

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

### **Prekoncepty žáků 1. stupně ZŠ o vztahu lidí a zvířat**

Primary school children's preconceptions of human-animal relationship

Kateřina Buryšková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Rok odevzdání: 2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma Prekoncepty žáků 1. stupně ZŠ o vztahu lidí a zvířat potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. 7. 2022

.....

podpis

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala především své vedoucí diplomové práce, paní doktorce Janě Staré, za její vstřícný přístup, ochotu, trpělivost a cenné rady. Dále patří dík i mému manželovi a všem dalším členům rodiny, kteří mi během psaní práce poskytovali podporu a pomoc. V neposlední řadě děkuji svým respondentům, kteří mi věnovali čas, a základní škole, na níž jsem mohla materiál pro svou práci sesbírat.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zaměřuje na porozumění různým aspektům vztahu lidí a zvířat u žáků 1. stupně základní školy. Cílem práce je zjistit, jaké mají děti raného školního věku prekoncepty například v oblasti chovu hospodářských zvířat, domestikace nebo zabíjení zvířat pro různé účely.

Teoretická část vymezuje pojem zvíře, přibližuje vědní obor human-animal studies a předkládá některá dosavadní výzkumná zjištění týkající se vztahu dětí ke zvířatům. Dále se zabývá tím, jak je dané téma obsaženo v učebnicích 1. období 1. stupně a v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Na závěr charakterizuje konstruktivismus a dětské interpretace světa.

V praktické části je popsána metodologie výzkumu. Data byla sesbírána pomocí polostrukturovaných hloubkových rozhovorů se žáky prvního ročníku, výsledky analyzovány metodou otevřeného kódování a interpretovány. Výsledky naznačují, že nejvíce miskonceptů mají žáci v oblasti chovu hospodářských zvířat.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** žáci 1. stupně základních škol, dětská porozumění, prekoncepce, konstruktivismus, kvalitativní výzkum, polostrukturovaný rozhovor, vztah lidí a zvířat

## **ABSTRACT**

The diploma thesis focuses on the research of understanding of different aspects of the relationship between humans and animals in primary school children. The aim of the thesis is to find out what preconceptions children of early school age have about, for example, animal husbandry, domestication or killing animals for different purposes.

The theoretical part defines the term animal, introduces the discipline of human-animal studies and presents some of the existing research findings on children's relationship with animals. It also discusses how the topic is covered in the first, second and third grade textbooks and in the Framework Education Programme for Elementary Education. Finally, it characterises constructivism and children's interpretations of the world.

The practical part describes the research methodology. Data were collected using semi-structured in-depth interviews with first grade students and the results were analysed by the method of open coding and interpreted. The results indicate that that students hold the largest number of misconceptions in the area of livestock.

**KEYWORDS:** primary school children, children's understanding, preconceptions, constructivism, qualitative research, semi-structured interview, human-animal relationship

## Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod</b> .....	<b>9</b>
<b>I.</b>	<b>Teoretická část</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>Aspekty vztahu lidí a zvířat</b> .....	<b>12</b>
2.1	Pojem zvíře.....	12
2.2	Zvířata ve společenských vědách.....	13
<b>3</b>	<b>Jak děti o vztahu lidí a zvířat přemýšlejí</b> .....	<b>15</b>
<b>4</b>	<b>Zvířata v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání</b> .....	<b>20</b>
4.1	Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět.....	20
4.1.1	Tematický okruh Místo, kde žijeme.....	20
4.1.2	Tematický okruh Lidé kolem nás.....	21
4.1.3	Tematický okruh Lidé a čas.....	21
4.1.4	Tematický okruh Rozmanitost přírody.....	22
4.1.5	Tematický okruh Člověk a jeho zdraví.....	22
4.2	Průřezové téma Environmentální výchova.....	23
<b>5</b>	<b>Zvířata v učebnicích pro 1. stupeň</b> .....	<b>24</b>
5.1	My a zvířata v koloběhu roku.....	27
5.2	Domácí mazlíčci.....	28
5.3	Hospodářská zvířata.....	29
5.4	Zvířata v blízkosti lidských obydlí.....	31
5.5	Zvíře jako výrobek, zvíře jako potravina.....	32
5.6	Zvířata a volný čas, zvířata a práce.....	33
5.7	Zvířata versus člověk – shody a rozdíly.....	34
5.8	Zvířata v různých částech naší země i světa.....	34

5.9	Zvřírata v různých historických dobách .....	35
5.10	Zvíře jako... náš přístup ke zvířatům .....	36
5.10.1	Zvíře jako nebezpečí.....	37
5.10.2	Zvíře jako objekt ochrany.....	37
5.10.3	Zvíře jako objekt pozorování.....	37
5.10.4	Zvíře jako škůdce versus užitečné zvíře .....	38
5.10.5	Zvíře jako jazykový prostředek .....	38
5.11	Možné kontroverze .....	38
<b>6</b>	<b>Výzvy RVP ZV a učebnic pro přemýšlení dětí o zvířatech .....</b>	<b>41</b>
<b>7</b>	<b>Konstruktivismus .....</b>	<b>44</b>
7.1	Kognitivní vývoj dle Jeana Piageta .....	44
7.2	Přechod z předoperačního stadia do stadia konkrétních operací.....	46
7.3	Kognitivní vývoj dle Lva Vygotského.....	47
7.4	Teorie prekonceptů .....	48
<b>8</b>	<b>Dětské interpretace světa .....</b>	<b>49</b>
8.1	Prekoncept .....	49
8.2	Žákovo pojetí učiva a jeho proměny .....	49
8.3	Didaktická znalost obsahu.....	50
8.4	Diagnostika prekonceptů .....	51
8.5	Jak žákovo pojetí učiva ovlivňovat .....	54
<b>II.</b>	<b>Praktická část .....</b>	<b>57</b>
<b>9</b>	<b>Použité výzkumné metody .....</b>	<b>58</b>
9.1	Kvalitativní výzkum .....	58
9.2	Hlubkový rozhovor.....	59

9.3	Otevřené kódování .....	61
<b>10</b>	<b>Popis výzkumu .....</b>	<b>63</b>
10.1	Cíl výzkumu a výzkumné otázky .....	63
10.2	Průběh výzkumu .....	64
10.3	Struktura rozhovoru .....	65
<b>11</b>	<b>Výsledky výzkumu.....</b>	<b>68</b>
11.1	Otevřené kódování .....	68
11.2	Člověk versus zvíře – srovnání .....	72
11.3	Prívlastky přisuzované zvířatům .....	73
11.4	Zabíjení zvířat.....	75
11.5	Hospodářská zvířata .....	78
11.6	Domestikace .....	81
11.7	Význam zvířat pro člověka.....	82
11.8	Význam člověka pro zvířata .....	84
<b>12</b>	<b>Diskuze.....</b>	<b>86</b>
<b>13</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>92</b>
<b>14</b>	<b>Seznam použitých informačních zdrojů .....</b>	<b>94</b>
14.1	Seznam učebnic .....	97

## 1 Úvod

„Otázka, proč nás vlastně /zvířata/ přitahují, fascinují i děsí daleko za hranice zdrojů potravin a surovin či reálného ohrožení, je z hlediska našeho sebepochopení dosti klíčová a vzhledem k nesmírnému lidskému vlivu na planetu je bezděky klíčová i pro ostatní živé bytosti. Jedná se ostatně o jakousi antropologickou konstantu, s níž je konfrontována v podstatě každá kultura minulá, přítomná i budoucí (je obtížno si představit svět, kde budou zachováni lidé, ale z něhož zvířata ve všech podobách zcela zmizí).“ (Komárek, 2011, s. 10–11)

Jak píše Stanislav Komárek (2011) v úvodu ke své knize *Ochlupení bližní*, zvířata vždy byla součástí všech lidských kultur napříč zeměkouli. Ať už k nim máme osobně jakýkoliv vztah, nevyhneme se tomu, abychom se denně střetávali se skutečnostmi a jevy, které se zvířat týkají. Každá společnost se vypořádávala a vypořádává s tímto fenoménem trochu jinak, samozřejmě také dle toho, jaká zvířata se v dané oblasti vyskytují. Spolu s těsným provázáním lidského a zvířecího světa přichází i mnohé etické otázky, nezřídka budící kontroverze. K těmto etickým otázkám se různá lidská společenství staví různě, žádná společnost se jim ovšem nevyhne.

Do kontaktu se zvířaty se přirozeně dostávají již od útlého věku i děti. Ať už jsou to domácí mazlíčci, zvířecí hračky, zvířata jako postavy v knížkách, zvířata v jejich jídelníčku, ale i zvířata jako součást frazeologie osvojovaného jazyka. Vztah ke zvířatům a jejich vnímání determinuje v první řadě rodina a prostředí, ve kterém dítě v prvních letech života vyrůstá. To se může u různých dětí diametrálně lišit. Dítě v rámci své rodiny a života v určitém kulturním a sociálním kontextu sbírá nejen zkušenosti, ale i přejímá hodnoty. Pak přijde do školy a ta se tím přidává do sféry vlivu a postupně odkrývá dítěti méně zjevné kontexty.

Zdánlivě nekonfliktní kapitoly *Domácí mazlíčci* či *Hospodářská zvířata* jsou přítomny snad v každé učebnici prvouky. Domnívám se, že většina dětí má k tomuto tématu co říct a většinu dětí také toto téma přirozeně baví. Pokud se ale chceme ponořit opravdu do hloubky, musíme se ptát na otázky, které přesahují běžnou nabídku učebnic. To ale neznamená, že tyto otázky nemůže nastolit učitel. Některé učitele může brzdit obava

z kontroverzí, které otvíráni těchto hlubších témat mohou provázet. Jsem ale přesvědčena o tom, že by bylo užitečné se o toto otvíráni alespoň pokoušet. Naše vnímání zvířat a náš vztah k nim je do velké míry dán kulturou, v níž žijeme, a škola je jedním z tvůrců této kultury. Rolí učitele by nemělo být poučovat a dávat odpovědi, ale spíše nastolovat otázky. Právě přes otázky jsem se pokusila pojmout toto téma i já. Děti přicházejí do školy se svými naivními představami o zvířatech a škola (kromě jiných vlivů) tyto představy určitým způsobem přetavuje. Prvotním úkolem je tedy zjistit, jaké ty dětské představy jsou.

### **Cíl a obsah diplomové práce**

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké mají děti raného školního věku prekoncepty o vztahu lidí a zvířat. Abych mohla zjistit, jaké mají děti představy o zvířatech a vztahu lidí ke zvířatům, považuji za důležité zabývat se pojmem zvíře a nastíněním toho, jak vůbec na vztah lidí a zvířat nahlížet. V další části práce se pokusím s pomocí dostupných výzkumů a článků nalézt odpovědi na to, jak o zvířatech a vztahu lidí a zvířat přemýšlejí současné děti. Následně se podívám do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) a do učebnic pro 1. období 1. stupně (1. – 3. ročník) a popíši, do jaké míry a jakým způsobem jsou témata vztahu lidí a zvířat v těchto dokumentech zpracována. Na základě výše vymezených částí práce se pokusím interpretovat, jak učivo dané RVP ZV a zprostředkované vybranými učebnicemi dětské přemýšlení o zvířatech a vztahu lidí a zvířat plánuje rozvíjet.

Poté se budu zabývat teorií dětských prekonceptů – proč je důležité je u dětí zjišťovat a jakým způsobem pak s nimi pracovat. Tuto kapitolu zarámuji do širšího kontextu teorie konstruktivismu, z něhož učení o prekonceptech vzešlo.

V empirické části stanovím výzkumné otázky a pomocí metody polostrukturovaného rozhovoru a dále otevřeného kódování a techniky vyložení karet budu zkoumat dětské prekoncepty v těchto oblastech.

## **I. Teoretická část**

## 2 Aspekty vztahu lidí a zvířat

Nejprve bych ráda nastínila, co vše může patřit do oblasti vztahu lidí a zvířat, kterou budu zkoumat. Pokusím se vymezit z různých hledisek samotný pojem zvíře, podívat se na pojetí zvířat ve společenských vědách a stručně charakterizovat poměrně mladý obor human-animal studies.

### 2.1 Pojem zvíře

Základní význam slova *zvíře* uvádí Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost (dále jen SSČ) i Slovník spisovného jazyka českého (dále jen SSJČ) jako „*větší živočich, zvl. savec*“. Příruční slovník jazyka českého (dále jen PSJČ) přidává k významu opozici vůči člověku: „*větší živočich, zvl. savec, pták apod. (proti člověku)*“. Dále pak expresivně „*živočich, tvor*“ (SSČ) či „*tvor vůbec*“ (SSJČ, PSJČ). Další významy už jsou přenesené: expresivně „*člověk mající špatné, nelidské vlastnosti*“ (SSJČ), „*nelidský, krutý, surový n. zuřivý člověk*“ (PSJČ) nebo řidčeji expresivně „*něco velikého*“ (SSJČ) a další.

Jiné vymezení pojmu můžeme najít v českém právu, konkrétně v zákoně č. 246/1992 Sb., na ochranu zvířat proti týrání, ve znění pozdějších předpisů. Zvířetem je podle jeho § 3 písm. a) „*každý živý obratlovec, kromě člověka, nikoliv však embryo nebo plod.*“

Z výše uvedených definic tedy vyplývá, že mezi zvířata obvykle není řazen člověk. Angličtina má pro tuto skutečnost výstižný pojem *non-human animal*, český překlad *mimolidská zvířata* není ale v běžné řeči příliš ukotven.

Pro účely této práce jsem do pojmu *zvíře* zahrнула všechny živočichy (tedy oproti výše uvedeným definicím i malé a bezobratlé), použila jsem ovšem hovorovou variantu slova. Jednak z důvodu, že tato varianta slova je bližší mladším dětem a hojně se bez dalšího upřesňování používá i v učebnicích pro 1. stupeň, za druhé pak proto, že hovorový tvar *zvíře* více napovídá tomu, že zde nebudu zvířata uvažovat z odborného biologického hlediska.

## 2.2 Zvířata ve společenských vědách

Zkoumání zvířat nejen z biologického pohledu bylo součástí všech lidských kultur, často vycházel přístup ke zvířatům i z náboženského učení. Od starého Egypta, Číny či Indie, přes antické filosofy, judaismus, islám, počátky křesťanství a dále k proměnám evropského myšlení během středověku a novověku až k dnešku, ve všech dobách se lidé snažili přijít na to, jestli má zvíře duši, vědomí, rozum, emoce, jestli cítí bolest, jestli dokáže reflektovat samo sebe a jakou má člověk odpovědnost za to, jakým způsobem zvířata využívá. Zvířata byla vždy součástí lidových tradic, mýtů, pohádek i jazykového obrazu světa<sup>1</sup>. Tyto přístupy a jejich proměny poměrně komplexně mapuje populárně naučná kniha *Ochlupení bližní – Zvířata v kulturních kontextech* biologa a filosofa Stanislava Komárka (2011). Z odborného hlediska toto téma v průběhu 20. století zkoumala sociální a kulturní antropologie (Vandrovcová, 2015). Zvířaty v českém jazyce se zabývá například tematický frazeologický slovník Evy Mrhačové *Názvy zvířat v české frazeologii a idiomatice* (1999).

Psychologie využívala zvířat jednak jako prostředků k porozumění lidské psychice (někteří výzkumníci využívali opice jako modely pro lidské chování), další velkou oblastí je dodnes využití zvířat v psychoterapii. Historie zkoumala například způsoby souzení a trestání zvířat ve středověku nebo roli domácích zvířat ve viktoriánské Anglii. Za přelomové dílo v oblasti lidskozvířecích vztahů je považována kniha australského filosofa Petera Singera *Osvobození zvířat* z roku 1975. Ta napomohla tomu, že západní společnost začala vnímat důležitost etických otázek spojených se zvířaty, navíc se v tomto období začala interakcemi lidí a zvířat systematictěji zabývat sociologie (Vandrovcová, 2015).

V průběhu 80. let se postupně v rámci sociologie vydělil samostatný obor *Human-Animal Studies*<sup>2</sup>. Byly založeny časopisy jako *Society and Animals* či *Anthrozoös*, začaly vznikat výzkumné instituce v rámci univerzit i mimo ně. Na počátku 21. století se oddělil ještě

---

<sup>1</sup> Jazykový obraz světa je jakýsi model, který ovlivňuje uživatele jazyka v jeho chápání světa. Je spíše interpretací, než skutečným odrazem reality. Liší se kulturně, ale i žánrově nebo s ohledem na konkrétní komunikační situaci. Tak tedy i jazykový obraz světa dětí je jiný než jazykový obraz světa dospělých (Karlík et al., 2012–2018).

<sup>2</sup> V češtině existuje výraz antropozoologie, ale není téměř používán.

podobor *Critical Animal Studies*, který nazírá na postavení zvířat ve společnosti kriticky, soustředí se na zneužívání zvířat a snaží se v tomto ohledu o společenskou změnu. Svým bádáním poskytují informační základnu občanským aktivistům (Vandrovcová, 2015).

Human-Animal Studies je dnes stále poměrně mladým, avšak už etablovaným interdisciplinárním společenskovědním oborem. V České republice se o jeho rozvoj a popularizaci aktuálně nejvíce snaží socioložka Tereza Vandrovcová. Už několik let vede přednášky a semináře s názvem *Úvod do Animal Studies* na Univerzitě Karlově v Praze (v rámci Katedry sociologie Filozofické fakulty) a na Masarykově univerzitě v Brně (v rámci Katedry environmentálních studií Fakulty sociálních studií). Je mimo jiné autorkou webových stránek [www.humanimal.cz](http://www.humanimal.cz), kde uvádí jako příklady oblastí zájmů Animal Studies tyto:

- „Umění, např. zvířata jako inspirace.
- Historie, např. vývoj morálního statusu zvířat.
- Ekonomika, např. zvířata jako produkty.
- Politika, např. zvířata jako objekty vykonávané moci.
- Věda, např. zvířata jako nástroje.
- Environmentalismus, např. zvířata jako dědictví přírody.
- Osobní dimenze, např. zvířata jako společníci.
- Socio-kulturní dimenze, např. zvířata jako zdroj zábavy.
- Kriminologie, např. zvířata jako oběti trestných činů.“ (Vandrovcová 2016)

S některými tématy, která jsou zkoumána v rámci Human-Animal Studies na vědecké úrovni, se děti setkávají v přímé zkušenosti ve svém životě, s jinými je konfrontují už od dětského věku média, o dalších slyší v rodině a později také ve škole. Následující kapitola přinese poznatky z několika studií, které se zabývaly tím, jak současné děti ke zvířatům přistupují a jak o nich přemýšlejí.

### 3 Jak děti o vztahu lidí a zvířat přemýšlejí

Přístup dnešních dětí ke zvířatům se hodně odvíjí od toho, že současná euroamerická společnost je celkově dost odcizená přírodě. Začátek procesu odcizování bývá spojován s průmyslovou revolucí a upozorňoval na něj už Jean Jacques Rousseau v roce 1762 (Jančaříková et al., 2020). Dětem, které jsou v nynější době v mateřských školách a prvních ročnících základních škol, se někdy říká generace alfa. Jsou to děti, které se narodily do doby, v níž internet, chytré telefony, sociální sítě, počítačové hry a další vymoženosti digitálního světa jsou běžnou součástí domácností. Se samozřejmou přítomností technologií v každodenním životě je často spojeno méně času stráveného v přírodě. Děti z alfa generace se mnohdy zvířat buď bojí, nebo je naopak všechny až nekriticky milují a idealizují si je bez toho, aby vnímaly jejich skutečné potřeby (Jančaříková et al., 2020).

Podívejme se ale na vztah ke zvířatům a přírodě obecně s trochu větším odstupem a v širším kontextu. V roce 1984 přišel přírodovědec a sociobiolog Edward Osborne Wilson s pojmem biofilie. Tvrdil, že člověk má vrozenou tendenci vyhledávat kontakt s živou i neživou přírodou, což zahrnuje i přirozenou náklonnost ke zvířatům. Jde o jakýsi univerzální lidský instinkt, evoluční dědictví z dob, kdy jsme žili v těsném kontaktu s krajinou i zvířaty (DeLoache et al., 2011). Míra biofilie je přirozeně vyšší u dětí, které ještě nejsou tak socializovány a ovlivněny kulturním prostředím, v němž vyrůstají. Není-li od raného věku rozvíjena, může v průběhu života zaniknout či se dokonce přeměnit v biofobii (Jančaříková, 2009). Některé výzkumy se zabývaly i mírou biofilie u dětí z různých typů rodin a přišly s tím, že u dětí se vzdělanějšími rodiči bývá vyšší, protože tito rodiče své děti ke kontaktu s přírodou více povzbuzují. Naopak rozdíl mezi pohlavími nejsou v dětském věku významné (Ahmetoğlu, 2017).

Tento vrozený instinkt v sobě zahrnuje i intuitivní strach či pocit odporu vůči zvířatům jedovatým či jinak nebezpečným. V tomto ohledu je velmi zajímavé si uvědomit, že štítilost vůči takovým typům zvířat jako jsou pavouci, červi či hadi může být interpretována jako odcizení přírodě, současně ale může jít naopak i o to, že je člověk napojen na přírodu velmi těsně a má v sobě stále silně přítomen pradávný instinkt, který ho

dříve chránil před nebezpečím (Fančovičová, 2012). Výzkumy, které se zabývají přístupem dětí k živočichům vzbuzujícím odpor či strach, ukazují, že pokud jsou zařazovány do školní výuky programy prohlubující znalosti dětí o těchto zvířatech, pomáhá to dětem vyjasňovat některé jejich miskoncepty a především to proměňuje jejich postoje k těmto zvířatům (Cho et al., 2018; Albo et al., 2021). Ještě větší vliv má ovšem samotná osobnost učitele a především rodiče. Jako děti automaticky kopírují mnohé jiné vzorce chování, i strach z některých zvířat či odpor k nim je věc, kterou děti úplně přirozeně přebírají od dospělých kolem sebe (Jančaříková, 2019).

Dospělí mají vliv i na to, že už od předškolního věku děti podvědomě přiřazují některá zvířata do kategorie „hodných“ a jiná do kategorie „zlých“. Zatímco Kateřina Jančaříková (2019) tvrdí, že většina tříletých dětí ještě přistupuje pozitivně ke všem zvířatům, Milan Kubiátko (2012) ve svém výzkumu s předškolními dětmi ve věku 5 – 6 let zjistil, že kategorie „hodných“ („generally good“) a „zlých“ („generally bad“) zvířat už je u těchto dětí poměrně ukotvená. Kubiátko zkoumal mimo jiné to, jestli a proč se vybraná zvířata dětem líbí či nelíbí a z kterých mají strach. Sám do výzkumu vybral 5 zvířat „hodných“ (zvířata z hlediska člověka užitečná, všeobecně považovaná za krásná, mazlíčci) a 5 zvířat „zlých“ (zvířata nebezpečná, všeobecně vzbuzující spíše odpor, škůdci) a zjistil, že už i děti mají v sobě tento přístup ke zvířatům vyvinutý. Zajímaly ho i případné rozdíly mezi pohlavími, ale ty nezaznamenal. Jiné výzkumy ukázaly, že rozdíly mezi pohlavími ve vnímání zvířat se začínají objevovat během mladšího školního věku, a to například u strachu z šelem, který je větší u dívek (Činčera, 2012), a také štitivost a odpor směrem k některým druhům zvířat se objevuje více u dívek (Albo et al., 2021).

Jančaříková (2019) tedy považuje raný předškolní věk za senzitivní období pro utváření postojů ke zvířatům. Kubiátko (2012) předpokládá, že postoje, které pozoroval u předškolních dětí, přetrvávají ve velké míře do dospělosti a může být tedy výzvou pro učitele a rodiče, aby tyto stereotypy dětem narušili.

Dalším pojmem, který uvažuje o dětech a jejich vnímání přírody, je vedle biofilie přírodovědná inteligence (Natural Intelligence). Popsal ji psycholog a neurolog Howard

Gardner v rámci své teorie rozmanitých inteligencí<sup>3</sup>. Děti, které jsou v této oblasti nadané, jsou trpělivými pozorovateli přírody, mají dobře vyvinuté smyslové vnímání, jsou rády venku, zajímají se o rostliny a živočichy a zakládají sbírky, dokážou přírodní entity systematicky třídit, rozumí cyklickým jevům (Jančaříková, 2009). Eunsook Hyun (2005) mluví o senzitivním období pro rozvoj této inteligence. Děti je potřeba podporovat v jejich zvědavosti, zájmech, nebrzdit je v prozkoumávání přírody, umožnit jim rozvíjet jejich smyslové prožívání, které v tomto věku převažuje nad logickým uvažováním.

Zvířecí téma, které nelze ve vztahu k dětem opominout, jsou domácí mazlíčci. Psychologové se shodují na tom, že péče o mazlíčka má pozitivní vliv na sociální a emoční rozvoj, zvířata dětem pomáhají osvojit si cenné mezilidské dovednosti, usnadňují zdravý přechod do dospělosti (Tipper, 2011). Pokud mají děti popsat svou rodinu a prostředí, ve kterém žijí, často do rodinných vztahů zcela automaticky zařazují zvířecí mazlíčky, detailně popisují vztahy s nimi, interakce, do kterých se zvířata v rámci rodiny dostávají, veselé i nepříjemné zážitky. Je zajímavé, že v tomto se moc neliší ti, kteří mazlíčka doma mají, od těch, kteří tento fenomén znají jen z rodin kamarádů či známých. I tyto děti zahrnují zvířata do kruhu rodiny svého kamaráda, a mají-li popsat prostředí, v němž kamarád žije, a jeho rodinu, velkou část zabere mnohdy detailní popis zvířecího mazlíčka. Podobně když mají děti vylíčit okolí svého obydlí, často do těchto popisů vstupují velkou měrou zvířata sousedů nebo jiní živí tvorové, se kterými dítě může přijít v okolí svého bydliště do kontaktu, mnohdy vlastně těsnějšího než s lidmi. Tipper (2011) uvádí, že pro děti je komunikace s mazlíčkem leckdy snadnější a přístupnější než komunikace s dospělým, proto si skrze mazlíčky děti mohou saturovat svou potřebu fyzického kontaktu, prožívání vlastní autority či kompetentnosti.

Ze všech výše uvedených příkladů a studií vyplývá, že kontakt se zvířaty je pro děti od malička velmi důležitý a užitečný a malé děti ho přirozeně vyhledávají bez toho, aby zvířata posuzovala lidskými měřítky užitečnosti či nebezpečnosti. A toto se týká i generace

---

<sup>3</sup> Gardnerova typologie vznikla už v roce 1983, osmá přírodovědná inteligence byla k původním sedmi druhům inteligence přidána v roce 1996. Stejně jako každá jiná typologie má i tato své nedostatky a nelze ji brát dogmaticky, mnozí odborníci ji dnes kritizují. Ovšem jako jeden z pohledů, jak rozličná dětská nadání využívat a podporovat, má určitě pro učitele svůj význam (Jančaříková 2009).

alfa, o které jsem trochu skepticky mluvila v úvodu kapitoly. Za výzvu k prozkoumání osobně považuji to, co se s těmito dětmi během jejich vývoje stane, že v dospělosti mnohdy berou využívání zvířat (často ne příliš humánní) jako nutné zlo a automatickou součást společnosti. Susan Yoon (2001) se ve své případové studii zamýšlela nad tím, že mnoho společenských snah o větší udržitelnost či ekologičtější způsob života je vedeno ekonomickými zájmy a antropocentrickým viděním světa, nikoli snahou o blaho samotné přírody, potažmo zvířat. Lidé jsou často schopni udělat ústupky ze svého standardu a vlády jsou ochotny se těmito tématy vážně zabývat až ve chvíli, kdy jsou ohroženy zájmy samotných lidí. Yoon dělala rozhovory se studenty z 5. ročníků a došla k tomu, že děti v tomto věku velmi silně vnímají zneužívání zvířat a jejich práva. Už jsou schopny se podívat na tato témata komplexněji, ze širšího hlediska než jen očima svého vlastního mazlíčka či zvířat pozorovaných v parku u domu, rozumí už mnohým společenským procesům a potřebám, současně v sobě ale ještě mají citlivost a otevřenost. Za velmi dobrý způsob, jak pracovat s postoji vůči zvířatům, považuje Yoon skupinovou diskuzi, v níž si studenti vzájemně naslouchají, obohacují se, učí se argumentovat a propojovat fakta s názory a kde velmi dobře a nenásilně funguje vrstevnický vliv. Tyto diskuze by pak podle ní mohly být odrazovým můstkem pro to, aby se studenti více zajímali o problémy životního prostředí nejen z hlediska potřeb lidí, ale i z hlediska celkového přístupu k přírodě a zvířatům.

Na závěr bych ráda zmínila ještě výzkumy dětských prekonceptů, které prováděli Jere Brophy a Janet Alleman (2006). Ti dopodrobna zkoumali, jak děti ve věku 5 – 9 let (tedy od věku předškolního do třetího ročníku základní školy) přemýšlí a jak rozumí mnoha oblastem z každodenního života, jako je například bydlení, oblékání, rodinný život, doprava, peníze... Zajímavá zjištění týkající se vnímání zvířat jsem našla především v rámci tématu jídlo (Brophy et al., 2001). Není asi překvapivé, že čím více je jídlo průmyslově zpracované, tím menší povědomí mají děti o tom, jak vzniká a odkud pochází původní suroviny. Zatímco původ jablečného pyré je dětem poměrně jasný, s chlebem už je to o něco horší, ještě větší nejasnosti mají ovšem děti u výrobků živočišného původu, jako je sýr nebo hamburger. Méně než polovina dětí věděla, že maso z hamburgeru pochází

z hovězího dobytka. Když se výzkumníci ptali na proces zpracování masa, většina dětí ho popsala pouze jednoduchým postupem zabít zvíře, nařezat maso, uvařit maso.

Další sada otázek ve výzkumu o jídle se týkala využití různých hospodářských zvířat. Obecně dětské představy odpovídají spíše představě drobnější rodinné farmy s menším počtem zvířat, ne hospodářské velkoprodukci. Velmi málo dětí ví, že farmáři chovají zvířata pro byznys a ne pro vlastní potřebu masa a dalších živočišných produktů. Některé děti si myslí, že farmáři použijí maso ze zvířat až ve chvíli, kdy zvíře samo umře. Ojedinělá není ani představa, že farmáři se o zvířata dobře starají a dávají jim určitou formu ochrany, protože v divočině by zvířata neměla tolik jídla a mohl je někdo zastřelit. Každopádně se jedná o oblast, v níž mají děti mnoho nejasností a miskonceptí, se kterými stojí za to dále pracovat (Brophy et al., 2001).

V dalších kapitolách bych se ráda podívala na to, jak téma zvířat a lidí pojímá RVP ZV a jak je zobrazeno v prvostupňových učebnicích prvních tří ročníků.

## 4 Zvířata v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

V RVP ZV nenajdeme mnoho formulací, které by přímo odkazovaly na vztah lidí a zvířat. Najdeme v něm ale mnoho širších témat, jejichž pochopení nás může vést k porozumění významu zvířat v našich životech. Mnohé výstupy jsou formulovány tak obecně, že chceme-li do nich nějaké „zvířecí“ téma napasovat, povede se nám to.

Témata spadají především do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (a jejich pěti tematických okruhů), případně k průřezovému tématu Environmentální výchova. Níže uvádím příklady výstupů a učiva a vlastní příklady „zvířecích“ témat, která se mohou objevit.

Pracovala jsem s novou verzí RVP ZV vydanou v roce 2021 a pro školy závaznou nejpozději od září 2023. Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět došlo k vypuštění či lehké úpravě některých výstupů. Tématu zpracovávaného v této diplomové práci se to ovšem příliš nedotklo.

### 4.1 Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět

#### 4.1.1 Tematický okruh Místo, kde žijeme

##### Očekávané výstupy 2. období – žák

ČJS-5-1-04 vyhledá typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, jednoduchým způsobem posoudí jejich význam

*ČJS-5-1-05 porovná způsob života a přírodu v naší vlasti i v jiných zemích*

##### Učivo

*- okolní krajina (místní oblast, region) – (...), rozšíření (...) živočichů, vliv krajiny na život lidí, působení lidí na krajinu a životní prostředí (...)*

*(RVP ZV, 2021, s. 46–47)*

Na základě výše citovaného úryvku se domnívám, že při plnění výstupů dané tematické oblasti může učitel vést žáky například k porovnání využívání zvířat v zemědělství v různých druzích krajiny v rámci naší země či v různých zemích.

#### 4.1.2 Tematický okruh Lidé kolem nás

##### Očekávané výstupy 1. období – žák

ČJS-3-2-01 rozlišuje blízké příbuzenské vztahy v rodině, role rodinných příslušníků a vztahy mezi nimi, projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků i jiných lidí, jejich přednostem i nedostatkům

ČJS-3-2-02 odvodí význam a potřebu různých povolání a pracovních činností

##### Učivo

rodina – postavení jedince v rodině, role členů rodiny, příbuzenské a mezigenerační vztahy, život a funkce rodiny, fyzická a duševní práce, zaměstnání

(RVP ZV, 2021, s. 47–48)

Výše uvedené výstupy mohou být námětem k přemýšlení nad tím, jakou roli hrají zvířata v životě dnešních rodin, ostatně i některé učebnice řadí k rodinným příslušníkům právě domácí mazlíčky. Pro žáky může být zajímavé přemýšlet i nad tím, v kolika povoláních lidem zvířata pomáhají a co vše by lidé bez zvířat nedokázali.

#### 4.1.3 Tematický okruh Lidé a čas

##### Očekávané výstupy – 1. období – žák

ČJS-3-3-03 uplatňuje elementární poznatky o sobě, o rodině a činnostech člověka, o lidské společnosti, soužití, zvycích a o práci lidí; na příkladech porovnává minulost a současnost

##### Očekávané výstupy – 2. období – žák

ČJS-5-3-03 srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifik

##### Učivo

- současnost a minulost v našem životě – proměny způsobu života, bydlení, předměty denní potřeby, průběh lidského života, státní svátky a významné dny

(RVP ZV, 2021, s. 48)

Při práci s výstupy a učivem této tematické oblasti má učitel mnoho prostoru pro to porovnávat se žáky život se zvířaty v minulosti a dnes. Je možné se zabývat proměnami zemědělství, jídelníčku, proměnami různých povolání, při kterých lidé zvířata využívají, ale i různými tradicemi a lidovými zvyky spjatými se zvířaty.

#### 4.1.4 Tematický okruh Rozmanitost přírody

##### Očekávané výstupy – 1. období – žák

ČJS-3-4-01 pozoruje, popíše a porovná viditelné proměny v přírodě v jednotlivých ročních obdobích

ČJS-3-4-02 rozřídí některé přírodniny podle nápadných určujících znaků, uvede příklady výskytu organismů ve známé lokalitě

##### Očekávané výstupy – 2. období – žák

ČJS-5-4-01 objevuje a zjišťuje propojenost prvků živé a neživé přírody, princip rovnováhy přírody a nachází souvislosti mezi konečným vzhledem přírody a činností člověka

ČJS-5-4-03 zkoumá základní společenstva ve vybraných lokalitách regionů, zdůvodní podstatné vzájemné vztahy mezi organismy

ČJS-5-4-05 zhodnotí některé konkrétní činnosti člověka v přírodě a rozlišuje aktivity, které mohou prostředí i zdraví člověka podporovat nebo poškozovat

##### Učivo

- rovnováha v přírodě – význam, vzájemné vztahy mezi organismy, základní společenstva
- ohleduplné chování k přírodě a ochrana přírody – odpovědnost lidí, ochrana a tvorba životního prostředí, ochrana rostlin a živočichů, likvidace odpadů, živelné pohromy a ekologické katastrofy

(RVP ZV, 2021, s. 49–50)

Tato tematická oblast je přímo zaměřena na přírodu, a ač v ní nenajdeme vysloveně pojem *zvíře*, můžeme si ho představit pod formulacemi *přírodniny*, *organismy*, *prvky živé přírody*, *společenstva* a samozřejmě i *živočichové*. Žáci jsou výše uvedenými výstupy vedeni k pozorování přírody, její ochraně a všímání si souvislostí mezi lidským a zvířecím světem. Učitel může se žáky vymýšlet konkrétní činnosti, jak zvířatům v průběhu roku pomáhat. Žáci se učí třídit zvířata nejen dle biologických znaků, ale i dle vztahu k lidem.

#### 4.1.5 Tematický okruh Člověk a jeho zdraví

##### Očekávané výstupy – 1. období – žák

ČJS-3-5-02 rozezná nebezpečí různého charakteru, využívá bezpečná místa pro hru a trávení volného času

##### Učivo

- *péče o zdraví – zdravý životní styl, denní režim, správná výživa, výběr a způsoby uchovávání potravin, vhodná skladba stravy (...)*

*(RVP ZV, 2021, s. 50–51)*

Přestože tato oblast přírodu ani zvířata explicitně neuvádí, učitel může zmínky o nich zařadit v rámci učiva o stravě a taktéž je možné zamýšlet se nad tím, která zvířata jsou pro nás dnes nebezpečná, případně to porovnávat s minulostí.

## **4.2 Průřezové téma Environmentální výchova**

Průřezová témata jsou významná mimo jiné tím, že rozvíjí hodnotovou a postojoyou stránku osobnosti. Environmentální výchova kupříkladu „*vede k angažovanosti v řešení problémů spojených s ochranou životního prostředí*“ nebo „*vede k vnímavému a citlivému přístupu k přírodě a přírodnímu a kulturnímu dědictví*“ (RVP ZV, 2021, s. 135). Jak už jsem uváděla výše, zvířata jako taková nejsou v RVP téměř zmiňována, ale můžeme si je dosadit vždy, když je použit obecnější pojem *příroda*, případně ve chvílích, kdy se mluví o ještě obecnějším *životním prostředí*, což je i případ tohoto průřezového tématu.

## 5 Zvířata v učebnicích pro 1. stupeň

Vzdělávací obsah je v RVP ZV tvořen očekávanými výstupy a učivem. Učivo je doporučeno a stejně tak výstupy na konci 3. ročníku. Výstupy na konci 5. ročníku jsou závazné (RVP ZV, 2021, s. 14). Dle těchto výstupů si každá škola zpracovává svůj Školní vzdělávací program a dále pak měsíční a týdenní plány. Většina škol využívá ještě jako vodítko výuky učebnice či pracovní sešity a další již existující výukové materiály, případně si tvoří výukové materiály vlastní. Učivo vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* je velmi široké, naproti tomu oborová a oborově-didaktická příprava učitelů logicky omezená. Použití již existujících učebnic patří k jednomu z mnoha podpůrných prostředků, který může učitel použít (Stará, 2019, s. 8–9).

Zmínky o vztahu lidí a zvířat jsem proto hledala i v učebnicích. Oblast *Člověk a jeho svět* je tradičně vyučována v prvních třech ročnících ve vyučovacím předmětu *Prvouka*, v dalších dvou ročnících pak jako *Vlastivěda a Přírodověda*. V následujícím textu jsem se zaměřila pouze na 1. vzdělávací období, tedy zkoumala jsem učebnice prvouky. Do analýzy jsem zahrnula tyto učebnice:

### 1. ročník:

Cestička do školy I. Prvouka pro 1. ročník ZŠ. Alter (2007), dále jen P1-1Alter

Cestička do školy II. Prvouka pro 1. ročník ZŠ. Alter (2013), dále jen P1-2Alter

Můj svět a pohádka. Člověk a jeho svět. Dialog (2007), dále jen ČJS1Dialog

Můj svět a pohádka. Člověk a jeho svět. Pracovní listy. Dialog (2007), dále jen ČJS1Dialog-PL

Člověk a jeho svět pro 1. ročník základní školy. Didaktis (2005), dále jen ČJS1Didaktis

Prvouka 1. Učebnice pro 1. ročník základní školy. Fraus (2007), dále jen P1Fraus

Prvouka 1. Pracovní učebnice. Fraus (2018), dále jen P1Fraus-PU

Prvouka 1. Příručka učitele. Fraus (2007), dále jen P1Fraus-MP

Lili a Vili ve světě prvouky 1. Klett (2013), dále jen P1Klett

Lili a Vili v 1. třídě. 2. díl. Mezipředmětový pracovní sešit pro 1. ročník. Klett (2014), dále jen MPS1Klett

Prvouka 1. NNS (2000), dále jen P1NNS

Prvouka 1. učebnice pro 1. ročník ZŠ. Čtení s porozuměním. NNS Duhová řada (2012), dále jen P1NNS-DR

Prvouka 1. pracovní sešit pro 1. ročník ZŠ. Čtení s porozuměním. NNS Duhová řada (2012), dále jen P1NNS-DR-PS

Metodický průvodce k učebnici s pracovním sešitem Prvouka 1. NNS Duhová řada (2012), dále jen P1NNS-DŘ-MP

Já a můj svět. Prvouka pro 1. ročník. NNS (2014), dále jen JMS1NNS

Pracovní listy k učebnici Já a můj svět. NNS (2014), dále jen JMS1NNS-PL

Já a můj svět. Prvouka pro 1. ročník. Metodický průvodce. NNS (2013), dále jen JMS1NNS-MP

Člověk a jeho svět 1. Prodos (2015), dále jen ČJS1Prodos

Prvouka pro 1. ročník ZŠ 1. díl. SPN (2010), dále jen P1-1SPN

Prvouka pro 1. ročník ZŠ 2. díl. SPN (2010), dále jen P1-2SPN

Prvouka pro 1. ročník ZŠ. SPN (2010), dále jen P1SPN

Hravá prvouka. Pracovní učebnice pro 1. ročník ZŠ. Taktik (2015), dále jen P1Taktik

Hravá prvouka. Metodická příručka pro učitele k pracovní učebnici. Taktik (2015), dále jen P1Taktik-MP

## **2. ročník:**

Svět okolo nás. Prvouka pro 2. ročník ZŠ. Alter (2010), dále jen P2Alter

Prvouka pro 2. ročník základní školy. Učebnice. Fraus (2008), dále jen P2Fraus

Prvouka pro 2. ročník základní školy. Pracovní sešit. Fraus (2008), dále jen P2Fraus-PS

Prvouka pro 2. ročník základní školy. Příručka učitele. Fraus (2009), dále jen P2Fraus-MP

Lili a Vili ve světě prvouky 2. Klett (2014), dále jen P2Klett

Lili a Vili ve 2. třídě. 2. díl. Mezipředmětový pracovní sešit pro 2. ročník. Klett (2014), dále jen MPS2-2Klett

Lili a Vili ve 2. třídě. 4. díl. Mezipředmětový pracovní sešit pro 2. ročník. Klett (2014), dále jen MPS2-4Klett

Prvouka 2. Učebnice pro 2. ročník ZŠ. NNS (2013), dále jen P2NNS

Prvouka 2. Pracovní sešit pro 2. ročník ZŠ. NNS (2013), dále jen P2NNS-PS

Prvouka 2. Učebnice pro 2. ročník ZŠ. Čtení s porozuměním. NNS Duhová řada (2012), dále jen P2NNS-DŘ

Prvouka 2. Pracovní sešit pro 2. ročník ZŠ. Čtení s porozuměním. NNS Duhová řada (2012), dále jen P2NNS-DŘ-PS

Metodický průvodce k učebnici s pracovním sešitem Prvouka 2. NNS Duhová řada (2015), dále jen P2NNS-DŘ-MP

Já a můj svět. Prvouka pro 2. ročník. NNS (2014), dále jen JMS2NNS

Já a můj svět. Prvouka pro 2. ročník. Pracovní sešit (2014). NNS, dále jen JMS2NNS-PS

Metodický průvodce k učebnici a pracovnímu sešitu prvouky Já a můj svět pro 2. ročník (2013). NNS, dále jen JMS2NNS-MP

Člověk a jeho svět 2. Prodos (2015), dále jen ČJS2Prodos

Prvouka pro 2. ročník ZŠ. SPN (2017), dále jen P2SPN

Prvouka pro ZŠ 2. Pracovní sešit. SPN (2017), dále jen P2SPN-PS  
Svět kolem nás. Prvouka pro 2. ročník ZŠ 1. díl. Studio 1+1 (2011), dále jen P2-1Studio1+1  
Svět kolem nás. Prvouka pro 2. ročník ZŠ 2. díl. Studio 1+1 (2011), dále jen P2-2Studio1+1  
Hravá prvouka. Učebnice pro 2. ročník ZŠ. Taktik (2015), dále jen P2Taktik  
Hravá prvouka. Pracovní sešit pro 2. ročník ZŠ. Taktik (2015), dále jen P2Taktik-PS

### **3. ročník:**

Prvouka pro 3. ročník. 1. díl. Alter (1997), dále jen P3-1Alter  
Prvouka pro 3. ročník. 2. díl. Alter (1998), dále jen P3-2Alter  
Člověk a jeho svět. Učebnice pro 3. ročník ZŠ. Didaktis (2008), dále jen ČJS3Didaktis  
Prvouka pro 3. ročník základní školy. Učebnice. Fraus (2009), dále jen P3Fraus  
Prvouka pro 3. ročník základní školy. Pracovní sešit. Fraus (2009), dále jen P3Fraus-PS  
Prvouka pro 3. ročník základní školy. Příručka učitele. Fraus (2010), dále jen P3Fraus-MP  
Lili a Vili ve světě prvouky 3. Klett (2015), dále jen P3Klett  
Lili a Vili ve 3. třídě. 3. díl. Mezipředmětový pracovní sešit pro 3. ročník. Klett (2015), dále jen MPS3-3Klett  
Lili a Vili ve 3. třídě. 6. díl. Mezipředmětový pracovní sešit pro 3. ročník. Klett (2015), dále jen MPS3-6Klett  
Prvouka 3. Učebnice pro 3. ročník ZŠ. NNS (2013), dále jen P3NNS  
Prvouka 3. Učebnice pro 3. ročník ZŠ. Čtení s porozuměním. NNS Duhová řada (2013), dále jen P3NNS-DR  
Já a můj svět. Prvouka pro 3. ročník. NNS (2014), dále jen JMS3NNS  
Já a můj svět. Prvouka pro 3. ročník. Pracovní sešit. NNS (2014), dále jen JMS3NNS-PS  
Člověk a jeho svět 3. Prodos (2015), dále jen ČJS3Prodos  
Prvouka pro 3. ročník ZŠ. SPN (2018), dále jen P3SPN  
Svět kolem nás. Prvouka pro 3. ročník ZŠ 1. díl. Studio 1+1 (2011), dále jen P3-1Studio1+1  
Svět kolem nás. Prvouka pro 3. ročník ZŠ 2. díl. Studio 1+1 (2011), dále jen P3-2Studio1+1  
Hravá prvouka. Učebnice pro 3. ročník ZŠ. Taktik (2015), dále jen P3Taktik

Analýzu jsem prováděla z učebnic, pracovních sešitů a několika metodických příruček, které byly dostupné v Pedagogické knihovně J. A. Komenského. Předpokládala jsem, že tam bude k dispozici vše důležité, co je v současnosti na trhu, a tedy i používáno ve školách. Žádné z hlavních nakladatelství, která jsem znala z průběhu studia i praxí, tam opravdu nechybělo.

V první fázi jsem prošla stránku za stránkou všechny tyto výtisky, a kdekoliv jsem objevila jakoukoliv zmínku týkající se vztahu lidí a zvířat, stranu jsem si vyfotila. Už během ofocování jsem si dělala stručné poznámky k tomu, co se v učebnicích opakovaně objevuje, případně k tomu, co mi přišlo naopak výjimečné či něčím zvláštní. Současně už se mi začínala v hlavě a postupně i na papíře tvořit kostra témat. V první řadě šlo o témata, která se v učebnicích objevovala jako samostatné kapitoly, ale zaznamenávala jsem si i poznámky k různým drobnostem, kterým sice nebylo věnováno v jednotlivých učebnicích mnoho prostoru, ale nějakým způsobem se o nich zmiňovala většina nakladatelství. Usoudila jsem tedy, že jsou považována pro školní výuku za podstatná. V počítači jsem si pak fotografie roztrídila podle ročníků a nakladatelství.

Poté jsem se pustila do podrobnější analýzy, kdy jsem opět prošla všechny vyfocené strany a vypisovala si vše, co jsem považovala za důležité zmínit. Ke všemu jsem si psala do poznámek i zdroje, z čehož mi později vyplynulo, jaké informace se vyskytly ojediněle, jaké v několika zdrojích a jaké byly zpracovány téměř všemi nakladatelstvími. V textu, který jsem následně na základě těchto poznámek sepsala, jsem neuváděla žádná procenta, počty učebnic ani jiné přesné kvantifikace, protože mi šlo v této fázi spíše o hrubou představu toho, co se souhrnně v učebnicích nachází, nikoli o přesnou analýzu.

Na následujících řádcích se tedy pokusím shrnout, jaká témata se v učebnicích vyskytují, a upozornit na zajímavosti, případně sporná místa.

Obecně se dá říci, že učebnice jsou „zvířátek“ plná. Některými učebnicemi dokonce děti postavička „zvířátka“ provází. V učebnicích od nakladatelství SPN je to kočička (P2SPN), v učebnicích od nakladatelství Klett to jsou dvě včelky (P1Klett).

## **5.1 My a zvířata v koloběhu roku**

Mnohé učebnice prvouky pracují s koloběhem roku, a to především v nejnižších ročnících. Kapitoly mívají názvy odvozené právě od částí roku – *Příroda na jaře* (P1Taktik, s. 52), *Léto v přírodě* (P1SPN2, s. 35), *Zimní krajina* (P1-2Alter, s. 1)... Zde najdeme mnoho zmínek o zvířatech, a to hlavně v souvislosti s tím, jak jim můžeme pomáhat nebo jak je můžeme pozorovat. Nechybí ani tipy na rukodělné aktivity, hry, písničky nebo příběhy se

zvířecími hrdiny (např. P1-2Alter, s. 3: *Zahrajte si hru Kdo přilétá do krmítka, Zaspívejte si písničku „Bude zima bude mráz“...*), stejně tak jako zásoba hádanek, přísloví, rébusů či pranostik (např. P2Taktik-PS, s. 57: kapitola *Ptáci na jaře*).

Podzim bývá spojen s učivem o stěhovavých ptácích, dočteme se o výlovu rybníků, honech či pozorování ježků. Zima je zaměřená především na to, že bychom měli zvířatům pomáhat a přikrmovat je, a to jak ptáky na krmítkách, tak lesní zvířata u krmelců (P1-2Alter, s. 1–2; ČJS1Didaktis, s. 27; P1Klett, s. 39 a další). Často se v rámci zimy objevují v učebnicích zmínky o myslivcích. Na jaře jsou největším tématem mláďata, většinou zpracovaná v rámci kapitoly *Hospodářská zvířata*. V létě, které je spojeno s prázdninami a výlety do přírody, bývá zařazováno učivo o nebezpečích číhajících v přírodě a mezi zvířaty (např. P1SPN2, s. 35), kterému se také ještě věnuji v jedné z dalších kapitol.

Zmínky o zvířatech jsou navázány i na lidové svátky a tradice v průběhu roku, a to především na Vánoce, masopust a Velikonoce. Samozřejmě zde nejsou zvířata nějakým významným motivem, ale objevují se v tradičních pokrmech (kapr, beránek, vejce...), na obrázcích (výtvarné ztvárnění vánočního kapra v různých učebnicích by stálo za samostatný odstavec) nebo při různých lidových obřadech a zvycích, jakým je právě třeba masopustní veselí se zvířecími maskami.

Leckdy jde opravdu jen o marginální poznámku, otázku k diskusi nebo jsou zvířata bez dalšího komentáře jen zařazena do ilustrací (ČJS1Dialog, s. 15: Panna Maria jedoucí na oslíkovi), ve vyšších ročnících se jde více do hloubky a učebnice se ptají po původu zvyků.

Nakladatelství Nová škola vydává přímo pracovní sešit zaměřený na pozorování přírody v průběhu roku s názvem Pracovní listy k učebnici Já a můj svět – Prvouka pro 1. ročník – Poznávejte přírodu (JMS1NNS-PL).

## **5.2 Domácí mazlíčci**

Velký prostor je – opět především v nižších ročnících – poskytnut tématu domácích mazlíčků, což je přirozeně pro děti téma blízké a lákavé. Názvy kapitol jsou různé – *Domácí mazlíčci* (P1NNS-DŘ, s. 44), *Péče o živočichy v zajetí* (P2NNS, s. 20), *Domácí zvířata chovaná pro radost* (JMS2NNS, s. 28). Nakladatelství Prodos (ČJS2Prodos, s. 25)

a Alter (P2Alter, s. 33) toto téma spojují do jedné kapitoly s péčí o pokojové rostliny. Někdy je téma spojeno do jednoho celku se zvířaty hospodářskými, čímž se zabývá v další kapitole. Téma bývá někdy zařazeno do širšího celku rodina.

Nakladatelství Fraus a SPN mají v první třídě kapitolu *Moje zvířátko* (P1Fraus, s. 48; P1-2SPN, s. 21). Obecně je dáván velký důraz na praktickou stránku péče – co domácí mazlíček potřebuje (prostor, krmení...), jak bychom se k němu měli chovat. Metodická příručka nakladatelství Taktik uvádí v 1. třídě cíl: „*Žáci si uvědomují odpovědnost za zvířátko, které doma chovají. Učí se o něj postarat, snaží se posoudit vhodnost výběru vzhledem ke svým možnostem.*“ (P1Taktik-MP, s. 79) Nakladatelství Fraus navazuje kapitolami *Co dělá chovatel* a *Staráme se o psa* (P1Fraus s. 49–50). Psům je v učebnicích dáno více prostoru než jiným domácím zvířatům, u nich ostatně bývá přesah i mimo téma mazlíčků. Mnohé učebnice navrhuje projekty o vlastním mazlíčkovi, případně možnost donést si zvíře do školy a představit ho spolužákům, eventuálně navštívit zverimex (P1Taktik-MP, s. 81 a další).

Téma domácích zvířat, která děti mají nejvíce na očích, vybízí i k pozorování a vcitřování se do nich. P1Fraus zařazuje kapitolu *Rozumíte chování psů?* (s. 51), projevy zvířecího chování a emocí na příkladu psů a koček zmiňuje i P1-2SPN (s. 22). P1Fraus-MP přichází s námětem napsat z pohledu mazlíčka dopis svému majiteli (s. 58), P1Fraus-PU vybízí žáky k přemýšlení nad tím, jaká zvířata není vhodné jako mazlíčky chovat v bytě a proč (s. 47).

### **5.3 Hospodářská zvířata**

Toto téma je také zpracováno většinou jako samostatná kapitola. Názvy kapitol jsou různé: *Hospodářská zvířata* (P1NNS, s. 48; P2SPN, s. 60...), *Domácí zvířata na dvoře* (P1-2SPN, s. 18), *Jaro na statku* či *Zvířata na statku* (JMS1NNS, s. 50; P1NNS-DŘ s. 42–43), *Živočichové na jaře* (P1Klett, s. 66)...

Někdy jsou zvlášť vyčleněni ptáci a kapitoly nesou názvy: *Hospodářská zvířata a drůbež* (P2Taktik, s. 54), *Domácí ptáci* (P2NNS, s. 46–47), *Ptáci stěhovaví a zdomácnělí* (P2-1Studio1+1, s. 24). Nakladatelství Alter má ve 2. třídě kapitoly *Domácí živočichové* –

*ptáci a Domácí a hospodářská zvířata čtyřnohá – savci* (P2Alter, s. 34 a 35). Dělení zvířat do biologických kategorií pak nastupuje ve většině učebnic naplno ve 3. třídě.

Ojedinele jsou řazeny k hospodářským zvířatům i kapr (P2SPN, s. 62) a včela (P2Klett, s. 63). Téma včel bývá jinak zpracováno spíše samostatně (např. P1Taktik, s. 57, P2Taktik, s. 52).

Někdy jsou hospodářská zvířata spojena se zvířaty domácími (P1NNS, s. 38), minimálně bývá ke zvířatům na statku často zařazen pes a kočka (ČJS1Didaktis, s. 50). V názvu kapitoly se objevuje i zastřešující pojem *Živočichové vyšlechtění* (P3-2Alter, s. 20). Některé učebnice poskytují definici toho, co to je hospodářské zvíře (např. P3NNS na s. 52 v kapitole *Živočichové a člověk* je definuje jako domácí zvířata, která člověk vyšlechtil ke svému užitku), jiné zmiňují, že hranice mezi hospodářskými a domácími zvířaty není jasně daná (P1Fraus-MP, s. 56).

Zpracování se pohybuje na škále od nerealistických idylických obrázků farem (např. P2-2Studio1+1, s. 33) až k fotografiím jednotlivých hospodářských zvířat či jejich zvířecích rodinek (např. JMS2NNS, s. 52–53). Forma kresby je využita k tomu, aby mohla být všechna hospodářská zvířata umístěna do jednoho obrázku, ale značně zkresluje dnešní realitu. P2Klett zařazuje jako jediná učebnice opravdu reálné (nikoli však drastické) obrázky hospodářských zvířat v klecích a ptá se, v jakých podmínkách dnes hospodářská zvířata žijí. Přidává k tomu text: „*Lidé dříve žili v těsné blízkosti s hospodářskými zvířaty. Téměř každý statek (hospodářství) měl několik chlévů pro dobytek, stáje pro koně, kurníky pro slepice, úly pro včely apod. Každý den se lidé o svá zvířata starali (...)*“ (s. 63) Tento popis vlastně sedí nejen na historickou praxi, ale i na aktuální zobrazení hospodářských zvířat v mnoha současných učebnicích.

Některé učebnice se zlehka dotýkají tématu, kde se hospodářská zvířata vzala: „V dávných dobách žila zvířata volně v přírodě. Lidé si některá zvířata přivedli ke svým obydlím. Ochočili si je, krmili a starali se o ně, protože tato zvířata jim přinášela užitek (...)*“* (P2Taktik, s. 54) Podrobněji se tomuto procesu učebnice věnují ve 3. třídě v rámci tématu historie, o čemž píšu samostatně níže.

Nebývale velký důraz se hlavně v nižších ročnících klade na nácvik správných názvů samce, samice a mláděte. Námět na aktivitu zde bývá často nějaká hra se zvuky zvířat. Dále se učebnice věnují tomu, co zvíře potřebuje (jaké krmení, obydlí), a stejně jako u domácích mazlíčků apelují na to, že je potřeba se o zvířata příkladně starat. Vyskytuje se zde hodnotící pojem užitečnost. Jaký máme ze zvířat užitek, co nám poskytují, některé učebnice používají slovo *dávají* (JMS3NNS, s. 25). Dále co z toho vyrábíme, čemuž se více věnuji v jedné z následujících kapitol. Zmiňovány nejsou jen výrobky, ale i práce, na kterou jsou využívány například koně nebo na kterou byl v minulosti využíván dobytek.

Procvičováním těchto znalostí se zabývá většina úkolů v pracovních sešitech.

Téma je spojeno se širší kapitolou zemědělství. Zvířata se objevují na obrázcích zemědělské krajiny (JMS3NNS, s. 16), jsou součástí popisu českého venkova (P3Klett, s. 35), dočteme se o ekofarmách (P3Fraus-PS, s. 35) či farmářských trzích (P3Klett, s. 37).

Zpracovávání zvířecích produktů je opět někdy vyobrazeno idyličtěji, někdy realističtěji (P3Klett, s. 39 – fotografie vytáčení medu, stroje na dojení krav, stříhání ovcí...). Většina učebnic doporučuje nějakou farmu navštívit, MPS3-3Klett píše o výletu na biofarmu a představuje ekologické zemědělství (s. 12). Některé učebnice se zabývají i historií zemědělství a domestikací zvířat, tomu se věnuji v kapitole o historii.

#### **5.4 Zvířata v blízkosti lidských obydlí**

Jako poslední kategorii zvířat, kterou nějak definuje jejich vztah k lidem a nikoli biologické zařazení do systému, bych vyčlenila živočichy odborně označované jako synantropní. Jsou to živočichové žijící v blízkosti lidských obydlí a využívající změny prostředí způsobené člověkem (Komárek, 2011 s. 244).

Učebnice je obvykle přímo takto souhrnně nevyčleňují, ale mnohé výzvy k pozorování přírody nebo její ochraně se týkají právě těchto zvířat. Ptáci na krmítkách, čápi na komínech, hmyz všude kolem nás a často i v našich obydlích, včely v našich zahradách, havrani či hraboši na polích... to vše můžeme zařadit k tomuto tématu.

Kapitoly učebnic často zmiňují přírodní společenství zvířat uměle vytvořená člověkem – statek, sad, zahrada, pole, rybník... a zkoumají živočichy žijící v nich (JMS2NNS, s. 33 kapitola *Zimní zahrada*, ČJS1Prodos, s. 39 kapitola *V sadu...*). P2Alter se v kapitole *Zemědělské plodiny* (s. 39) ptá, kteří živočichové žijí na poli a čím se živí, JMS1NNS v kapitole *Živočichové na podzim* (s. 14) pokládá otázku, které ze zvířat na obrázku děti viděly v okolí svého bydliště v zimě. V učebnici P3NNS mají žáci uvést příklady živočichů v okolí školy (s. 59).

P3Taktik má přímo kapitolu *Okolí lidských obydlí* (s. 71), kde uvádí, že kromě domestikovaných zvířat existují zvířata, která se přizpůsobila životu v blízkosti lidí, jsou jimi například hlodavci či hmyz a mnohé z nich považujeme za škůdce (toto téma pojednávám v jedné z následujících kapitol).

## 5.5 Zvíře jako výrobek, zvíře jako potravina

Tohoto tématu už jsem se dotkla v rámci kapitoly o hospodářských zvířatech. Zde ho ještě vyčleňuji zvlášť, protože v učebnicích bývá často zpracováno samostatně do kapitol o výrobě či potravinách a jídelníčku.

Názvy kapitol jsou například *Co lidé vytvořili* (P1Taktik, s. 47), *Lidské výtvořiny* (JMS3NNS, s. 25), *Suroviny a výrobky* (P2Taktik, s. 38), *Výroba potravin* (P2-2Studio1+1, s. 34) nebo *Výroba a řemesla* (P2Alter, s. 16). Učebnice většinou popisují koloběh přírodnina – surovina – výrobek, přičemž zvíře je zařazeno do kategorie přírodnina, případně ještě přesněji živá příroda (JMS3NNS, s. 25; P3-1Alter, s. 21, ČJS3Didaktis, s. 42...). Nejčastějším ilustračním zvířetem je kráva a z ní pocházející mléčný výrobek. Do hloubky procesů se moc nejde. Kupříkladu P2Taktik uvádí výrobu sýra třemi obrázky: krávy na pastvě – člověk ručně dojí krávu – zátiší se sýrem (s. 38). Do jaké míry se tím žáci dozví o většinové realitě výroby sýra, to ať posoudí každý učitel a doplní k tomu případně další informace dle svého uvážení. P1Fraus-MP (s. 57) a P2-2Studio1+1 (s. 34) navrhuje praktické vyzkoušení stloukání másla.

Dalšími obrázky, které ilustrují proces získávání výrobků ze zvířat, je například kráva připojená na dojící stroj (P2Alter, s. 16 – kreslený obrázek, P3Klett, s. 39 – fotografie),

stříhání ovcí (P3Klett, s. 39) nebo vytáčení medu (P3Klett, s. 37). Včely mívají vlastní kapitolku (např. P2Taktik, s. 52; MPS2-4Klett, s. 44) nebo samostatnou kratší zmínku, zdůrazňováno bývá, že jde o užitečné zvíře.

Někdy není o zvířatech vůbec řeč, zastoupí je pouze pojem výrobky živočišného původu (P3NNS, s. 25). ČJS1Prodos se ptá, čím živočišné výrobky – kůži, vlnu nebo peří – nahrazujeme. Taktéž padne otázka na to, jestli všichni lidé jedí maso (s. 42). Ve druhém ročníku se pak ptá i po důvodech a po tom, co tedy tvoří jídelníček takových lidí (ČJS1Prodos, s. 61).

Jídelníček je vůbec speciální kapitolou, většinou bývá zařazen do širšího celku zdraví. Zvířata v něm nejsou moc často explicitně zmiňována. P3SPN uvádí, že potravu získáváme z rostlin a živočichů (s. 38). Jinak v těchto kapitolách najdeme zvířata obvykle jen na obrázcích. Rozpoznatelná bývá na talíři ryba a občas na krabici mléka obrázek krávy či obrázek prasete na masném výrobku (např. P2Alter, s. 26). Z praktičtějších aktivit najdeme námět na to, aby si děti prohlédly svačinku a zamyslely se nad tím, od kterých hospodářských zvířat pochází.

## **5.6 Zvířata a volný čas, zvířata a práce**

Spíše nahodile najdeme v učebnicích zmínky o různých volnočasových či pracovních aktivitách spjatých se zvířaty, jako je rybaření, agroturistika (P3-1Alter, s. 9), aktivity s koňmi (práce v lese, projížďky, dostihy...). Větší pozornost je věnována psům – vodící pes (P3-1Alter, s. 73), pes záchranář (P3Klett, s. 13), pes jako asistent pro lidi se sníženou pohyblivostí (P2Klett, s. 37), obrázek psa jako doprovodu pohraničnicka (P3Fraus, s. 23) či psa jako doprovodu na procházce...

Podzimní a zimní kapitoly se neobejdou bez zmínek o myslivcích. Ti jsou vykresleni obvykle jako dobrodinci, kteří chodí zvířata v zimě krmit. Naopak léto a prázdniny bývají spojeny s pobídkou k výletům do zoologických zahrad (P1Klett, s. 84). Myslivce i zoologické zahrady ještě zmiňuji v kapitole *Možné kontroverze*.

## 5.7 Zvířata versus člověk – shody a rozdíly

Toto téma se objevuje většinou ve 3. ročníku, kde učebnice začínají s dělením zvířat na biologické kategorie. V úvodu bývá řečeno, že člověk je součástí živé přírody, patří mezi živočichy (P2Taktik, s. 29; P3NNS, s. 46; P3SPN, s. 29...). P2Taktik v kapitole *Lidské tělo* uvádí: „*Od jiných živočichů se však výrazně liší.*“ (s. 29) P3NNS-DŘ se ptá: „*Jaký je rozdíl mezi názvem zvíře a živočich?*“ a přichází i s vysvětlením: „*Živočich je souhrnný název pro všechna zvířata a pro člověka.*“ (s. 49–50)

Následují otázky, co máme s ostatními živočichy společného a čím se lišíme (P2Taktik, s. 29; P3SPN, s. 29). Nejboššírněji toto téma zpracovává JMS3NNS v kapitolách *Společné znaky s ostatními živočichy* (dýchání, přijímání potravy, růst... s. 70) a *V čem se odlišujeme od zvířat* (uvědomělá práce, vzpřímená chůze, řeč... s. 71). V kapitolách o savcích bývá také zmíněno, že i člověk je savec (P1Taktik, s. 66), ČJS3Didaktis vybízí k porovnání stavby těla člověka a jiných savců (s. 68). Že i zvířata stejně jako člověk vyjadřují emoce, nastiňuje v rámci pojednání o domácích zvířatech P1Fraus (s. 51) nebo P1SPN (s. 41).

## 5.8 Zvířata v různých částech naší země i světa

Toto téma není pojednáno v žádné učebnici samostatně, ale zmínky o zvířatech (leckdy jen zvíře na fotografii či ilustraci bez dalšího komentáře) najdeme v kapitolách, které porovnávají různé aspekty života lidí v různých částech naší země či celého světa.

P2Fraus v kapitole *Způsob života* (s. 35) a ČJS3Prodos v kapitole *Moje obec* (s. 10) využívají příběhy dětí, které vypráví o místě, kde žijí. Zvířata zde dokreslují charakteristiku jejich životů. Děti na samotě na statku se starají o hospodářská zvířata, na zahradě rodinného domku se zahradou běhá pes, chlapec žijící v bytě panelového domu se o zvířatech nezmiňuje (ČJS3Prodos, s. 10). Základní rozdíly jsou popisovány mezi životem ve městě a na vesnici (P1NNS-DŘ s. 21; P2Fraus, s. 35).

P3-1Studio1+1 ukazuje, že některé tradiční výrobky a řemesla jsou spojena s tradičním chovem hospodářských zvířat, například ovčí sýr a bryndza v Beskydech (s. 50).

Rozdíly jsou ale zmiňovány i v rámci různých zemí. Opět se setkáme s charakteristikou skrze životy dětí. ČJS1Didaktis zobrazuje v kapitole *Děti na Zemi* psa zapřaženého do saní jakožto dopravní prostředek (s. 33). ČJS1Prodos se ptá, jestli osel nebo velbloud patří v některých zemích mezi domácí zvířata (s. 42).

Francouzský chlapec Alex (P2Fraus, s. 34) popisuje, jakou roli hrají v životech jeho rodiny i ostatních obyvatel městečka ryby. Zvířata v jiných krajích nám přibližují i příběhy cizinců žijících v České republice. Chlapci Mykolovi původem z Ukrajiny se stýská po rodné zemi, kde lze potkat volně žijící koně (P2Fraus, s. 36). Roli zvířat v různých zemích tušíme i z kapitol o dovozu a vývozu různých potravin (P3Klett, s. 38; P3Fraus, s. 30).

Učebnice P2Taktik (s. 27), P2Fraus (s. 33) a JMS3NNS (s. 23) ukazují soba na obrázku Vánoc v USA.

## 5.9 Zvířata v různých historických dobách

Obširněji se učebnice věnují porovnání různých historických dob, i když ani zde nejde o zvířata primárně.

Téma úzce spojené se zvířaty je domestikace, která je velmi pečlivě zpracovaná v učebnici P3Fraus. Učebnice se nejprve zaměřuje na pravěk – jaká zvířata lidé chovali, jaká lovili, co z ulovených zvířat využívali. Poukazuje na význam archeologických nálezů – kostí zvířat. Ukazuje pravěké ležení včetně zvířat a výrobků z nich, představuje zvířata jako obživu, ale i zvířata jako předmět uměleckého ztvárnění či náboženského významu (s. 50–53).

Metodická příručka obsahuje podrobnější popis tehdejšího života včetně využívání zvířat a domestikace dobytka. Zpracovává téma zemědělské revoluce, přechod od lovců a sběračů k zemědělcům, zabývá se proměnami jídelníčku. V kapitole *Zdomácnělá zvířata* uvádí různé příklady domestikace různých zvířat, porovnává evropský prostor s jinými částmi světa (Egypt, Přední východ). Jeden z cílů, který metodická příručka uvádí, je: „*Žák popíše význam a postup domestikace divoké zvěře.*“ Pokračuje pak dalšími změnami v zemědělství, od samozásobitelství, přes kolektivizaci až do dnešní doby. Popisuje, jak významné bylo vlastnit v době před sto lety nějaké zvíře, které poskytovalo mléko (P3Fraus-MP, s. 84–93; P3Fraus, s. 54–57).

Historii zpracovávají i jiné učebnice (P3Klett, s. 92), i když ne tak podrobně. Často se zmiňuje, že zvířata v minulosti sloužila jako pomocníci při práci a jako dopravní prostředek (např. P2Klett, s. 61). Kočár či povoz tažený koňmi najdeme na mnoha obrázcích z minulosti (P1Klett, s. 49; P2Fraus, s. 16; P3Klett, s. 92; ČJS3Prodos, s. 31), stejně tak jako psa, který býval pomocníkem a přítelem člověka už v dávných dobách (MPS1Klett, s. 7; ČJS3Prodos, s. 29). Kůň je zobrazen i jako pomocník vojáků v 1. světové válce (P2Alter s. 21).

Život v minulosti a dnes je opět porovnáván i na příkladech života dětí, v učebnici ČJS2Prodos vypráví o svém životě před sto lety a dnes osmiletý chlapec (s. 56). Před sto lety obnáší život jeho rodiny starost o hospodářství, tedy zvířata. Že žili dříve lidé spolu s hospodářskými zvířaty a každodenně se o ně starali, popisuje i P2Klett (s. 63).

Mnoho zmínek z historie se týká zpracování, uchovávání či konzumace potravin (P2Fraus, s. 14; P2Fraus-PS, s. 8; P2Fraus-MP, s. 26–27). P2Klett ukazuje zvířata a zvířecí artefakty jako platidlo (s. 90), MPS2-4Klett mluví o zvířatech i v kapitole o výměnném obchodu (s. 14), MPS3-6Klett má kapitolu o starých řemeslech, kde se děti dozví například to, kdo všechno a jak zpracovával ze zvířat kůže (s. 19).

Velmi pěkným příkladem toho, jak odlišným způsobem dříve přicházeli lidé do kontaktu se zvířaty, je kapitolka o stresu ukazující chlapce z pravěké osady, který potkal vlka (P3Fraus, s. 40). V kontrastu s tím jsou kapitoly v jiných učebnicích, které představují nebezpečí číhající v přírodě dnes. Ze zvířat bývají uváděny jako příklady klíšťata, zmije či zvířata nakažená vzteklinou (např. ČJS3Didaktis, s. 40).

## **5.10 Zvíře jako... náš přístup ke zvířatům**

Přístup ke zvířatům může být různý, a to jak od různých lidí, tak k různým zvířatům. Zvířata v nás vzbuzují rozličné emoce a my na ně rozličnými způsoby reagujeme, ovlivňuje nás i hodnotový systém, který vyznáváme. Pokusila jsem se tyto přístupy rozčlenit na několik kategorií, které se opakovaně objevovaly v učebnicích.

### 5.10.1 Zvíře jako nebezpečí

V učebnicích najdeme někdy celé kapitoly o nebezpečí – *Nebezpečí v přírodě – Co číhá v lese* (ČJS3Didaktis, s. 32) nebo *Proč je klíště nebezpečné?* (P2Klett, s. 25), jindy jen kratší zmínky. Učebnice varují hlavně před klíšťaty, zmijemi, vosami, ale upozorňují i na to, aby byly děti obezřetné při setkání s cizím psem nebo s nezvykle krotkým zvířetem, které může mít vzteklinu. Nechybí zmínky o alergiích na zvířata (MPS3-3Klett, s. 12). V učebnici P1Klett najdeme úkol, kde mají žáci kroužkovat to, čeho se bojí, na obrázcích ve výběru jsou i zvířata, například pavouci, hadi nebo pes (s. 15).

### 5.10.2 Zvíře jako objekt ochrany

Apel na ochranu zvířat je přítomný ve všech učebnicích, často je téma zařazeno do širšího celku ochrany přírody jako takové, případně se prolíná s kapitolami o pozorování zvířat. ČJS1Prodos představuje v kapitole V lese stanici pro handicapovaná zvířata (s. 57), P1Taktik-MP uvádí u kapitoly Chráníme přírodu tyto cíle: „Žáci jsou vedeni k utváření ohleduplného vztahu k přírodě.“ A dále: „Žáci se snaží chápat význam zoologických a botanických zahrad.“ (s. 59) P2Alter vznáší otázku na týrání zvířat (s. 35).

V učebnici P2-2Studio1+1 je samostatná kapitola Učíme se chránit přírodu (s. 47). Nastoluje otázku vymizení některých živočišných druhů a upozorňuje, že bychom neměli nakupovat výrobky ze vzácných rostlin a zvířat, zmiňuje ekoturistiku a její význam.

Otázkou hrozby vyhynutí některých druhů se zabývá i P3NNS v kapitole Chráníme přírodu (s. 60–61). Dále mluví například o rušení zvěře hlučným chováním, uvádí znečišťování moří naftou, obchod se zvířaty, pytláky, ale i pozitivní význam národních parků, přírodních rezervací a zoologických zahrad. P2SPN uvádí koroptve ohrožené hospodařením člověka (s. 59).

### 5.10.3 Zvíře jako objekt pozorování

Výzvy k pozorování zvířat najdeme v učebnicích už od první třídy, často spojené s koloběhem roku (např. P3NNS, s. 53: kapitoly *Zkoumáme přírodu – Ptačí rok*, s. 60: *Chráníme přírodu – Kalendář kamaráda přírody*) a s náměty na praktické činnosti.

Mnohdy na ně navazují kapitoly právě k ochraně těchto pozorovaných zvířat. Nechybí ani výzvy k pozorování zvířat v zoologických zahradách (P1Taktik, s. 49).

#### 5.10.4 Zvíře jako škůdce versus užitečné zvíře

Další dělení zvířat založené nikoli na biologických hlediscích, ale na vztahu k člověku, je z pohledu užitečnosti. V učebnicích se dočteme o polních *škůdcích* (P2NNS, s. 53; P2Taktik, s. 69) a o tom, že tělo může být napadeno *nepříjemným* hmyzem (P2Taktik, s. 34; P3NNS, s. 50). Současně se ale dozvíme i to, že hmyz může být *užitečný* (P3NNS, s. 50 a další, nejčastěji jsou zmiňovány včely) a stejně tak *užiteční* jsou někteří dravci, kteří chrání úrodu právě před *škodlivými* hlodavci (P3-2Studio1+1, s. 53).

#### 5.10.5 Zvíře jako jazykový prostředek

Role zvířat v jazyce a jeho frazeologii je samo o sobě velké téma. Učebnice si obvykle vystačí s tím, že upozorní na některá zvířecí přirovnání. P1NNS-DŘ-PS dává žákům za úkol doplnit „*Je chytrý jako... Je zvědavý jako...*“ (s. 16), P3NNS-DŘ se ptá, co znamená, že někdo *dělá „psí kusy“* (s. 50). P3-2Studio1+1 uvádí přirovnání „*Je obtížný jako hmyz.*“, nicméně hned dodává, že každé zvíře má svůj význam (s. 53).

### 5.11 Možné kontroverze

Jak už bylo řečeno v úvodu ke kapitole, širší oborů, které spadají do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, s sebou přináší velké nároky na učitele. Je na něm, co zvolí jako stěžejní a které znalosti, dovednosti a postoje bude žákům předávat (Stará 2019, s. 9). Mnohdy tak stojí i před výzvou, jak zprostředkovat žákům učivo kontroverzní. Jak vést žáky k hodnotám, ale nemanipulovat je. Jak nezaměňovat fakta a názory.

Věřím, že i autoři učebnic mají toto na mysli, ale ani oni nejsou odborníky na všechny oblasti, které do učebnic zařazují. Komplexní témata je nutné zhustit a zjednodušit, což může vést v některých případech k zavádějícímu zkreslení. Určitá kontroverzní témata už jsem zmiňovala v předchozích kapitolách a zde bych se o nich ráda zmínila podrobněji.

P1Taktik-MP formuluje cíl „*Žáci chápou význam myslivosti.*“ (s. 33) Nejsem zastánce podceňování dětí či kladení si příliš malých cílů, ale toto považují v prvním ročníku

opravdu za velké sousto. Víم totiž, že o tomto jsou schopni se pohádat i vysokoškolsky vzdělaní biologové. Bez toho, abych se pouštěla do hlubších rozborů, mohu říci, že výroky: „*Myslivci jsou lidé, kteří se ve svém čase starají o zvířata v lese. V zimě jim nosí krmení, aby jim pomohli přečkat toto těžké období.*“ (P2Taktik, s. 37) nebo: „*Myslivec není povolání, ale koníček, který lidé vykonávají ve svém volném čase, z lásky k přírodě.*“ (P1Taktik-MP, s. 33) jsou minimálně diskutabilní. Člověk by navíc mohl získat dojem, že tyto učebnice se snaží žákům zatajit fakt, že myslivci také někdy zvířata střílí. Pravdou ale je, že na obrázcích v obou učebnicích nechybí pušky přes ramena, informace je tedy dodána vizuální formou, což se také počítá. Ostatně výjev muže kráčejícího s puškou přes rameno ke krmelci, zasazeného bez dalšího komentáře do podzimní či zimní krajiny, není v učebnicích ojedinělý (ČJS1Didaktis, s. 27; P1NNS, s. 24; P2Taktik, s. 25). P2NNS už se o myslivcích rozepíše trochu více, včetně informace o regulování počtu zvěře a o podzimních a zimních honech. Odstavec ovšem zakončí sporným tvrzením: „*Největšími nepřáteli zvířat jsou pytláci.*“ (s. 58) Můžeme jen doufat, že učitel toto tvrzení použije jako úvod k aktivitě zaměřené na rozlišování faktů a názorů a následně se ve třídě se rozvine plodná debata o tom, kdo je největší nepřítel zvířat a proč.

Za další kontroverzní téma považuji zoologické zahrady. P1Taktik-MP opět už v prvním ročníku formuluje cíl: „*Žáci se snaží chápat význam zoologických a botanických zahrad.*“ (s. 59) Představit žákům pozitiva a negativa zoologických zahrad by nemělo být pro učitele tak náročné, jen s pomocí učebnic si ovšem nevystačí. Ty totiž negativní stránku vůbec nezmiňují. O zoologických zahradách se dočteme například toto: „*Chovají se zde cizokrajná zvířata a ta, kterým hrozí vyhubení.*“ (P1-2SPN, s. 40), „*Zoologické zahrady umožňují lidem pozorovat život stovek rozličných druhů a poznávat zvířata z celého světa.*“ (P3NNS s. 52) nebo „*Zoologické zahrady rozmnožují ohrožené druhy rostlin a živočichů, a pokud je to možné, vrací je zpět do přírody.*“ (P3NNS s. 62) Tyto informace jsou jistě pravdivé, avšak neúplné.

Za nejproblematictější považuji formu zobrazení hospodářských zvířat, což už jsem krátce popsala v kapitole přímo o hospodářských zvířatech. Jistě není možné naplnit učebnice drastickými fotografiemi z velkochovů, ale tvářit se, že realita živočišné výroby je taková, jak ji zobrazuje většina učebnic pro první a druhý ročník, považuji za poněkud pokrytecké.

Zdeněk Veselovský, významný český zoolog, etolog a dlouholetý ředitel pražské zoologické zahrady, napsal ve své knize *Člověk a zvíře: „Velkochovy domácích zvířat se bohužel staly i dokladem nejhlubšího úpadku morálního vztahu člověka k živému tvoru za celou dobu jejich vzájemné existence.“* (Veselovský, 2000, s. 8) Domnívám se, že aby se svědomí lidí vyrovnalo s touto skutečností, je nutno před ní přivřít oči a součástí tohoto přivírání očí je i idylické zobrazování hospodářských zvířat na statcích a na pastvinách. Formulace typu „*Kráva nám dává mléko.*“ (P3NNS, s. 27; P1Taktik, s. 47) jen v dětech upevňuje jazykový obraz světa, v němž hybatelem této průmyslové aktivity je samo zvíře a z člověka je zdánlivě sejmuta zodpovědnost. Usmívající se kapr na vánočním stole je už jen jakousi třešničkou na dortu (P1Taktik, s. 30; P2-1Studio1+1, s. 47).

## 6 Výzvy RVP ZV a učebnic pro přemýšlení dětí o zvířatech

Když se podívám na výzkumné poznatky o tom, jak děti vnímají zvířata a jak se k nim vztahují, napadá mě několik výzev, jak s těmito poznatky pracovat. Ráda bych se v následujícím textu zamyslela nad tím, jestli tyto výzvy najdeme i v RVP ZV a výše analyzovaných učebnicích.

V první řadě je potřeba, aby škola v dětech pěstovala vrozenou biofilii a podporovala rozvoj přírodovědné inteligence (nejen u těch, u kterých se zdá tato dominantnější než jiné druhy inteligence). RVP ZV na toto určitě myslí, především průřezové téma Environmentální výchova apeluje na citlivý přístup k přírodě, vnímání jejích potřeb a propojení přírodního a kulturního světa. Domnívám se však, že formulace jsou velmi obecné a někdy by stálo za to zmínit specificky zvířata, protože pojem příroda je dost abstraktní.

Ať už jde o domácí mazlíčky, ptáky na krmítku, zvěř v lese nebo exotická zvířata v zoologické zahradě, snad ve všech učebnicích i pracovních sešitech najdeme mnoho výzev k jejich pozorování a ochraně, mnohdy přímo tipy pro badatelsky orientovanou výuku, náměty na diskuze o významu zvířat či nápady pro všemožná umělecká zpracování. Bohužel si nejsem jistá, jestli konvenčnímu učiteli, který takzvaně „jede podle učebnice“, na tyto aktivity zbyde čas a jestli jim dá prioritu. Bývají totiž uvedeny spíše jako nadstavbové, navíc, pod čarou a učebnice se netváří, že by právě tyto aktivity měly stát v centru vyučovacího procesu.

Yoon (2001) zmiňuje, že děti mladšího školního věku jsou velmi citlivé na otázky práv zvířat. Její studie pracovala se žáky 5. ročníků, ale domnívám se, že tuto oblast je možno kultivovat už u mladších dětí. Ostatně není potřeba dávat odpovědi, zprvu stačí přinášet hlavně otázky. Náměty k přemýšlení v učebnicích nechybí, například otázka toho, jak bychom se měli chovat k domácím mazlíčkům, by se dala zařadit do tématu zvířecích práv. Jsem ale přesvědčena, že by se mohlo jít více do hloubky.

Za další nedostatečně vytěžené téma považuji se zvířecími právy související ochranu přírody. Výše zmíněná Yoon (2001) kritizuje, že k ochraně životního prostředí často lidi

vede pouze snaha vylepšit si svůj vlastní životní prostor, nikoli skutečný zájem o přírodu jako takovou. Ať je to tak či tak, stojí za to o tom mluvit a analyzovat to. RVP ZV i učebnice skloňují sousloví ochrana přírody ze všech stran, ale nejsem si jista, jestli nejde jen o zprofanované a vyprázdněné heslo. Málokdy se ptáme, co je za tím, jaký je širší kontext, jestli to ve skutečnosti děláme dobře a co to vlastně znamená dobře. Školy svorně třídí odpad, ale u toho to často končí. Toto téma přináší i kontroverzní otázky, neboť existují aktivity, které v jednu chvíli část přírody chrání, ale jinou při tom poškozují. Domnívám se, že i v tomto by měly jít učebnice více do hloubky.

Jančaříková (2019) mluví o tom, že senzitivní období pro utváření postojů ke zvířatům je předškolní věk. Kubiátko (2012) se domnívá, že je možné a vhodné některá stereotypní vidění zvířat získaná právě před začátkem školní docházky narušovat. Je jasné, že čím dříve, tím lépe, první stupeň základní školy je k tomu tedy ideální. Učebnice převážně podporují stereotypní antropocentrický přístup – tato zvířata jsou užitečná, tato jsou škůdci, tato jsou nebezpečná, tato nám přinášejí radost. Najdeme sice občasná vyjádření typu, že svůj význam v přírodě mají i škůdci, ale celkově určitě učebnice nemají za cíl v tomto ohledu narušovat stereotypy, což je možná škoda.

V předchozích odstavcích jsem se hodně věnovala postojům a hodnotám, které v souvislosti se zvířaty děti ve škole získávají. Mám-li se zaměřit spíše na kognitivní cíle, kladu si otázku, jestli RVP ZV a učebnice dávají dostatek informací o tom, jak fungují zvířata v procesu výroby (ať už jídla či jiných komodit). Toto téma je v učebnicích pojato spíše technicky než filosoficky, přesto si nejsem jistá, jestli žáci na základě výkladu a většinou až příliš jednoduchých obrázkových schémat procesům skutečně porozumí. Výzkumy Brophy a Alleman (2001, 2006) ukazují, že mají žáci prvního stupně v této oblasti velké mezery a mnohé miskoncepce. Jejich studie sice pochází z amerického prostředí, ale připadá mi, že zpracování těchto témat v českých učebnicích nenabízí úplně dobrý podklad, aby tomu české děti rozuměly lépe.

I přes veškeré výše uvedené výhrady si uvědomuji, že RVP ZV dává školám pouze určité zarámování a nemůže být moc konkrétní. Učebnice jsou pouze vodičkem a pomocníkem, nikoli plnohodnotným průvodcem dětí, který by měl nahradit učitele. V první řadě tedy vše

závisí na učiteli a takéž na celkovém přístupu dané školy. Ti pak dokážou z RVP ZV a v podstatě z jakýchkoliv učebnic vytěžit to, co považují pro rozvoj žáků za důležité.

## 7 Konstruktivismus

Ještě než se pustím do výkladu teorie prekonceptů, zmíním stručně základní poznatky o konstruktivismu. Konstruktivistický přístup ke vzdělávání zastřešuje řadu metod, mezi něž můžeme řadit i práci s prekoncepty, které budu zkoumat v empirické části práce. Piagetova stádia kognitivního rozvoje, které v této kapitole také připomenu, mi pak mohou pomoci interpretovat rozhovory s dětmi.

Konstruktivismus můžeme považovat za celý proud teorií ve společenských vědách (kromě pedagogiky například i v sociologii nebo psychoterapii), který dává důraz na aktivní úlohu subjektu a jeho interakce s okolím. Kognitivní konstruktivismus předpokládá, že poznávání se děje konstruováním poznatků a jejich zabudováváním do stávající struktury poznání, způsobem odpovídajícím momentální úrovni kognitivního vývoje jedince. Za jednu z hlavních postav tohoto směru je považován Jean Piaget, který studoval vývojová stádia poznávacích schopností jednotlivce. Dalším z proudů je sociální konstruktivismus, který hlavní úlohu v procesu poznávání přikládá sociální interakci. Jedním z průkopníků tohoto názoru je například Lev Semjonovič Vygotskij (Průcha et al., 2003, s. 58, 105–106). Tyto dva proudy se samozřejmě nevyklučují, ale naopak se výborně doplňují. Třebaže ve srovnání s tradičním postojem k lidskému poznání se mohou sociokonstruktivistické přístupy jevit jako radikální obrat, dnes už jsou minimálně v teoretické rovině považovány za jeden z hlavních trendů pedagogiky (Spilková, 2003), ač praxe ještě na mnoha místech pokulhává.

### 7.1 Kognitivní vývoj dle Jeana Piageta

Kognitivním vývojem jsou myšleny jak kvalitativní, tak kvantitativní změny v myšlení. Někteří psychologové kladou v tomto procesu větší důraz na význam zrání (tedy biologické hledisko), jiní považují za důležitější učení (tedy vliv prostředí a výchovy) (Sternberg, 2002, s. 468). S jednou z dodnes nejvlivnějších teorií kognitivního vývoje přišel švýcarský psycholog Jean Piaget. Vystavěl ji na filosofickém, psychologickém a pedagogickém základě (Čáp a Mareš, 2001, s. 391).

Z hlediska filosofie je Piaget představitel genetické epistemologie, která zkoumá vztah poznávajícího člověka a poznávané skutečnosti v různých stádiích vývoje jedince. V každém stádiu používá člověk specifické struktury myšlení, které se v průběhu vývoje mění. Tyto proměny neprobíhají prostým nabalováním dalších prvků, ale spíše rekonstrukcí předchozí úrovně. Poznání tedy není vrozené, ale je konstruováno pomocí aktivního jednání (Čáp a Mareš, 2001, s. 391–392).

Piagetova práce na poli psychologie a jeho klasifikace vývojových stádií dětského myšlení je pravděpodobně nejznámější. Dítě podle něj zkoumá svět tak, že si vytváří schémata, jakési pracovní teorie (Čáp a Mareš, 2001, s. 392). Každou novou skutečnost, se kterou se setká, se snaží nejprve zapracovat do již existujícího schématu. Pokud podnět z okolí do stávajícího schématu dobře zapadne, dítě je v rovnováze. Jestliže však nová informace do schématu nezapadá, nastává kognitivní nerovnováha. Nastolení nové rovnováhy napomáhají dva procesy. Zapracování nové informace do stávajícího schématu probíhá pomocí *asimilace*. Jindy je potřeba v důsledku setkání s novou skutečností revidovat původní schéma, čemuž říkáme *akomodace*. Díky těmto dvěma procesům se postupně dostáváme na dokonalejší úroveň myšlení (Sternberg, 2002, s. 471).

Piaget rozčlenil kognitivní vývoj jedince do čtyř základních stádií. Jde o stádium senzomotorické, předoperační, stádium konkrétních operací a stádium formálních operací. Přechod z jednoho stádia do druhého ovlivňují hlavní čtyři faktory: biologické zrání, učení, předávání zkušenosti a ekvibrace (hledání rovnováhy pomocí asimilace a akomodace) (Čáp a Mareš, 2001, s. 392). Nás bude nejvíce zajímat stádium konkrétních operací, které víceméně pokrývá mladší školní věk, od 7–8 let, do 11–12 let. Budu se mu věnovat podrobněji v další kapitole.

Na základě svých psychologických výzkumů a teorií se Piaget snažil vyjádřit i určité pedagogické názory. Apeloval na to, aby se vzdělání soustředilo spíše na procesy než na obsahy a více na rozvíjení obecných schémat než na výuku specifických dovedností. Metody by měly být voleny tak, aby umožňovaly aktivitu dětí. Je potřeba brát ohled na posloupnost vývojových stádií (Čáp a Mareš, 2001, s. 394).

Přestože je Piagetova koncepce dodnes velmi vlivná, nevyhnula se samozřejmě kritickému zkoumání a bylo poukázáno na některé její slabiny. Někteří jeho následovníci tvrdili, že postup kognitivního vývoje je spíše souvislý proces než sled nespojitých vývojových fází. Navíc je v různých oblastech nestejně rychlý, závisí tedy na prováděné činnosti a neméně důležitou úlohu hraje i role prostředí (Sternberg, 2002, s. 478). Jeho teorie je zaměřena spíše na matematicko-logické myšlení a příliš se nehodí například na vývoj čtení a psaní (Čáp a Mareš, 2001, s. 394).

## **7.2 Přejchod z předoperačního stadia do stadia konkrétních operací**

Ve chvíli, kdy dítě vstupuje do školy, nachází se na pomezí předoperačního stadia a stadia konkrétních operací. Jean Piaget tento předěl zasazuje zhruba do 7. – 8. roku života dítěte. To by měl mít na mysli zvláště učitel, který začíná učit první třídu. Pro děti je vstup do školy nejen velký mezník v socializaci, ale současně významné období v rámci jejich kognitivního vývoje a je potřeba na to brát ohled.

V předoperačním stádiu dochází k velkému rozvoji jazyka, komunikace je ale spíše egocentrická, stejně jako myšlení. Děti vše vidí především ze svého hlediska. Dochází k pokroku v pojmovém vývoji, ale zacházení s pojmy je ještě omezené. Jednou z příčin tohoto omezeného zacházení je centrace – tendence zaměřit pozornost na jeden nápadný aspekt nějaké komplikovanější situace. Dítě třídí objekty, ale většinou jen podle jedné charakteristiky. Chápe některé vztahy a problémy, ale řídí se převážně tím, co v danou chvíli vnímá. Myšlení je spíše jednodušší a názorné (Čáp a Mareš, 2001, s. 393; Sternberg, 2002, s. 473).

Ve stadiu konkrétních operací je důležitým procesem logické myšlení. Začíná se také pracovat s abstraktními pojmy, ale zatím jen ve vztahu ke konkrétním objektům. Právě od toho se odvíjí název tohoto stadia. Dítě třídí objekty podle různých charakteristik, experimentuje s nimi, ač zatím ne systematicky. Chápe stálost počtu a hmotnosti objektů. Rozumí reverzibilitě mentálních operací. Přeliju-li tekutinu do nádoby jiného tvaru, množství se nezmění. Dítě si uvědomuje, že proces je možno vrátit zpět, dokáže tuto operaci vykonat na mentální úrovni a logicky vyvodí, že množství zůstává stále stejné (Čáp a Mareš, 2001, s. 393; Sternberg, 2002, s. 474–475).

Nejsou to ale jen poznávací procesy, které procházejí v této době velkými změnami. „Srovnáme-li předoperační období mezi druhým a sedmým až osmým rokem s vrcholným obdobím mezi sedmým až osmým a jedenáctým až dvanáctým rokem, jsme svědky velkého celostního procesu, který lze charakterizovat jako přechod od subjektivní všeobecné centrace k decentraci, a to současně v oblasti poznávací, sociální i morální.“ (Piaget a Inhelderová, 1997, s. 115)

### 7.3 Kognitivní vývoj dle Lva Vygotského

I když to není černobílé, zjednodušeně se dá říci, že zatímco Piaget přikládal větší váhu biologickým zákonitostem zrání, ruský psycholog Lev Vygotskij považoval za významnější vlivy sociální. Kognitivní vývoj postupuje zvenku dovnitř, dítě se dostává do interakcí s prostředím a vstřebává znalosti z kontextu pomocí *internalizace (zvnitřňování)* (Sternberg, 2002, s. 481–483).

Významným přínosem Vygotského je konstrukt *zóny nejbližšího vývoje*. Tato zóna je vlastně prostor mezi dvěma rovinami – současnou úrovní žáka (co je žák schopen řešit samostatně) a potenciální úrovní, na kterou by se žák mohl dostat s pomocí někoho druhého, ať už dospělého či v dané oblasti učení schopnějšího vrstevníka. Zóna nejbližšího rozvoje je tedy charakterizovaná sociálním a kulturním kontextem, v němž žák žije (Bertrand, 1998, s. 134). Pomoc dospělých by tedy měla dle Vygotského urychlovat psychický vývoj dítěte. Je potřeba si ovšem dát pozor na to, abychom se nesnažili vývoj urychlit příliš a netlačili dítě k tomu, aby co nejdříve dosáhlo poznatkových struktur dospělých (Čáp a Mareš, 2001, s. 413).

Zajímavostí je, že Vygotský byl také kritikem akademické koncepce vzdělávání. Tvrdil, že na rozvoj obecných schopností, jakými je například paměť, pozorovací schopnost či dovednost v usuzování nemá příliš vliv výuka latinské gramatiky, dějin klasických civilizací či tradiční požadavek na kázeň (Bertrand, 1998, s. 133).

## 7.4 Teorie prekonceptů

Prekoncepty se budu zabývat ještě podrobněji v následujících kapitolách, zde bych chtěla téma jen uvést a dát do základní souvislosti s konstruktivistickou teorií vzdělávání.

V roce 1940 přišel se zajímavou myšlenkou ve své knize *Filosofie odmítnutí* francouzský filosof Gaston Bachelard: *„Neznalost je jistou formou poznání! Vědec přehlíží, že neznalost představuje síť propojených pozitivních, houževnatých a vzájemně se podporujících omylů. Nevědomuje si, že duchovní temnoty mají svou strukturu a že za těchto podmínek musí z každé správné objektivní zkušenosti vždy vyplynout oprava subjektivního omylu. Omyly však nelze zničit snadno jeden po druhém. Mezi omyly panuje souhra. Vědecké myšlení se nemůže ustavit jinak než zničením nevědeckého myšlení.“* (Bertrand, 1998, s. 66–67)

Tuto vzletnou myšlenku o filosofii vědeckého poznání můžeme postavit na zem a podívat se na to, jak Bachelard nahlížel na praktickou situaci ve školách. Žáci dle něj přichází především do hodin přírodovědných předmětů s mnoha vlastními empirickými zkušenostmi, které ale leckdy neodpovídají vědeckému poznání. Úkolem učitele je pak tuto jejich myšlenkovou strukturu přebudovat, *„odstranit překážky nahromaděné každodenním životem“* (Bertrand, 1998, s. 68).

Těmto „překážkám“ (dávám do uvozovek, protože jak i později vysvětlím, ve skutečnosti nejde tak úplně o překážky) říkáme různě. Prekoncept, spontánní koncept, mylný koncept či miskoncepce, protokoncept, naivní koncept, ale také třeba naivní teorie dítěte, žákovo pojetí učiva nebo dětské interpretace světa, bereme-li v úvahu, že nejde jen o jednotlivé poznatky, ale o celá schémata, propracované teorie (Bertrand, 1998, s. 66–67; Průcha et al., 2003, s. 177). Podrobnou terminologickou analýzou příbuzných pojmů, a to jak v české, tak zahraniční literatuře, se u nás zabýval například Jakub Pivarč (2017, s. 52).

K prekonceptům přistupují různé psychologické či pedagogické směry různě, jisté je, že jde o pojem, na kterém staví většina konstruktivistických didaktik (Bertrand 1998, s. 66–67) a bylo by užitečné, kdyby se s nimi naučili pracovat i učitelé v praxi. Tím se budu více zabývat v následující kapitole.

## 8 Dětské interpretace světa

V následující kapitole se podrobněji podívám na pojem prekoncept a dále žákovo pojetí učiva, jeho proměny a možnosti jeho ovlivňování. Dále zmíním některé způsoby diagnostiky prekonceptů a celkově význam didaktické znalosti obsahu učiva.

### 8.1 Prekoncept

Prekoncept je velmi klíčovým pojmem, zabýváme-li se psychickým vývojem dítěte a zkoumáme-li jeho poznávací procesy. Pedagogický slovník (Průcha et al., 2003) nás od termínu prekoncept směřuje k heslům žákovské pojetí učiva a naivní teorie dítěte, ale existuje mnoho dalších pojmů, které se více či méně s tímto termínem překrývají.

Naivní teorií dítěte máme na mysli pojetí či interpretaci světa, které si dítě vytváří na základě své zkušenosti a zážitků jak před nástupem do školy, tak i po něm. Tato dětská interpretace může být odlišná od interpretace dospělých, přestože mnohdy můžeme mezi nimi nalézt určité analogie. Dětské interpretace mají složku kognitivní (porozumění jevu), afektivní (prožívání, hodnocení) a konativní (co s tím dítě může udělat) (Čáp a Mareš, 2001, s. 415–417).

Přestože jsou mnohdy dětské představy nepřesné či přímo nesprávné (potom hovoříme o miskonceptech), jedná se většinou o poměrně stabilní a subjektivně silně fixovanou a emocionálně zabarvenou soustavu kognitivních struktur, které odolávají snahám o přebudování (Kolláriková a Puppala, 2010, str. 212). Na dětské interpretace působí vrstevníci, dospělí, média i škola, pokud ovšem dojde k osvojení některé vědomosti jen povrchně, jádro původní dětské představy zůstává nezměněné. Někdy funguje dokonce školní vědomost a vlastní interpretace jevu vedle sebe a dítě využívá jednu nebo druhou podle situace (Gavora, 1992).

### 8.2 Žákovo pojetí učiva a jeho proměny

Pro účely této práce mě bude zajímat hlavně to, jakým způsobem s dětskými interpretacemi pracovat ve škole. Čáp a Mareš (2001, str. 419) charakterizují žákovo pojetí učiva jako „(...) *souhrn žákových subjektivních poznatků, představ, přesvědčení, emocí a*

*očekávání týkající se školního učiva.*“ Jeho proměny probíhají jednak na základě kognitivního vývoje, který je u každého jedince poměrně podobný, jednak jako důsledek vyučovacího procesu, který už může ovlivnit každý učitel (Čáp a Mareš, 2001, s. 420).

Žák přichází do školy s mnoha představami a interpretacemi pojmů či vztahů. V nejhorsím případě škola tyto představy, které se někdy mohou zdát primitivní, až hloupé, zesměšňuje. Jindy o nich vůbec neuvažuje, případně je sice registruje, ale dále s nimi nepracuje. Není ale důvod tyto předběžné, provizorní či z určitého hlediska nedokonalé představy – prekoncepty – považovat za méněcenné (Čáp a Mareš, 2001, s. 420). Kalhous a Obst (2002, s. 54) navíc upozorňují, že mnohdy mohou být tyto představy ve své podstatě správné a pro žáka v mnoha situacích použitelné, problém nastane až ve chvíli, kdy žák zobecní své pojetí na příliš širokou škálu jevů.

Během výuky dochází ke střetu žákových představ s učivem a závisí z velké části na učiteli, jakým způsobem nové informace žák zapojí do své dosavadní poznatkové struktury. Záleží na mnoha faktorech. Jestli ve třídě panuje dobré klima, jak učitel žáka pro téma nadchne, jestli nechá žáka pomocí sledu dobře zvolených aktivit objevovat a nové poznání si samostatně konstruovat, jestli zvolí pro svůj výklad srozumitelný jazyk, jestli získává od žáků pravidelnou zpětnou vazbu na průběh jejich učení, jestli se rozhodne při zpracování tématu pro induktivní či deduktivní postup... (Čáp a Mareš 2001, s. 424–427) Konkrétní způsoby vhodného ovlivňování ještě zmíním v jedné z následujících podkapitol.

Neméně důležité je s probraným učivem pracovat i po skončení výuky, zasazovat ho do kontextu dalších témat, neustále všechny informace logicky propojovat a vést žáky k vnímání souvislostí. Roli hraje i zapomínání a postoj žáka k učivu – jestli ho sám považuje za zajímavé a užitečné. Praktické situace, ve kterých žák ve škole a hlavně i mimo ni může poznatky aplikovat, dále proměňují jeho pojetí daného tématu (Čáp a Mareš, 2001, s. 427–429).

### **8.3 Didaktická znalost obsahu**

Ještě než se zaměřím na konkrétní diagnostické metody, pomocí nichž může učitel zjišťovat žákovské prekoncepty, ráda bych zmínila pojem didaktická znalost obsahu. Jedná

se o termín spojovaný především s prací L. S. Shulmana a v posledních letech se dostává hodně do popředí především v souvislosti s otázkou profesní přípravy budoucích učitelů.

Shulman tvrdil, že znalosti učitele zahrnují v první řadě obsahové znalosti daného vědního oboru. To učiteli umožňuje posoudit, co je v dané disciplíně zásadní a jaké tedy vybere pro žáky učivo. Taktéž musí umět zasadit fakta do širšího kontextu, vysvětlit příčiny jevů, argumentovat, rozumět teorii i praxi. Dále následuje didaktická znalost obsahu. Jedná se o znalosti, které chybí matematikovi ve srovnání s učitelem matematiky nebo chemikovi ve srovnání s učitelem chemie. Jde o profesně specifické znalosti, „*kteří učitelé umožňují didakticky ztvárnovat obsahy, jimž se žáci mají učit*“ (Janík 2004). Jedná se o oblast na pomezí obsahu a didaktiky, o schopnost zvolit vhodně formy reprezentace daného učiva či způsob, jakým uchopit obsah učiva tak, aby byl pro žáky srozumitelný. To mimo jiné vyžaduje i jisté znalosti o konkrétních žácích, kam můžeme zařadit i seznámení se s jejich naivními teoriemi a dosavadními představami. Jako třetí oblast zmiňuje Shulman znalost kurikula, kterou je možné charakterizovat jako schopnost využívat efektivně dostupná média a didaktické prostředky pro vyučování daného kurikula.

Může se zdát, že didaktická znalost obsahu není nic nového, jedná se v podstatě o oblast jednotlivých oborových didaktik, přesto má tento Shulmanův koncept velký význam, ať z hlediska své propracovanosti nebo proto, že pomohl některým oborovým didaktikám povýšit na samostatné vědecké disciplíny (Janík 2004). Za jednu z kompetencí spadající pod didaktickou znalost obsahu je považována právě diagnostika žákovských prekonceptů a schopnost vytěžit z nich maximum pro následné plánování výuky.

#### **8.4 Diagnostika prekonceptů**

Na diagnostiku prekonceptů se můžeme dívat ze dvou hledisek. Jednak jako na výzkumnou aktivitu, kterou se zabývá pedagogická věda či psychologie, jednak jako na kompetenci, která může být užitečná v každodenní praxi jakéhokoliv učitele. Čáp a Mareš (2001, s. 429) mluví ještě o autodiagnostice žáka, který s odstupem času zpětně hodnotí, jestli učivu on sám porozuměl.

Ve světě i v našem prostředí bylo provedeno poměrně dost výzkumů, které zjišťovaly dětské prekoncepty týkající se přírodovědných oborů. V posledních desetiletích se množí i výzkumy zaměřující se na společenskovední učivo. Zde je ovšem důležité nepřebírat jen zahraniční výsledky, ale věnovat se výzkumům v každé zemi, která má svá specifika uspořádání a fungování společnosti (Dvořáková, 2009). Výzkumy je obecně dobré zaměřovat na pojmy, které jsou klíčové pro jednotlivé tematické celky, a to v jakýchkoliv vyučovacích předmětech či oblastech (Doulík, 2005, s. 146).

Metod diagnostiky je mnoho a vždy záleží na tom, co zjišťujeme, čeho chceme dosáhnout a také s jak starými žáky pracujeme. Je potřeba si být vědom i toho, že někdy žáci o svých interpretacích nechtějí mluvit, jindy si jich nejsou vědomi a zvláště mladší žáci své představy nemusí být schopni verbalizovat (Gavora, 1992; Doulík a Škoda, 2008, s. 31). Také je potřeba navodit atmosféru, v níž žáky nesvazuje strach z chyby, nebojí se odpovídat upřímně a nesnaží se formulovat odpověď podle toho, co si myslí, že chce výzkumník slyšet (Čáp a Mareš, 2001, s. 431).

Mezi jednoduché diagnostické metody, které lze využívat v běžné vyučovací hodině, patří pozorování výuky, sledování postupů řešení, přístupu k problémovým situacím, pokládání otázek, analýza žákovských výtvarů (nákresů, textů, nedokončených vět, výpočtů...), tvorba myšlenkových map, testy. V každodenní praxi je také velmi důležitá práce s chybou, a to jak pro učitele, tak pro žáky (Čáp a Mareš, 2001, s. 429). Vzhledem k tomu, že učitel má během vyučovacího procesu mnoho jiných úkolů, než jen diagnosticky sledovat žáky, považují toto za výzvu pro tandemovou výuku, kdy jeden učitel hodinu vede a sleduje spíše okrajově a nahodile, druhý učitel se pak může věnovat systematictějšímu pozorování a vyhodnocování konkrétních sledovaných aspektů. Pokud ale chceme jít opravdu do hloubky a získat komplexnější obraz o porozumění nějakému tématu, musíme diagnostice věnovat více času a mít také příslušné odborné znalosti a dovednosti. Pak už je vhodné věnovat se jí i mimo vyučovací hodinu, případně přizvat odborníka.

Pivarč (2017, s. 110) ve své analýze výzkumů prezentovaných v posledních letech v odborných periodikách uvádí, že jak u nás, tak v zahraničí jsou nejčastějšími diagnostickými metodami rozhovor (jakožto dominující kvalitativní metoda) a dotazník

(jakožto dominující kvantitativní metoda). Rozhovor je možné vést jak s jednotlivcem, tak se skupinou, může jít o volné povídání, ale i pevně strukturované otázky. Nejčastěji bývá polostrukturovaný, s kostrou základních otázek a možností flexibilně reagovat a doptávat se podle žákových odpovědí. Lze pomocí něho zjišťovat nejen kognitivní složku poznání, ale i tu afektivní – postoje, hodnoty. Vhodný je u mladších dětí, pro které je ještě náročné písemné vyjadřování a čtení delších zadání. Někdy se rozhovor používá jako doplňková metoda například k analýze žákovských výtvorů. Je náročný na čas, ale můžeme se v něm ponořit opravdu do hloubky (Doulík a Škoda, 2008, s. 30).

Dotazníkem lze naopak oslovit daleko větší množství respondentů. Někdy bývá stejně jako rozhovor pouze jedním ze širší baterie výzkumných nástrojů. Otázky mohou být otevřené, polouzavřené, méně často i uzavřené, někdy mívají položky dotazníku podobu škály (Doulík a Škoda, 2008, s. 107). Další možností jsou didaktické testy, které se často využívají pro zjišťování výsledků učení. Jsou zaměřené převážně na kognitivní dimenzi žákovských pojetí. Vzhledem k nároku na porozumění písemným instrukcím jsou vhodné spíše pro starší žáky. Otázky musí být velmi pečlivě zformulovány a bývají dvouúrovňové. V první otázce vybírá respondent z možností, druhá je pak zaměřená na argumentaci předchozí volby (Čáp a Mareš, 2001, s. 432).

Další užitečnou technikou jsou myšlenkové mapy – grafické strukturování učiva. Žák zasazuje pojem do struktury dalších poznatků, do kontextu širšího učiva. Zajímá nás, jak rozumí vztahům a propojení s dalšími pojmy. Už samotný proces tvorby takové pojmové mapy je myšlenkovým procesem, který je zajímavé sledovat (Doulík a Škoda, 2008, s. 59). Žáci mohou mapy buď sami tvořit, doplňovat mapy neúplné nebo je opravovat, případně vybírat ze dvou map tu, která více odpovídá jeho pochopení daného pojmu či tématu (Čáp a Mareš 2001, s. 433–434).

Je možné využívat i metod dramatické výchovy, kdy pozorovatel nejen sleduje, jakým způsobem žáci ztvárňují určitou roli, jak se chovají v rámci prožívání určitého příběhu či situace, ale například i to, jaké při daných aktivitách projevují emoce nebo jaké zaznívají výroky (Čáp a Mareš, 2001, s. 430–431). Analýza dětských kreseb může být zaměřena na kognitivní složku poznání, kdy žák kreslí mapu určité oblasti či rozložení orgánů v těle, ale

pokud se zabýváme více abstraktním či filosofickým problémem, jakým může být kupříkladu vnímání smrti, je už rozbor kresby náročnější a vyžaduje větší odbornost (Čáp a Mareš, 2001, s. 430).

Nakonec je možné uvést ještě případovou studii či interakční analýzu, což jsou náročnější metody, kterými lze zmapovat situaci v určité třídě či škole. Tyto metody využívají více diagnostických způsobů a vyžadují také sledování po delší časový úsek (Doulik a Škoda, 2008, s. 149; Čáp a Mareš, 2001, s. 434).

Zjišťování dětských pojetí v běžné praxi učitele se může zdát časově náročné, ale má mnoho přínosů. Díky výsledkům je možné lépe individualizovat přístup k žákům, více diferencovat třídu (například nechat žáky pracovat ve skupinách rozdělených dle úrovně pochopení daného fenoménu), dle specifických zjištění na dané škole provádět úpravy kurikula (ŠVP, případně tematických plánů konkrétní třídy), více se zaměřit na afektivní dimenzi poznání (postoje, hodnoty) nebo přiblížit školní vzdělávání reálnému životu a každodenní zkušenosti žáků (Doulik, 2005, s. 157–159). Odborné výzkumy pak mohou být velmi užitečné při tvorbě učebnic či dalších výukových materiálů a kurikulárních dokumentů (Doulik a Škoda, 2008, s. 146).

## **8.5 Jak žákovo pojetí učiva ovlivňovat**

Čáp a Mareš (2001, s. 436) uvádí tři způsoby, jakými může změna žákova pojetí probíhat. Může jít o samovolnou změnu, která sice trvá nejdéle, ale část žáků k ní opravdu dojde přirozeným dozráváním a postupnou evolucí pojmů. Někdy ovšem tuto cestu komplikují chybné či nepřesné prvky dosavadní myšlenkové struktury, které zpomalují či úplně znemožňují další postup, a proces se tak neúměrně prodlužuje. Ne každý žák je navíc této změny schopen. Další možností, která vychází z učení Vygotského, je změna využívající sociální faktory. Je o něco rychlejší a většinou i hlubší. Žák v určité chvíli dospěje do stádia, kdy je užitečné a efektivní mu poskytnout vnější pomoc. Je ovšem potřeba neuspěchat to, tedy zvolit vhodnou chvíli a tuto pomoc nabízet citlivě a nesnižovat tím žákovu sebehodnotu. Posledním způsobem je radikální změna, jejímž cílem je především ušetřit čas. Probíhá zvnějšku dovnitř a nebere příliš ohledy na vnitřní motivaci žáka, jeho osobnost či individuální snahu.

Základem pro to, aby žák ochotněji přijal nové pojetí učiva a účinně přebudoval své dosavadní představy, je dát mu možnost, aby své poznání mohl sám konstruovat (Gavora, 1992). Konstruktivismus, kterému jsem se věnovala v předchozí kapitole, je dnes už široce rozšířen a konstruktivistické metody výuky se dají považovat za běžnou součást každodenní pedagogické praxe na většině škol. Přesto je stále co zlepšovat. G. J. Pozner, P. W. Hewson a jejich tým přišli s několika obecnými zásadami, které koncepční změnu umožňují a napomáhají jí. Nejprve je vhodné nenásilným způsobem žákovi ukázat, že jeho dosavadní pojetí nefunguje, navodit rozpor. To často vyvolá emocionální reakci, pochybnosti, zájem a žák je otevřenější vůči změně. Poté je třeba nové pojetí vysvětlit srozumitelným a pochopitelným způsobem. Aby mu žák uvěřil a přijal ho, musí být pro něj přesvědčivé a přijatelné. Taktéž je nutné, aby viděl, že toto pojetí je funkční a použitelné v praktickém životě a mohl si to sám vyzkoušet a ověřit, ideálně při řešení nějakých problémových situací (Čáp a Mareš, 2001, s. 437).

Dále je vhodné na proces přebudovávání představ nespěchat, zaměřovat se na kvalitu, vytvořit emocionálně příjemné prostředí a atmosféru bezpečí, ve které nikdo původní koncepce nezesměšňuje a miskoncepce jsou uznávány jako jedna z možností, jak na danou věc nahlížet (Čáp a Mareš, 2001, s. 438). Zvláště na mladší žáky je dobré emocionálně působit a nechat je vše si co nejvíce prožít (Gavora, 1992). Pomáhá vnímání více smysly, možnost čerpat informace z co nejrozličnějších pramenů (i mimoškolních zdrojů), brát v úvahu učební styly různých žáků, citlivě a efektivně pracovat s chybou. Navazovat vždy na to, co už je žákům známé a blízké, od konkrétního postupovat k abstraktnímu, od regionálního k vnímání širšího kontextu (Doulík a Škoda, 2008, s. 148).

Prvotním úkolem učitele je provést diagnostiku, a poté když o prekonceptech jednotlivých žáků ví, může s nimi efektivně pracovat v rámci následného plánování vyučování. Ve vyučování je možné použít přímé postupy, kdy vyučovací proces evidentně směřuje ke změně subjektivního pojetí učiva. Učitel představí různá pojetí včetně miskonceptů, citlivě poukáže na jejich slabiny a přijde s pojetím novým. Další možností je podrobněji se podívat na dvě koncepce – mylnou a správnou, spolu se žáky je zanalyzovat a porovnat. Případně začít výkladem správné koncepce a teprve na závěr se vrátit k miskonceptům a s poukázáním na ně vyzdvihnout přednosti koncepce správné (Čáp a Mareš, 2001, s. 438).

Lze ale využít i nepřímé postupy, při kterých na první pohled nevypadá, že se učitel snaží o změnu. I zde může učitel na začátku prezentovat rozpor, něco nového či přímo paradoxního. Tím se snaží v žácích vzbudit zvědavost a ti pak sami postupně dochází k tomu, jak to je doopravdy. Velmi efektivním se také jeví zapojit do dialogu co nejvíce žáků ve třídě, což je samozřejmě těžší v početnějších třídách. Je dobré navodit diskuzi, do které každý přináší trochu jiné zkušenosti a pohledy, žáci přemýšlí o tom, v čem se shodují a v čem odlišují, na závěr může problém shrnout učitel. Přínosná je i práce v menších skupinkách, kde mohou žáci prodiskutovat téma více do hloubky, poznat vzájemně různá pojetí, dojít ke společnému řešení a to pak prezentovat před zbytkem třídy. V neposlední řadě je možné zadat něco k prodiskutování či vyhledání na doma, žáci pak přináší do školy přístupy a pohledy různých rodin, s tím se pak pracuje dále ve třídě (Čáp a Mareš, 2001, s. 439).

Všechny výše uvedené snahy usilují o co nejdokonalejší proměnu žákova pojetí učiva, přebudování dosavadního myšlenkového systému, zastrukturování nového pojetí do starého. Ne vždy se to ale podaří. Žák může z různých důvodů toto pojetí odmítat, protože nezapadá do jeho vidění světa. Někdy přijme jen část, což mu neumožní plně přebudovat celou dosavadní poznatkovou strukturu. Jindy pojetí přijme jako celek, ale spíše pod vnějším tlakem a pouze formálně a dále vedle toho funguje ještě pojetí původní. Učitel by měl tedy průběžně výsledky vyučovacího procesu u jednotlivých žáků sledovat, reflektovat a dále s těmito výsledky pracovat při dalším plánování (Čáp a Mareš, 2001, s. 438).

## **II. Praktická část**

První část své diplomové práce využiji jako teoretické východisko pro praktickou část, v níž představím realizaci vlastního výzkumu žákovských porozumění u žáků nižšího 1. stupně. Hlavním cílem tohoto výzkumu je pomocí rozhovorů zjistit, jak tito žáci přemýšlejí o různých aspektech vztahu lidí a zvířat a jaké to může přinášet výzvy pro vyučování.

Mými respondenty byly děti z prvního ročníku malé soukromé školy na okraji Prahy, kde jsem v době výzkumu pracovala jako asistentka pedagoga a vychovatelka v družině.

## 9 Použité výzkumné metody

V této kapitole představím metodologická východiska praktické části práce. Nejprve se zaměřím na specifika kvalitativního výzkumu, dále se budu zabývat metodou hloubkového rozhovoru a nakonec stručně popíši způsob zpracování získaných dat, kterým bude otevřené kódování.

### 9.1 Kvalitativní výzkum

Výzkum v sociálních vědách lze pojmut kvalitativním či kvantitativním způsobem. Kvalitativní přístup si musel své místo ve vědeckém světě nejprve vydobýt, někteří metodologové ho dlouho chápali jen jako doplněk kvantitativního výzkumu, později bylo na tyto dva přístupy nahlíženo jako na dva soupeřící protipóly. Dnes už jsou oba přístupy považovány za odlišné, nicméně rovnocenné způsoby výzkumu, jejichž metody je užitečné kombinovat, neboť se dobře doplňují (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 13; Hendl, 2005, s. 49).

Hendl (2005, s. 50) přirovnává kvalitativní výzkum k detektivní práci, v níž výzkumník z různých střípků informací sbírá celkový obraz, pružně reaguje na konkrétní situace a podmínky, podle nichž může i modifikovat původně stanovené výzkumné otázky. Výzkum provádí přímo v terénu, data z přirozeného prostředí konkrétních jedinců průběžně sbírá i analyzuje a na základě těchto analýz přemýšlí o dalším sběru dat a směru svého zkoumání.

Mezi nejtypičtější metody sběru dat patří pozorování, rozhovor, analýza audio či videozáznamů, rozborů textů a dalších dokumentů (Hendl, 2005, s. 50). Tyto metody nejsou příliš standardizované, důležitým prvkem kvalitativních výzkumů je osobnost samotného výzkumníka, což vede ke kritice, že výsledky mohou být subjektivně zabarvené. Jednou z hlavních nevýhod je vzhledem k omezenému počtu zkoumaných jedinců také nemožnost výsledky výzkumu příliš zobecňovat či kvantifikovat (Hendl, 2005, s. 52).

Naopak velkou výhodou kvalitativního výzkumu je příležitost jít více do hloubky. Sledovat menší skupinu delší dobu, porovnávat jednotlivé případy a analyzovat konkrétní probíhající procesy, vzít v úvahu specifické místní podmínky, ptát se po příčinách určitého

fenoménu (Hendl, 2005, s. 53). Cílem je porozumět situaci tak, jak ji prožívají a jak ji rozumí sami účastníci výzkumu. Ty můžeme touto perspektivou považovat za odborníky na danou zkoumanou a jimi prožívanou oblast, jakési naivní vědce (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 18).

Úkolem badatele je stanovit si vždy v první řadě výzkumný problém, spolu s ním pak výzkumnou otázku a teprve na základě toho volit výzkumné metody včetně toho, jestli bude výzkum kvalitativní či kvantitativní. Vedle metody sběru dat dále volíme způsob jejich analýzy a postup při jejich interpretaci (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 22).

## **9.2 Hlubkový rozhovor**

Hlubkový rozhovor je dle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 159) nejčastější metoda využívaná v rámci kvalitativního výzkumu. V rozhovoru jeden na jednoho se snaží badatel proniknout do subjektivního myšlenkového světa účastníka výzkumu a zprostředkovat jeho názory a hodnoty, pocity, zkušenosti, znalosti či způsob jeho chování a vnímání věcí. A to jak v minulosti, přítomnosti, tak budoucnosti (Hendl, 2005, s. 167–168).

Podle zaměření výzkumu volíme rozhovor strukturovaný, polostrukturovaný nebo nestrukturovaný. Polostrukturované interview je využíváno nejčastěji, protože kombinuje výhody toho strukturovaného i nestrukturovaného. Badatel vychází z připraveného schématu, které mu pomáhá při vedení rozhovoru, není ale potřeba úplně dodržovat pořadí otázek a současně má volnou ruku v doptávání se (Miovský, 2006, s. 159). Naopak je vhodné, když se výzkumník nedrží předpřipravené struktury slepě, ale je připraven improvizovat, reagovat dle potřeby na účastníka. Usilovat o hloubku, vhled, detail (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 171).

Při přípravě polostrukturovaného rozhovoru můžeme mluvit o jakémsi pyramidovém modelu, kde na vrcholu je hlavní výzkumná otázka a hned pod ní specifické výzkumné otázky, vyjádřené odborným vědeckým jazykem. Z těchto výzkumných otázek si sestavujeme kostru témat a z nich pak vycházíme při tvorbě tazatelských otázek, zformulovaných už v běžné řeči, srozumitelné účastníkům výzkumu, zvláště jde-li o děti (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 166). Tazatelské otázky můžeme dále rozdělit na několik

hlavních, které tvoří páteř rozhovoru a pokrývají zájem výzkumu (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 164). Mimo nich klade badatel otázky navazující, které mu pomáhají lépe pochopit řečené, jít více do hloubky, reagovat na konkrétní výpovědi. Zvláště začínající výzkumník by si měl dát pozor na to, aby se nedoptával do hloubky na vše, co mu přijde na první pohled zajímavé, už jenom proto, aby rozhovor netrval moc dlouho. Je potřeba nenechat se odvést úplně od tématu a být připraven účastníka usměrnit a vrátit zpět k jádru věci (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 168). Případné konfrontační otázky necháváme až na úplný závěr (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 166).

Struktura rozhovoru vychází z odborné znalosti výzkumného tématu, otázky sestavujeme s pomocí studia odborné literatury, někdy také na základě předchozího pozorování či analýzy dokumentů, pokud kombinujeme rozhovor s dalšími metodami výzkumu (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 162). Při přípravě už bychom měli přemýšlet o potenciálních odpovědích, vyhnout se trivialitám a připravit se na případné doptávání (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 175). Otázky by měly být jasně formulované, spíše otevřené, aby povzbuzovaly účastníka k vyprávění. Neměly by být sugestivní, ani příliš nekonkrétní, neměli bychom slučovat více otázek dohromady (Hendl, 2005, s. 169).

Hendl (2005, s. 166) poznamenává, že vedení rozhovoru je vědou i uměním zároveň. Kromě specifických odborných dovedností je potřeba i určité interpersonální porozumění mezi výzkumníkem a dotazovaným. Výzkumník by měl navodit příjemnou a bezpečnou atmosféru, ptát se citlivě, s respektem k účastníkovi výzkumu, měl by aktivně naslouchat, dávat najevo zájem, poskytnout na odpověď dostatek času a vnímat i neverbální sdělení. Snažit se nehodnotit sdělované informace a především hovořící osobu (Hendl, 2005, s. 171).

Na začátku rozhovoru je vhodné seznámit účastníka s výzkumem, zajistit si jeho souhlas s nahráváním a uchováním informací, ujistit ho o diskrétnosti. Je dobré nesměřovat k nahrávání příliš mnoho pozornosti, protože to pak může některé dotazované trochu brzdit ve vyjadřování. Poté se doporučuje začít jednoduchými úvodními otázkami, které navodí důvěru a spontánně účastníka rozprávají. Na závěr se můžeme zeptat, jestli chce účastník

k tématu ještě něco dodat nebo sám položit nějakou otázku (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 163, 169).

Metodu rozhovoru lze využít už od předškolního věku, ale je potřeba počítat s tím, že děti předškolního a mladšího školního věku nemají ještě tolik životních zkušeností a nedovedou tak dobře vyprávět. Na úvod je možné začít s nějakou projektivní technikou, například děti nechat něco k tématu nakreslit a poté popsat. Hodí se také vést rozhovor v neformálním prostředí a nepřekračovat délku 30 minut. Problémem může být i to, že děti většinou vnímají mocenský vztah dospělý – dítě, a přestože je ujistíme, že žádné odpovědi nejsou špatné a nikomu nebudeme o rozhovoru vyprávět, ani je nijak hodnotit, mohou se cítit svázané a odpovídat podvědomě podle toho, co si myslí, že chceme slyšet. V tomto může pomoci vést rozhovor se skupinou, nikoli s jednotlivcem (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 163, 177).

### **9.3 Otevřené kódování**

Rozhovor, který chceme analyzovat pomocí metody otevřeného kódování, je nutné nahrát a poté přepsat. Prvním krokem analýzy je pak přepsaný text rozhovoru rozčlenit na významové jednotky. Významovou jednotkou může být slovo, část věty, věta, ale klidně i celý odstavec. Každé významové jednotce přidělíme kód, tedy nějaké označení, název. Někdy může být kódem i určitý odborný termín. Kód volíme podle toho, co jednotka reprezentuje, o čem vypovídá. Průběžně si sepisujeme seznam kódů a k nim poznámky. Již zvolené kódy můžeme během analýzy dalších dat revidovat, vracet se k nim, znovu analyzovat a vyhodnocovat (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 211–212).

Ve chvíli, kdy máme všechny rozhovory takto okódované, snažíme se kódy seskupit do kategorií, hierarchizovat. Hledáme v kódech společná témata, vnitřní významové souvislosti, podobnosti. Kategorie nám pojmenovávají širší témata, která by se měla také už částečně vztahovat k výzkumným otázkám. Kódování i kategorizace jsou samozřejmě do určité míry subjektivní, a třebaže v této fázi se ještě nejedná o naši interpretaci dat, ale pouze o jejich popis, každý výzkumník materiál okóduje a kategorizuje s ohledem na své zkušenosti a své vidění světa trochu jinak (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 220).

Dále pak následuje interpretace takto analyzovaných dat. Ve své práci jsem zvolila techniku vyložení karet. Jedná se o jednoduché převyprávění obsahu kategorií, z každé kategorie může být sestavena jedna kapitola. Není potřeba se zabývat vším, sledujeme hlavně ty kategorie, které mají souvislosti s našimi výzkumnými otázkami (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 226–27).

## 10 Popis výzkumu

V této kapitole představím cíl výzkumu a dále výzkumné otázky a z nich vycházející strukturu rozhovoru. Konkrétněji také popíši průběh vedení rozhovorů.

### 10.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem praktické části této práce bylo prozkoumat, jak děti vnímají zvířata, jak se k nim vztahují a také jak pohlíží na způsob, jakým ke zvířatům celkově přistupuje současná společnost. Na základě studia literatury a analýzy učebnic a RVP ZV jsem si stanovila tyto výzkumné otázky:

*VO1: Jak děti vnímají vzájemnou rovnost či nerovnost lidí a zvířat, jejich podobnosti a rozdíly mezi nimi?*

Tuto otázku považuji za důležitou, protože hraje roli v hodnotovém vnímání dětí a jejich celkovém vztahování se ke zvířatům. V učebnicích bývá toto řešeno od 3. třídy, ale spíše z biologického hlediska, nikoli z filosofického.

*VO2: Mají žáci na začátku školní docházky už v sobě zakořeněné některé stereotypy spojené s hodnotícími přívlastky a škatulkami, které zvířatům často přisuzují dospělí?*

Dle provedených výzkumů začínají děti přebírat některé stereotypy ve vnímání zvířat od dospělých už v předškolním věku. Zajímalo by mě, do jaké míry a jakým způsobem se tyto stereotypy projevují a které to vlastně jsou.

*VO3: Jak děti pohlíží na zabíjení zvířat v různých situacích?*

V rámci této otázky bych chtěla zjistit, co si děti myslí celkově o nutnosti zabíjení zvířat a také jestli si vůbec uvědomují všechny možné důvody, pro které jsou zvířata zabíjena.

*VO4: Jak funguje v dětských představách chov hospodářských zvířat?*

Tato otázka je spíše než na postoje a hodnoty zaměřena na kognitivní složku poznání. Hospodářská zvířata jsou samozřejmou součástí lidské společnosti už od dávných věků. V dnešní době je ale mnoho procesů, které s jejich využíváním souvisí, skryto. Dětské představy o těchto procesech ale mohou být velmi zajímavé.

*VO5: Jak děti přemýšlejí o rozdílném významu zvířat v dnešní době a v minulosti?*

Způsob využívání zvířat lidmi souvisí se způsobem života společnosti, stupněm jejího rozvoje (technologického i myšlenkového), ale třeba i s místními geografickými podmínkami. Dětské představy o využívání zvířat v různých dobách mi tedy přijdou zajímavé i z hlediska dětského porozumění společnosti celkově.

*VO6: Jak si děti představují proces domestikace?*

Zde se jedná stejně jako u otázky VO4 spíše o zkoumání znalostí. Protože ale žáci v tomto věku nemohou mít ještě o procesu domestikace moc informací, беру tuto otázku opět jako výzvu k prozkoumání jejich interpretací a naivních teorií, které mohou být následně použity pro přípravu vyučování tohoto tématu.

*VO7: Jak děti vnímají význam člověka pro zvíře?*

Čím jsou zvířata pro člověka a čím jsou lidé pro zvířata, to jsou dva související problémy. V rámci této výzkumné otázky by mě zajímalo, jestli děti nemají zkreslené představy o tom, ve kterých situacích lidé vlastně zvířatům pomáhají a ve kterých spíše škodí.

## **10.2 Průběh výzkumu**

Po stanovení výzkumných otázek a sestavení struktury rozhovoru jsem si udělala pilotáž se svou sestřenicí, která byla ve stejném věku jako žáci, s nimiž jsem měla v plánu pak rozhovory nahrávat. Vedení rozhovoru jsem si tak vyzkoušela a následně trochu upravila pořadí a formulaci některých otázek. Některé jsem i vypustila, protože jsem je vyhodnotila pro daný věk jako moc složité.

Pro samotný výzkum jsem pak využila žáky 1. ročníku malé soukromé základní školy na okraji Prahy, kde jsem v té době pracovala jako asistentka pedagoga a vychovatelka v družině. Konkrétně jsem tyto děti měla především ve družině, na pár hodin týdně jsem k nim docházela jako asistentka a občas jsem u nich suplovala. Atmosféra na škole byla ale myslím velmi uvolněná a pevně doufám, že děti ke mně necítily větší ostych, který by je více brzdil v projevu (kromě přirozeného ostychu vůči dospělým).

Byla jsem domluvená s vedením školy i třídní učitelkou dané třídy, od rodičů dětí jsem získala písemný souhlas s provedením a nahráváním rozhovorů. Rozhovory jsem s dětmi nahrávala krátce po svém odchodu na mateřskou dovolenou, brala jsem si je po dohodě s vyučující z hodiny do kabinetu. Každý rozhovor trval maximálně půl hodiny.

Na začátku rozhovoru jsem dětem vysvětlila, proč s nimi takto mluvím, k čemu to potřebuji. Informovala jsem je o nahrávání a ujistila je, že se nemusí ničeho bát a že není ostuda něco nevědět. Žádná jejich odpověď není špatná, zajímá mě, jak o některých věcech přemýšlí. Pokud by nerozuměly otázce, ať se zeptají, a já cokoliv dovysvětlím. Dále jsem začala úvodními otázkami, které měly děti naladit na téma a trochu rozpovídat. Ptala jsem se, jestli mají rádi zvířata a případně jaká. Dále pak jestli mají nějaká zvířata doma nebo někde jinde v dosahu.

### **10.3 Struktura rozhovoru**

Strukturu samotného rozhovoru jsem si sestavila na základě výzkumných otázek. Ke každé z nich jsem měla připravených několik tazatelských otázek a podle odpovědí jsem se případně pak doptávala, na co bylo potřeba, případně čemu jsem z vyjádření dětí úplně neporozuměla.

***VO1: Jak děti vnímají vzájemnou rovnost či nerovnost lidí a zvířat, jejich podobnosti a rozdíly mezi nimi?***

Je člověk také zvíře? Je člověk živočich?

(Byl někdy dříve zvířetem? Jak se stal člověkem?)

Jaký je rozdíl mezi lidmi a zvířaty, jak se liší?

V čem jsme si se zvířaty podobní, co máme společného?

Je člověk něco více, něco lepšího než zvíře?

Co umí člověk lépe než zvíře? Co umí zvířata lépe než člověk?

Mají zvířata také pocity jako lidé? Jak to poznáme?

Co si představíš, když se řekne, že se někdo chová jako zvíře?

***VO2: Mají žáci na začátku školní docházky už v sobě zakořeněné některé stereotypy spojené s hodnotícími přívlastky a škatulkami, které zvířatům často přisuzují dospělí?***

Existují hodná a zlá zvířata? Hodné a zlé druhy zvířat? Jak to poznáme?

Co znamená, že je nějaké zvíře užitečné? Která zvířata jsou podle tebe užitečná? Co znamená, že je nějaké zvíře škodlivé? Která zvířata jsou podle tebe škodlivá? Kdo to určuje?

Připadají ti některá zvířata krásná a některá ošklivá? Která? Proč?

Štítíš se nějakých zvířat? Proč?

Jsou některá zvířata nebezpečná? Jak?

Bojíš se některých zvířat? Proč?

Co znamená, že je nějaké zvíře posvátné? Proč zrovna tento druh?

### ***VO3: Jak děti pohlížejí na zabíjení zvířat v různých situacích?***

Proč lidi někdy zvířata zabíjejí? Je to opravdu potřeba? Proč? V jakých situacích je to nutné?

Je potřeba zabít zvířata pro jídlo? Existují lidé, kteří zvířata nejí nebo ne tak často jako my? Proč?

Jaké druhy zvířat bys nechtěl nikdy jíst? Proč? Jedí někde na světě tato zvířata? Proč?

Je potřeba zabít zvířata, ze kterých máme třeba kožich nebo z jejich kůže boty nebo kabelku?

Proč zabíjejí zvířata myslivci? Je to potřeba? Pomáhají myslivci zvířatům, nebo jim spíše škodí, ubližují? Jak?

Proč někdy naopak zabije zvíře člověka?

### ***VO4: Jak funguje v dětských představách chov hospodářských zvířat?***

Mluvili jsme o zabíjení zvířat na maso. Jak to funguje? Když si doma vaříte maso, jak se k vám z toho zvířete dostalo?

Kdo zvíře zabije? Jak? Kde?

Jaké má zvíře předtím život?

Má se takové zvíře lépe, než zvíře, které žije volně v přírodě a pak ho zabije třeba myslivec nebo jiné zvíře? Jak se jejich život liší?

Jak to funguje u krávy, od které si bereme mléko? Kde žije? Jaký má život?

### ***VO5: Jak děti vnímají význam zvířat v dnešní době a v minulosti?***

K čemu dalším lidé ještě zvířata potřebují nebo využívají? K čemu nám jsou zvířata dobrá?

Bylo to v minulosti jiné? Používali lidé v dávných dobách zvířata jinak, k jiným účelům? Nebo jiné druhy zvířat?

Byla zvířata v minulosti pro lidi důležitější než dnes? Proč?

Ublíží některé z těchto využívání zvířatům? Jak? Baví to zvířata?

***VO6: Jak si děti představují proces domestikace?***

Mluvili jsme o tom, že lidé spoustu zvířat nějak využívají, ať už na práci nebo jídlo nebo pro radost. Jak to vzniklo? Jak a proč to člověk udělal?

Jak to bylo s prasetem, krávou, se psem, kočkou...?

Kde se vzalo tolik druhů psů? Ti všichni žili dřív volně v přírodě? Žije dnes v přírodě nějaký divoký pes?

Z čeho vznikla kráva? Z nějaké divoké krávy? Žijí dnes nějaké divoké krávy, nebo žijí všechny krávy u lidí?

Jak se liší život prasete domácího a prasete divokého?

Můžeme si ochočit jakékoliv zvíře? Které třeba ne?

Jak by vypadal svět bez toho, že by lidé využívali zvířata? Co by nám chybělo, co by bylo jiné?

***VO7: Jak děti vnímají význam člověka pro zvíře?***

Ohrožuje člověk v něčem zvířata? Jak? Kde? Proč?

Pomáhá člověk nějak zvířatům? Jak? Kde? Proč?

Co si o lidech zvířata myslí?

***Závěrečné otázky:***

Je důležité zvířata poznávat a učit se o nich? Proč? Jak a kde to můžeme dělat?

Jsou lidé, kteří zvířata nemají vůbec rádi? Proč?

## 11 Výsledky výzkumu

V této kapitole bych nejprve ráda představila strukturu kategorií a kódů, kterými jsem analyzovala rozhovory. Dále ke každé kategorii napíšu pomocí techniky vyložení karet stručné shrnutí toho, co jsem během rozhovorů s dětmi zjistila. U citací z rozhovorů uvádím vždy zkratku pro daného žáka, tedy Ž1–Ž13.

### 11.1 Otevřené kódování

Níže uvádím kategorie, podkategorie a kódy, kterými jsem při podrobné analýze přepisů rozhovorů označila výroky, které v sobě nesly nějaký význam spojený s výzkumnými otázkami. Hlavní kategorie zhruba významově odpovídají jednotlivým specifickým výzkumným otázkám.

#### ČLOVĚK VERSUS ZVÍŘE – SROVNÁNÍ

##### **původ člověka z opice**

- způsob chůze, končetiny
- vzhled (jiné než chůze a končetiny)
- fyzické schopnosti
- smysly
- strava
- místo žití
- specifické dovednosti člověka
- řeč, dorozumívání
- rozum
- projev pocitů u zvířat
- chovat se jako zvíře
- nadřazenost člověka

#### PŘÍVLASTKY PŘISUZOVANÉ ZVÍŘATŮM

##### **znaky zlého zvířete**

- zabíjí
- ohrožuje člověka
- masožravost
- projev negativní emoce

##### **znaky hodného zvířete**

- neohrožuje, nezabíjí člověka
- projev pozitivní / absence negativní emoce
- poslouchá

##### **znaky užitečného zvířete**

- jídlo pro člověka
- surovina pro člověka

pomoc člověku  
užitečnost pro přírodu

#### **znaky škodlivého zvířete**

roznáší nemoci  
má jed  
nebezpečné  
neposlušné  
ničí

#### **znaky nebezpečného zvířete**

roznáší nemoci  
jed  
velikost, síla  
ohrožení člověka

#### **důvody strachu ze zvířat**

rychlost  
ohrožení člověka  
nechutnost, vzhled  
nevím proč, „prostě“

#### **důvod štítění**

slizkost  
pocit odporu / hnusu  
špatná zkušenost

#### **důvody obliby**

vzhled, roztomilost  
osobní zkušenost

### **ZABÍJENÍ ZVÍŘAT**

#### **důvody zabíjení zvířat**

jídlo, maso  
jiné výrobky než jídlo – kožich  
škodlivost  
pro peníze  
touha po zabíjení  
odborný důvod  
ochrana jiného zvířete  
neláska ke zvířatům  
ze soucitu  
ochrana, sebeobrana  
proč nezabíjet

#### **důvody vegetariánství/veganství**

zdravotní důvody  
chuť  
láska ke zvířatům

#### **koncept „jedlých“ zvířat – proč některá zvířata nechceme jíst**

absence zkušenosti  
pocit odporu, zvláštnost, chuť  
tradice, zvyk

soucit  
dostatek lepšího  
neexistuje to  
bezpečnost

#### **proč zvíře útočí na člověka**

jídlo  
sebeobrana, ochrana rodiny

### **HOSPODÁŘSKÁ ZVÍŘATA**

#### **cesta zvířete na talíř**

kde hospodářské zvíře žije  
kdo hospodářské zvíře zabije  
převoz masa  
zpracování masa  
dojení  
nákup  
maso z divokých zvířat

#### **rozdíly divoká a hospodářská/domácí zvířata**

vzhled  
způsob života (kde žije, co žere...)  
ohrožení hospodářských zvířat od divokých zvířat  
svoboda  
péče, společnost lidí  
bezpečnost pro lidi  
žádný rozdíl

### **DOMESTIKACE**

#### **proč nejde některá zvířata domestikovat (ochočít)**

divokost  
velikost  
nebezpečí

#### **jak probíhá domestikace**

odchyt z přírody  
odvoz  
umístění na nějaké speciální místo  
krmení  
ošetření, pomoc zvířatům  
výcvik  
modifikace těla  
samovolný proces v přírodě  
proběhlo na základě podobnosti  
Boží původ domestikovaných zvířat  
existence odjakživa

### **VÝZNAM ZVÍŘAT PRO ČLOVĚKA**

#### **význam zvířat pro člověka dnes**

pro zábavu  
jídlo

výrobky z kůže  
doprava  
ochrana, hlídání  
pomoc handicapovaným  
vzdělávání  
trofeje  
byznys (pro peníze)

#### **význam zvířat pro člověka v minulosti**

stejně jako dnes  
doprava  
kůže  
jiné druhy a zpracování masa  
horší zacházení  
lepší zacházení  
přímé využití, ne přes zprostředkovatele

#### **důvod proč poznávat zvířata**

bezpečnost  
schopnost starat se o ně  
vzdělanost jako taková

#### **původ informací o zvířatech**

knihy  
volnočasové aktivity  
škola  
rodiče  
ZOO, chovatelé zvířat  
příběhy, pohádky  
počítačová hra  
sdílení osobní zkušenosti

#### **člověk, který nemá rád zvířata**

zdravotní důvody  
špatná zkušenost  
odjakživa  
nechce se starat

### **VÝZNAM ČLOVĚKA PRO ZVÍŘATA**

#### **čím škodí, ubližuje člověk zvířatům**

zabíjí je  
špatná péče o domácí zvířata  
ničí životní prostředí  
způsobuje jim bolest

#### **čím člověk pomáhá zvířatům**

ošetření  
krmení, péče  
péče o prostředí

#### **vztah zvířat k nám**

láska, vděk, spokojenost  
negativní vnímání  
strach

## 11.2 Člověk versus zvíře – srovnání

Kódy spadající pod tuto kategorii popisují hlavně to, jaký děti vnímají mezi lidmi a zvířaty rozdíl. Většina dětí se shodla na tom, že člověk se ze zvířete, přesněji z opice vyvinul, ale dnes už sám zvířetem není. „Člověk se vyvinul ze zvířat, ale pak není zvíře. On se v podstatě, on se vyvinul z opice člověk... jak opice je podobná jako hodně lidem... se jako zmenšovaly ty chlupy a pak se vytvořili myslím ty lidi.“ (Ž8) Většina respondentů tento přerod popisovala jako kontinuální vývoj. „Potom jak dny za sebou plynuly, tak se z toho pračlověka stával člověk. První to bylo opice, opice, skoro pračlověk, pračlověk, skoro člověk a už člověk.“ (Ž13) Jeden respondent zmiňoval konkrétní událost, která změnu z opice na člověka zapříčinila. „Že dřív prostě byly jenom opice a potom prostě něco prostě uhodilo do země a potom se z toho právě stalo... člověk. (...) No třeba jako takovej meteorit nebo... prostě nevím co, ale vim, že něco uhodilo.“ (Ž10)

Když měly děti mluvit o rozdílech a podobnostech mezi lidmi a zvířaty, nejčastěji zmiňovaly vzhled. V rámci vzhledových charakteristik dominoval popis končetin a chůze. „Že lidi nechoděj jako zvířata, ale choděj jenom dvouma nohama a zase ty zvířata choděj čtyřma.“ (Ž11) Právě chůzi také jedna dívka označila jako znak nadřazenosti člověka. Na otázku, jestli je člověk něco lepšího než zvíře, odpověděla: „No... možná trošičku, tím, že vlastně chodí a tak.“ (Ž3) Některé děti to ale naopak považovaly za společný znak se zvířaty. „No třeba máme společnýho... že chodíme.“ (Ž10)

Mezi dalšími rozdíly ve vzhledu byla zmiňovaná velikost, detaily obličejů (čumák či chobot místo nosu a pusy) nebo ochlupení. „Že lidi jsou větší než zvířata.“ (Ž13) Bylo zajímavé sledovat, jaké konkrétní zvíře si dítě při porovnávání s člověkem představilo.

Často byly zmiňované lepší fyzické schopnosti zvířat, méně často se pak objevovaly zmínky o tom, že zvířata mají lepší smysly. „A zvířata jsou rychlejší.“ (Ž13) „Že jsou v něčem o hodně lepší než my. (...) Třeba ve slyšení nebo lezení nahoru na stromy... to třeba opice.“ (Ž6)

Hodně respondentů mluvilo o stravě, ať už o druhu, způsobu získávání nebo způsobu požívání. „Myslím si, že to zvíře si umí poradit líp. Umí se víc uživit. Že víc jako... loví a jí

hodně.“ (Ž2) „Lidi jsou všežravci a zvířata, třeba bizoni, nejlí třeba maso, takže nejsou třeba.“ (Ž8) „Jak my jíme rukama, přiborama, tak sloni třeba jí těma, chobotama...“ (Ž8)

V rámci dovedností, které má jenom člověk, zazněla vícekrát zmínka o řeči. „Člověk má vlastně... umí jako mluvit...“ (Ž3) A to nejen o řeči jako takové, ale i o lepší schopnosti komunikovat a domluvit se. „Umí mluvit jako někdo trochu normálně, ale nemluví jako třeba paviani... ale jinak si nemyslím, že je někdo hodně v něčem lepší. Třeba umí líp... jako třeba komunikovat, protože oni se někdy třeba opice začnou kvůli tomu prát.“ (Ž8)

Tři děti uvedly čtení a psaní, což může být zapříčiněno tím, že jsou zrovna v prvním ročníku a samy se číst a psát učí. Zazněly ale i různé jiné dovednosti, které souvisí s lidským rozumem. „Že je chytřejší. (...) Že umí poznávat hodiny... umí číst, psát...“ (Ž6) „Umí třeba jezdit na kole nebo řídit auto.“ (Ž11)

V otázce na to, jestli zvířata také umí projevovat pocity jako lidé, se většina dětí shodla, že ano. Některé z nich dokonce uváděly konkrétní příklady, které mají vypořádané od svých domácích mazlíčků. „Pes, protože ten když kroutí ocáskem, tak jako že se raduje.“ (Ž6) „Jo. A třeba vim něco vo králíčkách. Vim, jak se vmlouvají, že daj hlavičky k sobě.“ (Ž13) Přestože děti zmiňovaly mnohé jiné podobnosti týkající se vzhledu, stravy či některých fyzických dovedností, právě vnímání pocitů u zvířat považují za důležité pro rozvoj empatie a soucitu vůči zvířatům, a proto jsem tento výsledek velmi uvítala.

Celkově se dá říci, že děti přisuzovaly nadřazenost zvířatům především ve fyzických a lidem především v rozumových dovednostech. Na přímou otázku, jestli je člověk něco lepšího než zvíře, ale většina z nich odpověděla, že ne.

### **11.3 Přívlasky přisuzované zvířatům**

Do této kategorie spadají především kódy, které popisují, co si děti představují pod pojmy zlé, hodné, užitečné a škodlivé zvíře.

Mezi znaky zlých zvířat bylo nejčastěji zařazováno zabíjení či obecně ohrožování člověka, a to ne vždy jen to úmyslné. „No ale i někdy je zlej slon, protože když von chodí, tak zabije i člověka, protože von je tak vysokej, že člověkovi může zašlápnout nohu a může mu rozdrtit

*kost. (...) Že je tak velkej, že von to nevidí, von vás vidí takhle velkýho jenom a von jde prostě a skáčí ty stromy na toho člověka, strašně to bolí.*“ (Ž13) Za povšimnutí stojí slovíčko někdy. Mnohdy se respondenti vyjadřovali tak, že určité zvíře je zlé jen v případě, že se nějakým způsobem chová, podle situace. Jiná hodnocení byla kategoričtější, a to především u zvířat masožravých. *„Ty zlý, to jsou bud’ divočáci, lišky, medvědi... a nebo takovýhle masožravý zvířata... třeba grizzly a tak.*“ (Ž2) Bylo by zajímavé prozkoumat, do jaké míry mají na vnímání určitých zvířat vliv klasické pohádky. Jestli za špatnou pověst vlka může více Červená Karkulka, jeho reálná hrozba pro hospodářská zvířata na pastvách nebo obyčejná přítomnost ostrých zubů. *„Třeba vlk, tak ten je zlej, že třeba má ty ostrý zuby a tak. (...) A někoho může kousnout...”* (Ž11) Bylo by také velmi zajímavé porovnat tyto odpovědi s tím, co by si stejní respondenti představovali pod pojmem zlý člověk. Zatímco zvíře je zlé proto, že *„...hodně loví potravu a že jakoby hodně si loví potravu tím, že je zabije.*“ (Ž10), civilizovaný člověk z tohoto „zlého“ počínání být obviněn nemůže, přestože podstata je podobná. Zde vidím prostor pro otevírání očí a uvádění do širšího kontextu i v rámci školního vyučování.

Hodné zvíře je pro děti v podstatě opakem zlého. *„Hodný jsou ty, co neublíží...”* (Ž9) I zde se už projevuje antropocentrický způsob přemýšlení, děti převážně vlastnosti zvířat odvozovaly od toho, jak se zvířata chovají k člověku. *„A hodný zvířata jsou ty, který nekoušou, který jsou na ty lidi hodný.*“ (Ž11) Několik odpovědí se zaměřovalo na projev aktuální emoce. *„Ty zlý se mračeš, ty hodný se nemračeš.*“ (Ž12) Jedno dítě uvedlo, že hodné zvíře je to poslušné. *„Třeba pes je hodnej, protože když si ho vychováme, tak on nás bude poslouchat.*“ (Ž11) Což je charakteristika, která se velmi často používá o dětech – hodné dítě je to, které poslouchá dospělého.

O užitečnosti měla většina respondentů jasnou představu taktéž jako o užitečnosti pro lidi. Nejčastěji bylo zmiňováno jídlo: *„Třeba kráva je užitečná na mlíko.*“ (Ž9) a různé druhy pomoci člověku: *„Užitečný třeba ten pes nebo někdo, protože vlastně ten pes když třeba je vyučenej na to, že může no třeba vodit slepý lidi. K tomuhle třeba je užitečnej. Nebo kuň, že se na něm dá jezdit a tak.*“ (Ž3) V souvislosti s krávou zazněl výrok, který lze považovat za miskoncepci: *„Tak třeba krávy jsou užitečný hlavně kvůli tomu, že třeba dávaj mlíko, což my třeba pijem a pijou to i... můžou to pít i jiný zvířata, třeba mláďata krav a... tak.*“

(Ž8) Tento výrok byl sice ojedinělý, ale z vyjadřování dětí se opravdu zdá, že mléko je vnímáno primárně jako surovina pro člověka a málokteré dítě si uvědomuje, že se jedná o mateřské mléko určené primárně pro telata. K tomuto se ještě vrátím v kapitole zaměřené na hospodářská zvířata.

Jen dva respondenti zmínili užitečnost zvířat pro přírodu. „*Třeba žížaly. (...) Že něk, něco dělaj s tou hlinou.*“ (Ž4) „*Že třeba žába jí mouchy, aby těch much nebylo moc.*“ (Ž7) Mezi užitečnými zvířaty byla zmíněná i včela, ovšem nikoliv pro její nezbytnost v procesu opylování, ale opět pro její poskytování jídla pro lidi. „*Že třeba včely vyrábí med. (...) Že pro nás to je jako jídlo.*“ (Ž5)

Významy spojené se škodlivostí zvířat byly různorodější. Některé děti mluvily o klasických škůdcích: „*No že třeba vlastně zničí tu úrodu nebo vlastně všechno...*“ (Ž3), dále byla zmiňovaná neposlušnost a způsobování nepořádku v domácnosti: „*Škodlivý je vlastně jako že nedělá to, co má, a je neposlušný.*“ (Ž9), ale i nebezpečí, které hrozí kvůli jedu nebo roznášení nemocí: „*Hodně třeba škodí holub. Roznáší nemoce třeba.*“ (Ž2)

Celkově je vidět, že děti už jsou ovlivněny celospolečenským nahlížením na tyto „škatulky“, silně se už v jejich vnímání projevuje „dospělácký“ antropocentrismus, současně si ale uchovávají svůj dětský přístup, soucit a hravost v pohledu na zvířata. „*Prasátka dávaj maso, ale je to dost smutný, jak to dávaj.*“ (Ž8) „*No to znamená, že může pomáhat, třeba že králíci můžou pomáhat v domácnosti.*“ (Ž10)

## 11.4 Zabíjení zvířat

V této kategorii jsem shromáždila kódy, které se týkaly zabíjení zvířat. Především jde o různé důvody, proč lidé zvířata zabíjejí, přičemž musím přiznat, že jsem byla docela překvapená, kolik rozmanitých důvodů děti vymyslely. Dále se zde sešly kódy, které se podrobněji dívají na zabíjení zvířat pro jídlo, důvody, proč někdo živočišné výrobky nejí, a dále důvody, proč některá zvířata jíme a jiná ne.

Většina respondentů uvedla jako důvod zabíjení jídlo, případně specificky maso. „*Protože lidi potřebujou jídlo a maso.*“ (Ž11) Dvakrát se objevil jako důvod kožich. „*Třeba když... třeba nákej někde jižní pól a tam jsou něký, který mají ty... zvířata kožichy, tak oni je*

*zabijou a vyndaj z nich vnitrnosti a v tom treba spi, aby jim nebylo zima.“ (Ž6) Trochu mě překvapilo, že už v první třídě si děti uvědomují i širší kontext a napadne je zabíjení pro peníze. „Voni pak ti lidi si uvědomí, že když to zvíře zabijou a daj ho do vobchodu, že dostanou víc peněz.“ (Ž2)*

Kromě toho, že něco ze zvířat jejich zabitím získáváme, objevily se i důvody jako sebeobrana nebo ochrana něčeho. *„Lidi někdy zvířata bud' zabíjej třeba že na ně útočí.“ (Ž8) „Některý museli fakt zabíjet, aby jim neškodili.“ (Ž2) Hlavně ve spojitosti s myslivci byla zmiňovaná regulace zvěře: „A taky jich je v lese třeba hodně.“ (Ž12) nebo ochrana jednoho zvířete před jiným: „Že když je nějaký nemocný, tak aby to potom nepřenášelo na ty ostatní.“ (Ž5) Téma vnímání myslivců by myslím stálo za samostatné podrobnější prozkoumání. V rozhovorech, které jsem s dětmi vedla, převažoval názor, že myslivci zvířatům spíše pomáhají, objevily se ale i názory, že škodí. Dvě děti uvedly, že škodí i pomáhají. Zdaleka ne všichni ale dovedli vysvětlit, co myslivci vlastně přesně dělají. V několika případech bylo vidět, že jim děti přiznávají určitou odbornost: *„Myslivci vědí, který mají zabíjet.“ (Ž1) Taktéž v souvislosti s myslivci se objevila myšlenka zabití ze soucitu: „Že třeba když je nějaký zvíře už moc starý, tak ho zastřelí třeba, aby se nemuselo trápit.“ (Ž7)**

Zaujalo mě také vyprávění jedné dívky o mladší sestře, která zabíjí hmyz. *„No prostě je takový kazisvět, nebojí se, ale prostě... prostě vidí ploštici na našem domě, protože my jich tam máme strašně moc, a takhle vezme klacek a takhle do toho bouchá...“ (Ž9) Přestože většina dětí projevuje vůči zvířatům velkou náklonnost a soucit, trápení (či přímo zabíjení) zvířat v dětství není úplně ojedinělý jev a bylo by zajímavé zjistit příčiny takového jednání. Možná jde o určitou snahu mít nad něčím moc (jako kompenzace toho, že v soužití s dospělými děti příliš moci nemají), možná o nějaký prastarý instinkt zkoumat a objevovat, který ovšem někdy končí smrtí zkoumaného objektu.*

Když jsem se ptala na nutnost zabíjení pro maso, objevily se – ač pouze menšinově – názory, že to není potřeba, protože stačí si jídlo vypěstovat. Jeden chlapec k tomu ovšem trefně dodal hledisko chuti: *„No... není to potřeba, protože my si umíme v podstatě vypěstovat sami třeba něco, ale v podstatě bysme... asi by nám v podstatě asi za rok by*

*nám nechutnalo, že bysme furt jedli něco vypěstovanýho a chtěli bysme maso, takže my v podstatě je nemusíme to, ale asi bysme nezvládli nejíst maso třeba dva roky.*“ (Ž8) Toto považuji za poměrně dobrý vhled do lidského počínání. Jinak se v rozhovorech vícekrát objevil názor, že zabíjet zvířata je smutné, ale současně na jiném místě rozhovoru výrok o tom, že maso respondentovi chutná a nechtěl by se ho vzdát. Myslím, že stojí za to uvést jeden úryvek z rozhovoru na toto téma:

Ž10: *„Protože mně je líto všech zvířat, který se zabíjej.“*

Tazatel: *„A třeba kuřecí maso...?“*

Ž10: *„Tak to miluju!“ (nadšeně a s úsměvem)*

Tazatel: *„A je ti líto kuřete?“*

Ž10: *„Ani moc ne, protože mi to chutná.“*

Současně chuť byla nejčastějším důvodem pro vegetariánství, který děti uváděly. Dále ještě zmiňovaly zdravotní hledisko a pouze jednou zaznělo, že někdo nejí maso z lásky ke zvířatům: *„Protože je má rád a nechce je vlastně jíst.“* (Ž3)

Vzhledem k tomu, že většinu dětí nenapadaly konkrétní druhy zvířat, které by nechtěly jíst, ptala jsem se jich sama na brouky a psy. Naprostá většina po jídání těchto zvířat striktně odmítla. Jako důvod byla nejčastěji uváděna právě chuť, respektive určitá nechutnost u brouků: *„Protože jsou hnusný. (...) Je to hnus.“* (Ž12), naopak u psa nejčastěji uváděly, že by ho nechtěly jíst, protože je krásný, roztomilý, je jim ho líto: *„Protože mi přijdou strašně roztomilý...“* (Ž9) Zazněly i důvody jako absence vlastní zkušenosti nebo zvyk. *„Já jsem ho nikdy neměl a ani mi vůbec nechutná.“* (Ž2) *„Protože se brouci nejedí.“* (Ž1) Výše uvedené důvody jsou ovlivněny především emocemi a společenskými konvencemi. Vyskytly se ale dva důvody, které mají rozumový základ. Jeden chlapec zmiňoval bezpečnost: *„Protože bych se bál, protože já nevím, protože něký zvíře by v sobě mělo jed a já bych ho sněd.“* (Ž13). Další dva respondenti uvedli jako důvod jedení brouků chudobu, v čemž částečně můžeme vidět i geografickou determinovanost stravy: *„Vim, že něký lidi třeba, co jsou hrozně chudý a žijou třeba... no... v džungli... jí prostě brouky.“* (Ž8)

Ptala jsem se i na to, proč někdy zabije zvíře člověka a vyskytly se pouze dva hlavní důvody, které už děti uváděly u zabíjení zvířat člověkem. Potrava: „*Protože třeba má hlad...*“ (Ž3) a sebeobrana, především obrana mláďat: „*Když fakt máte někou zbraň nebo něco, tak von začne útočit a vlastně brání se... Ale třeba když jde samice divočáka s prasátkama malejma, no tak ta hodně začne útočit.*“ (Ž2)

## 11.5 Hospodářská zvířata

Do této kategorie jsem zahrнула kódy, které se týkaly života a smrti hospodářských zvířat a také zpracování jejich produktů, především masa a mléka. V otázkách jsem nepoužívala termín hospodářská zvířata, ale mluvila jsem o nich jako o zvířatech, ze kterých máme maso a mléko (poté, co jsme o získávání těchto produktů už s dětmi mluvili v rámci předchozích otázek), případně jsem uváděla konkrétní druhy, a to hlavně krávy a prasata.

První věc, která mě zaujala, bylo povědomí dětí o tom, kde tato zvířata žijí. Kromě nepřekvapivých odpovědí typu farma, statek, kravín, kurník, chlívek nebo stodola se vícekrát objevila i odpověď, že tato zvířata žijí ve volné přírodě. „*Oni žijou v lesech nebo v potocích nebo i prostě někde ve volný přírodě. Nebo na farmě.*“ (Ž10) Některé odpovědi lícily poměrně idylický život: „*Někde na statku v chlívku a občas je i někde na louce a v lese, aby mohla se napást.*“ (Ž5) Je vidět, že představy dětí ovlivňují hlavně osobní zkušenosti. „*My máme kamarády, který jsou na statku, který maj spoustu zvířat, maj tam kočku, slepice, krávu, ovce, kozy...*“ (Ž1) „*Jsmo viděli už dvakrát ten kravín... v kravíně.*“ (Ž9) K čemu se děti nemají šanci osobně dostat, jako jsou například velkochovy hospodářských zvířat, o tom neví.

Přesnější představu o tom, kdo zvíře zabije, děti moc nemají. Používají při popisu výrazy jako „*voni, někdo, něký ty lidi...*“ nebo přímo odpoví, že neví. „*No... to nevím, to ještě jsem nestihl zjistit.*“ (Ž10) „*Kdo to kuře zabije? Ten člověk, který chce uživit ty lidi, aby měli jako to... něký maso.*“ (Ž13) Spolu s představou, že zvířata na maso žijí ve volné přírodě, bylo spojeno několik odpovědí, že zvířata zabijí myslivci. „*Třeba myslivec... nebo prostě ti, co to chovají, třeba můžou...*“ (Ž9) Jeden chlapec zmínil dřevorubce, nejsem si ale úplně jistá, co přesně tím myslel. „*No ty dřevorubci jsou dva tři a oni uloví třeba velkou srnu...*“ (Ž2) Objevila se i zajímavá miskoncepce, kdy respondent popisoval, že

domáci prase nikdo nezabije, ale samo umře a potom už se z něj maso brát nemůže. Maso se naopak bere z divokých prasat. „*Vepřový maso... že zabijou to divoký prase... třeba když jsem jednou kupoval s mámou nebo s tátou maso, tak jsem tam viděl, že tam byla hlava divokýho prasete.*“ (Ž13) Zde je vidět i příčina zkreslené představy.

Nechyběl ani pohled, že život i smrt zvířete probíhá doma: „*No kuře vlastně si vychovávají doma a pak ho zabijou. A vlastně sní si ho.*“ (Ž3) Pouze jediná respondentka měla ale opravdu osobní zkušenost s tím, že doma zabili králíka a pak ho snědli. Další respondentka zmiňovala, že prasata chová dědeček, od kterého pak dostanou vepřové maso.

Dále mě zajímalo, jakou mají děti představu o tom, jak se maso ze zabitého zvířete dostane až k nim domů na stůl. Převážná většina odpovědí zmiňovala na prvním místě celkem stručně, že si ho koupí v obchodě, protože to je opět to, s čím mají děti osobní zkušenost. Až když jsem se začala doptávat na to, jak se maso dostane do obchodu, rozpovídaly se děti podrobněji. Po tom, co je zvíře zabito, zmiňovala většina z nich určitou formu převozu a pak zpracování masa, případně i v opačném pořadí. Někdo se víc soustředil na rozvoz po různých místech a různými dopravními prostředky: „*No že ty lidi to zvíře zabijou, pak ho daj do takový mísy, přijede náklad'ák, kamion, ten to převezé do firmy, tam to zvíře něk zlikvidujou, sundaj tu kůži z něj a tak, pak ten kamion jede do takový... do toho vobchod'áku, tam zajede tou dodávkou nebo kamionem do tý velký garáže, tam přijede ještěrka a přivází to maso vlastně do těch krámů a takhle.*“ (Ž2) Někdo uváděl detailnější popis zpracování mrtvého zvířete: „*Že prostě je nějak zabijou, seberou jim kůži a peří a potom z nich vlastně to maso vytrhnou... (...) A vlastně potom z toho vyndaj kosti a srdce a takovýhle věci a třeba oči nebo mozek a potom se to vlastně dá do obchodu, až se to prostě vymele, vyčistí vod krve a potom se to dá prodat.*“ (Ž10) Většina odpovědí byla stručnější, ale jisté povědomí o obchodním a zpracovatelském řetězci se ukázalo u většiny. „*Vlastně zabije ho někdo, očistí ho a vlastně prodá to a ten někdo si ho koupí a prodá ho zase lidem.*“ (Ž3)

Další oblastí spadající k hospodářským zvířatům je získávání mléka. Většina respondentů popisovala nějaký způsob dojení. Objevil se popis klasického ručního dojení: „*Oni si vezmou takovej kyblík, přijdou k ní, daj si stoličku, sednou si na to, a jak má ty... nevim...*“

[Tazatel: *Ty vemena?*] *...ty vemena, tak do nich tam mačká, z toho padá, z toho stříká to mlíko a vy pod to musíte dát ten kýbl, protože kdybyste ho pod to nedali, prostě nevím něco, tak by vám to stříkalo na zem a byla by to škoda.*” (Ž8), ale i představa o modernějším strojovém způsobu, u kterého respondent připouštěl i nepříjemnost procesu pro krávu: *„Tu chytěj a daj jí do klece a potom ty, který se vo ní staraj, ty z ní čerpaj mlíčko, potom to daj do takovýho velkýho stroje a z toho pak vyjede mlíčko. (...) No když jí to mlíčko jede z toho vemínka, tak jí to trošku jako bolí. Protože na to je takovej speciální stroj, s kterým to hodně bolí.“* (Ž13)

Jako jasnou miskoncepci jsem vyhodnotila představu, že mléko kráva tvoří tím, že se pase: *„Někde na pastvině a vlastně ona jak jí, tak se jí vlastně dělá to mlíko...“* (Ž3) Zformulovaná jinými slovy, ale podobná myšlenka se objevila už v kapitole o užitečnosti zvířat, kde jeden z respondentů mluvil o tom, že mléko pijí lidé a mohou ho pít i jiná zvířata, například mláďata krav. Myslím, že nepůjde zdaleka o ojedinělé pojetí, kdy si děti neuvědomují, že jde o mateřské mléko a tvoří se krávě v důsledku toho, že porodí tele.

Jako poslední bych ráda zmínila pár myšlenek, které děti vyslovily, když jsem se jich ptala na srovnání života hospodářských a divokých zvířat. Uváděla jsem jako příklad většinou právě prase domácí chované na maso a prase divoké. Primárně a většinou byly zmiňovány rozdíly ve vzhledu, stravě a místě života. Když měly děti porovnávat, které zvíře má lepší život, objevily se názory z obou pólů. Někdo vyzdvihoval volnost: *„Hezčí v tý přírodě. Protože si vlastně může dělat co chce a nemusí bejt někde zavřenej.“* (Ž3), jiný pohodlný a bezpečný život v zajetí: *„Že to normální prase dostává jídlo a to, který to, tak ono ho nemá jako kdyby.“* (Ž6) *„No ta se jenom pase... někde prostě a má dobrej život, protože jí nehrozí nic, protože je u elektrických ohrad, takže se má, že jí nehrozí moc nebezpečí.“* I děti, které považovaly za lepší život ve společnosti lidí a s naservírovaným jídlem, tak uznávaly, že to má své stinné stránky: *„Ale když je tam zabíjí, tak asi ne.“* (Ž6) *„No podle toho vlastně, jak se k ní chovaj.“* (Ž3) Nepříjemnost zabití zazněla několikrát, dvě děti zmínily bolest u dojení, ale většinou se respondenti shodovali na tom, že mají hospodářská zvířata u lidí hezký život. Zde se opět ukazuje, že děti vychází z toho, co znají z osobní zkušenosti, ať už někde na výletě na farmě, u prarodičů na zahradě nebo v knize.

Ale většinou realitu chovu hospodářských zvířat nereflektují, protože o ní pravděpodobně vůbec neví.

## 11.6 Domestikace

V této kategorii se sešly celkem rozmanité kódy týkající se způsobu domestikace a také toho, jestli a proč některá zvířata domestikovat nelze. Před dětmi jsem nepoužívala tento termín, ale snažila jsem se ptát na to, kde se vzala domácí zvířata, jestli byla dřív v přírodě a jak došlo k tomu, že teď žijí u lidí, jakým způsobem si je lidé ochočili.

U velkého množství výroků se ukázalo, že děti si neuvědomují roli člověka v tomto procesu. Čtyřikrát (tedy zhruba ve třetině odpovědí) se objevila myšlenka, že domácí zvířata stvořil Bůh. Výzkum probíhal na křesťansky orientované škole a jsem přesvědčená, že na klasické škole by procento dětí s takovou odpovědí bylo určitě nižší. Nicméně odpovídaly takto i děti, které viděly původ člověka v opici. Nešlo u nich tedy o to, že by si myslely, že Bůh stvořil vše, spíše si Boha vzaly na pomoc ve chvíli, kdy měly vysvětlit něco, čemu samy nerozumí. Vícekrát děti popisovaly, že šlo o jakýsi samovolný proces v přírodě: „*No to samo vzniklo, bych řek.*“ (Ž10) „*No ty krávy vznikaly z bizonů... že voni byli bizoni a ty vlastně... voni pak porodili buď krávy a tak dále a takovýdle plemena a takhle to vlastně vzniklo.*“ (Ž2) Objevily se také názory, že domestikovaná zvířata žila dříve ve stejné podobě v přírodě a člověk si je pouze odchytil k sobě: „*Všechny krávy se naroděj v přírodě a pak je dali do farmy.*“ (Ž12) „*Domáci prase? To běhá všude možně, v pralese, v hustym lese, všude možně. A člověk střelí do něj, uspí si ho...*“ (Ž13)

Neméně respondentů ovšem uvádělo jako hybatele této proměny člověka. Často byly zmiňovány technické typy odchyt, prevoz a umístění na nějaké speciální místo. „*Přijede kamion, naloží ho do nějakýho nákladáku, tam je spousta těch klecí a vodvezou ho do nějakýho toho...*“ (Ž2) „*Že dal ty všechny psy a kočky do útulku a pak si je lidi začali z toho brát, z toho útulku.*“ (Ž7) „*No že je prostě chytali. A u těch psech je to nějak jinak, prostě buď se nějak potoulal a potom ho chytili a potom ho prodali a potom ho zase chovali.*“ (Ž10) „*Von tam něk přijede s traktorem... a potom s tím traktorem vezme jednu, práskne jí bičem a vona do toho traktoru nastoupí, do toho vozejku a von jí vodveze.*“ (Ž13)

Více dětí zmiňovalo jako způsob připoutání si zvířete krmení a péči o něj. „*Tam mu daj co nejvíc žrádla a tam ho vycpou a von se jako... pak si lehne, nebude mít žádnou sílu, protože bude najedenej, no a voni pak, nevim, jak si myslim, že by to mělo probíhat, ale myslim si, že pak ho něk zlikvidujou a pak ho něk... no něk prostě vznikne pes.*“ (Ž2) „*Pes se vyvinul z vlka... že v podstatě se... jako začal zhodnit a jako že byl víc hodnej... a hodnej. A tak třeba k nějakému pánovi může přijít a prostě bude smutnej a nebo prostě třeba se mohlo vyvinout to, že pán našel vlka, zraněnýho, seknutýho do nohy, on nemůže chodit a třeba ho ošetří a ten vlk ho začne mít rád. Tak se v podstatě začne měnit myslim něk na psa.*“ (Ž8)

Jeden respondent zmínil výcvik zvířete: „*Že třeba ho nějak vycvičil...*“ (Ž5) a jeden tělesnou modifikaci: „*Prase domácí podle mě vzniklo z toho, že vlastně někdo si ochočil toho dřív asi toho divokýho a pak vlastně mu odříz ty ty... [Tazatel: Ty kly?] ...no a vlastně takhle pořád mu je odřezával, až vlastně najednou mu už nezačly růst a narodilo se to dalšímu divokýmu a vlastně z toho to vzniklo.*“ (Ž3)

K otázce, jestli a proč některá zvířata nelze ochočit, uváděli respondenti hlavní tři důvody – divokost (neposlechli by, nedali by se vycvičit, utekli by...), nebezpečí (kousli by nás, zavalili by nás, zranili by nás...) a velikost (zvíře moc malé nebo moc velké). Zde ale byly odpovědi ovlivněné tím, že většina dětí nejprve odpověď na otázku nevěděla, a tak jsem jim napovídala doplňující otázkou, jestli by šla ochočit moucha nebo krokodýl. Odpovědi se tedy pak vázaly převážně k těmto dvěma zvířatům.

## **11.7 Význam zvířat pro člověka**

Do této kapitoly bych ráda shrnula informace z kódů, které jakkoliv popisovaly význam zvířat pro člověka, a to jak v dnešní době, tak v minulosti. Objevilo se opravdu hodně různorodých způsobů, jak zvířata využíváme, některé z nich ani mě samotnou nenapadly.

Vzhledem k tomu, že respondenty byly malé děti, nejčastější odpovědí bylo pro zábavu, pro radost. „*No vlastně pro zábavu, abys vlastně měla zábavu nebo aby sis mohla s někým hrát a tak.*“ (Ž3) „*Vlastně by to nebylo ono bez nich, protože zvířata jsou vlastně největší přítel člověka.*“ (Ž10) Význam jídla nebyl zmiňován tak často, ale spíše proto, že jsme toto

téma rozebírali z různých stran už v předchozích pasážích rozhovoru, proto už to zde děti neměly potřebu opakovat.

Dále byly poměrně hojně zmiňovány výrobky z kůže a doprava, v následující citaci se vyskytují oba tyto důvody společně. „*Ten dřevorubec, tak si může ochotit koně, vyrobít z nějaký kůže sedlo, na něm jezdit a lovit víc těch zvířat, třeba aby nemusel za nima lítat a tak.*“ (Ž2) Čtyři respondenti uvedli hlídání domu, což je pravděpodobně také osobní zkušenost se psy, které děti často chovají doma, případně vidí v blízkém okolí. „*Že je můžem využít, že... že budou hlídat, jestli nepřijde zloděj... Voni vždycky zaštěkaj... taková hlídací kamera.*“ (Ž13) Dva respondenti si vzpomněli na pomoc handicapovaným. „*Taky pro pomáhání. Třeba když je někdo slepej, tak oni to... zaštěkaj ňák a on to ňák... třeba nebo když tam bude díra, tak zaštěká a ten pán zastaví.*“ (Ž6) Za prostředek vzdělávání můžeme považovat zvířata v muzeu a v ZOO. „*Třeba do muzea. (...) Aby se lidi na ně mohli koukat.*“ (Ž4)

Jak bylo řečeno v jedné z předchozích kapitol o zabíjení zvířat, už děti v první třídě si uvědomují, že leccos jde zpeněžit. „*Aby mohli to maso prodat a aby získali peníze.*“ (Ž13) Poslední výrok, který uvedu, může na první pohled znít banálně. „*Třeba na výzdobu, třeba domu, že se jenom usekne ta hlava, dá se to třeba někam na zed’.*“ (Ž10) Když jsem ale přemýšlela, jak citovaný výrok okódotovat, uvědomila jsem si, že má tento zvyk více rovin. Žák uvedl jako hlavní účel tohoto využití výzdobu, ale smysl takového počínání je rozhodně širší. Na tomto místě není prostor tyto úvahy příliš podrobně rozvádět, ale přijde mi užitečné – právě i s dětmi ve škole – popřemýšlet o tom, co vypovídá o vztahu lidí ke zvířatům (nebo o době či společenské vrstvě, ve které to bývalo běžné), že si někdo na zdi větší hlavy mrtvých zvířat. Napadá mě plodná diskuze, v níž lze s dětmi rozebrat všechno možné od prvních medvědích zubů na krku pravěkého lovce, až po organizované zájezdy, na nichž si může člověk s dostatečným finančním obnosem zcela bezpečně „ulovit“ lva.

Tímto můžu plynule přejít k otázce, jak využívali lidé zvířata v minulosti a jestli se to nějak ve srovnání s dnešní dobou liší. Někteří respondenti na žádné odlišnosti nepřišli, ale většina nějaký rozdíl uvedla. Kůže zvířat byly využívány na obydlí i větší měrou na oblečení: „*Protože neměli žádný oblečení.*“ (Ž1) „*A na stany.*“ (Ž9) Větší význam než

dnes měli také pro přepravu lidí i věci: „Ty koně že třeba když někdo dřív potřeboval někam jet a neměli třeba ještě žádný ty auta, tak jeli na koni.“ (Ž5) „Myslím, že byli důležitější. Byli důležitější třeba v tom, že aby něco vezli a nebo tak.“ (Ž8) Zaznělo i to, že se využívaly jiné druhy zvířat a maso z nich se jiným způsobem zpracovávalo: „Třeba mamuta zabili a potom si vod něj vodtrhávali a jedli to. Surový to jedli.“ (Ž13) Trefná je připomínka, že se dříve využívala zvířata více přímo, nikoli přes zprostředkovatele: „Protože ty lidi v pravěku si nemohli zajít do nějakýho obchodu a nemohli si to tam koupit a neměli moc peníze. (...) Museli zabíjet ty zvířata.“ (Ž7)

Co se týče přístupu a zacházení, objevil se jeden názor, že zacházení bylo v minulosti horší, a jeden, že tomu bylo naopak. „Mnohem jiný. Třeba je nutili, aby dělali něco, co oni nechtěj, a prostě je kvůli tomu bodali potom. (...) Třeba chtěli, aby krávy jedly, tak do nich museli píchat bodlama nějakýma. [Tazatel: A tohle dneska už lidi nedělaj?] Nedělaj.“ (Ž10) „Je v tom velkej rozdíl, v tamtý době ty zvířata jako měli rádi, ale v týhle době nějaký zvířata prostě nesnášíme, třeba že nesnášíme třeba tygra, protože je třeba někoho kamarád, prostě nejlepší kamarád, jel třeba do... prostě tam, kde žijou tygři, a tam ho zabil tygr, tak prostě nesnáší tygry... (...) Liší se v tom, že tadle doba už je nepoužíváme tak dobře.“ (Ž8)

## 11.8 Význam člověka pro zvířata

Na závěr shrnu dětské představy o tom, jaký má člověk význam pro zvířata. Ptala jsem se na pozitivní i negativní vliv. I zde bylo vidět, že děti vychází ze svých osobních zkušeností, proto nejčastěji uváděli péči o zvířata, především o domácí mazlíčky. „Že třeba jim dává jídlo, mazlí je...“ (Ž7) „Třeba když toho máme mazlíčka nebo ho třeba někde najdeme opuštěnýho, tak ho tam nenecháme a prostě mu řekneme, ať si tam žije, ale prostě si ho vezmeme a budeme ho chovat.“ (Ž11) Dále pak ošetřování, ať už doma v rámci péče o mazlíčka nebo na veterině. „Máma mi říkala, že pětkrát za den mu maští mastí takovou tu nožičku.“ (Ž8) „No spíš ten veterinář. A pak ještě nějaký lidi uvidí nějaký postřelený zvíře, tak zavolaj toho veterináře, protože vode dneška už jsou ty záchranky pro zvířata a von tam vlastně přijede a vodveze ho na veterinu.“ (Ž2)

Za zmínku stojí vidění světa, v němž člověk pomáhá hospodářským zvířatům, zde konkrétně slepicím, protože je rozmnožuje a tím jich může žít víc. A navíc se pak o ně ještě

stará. „*Třeba slepicím. Pomáhá jim, aby bylo víc a víc a víc slepic. A abysme měli velikonoční vajíčka.* [Tazatel: *A to pomáhá slepicím nebo nám?*] *I slepicím, protože je vlastně obsluhuje.*” (Ž9) Bohužel se obávám, že tato představa není vůbec ojedinělá a na její vyvrácení by přitom učitel ani nemusel vymýšlet žádný složitý konstruktivisticky vedený program. Stačila by exkurze ve velkochovu slepic.

Mezi nejčastějšími odpověďmi na to, jak člověk zvířatům ubližuje, se analogicky vyskytovala špatná péče: „*Psi, ty hodně jako jsou někde doma a voni se vo ně staraj špatně.*“ (Ž2), potom také způsobování bolesti: „*Není mu příjemný tomu koníkovi, že třeba na něm sedí nákej těžkej chlap a práská ho bičem.*“ (Ž13) a především zabíjení: „*Že je třeba schválně zabíjí...*“ (Ž1)

Pouze minimum dětí se na problém dokázalo podívat v širším kontextu a zmínilo ničení či naopak ochranu životního prostoru: „*Třeba jak je mraveniště, tak on to mraveniště může někdo zničit, ale ty mravenci se taky ubráněj... ale ne moc...*“ (Ž6) „*Že to může i vysbírat [odpadky] a nebo že to tam nebude házet.*“ (Ž5) I v tomto výroku o odhazování odpadků se ukazuje, že děti vnímají především konkrétní situace a události ze svého života a z nich se snaží vytvářet si obecnější představu o fungování světa. Například rozšiřování infrastruktury spojené s rozsáhlou likvidací ekosystémů, které poskytují domov mnohým druhům zvířat, je pro děti příliš abstraktní a vzdálená představa. Věřím, že v tomto případě se s každým dalším rokem věku a ročníkem školy budou obzory rozšiřovat. Nicméně povědomí o tom, že na prvním místě by měla být ochrana životního prostředí pro zvířata, nikoli záchrana jednoho konkrétního zvířete před smrtí, může být postupnými promyšlenými krůčky budována už od malička. Tím ovšem nechci upírat význam tomu, že děti negativně vnímají zabíjení jednotlivých zvířat. Budování citlivosti a soucitu je důležitým afektivním cílem, který může být vhodně doplněn cílem kognitivním týkajícím se právě ochrany konkrétního biotopu.

## 12 Diskuze

Hlavním cílem této diplomové práce bylo získat představu o tom, jak žáci na počátku školní docházky vnímají různé aspekty vztahu lidí a zvířat. Sběr dat proběhl pomocí hloubkového rozhovoru, který byl následně kódován a kategorizován. Na následujících řádcích shrnu výsledky k jednotlivým specifickým výzkumným otázkám, které jsem pomocí rozhovorů získala. U několika otázek také porovnáám výsledky s jinými dosud provedenými výzkumy, ne u všech otázek se mi povedlo odpovídající výzkumy k danému tématu najít a prostudovat. Dále se zamyslím nad limity výzkumu a nakonec nad možným praktickým využitím výsledků.

*VO1: Jak děti vnímají vzájemnou rovnost či nerovnost lidí a zvířat, jejich podobnosti a rozdíly mezi nimi?*

Žáci tohoto věku se při porovnávání lidí a zvířat soustředí především na vzhledové rysy, mezi nimiž dominuje počet končetin a chůze. Domnívám se, že je to proto, že pod pojmem zvíře si v první řadě představí nějakého běžného savce, ať už domácího mazlíčka, hospodářské zvíře nebo divoče žijícího savce v ČR i mimo ni. To koresponduje s definicí slova zvíře ve Slovníku spisovné češtiny „větší živočich, zvl. savec“.

Zatímco zvířata vnímají jako fyzicky zdatnější, člověku naopak přisuzují schopnost řeči a další charakteristiky související s rozumem. Na přímý dotaz odpověděla většina z nich, že zvířata prožívají pocity stejně jako lidé.

Většina dětí nepovažuje samotného člověka v současné době za zvíře, nicméně mluví o jeho původu z opice. Přestože žáci popisují tento evoluční vývoj, nepřisuzují ve většině případů člověku nad zvířaty nadřazenost.

*VO2: Mají žáci na začátku školní docházky už v sobě zakořeněné některé stereotypy spojené s hodnotícími přívlastky a škatulkami, které zvířatům často přisuzují dospělí?*

Třebaže někteří žáci mluvili o tom, že zvířata jsou zlá či hodná podle situace, všichni bez problémů uváděli příklady druhů, které podle nich do těchto kategorií spadají. Z výsledků jsem vysledovala jasnou souvislost mezi pocitem strachu a ohrožení a přiřknutím

přívlastku *zlý*. Převážně byla za zlá označována zvířata masožravá a obecně ta, která jakýmkoliv způsobem ohrožují člověka či zabíjí jiná zvířata. Za zlá naopak nebyla označována ta zvířata, u kterých děti mluvily o škodlivosti či k nim vyjadřovaly pocit odporu. Mezi hodná zvířata byli řazeni převážně býložravci a domácí mazlíčci a pouze v jednom případě šelma – tygr. Děti hodná zvířata popisovaly jako ta, která poslouchají a neohrožují člověka.

Podobné výsledky přinesla studie Milana Kubiátka (2012) s předškolními dětmi, které už měly také v sobě zakořeněné některé stereotypy o druzích zvířat vnímaných společností všeobecně pozitivně a všeobecně negativně. Autor studie poukazuje na to, že kromě vlivu rodičů a učitelů se na tom můžou podílet i některá stereotypní zobrazení v pohádkách, což se potvrdilo i v mém výzkumu, kdy nejvíce dětí označilo za zlé zvíře vlka.

*VO3: Jak děti pohlížejí na zabíjení zvířat v různých situacích?*

V rámci této otázky přišli žáci s mnoha opravdu různorodými důvody, proč lidé zvířata zabíjí, ale jako hlavní důvod byla uváděna potrava. Převažujícím názorem se ukázalo být to, že zabíjení z tohoto důvodu je nevyhnutelné. Maso podle dětí není hlavně ti, kterým nechutná, nebo ti, kteří ho nemohou jíst ze zdravotních důvodů. Několik dětí připouštělo, že zabíjení je smutné a nemělo by se dít, ale jakmile přišla řeč na oblibu masa, najednou byly pocity smutku zapomenuty. Jako by v hlavě už měly děti kolonky *maso* a *hospodářské zvíře* od sebe odděleny jako dva nesouvisející pojmy.

Tuto domněnku potvrzuje nedávno provedená studie (Hahn et al., 2021), která zkoumala děti v USA mezi 4 a 7 lety, jejich povědomí o živočišném či rostlinném původu potravin a také jejich přístup k tomu, jestli je v pořádku některá zvířata jíst. Přibližně třetina dětí označila za rostlinného původu potraviny jako hamburger, slaninu, párek v rohlíku nebo dokonce kuřecí nugetky, které mají zvíře přímo ve svém názvu. Většina dětí současně vyjádřila názor, že jíst kuřata, prasata nebo krávy není v pořádku. Studie přichází s tím, že mnoho dětí neví, že vůbec konzumují živočišné výrobky, a kdyby toto povědomí měly, tak by je konzumovat nechtěly. Ve starším věku, kdy toto povědomí získají, jsou ovšem na konzumaci masa už tak zvyklé, že je těžké je v tomto ohledu přeučovat.

V rozhovorech, které jsem se žáky dělala já, jsem nezaznamenala, že by si neuvědomovali, odkud pochází maso na jejich talíři. Faktem ale je, že jsem se na tuto otázku přímo nesoustředila a s dětmi jsem mluvila převážně jen o dvou živočišných potravinách – rízku a mléku, o jejichž živočišném původu děti nepochybovaly. V několika případech jsem ale zaregistrovala postoj, kdy žák negativně hodnotí zabíjení zvířat kvůli jídlu, ale přitom se sám vyjadřuje, že mu maso chutná a nechtěl by ho přestat jíst.

Dále jsem z rozhovorů zjistila, že v dětech je už velmi zakotven kulturní stereotyp, která zvířata jsou jedlá a která ne. Zájem o ochutnání brouků pár dětí vyjádřilo, ale odpor ke konzumaci psů a koček, v naší kultuře jasně zaškatulkovaných mezi domácí mazlíčky, byl přítomen naprosto bez výjimky.

*VO4: Jak funguje v dětských představách chov hospodářských zvířat?*

U této otázky jsem podle svého očekávání narazila na mnoho zkreslených představ a miskoncepcí. Děti nemají úplně jasno v tom, kde zvířata žijí, mnoho z nich se domnívá, že zvíře na maso je odchyceno z volné přírody. Ti, kdo si myslí, že hospodářská zvířata žijí u lidí, považují většinou jejich život za hezký a bezstarostný, protože je lidé krmí, starají se o ně a díky lidem se mohou rozmnožovat a je jich tak více. Vágní představy panují i o tom, kdo a jakým způsobem zvíře zabije a jak se maso zpracovává. Ojedinělá není ani představa o ručním dojení krav a některým respondentům dokonce chybělo uvědomění, že mléko je ve skutečnosti mlékem mateřským původně určeným pro tele a až sekundárně využívaným lidmi.

Považuji za důležité, aby děti pochopily souvislost mezi tím, že můžeme mít živočišné výrobky za poměrně směšné peníze na talíři každý den po celý rok, a životem, který za to hospodářská zvířata platí. Cílem výuky by pak mělo být nejen pravdivě informovat o podobě většinové produkce, ale seznamovat i s tím, že existují různé možnosti, kde živočišné výrobky koupit, a je jen na nás, jaký přístup ke zvířatům touto uvědomělou volbou podporujeme.

Podobné výsledky přinášejí studie Brophy a Alleman (2001) z amerického prostředí mezi dětmi od 5 do 9 let. Podle jejich představ jsou hospodářská zvířata chována na drobných rodinných farmách, kde dostávají od lidí péči a ochranu. Některé děti se domnívají, že

maso slouží těmto farmářům pouze pro vlastní potřebu, nikoli pro byznys, objevil se i názor, že zvíře není vůbec zabito, ale maso se z něj použije až poté, co samo umře.

*VO5: Jak děti přemýšlejí o rozdílném významu zvířat v dnešní době a v minulosti?*

Žáci přišli na mnoho způsobů, jak a proč zvířata využíváme, přičemž dominovaly ty, se kterými mají sami osobní zkušenost. V rámci porovnání minulosti a současnosti přišli na některé rozdíly i podobnosti. Jeden žák zmínil myšlenku, že dříve se zvířata používala více přímo, zatímco dnes si můžeme pro výrobky ze zvířat dojet do obchodu. Tuto myšlenku považují možná za nejdůležitější, protože přes poznání obvyklé každodennosti dříve a dnes se dá leckteré i složitější téma s takto malými dětmi velmi dobře uchopit.

*VO6: Jak si děti představují proces domestikace?*

O procesu domestikace také nemají žáci příliš jasné představy. Někteří připisují původ domestikovaných zvířat Bohu, někteří si myslí, že šlo o jakýsi samovolný proces v přírodě. Mezi způsoby, jakými si člověk zvířata k sobě připoutal a proměnil je v domácí, jmenují žáci násilný odchyt, krmení, ošetřování, výcvik, ale i tělesnou modifikaci.

*VO7: Jak děti vnímají význam člověka pro zvíře?*

V této otázce se mi potvrdilo, že děti vnímají hlavně to, co osobně zažívají a co si dokáží konkrétně představit. Proto pozitivní i negativní působení člověka na zvířata vidí především v jednotlivých případech pomoci nebo naopak špatného zacházení, a to hlavně u domácích mazlíčků. To souvisí i s Piagetovými stádii kognitivního vývoje, kdy ve stadiu konkrétních operací děti začínají pracovat s abstraktními pojmy, ale zatím pouze ve vztahu ke konkrétním objektům. Vliv člověka, ať už pozitivní či negativní, na životní prostředí, ve kterém zvíře žije, je pro dítě v tomto věku mnohdy ještě příliš abstraktní představou. Opět je to ale na učiteli, který se může pokusit tuto abstraktní představu zhmotnit a učinit více konkrétní vhodnými aktivitami, výlety či badatelskou výukou.

Výsledky, které jsem shrnula v předchozích odstavcích, se mohou stát odrazovým můstkem pro některé školní aktivity s dětmi, ale ještě předtím bych se ráda podívala na limity svého bádání. V první řadě se samozřejmě jedná o malý počet respondentů, navíc pocházejících z jedné konkrétní školy, kdy může být v rozhovorech se opakující myšlenka

dána tím, že všechny tyto děti zažily společnou výuku, i když jen části prvního ročníku. Výsledky výzkumu tedy nelze zobecňovat na celou populaci takto starých dětí. Přesto se odpovědi mohou stát určitým vodítkem k tomu, jak děti tohoto věku přemýšlí, a inspirací k dalšímu zkoumání.

Za největší limit ovšem považuji schopnost vedení a také následné analýzy rozhovorů. Dobře si sestavit rozhovor, aby neobsahoval návodné otázky, přitom aby se otázky ptaly na to, co chci zjistit, je pouze první úkol, který jsem částečně, nikoli ovšem úplně, vyladila pilotním rozhovorem. Ovšem až během kódování nasbíraných rozhovorů, jsem si plně uvědomila mnoho svých chyb nejen ve formulaci otázek, ale především v následném doptávání se, pokud se děti vyjádřily způsobem, který byl potřeba dovysvětlit. Až během prepisování a poté kódování rozhovorů mi došla spousta věcí, na které by bylo potřeba se ještě doptat nebo jinak formulovat původní otázku, ale ve chvíli vedení rozhovoru jsem si je neuvědomila. Tuto schopnost lze získat pouze praxí, tedy vedením rozhovorů, jejich následnou analýzou a opětovným sestavováním základní struktury rozhovoru, vedením rozhovorů a opět analýzou odpovědí.

Nehledě na to, že i interpretace odpovědí má svá úskalí a je ovlivněná osobou výzkumníka. Uvědomuji si, že zpracovávané téma je pro mě poměrně osobní. Dnes už se na něj dívám s větším nadhledem, ale v době zadání práce jsem některé věci viděla aktivistickým prizmatem a to ovlivnilo i sestavování struktury rozhovoru a formulaci otázek.

V neposlední řadě si myslím, že možná nebylo nejlepším nápadem snažit se pokrýt komplexně celou oblast vztahu lidí a zvířat, ale spíše se zaměřit na užší téma a prozkoumat ho více do hloubky. Takto jsem často klouzala po povrchu a na to jít hlouběji nebyl čas, pokud jsem chtěla do doporučené půlhodiny stihnout s dětmi projít všechny své připravené otázky.

Přesto se domnívám, že rozhovory a z nich vzešlé výsledky nastolily některé otázky a mohou být inspirací k tomu, na co se během výuky 1. stupně zaměřit. Za hlavní výzvu považuji dětem více odkrýt realitu velkoprodukce živočišných výrobků, na což bude určitě potřeba odložit současné učebnice. V souvislosti s tím je pak možné se zaměřit na etiku zacházení se zvířaty, a to nejen na jejich zabíjení, ale především na jejich život prožitý před

tímto zabitím. Poté vést děti k postupnému rozšiřování pohledu od jednotlivého zvířete k celkovému soužití lidí a zvířat na planetě, k ochraně biodiverzity a celkově životního prostředí. Jedna z možností, jak dětem rozšiřovat obzory, je všechna tato témata rozebírat porovnáváním každodenního způsobu života v různých historických dobách, kulturách a geografických podmínkách. Ukazovat dětem, že to, v čem vyrostly a co považují za normální, může v jiných podmínkách fungovat úplně jinak.

Kromě často skloňovaného kritického myšlení je v těchto otázkách vhodné rozvíjet i myšlení angažované (*caring thinking*). *„Jedná se o myšlení nelhostejné k diskutovanému problému, k průběhu diskuse a jejím účastníkům. Je to forma emocionálního myšlení se zapojením všech osobních hodnotových měřítek, etiky a přesvědčení. Žáci se učí hledat a nalézat vnitřní hodnoty, porozumět svým citům a citům druhých, pochopit, že existují záležitosti, které mohou uskutečnit nebo zlepšit.“* (Bauman 2013, s. 146) Jsem přesvědčena, že tímto způsobem jsou pod dobrým vedením schopny přemýšlet i velmi malé děti a mělo by být úkolem učitele je tímto způsobem vést. K občanské angažovanosti, k soucitu s bezprávím všeho druhu a současně k vědomí, že mohou vzít dění kolem sebe do svých rukou a udělat svět svým přičiněním o něco lepším. Pro lidi i zvířata.

### 13 Závěr

Hlavním cílem této práce bylo zmapovat představy o vztahu lidí a zvířat u dětí raného školního věku a odhalit případné miskoncepty, které by pak mohly posloužit jako odrazový můstek pro výuku těchto témat na 1. stupni ZŠ. V teoretické části jsem nastínila oblasti, kterými je možné se v rámci vztahu lidí a zvířat zabývat, a to především s pomocí analýzy učebnic prvních tří ročníků ZŠ a dále Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Prezentovala jsem výsledky některých výzkumů, které se zabývaly tím, jak děti mladšího školního věku o zvířatech uvažují. Vymezila jsem pojem zvíře a představila pedagogickou teorii, která byla východiskem práce – dětské interpretace světa a konstruktivistický způsob výuky.

V rámci vlastního výzkumu jsem provedla kvalitativní analýzu polostrukturovaných rozhovorů se žáky 1. ročníku ZŠ. Prostřednictvím těchto rozhovorů se mi v souladu s cílem podařilo částečně nahlédnout do toho, jak děti v tomto věku uvažují o různých tématech spojených se zvířaty. Ptala jsem se na různé druhy využívání zvířat, na jejich zabíjení, na znalosti ohledně chovu hospodářských zvířat nebo domestikace. Dále mě zajímalo, jak žáci přemýšlí o významu člověka pro zvířata nebo do jaké míry už vnímají některé hodnotící přívlastky přisuzované zvířatům stereotypně.

Ukázalo se, že nejpřesnější představy mají děti o tom, co znají z vlastní zkušenosti, tedy nejčastěji o domácích mazlíčcích. Především skrze ně také získávají pozitivní přístup ke zvířatům a pěstují v sobě soucit vůči nim. Prostřednictvím péče o individuální zvíře a prožívání vztahu k němu pak vnímají celkově vztahy lidí a zvířat. Na obecné otázky často odpovídají konkrétními příklady nebo příběhy, což odpovídá stupni jejich kognitivního vývoje, kdy ještě nejsou schopny tak dobře různé jevy zobecňovat. Hodné zvíře je to, které je poslouchá. Škodlivé naopak takové, které neposlouchá a dělá škodu či nepořádek v domácnosti. Z užitečného máme nějaké jídlo či jiný výrobek. Vše vychází z jejich každodenní zkušenosti. Se zlými zvířaty, která nejčastěji charakterizují jako ta nebezpečná, nemají mnoho zkušeností, proto zde nejčastěji sahají po příkladech exotických šelem, které znají sice jen zprostředkovaně, ale často jsou jimi fascinovány a zajímají se o ně alespoň v teoretické rovině. Velký význam tedy kromě zkušenosti hraje i osobní zaujetí.

Naopak v oblasti chovu hospodářských zvířat jsem se setkala s největším počtem omylů a zkreslených představ, což je kromě jiného podpořeno i jejich zobrazením v učebnicích prvouky. Obrázky farem s mnoha druhy chovaných zvířat, spokojenými zvířecími rodinkami a laskavým farmářem jsou přesně předobrazem toho, co mi děti během rozhovorů popisovaly. Nechybí povědomí o zabíjení pro jídlo, případně další výrobky, ale naprostá neznalost panuje v tom, jakým způsobem funguje většinový chov a jaký život tato zvířata před svou smrtí prožijí. Což je kontrastní s tím, že výrobky pocházející z tohoto průmyslu jsou každodenní realitou, se kterou se děti naprosto běžně setkávají.

Zatímco nejasné představy, které se objevovaly u popisování poměrně abstraktního procesu domestikace, se pravděpodobně budou postupně žákům vyjasňovat, pravda o velkochovech hospodářských zvířat bývá skryta ještě i některým dospělým. Proto tento výsledek považuji za jedno z nejdůležitějších zjištění této práce, a domnívám se, že by se tomu mohla věnovat další výzkumná pozornost. Ač se nejedná o nic převratného, neboť výzkumy s podobnými výsledky byly už v zahraničí provedeny, myslím, že by stálo za to soustředit se na praktické využití tohoto výsledku. Jakým způsobem téma zpracovat pro žáky 1. stupně, ale i starší studenty, a to jak z hlediska kognitivních, tak afektivních cílů. Jak nezůstat v lavicích a diskuzních kroužcích, ale jak se vydat ven, do terénu, jak se občansky angažovat.

## 14 Seznam použitých informačních zdrojů

AHMETOĞLU, Emine. The contributions of familial and environmental factors to children's connection with nature and outdoor activities. *Early Child Development and Care* [online]. 2017, **189**(2), 233–243 [cit. 2022-07-06]. ISSN 0300-4430. Dostupné z: doi:10.1080/03004430.2017.1314273.

ALBO, Maria J., Laura MONTES DE OCA a Ignacio ESTEVAN. Fearless and positive children after hands-on educational experience with spiders in South America. *Journal of Biological Education* [online]. 2021, **55**(4), 395–405 [cit. 2022-07-06]. ISSN 0021-9266. Dostupné z: doi:10.1080/00219266.2019.1703783.

BAUMAN, Petr. *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?: rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech* [online]. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, 2013 [cit. 2022-07-08]. ISBN 978-80-7394-432-2. Dostupné z: <https://publi.cz/download/publication/541?online=1>

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

BROPHY, Jere, Janet ALLEMAN a Carolyn O'MAHONY. *Primary-grade students' knowledge and thinking about food as a cultural universal* [online]. Michigan State University, 2001 [cit. 2022-07-06]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451124.pdf>

BROPHY, Jere a Janet ALLEMAN. *Children's Thinking About Cultural Universals* [online]. Routledge, 2006 [cit. 2022-07-06]. ISBN 9781135614690. Dostupné z: doi:10.4324/9781410615619.

CHO, Yoori a Dowon LEE. 'Love honey, hate honey bees': reviving biophilia of elementary school students through environmental education program. *Environmental Education Research* [online]. 2016, **24**(3), 445–460 [cit. 2022-07-06]. ISSN 1350-4622. Dostupné z: doi:10.1080/13504622.2017.1279277.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČINČERA, Jan. Strach z lesa: vliv programu environmentální výchovy na snižování obav žáků z pobytu v lesním prostředí. *Envigogika* [online]. 2012, **7**(2), 1–14 [cit. 2022-07-06]. ISSN 1802-3061. Dostupné z: doi:10.14712/18023061.74.

DELOACHE, Judy S., Megan Bloom PICKARD a Vanessa LOBUE. How very young children think about animals. In: MCCARDLE, Peggy, Sandra MCCUNE, James A. GRIFFIN a Valerie MAHOLMES, ed. *How animals affect us: Examining the influences of human-animal interaction on child development and human health* [online]. Washington: American Psychological Association, 2011, 85–99 [cit. 2022-07-06]. ISBN 1-4338-0865-X. Dostupné z: doi:10.1037/12301-004.

DOULÍK, Pavel. *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 8070446978.

DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. *Diagnostika dětských pojetí a její využití v pedagogické praxi*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 978-80-7414-059-4.

DVOŘÁKOVÁ, Michaela. Poznávání prekonceptů politologických pojmů jako součást rozvoje didaktických znalostí obsahu u studentů učitelství. In: JANÍK, Tomáš. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido, 2009. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-176-8.

FANČOVIČOVÁ, J. (2012). Súvisí stupeň odporu, strachu a vnímania nebezpečenstva parazitov so správaním človeka? *Arnica* [online]. 2012, 2(1–2), 30–32 [cit. 2022-07-06]. ISSN 1804-8366. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/16779/1/Fancovicova.pdf>.

GAVORA, Peter. Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika* [online]. 1992, 42(1), 95–102 [cit. 2022-07-07]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=3569>.

HAHN, Erin R., Meghan GILLOGLY a Bailey E. BRADFORD. Children are unsuspecting meat eaters: An opportunity to address climate change. *Journal of Environmental Psychology* [online]. 2021, 78 [cit. 2022-07-08]. ISSN 02724944. Dostupné z: doi:10.1016/j.jenvp.2021.101705.

HAVRÁNEK, Bohuslav, ed. *Slovník spisovného jazyka českého. 2.*, nezměněné vyd. Praha: Academia, 1989.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HYUN, Eunsook. How is young children's intellectual culture of perceiving nature different from adults'? *Environmental Education Research* [online]. 2005, 11(2), 199–214 [cit. 2022-07-05]. ISSN 1350-4622. Dostupné z: doi:10.1080/1350462042000338360.

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. Přírodovědná inteligence: diagnostika a péče o přírodovědně talentované žáky a studenty v ČR. *Envigogika* [online]. 2009, 4(3) [cit. 2022-07-06]. ISSN 1802–3061. Dostupné z: doi:10.14712/18023061.43.

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků* [online]. Druhé, rozšířené vydání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-051-0. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/20.500.11956/116938>.

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina, Roman KROUFEK, Martin MODRÝ a Karel VOJÍŘ. Alienation from Nature and Its Impact on Primary and Pre-primary Education. *Pedagogika*

[online]. 2020, **70**(4), 509–532 [cit. 2022-07-06]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2020.1679.

JANÍK, Tomáš. Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika* [online]. 2004, **54**(3), 243–250 [cit. 2022-07-06]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1818>.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-x.

KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek a PLESKALOVÁ, Jana. *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2012-2018 [cit. 2020-03-24]. Dostupný z: <https://www.czechency.org/>.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

KOMÁREK, Stanislav. *Ochlupení bližní: zvířata v kulturních kontextech*. Praha: Academia, 2011. ISBN 978-80-200-1904-2.

KUBIATKO, Milan. Kindergarten children's perception of animals focusing on the look and fear of animals. *Educational Sciences: Theory and Practice* [online]. 2012, **12**(4), 3181–3186 [cit. 2022-07-05]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1003010.pdf>

MEJSTRÍK, Vladimír, ed. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Vyd. 3., opr. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-1080-7.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MRHAČOVÁ, Eva. *Názvy zvířat v české frazeologii a idiomatice: (tematický frazeologický slovník I)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-537-7.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8146-0.

PIVARČ, Jakub. *Poznátky o žákovských prekonceptích mentálního postižení v kontextu proměny paradigmatu současného vzdělávání* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7290-952-0. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/319141284\\_Poznátky\\_o\\_zakovskych\\_prekoncept\\_cich\\_mentalního\\_postizeni\\_v\\_kontextu\\_promeny\\_paradigmatu\\_soucasneho\\_vzdelavani](https://www.researchgate.net/publication/319141284_Poznátky_o_zakovskych_prekoncept_cich_mentalního_postizeni_v_kontextu_promeny_paradigmatu_soucasneho_vzdelavani).

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

*Příruční slovník jazyka českého*. Praha, Státní nakladatelství 1957.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. 2021 [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

SPILKOVÁ, Vladimíra. Cesty k profesionalizaci učitelství. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů* [online]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. 2003 [cit. 2022-07-05]. Dostupné z: [https://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/3\\_capv\\_spilkova.pdf](https://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/3_capv_spilkova.pdf).

STARÁ, Jana. *Práce učitelů s učebnicemi* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-081-7. [cit. 2022-07-05]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/profile/Jana-Stara/publication/348199489\\_Prace\\_ucitelu\\_s\\_ucebnicemi/links/5ff37a89299bf140886ffd53/Prace-ucitelu-s-ucebnicemi.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jana-Stara/publication/348199489_Prace_ucitelu_s_ucebnicemi/links/5ff37a89299bf140886ffd53/Prace-ucitelu-s-ucebnicemi.pdf).

STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071783765.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TIPPER, Becky. 'A dog who I know quite well': everyday relationships between children and animals. *Children's Geographies* [online]. 2011, **9**(2), 145–165 [cit. 2022-07-06]. ISSN 1473-3285. Dostupné z: doi:10.1080/14733285.2011.562378.

VANDROVCOVÁ, Tereza. Sociologie zvířat: přehledová stat' o oboru Human-Animal Studies. *Naše společnost* [online]. 2015, **1**(13), 22–33 [cit. 2022-07-06]. ISSN 1214438X. Dostupné z: doi:10.13060/1214438X.2015.1.13.206.

VANDROVCOVÁ, Tereza. *Animal studies* [online]. 2016. <http://humanimal.cz>.

YOON, Susan. Children's Preconceptions of Human-Animal Relationships, Dispositions towards a Humane Consciousness and Implications for Curriculum and Instruction [online]. 2001. [cit. 2022-07-06]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456039.pdf>.

Zákon č. 246/1992 Sb., na ochranu zvířat proti týrání, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2008. ISSN 1211-1244 [cit. 2022-07-05]. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>.

## 14.1 Seznam učebnic

### 1. ročník:

ANTOŠ, Ivan, Jana JOHNOVÁ, Věra KUČTOVÁ a Mária VÁGOVÁ. *Můj svět a pohádka: člověk a jeho svět*. Liberec: Dialog, 2007. ISBN 978-80-86761-58-9.

ČECHUROVÁ, Milana a Ladislav PODROUŽEK. *Prvouka 1 pro 1. ročník základní školy: člověk a jeho svět*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-459-7.

ČECHUROVÁ, Milana a Ladislav PODROUŽEK. *Prvouka pro 1. ročník základní školy: pracovní učebnice: člověk a jeho svět*. 1. díl. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-457-3.

ČECHUROVÁ, Milana a Ladislav PODROUŽEK. *Prvouka pro 1. ročník základní školy: pracovní učebnice: člověk a jeho svět*. 2. díl. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-458-0.

DANIHELKOVÁ, Hana. *Člověk a jeho svět 1*. Olomouc: Prodos, 2015. Modrá řada. ISBN 978-80-7230-187-4.

DVOŘÁKOVÁ, Michaela a Jana STARÁ. *Prvouka: učebnice vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2007. ISBN 978-80-7238-645-1.

DVOŘÁKOVÁ, Michaela, Jana STARÁ a Dominik DVOŘÁK. *Prvouka: příručka učitele pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2007. ISBN 978-80-7238-646-8.

DVOŘÁKOVÁ, Michaela, Jana STARÁ a Radka PIŠTOROVÁ. *Prvouka: vzdělávací oblast člověk a jeho svět: pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2019. ISBN 978-80-7489-542-5.

FUKANOVÁ, Jaroslava a Věra ŠTIKOVÁ. *Já a můj svět: prvouka pro 1. ročník: pracovní učebnice*. Brno: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-7289-546-5.

JOHNOVÁ, Jana, Věra KUCHTOVÁ a Mária VÁGOVÁ. *Můj svět a pohádka: člověk a jeho svět*. Liberec: Dialog, 2007. ISBN 978-80-86761-57-2.

KOPEČKOVÁ, Soňa. *Člověk a jeho svět: pro 1. ročník základní školy*. Brno: Didaktis, 2005. ISBN 80-7358-032-2.

MÜHLHAUSEROVÁ, Hana a Jaromíra SVOBODOVÁ. *Prvouka 1 pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2000. ISBN 80-7289-007-7.

NASTOUPILOVÁ, Dita. *Lili a Vili v první třídě: [mezipředmětový pracovní sešit pro 1. ročník ZŠ : analyticko-syntetická metoda]*. 1., 2. díl. Praha: Klett, 2014. ISBN 978-80-7397-162-5.

NOVÁKOVÁ, Zdislava a Eva JULÍNKOVÁ. *Prvouka 1: učebnice pro 1. ročník: vzdělávací oblast Já a můj svět*. Brno: Nová škola, c2012. Duhová řada. ISBN 978-80-87591-02-4.

NOVÁKOVÁ, Zdislava a Eva JULÍNKOVÁ. *Prvouka 1: pracovní sešit pro 1. ročník: vzdělávací oblast Já a můj svět*. Brno: Nová škola, 2012. Duhová řada. ISBN 978-80-87591-03-1.

REZUTKOVÁ, Hana. *Cestička do školy: prvouka pro 1. ročník ZŠ*. Všeň: Alter, 2007. ISBN 9788072451005.

REZUTKOVÁ, Hana. *Cestička do školy II: prvouka pro 1. ročník ZŠ*. Všeň: Alter, 2013. ISBN 978-80-7245-101-2.

RYBOVÁ, Jovanka, Věra JEŽKOVÁ, Markéta BERÁNKOVÁ, Adriena BINKOVÁ a Tomáš KOTEN. *Hravá prvouka 1: Člověk a jeho svět: pracovní učebnice pro 1. ročník ZŠ*. Praha: Taktik International, 2015. ISBN 978-80-87881-30-9.

RYBOVÁ, Jovanka, Věra JEŽKOVÁ, Markéta BERÁNKOVÁ a Adriena BINKOVÁ. *Hravá prvouka: metodická příručka pro učitele k pracovní učebnici: Člověk a jeho svět pro 1. ročník*. Praha: Taktik International, [2015]. ISBN 978-80-87881-60-6.

ŠTIKOVÁ, Věra. *Pracovní listy k učebnici Já a můj svět - prvouka pro 1. ročník: opakování po lekcích*. Brno: Nová škola, 2014. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-584-7.

ŠTIKOVÁ, Věra. *Metodický průvodce k učebnici prvouky Já a můj svět pro 1. ročník*. Brno: Nová škola, 2013. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-529-8.

ŽIŽKOVÁ, Pavla, Vilma KUMŠE a Nataša ŠEFER. *Lili a Vili ve světě prvouky: [učebnice pro 1. ročník ZŠ]*. 1. Praha: Klett, 2013. ISBN 978-80-7397-113-7.

## **2. ročník:**

ČECHUROVÁ, Milana, Zdeňka KONUPKOVÁ a Soňa SAMKOVÁ. *Prvouka 2 pro 2. ročník základní školy: Člověk a jeho svět*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2017. ISBN 978-80-7235-601-0.

ČECHUROVÁ, Milana, Zdeňka KONUPKOVÁ a Soňa SAMKOVÁ. *Prvouka 2 pro 2. ročník základní školy: pracovní sešit: Člověk a jeho svět*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2017. ISBN 978-80-7235-602-7.

DANIHELKOVÁ, Hana. *Člověk a jeho svět 2*. Olomouc: Prodos, 2015. Modrá řada. ISBN 978-80-7230-188-1.

DVOŘÁKOVÁ, Michaela a Jana STARÁ. *Prvouka: učebnice pro 2. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2008. ISBN 978-80-7238-765-6.

DVOŘÁKOVÁ, Michaela a Jana STARÁ. *Prvouka: pracovní sešit pro 2. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2008. ISBN 978-80-7238-766-3.

DVOŘÁKOVÁ, Michaela, Jana STARÁ a Dominik DVOŘÁK. *Prvouka: příručka učitele pro 2. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-767-0.

MÜHLHAUSEROVÁ, Hana a Jaromíra SVOBODOVÁ. *Prvouka 2: učebnice pro 2. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2013. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-447-5.

MÜHLHAUSEROVÁ, Hana a Jaromíra SVOBODOVÁ. *Prvouka 2: pracovní sešit pro 2. ročník základní školy*. 2. vyd. Brno: Nová škola, 2013. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-464-2.

NASTOUPILOVÁ, Dita, Jaroslava Jiro SEDLÁČKOVÁ a Pavla ŽIŽKOVÁ. *Lili a Vili ve druhé třídě: [mezipředmětový pracovní sešit pro 2. ročník ZŠ]*. 2., 2. díl. Praha: Klett, 2014. ISBN 978-80-7397-131-1.

NASTOUPILOVÁ, Dita, Jaroslava Jiro SEDLÁČKOVÁ a Pavla ŽIŽKOVÁ. *Lili a Vili ve druhé třídě: [mezipředmětový pracovní sešit pro 2. ročník ZŠ]*. 2., 4. díl. Praha: Klett, 2014. ISBN 978-80-7397-131-1.

NOVÁKOVÁ, Zdislava a Eva JULÍNKOVÁ. *Prvouka 2: učebnice pro 2. ročník*. Brno: Nová škola, c2012. Čtení s porozuměním. ISBN 978-80-87591-20-8.

NOVÁKOVÁ, Zdislava. *Prvouka 2: pracovní sešit pro 2. ročník*. Brno: Nová škola, 2012. Čtení s porozuměním. ISBN 978-80-87591-18-5.

POTŮČKOVÁ, Jana. *Prvouka pro 2. ročník základní školy*. 1. díl. Brno: Studio 1+1, 2011. ISBN 978-80-86252-25-4.

POTŮČKOVÁ, Jana. *Prvouka pro 2. ročník základní školy*. 2. díl. Brno: Studio 1+1, 2011. ISBN 978-80-86252-26-1.

REZUTKOVÁ, Hana. *Svět okolo nás: prvouka pro 2. ročník ZŠ: vzdělávací obor Člověk a jeho svět*. Vyd. 2. Všeň: Alter, 2010. ISBN 978-80-7245-231-6.

RYBOVÁ, Jovanka, Věra JEŽKOVÁ, Lenka NÁDVORNÍKOVÁ, Adriena BINKOVÁ a Tomáš KOTEN. *Hravá prvouka 2: Člověk a jeho svět: učebnice pro 2. ročník ZŠ*. Praha: Taktik International, 2015. ISBN 978-80-87881-31-6.

RYBOVÁ, Jovanka, Věra JEŽKOVÁ, Lenka NÁDVORNÍKOVÁ, Adriena BINKOVÁ a Tomáš KOTEN. *Hravá prvouka 2: Člověk a jeho svět: pracovní sešit pro 2. ročník ZŠ*. Praha: Taktik International, 2015. ISBN 978-80-87881-32-3.

ŠTIKOVÁ, Věra. *Já a můj svět: prvouka pro 2. ročník*. Brno: Nová škola, 2014. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-561-8.

ŠTIKOVÁ, Věra. *Já a můj svět: prvouka pro 2. ročník: pracovní sešit*. Brno: Nová škola, 2014. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-562-5.

ŠTIKOVÁ, Věra. *Metodický průvodce k učebnici a pracovnímu sešitu prvouky Já a můj svět pro 2. ročník*. Brno: Nová škola, 2013. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-544-1.

VIEWEGHOVÁ, Thea. *Metodický průvodce k učebnici s pracovním sešitem Prvouka 2*. Brno: Nová škola, 2015. Duhová řada. ISBN 978-80-87591-60-4.

ŽIŽKOVÁ, Pavla. *Lili a Vili ve světě prvouky: učebnice pro 2. ročník ZŠ*. 2. Praha: Klett, 2014. ISBN 978-80-7397-126-7.

### 3. ročník:

ANDRÝSKOVÁ, Lenka a Zita JANÁČKOVÁ. *Prvouka 3: učebnice pro 3. ročník*. Brno: Nová škola, c2013. Čtení s porozuměním. ISBN 978-80-87591-26-0.

BRADÁČOVÁ, Lenka a Miroslav ŠPIKA. *Prvouka pro 3. ročník*. 1. díl. Všeň: Nakladatelství Alter, 1997. ISBN 80-85775-72-7.

BRADÁČOVÁ, Lenka a Helena KHOLOVÁ. *Prvouka pro 3. ročník*. II. díl. Všeň: Nakladatelství Alter, 1998. ISBN 80-85775-73-5.

BROŽOVÁ, Miroslava, Dita NASTOUPILOVÁ, Pavla ŽIŽKOVÁ, Nataša GROŠELJ, Marija RIBIČ, Martina RAJŠP a Jasna ŽIC. *Lili a Vili ve třetí třídě 3: mezipředmětový pracovní sešit pro 3. ročník ZŠ*. 3. díl. Praha: Klett, 2015. ISBN 978-80-7397-158-8.

BROŽOVÁ, Miroslava, Dita NASTOUPILOVÁ, Pavla ŽIŽKOVÁ, Nataša GROŠELJ, Marija RIBIČ, Martina RAJŠP a Jasna ŽIC. *Lili a Vili ve třetí třídě 3: mezipředmětový pracovní sešit pro 3. ročník ZŠ*. 6. díl. Praha: Klett, 2015. ISBN 978-80-7397-158-8.

ČECHUROVÁ, Milana, Zdeňka KONUPKOVÁ a Soňa SAMKOVÁ. *Prvouka 3: pro 3. ročník základní školy: člověk a jeho svět*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2018. ISBN 978-80-7235-616-4.

DANIHELKOVÁ, Hana a Radek MALÝ. *Člověk a jeho svět 3*. Olomouc: Prodos, 2015. Modrá řada. ISBN 978-80-7230-189-8.

DVOŘÁKOVÁ, Michaela, Iva FRÝZOVÁ a Jana STARÁ. *Prvouka: příručka učitele pro 3. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2010. ISBN 978-80-7238-872-1.

FRÝZOVÁ, Iva, Renáta KOMAŇSKÁ a Šárka LAŠTOVKOVÁ. *Člověk a jeho svět: učebnice pro 3. ročník základní školy*. Brno: Didaktis, c2008. ISBN 978-80-7358-109-1.

POTŮČKOVÁ, Jana. *Svět kolem nás: prvouka pro 3. ročník základní školy*. 1. díl. Brno: Studio 1+1, 2011. ISBN 978-80-86252-42-1.

POTŮČKOVÁ, Jana. *Svět kolem nás: prvouka pro 3. ročník základní školy*. 2. díl. Brno: Studio 1+1, 2011. ISBN 978-80-86252-43-8.

RYBOVÁ, Jovanka, Irena JUCHELKOVÁ, Pavel KLECH, Věra JEŽKOVÁ, Adriena BINKOVÁ a Tomáš KOTEN. *Hravá prvouka 3: Člověk a jeho svět : učebnice pro 3. ročník ZŠ*. Praha: Taktik International, 2015. ISBN 978-80-87881-33-0.

STARÁ, Jana, Michaela DVOŘÁKOVÁ a Iva FRÝZOVÁ. *Prvouka: učebnice pro 3. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-870-7.

STARÁ, Jana, Michaela DVOŘÁKOVÁ a Iva FRÝZOVÁ. *Prvouka: pracovní sešit pro 3. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-871-4.

ŠTIKOVÁ, Věra. *Prvouka 3: učebnice pro 3. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2013. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-506-9.

ŠTIKOVÁ, Věra. *Já a můj svět: prvouka pro 3. ročník: učebnice*. Brno: Nová škola, 2014. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-563-2.

ŠTIKOVÁ, Věra. *Já a můj svět: prvouka pro 3. ročník: pracovní sešit*. Brno: Nová škola, 2014. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-564-9.

ŽIŽKOVÁ, Pavla, Nataša GROŠELJ a Marija RIBIČ. *Lili a Vili ve světě prvouky 3: učebnice pro 3. ročník ZŠ*. Praha: Klett, 2015. ISBN 978-80-7397-153-3.