ji ve svém kvalitativním výzkumu vycházejícím z designu zakotvené teorie na vzorku patnácti žáků ve věku 12–13 let. Zjistili, že zdatnější čtenáři přecházeli při řešení učebních úloh k porozumění textu kontinuálně a konzistentně od zadaných otázek k příslušným pasážím, v nichž byla obsažena odpověď. Naproti tomu žáci dosahující při čtení horšího výkonu mnohdy nepřčetli celý text ani všechny alternativy odpovědí, často měli tendenci úkol buď předčasně vzdát, nebo četli lineárně zleva doprava a odshora dolů bez selektivního zaměření na klíčová slova.

Podstatná část dosud uskutečněných empirických výzkumů se týká také učení s využitím ICT. Jamet (2014) sledoval zaměření pozornosti respondentů na barevně zvýrazněné prvky textu při využívání multimediálních výukových materiálů. Persaud a Eliot (2014) se věnovali e-learningu, zkoumali autoregulační mechanismy při on-line učení a dospěli ke zjištění, že pro

seberegulaci jsou podstatné učební cíle, které určují aktivitu studujících. Autoři dále rozlišují dva typy studentů – jedni se při produkci textu dívali převážně do monitoru, druzí na klávesnici. U participantů, kteří vždy při pohledu na monitor přestali psát, se přerušily také kognitivní a metakognitivní procesy, na rozdíl od těch, kteří psali automaticky bez sledování klávesnice.

Rozvíjí se též bádání v oblasti didaktiky přírodních věd. Błasiak et al. (2013) prováděli výzkumy v didaktice fyziky a zjišťovali, jak se liší percepční strategie při řešení učebních úloh mezi úspěšnějšími a méně úspěšnými žáky. Zjistili, že úspěšnější žáci četli mnohem pozorněji zadání úlohy, oproti tomu žáci s horšími výsledky se častěji opakovaně vraceli k již prohlédnutým částem obrazového pole.

Také v českém pedagogickém výzkumu se v současnosti hledají cesty pro využití této metody. Jošt (2009, 2011) zkoumal poruchy čtení (dyslexii) a jejich projevy ve specifické trajektorii očních pohybů. Červenková et al. (2014) zjišťovali prostřednictvím technologie eyetrackingu vztah pohybu očí a exekutivních funkcí žáků nižšího stupně víceletého gymnázia při řešení úloh k porozumění verbálnímu a ikonickému textu z vybrané učebnice dějepisu a dospěli k závěru, že žáci neumějí efektivně využívat obrazový materiál a také při čtení verbálního textu pracují obvykle mechanicky bez hlubšího porozumění – například opakovaně čtou pasáže obsahově nesouvisející se zadanými úlohami. Autoři identifikovali ve sledovaném souboru žáků dva základní typy čtenářů, jednak tzv. skenery, kteří věnovali obrazu, výkladovému textu i textu doprovodnému rovnoměrnou pozornost a vybírali vždy sémantické jádro informace (to podstatné), a tzv. čtenáře, kteří přistupovali ke čtení velmi důsledně a četli dlouho a podrobně. „Čtenáři“ dle analýzy získaných dat řešili kognitivně náročnější úlohy s většími obtížemi než „skenery“. Metelková Svobodová (2014) se zaměřila na vybrané aspekty počátečního čtenářství a na rozdíly ve strategiích čtení osvojených žáky při výuce analyticko-syntetickou a genetickou metodou čtení, které budou sledovány v longitudinálním výzkumu.

Při zkoumání očních pohybů se v současnosti nejčastěji používá elektronický přístroj *eyetracker* (oční kamera). Data získaná jeho prostřednictvím se generují jednak formou statistických údajů vyjadřujících frekvenci a délku jednotlivých fixací na jednotlivé přesně vymezené objekty a oblasti pozorovaného obrazu, jednak ve vizualizované podobě, přičemž nejčastěji se jedná o následující tři formy zobrazení dat (Popelka, Brychtová, & Voženílek, 2012):



*Heatmapa*: fixační mapa sloužící k vizualizaci kvantitativních charakteristik pohledu s využitím barevné škály (červeně jsou vyznačena místa s nejvyšší intenzitou – tedy četností a délkou fixací, škála postupně přechází do oranžové, žluté, zelené a modré).

*Gaze plot*: trajektorie jednotlivých sákd spojující pozice fixací (pořadí jednotlivých fixací je označeno čísly), zobrazená na sledovaném obraze v podobě různě velkých kruhů, jejichž velikost závisí na intenzitě fixací. Nevýhodou je, že při větším množství dat se kruhy překrývají, vizualizace je nepřehledná, což znemožňuje interpretaci dat.

*Gaze replay*: videozáznam očních pohybů, tedy dynamický záznam trajektorie pohledu v závislosti na čase, kombinuje se obvykle s hlasitým myšlením (*thinking aloud*).

Vedle výše uvedených způsobů zobrazení se užívá také tzv. *gaze opacity mapa*, zachycující míru transparentnosti sledovaného objektu při zkoumání fixačního pole v průběhu percepce. Je jakýmsi opakem heatmapy – světle jsou zobrazována ta místa, kde byl zaznamenán nejvyšší počet a délka fixací, naopak tmavě místa, kam pohled směřoval jen zřídka nebo vůbec (blíže Špakov & Miniotas, 2007). *Gaze opacity* tak ukazuje nejčastěji vnímaná a naopak „slepá“ místa v obrazovém poli.

## 2 Předvýzkum

### 2.1 Cíle a výzkumné otázky

Výzkum psychodidaktických aspektů vizuální percepce edukačního textu je pojat jako důležitý předpoklad zamýšleného komparativního výzkumu učebnic pro základní a střední školy z hlediska efektivity didaktického zpracování verbální a ikonické složky textu. Základní výzkumná otázka zní:

Jak didakticky strukturovaný soubor otázek (konkrétní interpretační model) ovlivňuje percepční strategie žáků/studentů a následné porozumění verbálnímu a ikonickému textu?<sup>4</sup>

Cílem prezentovaného předvýzkumu bylo především ověřit a upravit výzkumný nástroj pro výzkum vlivu didaktické strukturace analýzy historické karikatury na množství a kvalitu informací produkovaných žáky/studenty v průběhu její interpretace.

<sup>4</sup> V rámci výzkumu byla vedle historické karikatury zkoumána také percepce uměleckého textu – ukázka lyrické poezie z tvorby Adolfa Heyduka (publikováno in Gejgušová, 2014) a reprodukce kubistického výtvarného díla.

## 2.2 Metody sběru a zpracování dat

Pro sběr a analýzu dat byl zvolen smíšený výzkumný přístup, kombinující kvalitativní a kvantitativní postupy. Výzkumný nástroj představoval ucelený počítačový test, tvořený didakticky strukturovaným souborem otázek, řídicích analýz a interpretaci historické karikatury s využitím přístroje Eye Tracker Tobii TX300 a softwaru Tobii Studio, zahrnující také audiozáznam slovních odpovědí v průběhu testování.

Základní složku výzkumného testu tvořila historická karikatura britského karikaturisty a kritika politiky appeasementu Davida Lowa (1891–1963). Karikatura znázorňuje jednání Adolfa Hitlera, Neville Chamberlaina, Édouarda Daladiera a Benita Mussoliniho vedoucí k podpisu mnichovské dohody dne 29. 9. 1938, která byla o den později otištěna v britském deníku *Evening Standard* (obrázek 1).



**COŽE, PRO MĚ ŽIDLE NENÍ?**

Obrázek 1. Karikatura Davida Lowa z roku 1938.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Karikatura dostupná z <http://www.cartoons.ac.uk/record/LSE2568>.

Výběr této konkrétní karikatury byl dán několika důvody:

- karikatura zobrazuje jednu z klíčových událostí československých dějin, která by měla být známa většině žáků a studentů;
- karikatura obsahuje snadno dešifrovatelné symboly (hákový kříž, mapa první Československé republiky, text Paktu čtyř z roku 1933, glóbus, uniformy, nonverbální komunikační znaky – dominantní a podřízený postoj účastníků jednání, postava stojící mimo jednání);
- karikatura je doporučována oborovými didaktiky pro využití ve výuce, byla zařazena i do některých zahraničních učebnic, českých metodických příruček (Gracová, Drahošová, & Labisch, 2009) a figurovala také v testech koncipovaných v rámci dřívějších empirických výzkumů (Gracová, 2008, 2012).

Úkolem účastníků výzkumu bylo:

- pozorovat karikaturu a pozorně sledovat otázky zobrazují se postupně na monitoru počítače (při stálém zobrazení dané karikatury);
- odpovědi na dané otázky formulovat nahlas (čas vymezený pro jednu otázku nebyl nijak omezen).

Soubor otázek zahrnoval nejprve 13 (červen 2014), po úpravě testu na základě zkušeností a výsledků první etapy měření pak 11 (říjen 2014) otázek:

### *1. Vysvětlete následující karikaturu.*

Pro následnou komparaci efektivity nestrukturované a strukturované analýzy byla nejprve formulována didakticky nepříliš vhodná otázka, která však mnohdy v praxi dějepisného vyučování na sekundárním stupni vzdělávání převládá (Gracová, 2008, 2012). Formulace je příliš obecná a analýzu karikatury neřídí, proto jsme předpokládali, že při odpovědi na ni bude percepce karikatury spíše povrchní, testovaní nebudou detailně rozlišovat jednotlivé symboly a obrazové kódy a také slovní interpretace karikatury bude probíhat s obtížemi.

### *2. Vyjmenujte symboly použité na karikatuře.*

Druhá otázka již otevírá blok deseti promyšlených kroků strukturované analýzy. Je zaměřená na fázi detailního pozorování obrazu a na rozeznávání použitých obrazových a verbálních kódů.

### 3. Které osobnosti karikatura zachycuje a jaké politické funkce zastávají?

Otázka se vztahuje ke kognitivní dimenzi analýzy, žáci identifikují jednotlivé historické osobnosti (aktéry zobrazené události) a jsou nuceni prokázat základní znalosti (jmenovat politické funkce představitelů zúčastněných zemí).

### 4. Co vyjadřuje oděv jednotlivých postav?

Tato otázka doplňuje předchozí a směřuje k postižení vztahu symbolů *uniforma – diktátor vs. společenský oblek – představitel západní demokracie*. Vedle snadno rozlišitelné Hitlerovy nacistické uniformy je možno rozpoznat také typický oblek anglického gentlemana či Mussoliniho uniformu s důstojnickou šerpou zakončenou štrápci.

### 5. Jaké pocity vyjadřují pozice, v nichž jsou postavy zobrazeny?

Dalším krokem bylo systematické pozorování propojené se znalostmi a osobními zkušenostmi (a na jejich základě utvářenými prekoncepty) z oblasti nonverbální komunikace. Karikaturista uplatnil širokou škálu nonverbálních projevů (založené ruce, schoulená záda, nepřístupný výraz tváře atd.) pro zachycení aktuální mezinárodněpolitické pozice jednajících, čímž ve zkratce vystihl historický kontext události, což by měli testovaní v průběhu interpretace také reflektovat.

### 6. Proč postava vpravo nesedí?

Otázka vede žáka k pochopení hlubších mezinárodněpolitických souvislostí a adekvátnímu objasnění pozice Sovětského svazu – Stalin si mne kníry a spokojeně se usmívá (ví, že v dalším politickém vývoji sehraje významnou roli), Chamberlain a Daladier se k němu obracejí. Zřetelný je jeho dominantní sebevědomý postoj v kontrastu s podřízeným postojem představitelů západních mocností vyjadřujícím pasivitu politiky appeasementu. V průběhu analýzy jsme sledovali také propojení percepce ikonické složky s verbálním textem.

### 7. Proč je na karikatuře glóbus?

Zaměření na jeden z podstatných symbolů karikatury je důležité pro vystižení mezinárodních souvislostí a globálního významu prezentované události (v Mnichově se sice jednalo „pouze“ o československém pohraničí se silným zastoupením německého obyvatelstva, šlo tedy o relativně malý region ve střední Evropě, výsledek jednání však potvrdil slabost

politiky appeasementu a vedl k dalšímu porušování mezinárodních úmluv ze strany Německa).

### *8. Kterým detailům nerozumíte?*

Tato otázka byla záměrně začleněna až do poslední části testování. Předpokládali jsme, že v průběhu předchozí analýzy si již testovaní celou karikaturu důkladně prohlédli, přesto mohli narazit na symboly a ikonické kódy, které jsou jim nesrozumitelné, které buď nedokáží vůbec identifikovat, nebo jim není zřejmý jejich smysl. Zde se otevírá prostor pro podporu ze strany učitele (*scaffolding*), který může dovysvětlit obtížné detaily a souvislosti.

### *9. Ke které historické události se karikatura vztahuje?*

V souladu s obecnými interpretačními modely pro analýzu karikatur není shrnutí hlavního tématu (syntéza) zařazeno v úvodu interpretace, nýbrž následuje až po důkladném popisu a analýze jednotlivostí (symbolů a jejich významu).

### *10. Proč zde není zástupce ČSR?*

Otázka předpokládá znalost celé historické situace a vztahuje se k pochopení souvislostí, které nelze z karikatury přímo vyčíst či odhadnout. Jejím smyslem je dovysvětlení okolností mnichovské krize, případně také postojů československých představitelů (především Edvarda Beneše) a veřejnosti a naznačení dalšího vývoje v Československu.

### *11. Jaký postoj k situaci karikaturista zastává?*

Smyslem zařazení úkolu je interpretace autorova záměru, tedy postižení hlavní intence karikaturisty, jeho postoje, hodnocení dané události a vystižení perspektivy, z jaké autor na událost nahlíží (vyjádření ne/souhlasu, distancce, sympatizování s určitou stranou konfliktu, zesměšnění protivníka apod.).

Pro analýzu získaných dat byly uplatněny následující výzkumné techniky:

1. Záznamy pořízené elektronickým přístrojem eyetracker byly vyhodnoceny jednak v podobě grafického zobrazení výsledků měření (heatmaps, gaze plots, gaze opacity maps, gaze replay), jednak na základě statistických dat a výpočtů (průměrná frekvence a délka jednotlivých očních fixací).

2. Slovní odpovědi testovaných studentů byly zaznamenány audiosystémem, byla realizována jejich následná doslovná transkripce a odpovědi byly vyhodnoceny formou otevřeného a axiálního kódování<sup>6</sup>, kategorizace a částečné kvantifikace dat.

### 2.3 Zkoumaný soubor a organizace výzkumu

Vzhledem k tomu, že se jednalo o předvýzkum k rozsáhlejšímu empirickému výzkumu rozšířenému o soubor žáků základních a středních škol, byli v první fázi osloveni a testováni pouze vysokoškolští studenti Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě, kteří se k participaci na měření dobrovolně přihlásili.

Vedle samotného testování pro nás byla totiž podstatná také reflexe průběhu měření (organizační podmínky, formulace otázek, jejich množství, řazení, jednoznačnost, volba konkrétní karikatury), která bude podkladem pro úpravu a optimalizaci testu v další fázi projektu. Právě tuto reflexi nám mohly poskytnout rozhovory se studenty učitelských oborů (především 1. ročníku navazujícího magisterského studia), kteří již disponují jistými znalostmi z oblasti pedagogiky, psychologie a oborové didaktiky, včetně základů pedagogického výzkumu. Jejich aktivní zapojení do předvýzkumu navíc umožnilo rozvíjení badatelských kompetencí a mnohé z nich motivovalo k participaci v dalších fázích projektu, tentokrát již v roli pomocných výzkumníků.

Zkoumaný vzorek testovaných studentů zahrnoval 23 vysokoškolských posluchačů učitelských studijních programů (občanská výchova, český jazyk a literatura, výtvarná výchova ve vzájemných kombinacích a v kombinaci s jinými aprobačními obory – pedagogika, hudební výchova, výchova ke zdraví a tělesná výchova, učitelství pro 1. stupeň ZŠ). Jednalo se o čtyři muže a 19 žen ve věku 21–24 let. Gymnázium absolvovalo 11 z nich, 12 navštěvovalo jiný typ střední školy (SOŠ průmyslová, umělecká, hotelová, pedagogické lyceum). Všichni testovaní pocházejí z Moravskoslezského kraje.

Předvýzkum byl realizován ve třech etapách (duben, červen a říjen 2014) ve výzkumné laboratoři eyetrackingu PdF OU. První etapa představovala vstupní tvorbu testu a vzájemné testování členek výzkumného týmu s cílem vytvořit základní podobu testových sad (karikatura, báseň, reprodukce kubistického obrazu) a ověřit srozumitelnost otázek a pokynů. Ve druhé a třetí etapě již byli testováni vysokoškolští studenti, v období mezi nimi došlo opět k drobným úpravám testu na základě prvotních dat získaných měřením.

<sup>6</sup> Metoda papír a tužka.

Testování jednoho studenta trvalo v průměru 20 minut (zahrnovalo dva samostatné testy), analýza karikatury zabrala přibližně 10 minut. V úvodu obdrželi všichni studenti pokyny k průběhu testu.<sup>7</sup> Bezprostředně před měřením byla provedena kalibrace očí zajišťující co nejpřesnější elektronické snímání pohledu a byla vyhledána optimální a co nejpohodlnější poloha hlavy, aby případný diskomfort zbytečně nenarušoval průběh měření v laboratorních podmínkách. Pro měření emocí v průběhu testování bylo využito čidlo odporu a vodivosti kůže s filtrací šumů (*galvanic skin response*). Toto čidlo umožňuje kupříkladu zaznamenat změny ve stresové reakci a aktivizaci pozornosti testovaných osob v určitých momentech měření (například když se na monitoru objeví otázka zjišťující základní znalost a respondent si nedokáže vybavit odpověď). Rozšiřuje také možnosti sledovat individuální rozdíly v emočních reakcích účastníků výzkumu.<sup>8</sup>

Před samotným výzkumným testem absolvoval každý student krátký test „na zkoušku“, jehož cílem bylo odbourat počáteční stres, zkoncentrovat se na měření, navyknout si na sled pokynů a textů a upřesnit případné nejasnosti.

Zohledněny byly přirozeně také etické aspekty výzkumu. Všichni testovaní podepsali poučený souhlas s měřením (*informed consent*), byli seznámeni s cíli a průběhem výzkumu, po jeho skončení měli možnost dozvědět se výsledky ve vztahu k jejich osobě a anonymně také k celé testované skupině. Pravidla nastavená pro průběh výzkumu byla striktně dodržena. Zajištěna je přirozeně také naprostá anonymita a maximální ochrana výzkumných dat (záznamů měření a přepisů audiozáznamů slovní interpretace) v zabezpečeném počítači s přístupem pouze pro členy výzkumného týmu.

Ve snaze posílit důvěryhodnost výzkumu byla v průběhu předvýzkumu uplatněna technika *peer de-briefing* (reflexe kolegů), výzkumný postup byl průběžně kontinuálně konzultován s ostatními výzkumnicemi a výzkumníky, kteří svými postřehy přispěli k úpravě testu a organizačních podmínek mezi druhou a třetí etapou předvýzkumu (červen a říjen 2014). V závěru předvýzkumu byl realizován také audit kolegů (*peer auditing*), který napomohl rozvinout interpretaci získaných dat (blíže Švaříček & Šedová et al., 2007, s. 34).

<sup>7</sup> Respondenti nejsou limitováni časem, své pozorování doprovázejí volnými slovními odpověďmi na otázky a pokyny zobrazené na monitoru, v průběhu testu není vhodné „odbíhat“ očima (např. obracet se na výzkumníka), postup k další otázce zahajují slovem „dále“.

<sup>8</sup> Záznamy pořízené čidlem vodivosti a odporu kůže nebyly v rámci předvýzkumu vyhodnocovány (žádoucí je spolupráce s psychologem) a byly využity pouze jako podpůrný materiál v konzultacích výzkumného týmu.

### 3 Výsledky předvýzkumu

#### 3.1 Analýza audiozáznamu

Transkripce audiozáznamů slovních odpovědí testovaných studentů na otázky ke karikatuře byly kódovány metodou otevřeného a axiálního kódování. Na základě analýzy kódovaných segmentů textu a vztahů mezi nimi pak byly vytvořeny subkategorie a čtyři kategorie postihující základní obsahové a významové prvky a interpretační dimenze karikatury (tabulka 1).<sup>9</sup>

Tabulka 1

*Návrh kategoriálního systému pro analýzu a interpretaci historické karikatury*

Název kategorie	Název subkategorie	Označení kategorie	Popis/obsah kategorie, příklady
Historické osobnosti	Základní informace o osobnostech	HO1	jméno, země původu, politická funkce (říšský kancléř, předseda vlády)
	Popis zevnějšku	HO2	individuální vzhled (knír, účes, výška a tloušťka postavy), společenský oděv, uniforma, pokrývka hlavy, boty
Symboly	Věcné symboly	S1	hákový kříž, text smlouvy, (chybějící) židle, otevřené dveře
	Geografické symboly	S2	mapa, glóbus
	Psychologické symboly	S3	nonverbální znaky: pozice postavy (sedí, stojí), vyjádření dominance – submise (založené ruce, vzpřímený postoj, shrbená záda, sklopená hlava), úsměv, podmračený výraz; pocity: radost, arogance, pasivita, autorita, výsměch
Historická událost	Doba	HU1	1938, před druhou světovou válkou
	Lokalizace	HU2	Mnichov, Německo
	Označení události	HU3	mnichovská konference, podpis mnichovské dohody
	Ideologie a politika	HU4	nacismus, komunismus, demokracie, nacionalismus, appeasement
Širší historický kontext	Význam a souvislosti	HK1	„o nás bez nás“, globální dopad události, krátkozrakost politiky appeasementu, mezinárodní postavení SSSR (Stalin nebyl k jednání přizván, přesto zásadním způsobem ovlivnil pozdější vývoj)
	Karikaturistův postoj	HK2	ironie, souhlas/odmítnutí, nadhled, kritika politiky appeasementu

<sup>9</sup> V této fázi se jedná o první návrh kategoriálního systému, žádoucí je realizace kódování druhým kódovatelem a výpočet koeficientu Cohenova Kappa (zjištění reliability).



Kvantifikace dat získaných audiozáznamy naznačuje významný rozdíl v kvalitě interpretace karikatury studenty (obrázek 2). V případě didakticky nestrukturované analýzy (otázka č. 1 testu) se participanti zaměřovali takřka výhradně na základní faktografické informace. Uváděli jména aktérů – nejčastěji Stalina (10) a Hitlera (9), nikdo nevyslovil jméno francouzského zástupce. Výjimečně byla zmíněna země původu. Popisu zevnějšku zobrazených postav nevěnoval pozornost žádný z testovaných. Jen ojediněle a povrchně byly pojmenovány hlavní symboly (chybějící židle, mapa Československa, bez povšimnutí zůstal glóbus), aniž by však studenti hledali jejich význam. Dobu vzniku a místo konání neurčil správně nikdo, čtyři respondenti se domnívali, že se jedná o druhou světovou válku, dva správně konstatovali, že jde o podpis mnichovské dohody.

Analýza u základního popisu obvykle skončila, studenti se nepokoušeli postihnout širší kontext historické události – souvislosti, význam a mezinárodněpolitické důsledky. Pouze dvakrát zaznělo ustálené rčení „o nás bez nás“, jednou „zaprodali nás“. Šest studentů vyjádřilo velmi obecně, že se „řešilo Československo“, třikrát bylo uvedeno jednání o rozdělení Evropy. Ani jednoho účastníka výzkumu nenapadlo zamyslet se nad postojem karikaturisty, nad jeho motivací tuto karikaturu vytvořit. Testovaní věnovali analýze v průměru 37 sekund. Ukázala se tedy jakási snaha být s odpovědí „rychle hotov“, nezamýšlet se hlouběji nad obsahem historického pramene:

Tak já si myslím, že je to o tom, když se rozhodovalo o naší budoucnosti, jak nás zaprodaly ty ostatní národy. Je tam, můžu popisovat? Asi Hitler, Mussolini, já nevím, Stalin a dál nevím. Je tam česká mapa, československá teda. To je asi všechno, co vím.

Didakticky strukturovaná analýza (otázky č. 2–11 testu) oproti tomu přinesla mnohem lepší výsledky. Zatímco u obecně formulované otázky participanti přecházeli detaily a soustředili se ponejvíce na pojmenování hlavních aktérů události, dokázali nyní uvést výčet jednotlivých obrazových kódů mnohem přesvědčivěji (č. 2). Nejčastěji se pozastavili u symbolů geografických (mapa, glóbus – 30), avšak zůstalo většinou jen u pouhého označení, studenti nevysvětlovali jejich význam.

Výběrově se k významu jednoho ze symbolů, glóbusu, vztahovala otázka č. 7. Zajímalo nás, zda zaměření výhradně na tento geografický symbol povede k postižení geopolitického významu události, což se potvrdilo – mezinárodní kontext byl opakovaně uváděn:

Glóbus, protože je to konference, dohoda nad tím, jak to bude vypadat. Vlastně Československo, které se znázorňuje i na té mapě, a glóbus, protože Hitler měl ambice dobývat Evropu.

V kombinaci druhé (pojmenování symbolů) a páté otázky (pocity vyjádřené nonverbálními znaky) pak studenti jmenovali množství charakteristik psychologických (49), např. aroganci, odměřenost, autoritativnost, nervozitu, dominanci/submisi, nejistotu, strach, zoufalství, které dokládali vnějšími nonverbálními projevy znázorněných postav:

Hitler má ruce překřížené, takže samozřejmě k sobě nikoho nechce pustit a nedává znát to, co opravdu zamýšlí. Stalin se směje pod svým knírem, ve smyslu, že už prostě ví, jak to dopadne. Ti další, to je podle mě nejistota, takový možná i pocit strachu nějaký vnitřní, to tělo to trochu napovídá.

Samostatná otázka byla vztažena k mezinárodněpolitickému postavení Sovětského svazu. Vedle vágních odpovědí („Stalin stojí, protože nemá židli a nikdo ho nepozval“), se většina studentů pokusila vystihnout podstatu obrazové výpovědi:

Stalin nesedí, protože ve skutečnosti tam nebyl přítomen, ale už stojí v těch otevřených dveřích, což znamená, že se ho to týká nějakým způsobem. Je v té pozici, vy se domluvte, jak chcete, protože stejně to bude po mém.

Obdobný důvod vedl k formulaci otázky č. 10 (absence československého představitele). Záměrně byla zařazena až na závěr analýzy, protože částečně napovídá řešení otázek ostatních a naznačuje konkrétní historickou událost a její aktéry. Nejednou se v tomto momentě analýzy projevil tzv. aha-efekt. Participanti, kteří dosud nebyli schopni určit, že se jedná o podpis mnichovské dohody a pohybovali se v rovině nepřesných údajů („nějaká konference před, během, po skončení druhé světové války“), náhle pochopili souvislosti:

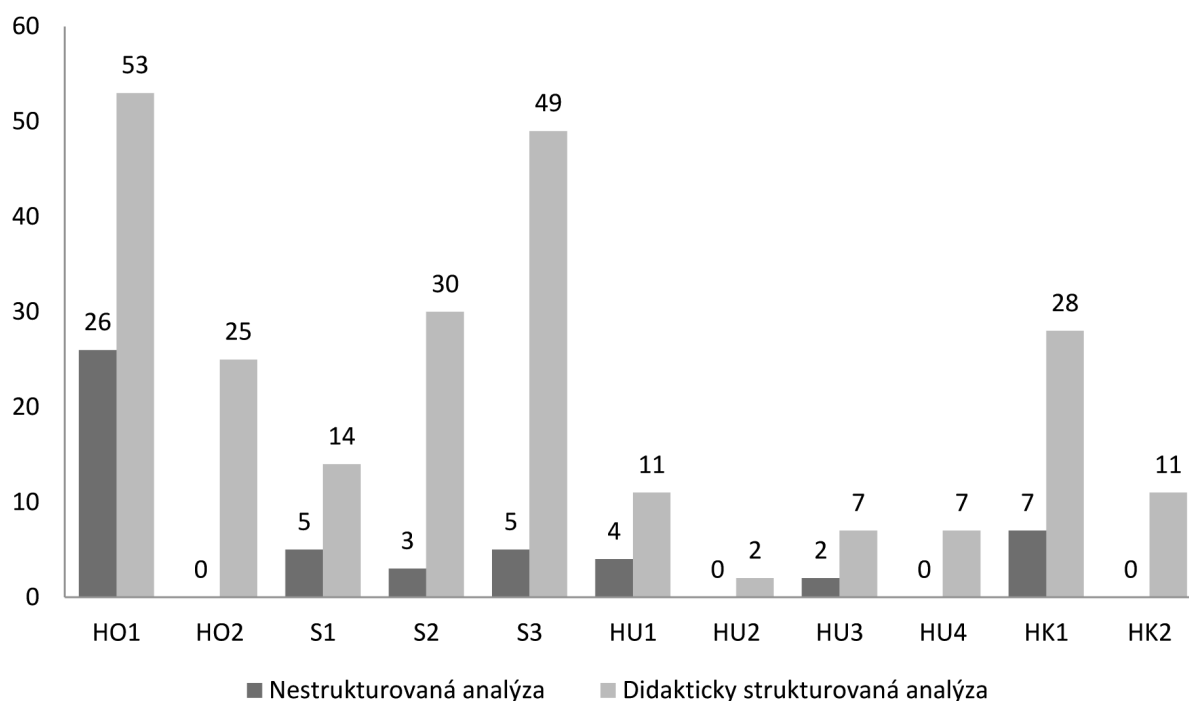
To je Mnichov? (smích)

Není zde zástupce Československa, protože to bylo, protože je to Mnichov, vlastně o nás bez nás, když se rozhodovalo o přidělení Sudet k Německu a nebyli jsme přizváni.

Výrok „o nás bez nás“ se zřejmě zapsal do povědomí studentů natolik, že ho jako odpověď na 10. otázku uvedla takřka polovina z oslovených (10).

Analýza dále prokázala, že když je účastníkům výzkumu položena samostatná otázka vztahující se k intencím karikaturisty, většina z nich se o odpověď alespoň pokusí. Mnohdy je to sice formulace nepřiliš obratná, povrchní nebo obecná – např. „ironie nějaká“, „zesměšňuje situaci“, „humorně ztvárněná realita“, „výsměch i varování“, nezřídka však vede k hlubšímu zamyšlení a vyjádření smyslu celé karikatury:

Já si myslím, že nesouhlasil s tím, s tou politikou appeasementu a toho ustupování, že znázornil to, jaká chyba to ve skutečnosti byla, že i když ze začátku se Hitlerovi ustupovalo, tak stejně potom konflikt nastal. Takže nesouhlasí s tím.



*Obrázek 2.* Srovnání absolutních četností – zastoupení kategorií (dle výskytu kódů) u didakticky strukturované a nestrukturované analýzy karikatury.

Pozn. Označení kategorií viz s. 285.

### 3.2 Analýza vizualizovaných dat

Analýza vizualizovaných dat prokázala podstatný rozdíl v procesu vnímání mezi strukturovanou a nestrukturovanou interpretací karikatury. Asi nejvýrazněji se to projevuje při srovnání intenzity pohledu, tedy četnosti a délky fixací u 1. a 2. otázky testu (obrázek 3). V prvním případě se studenti

zaměřovali především na obličej zobrazených osobností, menší počet fixací byl zaznamenán na glóbus, aniž by ho však participanti uvedli během slovní odpovědi. Zadání otázky přešli vesměs bez opakovaného čtení, což může naznačovat, že bylo dostatečně srozumitelné. Pozorněji byl čten text na karikatuře dole (Stalinův „udivený“ dotaz), avšak ve většině audiozáznamů slovní interpretace nebyl komentován a zasazen do mezinárodněpolitických souvislostí. Můžeme si povšimnout, že jednotlivé detaily (mapa Československa, text Paktu čtyř pod židlí, otevřené dveře, hákový kříž), byly v podstatě ignorovány.

Naproti tomu druhá otázka, vybízející k pojmenování jednotlivých symbolů, již vedla k důkladnějšímu pozorování ikonického textu. Do popředí zájmu se dostala především mapa republiky na zdi a glóbus v popředí, četné fixace jsme naměřili opět u obličejů jednotlivých aktérů, a to s patrnými rozdíly. Chamberlain a Daladier, jejichž správná identifikace činila studentům největší potíže, byli sledováni nejdéle, naopak nejmenší pozornost byla věnována Mussolinimu. Důvodem může být perspektiva, z jaké je italský představitel na karikatuře zobrazen (boční pohled). Někteří účastníci výzkumu téměř „přehlédli“ osobnost Hitlera, což může být dáno bezproblémovým rozpoznáním nacistického vůdce. Vyšší četnost fixací byla dále zjištěna u Hitlerovy paže se znakem hákového kříže, detailů Mussoliniho uniformy (štrápece důstojnické šerpy) a textu dokumentu pod Hitlerovou židlí. Zadání otázky bylo čteno pozorněji, než u otázky předchozí, naopak text na karikatuře byl percipován s menší intenzitou (byl již studentům znám a navíc nebyl řazen mezi symboly).

V případě otázky č. 3 (identifikace politiků) se pohled studentů upínal téměř bez výjimky k obličejům jednotlivých postav. Slovně byli jmenováni nejčastěji Hitler (19) a Stalin (11), mnohem méně často pak Mussolini (4) a Chamberlain (2), jednou byl zmíněn Daladier. Jméno britského představitele bylo dvakrát uvedeno chybně (Churchill). U otázek č. 4 a 5, zaměřených na nonverbální projevy a oděv, se záběr pohledu rozšířil na celé postavy aktérů, ačkoliv také zde dominovaly fixace na tvářích.

Při verbálním vyjádření k roli Stalina (č. 6) se pozorování koncentrovalo především na spodní část jeho obličej (úsměv pod knírem) a dále pak na nohy ve vojenských holínkách. Sakády směřovaly také k obličejům dalších účastníků jednání, k textu na karikatuře a ke glóbusu. Následující otázka (č. 7)

vztahující se k mezinárodněpolitickému významu události fixovala většinu pohledů na glóbusu, přičemž sakády vedly také k mapě a obličejům všech osobností.

Z detailů, které nebyly studentům zřejmé (č. 8), byla zjištěna největší intenzita pohledu na text Paktu čtyř pod Hitlerovou židli, zřejmě proto, že se respondenti snažili identifikovat, o jaký dokument se jedná. Nejdále sledovány byly dále Chamberlainovy pruhované kalhoty, střapce na Mussoliniho uniformě, autorův monogram a závěs v pravé části karikatury. Vizualizovaný záznam plně koresponduje se slovními odpověďmi participantů.

Na historický kontext zaměřené otázky č. 9–11, zjišťující znalost historické události, tehdejší mezinárodní pozice Československa a postoje karikaturisty, vedly shodně především ke sledování obličejů, mapy, textu ve spodní části karikatury, a rovněž k regresím na text zadání otázky.<sup>10</sup>

Od šestého snímku testu se projevuje zřetelný ústup od důkladného pozorování (snímek si studenti již několikrát prohlédli), což se projevuje v mnohem nižších četnostech jednotlivých fixací i v kratším čase věnovaném otázkám (tabulka 2).

Tabulka 2

*Průměrný čas sledování (v sekundách) a počet fixací u jednotlivých otázek testu*

Číslo otázky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Průměrný čas	37,0	30,0	35,0	38,0	30,0	14,0	19,0	24,0	12,0	16,0	23,0
Průměrný počet fixací	113	87	104	109	91	47	55	78	42	48	73

V obrazovém poli karikatury bylo dále vyznačeno 26 oblastí zájmu (AOI – *area of interest*), které se jeví z hlediska analýzy a interpretace jako podstatné. Pro tyto prvky jsme sledovali průměrný počet fixací u jednotlivých otázek testu.

<sup>10</sup> Příklady výsledného zobrazení intenzity pohledu, průběhu fixací, sakád a regresí u vybraných položek testu nalezneme na obrázcích 4 a 5. Zvoleny byly vizualizované záznamy otázek, vztahujících se detailnímu pozorování obrazu a jednotlivým symbolům.



Obrázek 3. Srovnání gaze opacity map všech studentů u otázek č. 1 (nahore) a 2 (dole).

Pozn. Barevné verze obrázků jsou dostupné v on-line archivu Pedagogické orientace na <https://journals.muni.cz/pedor>.

Vyjednejte si společně možnosti na karikatuře.



**COŽE, PRO MĚ ŽIDLE NENÍ?**

Kterým detailům nerozumíte?



**COŽE, PRO MĚ ŽIDLE NENÍ?**

*Obrázek 4.* Příklady heatmap všech studentů u otázek č. 2 (nahore) a 8 (dole).

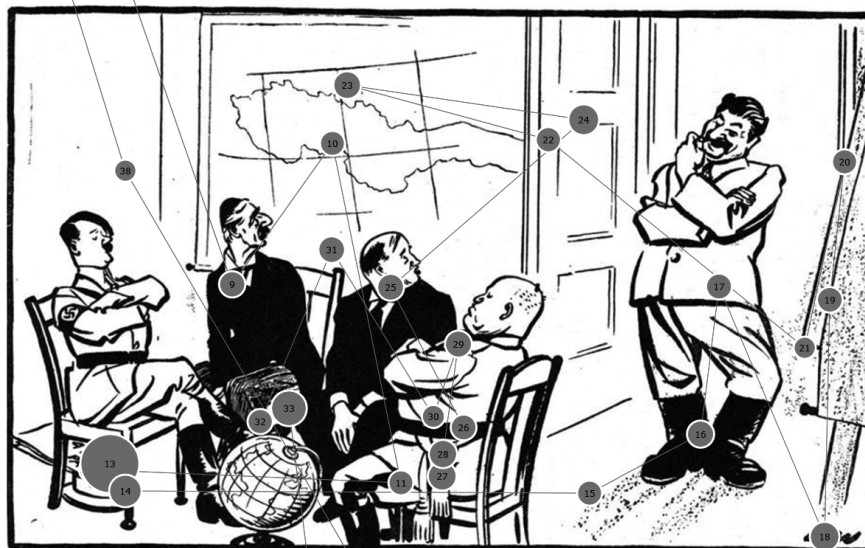
Pozn. Barevné verze obrázků jsou dostupné v on-line archivu Pedagogické orientace na <https://journals.muni.cz/pedor>.

Proč je na křesle židli? bus?



**COŽE, PRO MĚ ŽIDLE NENÍ?**

Který a dle jakým neozmíte?



**COŽE, PRO MĚ ŽIDLE NENÍ?**

Obrázek 5. Příklady zobrazení průběhu fixací, sakád a regresí (gaze plots) jedné ze studentek u otázek č. 7 (nahore) a 8 (dole).

Pozn. Barevné verze obrázků jsou dostupné v on-line archivu Pedagogické orientace na <https://journals.muni.cz/pedor>.



Z tabulky 3 vyplývá, že četnost očních fixací na konkrétní objekt vjemového pole souvisí s formulací otázky. U první otázky se pohled soustředil zejména na obličej historických postav – nejvíce na Stalina, který stojí na karikatuře izolovaně a dominuje pravé části obrazu, a dále na Daladiera, u něhož si většina studentů nedokázala vybavit jméno. Naopak Hitler byl identifikován nejsnáze, proto je počet fixací výrazně nižší. Průměrný počet fixací v případě 3. otázky, kdy bylo úkolem uvést jména jednotlivých aktérů jednání, byl nejvyšší u Daladiera a Chamberlaina. Zřetelný je také vyšší průměrný počet fixací na mapě, glóbusu a hákovém kříži u otázky č. 2, která je zaměřena na výčet symbolů, a dominující pohledy na glóbus u 7. otázky. Není překvapivým zjištěním, že 8. otázka zjišťující nesrozumitelné detaily vedla k fixacím právě na obtížně rozpoznatelné objekty (text Paktu čtyř, závěs, štrápce Mussoliniho uniformy).

### Tabulka 3

*Průměrný počet fixací u vybraných prvků karikatury (vybrané otázky testu)*

Číslo otázky	1	2	3	7	8
Hitler	2,6		4,9		
Chamberlain	4,4		5,2		
Daladier	5,3		6,3		
Mussolini	4,3		2,7		
Stalin	5,8		2,5		
Hákový kříž	1	2,5			
Mapa ČSR	3,6	8,9		2,8	
Glóbus	3	4,0		13,3	
Text Paktu čtyř	4,3	2,5			8,8
Závěs	1				2,7
Dveře	2,9	2,1			3,2
Štrápce (Mussolini)	1,3				2,4

## 4 Diskuze a závěr

Cílem předvýzkumu bylo především ověřit a optimalizovat výzkumný nástroj pro sledování procesu vnímání verbálního a ikonického textu. Výsledky ukazují, že metoda *eyetracking* v kombinaci s analýzou audiozáznamů může přinést cenné informace o průběhu percepce a kognice a o odlišných percepčních strategiích respondentů při analýze a interpretaci historických

pramenů, nejen karikatur, ale také například fotografií a písemných dokumentů. Srovnání efektivity didakticky nestrukturované a strukturované analýzy historických pramenů lze považovat za smysluplný výzkumný problém, který je možno zkoumat v dalších fázích projektu, tentokrát již v zaměření na žáky základních a středních škol. Také smíšený design výzkumu se jeví jako optimální, neboť umožňuje postihnout studovaný jev v celé jeho šíři a hloubce.

Ačkoliv nelze z výsledků předvýzkumu vyvozovat obecnější závěry, poukazují zjištění získaná prvotním měřením na výrazné rozdíly v kvalitě interpretace. V případě nestrukturované analýzy se studenti soustředili ponejvíce na rozpoznání zobrazených historických osobností (zejména na obličej jednotlivých postav) a nevěnovali téměř žádnou pozornost důležitým symbolům a vysvětlení jejich významu. Přitom právě symboly představují samotnou podstatu karikatury jako žánru – karikaturista vystihuje komplexní společenskou situaci ve zkratce prostřednictvím užití symboliky, přičemž čerpá z kolektivního vědomí cílové skupiny, které je karikatura určena. Porozumění mechanismu vzniku tohoto typu historického pramene patří k základním kompetencím historického myšlení. Respondenti se dále nepokoušeli o postižení historického kontextu, tedy o zasazení události do mezinárodněpolitické situace (slabost politiky appeasementu, role Sovětského svazu v dalším vývoji) či o pojmenování intencí a postojů karikaturisty. Obtíže činila účastníkům výzkumu samotná identifikace konkrétní konference (omezovali se jen obecně na vztah k druhé světové válce).

Analýza strukturovaná prostřednictvím uceleného souboru otázek naopak vedla k mnohem hlubší interpretaci karikatury. Zobrazení gaze opacity mapy a heatmapy u druhé otázky testu ukazuje, že studenty je třeba vést zejména k překonání povrchního vnímání, k důkladnému pozorování obrazu a soustředění na detaily (jednotlivé symboly a obrazové kódy). Nonverbální komunikační znaky, které přešli respondenti v případě první otázky takřka bez povšimnutí, byly poměrně snadno rozeznány při zařazení páté otázky (pocity aktérů jednání). Také otázky směřované k porozumění historickému kontextu události (glóbus, stojící Stalin) vedly k relativně úspěšným odpovědím. Předvýzkum naznačuje, že studenti nejsou navyklí chápat karikaturu jako informační zdroj, jehož jedinečná hodnota spočívá ve „stranickosti“ sdělení (karikaturista zastává určitý názor a jeho cílem je přesvědčit publikum) – zatímco se tedy nad záměry autora v případě nestrukturované analýzy

respondenti vesměs nezamýšleli, samostatná otázka vyčleněná karikaturistovu postoji je často k pochopení hlavních intencí přivedla. Ke správnému označení mnichovské konference výrazně napomohla účastníkům výzkumu samostatná otázka na absenci československého zástupce při jednání.

Sledování očních pohybů přineslo kýžené výsledky v závislosti na konkrétní otázce. Získaná data bylo možno využít především v porovnání nestrukturované otázky („slepá místa“ v percepci obrazu jako celku) a otázek směřujících k vnímání detailů (symbolů na karikatuře, prvků, kterým respondenti nerozumějí, glóbusu reprezentujícího mezinárodní význam události). Naproti tomu u jiných otázek, u nichž participanti prokazovali základní znalosti (politické funkce, rozpoznání události jako takové), které nebylo možné z obrazu vyčíst, se pohledy koncentrovaly výhradně na postavy zobrazených osobností a nebyly zaznamenány zřetelnější odlišnosti v zaměření pohledu na další oblasti vjemového pole.

V průběhu realizace předvýzkumu vyvstaly některé podněty pro úpravu testu. Do budoucna by bylo vhodné zredukovat počet otázek tak, aby analýza nebyla ovlivněna postupným poklesem pozornosti testovaných osob. Vyřadit je možno např. otázku na politické funkce či oděv osobností a naopak rozšířit 2. otázku také o dešifrování významů jednotlivých symbolů. Žádoucí je více propojit analýzu vizualizovaných a verbálních dat (nabízí se zde důkladné zkoumání záznamů gaze replay) a důsledněji rozlišovat symboly, obrazové kódy a formální znaky. Pro hlubší uchopení problému je možné uskutečnit také retrospektivní hlasité myšlení, během něhož by participanti reflektovali vlastní průběh měření a potíže či momenty, které jim ztížily či naopak usnadnily odpovědi.

V úvahu je třeba také vzít určitý stres daný laboratorními podmínkami a přítomností několika výzkumníků. Část participantů pocítovala jisté zábrany při verbální odpovědi zaznamenávané audiosystémem, někteří studenti přiznali po skončení testu stud za vlastní neznalost. Zde se nabízí prostor pro zapojení vysokoškolských studentů v roli pomocných výzkumníků, kteří by se účastnili vlastního měření.

Pracovat je nutno též s faktem, že se v průběhu měření projevila snaha účastníků výzkumu odpovídat co možná nejrychleji, což si můžeme vysvětlit jistým tlakem daným obvyklými požadavky počítačového testování v současné škole. Analýza ikonického historického pramene by však měla být časově

omezena jen minimálně a měla by umožnit důkladné osvětlení širšího historického kontextu, vyvození ústředních intencí autora i hledání dalších otázek a možných interpretací. Výsledky předvýzkumu napovídají, že tyto kompetence je potřeba rozvíjet také v rámci pregraduálního studia budoucích učitelů sociálně humanitních předmětů.

## Poděkování

Autorka děkuje spoluřešitelkám projektu IRP 2014 Ivaně Gejgušové a Danuši Sztablové za cennou reflexi poskytovanou v přípravné, realizační i finální fázi předvýzkumu a Liboru Jedličkovi za zpracování dat pořízených přístrojem eyetracker.

## Literatura

- Bartfai, A., Levander, S. E., Nybäck, H., Berggren, B. M., & Schalling, D. (1985). Smooth pursuit eye tracking, neuropsychological test performance, and computed tomography in schizophrenia. *Psychiatry Research*, 15(1), 49–62.
- Beers, F. B., Quinlan, T., & Harbaugh, A. T. (2010). Adolescent students' reading during writing behaviors and relationships with text quality: An eyetracking study. *Reading and Writing*, 23(7), 743–775.
- Błasiak W., Godlewska, M., Rosiek, R., & Wcisło, D. (2013, v tisku). Eye tracking in physics teaching. In L. Zelenický (Ed.), *Physics teaching in reformed system of education*. Nitra: Univerzita Konštanína Filozofa v Nitre.
- Darrelmann B., Richard G., & Schwartz R. (2010). Blickbewegungsmuster erfahrener und unerfahrener Fahrer im Automobilsport. *Der Ophthalmologe*, 107(2), 136–142.
- Duchowski, A. T. (2007). *Eye tracking methodology, theory and practice*. Clemson: Springer.
- Červenková, I., Malčík, M., Guziur, J., & Sikorová, Z. (2014). Executive functions in comprehending the content of visual and textual information. In *Proceedings information and communication technology in education* (s. 53–60). Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Franco-Watkins, A. M., & Johnson, J. G. (2011). Decision moving window: Using interactive eye tracking to examine decision proces. *Behavior Research Methods*, 43(3), 853–863.
- Gejgušová, I. (2014). Využití poznatků o vizuální percepci verbálních a neverbálních textů ve výuce literatury na základní škole. *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*, 4(1), 40–54.
- Gläser, E., & Becher, A. (2012). Historisches Denken und Kompetenzentwicklung im Übergang vom Elementar-zum Primarbereich. In *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (s. 87–90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gracová, B. (2008). Poznatky z Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách. In *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise* (s. 9–30). Praha: MŠMT.
- Gracová, B. (2012). Karikatura jako zdroj paměti událostí a osobností totalitních režimů. (Výsledky empirických šetření u studující mládeže z let 2005–2001). *Sborník prací Masarykovy univerzity, řada společenských věd*. 26(2), 217–333.

- Gracová, B., Drahošová, L., & Labisch, M. (2009). *Metodika výuky historie na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Handro, S. & Schönemann, B. (Eds.). (2011). *Visualität und Geschichte*. Münster: LIT Verlag.
- Henke-Bockschatz, G. (Ed.). (2000). *Lernbox Geschichte: Das Methodenhandbuch*. Seelze/Velber: Friedrich.
- Jacob, R. J., & Karn, K. S. (2003). Eye tracking in human-computer interaction and usability research: Ready to deliver the promises. *Mind*, 2(3). Dostupné z <http://staffhome.ecm.uwa.edu.au/~00014742/research/projectsbiblio/10.1.1.100.445.pdf>
- Jamet, E. (2014). An eye-tracking study of cueing effect in multimedia learning. *Computers in Human Behavior*, 32(March), 47–53.
- Jošt, J. (2011). *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada Publishing.
- Jošt J. (2009). *Oční pohyby, čtení a dyslexie*. Praha: Fortuna.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1976). The role of eye-fixation research in cognitive psychology. *Behavior Research Methods & Instrumentation*, 8(2), 139–143.
- Klimeš, J. (2001). Oční kamera v marketingovém výzkumu. *Strategie*, 9, 32–34.
- Knight, B. A., & Horsley, M. (2014, v tisku). A new approach to cognitive metrics: Analysing the visual mechanics of comprehension using eye tracking data in student completion of high stakes testing evaluation. In M. Horsley, M. Eliot, B. A. Knight, & R. Reilly (Eds.), *Current trends in eye tracking research* (s. 355–367). Berlin: Springer.
- Körper, A., Schreiber, W., & Schöner, A. (Eds.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zu Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Verlag ars una.
- Kratochvíl, V. (2004). *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov: k transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Bratislava: Stimul.
- Labischová, D. (2008). *Didaktická média ve výuce dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Labischová, D. (2009). Vybraná didaktická média a jejich místo ve výuce dějepisu. In Z. Beneš, B. Gracová, & J. Průcha (Eds.), *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média* (s. 45–52). Praha: MŠMT.
- Labischová, D. (2014). Badatelsky orientovaná výuka – základní paradigma pro tvorbu moderní učebnice dějepisu. *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd*, 28(2), 110–127.
- Lai, M.-L., Tsai, M.-L., Yang, F.-Y., Hsu, C.-Y., Liu, T.-C., Lee, S. W.-Y. ... Tsai, C.-C. (2013). A review of using eye-tracking technology in exploring learning from 2000 to 2012. *Educational Research Review*, 10, 90–115.
- Land, K., & Pandel, H. J. (2008). *Bildinterpretation: Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. 1. Bildinterpretation*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Lange, K. (2011). *Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung*. Münster: LIT Verlag.
- Majaranta, P., Aoki, H., Donegan, M., Hansen, D., Hansen, J., Hyrskykari, A., & Rähä, K. (2012). *Gaze interactions and applications of eye tracking. Advances in assistive technologies*. Hershey: IGI Global.

- Metelková Svobodová, R. (2014). Strategie budování čtenářské gramotnosti žáků mladšího školního věku při výuce češtiny. In *Národní testování a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání* (s. 76–97). Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Pandel, H. J., & Schneider G. (2005). *Handbuch Medien im Geschichtesunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pandel, H. J., Becher, U. A., & Schneider, G. (Eds.). (2002). *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Panofsky, E. (1978). *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. Köln: DuMont.
- Persaud, N., & Eliot, M. (2014, v tisku). The development and refinement of student self-regulatory strategies in online learning environments. In M. Horsley, M. Eliot, B. A. Knight, & R. Reilly (Eds.), *Current trends in eye tracking research* (s. 391–405). Berlin: Springer.
- Popelka, S., Brychtová, A., & Voženílek, V. (2012). Eye-tracking a jeho využití při hodnocení map. *Geografický časopis*, 74(1), 71–87.
- Sauer, M. (2013). *Beschreiben – Benennen – Deuten. Vom Wahrnehmen zum Verstehen aus kunstwissenschaftlicher Sicht*. Dostupné z [http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/2316/1/Sauer\\_Beschreiben\\_Benennen\\_Deuten\\_Vom\\_Wahrnehmen\\_zum\\_Verstehen\\_2013.pdf](http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/2316/1/Sauer_Beschreiben_Benennen_Deuten_Vom_Wahrnehmen_zum_Verstehen_2013.pdf)
- Sauer, M. (2000). *Bilder im Geschichtsunterricht – Typen – Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren*. Seelze: Kallmeyer-Verlag.
- Schnakenberg, U. (2012). *Die Karikatur im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schreiber, W. (2008). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 198–212.
- Schreiber, W., Körber, A., von Borries, B., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S., ... Ziegler, B. (2006). *Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: ars una.
- Silberer, G. (2005). Die videogestützte Rekonstruktion kognitiver Prozesse beim Ladenbesuch. *Marketing: Zeitschrift für Forschung und Praxis*, 27(4), 263–271.
- Spieß, C. (2014). *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht: Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stradling, R. (2004). *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*. Rada Evropy, Praha: MŠMT.
- Špakov, O., & Miniotas, D. (2007). Visualization of eye gaze data using heat maps. *Electronics and electrical engineering*, 74(2), 55–58.
- Švaříček R., & Šed'ová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Talkenberger, H. (1994). Von der Illustration zur Interpretation: Das Bild als Historische Quelle. Methodische Überlegungen zur Historischen Bildkunde. *Zeitschrift für Historische Forschung*, 21(3), 289–314.

## Autorka

PhDr. Denisa Labischová, Ph.D., Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra výchovy k občanství, Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava – Mariánské Hory, e-mail: Denisa.Labischova@osu.cz

## Possibilities of using eye tracking method in the research of historical thinking competencies based on the example of historical cartoon analysis

**Abstract:** The empirical study focuses on perspectives in using eyetracking method which is based on tracking eye movements in the process of visual perception of verbal or iconic text and presents the results of a pilot study carried out in 2014. The aim was to test adequacy of research instrument to find out how a particular way of structural analysis of historical cartoon influences the quality of information produced by respondents in the process of its interpretation. Theoretical background is presented in the first chapter (the meaning of historical sources in the process of the development of historical thinking competence) and eyetracking possibilities in pedagogical research are outlined. Methods of data collection and their processing are described in the second chapter. Mixed research method was used, including audiorecording analysis of students' verbal answers and statistic and visualized data processed by electronic measurement. 23 university students from the Moravian-Silesian region were used as a sample. Research results are presented in the third chapter – a suggestion of categorial system for cartoon interpretation, data visualization in heatmaps, gaze opacity maps a gaze plots and the most important quantitative data (differences in frequency and length of eye fixations during the test). Pilot study has shown that eyetracking can provide information about perception strategies applied in text interpretation, which may hardly be detected by other methods of research. The results indicate that respondents reach higher level of interpretation in case of structural analysis of historical cartoon than in case of unstructured analysis, in which verbal answers were limited to displayed personalities; important symbols, picture codes and wider historical context were neglected.

**Keywords:** history didactics, empirical research, historical thinking competence, historical cartoon analysis, eyetracking method, audiorecording analysis

---

Průcha, J. (2015). *Česká vzdělanost. Multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Wolters Kluwer.

Monografie se zabývá fenoménem „národní vzdělanost“, který je sice často pojednáván v médiích i odborných textech, ale zůstává nedefinován a neobjasněn. Autor dokládá, že k tomuto objasnění nedostačují pouze pedagogické přístupy, které se omezují na pojetí vzdělanosti jen jako produktu formálního (školního) vzdělávání. Je nutno využívat i poznatky a data historiografie, demografie, andragogiky, sociologie, ekonomie a interkulturní psychologie, jež jsou v knize vysvětleny. Jsou zařazeny také dvě případové studie – vzdělanost v USA a vzdělanost ve Finsku – na nichž se demonstruje vliv národních kultur na vzdělanost populací. Celkově směřuje kniha proti často se vyskytujícímu diletantskému tvrzení v médiích o údajném zaostávání či úpadku české vzdělanosti.

**Knecht, P., Matthes, E. Schütze, S., & Aamotsbakken, B. (Eds.). (2014). *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*.**

Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Publikace vyšla s podporou Masarykovy univerzity a Mezinárodní společnosti pro historický a systematický výzkum učebnic a vzdělávacích médií. Zahrnuje studie 25 autorů ze 7 evropských zemí, a to v němčině nebo angličtině. Nejvíc příspěvků patří německým autorům, ale čtyřmi studiemi jsou zastoupeni také čeští odborníci. Podíl českých autorů je umocněn ještě tím, že v redakci sborníku je zastoupen Petr Knecht z brněnského Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

V krátké recenzi nelze komentovat všechny příspěvky, všimneme si jen nejdůležitějších a také ovšem zejména českých. V úvodu sborníku (E. Matthes, S. Schütze) se právem konstatuje, že otázkám metodologie a metod výzkumu učebnic se dosud věnovala malá pozornost, ačkoliv bez metodologické výzbroje není možno dosáhnout žádoucích výsledků. Sborník je rozčleněn do čtyř oddílů, z nichž první se zabývá obecnými přístupy a základními úvahami, ostatní oddíly se postupně zaměřují na přístupy analyzující kontexty a obsah, na analýzu jazyka a vizuálií, poslední oddíl se zabývá využitím a působením učebnic. V závěrečné diskusi k výzkumu učebnic a jeho metodice se analyzuje používaná terminologie, místo učebnic ve výuce a logika jejich výzkumu.

Za pozornost stojí zejména první oddíl publikace nazvaný *Obecné přístupy a základní úvahy*, který se snaží postihnout funkci učebnic ve vzdělávacím procesu z teoretických pozic. V tomto smyslu důsledné metodologické hledisko přináší studie K. Mahamudové, v níž se na příkladu španělských učebnic analyzuje jejich vnitřní a vnější koherence. S. Schmit se pak zabývá vhodností současných učebnic fyziky coby učebních materiálů pro žáky i učitele a otvírá diskusi o důležitých aspektech při tvorbě učebnic. Příkladem řešení problému obsahové (ne)sjednocenosti učebnic je studie H. Bienera. Pozornost jiných autorů se soustředila na otázky výzkumných perspektiv, didaktické analýzy, metaanalýzy aj. V dalších oddílech publikace se autoři věnují metodologii výzkumu slabikářů, učebnic biologie, chemie, historie, jazykových učebnic aj. Nejednoho čtenáře osloví příspěvek B. Aamotsbakkenové, který kombinuje textovou a multimodální analýzu. Zajímavá zjištění přináší



příspěvek J. Iluka, jenž rozebírá terminologickou a syntaktickou obtížnost textů v učebnicích ve vztahu k percepčním schopnostem žáků. Publikace je zakončena diskusním textem P. Mencka, jenž podniká jednak terminologický exkurs (odlišuje pojmy metoda, metodologie, přístup, technika) a jednak pojednává o ideálním výzkumu „krok za krokem“ s následným doplněním o doporučení pro oblast výzkumu učebnic.

V publikaci jsou zastoupeny i čtyři české studie. T. Janko a P. Knecht řešili otázky spojené s vizuáliemi v geografii a vytvořili přehledný kategoriální systém pro hodnocení vizuálních typů v učebnicích zeměpisu. K. Pešková provedla analýzu vizuální kultury v učebnicích němčiny, S. R. Kučerová, K. Novotná, J. Hátle a J. D. Bláha se zabývali geografickými názvy v učebnicích zeměpisu i v obecných textech. V posledním oddílu publikace, zaměřeném na využití didaktických médií a prostředků, T. Janík, V. Najvarová a M. Janík popsali výsledky originálního výzkumu užívání učebnic opírajícího se o videotechniku se zaměřením na angličtinu, geografii a fyziku.

Sborník zpracovává aktuální problematiku z evropského nadhledu a sjednocuje tak dosud roztržštěný pohled na učebnice v ucelenou obecnější koncepci, aniž opomíjí národní specifika. Studie se opírají o výzkumné projekty a zajišťují tak vysokou úroveň řešených otázek. Lze si jen přát, aby publikace byla dostupná co největšímu počtu zájemců.

*Josef Maňák*  
*emeritní profesor Masarykovy univerzity*

---

Chráska, M., & Kočvarová, I. (2014). *Základy kvantitativně orientovaného výzkumu v pedagogice*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

Publikace objasňuje podstatu klasického pedagogického výzkumu a analyzuje jeho základní fáze. Pozornost věnuje informačním zdrojům pedagogického výzkumu a předkládá výhody i nevýhody kvantitativního přístupu. Věnuje se otázkám měření v pedagogickém výzkumu. Autor zde vysvětluje mimo jiné podstatu měření, úroveň měření a diskutuje vlastnosti dobrého měření. Popisuje základní metody zpracování výsledků měření a věnuje se nejčastěji používaným metodám sběru dat v pedagogickém výzkumu. Zaměřuje se nejen na běžně používané metody, ale také na metody v pedagogickém výzkumu méně časté (sémantický diferenciál, Q-metodologie, faktorová analýza, shluková analýza). Kniha je určena zejména studentům pedagogických oborů a pedagogům.

## Zpráva z XIII. česko-německé konference o školním dějepisu konané 20.–22. listopadu 2014

Ve dnech 20.–22. listopadu 2014 se uskutečnila v pořadí již třináctá česko-německá konference o školním dějepisu. Letošní téma *Člověk, prostředí, hranice – na příkladu těžby uranu v česko-německém příhraničí* přivedlo účastníky setkání symbolicky do prostoru bývalého uranového dolu Rabenberg v Breitenbrunnu na saské straně Krušných hor.

Připomeňme, že tradice společných konferencí sahá do šedesátých let 20. století, kdy byl zahájen dialog německých a českých historiků o interpretaci nejkontroverznějších událostí v učebnicích dějepisu obou zemí s cílem odbourat či alespoň zmírnit zjevné stereotypy a nepřátelské obrazy (něm. *Feindbilder*) jiných národů. Cennou inspirací se tehdy staly obdobné německo-polské aktivity realizované v poválečném období. První seminář v Praze roku 1964 byl věnován době druhé Československé republiky; oficiálně první binacionální konference konaná o tři roky později v německém Braunschweigu pak chronologicky pokrývala dlouhý vývoj od pozdního středověku do počátku 19. století, přičemž těžiště odborných diskuzí spočívalo v hledání určitého konsensu nad pojetím dvou nejcitlivěji vnímaných témat z dějin českých zemí v historiografii obou států, husitství a tzv. národního obrození. Výstupem jednání se stala konkrétní doporučení pro tvůrce učebnic, zejména hlubší zasazení výkladu do celoevropského kontextu a větší důraz na didakticky řízenou práci s historickými prameny. Normalizace této bilaterální spolupráci příliš nepřála, první kolokvium po pádu komunismu se konalo v březnu 1994 v Braunschweigu pod záštitou *Georg-Eckert Institutu für Internationale Schulbuchforschung* a byly zde mimo jiné prezentovány nové, ideologicky nezatížené československé a české učebnice (Luft, 1987, 1993; Labischová, 2014).

Od roku 2002 přebírá iniciativu v rozvíjení kooperace Česko-německá komise pro učebnice (*Deutsch-tschechische Schulbuchkommission*), ustavená v listopadu toho roku na VIII. česko-německé konferenci v Drážďanech, zaměřené na pojetí období socialismu v Československu a výklad každodennosti NDR v učebnicích dějepisu. Společná jednání se uskutečňují každoročně, pravidelně se střídají pracovní semináře s širěji koncipovanými konferencemi, z nichž vycházejí odborné publikace (Maier, 2004; Dolezel & Helmedach, 2006; Helmedach & Maier, 2008; Beneš, 2010). České části komise předsedá Zdeněk Beneš, dalšími členy jsou mimo jiné Blažena Gracová, Dagmar Hudecová a Denisa Labischová, německou stranu zastupují Manfred

Alexander, Robert Maier, Robert Luft, Theresa Langer a další (Maier, 2012; Labischová, 2014).

Dlouholetá spolupráce zaznamenala postupně poměrně výrazné proměny v tematické orientaci odborné činnosti. Zatímco původním záměrem bylo diskutovat o interpretaci a multiperspektivním výkladu významných etap a mezníků společné historie (druhá světová válka, pojetí národního státu, historický vývoj vzájemných vztahů sousedních národů, zlomové roky 1968 a 1989), obrátila se v současnosti pozornost k obecnějším a aktuálním otázkám didaktiky dějepisu. Roku 2012 byla v Praze zorganizována XII. konference nazvaná *Výuka dějepisu mezi masovými médii, učebnicemi a výukovými materiály*, vycházející z pojetí dějepisu jako „otevřeného didakticko-odborného systému“ (blíže Beneš, 2011, s. 203), na níž zazněly příspěvky k souvislostem a divergencím dějepisu a mediální výchovy, využití filmu v dějepisném vyučování či propojení dějepisné výuky s moderními technologiemi.

V nastoleném trendu pokračovala také poslední konference konaná v listopadu loňského roku, věnovaná politickým, sociálním a environmentálním aspektům a důsledkům těžby uranové rudy v Krušnohoří a didaktickému uchopení tématu. Perspektiva se tak posunula od národní dimenze k dimenzi regionální, jež umožňuje všestranně uplatňovat komparativní přístupy ve výkladu dějin a prvky badatelsky orientovaného učení.

Konferenci zahájil dlouholetý předseda učebnicové komise Manfred Alexander odbornou přednáškou *Charta 77 a ochrana životního prostředí*, v níž na základě studia dobových dokumentů upozornil na protesty disidentů proti rozsáhlému znečišťování životního prostředí v socialistickém Československu. Podobně jako akce v předchozích letech mělo jednání interdisciplinární charakter a bylo zde proneseno celkem čtrnáct příspěvků jak odborně historických, tak oborově didaktických. K prvním jmenovaným se řadila vystoupení Rainera Karlsche o historii uranové těžby v Německu a Ladislava Smejkal o vývoji na české straně (text přednesl Zdeněk Beneš). Robert Maier se věnoval vztahu daného tématu ke kulturním dějinám. Technologické a environmentální aspekty těžby pak přiblížil Vojtech Dirner.

Bodo von Borries (někdejší koordinátor mezinárodního srovnávacího výzkumu *Mládež a dějiny*) se ve svém vystoupení nazvaném *Dějiny životního prostředí – téma budoucnosti* zamýšlel nad významem problematiky pro pochopení širších historických a společenských jevů (ekologické krize byly v minulosti často příčinou krizí společenských a politických) a nad nezbytností implementace environmentální dimenze do dějepisných učebnic. Borries

upozornil rovněž na některé metodologické problémy spojené s odlišnými analytickými přístupy sociálních a přírodních věd a konstatoval, že možná právě proto pronikají environmentální témata zatím spíše do příbuzných školních předmětů, např. do zeměpisu.

Robert Maier zdůraznil potenciál regionálních dějin pro oborovou didaktiku a vyzval k prosazení regionu ve vyučování dějepisu jako „histoire totale“. Právě historii česko-německého Krušnohoří lze využít jako exemplární učivo – konkrétní region a tematizace tzv. míst paměti (Wismut a Jáchymov) otevírá prostor po vysvětlení širších národních, evropských a globálních jevů (migrace, multikulturního soužití, globalizace).

Zdeněk Beneš a Theresa Langer se věnovali vazbám tématu ke kurikulu v Německu a v České republice. České rámcové vzdělávací programy zahrnují dějiny 20. století dokumentované na volitelných tématech, v souladu s tím chápe Beneš s těžbou uranu svázané procesy jako průřezové učivo, neboť zahrnuje jak politické dějiny (studená válka, nucené práce politických vězňů), tak dějiny sociální a hospodářské (strukturální změny v důsledku rozvoje uranového průmyslu). Zřejmá je přirozeně také návaznost na jedno ze šesti průřezových témat RVP, environmentální výchovu, ale také na multikulturní výchovu, neboť se jedná o region s intenzivními interkulturními kontakty. Langer konstatovala, že problematika sice není ve spolkových osnovách dějepisu výslovně uvedena, avšak může být uchopena jako konkretizace obecně pojatých kurikulárních dokumentů např. formou výukových projektů. Tematika je explicitně zanesena do osnov zeměpisu v Sasku a Durynsku, nabízí se zde tedy hlubší využívání interdisciplinárních vazeb.

Vedle teoretických příspěvků se účastníci konference zaměřovali také na praktické využití diskutovaného tématu v dějepisné výuce. Didakticky strukturovanou analýzu a interpretaci hraného historického filmu ve výuce dějepisu uvedl Rainer Karlsch na filmu *Sonnensucher* německého režiséra Konrada Wolfa, jehož příběh se odehrává v prostředí uranových dolů v NDR padesátých let. Tomáš Bouška se věnoval významu „živé paměti“ v autentických vzpomínkách politických vězňů. Hermann Meinel z muzea uranových dolů v Bad Schlema představil vzdělávací aktivity své instituce (projektové dny, výukové materiály). Otfrid Pustejovsky nastínil koncept exkurzního vyučování v muzeu Jáchymov, Marcel Mahdal prezentoval internetový portál pro učitele Moderní dějiny.

V závěrečné diskuzi zazněly četné náměty pro tvorbu didaktických modulů k této regionální problematice. Tomáš Bouška a Bodo von Borries mimo

jiné zdůraznili přínos uplatnění postupů *oral history* ve výuce dějepisu jako metody rozvíjející badatelské kompetence žáků.

Nezbývá než věřit, že také pro další bilaterální setkání plánované na rok 2016 bude stanoveno stejně nosné zastřešující téma, které umožní konkretizovat a problematizovat obecnější oborově didaktické trendy a teoretické modely, přičemž bude respektováno původní poslání česko-německé spolupráce, tedy z výzkumu učebnic dějepisu obou zemí vycházející dialog přispívající k hlubšímu porozumění klíčovým historickým jevům a procesům v multietnickém středoevropském prostoru s přesahem do školní praxe.

*Autorka využila konferenční zprávu Theresy Langer a Roberta Maiera (2015) s jejich laskavým svolením.*

*Denisa Labischová  
Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta,  
Katedra výchovy k občanství*

## Literatura

- Beneš, Z. (2011). Co je (dnes) didaktika dějepisu? *Pedagogická orientace*, 21(2), 193–206.
- Beneš, Z. (Ed.). (2010). *Dvojí rok 1968? Zlomové roky 1968 a 1989 v českých a německých učebnicích dějepisu*. Praha: Casablanca.
- Dolezel, H., & Helmedach, A. (Eds.). (2006). *Die Tschechen und ihre Nachbarn. Studien zu Schulbuch und Schülerbewusstsein*. Hannover: Hahn.
- Helmedach, A., & Maier, R. (Eds.). (2008). *Zweierlei 1968? Die Umbruchjahre 1968 und 1989 in deutschen und tschechischen Geschichtsschulbüchern*. Göttingen: V & R Unipress.
- Labischová, D. (2014). Je Němec stále náš „dědičný nepřítel“? Empirický výzkum národního stereotypu v postojích žáků, studentů a učitelů dějepisu. *Civilia – odborná revue pro didaktiku společenských věd*, 5(1), 4–22.
- Langer, T., & Maier, R. (2015, rukopis). *XIII. deutsch-tschechische Schulbuchkonferenz in Breitenbrunn/Erzgebirge. 20.–22. 11. 2014. Thema: „Mensch, Umwelt, Grenze – am Beispiel des Uranabbaus in der deutsch-tschechischem Grenzregion.“ Tagungsbericht*. Braunschweig: GEI.
- Luft, R. (1987). Schulbuch und Geschichtsbild in den Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland und Österreichs mit der Tschechoslowakei. *Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts*, 9, 251–271.
- Luft, R. (1993). Deutsch-tschechische Schulbuchkonferenz. *Sonderdruck aus Internationale Schulbuchforschung*, 15, 460–461.
- Maier, R. (2012). Die deutsch-tschechische und die deutsch-polnische Schulbuchkommission. Eine vergleichende Betrachtung. *Historia Universitatis Carolinae Pragensis*, 52(Suppl. 1), 269–280.
- Maier, R. (Ed.). (2004). *Zwischen Zählebigkeit und Zerrinnen. Nationalgeschichte im Schulunterricht in Ostmitteleuropa*. Hannover: Hahn.

## Zpráva z konference k 50. výročí založení České pedagogické společnosti

V roce 2014 uplynulo padesát let od založení České pedagogické společnosti. Při této příležitosti byla 18. listopadu 2014 uspořádána slavnostní konference nazvaná *Organizace vědeckého života v pedagogice*. Shromáždění hostila Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, neboť nejstarší česká (československá) vědecká společnost sdružující učitele a badatele ve vědách o výchově byla založena v našem hlavním městě. Ačkoli je dnes sídlem České pedagogické společnosti Brno, Praha vždy ráda její členy a sympatizanty uvítá, jak ve svém zahajovacím projevu uvedla děkanka pražské fakulty doc. Radka Wildová, která převzala nad konferencí záštitu. Tu poskytl také předseda Rady vědeckých společností České republiky doc. Lubomír Hrouda. Pozdravné projevy přednesli či zaslali významní členové České pedagogické společnosti v čele s předsedou doc. Tomášem Čechem. Písemný pozdrav zaslal konferenci i předseda Slovenské pedagogické společnosti prof. Ladislav Macháček, kterému vážná choroba znemožnila plánovanou osobní účast. Zahájení konference se zúčastnil též vedoucí redaktor *Pedagogické orientace* doc. Tomáš Janík, který symbolicky předal monotematické číslo věnované předškolní pedagogice doc. Evě Opravilové, které bylo u příležitosti jejího životního jubilea připsáno. Slavnostní atmosféru konference umocnilo vystoupení studentů katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Cíl konference – připomenout důležité výročí a upozornit na význam vědeckého setkávání pro naši pedagogickou komunitu – byl bezesporu naplněn. Stalo se tak především díky vyžádaným referátům předních osobností české pedagogiky. S příspěvkem o profesionalizaci učitelů prvního stupně v letech 1945 až 1989 vystoupila doc. Jana Uhlířová, o počátcích Československé pedagogické společnosti zasvěceně hovořila jedna z jejích zakladatelek doc. Eva Opravilová. Příspěvek *Pedagogika zúženého pohledu versus pedagogika starosti o člověka* proslovil prof. Zdeněk Helus. Vážné důvody znemožnily osobní účast na plenárním jednání prof. Elišce Walterové a dr. Janě Kohnové – jejich referáty o proměně oborové komunity pedagogických věd, resp. o studentech a vědě v 60. letech minulého století budou, stejně jako výše uvedené příspěvky, publikovány v jubilejním sborníku.

V rámci konference proběhlo jednání Hlavního výboru České pedagogické společnosti, na kterém bylo rozhodnuto o udělení čestného členství třem významným osobnostem pedagogické vědy – doc. Zlatici Bakošové,

doc. Janě Uhlířové a doc. Růženě Váňové. Všechny tři jmenované poctily konferenci svou návštěvou a krátce ke shromáždění promluvily. Po bloku plenárních referátů a slavnostním vyhlášení nových čestných členů následovala panelová diskuse na téma Česká pedagogická věda dříve a dnes, kterou moderoval doc. Tomáš Čech. Účastnili se jí prof. Jan Průcha, prof. Zdeněk Helus, doc. Eva Opravilová a doc. Jana Uhlířová. Panelová diskuse vzbudila velký zájem publika a spontánně přešla v neformální společenské posezení. Konferenci navštívily desítky členů České pedagogické společnosti, vč. řady čestných členů a pamětníků jejích počátků. Přišli ale také studenti magisterského a doktorského studia, pro které byla akce zajímavou příležitostí k neformálnímu setkání s čelnými představiteli české i slovenské pedagogické vědy.

Konference završila dlouhou řadu počinů, kterými si Česká pedagogická společnost v průběhu celého roku 2014 připomínala své padesáté výročí. Patřila mezi ně i série rozhovorů s pamětníky, jejichž reflexe se stane součástí připravovaného sborníku. Závěrem je třeba konstatovat, že Česká pedagogická společnost v roce svého jubilea přesvědčivě potvrdila své nezastupitelné místo v našem vědeckém prostoru.

*Michal Zvírotsky  
Univerzita Karlova v Praze,  
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky*

---

Dvořáčková, J., Pabian, P., Smith, S., Stöckelová, T., Šima, K., Virtová, T. (2014). *Politika a každodennost na českých vysokých školách: Etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum*. Praha: SLON.

Kniha je výstupem týmového etnografického výzkumu, který autorky a autoři prováděli v letech 2011–2013 na pěti katedrách českých vysokých škol, včetně jedné školy soukromé. Narušuje řadu zažitých představ o českých vysokých školách, především tu, podle které není vůbec možné realizovat kvalitní vysokoškolské vzdělávání a kvalitní výzkum při vysokém počtu studujících. Jednotlivé kapitoly se věnují klíčovým otázkám vysokého školství: podobám učení a výuky v podmínkách masifikace; flexibilitě a prekarizaci profesních drah vyučujících a výzkumníků; povaze a organizaci vědění vytvářeného a reprodukováného na akademické půdě; rozdílu a napětím mezi profesně a akademicky zaměřeným vzděláváním; a otázkou kvality vysokého školství. Předmluvou přispěl Stanislav Štech a knihu uzavírá rozhovor s Jiřím Nantlem o možných praktických dopadech výzkumu na naše vysoké školství.

## Jaroslav Kalous 15. 5. 1949 – 17. 2. 2015

Doc. Jaroslav Kalous měl 23. února 2015 pohřeb. Zpráva o jeho smrti zněla lakonicky „zemřel náhle a nečekaně“, vyjadřovala však přesně první myšlenku, která napadla nás, kdož jsme ho znali. Jaroslav byl vždy plný energie a nadšení, měl stále spoustu plánů, odešel skutečně nečekaně. Mnoho jeho záměrů nebude dokončeno, ale všechno to, co za svůj život vykonal, kolik stop a vzpomínek po něm zůstalo, jak široká byla paleta jeho zájmů, kolik různých týmů vedl, na kolika místech působil, kolik publikací nese jeho jméno, v kolika zemích působil, to nelze snadno postihnout v jednoduchém shrnutí. Snad někdo jednou toto vše zpracuje a ukáže význam těchto jednotlivostí v jejich celku, souvislostech a jejich podnětnosti. Většina činností Jaroslava Kalouse je spojena se vzděláváním, vzdělávací politikou, školstvím a jeho reformou, změnou paradigmatu školního vzdělávání. Jeho pojetí změny vzdělávání lze charakterizovat citáty, které vybral do své poslední práce, která je snad ještě v tisku – je to *Vzdělávání / Změna vzdělávacího paradigmatu*, v publikaci *Česko hledá budoucnost* (Liška et al., 2015). Požadavky na podobu školního vzdělávání, na vytvoření prostředí, kdy děti jsou plně nadšení, zvědavosti, spokojené a šťastné z toho, co právě dělají, toto připomíná samotné Jaroslavovo naladění při všem, co dělal, co vymýšlel, co realizoval.

Jen krátce, pokud to lze, připomeňme profesní život Jaroslava Kalouse. Vystudoval v letech 1967–1972 Matematicko fyzikální fakultu Univerzity Karlovy v Praze. Už jeho diplomová práce *Kontinuální teorie množin* (1972) souvisí s aktuálním tématem tehdejšího vzdělávání. První publikace vycházejí z jeho studijního zaměření na statistiku, které využil v době svého výzkumného působení v Československém ústavu práce a sociálních věd. V osmdesátých letech zpracovává výzkumy orientované na psychologická nebo pedagogická témata, další publikace jsou pak ještě více zaměřeny na výchovu a vzdělávání. Toto zaměření souvisí s působením v dalším pracovišti Československé akademie věd – v *Pedagogickém ústavu J. A. Komenského*. Možná lze napsat, že změna pracoviště byla důsledkem specifikace odborného zájmu.

Od začátku devadesátých let se Jaroslav Kalous aktivně zapojuje do vzdělávací politiky. Stal se předsedou školské komise *Občanského fóra*, poradcem ministra školství Petra Vopěnky. Od poloviny roku 1992 byl ředitelem Ústavu výzkumu a rozvoje školství na Pedagogické fakultě UK. Zde realizoval mnohé zajímavé projekty, např. to byl rozsáhlý projekt metodiky občanské výchovy ve spolupráci s Univerzitou v Iowě se zapojením učitelů základních škol. Jeho



zahraniční spolupráce byla rozsáhlá. Jako ředitel byl racionální a cílevědomý, ale s pochopením a respektem pro odborné zaměření svých podřízených. Rozdílnost názorů v odborné oblasti nikdy nepřešla díky jeho přístupu do osobních sporů, své podřízené spíše podněcoval, než že by je omezoval a úkoloval pro své zájmy a cíle. Sám se soustředil s vybraným týmem na školský management a vzdělávání ředitelů škol. Toto zaměření souviselo s nejvýznamnější oblastí, kterou za svého působení v Ústavu výzkumu a rozvoje školství rozpracoval, s teorií vzdělávací politiky. V roce 1996 se na Pedagogické fakultě habilitoval v oboru pedagogika. Mezi jeho českými i zahraničními publikacemi, kterých je asi 100, je jednou z nejvýznamnějších jeho habilitační práce *Teorie vzdělávací politiky*, která vymezila vzdělávací politiku jako vědní obor. Jako jednu z *Disciplín a specializací pedagogické vědy* zařadil Kalousovu *Teorii vzdělávací politiky* Jan Průcha do *Pedagogické encyklopedie* (2009, s. 759–763).

Následující roky pracoval Jaroslav Kalous převážně na mezinárodní úrovni. Zastával významnou funkci v Radě Evropy ve Štrasburku, stal se zástupcem ředitele pro vzdělávání, kulturu a sport. Pracoval pro různé světové organizace, jako jsou Světová banka, OECD, Evropská komise, Evropská vzdělávací nadace a další. Jako odborník na vzdělávací politiku byl od roku 2000 až do roku 2014 zván do mnoha (nejméně deseti) evropských i mimoevropských zemí, kde většinou působil dlouhodoběji jako poradce pro evaluaci vzdělávání, pro oblast školské reformy, v projektech rozvoje vzdělávání apod.

Kromě svých zahraničních misí působil na Fakultě sociálních věd UK v Praze, kde byl pracovníkem *Centra pro sociální a ekonomické strategie*. Na této fakultě a na Pedagogické fakultě přednášel témata z oblasti vzdělávací politiky a managementu vzdělávání.

Život Jaroslava Kalouse však nebyl jen tak plný úspěchů a pohody, jak se může zdát, i jemu bylo dáno zakusit nekolegiální a nekorektní jednání od takových, kteří by nedokázali prakticky nic z toho, co za svůj život dokázal on. Přesto, se sobě vlastním optimismem a zaujetím pro věc, pracoval dál, psal, připravoval přednášky, plánoval své zahraniční cesty, měl radost ze svých dětí a byl na ně šťastně hrdý.

Ale ptáme se, co vedlo Jaroslava, že napsal v posledních měsících před svou nečekanou smrtí *Kvalitu života*, takovou zvláštní studii, kterou zařadil i do programu svých přednášek pro letošní rok. Je to spíše rozjímání nad

smyslem a existencí nejen člověka, ale „všeho“, předposlední část studie má název *Smysl života (a smrti)*, píše tam věty, které nejen promyslel, ale i procítil:

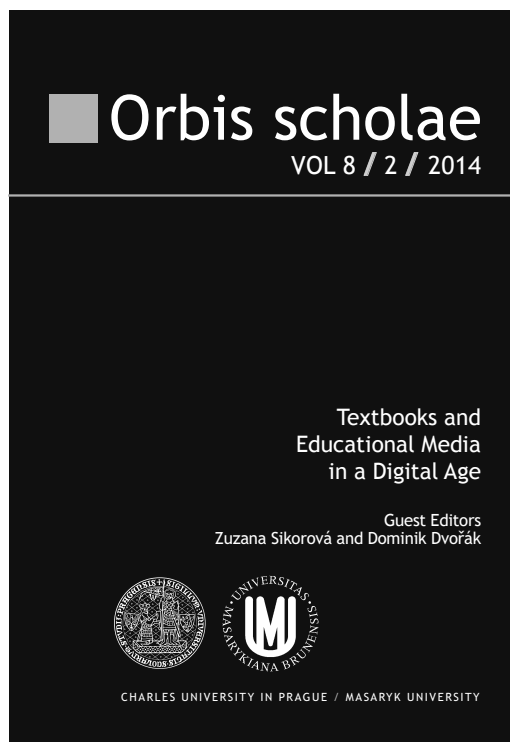
Život a smrt ve skutečnosti nestojí proti sobě jako nesmiřitelné protiklady. Žití a umírání spolu souvisí a to, že jsme je rozdělili, nám způsobuje utrpení. Nemusíme čekat, až nás smrt zaskočí. Budeme-li dostatečně pozorní, uvidíme, že stejně již v každém okamžiku něčemu umíráme a něco umírá nám. Podaří-li se nám to plně uvědomit, otevírá se nám možnost, abychom v každém okamžiku viděli svět jasně a čistě – jako poprvé, jako naposledy. V takové chvíli si skutečně uvědomíme krásu přírody, lidí, věcí. Krása totiž nespočívá ve věcech samých, ale v našem vztahu k nim a díváme-li se očima smrti, vidíme svět krásný a milováníhodný. (Kalous, 2014, s. 44)

Více nám život i osobnost Jaroslava Kalouse mohou připomenout jeho práce nebo to, co sám o sobě uvádí.

*Jana Kohnová  
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta,  
Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství*

## Literatura

- Kalous J. (1997). *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: ÚIV.
- Kalous, J., & Veselý, A. (Eds.). (2006). *Vybrané problémy vzdělávací politiky: Trilogie učebních textů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Kalous J. (2010). *O mně*. Dostupné z <http://www.jaroslav-kalous.cz/o-mne/>
- Kalous J. (2009). Teorie vzdělávací politiky. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 759–763). Praha: Portál.
- Kalous J. (2014). *Kvalita života*. Dostupné z <http://www.jaroslav-kalous.cz/aktuality>
- Kalous, J. (2015). *Vzdělávání / Změna vzdělávacího paradigmatu*. Dostupné z <http://www.ceskoledabudoucnost.cz/documents/Kalous.pdf>



## Textbooks and Educational Media in a Digital Age

Monotematické číslo časopisu

Orbis scholae (2/2014)

je přístupné on-line na adrese

[www.orbisscholae.cz](http://www.orbisscholae.cz)

Obsahuje tyto empirické texty: Classroom Teaching and Learning Resources: International Comparisons from TIMSS – A Preliminary Review (*Mike Horsley, Zuzana Sikorová*), Criteria Used by Teachers in Brazilian Public Elementary Schools in the Process of Textbook Selection (*Tânia Maria F. Braga Garcia*), Characteristics

and Properties of the Didactic Materials Developed by Local Governments (*Carmen Denébola Álvarez Seoane, Jesús Rodríguez Rodríguez*), The Quality of Physics Teaching – Cases of Teaching over Time and in Space by Three Teachers (*Vojtěch Žák*).

Dále zde čtenáři najdou diskusní materiál The Development of *Standards for the Use and Development of Classroom Teaching and Learning Materials* (*Mike Horsley*) a články Jan Průcha and His Outstanding Contribution to Educational Research in the Czech Republic (*Josef Maňák, Tomáš Janík*) a Results and Prospects of Textbook Research in the Czech Republic (*Jan Průcha*).

**Na stejné adrese jsou dostupná i další monotematické čísla:**

Standardy v učitelské profesi (3/2014)

Vnější diferenciaci ve školním vzdělávání (3/2013)

Emotional Aspects of Learning and Teaching (2/2013)

Kvalita ve vzdělávání (3/2012)

Teaching Mathematics in a Changing Society (2/2012)

Lidé v čele školy a učení žáků (3/2011)

Towards Expertise in the Teaching Profession (2/2011)

a další

# CALL FOR PAPERS

## Studia paedagogica

21:2, 2016



### Monothematic Issue Intergenerational Learning

The 2016 monothematic issue of *Studia paedagogica* will focus on intergenerational learning.

This theme has been chosen on the premise that intergenerational learning naturally accompanies us through all stages of life. Consequently, it is relevant to inquire under which conditions and circumstances intergenerational learning takes place and what its benefits are. Understanding this shapes our definition of intergenerational learning. EAGLE (European Approaches to Inter-Generational Lifelong Learning) defines intergenerational learning as “a process through which individuals of all ages acquire skills and knowledge, but also attitudes and values, from daily experience, from all available resources and from all influences in their own ‘life worlds’.”<sup>1</sup> If we think of intergenerational learning as a set of specifically created activities, then we can use Fischer’s definition<sup>2</sup> viewing intergenerational learning as “a practice that aimed to bring people together in purposeful, mutually beneficial activities, which promoted greater understanding and respect between generations and could contribute to building more cohesive communities.”

Thematic areas:

These definitions help us to identify thematic areas relevant to intergenerational learning. We offer authors the following areas for possible topics.

*Social consequences: How do demographic changes related to ageing populations influence intergenerational communication and learning? What space does society offer intergenerational learning within the framework of lifelong and lifewide learning? How are the processes of intergenerational learning influenced by the speed of (not only technological) changes? How do changes in family structures and alternative lifestyles shape the circumstances for intergenerational learning in the family?*

*Related concepts: Is intergenerational solidarity decreasing or, conversely, is intergenerational conflict increasing? How can this be prevented? Can intergenerational communication, support, understanding, and sharing play a role in this? What opportunities does the concept of active ageing offer seniors? Can the senior stage of life be considered the*

---

<sup>1</sup> Hatton-Yeo, A. (2008). *The EAGLE Toolkit for Intergenerational Activities*. Erlangen: University of Erlangen-Nuremberg, p. 3.

<sup>2</sup> Fischer, T. (Ed.) (2008). *Intergenerational Learning in Europe – Policies, Programmes, Practical Guidance*. Erlangen: University of Erlangen-Nuremberg, p. 8.

“crown of life”? In other words, can it be understood as the freest part of life because the choice of activities is up to the seniors, no matter whether the activities are related to work, education, or volunteering?

Participants in intergenerational learning: *Who teaches us? Who are taught by other generations? Are they parents, grandparents, or adult children? Are they experienced professionals or mentors? Are they inducing teachers?*

Environment of intergenerational learning and learning situations: *What intergenerational learning processes take place in the family? How do the experiences of older employees and innovations of younger employees influence learning at work? Under what conditions can we think of intergenerational learning in communities? Under what conditions can we think of intergenerational learning between teachers at schools?*

Conditions, contents, and directions of intergenerational learning: *Which conditions support intergenerational learning and which prevent it? What exactly is being transmitted in the processes of intergenerational learning? Is it knowledge, skill, values, or tradition? Is such learning social, cognitive, sensomotoric, or affective? What role does intention in learning, relationships, and recipient acceptance have?*

Benefits and risks of intergenerational learning: *For whom is intergenerational learning beneficial and for whom is it risky? Is it accompanied by the risks or concerns of its participants?*

Theoretical framework: *Which theoretical concepts enable thinking about intergenerational learning? Are there various theories of learning and education of adults? For example, is it possible to use Jack Mezirow's transformative learning theory, Peter Jarvis's understanding of learning as an existential process based on specific experiences, or the three-dimensional model of learning developed by Knud Illeris? Alternatively, can any other theory be used for this purpose?*

While the staff of *Studia paedagogica* perceives the above areas in the light of pedagogical and andragogical perspectives, we realise that they are open to interdisciplinary inquiry and approaches. Consequently, we would like these areas to be understood as an inspiration for authors who would shape them with their own authorial interests and with lesser or higher degree of specificity. *Studia paedagogica* welcomes both theoretical and empirical papers.

This monothematic issue of *Studia paedagogica* will be published in English. Abstracts between 200 and 400 words should be sent to [studiapaedagogica@phil.muni.cz](mailto:studiapaedagogica@phil.muni.cz) by 15 October 2015. The deadline for full texts is 15 December 2015. Papers will be submitted to a peer-review process which will enable the staff to select papers for publication. This monothematic issue will be published in July 2016, edited by Milada Rabušicová and Petr Novotný. Further information can be found at the *Studia paedagogica* web page:

## Časopis Komenský 3/2015

Březenové číslo časopis Komenský ukazuje různé podoby a aspekty pedagogického přístupu orientovaného na žáka.

V rozhovoru profesor Milan Hejný přibližuje, jak odlišné mohou být potřeby žáků v matematice, a ukazuje, jak může učitel vyjít těmto potřebám vstříc. Třeba tím, že poskytne žákům potřebný čas k učení. Metoda nazvaná **vyučování orientované na budování schémat** zcela kontruje pojetí matematiky jako drilu a ukazuje důležitý aspekt přístupu orientovaného na žáka, totiž vnitřní motivaci žáků, jejich touhu poznávat.

Výzkumné příspěvky otevírá Lucie Jarkovská s tématem **genderu ve škole**, které doplňuje pohled na individualitu žáků. Vycházet vstříc individuálním potřebám žáků mohou i moderní technologie. Přehled současných zahraničních výzkumů zaměřených na **využití tabletů ve výuce** nabízí Josef Moravec. Ivana Kolářová prezentuje **výzkum o mluveném projevu žáků 1. stupně ZŠ**, do něhož se v některých regionech promítá silný vliv nářečí. Toto zjištění připomíná, že pro učitele je důležité poznat nejen žáky, ale i region, ve kterém působí. Výzkumné příspěvky uzavírá historický výzkum Michala Šimáně **o českém menšinovém školství za první republiky**.

**Autonomie žáka** je dalším ze stavebních kamenů přístupu orientovaného na žáka. Marie Stodolová ilustruje, jak lze rozvíjet autonomii žáka ve výuce angličtiny. K tomu, aby žáci mohli být samostatní, nezávislí a tvořiví nejen ve škole, ale i v životě, přispívá **kritické myšlení**. Metodu kritického myšlení ve vztahu k čtenářské gramotnosti nabízí jako námět do výuky Jana Marie Tušková. K aktivitě žáků přispívá také **propojení učiva s praktickým životem**. K tomuto tématu směřuje článek Naděždy Kopecké o přiblížení laboratorních prací z chemie každodennímu životu. Škola orientovaná na žáka je otevřená, přijímá různorodost, je inkluzivní. Nad **málotřídkou jako prostorem pro inkluzi** se zamýšlí Zdena Tomagová. Poslední námět do výuky je z pera Terezie Dubinové a přispívá k diskusi **jak učit o holokaustu**.

V reportáži jsme navštívili Londýn, konkrétně českou školu v Londýně. Pedagogicko-psychologické problémy ve škole komentuje ve své poradně Václav Mertin, jazykovým otázkám se pak věnuje Jazyková poradna. V neposlední řadě najdou čtenáři v časopise recenze na aktuální publikace a stručné zprávy ze školství.