

Sekce 5: Kvalita kurikula a učení

Teoreticko-výzkumná reflexe výukového programu (Život pravěkých sběračů a lovců z pohledu environmentální výchovy)

Explorative reflexion of an educational programme (Life of prehistoric pickers and hunters from the point of view of environmental education)

Hana Horká, Veronika Rodriguezová

Abstrakt: Příspěvek ukazuje provázanost dějepisného vzdělávacího obsahu s environmentální problematikou. Autorský výukový program, věnovaný způsobu života pravěkých sběračů a lovců, který je postaven na konstruktivistických principech a jehož základem je kooperace, představuje realizovanou formu školního kurikula. Výukové téma žáci zkoumají v kontextu biofilní orientace vzdělávání. Záznam závěrečné slovní reflexe, který reprezentuje obsahovou dimenzi kurikula, byl podroben kvalitativní analýze a uveden do širších environmentálních souvislostí. Při empirickém zpracování žákovských artefaktů byla použita metodologie zakotvená ve zkoumaném jevu.

Klíčová slova: ideová a obsahová dimenze kurikula, biofilní orientace vzdělávání; historické vědomí, Bloomova taxonomie kognitivních cílů; vztah přírody a kultury; výukový program; zakotvená teorie

Abstract: The article deals with the linking of an educational content in history with an environmental topic. A specific educational programme, dedicated to the way of life of prehistoric pickers and hunters, which is built on constructivist principles and the basis of which is pupils' cooperation, represents a realised form of a school curriculum. The pupils explore the educational topic in the context of a biophile focusing in education. A recording of a final verbal reflexion, which represents a content dimension of a curriculum, was subjected to a qualitative analysis and taken to a wider environmental context. In the empirical processing of the pupils' artefacts, a methodology of the grounded theory was used.

Key words: ideological and content dimension of a curriculum; biophile focus in education; historical knowledge; Bloom's taxonomy of cognitive objectives; relationship between nature and culture; educational programme; grounded theory

1 Úvodem

Zavádění rámcových vzdělávacích programů rozpoutalo diskusi o problematice obsahu vzdělání. Zařazení environmentální výchovy mezi průřezová témata znamená významný posun v jejím chápání. Ideová dimenze předepsaného kurikula skýtá příležitosti k objasňování vztahu přírody a kultury. Základní kompetenci představuje tzv. „kulturní ochrana životního prostředí“ (Horká, 2011, s. 175), což zahrnuje poznávání delikátní rovnováhy mezi přírodou a kulturou. Cílem environmentálního vzdělávání je vést žáky k pochopení „konfliktu“ kultury a

přírody v komplexním pojetí a z různých úhlů. Environmentální výchova hraje ve školním kurikulu integrační úlohu, prostupuje do jednotlivých vzdělávacích oblastí a měla by se stát jejich konzistentní součástí (Horká, 2005, s. 34–40). Příspěvek přináší příklad propojení ve výukovém programu, seznamujícím žáky s mechanismy fungování lovecko-sběračské společnosti; stojí na pomezí historie, antropologie, etnografie a evoluční psychologie.

Z hlediska školního vzdělávání se budeme pohybovat na poli realizovaného kurikula, především v ideové a obsahové úrovni, kterou představuje formulace výukových cílů a analýza obsahu komunikace. Organizační a metodickou dimenzi, představovanou volbou forem výuky a způsobu komunikace, ponecháme v tomto příspěvku stranou (Baumann, 2006, s. 52–65).

2 Teoretická východiska

Teoretická východiska příspěvku představuje koncept historického myšlení jako cílové kategorie výuky dějepisu, vztažený ke konceptu biofilní orientace vzdělávání jako cílové kategorie environmentální výchovy.

Vztah člověka k minulosti patří k základním pilířům edukace. Didaktika dějepisu zaznamenává v posledních letech posun svého pojetí. Podle Beneše můžeme historii považovat za matematiku sociálně humanitního vzdělávání, protože „tak, jako se v přírodovědných oborech a předmětech neobejdeme [...] bez znalostí matematického aparátu, tak se v sociálně-humanitní oblasti neobejdeme bez [...] znalostí minulosti“ (2009, s. 158). Ideovou dimenzi kurikula zde představuje koncept **historického vědomí**, který je chápán jako forma historického myšlení, „kde se fakta vážou v jeden celek prostřednictvím převážně kulturních kontextů přítomné doby“ (Beneš, 2004, s. 3).

Tradiční vymezení klade důraz na transmissi teoretické báze s cílem rozvoje vědomostí, schopností, dovedností a hodnot žáků (Julínek, 1995). Od 70. let 20. století začíná na významu nabývat požadavek *sociální komunikace historických faktů* a jejich interpretace žáky (Beneš, 2004, s. 3). Ve svém důsledku to představuje posun od důrazu na „výchovně vzdělávací dimenzi historické vědy“ (Čapek, 1985, s. 44) ke „konceptu seznamování mladé generace s celkem historické kultury“ (Beneš, 2009, s. 157).

Za další pilíř vzdělávání lze považovat vztah člověka k přírodě. Ve školním kurikulu se proto objevují nová témata, odpovídající vizím 21. století, která zahrnují zejména téma života v harmonii s přírodou (ekologická vize), života ve spravedlivé demokracii (vize politická), téma života v partnerské společnosti (vize sociální), života v technologicky pohodlné společnosti (vize biologická), v kreativní společnosti (vize estetická) a téma života v multikulturní a tolerantní společnosti (vize etická) (Dalin, 1997 in Horká 2005, s. 29).

V ideové úrovni kurikula zaujímá ústřední postavení koncept **biofilní¹ orientace vzdělávání** (Šmajš, 2008, s. 50).

Zahrnuje požadavek *propřírodní (biotické²) orientace*, kterou reprezentuje postoj člověka (určovaného kulturou) k přírodě. Vzdělávací systém by měl ukazovat vztah přírody a kultury v co největší komplexnosti vzájemně propojených vztahů, které by měly postihovat „jedinečnou přirozenou strukturu“ planety (Šmajš, 2008, s. 54).

¹ Tj. životu přející, život respektující a ochraňující (Šmajš, 2008, s. 55); v původním významu termín *biofilie* (řeč.) znamená pud sebezáchovy.

² Zahrnuje činitele živé přírody (vliv potravy, jedinců téhož druhu, vztahy k jiným druhům, vliv člověka aj.).

S tím úzce souvisí požadavek na *integraci učiva*, což vyžaduje zrovnoprávnění praktických a konceptuálních vědomostí se znalostmi faktografickými (Pfligersdorffer, 1993, s. 47). „Vědět“ by tedy také mělo znamenat „myslet a jednat“ (Horká, 2011, s. 178).

Do třetice zde je požadavek *komplexního přístupu*, charakterizovaný tzv. *imprintingem*, „vtišťením života jako nejvyšší hodnoty“ (Šmajš, 2008, s. 58). Člověk by měl projevovat nejen pokoru a obdiv k živým systémům, ale i prosazovat a korigovat své oprávněné nároky (Horká, 2011, s. 179). Přírodu není třeba chránit jen proto, aby mohla sloužit člověku, příroda má význam a hodnotu sama o sobě.

Výsledkem by pak měl být ekologicky odpovědný občan, schopný odolávat hypertrofii tlaků konzumní společnosti, občan, který zároveň neodmítá jistou prioritu lidských vitálních potřeb.

Tento přístup k environmentální výchově se neobejde bez ucelené soustavy poznání, realizované v integrovaných celcích (v našem případě programy tematické kooperativní výuky), které díky své obsahově-didaktické struktuře mohou žáky vést k chápání světa v hlubších souvislostech.

3 Předmět zkoumání

Tématem předkládaného výzkumu je kvalitativní analýza autorského výukového programu *Pravěk – život sběračů a lovců*. Cílem je přinést příklad implementace ekosystémové perspektivy do výuky.

Koncept výukových programů představuje model naplňující **konstruktivistické paradigma**. Klíčovou roli zde hraje práce s pojmy, se strukturou a s intuicí, což umožňuje „poznávat, jaké vztahy jsou mezi věcmi“ (Bruner, 1963 in Skalková 2007, s. 76). Poznání je konstruováno *fyzicky* skrze aktivitu žáka prostřednictvím vlastního jednání, *symbolicky* skrze vytváření modelů a schémat, *společensky* skrze sdělování pochopeného smyslu a *teoreticky* skrze otázky a vysvětlování dočasně nesrozumitelného (Nezvalová, 2006, s. 10–11).

Výukový program představuje integrovaný celek osobitě strukturovaného obsahu, skládající se ze dvou 90minutových bloků. Spadá do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, případně Člověk a společnost. Představuje didakticky konzistentní strukturu, kterou spojuje volba tématu (vlastivěda / dějepis, environmentální výchova), princip kooperace (čtyři pracovní skupiny) a volba výukových technik³ (zejména *živý obraz*). Pro tento typ výukových celků navrhujeme název **programy tematické kooperativní výuky** (programy TKV).

V první části programu žáci vytvoří pracovní skupiny a osvojí si výukovou techniku *živý obraz / still picture* (Valenta, 2008, s. 157–161), což představuje jádro tvořivě-kognitivních aktivit. Dále se seznámí s africkými Sáňy. Forma *strukturované dramatické hry*⁴, motivovaná periodicitou scházení a rozcházení sánských skupin během roku (viz dále, *Způsob života*), akcentuje význam paměti a schopnosti udržet pozornost pro přežití (v přírodních podmínkách).

Druhou část otevírá četba populárně-vědeckého textu (Leaky & Lewin, 1984, s. 101–103) o vlivu lovu a sběru na život a fungování společenství. Následuje diskuse, ústící v tvořivě-kognitivní úkol formou *živých obrazů v chronologickém sledu*, které sledují den sběraček a lovců (dívek a hochů). Podmínkou je zapojení relevantních faktů, se kterými se žáci doposud seznámili. Skupiny prezentují své návrhy, o významech živých obrazů se diskutuje. Program je zakončen reflexí.

³ Vycházíme z pojetí J. Valenty, který metodu chápe jako „určitý způsob činnosti“, technikou rozumí konkretizaci a operacionalizaci metody (2008, s. 47–48).

⁴ Forma sociálního učení, která se realizuje hrou v roli a improvizací (Svozilová, 2005, s. 30–31).

Ideovou dimenzi programu, zprostředkovanou výkladem učitele a četbou, jsme rozdělily do čtyř oblastí.

- **Mozek sběrače a lovce:**

Evoluční síly, které v období pozdního pliocénu a pleistocénu modelovaly lidskou mysl a tvarovaly naši psychiku i naši společenskou zodpovědnost, jsou síly spjaté s loveckým a sběračským způsobem života natolik, že svůj dnešní technicky vyspělý a společensky rozdělený svět nahlížíme ještě mozkiem sběračů a lovců.“ (Leaky & Lewin, 1984, s. 92).

Abychom mohli porozumět paleolitickým nálezům, hledají antropologové paralely v současném světě. Jednu nabízí komunita Sánů⁵, známých jako Křováci (pejorativní pojmenování pochází od Holanďanů, kteří je téměř vyhladili, a odráží pochybnou nadřazenost kolonistů). Sány zachránila schopnost žít v poušti Kalahari, jednoho z nejsušších míst světa (Leaky & Lewin, 1984, s. 93–95). M. Shostaková popisuje písčnou krajinu porostlou trnitým křovím, kde je těžké najít úkryt před spalujícím vedrem a kde lze jen na základě hluboké znalosti prostředí najít vodu či něco k snědku (1993, s. 73).

- **Způsob života:** Sánové se dělí na dva kmeny, !Kungy a G/wi. Jejich životní zvyky jsou v pozoruhodném protikladu. Zatímco !Kungové se v období sucha scházejí a přežívají ve velkých skupinách kolem zdrojů vody, G/wi se v období sucha rozcházejí. Jejich počínání má ekologický důvod: G/wi obývají území, kde nejsou stálé zdroje vody, kolem kterých by se mohli shromažďovat, jsou patrně jediní lidé na zeměkouli, kteří mohou dlouhodobě žít bez pramenité vody (Leaky & Lewin, 1984, s. 95–96).
- **Obstarávání a dělení potravy:** Sběr a lov nejsou rovnocenné. Ženy, které měří kolem 150 cm a váží 45-50 kg, ročně nachodí kolem 4,5 tisíce km. Často nesou až 25 kg, tedy polovinu své živé váhy; náklad tvoří váha nasbírané potravy a váha dítěte (Leakey & Lewin, 1984, s. 108–109; Shostaková, 1993, s. 18–20). Sběr je každodenní činností a zajišťuje víceméně pravidelný zdroj potravy, lov je zaměstnáním na několik dnů. Maso je vzácnější a ve skupině se rozděluje, významně tedy ovlivňuje sociální vztahy. Je jedním ze zdrojů vnitřní soudržnosti skupiny, která se projevuje formou *recipročního altruismu*, „vzájemným nesobeckým jednáním“ (Leakey & Lewin, 1984, s. 136). Ti, co maso rozdělují, mohou získat vliv na vztahy ve skupině. Rostlinná potrava tuto moc nemá, co se nasbírá, to se sní v rodině. Lov je činnost nejistá a nebezpečná (ve čtyřech případech z pěti se lovci vracejí s prázdnýma rukama), sběr je výnosnější a představuje riziko menší (Leaky & Lewin, 1984, s. 102). Současně autoři zdůrazňují nenahraditelný význam žen pro reprodukční potenciál skupiny. Smrt sběračky je větší ztrátou než smrt lovce (Leaky & Lewin, 1984, s. 210–211).
- **Mateřství v kočující komunitě:** Vzhledem k životním podmínkám kojí matky !Kungů své děti až do čtyř let, proto je při sběru musí nést s sebou. Imperativ životních podmínek je neúprosný: pokud se ženě narodilo druhé dítě dříve, než starší dosáhlo čtyř let, nezbyvalo jí, než – většinou bezprostředně po porodu – druhé dítě zabít, aby neohrozilo život staršího sourozence tím, že by musel být předčasně odstaven od mateřského mléka (Leakey & Lewin, 1984, s. 109). Podle Shostakové to pro ženu nikdy nebylo snadné rozhodnutí. Těžké dilema žen mohla usnadňovat kolektivní tradice, podle které se dítě považovalo za skutečného člověka, až když bylo přineseno do vesnice. Počet mrtvě narozených dětí (což může odkazovat k *infanticidě*) tvořilo 1 % porodů. Tomuto imperativu musela tedy čelit jen hrstka žen. V Africe je v současnosti

⁵ Novodobé výzkumy sánských komunit zahájili v 60. letech 20. století Richard Lee a Irven De Vore z Harvardovy univerzity.

takové jednání považováno za nezákonné a viníci mohou být tvrdě potrestáni (1993, s. 61–63). Více ohrožuje život dětí prostředí, ve kterém vyrůstají, až 20 % dětí se nedožije prvního roku života a 15 % dětí umírá před patnáctým rokem (Shostaková, 1993, s. 20).

Vymezené čtyři oblasti určují rozsah *teoretické citlivosti* učitele, který musí být připraven o tématech s žáky diskutovat; pokud možno na celé kognitivní škále, od opakování faktů zprostředkovaných učitelem až po vlastní závěry žáků.

4 Metodologie výzkumu

Pro výzkum byla zvolena kvalitativní metodologie vycházející ze strategií zakotvené teorie (*grounded theory*). Tímto způsobem byly analyzovány vybrané sekvence výukového procesu.

Cíle výzkumu se týkaly práce s informacemi a fakty (ideová a obsahová dimenze kurikula), výběru výukových metod a technik (organizační dimenze) a způsobů komunikace a kooperace (metodická dimenze).

Výzkumný vzorek tvořilo 194 žáků z osmi tříd základní školy⁶. Základ výzkumu představuje záznam a analýza žákovských reflexí na konci programu; tento příspěvek zahrnuje realizaci se čtvrtou a šestou třídou. Jejich zpracování pomocí kódování umožnilo vytvořit aplikaci paradigmatického modelu a posléze detekovat ústřední kategorii, která je dále rozpracována s oporou dat získaných v podobě záznamů slovních reflexí a dat získaných analýzou fotografií živých obrazů (Rodriguezová, 2012, s. 58–196). Data byla sbírána během druhého pololetí školního roku 2010/2011.

5 Ideová dimenze a její odraz ve slovních reflexích žáků

Myšlenkovým východiskem programu *Pravěk – život sběračů a lovců* je četba úryvku z knihy *Lidé od jezera* (Leaky & Lewin, 1984, s. 101–103), ideovou dimenzi garantuje učitel v přímé vazbě na to, jaké podněty vnáší do procesu výuky žáci.

Obsahová dimenze v podobě verbálních odpovědí vykazuje různou úroveň kognitivní náročnosti.

Jako kritérium byla použita šestistupňová Bloomova taxonomie kognitivních cílů⁷. Základní stupeň představuje znalost (žák si vybavuje, rozpoznává a reprodukuje údaje, které se dříve naučil). Dalším stupněm je porozumění (dokáže studovanou látku vyjádřit svými slovy). Třetí je aplikace (osvojené informace aktivně používá), dále analýza (vytváří vlastní hypotézy a závěry). Nejvýše stojí syntéza (žák vytváří něco nového a vychází přitom ze svých znalostí) a hodnocení (žák posuzuje hodnotu a svůj výběr zdůvodňuje) (Pasch, 1998, s. 69–77).

Znalost a porozumění jsou všeobecně brány jako nižší úrovně kognitivní náročnosti. S ohledem na současné výzkumy⁸ se přikláníme k názoru, že je někdy možné porozumění považovat za vyšší doménu: žák, aby dokázal, že jev pochopil a že mu rozumí, musí užít kognitivního procesu aplikace (Švaříček, 2011, s. 20).

⁶ Třídy si vybíraly z pěti programů: *Pravěk – život sběračů a lovců*, *Starověké despotie – Egypt, Řecko – mýty a bohové*, *Antický Řím*, *Václav a Boleslav – počátky českého státu*.

⁷ Pracovaly jsme s původní verzí (1956); vedle toho existuje revidovaná verze (2001), která zahrnuje kategorii tvořivosti.

⁸ Např. výzkumný projekt *Komunikace ve školní třídě*, realizovaný v Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty MU.

5.1 Mozek sběrače a lovce

Roger Lewin zdůrazňuje vliv lovecko-sběračského způsobu života na lidskou psychiku. Americká antropoložka Marjorie Shostaková, která prováděla výzkum u Sánů v 70. letech, dodává, že ačkoliv dnes sběr a lov téměř vymizel, lidstvo se tímto způsobem živilo převážnou většinu času své existence (zemědělství existuje zhruba 10 000 let a průmyslová výroba pouhých 200 let). „Jedinečnost lidského druhu se utvářela – a lidská osobnost zrála – v prostředí sběračů a lovců.“ (1993, s. 11).

Žák Adam (šestá třída)⁹ si uvědomuje, že sice ovládáme složité technické přístroje a létáme do vesmíru, ale kdyby nás někdo vysadil v poušti Kalahari bez všech prostředků, asi bychom si bez padesáti tisíciletí¹⁰, ústně předávané zkušenosti !Kungů, poradili těžko – *Dozvěděl jsem se, že bysme ani týden, kdybysme měli jet do té pouště, kdybysme tam neměli pít a jídlo, tak že za týden asi bysme byli mrtví.*

Adam na kognitivní úrovni porozumění připomíná bezmocnost civilizovaného Evropana tváří v tvář drsné přírodě, jeho odpověď lze považovat za zárodek respektu k odlišným kulturám a k dědictví minulosti.

5.2 Způsob života

Sánové donedávna žili v oblasti Dobe na pokraji pouště Kalahari a udrželi si svůj tradiční způsob života, spočívající ve sběru a lovu, což zaujalo Bohumila (čtvrtá třída): *Já jsem se dozvěděl, že v Africe ještě žijou lidi, kteří se chovají jako v pravěku.*

Antropologové zdůrazňují efektivitu skromného způsobu života, spočívajícího ve sběru a lovu. Dá se říci, že sběrači-lovci žijí natolik zabezpečeni, že necítí potřebu tvořit přebytky ani zásoby na zítřek. Jinými slovy důvěřují přírodě i svým schopnostem najít obživu (Leaky & Lewin, 1984, s. 107),¹¹

K tomuto tématu se znovu vrací jeho spolužačka Anna: *Mě zaujaly hrozně moc tři věci: ta jedna je, že ještě žijou tím starodávným způsobem někteří lidi a další, že prostě museli ty děti zabíjet. A ta třetí je, že prostě s tím masem, že to tak rozvínovalo ty vztahy, hezký. Žákyně čtvrté třídy volí odpověď ve formě výčtu argumentů, prokazuje vyjadřovací suverenitu, která jí umožňuje „ovládnout komunikační pole“ (Švaříček, 2011, s. 36).*

Obě odpovědi vyjadřují přijetí skutečnosti, že na světě neexistuje pouze jedna životní realita, tedy ta, kterou tvoří zkušenost žáků. Reprezentují příklad obohacení žákovských interpretací světa o nový pohled, který obsahuje environmentální téma střídmosti ve vztahu člověka k přírodě.

5.3 Obstarávání a dělení potravy

Koncept recipročního altruismu zahrnuje pojem tzv. **přirozené dělby práce** mezi muži a ženami, jak vysvětluje Cyril (čtvrtá třída): *No, mně, já jsem se asi dozvěděl nového to, že na sběr chodily jenom ženy a že to maso fungovalo jako takovej diplomatickej vztah.* Reciprocitu jako model chování sběračů a lovců, evolučně zpevnovanou společným dělením masa napříč

⁹ Jména žáků jsme z etických důvodů změnily, stupeň školní docházky odpovídá skutečnosti.

¹⁰ To je maximální doba, kterou Sánové žijí v Africe (Leaky & Lewin, 1984, s. 95).

¹¹ Shostaková uvádí, že v době jejího druhého výzkumu (1975), byl tradiční způsob života Sánů nevratně ovlivněn kontaktem s okolím, především s pasteveckým etnikem Hererů (1993, s. 283–286). Na ohrožení Sánů, kteří jsou vyháněni ze svých lovišť a nuceni sloužit na farmách, kde je ničící nemoc a alkohol, upozorňoval již v 19. století Emil Holub (Sklenář, 1989, s. 446).

tlupou, učitel přibližuje pomocí analogie s chováním dětí, dělících se o pamlsky. *Mě teda zaujalo dělení masa, že maso udržuje v té tlupě kamarádství, že díky tomu masu se udržují dobré vztahy*, zdůrazňuje David (čtvrtá třída).

Na Barboru (šestá třída) zapůsobil fakt mocenské ambivalence ženské a mužské role při zajišťování potravy, která pro muže představuje příležitost rozhodnout se, kdo bude podělen: *Já jsem se dozvěděla, že vlastně ty děti nosily aji na to sbírání do těch čtyř let a vlastně jak ti lovci ulovili to maso, že se dělili jenom, s kým chtěli. To jsem taky nevěděla.*

Sběr je vzhledem k tělesné konstituci sánských žen činností fyzicky náročnou (Shostaková, 1993, s. 63). Za den průměrně ujdou 12 km, většinou s dítětem na zádech, a i zde hrozí nebezpečí útoku šelem, což domýšlí, ale poněkud neobratně formuluje Cecilie (čtvrtá třída): *No tak mě zaujalo to, mě zaujalo hodně věcí, ale nejvíc mě jako zaujalo, že oni musijou ty dívky chodit samy na ten lov. [...] Vlastně, jako že by se nemohly takhlenc ubránit.*

Příklad posunu v chápání vztahu mezi sběrem a lovem nacházíme v odpovědi Edy (šestá třída): *Já jsem se dozvěděl, že ty sběračky, že to nemají zas tak lehký, že to nasbírat.* Jeho spolužák František se opírá o faktické údaje: *Dozvěděl jsem se, že ty ženy musely nést pětadvacet kilo, třeba těch dvacet kilometrů.* V obou případech se k „ženskému“ tématu vyjadřují chlapci; první ve formě hodnocení, tj. na nejvyšší úrovni kognitivní náročnosti. V obou odpovědích zaznamenáváme změnu ve stereotypním chápání genderových rolí, což zakládá předpoklad komplexního náhledu na systém vztahů v lidské společnosti.

5.4 Mateřství v kočující komunitě

Vedle zajištění potravy spočívá úkol žen v celoživotní péči o potomky. Dana (šestá třída) se vrací k jejich osudu, spojenému s nemilosrdnými zákony **evolučního imperativu**, které mohou vést až k infanticidě mladšího dítěte. *A taky jsem nevěděla, že když se jim narodí jiný dítě do čtyř let, tak že ho musí zabít. No, že ty sběračky to měly taky takový těžký.*

V případě, že narozené dítě neohrožuje existenci staršího sourozence a přežije, ženy je nosí v *karosách* (kožené vaky) spolu s tím, co nasbíraly. Čím je dítě starší, tím je břemeno těžší. Během diskuse o významech informací z úryvku bývá pro žáky překvapující délka kojení sánských žen, jak lakonicky konstatuje Gustav (čtvrtá třída): *Já nevěděl, že se dá kojit do čtyř let.*

V expresivním výroku Honzy (čtvrtá třída) spatřujeme stopy nevysloveného respektu k údělu žen, matek, sběraček: *Pro mě bylo docela jakoby šokující, že ty ženy, když se jim narodí dvě děti, tak že musí to jedno zabít, aby mohlo přežít i to druhý. A že je nosí na zádech a že nosí stejnou váhu, jako váží,*

Téma mateřství představuje vstup na tenký led střetu evolučního imperativu přírody a etického imperativu kultury. Nabízí se příležitost z jiného úhlu nahlédnout **konstrukt feminity** (Lenderová et al. 2009) ve společenství lidí, které je primárně určováno prostředím, ve kterém žijí.

5.5 Naplnění ideové dimenze

Slovní reflexe přichází na závěr, tj. v okamžiku, kdy již byla ideová rovina programu nejen diskutována, ale i fyzicky ztvárněna v živých obrazech. Tato technika umožňuje přímou práci s učební látkou, „spočívá v bezprostředním poznání“, zahrnuje práci s *intuicí*. Podle J. S. Brunera intuitivní způsob představuje samostatné a osobité řešení, které „odhaluje vztahy mezi jevy“ tím, že nepostupuje v „explicitně vymezených krocích“, ale došlý systém vniká do

struktury najednou (Bruner in Skalková, 2007, s. 160). Vytvoření živého obrazu vyžaduje zapojení vyšších úrovní kognitivních procesů, zejména aplikaci informací, jejich analýzu a následnou syntézu.

Za příklad těchto procesů považujeme úvahu Jakuba (čtvrtá třída): *Ale když třeba v tlupě umře lovec, tak je tlupa hrozně oslabená a je tam smutek. Ale třeba když zabily to dítě, tak ta tlupa mohla být oslabená taky. Že z toho dítěte mohl taky vyrůst jednou lovec.* Jakub slučuje informace, které v programu propojené nejsou (nebezpečí lovu a infanticida). Provádí samostatnou syntézu, a tak vzklene pomyslný oblouk rozumu a citu: osvojená fakta, týkající se vztahu přírodního a kulturního imperativu, prohlubuje projevem empatie s životním údělem sběračů-lovců. Výsledkem je samostatná úvaha, zahrnující chronologický aspekt lidského života v jeho komplexnosti a integritě. Domníváme se, že odpověď lze považovat za doklad realizace konceptu biofilního vzdělávání.

6 Závěr

Role hodnotitele vlastní pedagogické práce je pozicí obtížnou. Nabízí se otázka, nakolik lze nalézat rovnováhu mezi paralelní pozicí učitele a pozicí výzkumníka. Navzdory riziku nekritického pohledu považujeme za nutné vstoupit na kolbiště empirické kritiky, což považujeme za jednu z cest reflexe kvality pedagogické práce.

Cílem předložené evaluace bylo ukázat vlastivědné (dějepisné) téma jako komplexní celek integrující environmentální témata. Aby došlo k jejich edukačnímu zhodnocení, musí být přesně vymezena v rovině obsahové, současně musí být uvedena do procesu výuky v rovině organizační a metodické, což vytváří předpoklad pro realizaci ideového plánu výuky.

Literatura

- Baumann, P. (2006). Filosofické otázky v kurikulu základní školy. In J. Maňák & T. Janík (ed.), *Problémy kurikula základní školy: sborník z pracovního semináře konaného dne 22. června 2006 na Pedagogické fakultě MU*. (pp. 52–64). Brno: Masarykova univerzita pro Centrum pedagogického výzkumu PdF MU.
- Beneš, Z. (2004). Rovnoprávný člen rodiny anebo nechtěné dítě? Česká didaktika dějepisu dnes. In T. Janík, V. Mužík & O. Šimoník (ed.), *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu. Sborník z konference konané 13. – 14. září 2004 na PdF MU v Brně*. [CD-ROM]. Brno: MU.
- Beneš, Z. (2009). Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláním. *Pedagogika*, LIX (2), 153–163.
- Čapek, V. (1985). *Didaktika dějepisu I. Teorie a metodologie didaktiky dějepisu*. Praha: SPN.
- Horká, H. (2005). *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: MSD.
- Horká, H. (2011). Příroda ve školní výuce. In J. Šmajš. *Aby země nebyla jen hrobem. Literatura, kultura, příroda* (pp. 123–132). Praha: Obec spisovatelů.
- Julínek, S. (1995). *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*. Brno: MU.
- Leakey, R., & Lewin, R. (1984). *Lidé od jezera*. Praha: Mladá fronta.
- Lenderová, M., Kopiczková, B., Burešová, J. & Maur, E. (Eds.). (2009). *Žena v českých zemích od středověku do 20. století*. Praha: Lidové noviny.
- Nezvalová, D. (ed.). (2006). *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. Olomouc: Přírodovědecká fakulta univerzity Palackého.
- Pasch, M. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.

- Pfligersdorffer, G. (1993). Relevantnosť ekologického poznania pre správanie, ktoré je v súlade s životným prostredím. In *Human communication studies*, vol. 1, pp. 67 – 77.
- Rodriguezová, V. (2012). *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 248 l., 57 l. příl. Vedoucí práce prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc. Dostupné z http://is.muni.cz/th/34241/pdf_d/
- Shostaková, M. (1993). *Nisa, dcera Kungů. Intimní život ženy mizejícího světa*. Praha: Mladá fronta.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing. a.s.
- Sklenář, K. (1989). *Z Čech do Pompejí*. Praha: Československý spisovatel.
- Svozilová, D. (2005). *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: JAMU.
- Šmajš, J. (2008). *Potřebujeme filosofii přežítí? Úvahy o filosofii, kultuře, poznání, vzděláním řeči a popularizaci vědy*. Brno: Doplněk.
- Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), pp. 9–46.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing.a.s.

Kontakt

doc. PaedDr. Hana Horká, CSc. a Mgr. Veronika Rodriguezová, Ph.D.
Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 31
603 00 Brno
horka@ped.muni.cz, rodriguezova@ped.muni.cz