

# Prvky konstruktivismu v oborové didaktice literární výchovy – obsahová analýza

Václav Jindráček, Jiří Škoda, Pavel Doulík

## Abstrakt

Předkládaná studie si klade za cíl odpovědět na otázky po využití konstruktivistických teorií v procesech školní literární komunikace a recepce literárního uměleckého textu. Smyslem práce je navázat na současné didaktické teorie, zejména pak na komunikační pojetí literární výchovy, a poukázat, že jedním z důležitých aspektů školní literární komunikace jsou tzv. prekoncepce, tedy žákovská pojetí uměleckého textu. Na základě výsledků obsahové analýzy odborných didaktických článků je charakterizován vztah oborové didaktiky literární výchovy k psychodidaktickým a konstruktivistickým teoriím, k pedagogické psychologii, k obecné didaktice a k ostatním oborovým didaktikám.

**Klíčová slova:** konstruktivistické teorie, literární komunikace, recepce uměleckého textu, žákovská pojetí uměleckého textu, kostnická škola recepční estetiky, čtenářské komunikační aktivity

# Elements of constructivism in branch didactic literary education – content analysis

## Abstract

The objective of this paper is to answer questions about the use of constructivist theories in the processes of literary communication and reception of literary artistic text. The aim of the paper is to develop the contemporary methodological theory, especially the communication concept of literary education, and to point out that one of the important aspects of school literary communication are so called preconceptions, i.e. pupils' understanding of an artistic text. Based on the results of content analysis of subject didactic articles the relation of the subject didactics of literary education and psychological-didactic and constructivist theories is characterized. This is focused on pedagogical psychology, general didactics and other subject didactics.

**Key words:** constructivist theories, literary communication and reception of literary artistic text, pupils' understanding of the artistic text, the Constance school of receptionist aesthetics, communicative activities of readers

## 1 Základní teoretický rámec studované problematiky

### 1.1 Didaktická literární komunikace jako konstruktivistický problém

Metody řízení učebních činností žáků jako aktivní konstrukce poznání patří k hlavním tématům oborové didaktiky literární výchovy. Jde o problematiku, která úzce souvisí s didaktickou interpretací uměleckých děl, s teorií recepce a s procesem školní literární komunikace. Konstruktivistické pojetí literární výchovy vyžaduje, aby učitel systematicky rozvíjel a podněcoval žákovy recepční aktivity, respektoval jeho individuální čtenářské zkušenosti a zážitky z četby.

V popředí zájmu konstruktivisticky pojaté literární výchovy je proces literární komunikace. Komunikační situaci mezi autorem, textem a čtenářem je možné posuzovat z různých úhlů. Z autorské nebo textové pozice jsou aktivními komunikačními činiteli autor a text. Jak uvádí Lederbuchová (2004), „jejich konkrétní existenci lze doložit, jsou fixováni“. Čtenář se z tohoto pohledu jeví jako potenciální činitel, je tedy autorem anticipován v relativně pasivní pozici, existuje jako virtuální kategorie, vytvořená ještě před vlastním aktem čtení. Neprozrazuje nic o uskutečněné recepční aktivitě ani o reálném smyslu textu literárního díla. Za rozhodující proto považujeme hledisko, které na literární komunikaci pohlíží z pozice čtenáře.

Recepční hledisko vypracovali především autoři kostnické školy recepční estetiky H. R. Jauss a W. Iser. Jejich práce vycházejí z teorie, že text literárního díla je utvářen teprve tvůrčí aktivitou čtenáře a čtenářskou konkretizací literárního uměleckého textu, tedy teprve procesem čtení, jímž jsou významy textu uchopeny, a to nikoliv univerzálně, ale v neustálých inovacích jeho smyslu. Přesně to formuluje Iser (2001, s. 40–41): „Generuje-li význam textu čtenář, je zřejmé, že tento význam se zjevuje v příslušné individuální podobě“, tj. „významy literárních textů jsou generovány vůbec až v procesu čtení“

Připustíme-li, že literární text není a nemůže být „redukovatelný“ na jeden určitý význam, je zřejmé, že vlastní obsah textu není předem dán, ale vzniká jako individuální konstrukce v mysli každého čtenáře. Pokud souhlasíme s výrokem V. Nezkusila, že různí čtenáři totéž vnímají různě, potvrzujeme, že představy evokované textem jsou výsledkem aktivní konstrukce poznání, lépe řečeno individuálních poznávacích procesů konkrétního jedince. Z tohoto poznatku je nutné vycházet i v procesu školní literární komunikace. Tím spíše, že aktivní konstrukce obsahu četby ve vědomí žáka-čtenáře je specifická a relativně odlišná od interpretace učitele. Interpretace textu žákem ZŠ i SŠ není a priori nesprávná a nedokonalá, ale pokaždé jiná, je chudší o neporozumění důležitým skrytým významům a bohatší o fantazijní dotvářky, které tyto nepřijaté významy saturují. Interpretační výsledek, tedy výsledek aktivní konstrukce obsahu četby ve vědomí recipienta, označujeme jako *individuální žákovské pojetí uměleckého textu*, tj. prekoncept vzniklý v průběhu didaktické interpretace uměleckého textu.

Vycházíme tu z koncepce J. Piageta, podle nějž učící se jedinci organizují nové informace a myšlenky tak, aby byly v souladu s dosavadními znalostmi a dříve vytvořenými schématy. Mentální informační struktury přitom člověk přizpůsobuje nebo mění, aby odrážely vše, co se jedinec z nové zkušenosti naučil (Piaget & Inhelderová, 1997). Tyto dva procesy, které Piaget nazval *uspořádání* a *adaptace*, nepochybně fungují i v průběhu četby. Při recepci textu se nově přijaté informace aktivně integrují do struktury konstruované z předchozích individuálních zkušeností, jedinec tedy aktivizuje kognitivní procesy vnímání, myšlení, paměti a představivosti a operuje s psychickými pojmy, které byly již dříve v jeho mysli adaptovány. Aktivní komunikaci s uměleckým textem tedy čtenář „vyhodnocuje kvality zdůrazněné v díle“ (Haman, 1990) a konstruuje si vlastní, esteticky hodnocené individuální pojetí uměleckého díla.

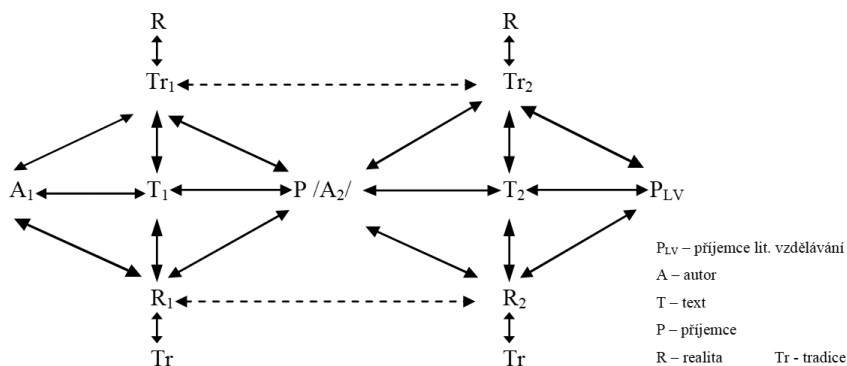
## 1.2 Komunikačně-metakomunikační model podle autorů nitranské školy

Pro specifikaci komunikačního vztahu mezi učitelem, žákem a literárním uměleckým textem chceme využívat aktuálního a poměrně výstižného označení *didaktická* (jinak také *školní*) *literární komunikace* (Obert, 1979). Soustředíme se zejména na rovinu dynamicky se modifikujících pozic, které naznačují, že literární komunikace ve škole nekončí

v rovině *autor – text – příjemce*, ale pokračuje dále metakomunikací. Vycházíme proto z komunikačního modelu, který představili autoři tzv. nitranské školy. Předpokládají, že texty nevznikají jen jako odraz soudobé skutečnosti, ale že jistým způsobem zobrazují i předcházející vývoj. Ten lze považovat za jednu z podmínek vzniku literárního díla stejně jako ostatní mezitextové vztahy, tedy vztah autora k realitě (zkušenostní komplex autora), vztah čtenáře k realitě (zkušenostní komplex čtenáře), vztah autora k tradici (literární vzdělání autora) a vztah čtenáře k tradici (literární vzdělání čtenáře) (Popovič et al., 1981). Vektorizací komunikačních vztahů bylo vytvořeno schéma komunikačně-metakomunikačního modelu literárního textu:

Obr. 1

Komunikačně-metakomunikační model literárního textu. Převzato z Popovič et al. (1981)



Jak je z modelu patrné, příjemce literárního textu zde nabývá pozici druhého autora, tzn. učitel literární výchovy se jako čtenář stává autorem pro dalšího příjemce, který je ve skutečnosti příjemcem metatextu (tj. komunikátu autora a čtenáře-učitele). Tímto příjemcem je žák jako účastník didaktické literární komunikace, tedy literární metakomunikace ve školním prostředí (Obert, 1979). Do naznačených komunikačních vztahů ovšem vstupují i další proměnné, které jednotlivé komunikační roviny značně komplikují. Právě proto autoři nitranské školy upozorňují na důležitost textotvorných procesů a jednotlivých textotvorných kategorií. Patří k nim nejen autor (jako původce reálného literárního textu), ale také čtenář a jeho recepční aktivita, jeho kontrola směrem k autorovi a zpětnovazebná reakce.

Z představeného komunikačního modelu vyplývá, že podstatou a východiskem didaktické literární komunikace je komunikační interakce mezi žákem-čtenářem a didaktizovaným uměleckým textem. Akceptujeme přitom stanovisko Lederbuchové (1995),

kteřá namítá, že v takovém komunikačním modelu „jde o didakticky naprogramovaný vztah, do detailu manipulovaný učitelem“ a že tento model „nedává [žákovi – pozn. aut.] příležitost pro rozvoj spontánních komunikačních aktivit“, tj. přirozených recepčních aktivit žáka ve smyslu *autor – text – žák*.

Jsme přesvědčeni, že smyslem didaktické interpretace uměleckého textu není pouhé vytváření interpretačních metatextů učitelem, ale rozvíjení komunikačních schopností žáka a kultivace jeho literárních komunikačních aktivit, ovlivňujících i žákovská individuální pojetí uměleckého textu. Jedině tak může být naplněna hlavní funkce školní literární výchovy, tedy „pomáhat žákovi v komunikaci s uměleckou literaturou, motivovat ho k ní, pěstovat tuto komunikaci jako specifickou kulturní potřebu dítěte“ (Lederbuchová, 1996–1997b).

V modelu školní literární metakomunikace musíme respektovat, že nesledujeme pouhou komunikaci autora, textu a žáka, ale že zkoumáme vztah mezi „sémantickou kvalitou autorského subjektu v jazykovém a jeho prostřednictvím i znakovém kódu textu“ a mezi „recepčními aktivitami čtenáře, jeho aktivitami tvořivými, jimiž dekoduje informace textu v determinantách své čtenářské kompetence“ (Lederbuchová, 1995). Z hlediska konstruktivistického pojetí výuky to znamená, že se zaměřujeme na sledování komunikační interakce mezi autorskou konstrukcí subjektivního obrazu světa a žákovským subjektivním psychickým obsahem konstruovaným z informací, estetických významů a hodnot obsažených v textu (aktivní konstrukce porozumění).

Součástí žákova individuálního interpretačního schématu (konkrétního výsledku žákovské interpretace, jeho „interpretátu“) je také intenzita prožitku konkrétního uměleckého textu. Ta je podle Cénka (1990–1991) „závislá na umělecké síle díla, na jeho společenské i osobní vnímatelově aktuálnosti a na vnímatelově pohotovosti osvojit si jeho významy“. Žákovské individuální pojetí okolního světa se tedy uplatňuje zejména při zápasu o správnost, pravdivost představy zobrazovaného světa, který nakonec vede k proměně nebo k potvrzení vnímatelových představ o životě.

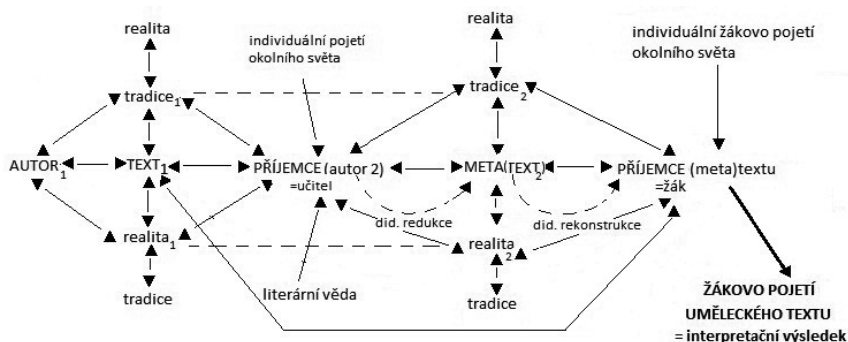
### 1.3 Konstruktivisticky pojatý model didaktické literární komunikace

Ve snaze zdůraznit přirozené recepční aktivity žáka a rozvoj jeho spontánních komunikačních aktivit jsme dospěli k vlastnímu modelu *didaktické literární komunikace jako institucionálně uspořádané metakomunikace*. Při jeho sestavení jsme vycházeli z modelu nitranské školy, zdůraznili jsme však individuální žákovu četbu (včetně jeho individuálního pojetí uměleckého textu) a v souladu s tvrzeními L. Lederbuchové jsme ji doplnili o vztah *autor – text – žák*. Tím upozorňujeme, že takový komunikační model nepojímá žákův vztah k uměleckému textu jako didakticky naprogramovanou interakci, která je do detailu manipulována učitelem (ve smyslu oficiálního učitelova metatextu), ale

že upřednostňuje žákovo hledání vlastní cesty komunikace s literárním dílem, a to na základě interakce s didaktizovaným metatextem.

Obr. 2

Model didaktické literární komunikace jako institucionálně uspořádané metakomunikace



V literární komunikační situaci ve škole primárně sledujeme spontánní komunikaci žáka s literárním dílem představeným v didaktizovaném metatextu. Konstrukce obsahu četby ve vědomí žáka-čtenáře je proto determinována okolními vlivy (klimatem třídy, přístupem učitele, formami didaktizace, sociálně konstruovaným poznáním školní třídy atd.) a vlivy vnitřními (celkovou mentální vyspělostí žáka, jeho kognitivními, volními, emočními, motivačními procesy, psychickými stavy a dispozicemi a žákovým vnitřním obrazem vnějšího světa). V návaznosti na konstruktivistické pojetí výuky klademe důraz na zkoumání aktivní konstrukce obsahu četby ve vědomí žáka-čtenáře, resp. na individuální charakteristiky žáků v průběhu recepce a interpretace uměleckého textu. Aktuální individuální výsledek interpretace („interpretát“) chápeme jako *žákovské pojetí uměleckého textu*, tj. pojetí obsahu četby ve vědomí žáka-čtenáře, které ovšem není konečným výsledkem literárního komunikačního řetězce, ale funguje jako *nástroj* další konstrukce žákova poznání a konstrukce obsahu četby (při další čtenářské zkušenosti). Žákovské pojetí uměleckého textu proto vnímáme jako nástroje a východiska didaktické interpretace uměleckého textu.

## 2 Východiska obsahové analýzy

Východiska modelu školní metakomunikace jsme definovali jako doménově specifické kategorie pro obsahovou analýzu odborných didaktických článků. Cílem bylo zjistit, jak oborová didaktika literární výchovy reflektuje poznatky pedagogického konstruktivismu a zda je analyzuje po stránce teoretické. Položili jsme si následující otázky:

- Objevují se v současných literárnědidaktických studiích zmínky o žákovských pojtech učiva?
- Jak velmi jsou v didaktice literární výchovy využívány současné poznatky pedagogické psychologie?
- Jak často se v literárnědidaktických pracích uvažuje a hovoří o didaktizaci (resp. didaktické redukci a didaktické rekonstrukci)?
- Zabývá se didaktika literární výchovy procesem aktivního řízení učebních činností žáků?
- Jaký význam je v didaktice literární výchovy přikládán interpretačním výsledkům žáka-čtenáře?
- Jak často se didaktika literární výchovy věnuje faktorům školní literární komunikace?

K obsahové analýze byly zvoleny texty v periodických publikacích, a to z následujících důvodů:

- Texty v periodických publikacích reflektují aktuální poznatky v daném oboru rychleji a pružněji než publikace neperiodické.
- Texty v periodických publikacích podléhají obvykle náročnějšímu recenznímu řízení než texty neperiodické, kterými mohou být i texty populárně naučného charakteru, účelově vydané sborníky, texty encyklopedické apod.
- Texty v periodických publikacích umožňují bezprostřední reakci odborné veřejnosti, např. v podobě polemik nebo diskusí.
- Texty v periodických publikacích často reflektují i poznatky a připomínky učitelů z praxe. Ty mohou vhodně doplňovat teoretické koncepty a obohacovat je o konkrétní praktické zkušenosti.
- Texty v periodických publikacích přinášejí pestřejší výběr různých témat, koncepcí, přístupů a paradigmat, než je tomu u neperiodických publikací monografického charakteru.
- Texty v periodických publikacích, vycházejících v určitém časovém horizontu, poskytují longitudinální přehled o proměnách literárnědidaktických teorií.

K obsahové analýze jsme zvolili 20 kompletních ročníků časopisu *Český jazyk a literatura* (ročníky 1993–2012). Především z těchto důvodů:

- Časopis *Český jazyk a literatura* patří k základním bohemistickým periodikům s didaktickým zaměřením.
- Do časopisu *Český jazyk a literatura* přispívají významní odborníci v oboru didaktiky literatury.
- Časopis publikuje i příspěvky lingvodidaktického zaměření, což umožňuje vzájemně srovnávat didaktická paradigmatata a konkrétní teoretické přístupy obou didaktických subdisciplín.
- Časopis *Český jazyk a literatura* je recenzovaným periodikem dle Metodiky hodnocení výsledků vědy a výzkumu Rady vlády ČR pro výzkum, vývoj a inovace. To je zárukou vysoké úrovně a odborné kvality, neboť příspěvky procházejí náročným recenzním řízením.
- Časopis *Český jazyk a literatura* vychází více než 50 let, je tedy periodikem s dlouhou tradicí a umožňuje sledovat didaktické přístupy longitudinálně.

Jako vstupní kritéria k detailní obsahové analýze jsme určili dílčí kategorie didaktické literární komunikace. Vybrané doménově specifické kategorie vycházejí z modelu školní metakomunikace, jehož základní aspekty jsme představili v teoretické části práce. Vymezené kategorie odpovídají komunikaci *autor – text – žák* a komunikaci *učitel – metatext – žák*. Jedná se o:

- faktory ovlivňující autora a text,
- didaktickou redukci,
- didaktickou rekonstrukci,
- faktory ovlivňující žákovu interpretaci,
- žákovy mechanismy interpretace,
- učitelovu interpretaci,
- interpretační výsledek (žákovské pojetí uměleckého textu),
- vlastní produkci textu žákem.

## 3 Výsledky a diskuse

### 3.1 Oborové didaktiky a didaktiky výchovných předmětů

Analyzováno bylo celkem 501 příspěvků (odborných statí, empirických studií, diskusních příspěvků, zkušeností z praxe) publikovaných v časopise *Český jazyk a literatura* v letech 1993–2012. Takové časové rozpětí umožňuje zachytit, jak se vyvíjely teoretické a empirické přístupy k oborové didaktice literární výchovy v posledních letech a jak tyto přístupy reagovaly na moderní pedagogické teorie.



V uplynulých dvaceti letech prošly oborové didaktiky bouřlivým rozvojem. Postupně opouštěly tradiční metodické a ontodidaktické pojetí a etablovaly se jako samostatné vědecké disciplíny, zaměřující se na procesy učení a utváření vědomostí v mysli dítěte (psychodidaktický přístup). Zdá se, že problematičtější je situace v didaktikách výchovných předmětů. Moderní psychodidaktické přístupy nejsou v těchto disciplínách doposud plně reflektovány, ačkoli to jsou právě didaktiky výchovných předmětů, které poskytují optimální prostor pro praktickou realizaci psychodidaktických teorií. Tradiční metodické pojetí oborových didaktik, typické pro metodiky humanitních disciplín, sklouzává ve výchovných předmětech k formalismu a schematismu, a tím potlačuje hlavní cíl výchovných předmětů, tzn. rozvoj kreativity, fantazie, tvůrčího a kritického myšlení. I z toho důvodu jsme přistoupili k obsahové analýze, jejímž hlavním záměrem bylo zjistit, nakolik se výše uvedené trendy promítají do didaktiky literární výchovy. Výsledky, které obsahová analýza poskytla, pak mohou předznamenávat další literárnědidaktický vývoj.

### 3.2 Interpretace výsledků obsahové analýzy a jejich stratifikace podle oborového zaměření

Obsahová analýza byla realizována sledem následujících kroků:

1. Analýze bylo podrobeno 20 ročníků časopisu *Český jazyk a literatura*. Za relevantní byly považovány pouze příspěvky, které byly publikovány v rubrikách „Statí a články“, „Z praxe našich škol“ a „Diskuse“. Tyto rubriky jsou stěžejní částí časopisu.
2. Následně byla provedena obsahová analýza všech článků, které byly zahrnuty do sledovaných rubrik. Cílem bylo rozlišit příspěvky *jazykovědné, literárněvědné, lingvodidaktické a literárnědidaktické*.
3. Příspěvky různého oborového zaměření byly rozčleněny na teoretické, praktické a diskusní.
4. Články, které byly vyhodnoceny jako literárnědidaktické, se staly předmětem detailní obsahové analýzy. Cílem bylo posoudit, zda je příspěvek relevantní vzhledem ke sledovanému tématu. Za relevantní byly považovány pouze takové články, které se zabývaly interpretací, didaktickou literární komunikací, faktory ovlivňujícími text, žákovskými a učitelovými mechanismy interpretace a jejich výsledky. Za tímto účelem byly stanoveny doménově specifické kategorie, v jejichž rámci byla sledována četnost příspěvků věnovaných dané problematice. Z počtu 123 literárnědidaktických příspěvků odpovídalo stanoveným parametrům pouze 57 článků.

Z celkového počtu 501 sledovaných článků bylo 296 didakticky zaměřených. V uplynulých 20 ročnících časopisu *Český jazyk a literatura* tedy převládala složka didaktická. Z obsahové analýzy vyplynulo, že v časopisu dominuje zájem o didaktiku českého jazyka (34 % = 111 článků), naopak nejméně se objevují články literárněvědné (19 % =

94 článků). Literárnědidaktické problematice se věnovalo 123 článků (tj. 25 %), jazykovědnou problematikou se zabývalo 111 článků (tj. 22 %).

Zajímavé výsledky vyplynuly ze vzájemného srovnání jednotlivých oborových příspěvků. Zatímco články jazykovědné, literárněvědné a lingvodidaktické jsme vyhodnotili většinou jako teoretické (285 teoretických statí z počtu 378 článků), žánrové zastoupení literárnědidaktických příspěvků se zdálo být poměrně vyvážené (z počtu 123 článků bylo 54 teoretických studií, 40 diskusních příspěvků a 29 článků ze školní praxe). Domníváme se tedy, že obory jazykovědy, literární vědy a lingvodidaktiky mají bohaté teoretické a metodologické zázemí, zatímco didaktika literární výchovy není stále koncepčně ani metodicky vymezena.

Otázky, které se v posledních dvou desetiletích octly v popředí literárnědidaktických diskusí, se vztahovaly především k funkci a smyslu literární výchovy ve škole, k celkové teoretické koncepci didaktiky literární výchovy a k poměru mezi přímou čtenářskou zkušeností žáků a poznatkovou složkou učiva. Pro vymezení obsahu a cílů literární výchovy je však důležitá i didaktická interpretace uměleckého textu. K. Lippmann (2002–2003) tvrdí, že interpretaci literárního díla nesmíme omezit na pouhý pozitivistický popis, neboť žáci, pokud poznají, jaké bohatství myšlenek se v uměleckém textu skrývá, projeví větší zájem nejen o studium literatury, ale i o četbu jako takovou. Pochopí totiž, že myšlenky skryté v uměleckém textu „mají svůj původ v reflexi nevyčerpatelné škály přírodních i sociálních jevů a vůbec nejsou okrajové, neživé a pro praktický život nepoužitelné“. Interpretace literárního textu ve škole pak umožňuje, aby učitel prostřednictvím textů kultivoval myšlení žáků a podněcoval žákovskou komunikaci s významy, které jsou v literárním díle obsaženy. Opět tím naznačujeme důležitost čtenářských konkretizací, resp. konstrukcí obsahů četby ve vědomí žáků, tedy i důležitost konstruktivistických přístupů k literární výchově (výuce literatury) ve škole.

Ukázky z diskusí, které proběhly na stránkách časopisu *Český jazyk a literatura*, dokumentují, jak se didaktika literární výchovy doposud vyvíjela. Názorné srovnání teoretických, diskusních a praktických příspěvků nabízí následující tabulka:

Tab. 1

Rozdělení článků podle žánru a oborového zaměření

	ŽÁNŘ PUBLIKOVANÝCH ČLÁNKŮ			
	Jazyk	Literatura	Didaktika jazyka	Didaktika literatury
DISKUSE	17	5	21	40
Z PRAXE	1	1	48	29
STUDIE	93	88	104	54

Rozdíly, které jsme zaznamenali v žánrovém zastoupení lingvodidaktických a literárně-didaktických článků, nelze považovat jen za výsledek dosavadního didaktického vývoje, ale za náznak toho, na jaké úrovni se obě didaktické subdisciplíny nyní nacházejí a jak by měly v budoucnu vypadat. Bylo by velmi zjednodušující tvrdit, že didaktika literární výchovy „neustále hledá cestu“, zatímco didaktika českého jazyka je v pedagogickém systému již plně etablována. Celá situace mnohem složitější. Zdá se, že nejen didaktika literární výchovy, ale bezpochyby i didaktika českého jazyka stojí před novým, poměrně obtížným úkolem – vyrovnat se s aktuálními poznatky moderních pedagogických a psychologických teorií, zejména s poznatky psychodidaktickými, neurodidaktickými a neuropsychologickými.

Jedním z typických projevů současného vývoje oborových didaktik je směřování k tzv. *komplexnímu pojetí*, tedy k vymezení komplexní oborové didaktiky jako aplikované vědy založené na základním výzkumu procesů enkulturace, socializace, vyučování a učení v určitém oboru (Janík, 2009). S neustále se rozšiřujícím množstvím poznatků o psychogenezi žákova poznání a konstruktivistických metodách řízení učební činnosti žáků roste otázka, jak těchto teorií adekvátně využít v jednotlivých didaktických oborech. Jak uvádějí autoři Janík a Stuchlíková (2010), „psychologie a neuropsychologie shromáždily v posledním čtvrtstoletí neuvěřitelné množství nových poznatků o kognitivní architektuře lidské mysli, a pochopitelně tak vzbudily množství otázek o tom, nakolik je toto poznání bezprostředně využitelné v pedagogické praxi“. Proto se domníváme, že není možné, aby didaktika literární výchovy a didaktika jazyka stály mimo tento proces a mimo ostatní oborové didaktiky.

### 3.3 Interpretace a stratifikace výsledků obsahové analýzy podle relevance

Z rozdílu mezi prvním a druhým desetiletím let 1993–2012 je patrné, že zájem o vymezení teoretické báze oborové didaktiky literatury postupně roste. Počet teoretických studií o literární výchově se jednoznačně zvýšil (oproti 21 statím z let 1993–2002 bylo mezi lety 2003–2012 publikováno 34 teoretických prací). A to i přesto, že četnost literárnědidaktických příspěvků se v obou sledovaných obdobích zdá být poměrně vyvážená (v ročnících 1993/1994 – 2001/2002 bylo uveřejněno 58 článků, v ročnících 2003/2004–2011/2012 to bylo 66 článků).

Zatímco v prvním období diskusní příspěvky (22) převažovaly nad množstvím publikovaných teoretických statí (21), v druhém období byla situace opačná – jednoznačně převládaly teoretické studie (34 oproti 18). Vzhledem k tomu, že mezi lety 1993–2002 měly diskuse dominantní roli, zdá se, že úvahy nad literárněvýchovnými a didaktickými otázkami kompenzovaly zájem o teoretické problémy. Nelze se však domnívat, že s nárůstem teoretických článků v letech 2003–2012 počet diskusních příspěvků výrazně poklesl. Diskuse o didaktice literární výchovy vytvořily zázemí pro teoretickou rovinu

a umožnily, aby do teorie vzdělávání vstupovaly i konkrétní úvahy nad smyslem a funkcí oboru.

V literárněvýchovné oblasti je kladen důraz na didaktickou interpretaci uměleckého textu, na čtenářské konkretizace v recepci literárních děl, na procesy žákovské četby a školní literární komunikace. Z počtu 501 analyzovaných článků se literárněvýchovným tématům věnovalo celkem 123 článků. Za relevantní jsme považovali pouze ty příspěvky, které se konkrétně vztahovaly k procesu didaktické literární komunikace, k didaktické interpretaci, k interpretačním výsledkům, k recepci, percepci, apercpci a konkretizaci literárních textů. Z počtu 123 příspěvků tuto tematiku sledovalo 57 článků (tj. 54 % článků bylo nerelevantních, 46 % článků relevantních).

### 3.4 Stratifikace výsledků obsahové analýzy podle doménově specifických kategorií

Jako vstupní kritéria obsahové analýzy jsme stanovili 8 základních doménově specifických kategorií. Vycházeli jsme z modelu školní literární komunikace, který jsme definovali na základě komunikačně-metakomunikačního modelu. Podstatou školní literární komunikace je komunikační interakce mezi žákem-čtenářem a didaktizovaným uměleckým textem (tzn. metatextem). V rámci obsahové analýzy jsme tyto prvky vymezili jako tři doménově specifické kategorie: *žákovy mechanismy interpretace*, *učitelovy mechanismy interpretace*, *vlastní produkce textu žákem*.

Konstruktivistické pojetí výuky vyžaduje, abychom se soustředili na komunikační interakci mezi autorskou konstrukcí subjektivního obrazu světa a žákovským subjektivním psychickým obsahem konstruovaným z informací, estetických významů a hodnot obsažených v textu. To odpovídá kategorii, kterou jsme pro účely obsahové analýzy pojmenovali jako *interpretační výsledek (interpretát)*, tj. aktuální obsah četby konstruovaný ve vědomí žáka-čtenáře). Je přitom zřejmé, že žákův interpretační výsledek ovlivňují nejruznější činitelé. Jedná se především o úroveň žákovy čtenářské kompetence, tzn. o celkovou připravenost k četbě, do níž se promítají čtenářské zájmy a potřeby (Lederbuchová, 1995) a která je spjata s dalším významným faktorem školní metakomunikace, a sice s individuálním pojetím světa, který žáka obklopuje v jeho mysli. Žákovská pojetí okolního světa tak bezprostředně působí na žákovské individuální interpretační schéma, konstruované z obsahu četby konkrétního díla v konkrétním čase.

Autoři nitranského modelu literární (meta)komunikace předpokládají, že texty nevznikají jen jako odraz soudobé skutečnosti, ale že jistým způsobem zobrazují i předcházející vývoj. Za zásadní aspekt literární komunikace (a metakomunikace) proto považují *realitu*, lépe řečeno, odraz reality v textu a odrazový charakter kódování a dekodování skutečnosti (Miko, Popovič, 1978). Druhým faktorem je pak *tradice*, resp. systém vztahů mezi textem a tradicí, které vykazuje konkrétní literární dílo v relaci k národní literatuře, k jiným národním literaturám, k folkloru a k jiným druhům umění (Popovič et al., 1981).

Aspekty *tradice a reality*, tj. odrazový charakter kódování a dekodování skutečnosti v textu a vztah textu a tradice, jsme vymezili jako další doménově specifickou kategorii, a to jako *faktory ovlivňující text*. V konstruktivisticky pojaté literární výchově se jedná o specificky kódovaný obraz skutečnosti, který zahrnuje významy, s nimiž žák v procesu četby komunikuje. Tato komunikace předpokládá nejrůznější způsoby recepce, které mohou odrazový charakter díla vyvolat nebo realizovat a které mohou modifikovat existující společenský smysl nebo dodat smysl docela nový.

Faktory, které ovlivňují recepci uměleckého textu ve škole, nejsou jen a pouze ty činitele, které podmiňují vlastní reálný text, resp. jeho existenci ve vědomí žáka. Za důležité považujeme i faktory, které bezprostředně působí na žákovu komunikaci s texty umělecké literatury a s jejich potenciálními významy. Kromě samotného textu se na školní recepci podílejí i vlivy, které patří k individuálně specifickým charakteristikám žáka, jako jsou jeho aktuální psychické procesy a stavy, osobnostní dispozice, nálady, vášně a emocionální kontext recepce, včetně estetických, intelektuálních, sociálních a morálních emocí. Komunikaci s texty umělecké literatury ovlivňuje i konkrétní prostředí, v němž se žák v okamžiku četby nachází nebo v němž se pohybuje dlouhodobě (zejména prostředí rodiny a školy, popř. sociálních skupin vztahujících se k žákovským zájmům a potřebám). Obecně však platí, že obsah četby, který si žák ve své mysli utváří, je nejvíce určován komplexem individuálních žákovských zkušeností s literaturou a s vlivy, které tyto zkušenosti podmiňují.

Souhlasíme proto s tvrzením Lederbuchové (1996–1997a): „Dítě bude spoluutvářet obsah textu podle své zkušenosti s literaturou (podle jména autora, vědomí o žánru, sémanticky zatíženého titulu textu...) i podle dalších metatextových informací o literatuře a bude ve své čtenářské kompetenci operativně mobilizovat takové aktivity, které se v četbě podobného textu osvědčily.“ V konstruktivisticky pojaté literární výchově se jedná o individuální žákovská pojetí okolního světa a literatury. Pro účely obsahové analýzy označujeme tyto vlivy jako *faktory ovlivňující žáka (žákovu recepci literárního textu)*.

Protože se zabýváme institucionální školní metakomunikací, nikoliv literární komunikací jako takovou, je třeba zdůraznit, že literární text vstupuje do školní literární komunikace *didaktizován*, tj. didakticky upraven a redukován. Proces didaktizace umožňuje, aby se učitel rozhodl, zda interpretace uměleckého textu bude zaměřena k poetickým funkcím a ke kompozici žánru, nebo k rozvoji estetickofunkční komunikace. Didaktizací nevznikají metatexty, k nimž by žák přistupoval jako k textům sekundárním, ale naopak takové texty, které na žáka působí jako „originální umělecká díla“. Na učiteli záleží, zda „určitý text upřednostní ve funkci umění, nebo ve funkci učiva“ (Lederbuchová, 2002–2003). Pro účely obsahové analýzy jsme tyto faktory určili jako další dvě doménově specifické kategorie – jde o *didaktickou redukci a rekonstrukci*.

Detailní obsahové analýze bylo podrobeno 57 článků uveřejněných v časopise *Český jazyk a literatura* v letech 1993 – 2012. Stratifikaci relevantních příspěvků podle stanovených doménově specifických kategorií ukazuje následující tabulka.

Tab. 2

Rozdělení doménově specifických kategorií v relevantních člancích

DOMÉNOVĚ SPECIFICKÁ KATEGORIE	POČET VÝSKYTŮ	% VÝSKYTU
didaktická redukce	22	12
didaktická rekonstrukce	12	7
faktory ovlivňující text	32	18
faktory ovlivňující žáka	18	10
žakovy mechanismy interpretace	34	19
učitelovy mechanismy interpretace	17	9
produkce testu	10	6
interpretační výsledek	34	19

### 3.5 Interpretace výsledků obsahové analýzy podle doménově specifických kategorií

Pozitivně lze hodnotit, že poměrně velká pozornost byla v člancích věnována žakovským interpretačním procesům a mechanismům. Často diskutovanou se stala otázka, do jaké míry lze čtenářské interpretační mechanismy považovat za správné, resp. zda je vůbec možné, abychom každou jednotlivou interpretaci jednoho a téhož textu za správnou považovali. Domníváme se, že pro čtenáře je jakákoliv subjektivní interpretace uměleckého textu „legitimní“ a správná. V didaktickém prostředí školní literární výchovy je ovšem zřejmé, že literární text funguje jako prostředek k dosahování určitého výchovně vzdělávacího cíle, popř. dalších kompetencí, jak jsou vymezeny příslušnými kurikulárními dokumenty. Ve vztahu k výchovně vzdělávacím cílům je proto možné označit některé ze subjektivních interpretací za didakticky nežádoucí. Jsme přesvědčeni, že právě tyto interpretace lze považovat za určitý druh miskoncepcí, nikoliv však za miskoncepce ve smyslu chybného pojetí učiva, ale za interpretace, které neodpovídají výchovně vzdělávacím záměrům. Přikláníme se proto k názoru Lederbuchové, která tvrdí, že osobní svoboda individua je v průběhu čtenářské interpretace a konkretizace limitována autorskou záměrností a „zákonitostmi umělecké komunikace a jejích znakových kódů“ (Lederbuchová, 2002–2003).

Stejnou pozornost jako žakovským interpretačním mechanismům pak autoři věnovali interpretačním výsledkům, tj. obsahům četby, které si žák při interpretaci literárního textu vytváří ve své mysli. Podle Nezkusila (1993–1994), „různí čtenáři totéž vnímají různě“, výsledek interpretace je proto vysoce individuálním obrazem četby: „Světy, které pod vlivem knížky vzniknou v představě [čtenářů – pozn. aut.], nejsou úplně totožné [...] Někdo se kupříkladu spokojí s jejich základním obrysem, někdo je s to vcelku samozřejmě proniknout za jeho vnější tvar a vnímat i skrytý smysl s ním spojený.“ Jak poukázala Lederbuchová (1996–1997a) a jak vyplývá z poznatků kostnické

školy recepční estetiky, „konečným garantem smyslu obsahu textu je čtenář“. Literární dílo totiž vzniká až během komunikace, tj. aktivitou recipienta, který aktem konkretizace aktualizuje sémantický potenciál textu a stává se skutečným tvůrcem jeho obsahu.

Doménově specifickými kategoriemi, jímž se autoři věnovali méně než žákovským interpretačním mechanismům a jejich výsledkům, jsou aspekty didaktizace (didaktické redukce a rekonstrukce) a faktory, které při interpretaci ovlivňují samotného žáka. Jen v omezené míře se pak autoři zabývali interpretačními mechanismy učitele a vlastní žákovskou produkcí textu.

Základní literárněvýchovné principy didaktické redukce a didaktické rekonstrukce vystihl už v roce 1990 Cenek (1990–1991): „Tvořivost [učitele – pozn. aut.] se projevuje např. v domýšlení diferenciací mezi základním a informativním učivem, nebo ve funkčním výběru ‚učiva‘ podle kompetence žáků a podle determinantů důležitosti a času.“ Jinak řečeno, učitel v literární výchově „redukuje“ literární texty v metatexty a „rekonstruuje“ jejich obsahy ve funkci učiva, tzn. přizpůsobuje je žákovským individuálním kompetencím a potřebám.

Principy, na něž jsme v souvislosti s didaktickou redukcí a rekonstrukcí poukázali, vyplývají ze samotné podstaty a funkce literatury ve škole. Dokazují to např. kritéria, jimiž se řídí výběr uměleckých textů v čítankách. „Čítanka by měla výběrem textů, popř. výběrem úryvků z nich, jejich řazením, doprovodnými metatexty, obrazovým materiálem, ilustracemi, grafickou úpravou, slovem celou svou strukturou konkretizovat osnovami určené učivo – ve složce poznávací, ve složce dovednostní, komunikační a ve složce hodnotové či výchovné.“ (Lederbuchová, 2003–2004) Je ovšem zřejmé, že konečná volba a výběr textů záleží vždy na učiteli. Teprve učitel rozhoduje, které texty v hodinách literárních výchovy využije a zda bude věnovat pozornost těm, které jsou v čítance představeny.

Způsob, jakým je literární text didakticky redukován a didakticky rekonstruován, závisí na tom, jak tento text vnímá a chápe sám učitel. Součástí učitelova pojetí uměleckého textu jsou totiž i poznatky zprostředkované literární vědou, takže obsah četby, který si učitel ve svém vědomí utvoří, ovlivňuje to, jak bude umělecký text vnímat žák-čtenář. Žákovo individuální pojetí uměleckého textu je tedy konfrontováno s učitelovým, „interpretátem“, ovlivněným určitým stavem literárněvědného poznání. Učitelovy mechanismy interpretace proto považujeme za významný činitel školní literární komunikace a pro účely obsahové analýzy jsme je vymezili jako samostatnou doménově specifickou kategorii.

V komunikačně pojaté literární výchově učitel opouští pozici autoritativního znalce a ve vztahu k žákům se stává rádcem a zkušenějším čtenářem. „V této koncepcii sa ruší rola učiteľa ako vševedúceho fenoménu komunikačného reťazca: chceme ho vidieť v úlohe radcu, usmerňovateľa a partnerského komunikanta vo vzťahu k žiakovi“ (Mauková, 1992–1993). Aby učitel mohl takovou funkci plnit, je nutné dbát i na jeho

interpretačními mechanismy a obsahy četby, s nimiž pracuje v pozici řídicího činitele vyučovacího procesu.

Z obsahové analýzy článků časopisu *Český jazyk a literatura* vyplynulo, že učitelovy interpretační mechanismy stojí takřka na okraji didaktického zájmu. Považujeme za nutné, aby se zájem o učitelovu interpretační činnost zvýšil. Tím spíše, jedná-li se o přípravu budoucích učitelů literární výchovy. Domníváme se, že poznávání vlastních čtenářských konkretizací je nutné systematicky rozvíjet jak v průběhu pregraduální přípravy, tak i v průběhu vykonávání učitelské profese. Sebereflexí recepčních postupů totiž učitel může dospět k metodám, které mu pomohou účinněji ovlivňovat didaktickou interpretaci a utváření obsahu četby ve vědomí žáka-čtenáře.

Jak jsme z obsahové analýzy zaznamenali, nejméně pozornosti bylo věnováno vlastní žákovské produkci textu v literární výchově. Tento stav může mít několik příčin. Zdá se, že produkční literární aktivity jsou doménou tvořivé dramatiky, její metody však stále nejsou samozřejmou součástí literární výchovy ani na základní škole, ani na škole střední. Proto se její didaktická aplikace stává spíše samostatnou a, bohužel, někdy i poměrně izolovanou disciplínou. Nízký zájem o tvůrčí slovesné aktivity může mít příčinu i v tom, že produkce textu bývá považována za hlavní náplň komunikační a slohové výchovy. V hodinách literární výchovy pak produkční činnost získává spíše okrajové postavení. Nemluvě o tom, že se tím prakticky – a leckdy i vědomě – eliminuje ta nejvýznamnější příležitost rozvíjet a obohatit žákovu fantazijnost, představivost a ostatní kognitivní procesy, jak se uplatňují především v tvůrčím psaní (bližší viz Cempírek, 1995–1996).

Samostatně pracovat s textem, tvořit jej a přizpůsobovat určitému literárnímu žánru znamená konstruovat vlastní, subjektivní obrazy světa do podoby individuálního literárního prožitku. Cílem konstruktivisticky pojaté literární výchovy je proto přispět k rozvoji aktivní a tvůrčí komunikace s literárním dílem (nejen v recepci literárního textu, ale také při jeho produkci) a kultivovat žákovskou potřebu hodnotné literatury, kritického postoje a všeobecného kulturního povědomí.

## Závěry

Z provedené obsahové analýzy článků časopisu *Český jazyk a literatura* (v l. 1993–2012) vyplývají následující závěry:

- Problematikou didaktické interpretace uměleckého textu se autoři zabývají poměrně často. Pozornost věnují především žákovským interpretačním mechanismům, interpretačním výsledkům a faktorům, které tuto interpretaci ovlivňují. Zřídka se zabývají didaktickou redukcí a didaktickou rekonstrukcí, interpretačními mechanismy učitele a žákovskou produkcí literárního textu.
- Ukazuje se, že principy komunikačně pojaté literární výchovy patří k dominantním didaktickým koncepcím. Důraz na komunikační literární výchovu předznamená-



vá možnost využít konstruktivistické metody a psychodidaktické přístupy nejen v pedagogické teorii, ale i v praktickém vyučovacím procesu. Didaktickou aplikaci konstruktivistických metod komplikuje fakt, že v současné době existuje jen velmi málo prací, které se konstruktivismu (a prekonceptům) v literární výchově věnují.

- V člancích publikovaných v časopise *Český jazyk a literatura* v l. 1993–2012 se zmínky o žákovských pojetích učiva (prekonceptech, prekonceptcích, miskoncepcích) konkrétně neobjevují. Za pozornost však stojí pojmy jako *interpretační výsledek*, *životní a čtenářská zkušenost*, *individuální interpretace*, *porozumění textu* apod. Tato a další pojmenování zpravidla označují aktuální obsah četby ve vědomí čtenáře, tj. žákovské pojetí uměleckého textu. Mají proto svůj význam i v konstruktivisticky pojaté literární výchově.
- Navzdory častému zájmu o interpretační výsledky a individuální interpretace textu je nutné konstatovat, že poznatky pedagogické psychologie využívá didaktika literární výchovy jen ve velmi omezené míře. Jsme přesvědčeni, že důkladnou pozornost je nutné věnovat nejen prekonceptům a individuálním interpretacím, ale nepochybně i kognitivním procesům, zvláště pak představám, fantazijnosti a myšlenkovým operacím. Domníváme se, že to jsou právě poznatky pedagogické psychologie, které umožňují, aby se didaktika literární výchovy dokázala vyrovnat s aktuálními pedagogickými trendy a psychodidaktickými teoriemi. Bez systematického zájmu o kognitivní psychologii by to nebylo možné.

## Literatura

- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Cempírek, J. (1995/1996). Tvůrčí psaní na gymnáziu. *Český jazyk a literatura*, 46, 5–6, s. 119–124.
- Cenek, S. (1991/1992). Některé pojmy z teorie literární výchovy IV. *Český jazyk a literatura*, 41, 1–2, s. 35–40.
- Iser, W. (2001). Apelová struktura textů. Nedourčenost jako podmínka účinku literární prózy. In *Čtenář jako výzva. Výbor z prací kostnické školy recepční estetiky*. Brno: Host.
- Janík, T. (2009). Oborové a předmětové didaktiky. In Průcha, J. (Ed.), *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Janík, T. & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, 1, 1, s. 5–32.
- Knetl, M. (2002/2003). Usiluje Jiří Kostečka o oslabení literatury ve výuce? *Český jazyk a literatura*, 53, 5, s. 231–237.
- Lederbuchová, L. (1995). *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Lederbuchová, L. (1996/1997). O pubescentním čtenářství I. *Český jazyk a literatura*, 47, č. 1–2, s. 1–8.
- Lederbuchová, L. O pubescentním čtenářství III. *Český jazyk a literatura*, 1996/1997b, roč. 47, č. 7–8, s. 155–161.
- Lederbuchová, L. (2002/2003). Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. *Český jazyk a literatura*, 53, 2, s. 68–75.

- Lederbuchová, L. (2003/2004). K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník). *Český jazyk a literatura*, 54, 1, s. 1–7.
- Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Lippman, K. (2002/2003). Ke smyslu literární výchovy na střední škole. *Český jazyk a literatura*, 53, 4, s. 190–194.
- Mauková, F. (1992/1993). Ako pripravujeme budúceho učiteľa literatúry. *Český jazyk a literatura*, 43, 7–8, s. 168–172.
- Miko, F. & Popovič, A. (1978). *Tvorba a recepcia. Estetická komunikácia a metakomunikácia*. Bratislava: Tatran.
- Nezkusil, V. (1993/1994). Vzniká nová učebnice literatury pro 1. ročník gymnázií. *Český jazyk a literatura*, 44, 1–2, s. 13–17.
- Nezkusil, V. (2000/2001). Text a kontext v literární výchově na gymnáziích. *Český jazyk a literatura*, 51, 1–2, s. 31–38.
- Obert, V. (1979). *Problémy didaktiky literatury*. Bratislava: SPN.
- Piaget, J. & Inhelderová, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.

#### **Kontakt:**

PhDr. Václav JINDRÁČEK

Katedra bohemistiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem,  
České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem

E-mail: jindracek@centrum.cz

Doc. PhDr. Jiří ŠKODA, Ph.D.

Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem,  
České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem

E-mail: Jiri.Skoda@ujep.cz

Doc. PaedDr. Pavel DOULÍK, Ph.D.

Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem,  
České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem

E-mail: Pavel.Doulik@ujep.cz