



## K PROBLEMATICE LITERÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V PRIMÁRNÍ ŠKOLE

### TO THE ISSUE OF LITERARY EDUCATION IN THE PRIMARY SCHOOL

Hana LAVIČKOVÁ

#### Abstrakt

Příspěvek byl vytvořen v rámci připravované dizertační práce a upozorňuje na problematiku implementace současného literárního kurikula do učebnic literární výchovy - čítanek. Jeho cílem je představit výzkumný nástroj, jenž bude následně použit k analýze kvality současných čítankových řad pro primární školu z hlediska naplnění komunikačního pojetí literárního vzdělávání. Komunikační pojetí literárního vzdělávání zohledňující umělecký text jako vlastní obsah výuky literatury bylo prosazeno rámci kurikulární reformy. Jeho konkrétní naplnění v projektovém kurikulu literární výchovy na prvním stupni základních škol však doposud nepovažujeme za adekvátní, což v připravované dizertační práci chceme doložit obsahovou analýzou čítanek primární školy. Prezentovaný výzkumný nástroj umožní posoudit, do jaké míry je v čítankách primární školy zohledňována vlastní práce s uměleckým textem, jež tvoří základní kámen komunikačního pojetí literárního vzdělávání.

#### Abstract

The conference contribution highlights the issue of the implementation of contemporary literary curriculum in literary education textbooks. The aim is to present a research tool that will be used to analyse the quality of existing textbooks series for primary education in terms of meeting the communication concept of literary education. Communication concept of literary education taking into account the artistic text as the content of teaching literature was enforced within the current curriculum reform. The focus on aesthetic literary education, however, is not yet fully accepted, as we will document in the research of textbooks for primary school, which focus on assessing the quality of work with artistic text.

**Klíčová slova:** komunikační koncepce literárního vzdělávání, primární škola, čítanka, obsahová analýza

**Key words:** communication concept of literary education, primary school, reading book, content analysis

#### 1. Současné pojetí literárního vzdělávání v primární škole

Prosazení komplexní vize vzdělávání ve všech vzdělávacích oblastech s centrem v jejich širokém mezioborovém propojení je v národní vzdělávací koncepci České republiky deklarováno v *Bílé knize*. Konkrétní podoba vzdělávací koncepce primární školy zacílená na integraci jednotlivých vzdělávacích oblastí je pak systematicky rozpracována v Rámcovém

vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) v podobě kompetencí k učení, řešení problémů, komunikativních, sociálních a personálních, občanských a pracovních. Literární výchova na prvním stupni základní školy figuruje jako složka vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Za její hlavní úkol v současné době považujeme postupné vyrovnávání se s novým jednotčícím rámcem mezipředmětovosti s cílem neponížit svoji úroveň založenou na prosazování výuky „literatury literaturou“ – jako vzdělávacího předmětu s primárně esteticko-výchovnou funkcí.

Rozvoj literární gramotnosti chápaný jako schopnost poučené recepce děl slovesného umění je považován za jeden ze zásadních úkolů rozvíjení kulturnosti žáků a studentů na všech úrovních vzdělávání. V souvislosti se zavedením nového vzdělávacího kurikula bychom chtěli upozornit na posun literárně-estetického rámce výuky literární výchovy na primárním stupni základní školy v kontextu současné čítankové tvorby. Autoři čítanek (za cenu uplatnění širokého spektra kurikulárních požadavků) bohužel zcela nevyužívají estetickovýchovný potenciál předmětu, jenž je prosazován současnými literárními teoretiky i didaktiky (Hausenblass, 1997; Lederbuchová, 2008; Hník, 2011) a zároveň, ač velmi spoře, ukotven i v RVP ZV. Tato disproporce je patrná např. z výsledků obsahové analýzy<sup>1</sup> otázek, úkolů námětů k činnostem jednotlivých čítanek, jež prokazuje, že jejich tvůrci mnohdy posouvají základní vyznění a smysl literární výchovy do polohy prostředníka a transformátora mezipředmětového kontextu. Tvůrci čítanek tak v rámci respektování kurikulární koncepce odvádějí pozornost žáků a učitelů od vlastní podstaty literární výchovy a znesnadňují tak podmínky k získání nové zkušenosti - estetického prožitku z textu jako uměleckého díla, jež považujeme za vlastní předmět literárního vzdělávání.

Soudobá definice obsahu literárního vzdělávání je tedy pojmána v duchu komunikačního pojetí předmětu, v jehož centru stojí literární dílo, jež se stává vlastním obsahem literární výchovy čili zdrojem čtenářovy individuální recepce i přímé komunikace účastníků literárnévýchovného procesu. Výzkumný nástroj, který zde v rámci připravované dizertační práce představujeme, umožní posoudit, do jaké míry je v čítankách uplatňováno komunikační pojetí literárního vzdělávání.

## **2. Historické prameny komunikačního pojetí literárního vzdělávání**

Odborné diskuse spojené s požadavky přímé práce s literárními texty tvořící podhoubí pro vznik komunikačního pojetí literárního vzdělávání se soustavně vedou již od 20. let 20. století. Jsou spjaty zejména s činností Pražského lingvistického kroužku (srov. např. Mathesius, 1922; Mukařovský, 1925, s. 18), jehož členové upozorňovali na estetickovzdělávací zaměření literární výchovy. V novodobém kontextu se k estetickým hodnotám umělecké literatury obracela již Jungmannova Slovesnost z r. 1820. Požadavky na modernizaci obsahu literární výchovy nachází své kořeny v myšlenkovém proudu estetickovýchovného hnutí v čele s O. Hostinským. Neméně důležitý mezník reformních snah ve výuce literatury je spatřován v komunikativně-pragmatickém obratu v lingvistice v 70. letech 20. století, jenž je vnímán jako přelomový z hlediska zaměření na nejrůznější komunikační aspekty ovlivňující řadu humanitních oborů. Specifiky výchovy slovesným uměním v mladším školním věku se v 80. letech 20. století velmi podrobně zabýval J. Plch, který hovoří o esteticko-výchovném procesu, jenž je základem tzv. literární výchovy na základních školách (Plch, 1981). Koncem 80. let 20. století se na prvním stupni základních škol začaly postupně prosazovat prvky interpretačních postupů. Priorita literární výchovy začala být

---

<sup>1</sup> Analýza byla provedena v rámci přípravy dizertační práce v předvýzkumu při tvorbě výzkumného nástroje - kategoriálního systému na 3 nejužívanějších čítankových řadách s doložkou MŠMT.

spatřována v estetické interakci ve smyslu přímého setkávání žáka s uměleckým dílem. Kurikulární rámec literárního vzdělávání 90. let 20. století kontinuálně navazoval na dosavadní vývoj a neprosazoval žádné výrazné změny do koncepční podoby literárního vzdělávání. Definitivní prosazení komunikační koncepce do kurikula literární výchovy pro základní školy, v jejímž jádru stojí umělecký text a přímá práce s ním, je spojeno se zavedením RVP ZV.

### 3. Proces tvorby výzkumného nástroje

Pro účely zamýšleného výzkumu připravované dizertační práce vedoucího ke zjištění, jak jsou současné čítanky pro primární školu čítanky uzpůsobeny ke zprostředkování vlastního obsahu literárního vzdělávání vycházejícího z všeobecně uznávané komunikační koncepce, jsme vytvořili výzkumný nástroj – kategoriální systém. Ten chceme následně použít k vlastnímu výzkumu pěti nejčastěji používaných čítankových řad pro primární školu. Vznik výzkumného nástroje spočíval ve stanovení disjunktních analytických kategorií, které klasifikují významové jednotky (jimiž rozumíme jednotlivé otázky, úkoly a náměty k činnostem obsažené v čítankách) ve vztahu k uměleckému textu.

Oborová východiska pro tvorbu kategoriálního systému jsou představována literárně-teoretickými a literárně-didaktickými konstrukty, pomocí nichž jsme vymezili jednotlivé kategorie komunikační koncepce literární výchovy. Při tvorbě teoretického rámce komunikační koncepce literárního vzdělávání a jeho kategorizaci jsme vycházeli z teoretických prací českých a slovenských literárních teoretiků a didaktiků. Základní kategorie vlastní textové roviny, v jejichž centru stojí umělecký text chápaný jako samotný obsah literárního vzdělávání, byly definovány podle Peterky (2009). Dále se odkazujeme na koncepční teoretickou studii Hníka (2011), v níž jsou předloženy klíčové kategorie literárního vzdělávání s akcentací estetické funkce textu, jež se doposud v oborové didaktice neetablovaly. Pro specifikaci jednotlivých kategorií byly použity vybrané komunikační indikátory vztahující se k recepční textové kompetenci, jež v rámci metodiky rozvíjení komunikačních dovedností předložila Liptáková et al. (2011). Vzhledem k relativně blízkému pojetí literárního vzdělávání, kontinuálnímu průběhu výzkumu čítanek a nedostatku empirických studií zabývajících se českými učebnicemi literární výchovy jsme jako další oborová a částečně i metodologická východiska použili výzkumná šetření německých autorů Helmerse (1969), Wilde et al. (2000) a Hoppe (2011), v jejichž centru stojí německé čítanky.

Metodologická východiska tvorby kategoriálního systému spočívala v podrobném studiu metody obsahové analýzy textu, jež využíváme jak při tvorbě výzkumného nástroje, tak v následné fázi vlastního výzkumného šetření. Pro obsahové vymezení samotné výzkumné metody – obsahové analýzy – jsme se opírali o metodologickou práci Krippendorffa (2004). Při konstrukci výzkumné metody jsme vycházeli z metodického postupu obsahové analýzy textů podle Gavory (podrobněji viz Gavora, 2000, s. 119), jenž podrobně vymezil a specifikoval posloupnost jednotlivých kroků obsahové analýzy. Tento postup byl částečně modifikován pro potřeby obsahové analýzy literárního kurikula primární školy zakotveného v RVP ZV. Obsahová analýza RVP ZV nám umožnila zúžit rozsáhlou strukturu komunikačního paradigmatu literárního vzdělávání vycházející z již zmiňovaných literárně-teoretických a empirických prací na cílovou skupinu žáků primární školy.

Samotný kategoriální systém je tedy výsledkem obsahové analýzy koncepčních literárně-teoretických prací zúžených o požadavky kurikula literárního vzdělávání primární školy. Jeho fungování bylo ověřeno a zpřesněno předvýzkumem didaktického aparátu (v otázkách, úkolech a námětech k činnostem) vybraného vzorku tří čítanek s doložkou MŠMT různých nakladatelství určených pro žáky primární školy.

#### 4. Prezentace kategoriálního systému

Kategoriální systém se skládá ze tří základních kategorií - Umělecký text, Kontext a Situovanost, přičemž jako obsahové naplnění komunikačního paradigmatu literárního vzdělávání pojmáme kategorii Umělecký text. Zařazení kategorií Kontext a Situovanost je výsledkem obsahové analýzy RVP ZV s důrazem na multioborové propojení předmětu literární výchova s ostatními vzdělávacími oblastmi. Vlastní naplnění těchto kategorií pomohl zpřesnit předvýzkum otázek, úkolů a námětů k činnostem tří čítanek s platnou schvalovací doložkou MŠMT určených pro primární školu. Tyto kategorie však reflektují neliterární přístup v učebnicích literární výchovy, jelikož pojmají literární výchovu jako prostředek sloužící k ilustraci jiných učebních předmětů (viz Hrabák, 1977, s. 21).

Tabulka 1  
Kategoriální systém

Název kategorie	Název podkategorie	Označení kategorie	Popis kategorie (obsahové vymezení)	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? Obměň rým ve druhé sloce básně.
	Žánr	T2	Lyrika, epika, drama, poezie, próza, folklórní slovesnost.	Jakou náladu básně předává? Co se Aniče ve škole přihodilo?
	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.	Jakou moudrost vyprávění naznačuje?
	Smysl	T6	Explicita, implicita, interpretace.	Líbí se vám tento příběh?
	Intertexto- vost	T7	Vztah k pretextu, posttextu.	Kterou pohádku Vám vyprávění připomíná?
Kontext	Kontext se sekundární estetickou funkcí	K1	Mimooborové vědomosti ve vztahu k uměleckému aspektu textu.	Kolik postav loupežníci okradli?
	Kontext mimoestetický	K2	Oborové vědomosti bez vztahu k uměleckému aspektu textu.	Proč se spisovatel zajímal o psy? Kdo básně napsal?

Situovanost	Vztah k mimotextové realitě	S	Převádění literatury na vnější realie.	Jakou barvu mají petrklice? Dovedou kuřátka mluvit?
-------------	-----------------------------	---	--	---

## 5. Závěr

Cílem příspěvku bylo předložení výzkumného nástroje, jenž reflektuje komunikační pojetí literárního vzdělávání a zároveň do svého obsahu zařazuje i mezioborové průniky požadované současným nastavením českého vzdělávacího systému. Konstrukce výzkumného nástroje byla představena jak z hlediska použité metodologie, tak v kontextu historických i soudobých oborových souvislostí. Nadále předpokládáme zpřesňování kategoriálního systému jak z hlediska metodologického, tak v rámci jeho obsahu. Výzkumný nástroj poté hodláme použít k analýze pěti současných čítankových řad s platnou schvalovací doložkou MŠMT, v níž budeme hledat odpověď na otázku, do jaké míry je v čítankách primární školy skutečně reflektováno v současnosti prosazované komunikační pojetí literárního vzdělávání.

**Poznámka:** *Vznik a prezentace příspěvku byla podpořena ze Stipendijního fondu PdF MU.*

## Literatura

- HAUSENBLAS, O.: *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1997.
- HELMERS, H.: *Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen.* Stuttgart: Klett, 1969.
- HNÍK, O.: Inovativní snahy nejen v didaktice literární výchovy. In *Český jazyk a literatura 2009-2010*, roč. 60, č. 3, s. 130 – 134.
- HNÍK, O.: Čtenářsky pojatá literární výchova a její klíčové kategorie. In *Rozvoj čtenářských kompetencí v prostřední inkluzivní škole.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011.
- HRABÁK, J.: *Poetika.* Praha: Československý spisovatel, 1977.
- KRIPPENDORFF, K.: *Content analysis: an introduction to its methodology.* Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.
- LEDERBUCHOVÁ, L.: Čtenářská zkušenost žáka jako didaktický prekoncept. In J. Zítková, (Ed.), *Komunikace a výuka českého jazyka a literatury.* Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 81-88.
- LIPTÁKOVÁ, L. et al.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie.* Prešov: PdF Prešovskej univerzity v Prešove, 2011.
- MATHESIUS, V.: *Mateřský jazyk a domácí literatura základem národní výchovy v Anglii.* Naše řeč, 1922, roč. VI, č. 7.
- MATTHES, E. – SCHÜTZE, S. (Hrsg.): *Aufgaben im Schulbuch.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2011.
- MUKAŘOVSKÝ, J.: Vyučování jazyku mateřskému na školách francouzských a o potřebě jeho reformy na našich školách. *Střední škola*, 1925, č. 18.
- PETERKA, J.: *Teorie literatury pro učitele.* Praha: Mercury Music & Entertainment, 2007.
- PLCH, J.: *O výchově slovesným uměním.* Praha: SPN, 1981.
- TOMAN, J.: *Didaktika čtení a primární literární výchovy.* České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007.
- WILDE, D.: *Lesebuch als Universalbuch für sämtliche Schulfächer, lesebuchfixierte Phase.* Berlin: Freie Universität Berlin, 2000.

## **Kontakt**

**Mgr., Hana Lavičková**

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

Katedra české literatury

Poříčí 7

603 00 Brno

E-mail: [173654ail.muni.cz](mailto:173654ail.muni.cz)