

LENKA HLOUŠKOVÁ

## OBSAHOVÁ ANALÝZA UČEBNICE JAKO DIDAKTICKÉHO A HISTORICKÉHO TEXTU

*Content analysis of a textbook as a didactic and historical text*

### Úvod

Učebnice jsou cenným zdrojem pedagogického výzkumu z různých úhlů pohledu. V současnosti je výzkum školních učebnic dobře zakotveným výzkumným tématem se svými dílčími výsledky. Společným východiskem těchto výzkumů je pohled na učebnici jako na specifický druh textu, který je svým obsahem a strukturou uzpůsobený k didaktické komunikaci, a jako takový, má učební text své specifické vlastnosti, a obsahuje tzv. didaktické informace. Vedle toho lze chápat učebnici jako historický text, který přináší informace o minulé skutečnosti. Historický text (za který může být považována i učebnice) je interpretovatelný na základě širšího sociokulturního zázemí.

Záměrem příspěvku je ukázat na možnosti spojení historických metod využívaných při analýze historického pramene s metodami analýzy učebnice. Za příklad učebnice, kterou je možné chápat jako učební text, a zároveň jako historický text i historický pramen, lze považovat učebnici didaktiky pro učitelé ústavy od G. A. Lindnera *Všeobecné vyučování* (Viedeň, 1882). Na ní jsou demonstrovány vybrané způsoby možných kvantitativních i kvalitativních postupů obsahové analýzy textu ve spojení s kritikou historického pramene.

Lindnerovu učebnici by bylo možné přiřadit s ohledem na dobu vzniku i charakter textu do období, které Beneš nazývá tzv. „klasickým historismem“ v souvislosti s periodizací historiografie a učebnic dějepisu jako specifického historického textu (Beneš, 1995). Charakteristickým znakem učebnic je pak podle Beneše vyváženost didaktických vlastností textu a vztahu učebnice a vědního oboru. Učebnice byla tehdy chápána jako „předstupeň vědy“ (Beneš, 1995), která svými didaktickými vlastnostmi měla uvádět do vlastní vědy.

Sám Lindner uvádí tyto vlastnosti dobré učebnice: „má být bezvadná, stručná, srozumitelná, duševnímu stupni učně přiměřena, a na výši dotčeného oboru

vyučovacího, jakož i požadavků methodických stojící. Ona má podávati učivo logicky rozčleněné, aby se postup vyučování jejímu obsahu přizpůsobiti mohl.“ (Lindner, 1882, s. 69). Z hlediska funkcí plnila učebnice podle Lindnera zvláštní funkce pro žáky a pro učitele. S odvoláním se na Komenského pak rozděluje učebnice zvlášť na učebnice pro učitele, které představují metodicky upravený souhrn poznatků oboru, a zvlášť pro žáky. Ale vzhledem ke specifčnosti učebnic pro učitelské ústavy říká: „Ony jsou nyní, kde učitel na ústavech učitelských pro své povolání se vzdělává, zbytečny.“ (Lindner, 1882, s. 69).

### Co lze na učebnici měřit?

V učebnici lze měřit vedle jejího rozsahu a obtížnosti textu také didaktické funkce na základě funkčně strukturální analýzy učebnice. Jednotlivé komponenty (prezentace učiva, řízení učení, orientace) představují dílčí funkce učebnice a podle způsobu vyjádření každého komponentu lze usuzovat na míru didaktické vybavenosti celé učebnice. Naměřené hodnoty se mohou pohybovat v rozpětí od 0-100% s tím, že čím vyšší hodnoty naměříme, tím usuzujeme na vyšší míru didaktické vybavenosti učebnice, a vyšší míru didaktické funkce učebnice (Průcha, 1998).

Lindnerova učebnice dosahuje v oblasti využití prezentace učiva hodnoty 42,9%, v oblasti využití aparátu řízení učení 33,3%, v oblasti využití orientačního aparátu hodnoty 50%. Využití verbálních komponentů dosahuje hodnoty 33,33% a obrazových komponentů 55,55%. Celková didaktická vybavenost učebnice je 38,88%. Zajímavá je vyšší míra využití obrazových komponentů než verbálních komponentů, což může naznačovat nejen respektování zásady názornosti, ale také snahu po metodičnosti zpracování učiva. Vyšší míra využití orientačního aparátu koresponduje s Lindnerovým záměrem logického uspořádání učiva v učebnici. V souvislosti s údaji o kvalifikaci učitelů pedagogických disciplín na učitelských ústavech (Brůžek, 1904, třídní výkazy českého c.k. ženského učitelského ústavu v Brně z let 1874-1895), kde u učitelů pedagogických disciplín převažuje vzdělání v jiných oborech než v oboru pedagogika,<sup>1</sup> by se dala očekávat vyšší míra využití prezentace učiva.

### Učebnice jako historický pramen

Pokud se podíváme na učebnici očima historika, kterému se dostane do rukou učebnice jako historický pramen, přesuneme pozornost k otázkám tzv. vnější a vnitřní kritiky historického pramene. Vnější kritika se zajímá např. o autora pramene (kdo to byl, jaký byl jeho záměr při sepisování pramenného materiálu,

<sup>1</sup> Výuka pedagogických disciplín byla většinou navázána na post ředitele ústavu bez ohledu na jeho aprobaci.

jakou má pramen vypovídací hodnotu o skutečnosti), o okolnosti vzniku pramene, jeho místo mezi ostatními prameny apod. Otázky vnitřní kritiky směřované na samotný obsah pramene jsou předmětem zejména strukturální obsahové analýzy, kde je nutné přihlížet např. k sémantickým vlastnostem textu, k logické souvislosti textu apod.

Kdo byl autorem učebnice *Všeobecné vyučovatelsví*? G. A. Lindner jako autor učebnice je považován za odborníka v dané oblasti. Tuto učebnici sepsal na základě potřeb samotných učitelských ústavů. Sám totiž působil od roku 1872 jako ředitel učitelského ústavu v Kutné Hoře, kde vyučoval vychovatelství, vyučovatelsví, speciální metodiku a dějiny vychovatelství.<sup>2</sup> Zřejmě i Lindnerovy učebnice, tak jako mnohé další, vznikly na základě jeho vlastní vyučovatelské praxe.<sup>3</sup> Zajisté záleželo i na vlastní zkušenosti ze svých, tehdy kladně přijímaných, učebnic filozofické propedeutiky, empirické psychologie a logiky.

Obsah učebnic byl ovlivňován školskou legislativou, učebními osnovami a zejména samotnými autory učebnic, kterými byli učitelé didaktiky, většinou ředitelé pedagogických ústavů. Učivo Lindnerovy učebnice je ovlivněno požadavky organizačního statutu učitelských ústavů vydaného v roce 1874, který se věnuje i učebním osnovám těchto ústavů.<sup>4</sup> První vydání učebnice v roce 1878 bylo německé, ale záhy se dočkalo i českého překladu.

Neopominutelnou metodou historického výzkumu, kterou je vhodné využít při analýze učebnice jako historického pramene je komparativní metoda. Komparativní metody je možné využít jak ke srovnávání učebnic ze stejného období, tak při sledování vývoje učebního textu s různým výzkumným záměrem.<sup>5</sup> Jako jednoduchý příklad kvantitativního postupu komparativně zaměřené obsahové analýzy textu může být srovnání proporčního zastoupení (v procentech) jednotlivých didaktických témat v učebnicích didaktiky pro učitelské ústavy z let 1875, 1877, 1882. Kritériem srovnávání byly vytvořené kategorie na základě obsahových celků učebnic didaktiky druhé poloviny 19. století. Konkrétně se

2 V 70. letech 19. století, kdy vznikaly učitelské ústavy, chyběly učebnice. Pro pedagogické disciplíny existoval např. soubor přednášek z didaktiky Tomáše Vorbese (vydaný roku 1860) tak jak je přednášel na učitelském ústavu v Hradci Králové. Vorbes byl také autorem učebnice dějin pedagogiky pro učitelské ústavy *Obrazy z dějin vychovatelství a školství* (1877).

3 Vždy na konci vyučovací hodiny, když žáci sami shrnuli učivo, jim nadiktoval stručný závěr, který byl pravděpodobně východiskem pro vlastní text učebnice.

4 Tento statut snížil celkový počet vyučovacích hodin (oproti nařízení z roku 1870, které vydalo prozatímní učební osnovy) a rozsah učebních osnov v jednotlivých předmětech. Zato kladl větší důraz na vzdělání budoucích učitelů ve vyučovacím jazyce, didaktice a pedagogice. Celkově ho Brůžek hodnotí jako kvalitativně výrazný posun ve vzdělávání učitelů obecných škol (Brůžek, 1904).

5 U nás provedl historickou komparaci učebnic zeměpisu z let 1885-1995 z hlediska obtížnosti výkladového textu Pluskal, M.: Hodnocení obtížnosti výkladového textu středoškolských učebnic zeměpisu z historického hlediska. In: Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy. Olomouc: ČAPV a PedF UP, 1996, s. 166-173 a Pluskal, M.: Teorie tvorby učebnic a metody jejich zhodnocení. Habilitační práce. Olomouc: UP, 1996.

jedná o učebnice G. A. Lindnera *Všeobecné vyučování* (1882), E. Schulze a A. Macháče<sup>6</sup> *Základové logiky a didaktiky* (1877) a F. Šimka<sup>7</sup> *Vychovatelství pro kandidáty učitelství, učitele a pěstouny mládeže vůbec* (1875), II. díl Didaktika. Následující tabulka (č. 1) uvádí počet stran, na kterých se autor věnuje jednotlivým didaktickým kategoriím z celkového počtu stran učebnice a procentuální poměr, které tedy zaujímá určitá kategorie. Celkový počet stran učebnice uváděný v tabulce nezahrnuje některé části učebnic, které ani sami autoři nezařazují do tzv. „všeobecné didaktiky“. Tedy v Schulzově a Macháčově učebnici se bere v úvahu pouze druhá část knihy, která se věnuje didaktice (celkem 28 stran), a stejně tomu je i u Lindnerovy učebnice, ve které není započítávána část věnující se logice („Úvod. Základní poměry logické“, 29 stran). V Šimkově učebnici je naopak do celkového součtu stran učebnice započítána i část „Speciální metodika jednotlivých předmětů“ (celkem 177 stran).

**Tabulka č. 1: Obsahové zaměření didaktiky**

Kategorie/Autor	Macháč		Šimek		Lindner	
Didaktika	1/28	3,57	1/177	0,6	6/60	10
Zásady (pravidla) vyučování	12/28	42,86	14/177	7,9	14/60	23,33
Obsah vyučování	1/28	3,57	1/177	0,6	12/60	20
Metody vyučování	7/28	25	28/177	15,8	19/60	31,66
Učební prostředky	0/28	0	0/177	0	2/60	3,33
Učitel	4/28	14,29	13/177	7,3	2/60	3,33
Školy	2/28	7,14	2/177	1,1	5/60	8,20
Školní kázeň	1/28	3,57	12/177	6,8	0	0
	Počet stran/stran celkem	%	Počet stran/stran celkem	%	Počet stran/stran celkem	%

Z hlediska proporčnosti jednotlivých obsahových celků se jasně ukazuje obsahový důraz obecné didaktiky na pravidla a metody vyučování. Kategorie pravidel vyučování se u Macháče i Šimka vztahují k učiteli, žákovi a obsahu vyučování. U Šimka jsou proporčně přibližně stejně zastoupeny kategorie didaktických pravidel, učitele a školní kázeň. Kategorie obsahu u něho zůstává v obecné didaktice na okraji pozornosti, protože se podrobně věnuje obsahu a metodice jednotlivých předmětů v samostatné části „Speciální metodika jednotlivých předmětů“, která zabírá jednu kapitolu v rozsahu 104 stran (z celkových 177), tedy 59%. O autorově směru k metodičnosti didaktiky napovídá i 16% (28 stran) věnovaných didaktickým metodám, které jsou propojeny s příklady jejich

<sup>6</sup> Antonín Macháč – hlavní učitel, v letech 1878/79 až 1879/80 zástupce ředitele na českém c. k. ženském učitelském ústavě v Brně. Vyučoval český jazyk, německý jazyk, zeměpis a dějepis, didaktiku a dějiny pedagogiky. Emilian Schulz, ředitel c. k. ženského učitelského ústavu v Brně, je v třídních výkazech vypisován jako vyučující pedagogiky.

<sup>7</sup> František Šimek působil na učitelském ústavě v Soběslavi.

aplikačního využití v jednotlivých vyučovacích předmětech a ve „Speciální metodice“ dále propracovávány. Lindner věnuje ve srovnání s ostatními autory velkou pozornost vymezení obecné didaktiky s jejím pojmovým aparátem. Kategorie pravidel a metod vyučování jsou také stěžejními otázkami v jeho učebnici a navíc výrazně posiluje kategorii vzdělávacího obsahu. Kategorie učitele zůstává jakoby na pozadí, ale je nutné přihlédnout k formulaci didaktických zásad, které se jednoznačně obrací pouze k učiteli. Kategorie školní kázně, která se objevuje u obou výše zmíněných autorů, i když Macháč se zmiňuje o tom, že je to otázka také pedagogická, přenechává Lindner pedagogice.

### Obsahová analýza učebnice

Obsahová analýza učebnice se zaměřuje na to, co je vlastně obsahem tohoto textu, jakou povahu a strukturu mají obsahové prvky textu (i neverbální komunikáty) a na základě svých závěrů vyhodnocuje, porovnává, interpretuje text. Tyto prvky textu vytváří strukturovaný celek s komunikačním cílem. Komunikační cíl plní učebnice svými vlastnostmi a poznatkovou strukturou. Za prvky textu lze označit témata (viz srovnání obsahových celků tří učebnic didaktiky), pojmy, poznatky, obrazové komponenty apod. Pokud si vybereme poznatky jako prvky textu, je obsah učebnice tvořen poznatkovou strukturou, která v našem případě analyzovaných učebnic bude velmi podobná nebo dokonce shodná s poznatkovou strukturou oboru didaktiky.

Vztah odborné disciplíny a obsahu učebnice je vyjádřený tzv. věcným obsahem učebnice. „*Jako věcný obsah můžeme označit soubor těch informací v učebnici, které se vztahují k odbornému zdroji učiva.*“ (Průcha, 1998, s. 80). Za odborný zdroj v našem případě považuji monografie a odborné statě autora učebnice. V této souvislosti je možné analyzovat věcný obsah učebnice a z něho se pokusit interpretovat soudobé poznatky a teorie dané vědy. Ty je ale nutné interpretovat na základě širšího odborného zázemí (např. obsah učebnic je ovlivňován školskou legislativou, učebními osnovami a zejména samotnými autory učebnic, apod.). Protože se zaměřuji zejména na analýzu věcného obsahu učebnice, který se vztahuje k didaktice jako vědní disciplíny, zajímá mě výběr témat, který je limitován učebními osnovami a školní legislativou pro obecné školy (zejména školní vyučovací řád z roku 1870, který se v učebnicích tohoto období objevuje jako citovaný pramen).

Vlastní obsahové analýze textu učebnice předchází vytvoření obsahových kategorií, které by měly být dostatečně široké, ale přitom jednoznačné a zakotvené v dosavadní terminologii (viz soudobé pedagogické encyklopedie<sup>8</sup>), aby

8 Ke zpřesnění jednotlivých kategorií jsem využila Lindnerův: *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwissens*. Vídeň: Nákladem Pichlerovy vdovy a syna, 1891. 1039 s., IV. vydání, a Klikův: *Stručný slovník pedagogický*. I.-VI. díl. Praha: Ústřední spolek jednot učitelských v království českém, 1891-1909. 2188 s.

umožnily další rozvíjení, specifikování, a systematizaci těchto kategorií, a zároveň aby umožnily práci s velkým množstvím písemného materiálu. Po předběžném studiu různých typů písemného materiálu, který se vztahuje ke studiu didaktiky druhé poloviny 19. století (např. monografické studie, časopisecké články, záznamy učitelských porad, a v neposlední řadě učebnice didaktiky) jsem vytvořila tento systém obsahových kategorií: didaktika, zásady (pravidla) vyučování, obsah vyučování, metody vyučování, učební prostředky, učitel, školy, metodika jednotlivých předmětů.

Jaké okruhy didaktických témat řeší Lindnerova učebnice didaktiky? Lindnerova učebnice má zastoupeny tyto kategorie (vždy s uvedením počtu stran): didaktika (6 stran), zásady vyučování (14 stran), obsah vyučování (12 stran), metody vyučování (17 stran a 2 strany schéma vyučovacích metod), učební prostředky (2 strany), učitel (2 strany), školy (5 stran). Co tedy Lindner zřejmě považoval za důležité, ve shodě s požadavky ministerského statutu učitelských ústavů a směrnic, aby budoucí učitelé znali? Zřejmě ta témata, kterým ve své učebnici věnuje nejvíce prostoru. Za stěžejní oblasti lze považovat metody vyučování (obecná metodika) a dále zásady (pravidla) vyučování spolu s obsahem vyučování (viz tabulka č. 1).

Dalším okruhem problémů je analýza poznatkové struktury učebnice. Základními jednotkami poznatkové struktury jsou pojmy. Pojmy jsou také nedílnou součástí každé vědy a text tedy s sebou nese určitou pojmovou strukturu oboru. Z těchto předpokladů je možné vycházet při analýze věcného obsahu učebnice modifikovanými technikami obsahové analýzy pro učebnici chápanou jako historický pramen. Popis těchto technik je doprovázen ilustrativními příklady vybraných kroků na jedné obsahové kategorii (didaktika) z Lindnerova *Všeobecného vyučování* (1882). Je jasné, že tyto příklady jsou pouze ilustrativní pro daný postup a nelze je v této podobě chápat jako interpretaci obsahu učebnice.

## Metody a techniky obsahové analýzy učebnice

K metodám obsahové analýzy učebnic patří techniky zjišťující poznatkovou strukturu textu např. strukturně logické modely textu, sémantické modely textu, informační modely textu, apod.<sup>9</sup> Tyto uvedené techniky obsahové analýzy učebnice sledují především míru efektivity učení se z textu. Každý krok analytického procesu je provázán s celou řadou otázek, které vedou ke zpřesňování

<sup>9</sup> S popisem a interpretací jednotlivých výzkumů a jejich závěrů pomocí těchto technik je možné se seznámit v dílech J. Průchy např.:

Průcha, Jan. *Hodnocení obtížnosti učebnic: Struktury a parametry učiva*. Praha: VÚOŠ, 1984. 95 s.

Průcha, Jan. *Výzkum a teorie školní učebnice*. Praha: SPN, 1985.

Průcha, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. 148 s. a dalších.

výsledků analýzy. V dalším popise analytických postupů z hlediska našeho výzkumného záměru bude převládat příklad pojmové a strukturální analýzy, které jsou z důvodu zvýšení interpretační citlivosti inspirované vybranými technikami tzv. zakotvené teorie.

Úskalím pojmové analýzy učebnic druhé poloviny 19. století je terminologická nejednotnost a neustálenost spojená se sémantickou pestrostí textu. Pojmová analýza operuje pouze s odbornými termíny různých vědních disciplín. Odborných termínů jiných věd, je možné si všimnout proto, že naznačují propojenost jednotlivých vědních disciplín (v našem případě didaktiky s dalšími disciplínami). Soubor těchto odborných termínů může dokonce vytvářet vlastní pojmovou strukturu v rámci jednoho textu. Přestože se mnozí autoři snažili o rozpracování vlastního systému didaktiky jako vědy (zejména Lindner na základě systému herbartovce Stoye), byla didaktika začleňována do pedagogiky. Ale ani pedagogika tohoto období neměla jednoznačnou pozici v soustavě věd. Právě v kontextu snahy po vyčlenění pedagogiky jako samostatné vědy v rámci systematizace všech věd (té se věnovali např. Lindner, Durdík, Masaryk) je hledání vztahů jednotlivých vědních disciplín na základě prolínání pojmového aparátu různých věd zajímavou interpretační otázkou.

Pro zvýšení míry objektivnosti určování odborných didaktických termínů v textu byly vybrané termíny konfrontovány s pojmy v Lindnerově pedagogickém slovníku<sup>10</sup>. Na základě sémantické blízkosti jednotlivých termínů a jejich frekvence byly určovány a pojmenovávány jednotlivé pojmové kategorie v rámci obsahových kategorií. Sémantická blízkost byla určována pouze těmito typy sémantických vazeb (podle Průcha, 1984):

1. interakce (opakování slova nebo alespoň části pojmového seskupení)
2. substituce B (nahrazení výrazu synonymem).

Tyto sémantické vazby mají vyjadřovat v případě této analýzy silnou sémantickou koherentnost pojmů v dané kategorii. Na základě tohoto postupu se objevily kategorie označené odborným pojmem, které jsou sémanticky koherentní, a ještě mají jistou míru frekvence v daném úseku textu. Domnívám se, že frekvenční analýza sémanticky blízkých termínů může mít vypovídající hodnotu o tzv. klíčových pojmech v daném učivu. Vycházím z předpokladu, že záměrem autora učebnice je snaha zvýšit pravděpodobnost zapamatování důležitého pojmu právě jeho častým opakováním.

V případě Lindnerova *Všeobecného vyučovatelsví* se jedná v obsahové kategorii didaktika o tyto pojmové kategorie (s jejich frekvencí, kterou uvádím v závorce): vyučování (44), vzdělání (17), učivo (11), představy (11), učeň (10), didaktika (10), vědomosti (6), dovednost (5), vychování (4), metodika (4), člověk (4), osobnost (3), učitel (3), chtění (3), vědomí (3), charakter (2), zájem (2), zkušenost (2), písmena (2), čísla (2). Z přehledu pojmů a jejich frekvence vý-

<sup>10</sup> Lindner, Gustav, Adolf. *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwissens*. Vídeň: Nákladem Pichlerovy vdovy a syna, 1891. 1039 s.

skytu určuji jako klíčové pojmy v této kategorii: vyučování, vzdělání, učivo, představy, učeň, didaktika.

Strukturální analýza hledá vztahy mezi pojmy a následně mezi kategoriemi. Tuto souvislost hledáme na základě vybraného kritéria. Zvolila jsem vědní disciplíny daného období. Pak lze pojmy rozdělit na pojmy didaktické: vyučování, vzdělávání, učivo, didaktika, vědomosti, dovednosti, metodika, na pojmy psychologické: představy, osobnost, chtění, vědomí, charakter, na pojmy pedagogické: vychování, a dále na pojmy, které užívají různé disciplíny (vedle výše zmiňovaných ještě např. filozofie, sociologie, jazykověda, matematika) podle kontextu jejich výkladu: vzdělání, učeň, učitel, člověk, zájem, zkušenost, písma, čísla. Právě pojmy objevující se v pojmových aparátech různých věd by měly být v našem případě předmětem pečlivé interpretace odborných spisů každého autora.

Spojovací články jednotlivých pojmových kategorií ze sémantického pohledu jsou tzv. hraniční pojmy, které vymezují na základě sémantické koherence zaznamenané minimálně ve dvou pojmových kategoriích zároveň. Samozřejmě, že lze vymezit hraniční pojmy i mezi jednotlivými obecnými kategoriemi.

V obecné kategorii „didaktika“ se jedná o tyto hraniční pojmy mezi pojmovými kategoriemi: látka vyučování (mezi vyučováním a učivem, vzděláním), metody a zásady vyučování (mezi vyučováním a metodikou předmětů), prostředky vyučování (mezi vyučováním, učněm a učitelem), duševní činnosti (mezi vyučováním, učněm a představami), účel (mezi vyučováním, výchovou, učitelem).

Tyto hraniční pojmy mohou být zároveň označením pro subkategorie. Pro bližší určení pojmové kategorie a vytváření subkategorií jsem využila techniku rozvíjení vlastností a dimenzí každé kategorie (zejména pomocí otázek rozvíjejících hraniční pojmy). Tuto techniku dokládám na příkladě hraničního pojmu „duševní činnosti“.

Jaké to jsou činnosti? Jsou to činnosti probíhající skrytě na základě práce se vzdělávací látkou? Ano. Kdy by se měly vyskytovat? Vždy při vyučování. Kdo tyto činnosti provádí? Zejména učeň, ale i učitel. Jsou to tzv. „tvary spolupráce“, činnosti vyjadřující spolupůsobení učitele a učně? Ano. Jako subkategorie pojmové kategorie „vyučování“ zahrnuje pojem „duševní činnosti“ tyto činnosti: nazírání, pozorování, pamatování, posuzování, přirovnání, vnímání, poznávání. Na dimenze činností se ptáme např. po jejich intenzitě nebo častosti výskytu apod. Dílčí závěr tedy může znít: vyučování je takovou činností, při které vždy, a s co nejvyšší mírou intenzity, probíhají duševní činnosti učně a učitele zároveň.

Jako další techniku pro rozvíjení kategorií je možné využít techniky axiálního kódování. Axiální kódování rozvíjí kategorie pomocí paradigmatického modelu příčinných podmínek, které zkoumaný jev zapříčiňují, dále kontextu, ve kterém je jev zasazen, strategií jednání a interakce, pomocí kterých je zvládnán, vykonáván, a nakonec následků těchto strategií (Strauss, Corbinová, 1999). Tento paradigmatický model (příčiny – jevy – kontext jevu – intervenující podmínky – strategie jednání – následky) je inspirovaný metodologií přírodních věd, která se stala ve druhé polovině 19. století inspirující metodologií pro ostatní vědy.

Lindner se k němu ve svých filozofických úvahách hlásí. Hovoří o tom, že jedině induktivní postup, který využívá soudobá přírodověda, je přístupný naší zkušenosti (v oboru názorů a jedinečných pojmů) a zároveň přirozený. Tento postup je objektivní a vede k vědeckým objevům, jak demonstruje na soudobé přírodovědě. Filozofie se musí přiblížit přírodovědě. Proto, aby filozofie překročila hranice subjektivity, musí se vydat cestou objektivních výsledků. O ty se snaží tzv. exaktní filozofie, která vychází ze zákonů statiky a dynamiky představ u Herbarta, z kvalitativní totožnosti jednotlivých hmot a sil, kvantitativní stálosti hmoty, kvantitativní stálosti síly, ze zákonů evoluce a připojit se musí specificky filozofické téma, kterým je obor vnitřní zkušenosti (duch) (Lindner, 1885).

Omezení tohoto paradigmatického modelu vidím zejména v kontextu jevu, který je v textu učebnice vyjadřován ne v podobě toho, co je, ale toho, co má být. Jako příčinná podmínka jevu vyučování je v analyzované učebnici spatřován učeň. Kontext jevu je pouze hypoteticky dán účelem vyučování, a dále se propojuje s tzv. intervenujícími podmínkami, kterými jsou: místnosti vyučování, učitel, vyučovací a učební prostředky, metody vyučování, mnohostrannost zájmu, teorie, praxe, vývoj.

Jako strategie vyučování, které jsou chápány ve smyslu rozvíjení vlastnosti kategorie „vyučování“ (jako úmyslná činnost), lze jmenovat např. probuzení představ, vychování, příprava k povolání. Následkem těchto strategií jsou vědomosti a dovednosti, které jsou součástí pojmové kategorie vzdělání. V souvislosti s hypotetičností celého procesu vyučování a jeho strategií uvádím Lindnerovu myšlenku, která je ústřední v jeho Cardinalfrage: „Dá se vyučování na určitých stupních nebo v určitých směrech zcela nebo částečně zmechanizovat, nebo je učitel... plně umělcem a ne mechanikem? Do jaké míry může a má být svobodná vyučovací činnost učitele v určitém směru omezována postupem vyučování, učebnicemi a vyučovacími pomůckami.“ (Tretera, 1989, s. 281).

Posledním krokem pojmové a strukturální analýzy je vytvoření výroku z tohoto paradigmatického modelu, ale tím obsahová analýza učebnice samozřejmě nekončí. Další fáze pojmové a strukturální analýzy spočívají ve zpřesňování jednotlivých kategorií a subkategorií na základě studia odborných textů daného autora a v zachycování vlivů (od vlivů na samotné autory až po celkovou dobovou situaci) na vývoj jednotlivých didaktických témat, poznatků a teorií rekonstruovaných na základě učebnic a dalších pramenů.

Další metodou obsahové analýzy vedle pojmové analýzy je citační analýza, kterou lze zachytit vlivy promítající se do obsahu učebnice a zároveň slouží jako podklad pro interpretaci argumentace autora v textu. Na základě výskytu jednotlivých typů citace jsem vymezila tyto typy:

- a) přesná citace z díla
- b) odkaz na myšlenku autora nebo díla
- c) odkaz na jméno, dílo prokazující znalost citovaného
- d) autocitace.

Jmenované typy citace jsou přímou citací, na jejímž základě lze interpretovat různou míru autentičnosti obsahu textu co do počtu a druhů ovlivňujících zdro-

jů, míru autorova přehledu po zkoumané oblasti i vlastního přínosu autora. Tuto velmi jednoduchou techniku lze spojit s frekvenční analýzou jednotlivých typů citace.

Na základě přímé citační analýzy v obsahové kategorii didaktika se vyskytly tyto citace: přesná citace Herbartova díla X, str. 60, odkaz na jména Komenského a Pestalozziho, kterým autor prokázal znalost práce těchto autorů a jedna autocitace.

Vedle toho lze v textu historické povahy provést nepřímou citační analýzu, která by spočívala v zachycení pojmů nebo pojmové struktury, které se objevují v inspirujícím zdroji a v analyzovaném textu. Domnívám se, že tento druh citační analýzy je mnohem náročnější na čas, znalosti výzkumníka a nese s sebou velké riziko pravděpodobnosti omylu v inspirujícím zdroji.

### Závěr

Každé historické interpretaci didaktického myšlení by měla předcházet důkladná analýza dostupných pramenů daného období. Za jeden z důležitých písemných pramenů pro didaktické myšlení druhé poloviny 19. století považují učebnice. Na příkladě Lindnerovy učebnice didaktiky pro učitelské ústavy, kterou lze považovat v této souvislosti nejen za didaktický text, ale také za historický pramen, je s ohledem na charakter textu představeno spektrum různých metod a technik obsahové analýzy s jejich dílčími výsledky, které by měly přispět k přesnější interpretaci didaktického myšlení. Všechny uvedené metody a techniky jsou, s různou mírou odborné i časové náročnosti, realizovatelné a využitelné v interpretaci.

### LITERATURA

- BENEŠ, Zdeněk. *Historický text a historická kultura*. Praha: UK, 1995. 224 s.
- BRŮZEK L. A. *Naše ústavy učitelské a jejich příští reforma*. Praha: Nákladem Dědictví Komenského Dr. E. Grégr a syn, 1904. 95 s.
- HLOUŠKOVÁ, Lenka. Pojetí didaktiky ve světle obsahové analýzy. In *Sborník z VIII. konference ČAPV*. Liberec: 2000 (v tisku).
- KLIKA, Josef aj. *Stručný slovník pedagogický. I.-VI. díl*. Praha: Ústřední spolek jednot učitelských v království českém, 1891-1909. 2188 s.
- KRÁL, Josef. *Gustav Adolf Lindner. Život a filozofie*. Praha: Nákladem České akademie věd a umění, 1929. 259 s.
- LINDNER, Gustav, Adolf. O nynějším stavu filozofie. In *Drobné články paedagogické a psychologické*. Velké Meziříčí: Bibliotéka paedagogických klasiků, 1885, s. 9-14.
- LINDNER, Gustav, Adolf. *Všeobecné vyučovatelsví. Učební text pro ústavy ku vzdělání učitelů a učitelek*. Vídeň: Nákladem A. Pichlerovy vdovy a syna, 1882. s. 88, příl.
- LINDNER, Gustav, Adolf. *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens*. Vídeň: Nákladem Pichlerovy vdovy a syna, 1891. 1039 s.
- PRŮCHA, Jan. *Hodnocení obtížnosti učebnic: Struktury a parametry učiva*. Praha: VÚOŠ, 1984. 95s.

PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. 148 s.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1999. 495 s.

STRAUSS, Anselm, CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Nakladatelství Albert, 1999. 202 s.

TRETERA, IVO. *J.F. Herbart a jeho stoupenci na pražské univerzitě*. Praha: UK, 1989. 474 s.

## SUMMARY

The article introduces possible methods and techniques of the content analysis of a textbook as a didactic and historical text. It uses the example of Lindner's textbook („Všeobecné vyučování“, 1882). Individual analytical approaches are rooted in the analysis of the historical source, in methods of content analysis of textbooks and in techniques of anchored theory.

