

## Rodina jako téma oborové didaktiky

Autor: Michaela Bloudková Dvořáková

### Abstract

*Family as a Topic of Instruction* – Cultural universals are domains of human existence that form part of everybody's experience. These universals – e.g. family, housing, work, shopping – form substantive part of primary social studies curricula. Despite that, children need a skilled instruction helping them to elaborate these topics. We studied pre-service teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge of family. We wanted to know whether pre-service teachers rely on their everyday knowledge (including misconceptions) of family (folk theories) or use the knowledge gained in social science classes at the high school or at our university. We elicited pre-service teachers' knowledge related to the topic of family using concept mapping. The quantitative content analysis of the obtained concepts was performed. We use our findings to discuss the usefulness of scientific perspective in pre-service teacher training and in planning the elementary social science curriculum and instruction.

**Keywords:** curriculum, concept mapping, content analysis, prior knowledge, cultural universals, social studies, pre-service teacher training

**Klíčová slova:** kurikulum, pojmové mapování, obsahová analýza, prekoncept, kulturní univerzálie, společenské vědy, pregraduální příprava učitelů

### Úvod

V minulých měsících se řada českých intelektuálů připojila k výzvě hovořící o rizicích současného vývoje českého školství, k nimž má patřit „soustavné snižování požadavků na znalosti a dovednosti“ na straně školy a nedostatečný zájem „pochopit přírodovědné i společenské jevy“ na straně dětí. (Všem, jejichž..., 2007) Není to první hlas tohoto druhu. Například Stanislav Štech (2005: 9) již před několika lety varoval před celkovým snižováním kvality výuky, zejména před „degradací prestiže precizního a systematického pojmového zpracování obsahu“. Podle tohoto autora narůstá deficit v pojmovém porozumění podstatě jednotlivých vzdělávacích oborů, a to jak na straně učitelů, tak na straně žáků.

V diskusi, kterou citované hlasy vyvolaly, se – jako už mnohokrát – ukázala problematičnost normativního vymezení znalostí, jež by měla škola dětem dát. Zde na příkladu tématu „rodina“ ukazujeme některé problémy spojené s obsahem společenskovedních předmětů základní školy. Zvolené přístupy nám neumožňují potvrdit či zamítnout nějakou hypotézu o znalostech žáků či učitelů ve smyslu kvantitativního výzkumu. Spíše se snažíme problém ilustrovat, případně do určité míry porozumět některým dilematům v oblasti výuky sociálních témat ve škole.

### Krise obsahu vzdělávání v současné didaktice

Obsah vzdělávání byl předmětem velké pozornosti především v šedesátých letech 20. století v souvislosti s tzv. kurikulárním hnutím. Částečný neúspěch těchto snah o reformu kurikula přinesl v následujících desetiletích ústup zájmu o obsahovou dimenzi vyučování. Paradoxně k tomu přispělo právě rozpoznání významu rodiny jako klíčového faktoru školní úspěšnosti žáků. Veškeré působení školy se začalo jevit jako méně závažné ve srovnání s působením mimoškolních vlivů. Zatímco badatelé v pedagogice přesunuli svou pozornost k rodinným kontextům a sociálním souvislostem vzdělávání, učitelé a školy se zajímají o formy komunikace s rodinami žáků a širší komunitou, mimo jiné pod hlavičkou „marketingu“ školy.

V současné době sílí požadavek, aby se vyučování orientovalo na nadoborové kompetence, zdůrazňuje se význam činnostně a projektově orientovaného vyučování. Tento trend kromě pozitiv přináší problémy, a to v pokračující nedostatečné rozpracovanosti obsahové stránky (Janík 2007). Situace dospěla do stavu, který T. Janík (2005: 226) charakterizuje jako „obsahové vyprazdňování“ školy. Pokud jde o výzkum školy (vzdělávání), mluví Janík o „obsahu jako chybějícím paradigmatu“.

Problémy v obsahové dimenzi školního vzdělávání jsou patrně jednou z příčin nedostatků v „oborovém myšlení žáků“, které jsou výzkumně dokládány v různých vyučovacích předmětech. Zdá se, že zde leží podstata problémů, kdy žáci selhávají při řešení situací, které vyžadují hlubší porozumění pojmům, principům a metodám daného oboru, předpokládají flexibilní uplatnění znalostí v jiných kontextech, než v jakých byly získány (inertní vědění), neobejdou se bez dovednosti oborově správného a přiměřeného argumentování. Společenskovědní předměty jsou z tohoto hlediska zvláště zranitelné. Staly se součástí kurikula základní školy relativně velmi nedávno. S určitým zjednodušením lze říci, že zavedení dějepisu a občanské výchovy do základního vzdělávání bylo vyvoláno potřebou posílit legitimitu národního státu.

Nutnost legitimizace nového řádu prostřednictvím povinného vzdělávání souvisí s procesy modernizace a sekularizace. Uspořádání společnosti přestalo být samozřejmé, začalo být problémem, před jedincem se otevíraly alternativní životní cesty a alternativní identity. Církev přestala být zdrojem normativního obrazu lidského života. Společnost se prostřednictvím školy musela začít společností a jejími institucemi vědomě zabývat. Školní kurikulum se však ve většině evropských zemí ustálilo na přelomu devatenáctého a dvacátého století, v době relativně konzervativních režimů, a proto i obraz společnosti předávaný školou tendoval spíše k obrazu idealizujícímu tradiční podobu sociálních institucí.

V západní Evropě bylo v posledních desetiletích 20. století toto pojetí kurikula kritizováno. U nás podobná svobodná diskuse o obsahu vzdělávání nebyla možná. Po roce 1989 se změny ve školském systému pokoušely do určité míry o návrat před rok 1948 (viz např. obnovení víceletých gymnázií) a podobné tendence lze vysledovat i v kurikulární oblasti. První a dosti vlivné porevoluční osnovy společenskovědních předmětů tak byly poměrně tradicionalistické, usilující o návrat k hypotetickému přirozenému či dokonce ideálnímu řádu věcí. Reformy po roce 1989 popřely i určité pozitivní didaktické momenty, obsažené např. v kurikulu primární školy.

O reálné podobě výuky společenských věd v české škole nemáme mnoho průkazných informací. Můžeme se dohadovat, že neodpovídá představám reformátorů kurikula ze šedesátých let. Malou pojmovou hloubku naznačují dílčí sondy (Dvořák 2007). Jak jsme řekli, můžeme jevy jenom ilustrovat, nikoli systematicky dokládat. Podívejme se proto na zápis, který pokrývá v sešitě žákyně 6. ročníku celé téma rodiny, probírané v občanské výchově na začátku školního roku 2007/2008: *Rodina – ostrov bezpečí. Rodina – dělá z domu domov*. Vidíme, že téma je uchopeno v rovině ideálu, nikoli empirického popisu; a shrnuto prostřednictvím metafory, nikoli analyzováno prostřednictvím soustavy pojmů a generalizací sociálních věd, jak se o to pokoušelo kurikulární hnutí.

Pozitivní je, že v poslední době lze pozorovat jistou renesanci zájmu o obsah vzdělávání v pedagogickém výzkumu. Je to spojeno především se dvěma liniemi bádání, s výzkumem dětských pojetí různých obsahů a se studiem didaktických znalostí učitele.

### Vývoj dětských pojetí rodiny

Problematika dětských naivních pojetí (prekonceptů) patří do širšího kontextu konstruktivistické pedagogiky a psychologie (viz např. Čáp a Mareš 2001, Doulík 2005; Škoda 2005). K hlavním zdrojům konstruktivismu patří genetická epistemologie Jeana Piageta. V současnosti se však hodně diskutuje o potřebné revizi obecného piagetovského schématu vývoje dětského myšlení. Zásadní přehodnocení Piagetova díla předpokládá, že dětské myšlení není zásadně kvalitativně odlišné od dospělého. Dítě má jen málo zkušeností, je začátečník – rozdíl je tedy kvantitativní (např. Stern 2002). Jde vlastně o určitou formu „ne-vývojové psychologie“.

Méně radikální kritici tradiční představy kognitivního vývoje předpokládají, že se myšlení dítěte sice vyvíjí v určitých kvalitativně odlišných stupních, tyto stupně jsou však z různých důvodů doménově specifické: pro konkrétní oblast lidského myšlení a pro příslušníky určité kultury je nutno studovat vývoj určitého pojmu či pojetí zvlášť. Studovány tak byly především pojmy z oblasti přírodních věd, např. utváření představy o tvaru Země v astronomii nebo o fotosyntéze v chemii. Sociální vědy a zejména jejich počáteční vyučování donedávna stály poněkud stranou tohoto proudu a zájmu výzkumníků. V poslední době se objevuje více prací, které se zabývají jednotlivými např. dětskými pojetími klíčových pojmů politiky nebo ekonomiky. Příkladem popsaných zkoumání je i studium vývoje pojetí rodiny u amerických žáků primární školy, jak je shrnují Brophy a Allemanová (2005) nebo Gardnerová (1996).

Malé děti užívají termíny z příbuzenstva ve vyprávění o svých sociálních vztazích, ale často slučují kamarádké a rodinné vztahy. Dospělí definují kamarádké jako dobrovolné, zvolené – vybrané vztahy, založené na sympatiích, společných zájmech..., ale rodinné vztahy definují pomocí termínů genealogických a zákonných příbuzenských propojení. Malé děti většinou těmto propojením nerozumějí, raději přemýšlejí o rodině v termínech týkajících se blízkosti a podpory, pomoci. Fischer (1984, in Brophy, Alleman, 2005) formuloval teorii rozvoje dítěte ve čtyřech stádiích od konkrétních po abstraktní úroveň porozumění příbuzenským vztahům.

**1. krok:** Konkrétní kategorie. Od 3 let děti začínají užívat termíny příbuzenských vztahů jako označení společenských vztahů. Obvykle používají jen nejfrekventovanější termíny jako máma, táta, babička, strýc... a používají je pro lidi jak z rodiny, tak mimo rodinu.

Nerozumí však příbuzenským vztahům a nedokážou je koordinovat. Např. maminka je pro ně žena, syn je kluk, bez pochopení toho, že je-li žena matkou, musí mít syna nebo dceru.

**2. krok:** Raný koncept vztahů. Okolo 4–5 let děti začínají koordinovat tyto kategorie a rozumět, co znamená vztah mezi dvěma lidmi. Nemají ale jasno o povaze těchto vztahů, myslí si třeba, že lidé jsou příbuzní proto, že bydlí v jednom domě, mají rádi stejné věci.

**3. krok:** Rozvinutý koncept vztahů. Začíná okolo 6 až 7 let. Děti začínají organizovat mnohonásobné vztahové role do sítí vztahů. Začínají chápat, že jedna osoba může zastávat mnoho příbuzenských rolí najednou (být jedné osobě manželkou a jiné matkou atd.). Začínají se posunovat od uzavřené definice rodiny k definici založené na příbuzenství, často uvažují o třetí osobě, když mají vysvětlit vztah mezi dvěma lidmi. Také začínají do svých rodinných seznamů zahrnovat příbuzné jako prarodiče a sestřenice a chápat, že členové rodiny, kteří odešli z domova, zůstávají stále příbuznými.

**4. krok:** Zcela abstraktní pojetí. Schopnost dětí definovat termíny příbuzenství se rozvíjí v průběhu středního školního věku. Během dospívání mohou chápat svůj kulturní systém na abstraktní úrovni. Například pokrevní příbuzenství je stálé a dané přírodou, ale manželství a právní vztahy jsou založené na zákoně a je možné je rozvést. Odloučení a rozvod komplikují toto porozumění. Nejprve ve věku mezi 6 a 7 si děti uvědomují členy rodiny jako jednotlivce, kteří žijí v jedné domácnosti.

Z pohledu genealogických vztahů prezentuje velmi podobné výsledky Helen Gardner (1996), která mapuje výzkumná sdělení k pojetí rodiny za zhruba stejné období jako Brophy a Allemanová pro potřeby práce s dětmi adoptovanými nebo vychovávanými v ústavních zařízeních. Oproti výše prezentovaným výzkumům přináší nový pohled na měnící se pojetí rodiny v průběhu devadesátých let minulého století. Výzkumná šetření zahrnují pohled na dříve atypická soužití. Vzhledem k zaměření své práce je hlavním kritériem při hodnocení vývoje výzkumných sdělení k tématu pojetí rodiny, do jaké míry legitimizují existenci adoptivních a pěstounských rodin a jejich členů.

### **Učitelovy (didaktické) znalosti obsahu**

Druhým zdrojem oživení v oborových didaktikách je koncept didaktické znalosti obsahu, který rozpracoval se svými spolupracovníky americký pedagogický psycholog Lee S. Shulman (1987) a jež do českého prostředí uvádí T. Janík (2005: 39). Rozvinutá didaktická znalost obsahu je podle představitelů této teorie jednou z důležitých charakteristik učitele-experta. Leží na průniku učitelovy znalosti obsahu a jeho obecných didaktických a psychologických znalostí. Didaktická (či pedagogická) znalost určitého tématu učiva (*pedagogical content knowledge*) je tím typem porozumění učivu, které umožňuje učiteli zpřístupňovat učivo ostatním lidem. Získává se především dlouhodobou pedagogickou činností. „Prostá“ znalost obsahu (*subject matter content knowledge*), znalosti vědních a jiných obsahů, jež jsou „souhrnem faktů a pojmů daného oboru včetně pochopení struktury

tohoto oboru“ (Janík 2007: 27), bývají považovány za víceméně nezbytný předpoklad toho, aby učitel mohl příslušný předmět vyučovat.

Pokud ovšem hovoříme o společenskovedních předmětech, narážíme na specifický problém, který je zvláště naléhavý z hlediska přípravy učitelů primární školy. O primární škole se totiž často soudí, že „obsahová náplň tohoto stupně školy by neměla být zbytečně zatěžována vědeckými, často i rádobý vědeckými poznatky a termíny, které svou abstraktní povahou neodpovídají mentalitě dětí“ (Piřha, Helus 1993/1996: 6). V našem prostředí tak navazujeme na starší německou tradici (Beck, Rauterberg 2005: 23), podle níž mělo být reálné učení primární školy zvláštním typem předmětu (*Kunde* – naukou, nikoli vědním oborem, srov. např. *Heimatkunde*) sloužícím „prostonárodnímu vzdělání“ (*volkstümliche Bildung*). Pokud by tedy předměty primární školy byly „naplněny spíše tématy běžného života než oborově specifickými problémy a metodologiemi“ (Janík 2005: 46), pak se nabízí otázka: Potřebuje učitel nějaké zvláštní, odborné pre-didaktické znalosti takového obsahu? Nemají studenti a učitelé pravdu, když se zaměřují hlavně na hledání metod, protože obsahy a cíle jsou samozřejmé?

Odpověď zní – nikoli. Reálné učení na prvním stupni je totiž u nás i v zahraničí opakovaně kritizováno pro – bezobsažnost. Jak ukázaly např. výzkumy Pražské skupiny školní etnografie, mnohé děti třeba prvouka nebaví a nejsou si vědomy toho, co jim dává Klusák (2001: 368–369). Zdálo se nám tedy, že zde existuje problém. Mohl by spočívat v kurikulem vymezeném obsahu předmětu anebo v tom, jak učitelé tomuto obsahu rozumějí. Současná reforma školy rozdíl mezi těmito dvěma případy do určité míry stírá, protože učivo prvouky je vymezeno v rámcových dokumentech velmi obecně, a tudíž se učitelova (didaktická) znalost učiva stává určující. Téma rodina (domov) se pro analýzu přímo nabízí, protože bývá v našich osnovách společenskovedního učiva jak primární, tak sekundární školy uváděno na prvním nebo předním místě.

### **Otázka kulturních univerzálí**

Jak jsme řekli, výzkumná literatura k empiricky založené didaktice sociálních věd je ve srovnání s přírodními vědami dost chudá. Existuje však významná výjimka, kterou představují práce dvojice J. Brophy a J. Allemanová. Oba autoři se jednak snaží prohloubit poznatkovou základnu k problematice vyučování a učení, jednak se snaží praktickými náměty překonat problémy výuky učení o společnosti. Nutně se proto zabývají otázkou, zda mají být vědní obory již od počátku školní docházky tím, co strukturuje poznávání (případně též přípravu učitelů a výzkum jejich znalostí).

Naznačenou otázku, co a jak se mají děti v základní škole učit o sociálních institucích, označují jako problém „kulturních univerzálí“. Sem spadá i naše téma rodiny a domova. Kulturní univerzálie (někdy nazývané sociální univerzálie nebo základní kategorie lidské sociální zkušenosti) jsou podle těchto autorů doménou lidské zkušenosti, která existuje ve všech kulturách, v minulosti a současnosti. Patří sem aktivity související s uspokojováním základních potřeb obživy, oblékání, bydlení, stejně jako rodinné struktury, vláda, komunikace, doprava, náboženství apod. Protože mohou být nalezeny v každé společnosti, mají svou „vzdělávací hodnotu“ jako dimenze pro porozumění dané společnosti nebo pro interkulturní porovnávání.

Podle Brophyho a Allemanové tvoří kulturní univerzálie velkou část vzdělávacího obsahu společenskovedního učiva přinejmenším primární školy. Tradičně se to zdůvodňuje tak, že univerzální témata umožňují budování před-oborové poznatkové báze jako přípravy k více disciplinově založeným sociálním vědám kurzů ve středních a vyšších ročnících. Ne všichni autoři však souhlasí s pojetím sociálních věd v primární škole jako předdisciplinárním či integrovaným školním předmětem. Existuje alternativní přístup, který argumentuje rizikem, že výuka „kulturních univerzálií“ může sklouznout do omílání banalit, jež žákům nic nedává a nudí je. Viděli jsme, že i citovaný Klusákův výzkum zaznamenal obsahovou chudobu naší prouky. Reakcí na slabiny dosavadního pojetí reálných předmětů v (primární) škole bylo úsilí o zvědečtění společenskovedního učiva pod vlivem kurikulárního hnutí. V německém prostředí došla vyjádření změnou názvu předmětu od vlastivědy (*Heimatkunde*) na věcné vyučování (*Sachunterricht*) – blíže viz Dvořáková a Dvořák (2005: 214).

Brophy a Allemanová výzkumně ověřovali názor, že kulturními univerzáliemi se není nutno ve výuce zabývat, protože žáci je dostatečně znají z každodenní zkušenosti. Výzkumem žákovských znalostí dokazují, že znalosti sociálních institucí jako rodina, které děti získávají z každodenní zkušenosti, mají tendenci zůstat spíše implicitními. U amerických žáků zjistili, že i po absolvování primární školy jsou jejich znalosti kulturních univerzálií omezené, útržkovité a obsahují spíše neurčitý shluk pozorování než dobře integrované poznatkové sítě. Chybí propojení a porozumění vztahům příčina–důsledek, přítomna je naopak řada miskonceptů (Brophy, Alleman 2005).

### Co je „správné“ pojetí rodiny?

Jakmile se však zabýváme otázkou, co jsou miskoncepty, nesprávná dětská pojetí, narážíme na další problémy typické pro sociální vědy v důsledku jejich multiparadigmatičnosti a zatíženosti hodnotami i emocemi. Vezměme si například „jednoduchou“ otázku, kdo patří do rodiny. Snad ještě před několika desetiletími bylo možno předpokládat, že žádoucí je vést žáka od obvyklého nepřesného pojetí, např. že rodinu tvoří lidé, kteří žijí spolu, ke „správnému“ právnímu nebo biologickému pojmu rodiny. Tato dvě pojetí skutečně převládala, jak máme doloženo, přinejmenším pro americkou společnost. Gardnerová (1996) se odvolává na antropologická šetření příbuzenství v americké společnosti, provedená Schneiderem v šedesátých letech minulého století.

Schneider rozlišil právě tato dvě pojetí rodiny – (1) rodina jako *příbuzní krve*, definovaná na základě společného genetického materiálu; (2) rodina jako *příbuzní podle práva*, definovaná na základě aplikace práva. V americké společnosti v době Schneiderova výzkumu převládalo pojetí biologické, a proto bylo pro Američany často fakticky nemožné vidět rodinné vztahy jako kulturní konstrukty, a ne biologicky („přirozeně“) dané objektivní fakty. Později Schneider bral více zřetel k etnickým a sociálním rozdílům v pojetí příbuzenství.

Současná doba však přináší širší pojetí, které překonává úzký model biologických předků a potomků. Je potřeba vypořádat se s existencí smíšených rodin, rodin s jedním rodičem, heterosexuálních párů gayů a lesbiček, multigeneračních domácností a kolektivním soužitím lidí s úzkými vazbami bez příbuzenství stejně dobře jako pěstounské nebo adoptivní rodiny. Pro to se hodí víc jiná pojetí rodiny, víc vycházející z konceptů vzájemné odpovědnosti a závislosti. Bozzet (1987; in Gardnerová) popisuje rodiny jako: „ustavenou

skupinu jednotlivců, kteří jsou propojeni z důvodu uspokojování svých vzájemných potřeb lásky a afektivity, fyzických a emocionálních.

Naplňují potřeby nutné pro přežití získáváním obživy a přístřeší a účastí každého při podporování jejich sociálního, spirituálního, psychologického a fyzického zdraví. Jsou propojeni ekonomicky, psychologicky a fyzicky. Jsou si svěřeni do péče, pečují o sebe s citlivostí k identitě a zapojují historii, minulost a současnost se směřováním do budoucnosti. (Pokud mají děti) ... mají další odpovědnost za předávání kultury a společných hodnot dalším generacím.“ Bozetova definice rodiny, psaná s myšlenkou na komunity gayů a lesbiček „opomíjí“ základní kulturní vnímání „biologie rodu“ popsané Schneidrem nebo právního pojetí rodiny. Reflektovat tento posun je pro učitele velmi významné, protože snímá stigma pěstounských a adoptivních rodin jako méněcenných oproti opravdovým rodinám a odstraňuje ambivalentnost statutu dětí a dospělých z neformálních typů soužití. Diverzifikace rodin ve svých charakteristikách může přinášet užitečné konceptuální nástroje k porozumění konceptu rodiny.

Zároveň se tím ale problematizuje, co je miskoncept a co je správné pojetí rodiny. Poté, co byla kulturně akceptována méně restriktivní definice rodiny jako skupiny lidí, která se považuje za rodinu na základě vzájemné náklonnosti (u nás např. Baštecká, Goldmann 2001; Matoušek 2003), začala být idea mladších dětí o společném bydlení a kontaktu vlastně správnou a stala se dobrým základem pro další rozvíjení myšlenek, proč lidé mohou zůstat v rodině, i když delší dobu s rodinou nežijí, a kdy a jak může být biologické příbuzenství dalším faktorem bráným do úvahy.

Pokud jde o výzkum znalostí učitele v shulmanovské tradici, je chápán jako empirický, deskriptivní, a můžeme s užitkem znalosti evidovat, aniž bychom hodnotili jejich správnost. Větší obtíž ovšem může přinést snaha označit, kdo je „učitelem expertem“, pokud pro nás bude slovo expert znamenat člověka, který věci dělá (prvouku vyučuje) lépe než ostatní. Pak je nutno udělat normativní soud o tom, které pojetí učiva a vyučování považujeme za správné. V našem výzkumu jsme zatím nepokročili tak daleko, aby tato otázka začala být aktuální, a zatím se zabýváme pouze znalostmi dětí a studentů učitelství.

## Metoda

Naším cílem bylo zjistit pojetí tématu rodina u studentů učitelství Pedagogické fakulty UK v Praze. Zajímalo nás, zda převládá laická koncepce nebo zda je jejich zkušenost reflektována pojmovým rámcem společenských věd, které studovali na střední, případně i vysoké škole. Zvolili jsme techniku pojmového mapování, která je jako technika k diagnostikování pedagogických znalostí Janíkem (2005) řazena mezi techniky asociační. V rámci přípravy výukových činností na didaktickém semináři měli studenti primární pedagogiky 1. ročníku pomocí brainstormingu shromáždit pojmy, které ke klíčovému pojmu rodina asociují. Tyto pojmy pak ve skupinách dále propojovali a měli popisovat charakter jejich vzájemných vztahů.

Šlo v podstatě o pojmové mapy bez předem zadané struktury. Nestrukturované mapy jsme zvolili z toho důvodu, že nabízí široký prostor pro vyjádření individuálních konceptů (Janík 2005: 58). Z důvodu velmi nejasně znázorněné hierarchie pojmů, kdy studenti propojovali pojmy mezi sebou bez naznačení charakteru jejich vzájemného vztahu a četnost

těchto propojení nadužívali ve smyslu rčení „všechno souvisí se vším“ jsme nemohli postihnout pojmy na různých úrovních hierarchie. Z toho důvodu zde se strukturní informací dále nepracujeme. Ke zpracování výsledků jsme použili kvantitativní obsahové analýzy. Za jednotku analýzy jsme zvolili jeden pojem.

Při této práci jsme ověřovali možnosti využití volně dostupného software pro pojmovou analýzu. Základním problémem obsahové analýzy je vytvoření systému kategorií, tedy kódování. Ze souboru jsme vyřadili „nadřazené kategorie“ vytvořené studenty s tím, že s těmito uzly budeme pracovat jinak. Tyto kategorie budeme porovnávat s námi vytvořenými kategoriemi. Pojmy uváděné studenty jsme tedy (nezávisle na jejich třídění) analyzovali a přiřadili kategoriím. Zaměřili jsme se také na to, co je potenciálním zdrojem „nulového kurikula“ – na kategorie, které chybějí.

### Výsledky

Vyhodnotili jsme uzlové pojmy z 19 nestrukturovaných pojmových map. Popisy uvedené u spojnic jsme zařadili pouze v případě, že představovaly nadřazené pojmy, které by v mapě mohly představovat hierarchicky vyšší uzly. Mapy obsahovaly celkem 820 uzlových pojmů, průměr 43,2, směrodatná odchylka 12,8; nejméně 24, nejvíce 79. Pro další zpracování jsme vyřadili hierarchicky „vyšší kategorie“, protože ty vlastně představovaly alternativní kódování. Soubor pak obsahoval jen uzly (pojmy) jedné úrovně, měl 776 výrazů (průměr 40,8; směrodatná odchylka – 10,4; nejméně 24, nejvíce 69). Protože průměrný počet uzlových pojmů v mapách byl 40,8.

Uvádíme příklad jedné poměrně reprezentativní mapy (jednotlivé uzly jsou odděleny středníky):

*babička; bratr; budoucnost; dědeček; domácí práce; důvěra; hádky neshody; láska; máma vaří; maminka; mytí nádobí; otec; peníze; pes; počítač; pohoda; pokoj; pokora úcta; povolání; pozdravy z cest; práce seberealizace; prarodiče; průšvihy; přátelé; příbuzenstvo; příroda; pusa; radost; smrt; sourozenec; spokojenost; starostlivost; stesk; táta zakládá oheň; televize; tradice zvyky; uzavřenost; Vánoce; výlety; výprask; zlost; zvířata; život.*

Soubor výrazů ze všech map jsme zpracovali pomocí programu YOSHICODER pro kvantitativní obsahovou analýzu. Po zpracování jsme získali frekvenční tabulku celkem 410 různých výrazů, příklady jejich frekvencí ukazuje tab. 1. V tomto okamžiku pracujeme ještě s doslovným zněním výrazu, tzn. v tabulce by kromě 11 výskytů výrazu *táta* byly ještě tři výskyty výrazu *otec*.



Počet výskytů	Pojmy
18	láska
13	bezpečí
12	pes, zázemí
11	teplo, táta, Vánoce
10	děti, máma, pohoda, zahrada
9	babička, klid
8	jistota, postel, rodiče
7	bratr, domov, důvěra, stůl, vztahy
6	konflikt, peníze, pomoc, prarodiče, televize
(...)	
1	alimenty, bábovka, chata, klec, knihy, rodokmen, řád, tchyně, židle aj.

Tab. 1: Frekvence pojmů ze souboru pojmových map k tématu rodina – pojmy s nejvyšším zastoupením a ukázka pojmů vyskytujících se v souboru pouze jednou

Teprve v další fázi jsme začali vytvářet nadřazené kategorie. V tab. 2 uvádíme příklad části kódovacího schématu. Pojmy začínající velkým písmenem jsou námi vytvořené kategorie, výrazy začínající malým písmenem jsou řetězce, které se vyhledávají v datovém souboru (odpovídají výrazům v mapách). Hvězdičky zastupují libovolný řetězec a usnadňují kódování několika variant výrazu (konflikt\* = konflikt, konflikty).

Kategorie a výrazy	Počet	Frekvence
<b>Prožitky a potřeby &gt; Radost</b>	<b>11</b>	<b>0,014</b>
> > dobrá nálada	1	0,0013
> > humor	1	0,0013
> > legrace	1	0,0013
> > radost*	6	0,0077
> > sranda	1	0,0013
> > vesel*	1	0,0013
> <b>Sexualita</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
> <b>Soukromí</b>	<b>8</b>	<b>0,010</b>
> > soukromí	5	0,0064
> > uzavřenost	1	0,0013
> > úkryt*	2	0,0026
> <b>Svoboda</b>	<b>1</b>	<b>0,0013</b>
> > svoboda	1	0,0013
> <b>Teplo</b>	<b>17</b>	<b>0,022</b>
> .....> oheň	2	0,0026
> .....> světlo*	3	0,0039
> .....> teplo	11	0,014
> .....> teplo *	1	0,0013
> <b>Vztahy a jejich kvality</b>	<b>104</b>	<b>0,13</b>
> > <b>Důvěra</b>	<b>7</b>	<b>0,0090</b>
> > > důvěra	7	0,0090
> > <b>Intimita</b>	<b>5</b>	<b>0,0064</b>
> > > něha	1	0,0013
> > > objetí	1	0,0013
> > > pochování	1	0,0013
> > > pusa	1	0,0013
> > > útěcha	1	0,0013
> > <b>Láska</b>	<b>18</b>	<b>0,023</b>
> > > láska	18	0,023
> > <b>Odpovědnost</b>	<b>15</b>	<b>0,019</b>
> > > *odpovědnost	3	0,0039
> > > <b>Starost</b>	<b>5</b>	<b>0,0064</b>
> > > > starost*	5	0,0064
> > > > odpovědnost za*	1	0,0013
> > > > povinnost*	4	0,0052
> > > > spolehlivost	1	0,0013
> > > > spolehnutí	1	0,0013

Tab. 2: Ukázka části kódovacího schématu

Výsledek takto provedené analýzy uvádí tab. 3. Hodnota označená „zastoupení“ znamená podíl výrazů odpovídajících dané kategorii na celkovém souboru výrazů, nikoli zastoupení v jednotlivých mapách.

Kategorie	Počet výrazů	Zastoupení (%)
Lidé	133	17
Prožitky a potřeby	250	32
Příbytek – místo – věci	142	18
Zvířata	23	3
Činnosti a funkce	169	22
Hospodaření	21	3
Systémové pojmy	38	5

Tab. 3: Kategorie nejvyšší úrovně a jim odpovídající podíl výrazů v celém souboru

Kódování je samozřejmě vždy metodicky nejproblematictější částí výzkumu. V kódování jsme například rozlišili kategorie *Prožitky* a jinou kategorii *Činnosti*, např. konflikt kódujeme jako prožitek, hádku jako činnost, i když je zde korespondence. Celkově je nejednoznačné shlukování pojmů z oblasti emocí/vztahů/potřeb. Hodnoty chápeme jako odpovídající potřebám. Prožitky souvisejí s pocíťovanou nebo uspokojenou potřebou. Např. kategorie intimita je charakteristická pro lásku i přátelství (podle některých definic je přátelství znakem lásky apod.). Teplo a jídlo mohou být chápány jako potřeby stejné úrovně (fyziologické), ale teplo se objevuje prakticky vždy jako abstraktní (nejsou např. kamna, topení apod.), kdežto jídlo bývá konkretizováno (krupičná kaše, buchty, svačina od maminky) objevuje se i v prostorách (kuchyň, sporák) apod.

Kódování se postupně mění v závislosti na kategoriích, které se nově objevují s novým materiálem. V daném případě také rozumíme pojmu v kontextu, ve kterém ho použil autor (např. pokud vyznačil nějakou vyšší kategorii, při zpracování si ji „pamatujeme“, i když v pojmu samém obsažena není). Např. pojem *sebevědomí* by mohl být přiřazen ke kvalitám subjektu (v Systémových pojmech), z kontextu ale odhadujeme, že byl míněn jako cíl výchovného působení.

Pokud položka může být zařazena do několika významně obsazených (sycených) kategorií, tak konkrétní přiřazení není z hlediska našeho celkového záměru rozhodující. Podstatné je zmapovat, které významné kategorie jsou syceny hodně a které málo nebo vůbec. Vzhledem k problémům při zpracovávání nestrukturovaných pojmových map jsme se pokusili o modifikovaný postup se strukturou částečně zadanou. Součástí zadání byla informace, že hierarchicky nadřazenými pojmy mají být jednotlivé sociální vědy. Získali jsme 41 takto předstrukturovaných map a 21 map srovnávacích, u nichž studentům byla zadána pouze informace, že mapa má obsahovat stejný počet hierarchicky nadřazených uzlů jako v předchozím případě. Tyto mapy dosud nejsou kvantitativně zpracovány. V diskusi uvádíme jen některá kvalitativní zjištění.

## Diskuse

Předpokládáme, že výše prezentovaná skupina 19 map vytvářená na základě zadání odkazujícího na vlastní zkušenost probanda bude blíže laickému, přirozenému či

---

předvědeckému pojetí kulturně univerzálního pojmu. V těchto mapách (pojetích) se převážně vyskytují pojmy související s emoční atmosférou rodiny.

Vůbec se naopak nevyskytují pojmy označující různé formy soužití jako např. registrované partnerství..., které jsou poměrně značně zastoupeny ve „vědeckých mapách“. (Zde ale může jít o efekt kohorty, protože mezi prvním a druhým výzkumem došlo u nás ke změně legislativy a téma bylo hojně probíráno v médiích.) Ve „vědeckých mapách“ stejně jako v mapách „předvědeckých“ se pravidelně objevuje vyjmenovávání jednotlivých členů úzké i širší rodiny. Rozdílem ale je, že ve „vědecké“ variantě se jedná o rodinu ve smyslu pokrevního nebo právního příbuzenství, chybí zde pojmy poukazující na místo domácího zvířete v rodině, případně na zvláštní symbolický význam určitého místa nebo prostředí.

Paradoxně bychom mohli třeba psa považovat za důležitý prvek rodinného systému ve smyslu nejmodernějších pojetí rodiny, která ji chápou jako systém definovaný svou funkcí, nikoli pokrevními nebo právními vztahy. Pes (ale i dům, chata apod.) totiž může být pro členy rodiny důležitým integrujícím prvkem, zdrojem emočního zázemí, které akcentují současné pohledy na rodinu apod. V tomto smyslu může být „laické“ vědění paradoxně přesnější než neúplné pojetí „vědecké“. V tom smyslu bychom snad měli dát za pravdu i Piřhovi a Helusovi citovaným v úvodu.

Domníváme se, že zejména u „měkkých“ sociálních věd může být problém částečně způsoben tím, že pro studenty (ale stejný problém pozorujeme u učitelů v praxi, s nimiž se setkáváme v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků) bylo obtížné uvědomit si, že i ve společnosti je možné některé jevy zkoumat a hypotézy vědecky ověřovat. Zvláště v některých společenských vědách je studentům i učitelům málo zřejmá hranice mezi filosofií oboru a vlastním empirickým výzkumem, mezi ideály, hodnotami a ověřitelnými skutečnostmi. (Méně se tento problém projevuje u oborů jako ekonomie, sociální geografie, popřípadě historie.)

Janík (2005: 29) uvádí na základě literatury, že učitelé se jen z 8 % orientují na (vědeckou) teorii, jinak jsou zdrojem jejich rozhodování vlastní zkušenosti a subjektivní teorie. V kontextu citované práce jde zřejmě o rozhodování učitelů v akci (ve třídě), ale můžeme to použít přinejmenším jako pracovní hypotézu pro úvahy o rozhodování o učivu. Můžeme vyslovit hypotézu, že v oblasti sociálních jevů zůstávají i studenti pod silným vlivem svých prekonceptů, a přestože prošli přinejmenším na střední škole kurzem základů sociálních věd, nepropojují si jejich pojmy a kategorie se svou zkušeností, o kterou se především opírají. Závislost na vlastní zkušenosti jim může bránit jak ve hlubším teoretickém uchopení tématu, tak v citlivosti k možné odlišné zkušenosti jednotlivých žáků.

Jak upozorňuje Kennedyová (1990) ve své přehledové práci, již v osmdesátých letech se hledala příčina toho, že ve škole je naprostá většina času věnována nudným, rutinním, z hlediska příslušné vědní disciplíny intelektuálně málo významným činnostem (srovnej výše citovaný Klusákův výzkum). Jedním z možných řešení byla skutečnost, že učitel může společenskovědní předměty vnímat jako nevyhraněné až beztvaré, obsahující hlavně nejednoznačné dohady, které se stále mění a vyvíjejí. Případně učitelé sami vyučovanému dostatečně nerozumějí.

Zde se propojuje obojí námi popisovaná tematika. V jiných našich výzkumech jsme byli překvapeni, jak učitelé nedokáží reagovat na projevené prekoncepty žáků nebo využívat otázky, které žáci kladou při výuce. Učitel podle Kennedyové (1990) potřebuje rozumět obsahu do hloubky, aby dokázal využívat dětských otázek k relevantním a pedagogicky hodnotným odpovědím.

Je nutno však upozornit, že tvrzení o učitelově znalosti oboru jako samozřejmé podmínce pro kvalitní vyučování, které občas nacházíme v literatuře a jež jsme zmínili v úvodu, vyžaduje další zkoumání. Dosud není zjištěno, jaká hloubka znalostí oboru je pro kvalitu vyučování potřebná. Například Norman Lederman (1990) zkoumal v 18 středoškolských třídách v USA vztah mezi učitelovým porozuměním vědeckému myšlení a tím, jaký efekt měla jeho výuka na pojetí vědy jeho žáků. Podle výzkumu byla jen malá korelace mezi učitelovou koncepcí vědy (měřenou pomocí škály Nature of Scientific Knowledge Scale) a změnou, která pod vlivem výuky proběhla u jeho žáků. Autor proto soudí, že zřejmě pokud má učitel alespoň určitou elementární znalost problematiky, nemá už dále hloubka jeho znalostí přímo měřitelný efekt na žáky.

Důležitější se jeví chování učitele a jím vytvořené klima třídy než učitelovo pojetí učiva. Mimo jiné jde o to, že nestačí, aby učitel měl správně vytvořené pojetí učiva (v tomto případě podstaty vědeckého zkoumání a poznání), ale aby ho také výslovně sděloval žákům. Svým vyučováním dosáhli adekvátního zpřesnění pojetí učiva ti učitelé, kteří ve svých hodinách explicitně upozorňovali na různé aspekty procesu vědeckého bádání a na podstatné znaky vědeckého poznání. Ledermanův výzkum ovšem neupřesňuje, co se myslí „elementární znalostí“.

Také D. Mewbornová (2001) varuje před zjednodušováním vztahu mezi oborovými znalostmi učitele a kvalitou výuky. Už v šedesátých a sedmdesátých letech 20. století byly pro matematiku provedeny kvantitativní studie, které hledaly souvislost mezi znalostmi učitele (měřenými např. počtem přednášek z oboru v rámci jeho vysokoškolského studia nebo průměrem jeho známek z matematických předmětů) a výsledky jeho žáků. Tyto studie nebyly úspěšné – korelace se tehdy nenašla a výzkum nepokročil ani později za použití jiných metod, včetně kvalitativních. Postupně si badatelé uvědomili, že „problémy a témata vážící se k učitelovým znalostem obecně a k jejich využití ve výuce zvláště jsou složité a mnohostranné“ (Mewborn 2001: 29).

Především se opakovaně zjišťuje, že znalost učiva se automaticky nepřeklopí do pedagogické znalosti učiva. Mewbornová (2001: 31) konstatuje, že je známo překvapivě málo o tom, jak by se mohlo hlubší pojmové porozumění učivu nebo pedagogická znalost učiva u studentů rozvíjet. Existují ojedinělé studie, které navrhly intervenci v podobě kursů kladoucích důraz na porozumění učivu v rámci pregraduální přípravy a sledovaly pak absolventy první rok po nástupu do školy. Opět se prokázalo, že porozumění je podmínka nutná, nikoli postačující. Z hlediska současných diskusí o reformě vysokoškolského studia je důležité zjištění, že američtí studenti, kteří prošli bakalářským studiem matematiky (neučitelským) a pak pokračovali v magisterském pedagogickém studiu, se v žádném z diskutovaných hledisek významně nelišili od studentů, kteří prošli tradičním učitelským vzděláním.

Ivor Goodson (Goodson 2004) dokonce zpochybňuje veškerý výzkum strukturovaný oborově, protože z jeho pohledu levicového sociologa a historika vzdělávání toto pojetí odvádí pozornost učitelů a společnosti od nezbytnosti zásadních strukturálních změn ve školství.

### **Závěr**

Víme, že současná reforma spojená se zaváděním rámcových vzdělávacích programů akcentuje obecné strategie (kompetence) a učivo považuje pouze za prostředek jejich rozvíjení. Shulman a Sherinová (2004: 135) uvádějí, že v pedagogice se střídají reformy kladoucí důraz na jednotlivé předměty a reformy zdůrazňující nadpředmětové dovednosti. Tito autoři tvrdí, že každá reforma, které nejde jen o organizační změny, ale o učení žáků, se musí dříve nebo později zaměřit i na specifika jednotlivých předmětů a na oborové obsahy. Oborový pedagogický výzkum by se měl na tuto situaci připravovat, protože naše poznání toho, jaké mají žáci a učitelé o konkrétních tématech znalosti, je zatím spíše ostrůvkovité. Publikované studie představují spíše ojedinělé sondy, a to jak tematicky, tak časově. Ucelený obraz, který by pokrýval širší téma nebo určité vývojové období (longitudinální sledování žáka po dobu jeho školní docházky, učitele po delší část jeho praxe) jsou výjimečné. V tom smyslu je výzkum témat jako žakovská a učitelská pojetí rodiny nadále velkou výzvou.

SEZNAM LITERATURY

BAŠTECKÁ, B.– GOLDMANN, P. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, 2001.

BECK, G. – RAUTERBERG, M. *Sachunterricht – eine Einführung*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 2005.

BLOUDKOVÁ-DVOŘÁKOVÁ, M. – DVOŘÁK, D. Společenskovědní vzdělávání. In SPILKOVÁ, V. (ed.) *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005, s. 209–223.

BROPHY, J. – ALLEMANN, J. Primary-grade students' knowledge and thinking about families. *Journal of Social Studies Research*. sv. 29, č. 1 (spring 2005), s. 18–22.

BROPHY, J. – ALLEMANN, J. Primary – grade student's knowledge and thinking about the economics of meeting families' shelter needs. *American Educational Research Journal*. 2002, roč. 39, č. 2, s. 423–468.

ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.

DOULÍK, P. *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Acta universitatis Purkynianae 107. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2005.

DVOŘÁK, D. Pojmová analýza jednoho společenskovědního tématu v RVP. In: JANÍK, T. – KNECHT, P. – NAJVAROVÁ, V. *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007, s. 111–119.

DVOŘÁKOVÁ, M. Demokracie je, když se demokrati hádají. *Rodina a škola*. 2006, roč. 53, č. 1, s. 10–11.

GARDNER, H. *The Concept of family: perceptions of people who were fostered*. [Doktorská dizertační práce, 1996.] [Publikováno on-line.] Dostupné na URL:<<http://adt.lib.swin.edu.au/public/adt-VSWT20050415.162746/index.html>> [Staženo 5. 11. 2007]

GOODSON, I. F. Understanding curriculum change: Some warnings about restructuring initiatives. In HERNÁNDEZ, F., GOODSON, I. F. *Social Geographies of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer, 2004, s. 15–27.

JANÍK, T.; SLAVÍK, J. Vztah obor – vyučovací předmět jako metodický problém. *Orbis scholae*. 2007, roč. 2, č. 1, s. 54–66.

JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005.

JANÍK, T. a kol. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido, 2007.

KENNEDY, M. M. *Trends and Issues in Subject Matter Knowledge*. Washington: Eric Clearinghouse on Teacher Education – American Association of Colleges for Teacher Education, 1990.

KLUSÁK, M. Poznávání sociálního prostředí. In KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPULA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 363–398.

MATOUŠEK, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003.

MEWBORN, D. Teachers Content Knowledge, Teacher Education, and their Effects on the Preparation of Elementary Teachers in the United States. *Mathematics Education Research Journal*. 2001, sv. 3, s. 28–36.

SHULMAN, L. S. – SHERIN, M. G. Fostering communities of teachers as learners: disciplinary perspectives. *Journal of Curriculum Studies*. 2004, sv. 36, č. 2, s. 135–140.

STERN, E. Wie abstrakt lernt das Grundschulkind? Neuere Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Forschung. In: PETILLON H. *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kindperspektive und pädagogische Konzepte*. Opladen: Leske + Budrich 2002, s. 27–42.

ŠKODA, J. *Současné trendy v přírodovědném vzdělávání*. Acta universitatis Purkynianae 106. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2005.

ŠTECH, S. Pojetí dětství a dítěte v psychologii a v poradenství. In: HADJ MOUSSOVÁ, Z. a kol.: *Poradenská psychologie I – vybrané problémy*. Praha: UK PedF, 2005, s. 7–33.

*Všem, jejichž hlas je slyšet*. Publikováno on line na adrese

URL:<<http://www.karlin.mff.cuni.cz/katedry/kdm/akce2/vyzva/vsem.htm>> [Staženo 30. 11. 2007.]

(Ing. Michaela Dvořáková vystudovala pozemní stavitelství, historii a pedagogiku. Vyučovala na základních a středních školách, působila v oblasti výchovy ve volném čase. Na Katedře filosofie a občanské výchovy Pedagogické fakulty UK v Praze se zabývá didaktikou společenskovedních oborů. Výzkumně se zaměřuje na problematiku vývoje dětských pojetí sociálních jevů a na učitelovu didaktickou znalost společenskovedního učiva. Je spoluautorkou učebnic prvouky, vlastivědy a občanské výchovy pro různé typy škol, v poslední době také připravuje výukové objekty pro počítačem podporované učení.)