

Střípky z historie místně zakotveného učení v Čechách a na Moravě

Napadlo vás někdy, jak asi naši předkové pracovali s místem ve vzdělávacím procesu? Jaká je vlastně historie a kořeny místně zakotveného učení? Najít odpovědi na tyto otázky není snadné, potřebovali bychom důkladný a obsáhlý výzkum, přinejmenším na úrovni doktorandské práce. V archívech najdeme leccos o obsahu učiva, školních osnovách, školních zákonech, ale jak ve skutečnosti vyučování probíhalo? Jak se učili žáci o místě, v místě, skrze místo či pro místo? Kolik vzpomínek a záznamů pamětníků bychom museli najít, abychom získali přesnější představu? Pokud je nám známo, zatím žádný podobný výzkum neproběhl, a tak jsme se pokusili alespoň posbírat pár střípků z historie učení o místě.

Střípek první: Učitel národů

Začněme u našeho klasika, pedagogického génia Jana Ámose Komenského. Listujeme-li jeho Velkou didaktikou (Komenský, J. A. Didaktika velká. (Augustin Krejčí, 1930)), upoutá nás důraz na názornost, praktičnost a na využití ve výuce věcí a dějů v našem blízkém okolí. Například:

„Věci samy budou stále pořádány tak, aby nejdříve byly uváděny ve známost ty, které jsou nejbližší, potom ty, které jsou blízko, pak věci vzdálenější a konečně nejvzdálenější.“

„Lidé mají se učit, pokud nejvíce možno, ne nabývati rozumu z knih, nýbrž z nebe, země, dubů a buků, tj. znáti a zkoumati věci samy a ne pouze cizí pozorování a doklady o věcech.“

„... také k lékařství může být mysl připravována, když je (žáky) vyvedeme jarního času do pole nebo do zahrady, a tam jim ukážeme druhy bylin, přičemž jim povolíme závodění, kdo jich zná více.“

Podobné myšlenky najdeme i v dalších dílech, jako je Informatorium školy mateřské (Komenský, J. A. Informatorium školy mateřské. (SPN - Státní pedagogické nakladatelství, 1972)) či učebnice Orbis pictus (Komenský, J. A. Orbis pictus. (František Borový, 1941)). Přestože Komenský neuváděl příklady spojené s konkrétním místem (ani to nebyl záměr, svá díla tvořil k obecnému použití pro učitele v nejrůznějších místech), můžeme je pokládat za návod k učení o místě a v místě. A lze skrze místo učit o obecných věcech či velkých celospolečenských tématech? Přímou odpověď nám ale učitel národů nedává, můžeme ji jen lehce z některých úvah vytušit. A jak je to s učením pro místo? Tady můžeme jen spekulovat – pro Komenského jako by místem byl celý svět a kvalitní vzdělání jedince cestou ke zlepšení tohoto světa:

„Žák totiž musí vidět, že to, čemu se učí, není z Utopie nebo z Platonových idejí, nýbrž že jsou to věci opravdu nás obklopující, jichž pravé poznání přinese pravý užitek pro život.“

„Takový je příští věk, jak jsou vychováváni příští jeho občané.“

Otázkou samozřejmě zůstává, nakolik se jeho myšlenkami inspirovali v příštích staletích ve školní praxi další učitelé.

Střípek druhý: Vlastenci a osvícenci

Zajímavé výzvy a příležitosti pro vzdělávání se začaly objevovat od druhé poloviny 18. století, ať už to byly významné vědecké objevy a rozkvět nejrůznějších vědních disciplín, zavedení školní docházky či postupně sílící proces národního obrození. Řada vlasteneckých učitelů upozorňovala děti na místa spjatá s českou historií, na krásy české krajiny, na české pověsti, ale záleželo vždy jen na osobě více či méně nadšeného učitele. O centrální předpisy se totiž vlastenci moc opřít nemohli; Politické zřízení školské z roku 1805 (Morkes, F. Politické zřízení školské z roku 1805. <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1092/POLITICKE-ZRIZENI-SKOLSKE-Z-ROKU-1805.html> (2007)), což byl něco jako zákoník obecného školství, zakazovalo učit jinou látku než tu, která byla uvedena v Knize methodní¹²⁰, jakémsi návodu, co všechno a jak se má ve škole vyučovat. Důraz byl kladen na cvičení paměti a kladení otázek k procvičení látky, na mravnost, zbožnost a kázeň. Malá pozornost věnovaná místu či výuce o místě v místě, kde žáci žijí nebo chodí do školy, však mohla vycházet i z přesvědčení, že něčím takovým není potřeba se ve škole zabývat, vždyť to děti přece znají z každodenní reality; školy nechtě přinášejí něco, s čím se žáci běžně nesetkávají.

Přece jen i v centrálních předpisech najdeme něco málo, oč se mohli příznivci učení o místě opřít. Podívejme se do Knihy methodní neboli Navedení k dokonalému vedení učitelského úřadu pro učitele na triviálních a hlavních školách,

vydání z roku 1824 (Peitl, J. Kniha metodní nebo Navedení k dokonalému vedení učitelského úřadu pro učitele na triviálních a hlavních školách. (Norbert Vaněk, 1824)). Jedna zajímavost k zeměpisnému vyučování:

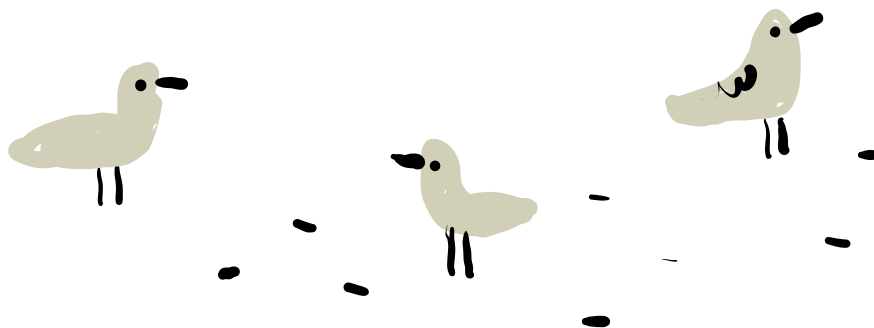
„Začínati se může mapou, na kteréž místo školy i se svým okolím se představuje, nepředloží se taková mapa žákům, nýbrž znamená ji učitel... křídou na tabuli podle oka, dává si napotom od žáků místa udati, jich položení a vzdálení určití, okolí popsati a to udati, co by o tom paměťihodného věděli.“

A občas je možno vyučovat i mimo školní budovu:

„... vodiž je (žáky) k materialistům nebo lékárníkům, kde příležitost jest, připomene se jim také, aby při jich přítomnosti na venku, v zahradách, na chlumích, v lesích předměty přírodní dobře uvažovali, věrně prohledávali, a snaž se tento způsob tak daleko přivésti, aby si sami rozličné sbírky činili a k užitečnému, rozumnému poznání přírody přišli...“

Obecně se ovšem má za to, že výše zmíněné předpisy zbrzdily rozvoj našeho školství a vzdělanosti až do poloviny 19. století.

Přesto semnohým učitelům leccos podařilo, a díky jim zato. Příkladem takového osvícence může být Karel Slavoj Amerling, který nejenže založil v roce 1839 soukromý vzdělávací ústav Budeč, v němž se vzdělávali mladí lidé, dospělí i učitelé především prostřednictvím praktické výuky – sbírek, přímé práce v botanické zahradě, v laboratořích, v dílnách či ve hvězdárně. Na základě svých zkušeností pak založil pedagogický časopis Posel z Budče a v něm v roce 1848 publikoval svůj návrh školské reformy kladoucí důraz na praxi, všestrannost a porozumění souvislostem. Osvícenci a jejich vědecké přístupy ke zkoumání okolního světa spolu s nadšenými českými vlastenci dokázali obrátit pozornost a využít ve výuce českou krajinu, přírodu, památky a zajímavá místa. A to byl jeden z dlažebních kamenů cesty, která časem dovedla vzdělavatele k místně zakotvenému učení.



Střípek třetí: Páni znalci

Obrat k lepšímu nastal ve školství ve druhé polovině 19. století. Školský zákon z roku 1869 stanovil požadavky na vzdělání učitelů a zřídil středoškolské učitel-ské ústavy, definitivně potvrdil povinnou školní docházku, zavedl výuku dějepisu, zeměpisu, přírodopisu atd. Jen pro zajímavost: v návaznosti na tento zákon byly o pár let později oficiálně zrušeny tělesné tresty ve školách!

Díky vzniku učitelských ústavů nastala výrazná profesionalizace učitelských sborů, byly vydávány odborné učitelské časopisy a vznikaly první školy se speci-alizovanými učebnami, nejčastěji pro výuku přírodních věd. Zakládaly se školní zahrady s důrazem na praktickou výuku pěstování místních plodin. A co je hodně zajímavé – zrodil se fenomén školních výletů. Školní výlety se staly součástí vý-uky, doplňovaly a rozšiřovaly znalosti studentů. Byly promyšlené co do výběru místa i činností. Učitelé propojovali zeměpis, dějepis, přírodopis, tělovýchovu a pracovní činnosti, tedy návštěvy různých provozů a dílen. Často byl odborným průvodcem na školním výletě sám učitel.

A teď jsme narazili na druhou zajímavost: objevuje se učitel jako místní od-borník – znalec místa. Mnozí učitelé si pokládali za čest napsat spisek či odborné pojednání o místě, kde působili (nejčastěji o přírodních či historických zajíma-vostech, občas přidali sbírku místních pověstí). Někteří se pustili dokonce do psaní pedagogických příruček a učebnic zdůrazňujících význam práce s míst-ními reáliemi oproti abstraktnímu učení o obecných jevech z učebnic. Na před-chozí obecné posílení výuky „základů reálií“ zavedením předmětů jako prvouka, vlastivěda, přírodověda, dějepis, zeměpis a přírodopis tak navázalo pedagogické hnutí, které systematicky začíná využívat místo k výuce a je tak již velmi blízké MZU – **pedagogický regionalismus**.

Je potřeba „aby nebyla předpisována šablonovitě táž látka všem školám v růz-ných krajinách a s poměry a potřebami nejrozmanitějšími“ a „aby prvouka vychá-zela z přírodního a společenského prostředí žákova“ (Janů, A. Několik hlasů o učení věcném a předmětovém. Učitelské Nov.XVI, (1898)).

Uvedme jeden příklad za všechny – pan učitel Jaroslav Petr ze školy v Ma-chově (Broumovsko) sepsal v roce 1914 učebnici Prvouka na škole venkovské (Petr, J. Prvouka na škole venkovské. (Josef Smrtka, 1914)). Je to unikátní a svým způsobem moderní učebnice, podle které se však, bohužel, jinde v monarchii ni-kdy neučilo. V Machově se ale podle ní učilo, a kdo ví, třeba inspirovala i učitele z okolí?

„Zatímco ostatní představují žákům pojmy ovoce, voda nebo pes jako něco zcela obecného, Petr si s dětmi nejprve vypráví o konkrétních pejscích z rodin žáků, o konkrétních hrušních, na něž děti lezou, o letním koupání v místních potocích, o konkrétních domech, v nichž žijí, o jejich konkrétním rodinném životě, o zaměstnání otců, o tom, co dělají ráno, přes den, večer.“ (Petr, J. Prvouka na škole venkovské. (Josef Smrtka, 1914)).

Takto reformně pojatá prvouka poskytuje desítky příkladů, co všechno lze naprosto přirozeně naučit prostřednictvím domova, budovy školy, rodné obce a nejbližšího okolí školy. Nejsou tu však jen texty určené dětem, najdeme tu metodické poznámky a návody pro učitele. Kniha je doplněná dětskými kresbami, říkadly, písněmi a pohádkami.

K poznávání světa dokázal pan učitel výborně využít školní budovu. Děti zkoumaly, z čeho je škola postavena a odkud se vzal materiál:

„Lomy na Šefelu nám dávají kámen (opuku). Lomy v našem lese nám dávají kámen na prahy, na veřeje, na schody, na polštáře do oken. Je to kámen pískovec. Také se vozí ze Lhoty.“

Jen pro zajímavost: Pan učitel nechal vymalovat školní třídy tak, že na stropěch byly vyznačeny světové strany, a na stěny nechal napsat, jak jsou dlouhé a široké.

A co všechno se dá naučit při návštěvě kupeckého krámu?

„O krámě promlouváme s dětmi proto ve více dobách učebných. Učitel tu činí pokusy o třídění látky: zboží třídí se dle účele, dle původu (domácí, přivážen z ciziny), dle povahy (sypké, tekuté), dle prodeje (mýdlo prodává se v kusech, cukr na váhu)... Vyskytuje se tu i příležitost k přirovnáním: naše domácí švestka a cizozemský fík, naše jablka a cizí pomeranče.“

Pan učitel Petr si byl vědom významu školních výletů. Byl zřejmě prvním machovským učitelem, který kdy vzal své žáky na výlet na místní stolovou horu Bor. V závěru své Prvouky dodává:

„Pro obrazy rodné obce sice nemají malé děti ještě náležitě otevřenou duši, ale vyvede-li je učitel častěji a v různých dobách na místa, kde veškerou jejich obec lze přehlédnouti a v uceleném krásném obraze postřehnouti, probudí jim dozajista v útlých srdcích první city pro milou rodnou obec.“

Podobné trendy pokračovaly ve školách i po vzniku první republiky. Eduard Štorch, kterého asi většina z nás zná jako autora mnoha dobrodružných knih z pravěku, patřil mezi mimořádně zajímavé učitelské osobnosti. Velký inovátor a aktivní člen hnutí reformní pedagogiky kladl důraz na rozvoj individuality každého žáka, na umění pozorovat, reflektovat a dávat věci do souvislostí. Pro místně zakotvené učení je inspirativní zejména jeho výuka venku, v terénu, s řadou praktických dovedností užitečných pro život.

V roce 1926 se panu Štorchovi podařilo uskutečnit velmi zajímavý vzdělávací projekt: zřídil Dětskou farmu v Praze na Libeňském ostrově. Sem docházel se svými žáky z Měšťanské školy v Jindřišské ulici; učili se tu tři dny v týdnu.

Docházeli sem vyučovat i někteří jeho kolegové. Místo dokázal Štorch vytěžit dokonale; podařilo se tu učit téměř všechny předměty s mnoha praktickými experimenty (Štorch, E. Dětská farma. (1929)):

„Stane se někdy, že třeba zeměpisná lekce bude trvati i několik hodin, celé dopoledne. Děti se tak zaberou do vyměřování, nebo do stavby slunečních hodin, nebo do plastické mapy na pískovišti, že jim hodiny uběhnou jako chvilka, a bylo by hříchem přerušovati jejich probuzený zájem a šťastnou vyučovací chvíli náhlým zazvoněním.“

Navíc tu žáci měli možnost rozvíjet tábornické dovednosti, vařili, pěstovali zeleninu, plavali, otužovali se. Štorch jako pedagogickou novinku uplatňoval principy skautingu, sám byl aktivním skautským vedoucím. Bohužel, tento inovátorský projekt, který v mnohém předběhl svou dobu, se podařilo provozovat jen osm let. Zůstaly však písemné materiály, dokumentace, ověřený experiment, jak učit skrze místo, a velká inspirace, kterou školství znovu objevilo o mnoho desítek let později.



Střípek čtvrtý: Věk šedý

Někde se dočtete, že 20. léta minulého století byla zlatým věkem české pedagogiky. Bohužel, politické události, které v následujících dekádách přišly, byly značně neveselé a do školství se promítly.

Vzdělávání za socialismu jako by trochu zešedlo. Reformní elán se vytratil, v jednotném a centrálně plánovaném školství nebylo pro alternativy místo. Pokusy o učení s vazbou na místo i tvorba regionálních učebnic se octly u ledu, řada schopných učitelů musela pro nevyhovující politický profil školství opustit. To však neznamenalo konec výuky o místě. Učení, nebo spíše předávání informací o místě, zůstalo v osnovách dál, samozřejmě s politicky vyhovujícím komentářem, zejména co se týče historie. Konaly se školní výlety obvykle v podobě návštěvy kulturních památek či přírodních krás, pracovalo se na školních pozemcích. Část učitelů jistě učila o místě v místě, ale asi to záleželo na iniciativě jednotlivců, pochopení ředitele školy či jiných příslušných míst.

I v tomto šedém věku však najdeme několik pozoruhodných učitelů, kteří dokázali prakticky využívat místo ve vzdělávání tak zajímavým způsobem, že natrvalo ovlivnili stovky dalších učitelů a následovníků.

Aleš Záveský (1926–1995), učitel přírodovědných předmětů, založil roku 1967 v Prachaticích Školní přírodní rezervaci Pod Vyhlídkou, tehdy první zařízení tohoto typu v Evropě, a zřídil stanici Mladých ochránců přírody, kterou jako praktické i metodické centrum pro výchovu k ochraně přírody a životního prostředí vedl po celou dobu svého učitelského působení. Později se tato stanice proměnila v Centrum ekologické výchovy Dřípatka.

Květoslava Burešová (1933–2008), neúnavná propagátorka využití školních zahrad pro ekologickou výchovu a pro všechny vyučovací předměty, dokázala podnítit nebývalý zájem o návrat k záchraně školních zahrad a jejich využívání pro výuku a svou snahu podpořila tvorbou řady metodických publikací a pomůcek. Za všechny zmiňme publikaci Učíme se v zahradě¹²⁴. Paní učitelka stála také u zrodu Střediska pro výchovu a vzdělávání v přírodě Chaloupky.

Emilie Strejčková (1939–2009), učitelka a posléze inspektorka kultury pro ochranu přírody a památek v Praze, vytvořila systém regionální ekologické výchovy pro žáky základních škol Prahy 10 (soubor učebních pomůcek, publikace a kulturní pořady pro žáky, metodické listy pro učitele). Jejím dílem je možná první regionální učebnice na našem území. Její dlouholetou snahou bylo zejména upozorňovat na narůstající problém odcizování dětí přírodnímu prostředí a napomáhat k jeho řešení fundovanějším odborným přístupem. V roce 1994 začala budovat Ekologické centrum hlavního města Prahy Toulcův dvůr.



Střípek pátý: Blýská se na lepší časy?

Velká příležitost ke změně nastala po sametové revoluci, ať už jde o pootevřené dveře alternativním směrům pedagogiky, pozvolna se objevující regionální učebnice nebo postupné nacházení prostoru pro výuku venku. K tomu přispěla jistě i určitá volnost, kterou školám umožnily rámcové vzdělávací programy (RVP). Velkou pozornost místu věnuje RVP na 1. stupni ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, v omezenější míře pak i na 2. stupni ve vzdělávacích oborech Výchova k občanství a Zeměpis, ale kupodivu není místo nijak zdůrazněno na 2. stupni ve vzdělávacích oborech Dějepis a Přírodopis, kde bychom to zcela logicky předpokládali. Co by na to asi řekl pan učitel Štorch? Přírodopis sice v určité míře předpokládá výuku využívající reálie, nijak však nezdůrazňuje přínos, jaký má pro výuku vazba na místo a jevy blízké a známé žákům z jejich nejbližšího okolí. (Co na to Komenský a jeho zásada „postupovat od bližšího ke vzdálenějšímu“?) Nevyužitý v RVP zůstal potenciál práce se vztahem k místu pro všechny ostatní vzdělávací oblasti a obory.

Rámcové vzdělávací programy nejsou sice dokonalé, školám však umožňují, aby k nim přistupovaly tvořivě a v praktické výuce maximálně využily potenciál místa. Školy se mohou vzájemně inspirovat desítkami zajímavých příkladů, jak učit o místě v místě, jak předávat řadu zajímavých znalostí a dovedností prostřednictvím místa, učit celospolečenská či světová témata na příkladu místa, propojit výuku s užitečnou prací pro místo a komunitu, realizovat zajímavé projekty. Učitelé, pokud mají zájem, mohou využít nabídku vzdělávacích akcí od nejrůznějších organizací nebo nabídku dlouhodobé metodicko-konzultační pomoci např. v rámci programu Škola pro udržitelný život. Vznikla propracovaná metodika místně zakotveného učení. Objevují se desítky regionálních učebnic. Ten, kdo by se chtěl do psaní takové učebnice pustit, najde nejen mnoho inspiračních příkladů, ale i osvědčenou metodiku.

To vše jsou důležité pozitivní změny. Příkladů dobré praxe místně zakotveného učení najdeme dnes hodně. Inspirujme se, rozvíjme je, sdílejme je.



Realizace projektu byla podpořena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.