UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Přírodovědecká fakulta
katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Studijní program: Geografie
Studijní obor: Učitelství geografie pro SŠ (jednooborové)

Anna Mrázková

VÝZNAM ŠKOLY PRO ROZVOJ A FORMOVÁNÍ REGIONÁLNÍ A LOKÁLNÍ IDENTITY
- případová studie okresu Tábor

THE IMPORTANCE OF SCHOOL FOR REGIONAL AND LOCAL IDENTITY FORMATION
- case study the Tábor Region

Diplomová práce

Praha 2012

Vedoucí diplomové práce: RNDr. Silvie Kučerová, Ph.D.

Ráda bych touto cestou poděkovala své školitelce RNDr. Silvii Kučerové, Ph.D. za její cennou pomoc, připomínky, nápady a postřehy, které mi při psaní této diplomové práce velmi pomohly. Současně si dovoluji připojit poděkování všem osloveným pedagogům málotřídních škol za jejich ochotu a vstřícnost při realizaci mého výzkumu.

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu.
Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, dne 23.4.2012

……..

Podpis

Abstrakt:

Reforma školských dokumentů, současné změny ve společnosti i bližší spolupráce s obcí jako nejčastějším zřizovatelem poskytují školám možnost věnovat se dříve méně obvyklým tématům a také s nimi nově pracovat. Škola jako taková nyní nepředstavuje pouze místo vzdělávání, je to znovu také významný prvek kulturního a společenského života obce. Na základě těchto změn se dostává stále více do popředí také možnost školy formovat a posilovat vztah žáků i místních obyvatel k obci a blízkým místům, tedy možnost školy a jednotlivých pedagogů formovat a posilovat územní identitu. Tato diplomová práce si proto klade za cíl analyzovat specifické přístupy učitelů k výuce územní identity i k posilování tohoto typu identity „vně" školy. Pro výzkum jsme zvolili 3 málotřídní školy v okrese Tábor. V rámci nich analyzujeme z hlediska sledovaného tématu ŠVP, prostřednictvím hloubkových rozhovorů s učiteli dále analyzujeme zamýšlené kurikulum týkající se územní identity a na základě pozorování v hodinách zjišťujeme tématicky zaměřené kurikulum realizované.

Klíčová slova: územní identita, složky územní identity, málotřídní škola, kurikulární dokumenty

Abstrakt:

The educational reform, current changes in society and closer cooperation with municipalities as the usual founders of schools allow schools to focuse on less common and specific themas and work with them in a new way. In these days, the school itself is not only a place of education, it is a very important element of cultural and social life of every municipality as well. Based on these changes, the possibility of schools and individual teachers to form territorial identity of pupils and local residents comes to the fore. That is why the aim of this diploma thesis is to analyse teachers´ attitudes to teaching about the territorial identity and its forming „outside" the school. For our research three small schools with composite classes in the Tábor region are chosen. Subsequently we analyse their school education programmes in the cotext of territorial identity, by the in-depth interview with teachers we analyse the intended currirulum and by the observing of appropriate lesson we analyse thematically focused realised curriculum.

Key words: territorial identity, elements of territorial identity, small school with composite classes, curricural documents

Obsah

1 Úvod……..7

2 Tématicky zaměřená literatura…….....…...10

2.1 Identita a její typy v odborné literatuře…….……11

2.2 Pojem identita v odborných pracích zaměřených na vzdělávání…..…17

3 Vývoj chápání pojmů region a místo……20

3.1 Tradiční přístupy a vývoj chápání regionu……....21

3.2 Region a místo v současném pojetí……...……22

4 Uchopení tématu identity v současných školských dokumentech……24

4.1 Školské dokumenty a jejich význam v novém pojetí vzdělávání…….…… 24

4.2 Územní identita a místní region ve školských dokumentech nižší státní úrovně……..…... 26

5 Škola jako významný aspekt v životě obce……..… 32

6 Metodika……...…… 34

6.1 Volba jednotlivých studovaných území……35

6.2 Postup vlastního výzkumu……37

7 Podmínky pro formování územní identity v okrese Tábor……...…… 38

8 Charakteristika školské sítě a podmínky existence škol v okrese Tábor…..… 43

9 Zastoupení problematiky místního regionu a různých typů identit v dokumentech vybraných málotřídních škol…….....48

9.1 Analýza ŠVP základní školy v obci A……..……49

9.2 Analýza ŠVP základní školy v obci B……..…… 51

9.3 Analýza ŠVP základní školy v obci C……..…… 55

9.4 Porovnání jednotlivých ŠVP……..…57

10 Analýza podmínek a předpokladů formování
územní identity na základě rozhovorů s učiteli……..…62
10.1 Problematika místního regionu a formování vztahu
k nejbližšímu prostředí očima učitele……...…… 62
10.1.1 Faktory ovlivňující vztah učitele k obci,
ve které se škola nachází…….....62
10.1.2 Místní region a územní identita
ve vlastním pojetí učitele……...…… 66
10.1.3 Důvody zařazení pojmů místního regionu
a identity do výuky……..…71
10.2 Místní region jako učivo vzdělávacích předmětů…….…… 74
10.2.1 Podoba výuky o místním regionu
v pojetí jednotlivých učitelů.....79
10.3 Význam školy při formování územní identity
komunity obce……...83
10.3.1 Způsob spolupráce školy s rodiči a komunitou……...……86
10.4 Vliv pozice školy v systému školské sítě
na formování územní identity…….……... 90

11 Analýza vyučovací hodiny na vybraných školách……92
11.1 Analýza vyučovacích hodin – škola A ……...…...……92
11.2 Analýza vyučovacích hodin – škola B……..98
11.3 Shrnutí pozorování……102

12 Závěr…… 105

13 Použitá literatura……... 111

14 Přílohy……...115

Seznam rámů, grafů a obrázků

Rám 1: Tématický okruh Místo, kde žijeme a jeho očekávané výstupy v RVP ZŠ……..... 28

Rám 2: Tématický okruh Lidé a čas a jeho očekávané výstupy v RVP ZŠ……...…. 28

Rám 3: Tématický okruh Rozmanitost přírody a jeho očekávané výstupy v RVP ZŠ……..... 28

Rám 4: Tématický celek Česká republika a jeho očekávané výstupy v RVP ZŠ……...…. 29

Rám 5: Tématický celek Terénní geografická výuka, praxe a aplikace v RVP ZŠ……29

Rám 6: Osnova rozhovoru vedeného s pedagogy na vybraných školách…….…. 39

Rám 7: Shrnutí ŠVP vybraných málotřídních škol.. …….……... 60

Rám 8: Shrnutí pozorování první hodiny…….. 102

Rám 9: Shrnutí pozorování druhé hodiny……..105

Graf 1: Zastoupení knihoven a spolků v obcích okresu Tábor v roce 2006……..……..42

Graf 2: Přírůstek/úbytek obyvatel v obcích okresu Tábor v letech 2008-2010……44

Graf 3: Počet úplných a neúplných základních škol v obcích okresu Tábor v roce 2011…….…… 45

Graf 4: Počet dětí ve věku 0-14 let v obcích s málotřídní školou v okrese Tábor v letech 2001-2010……..…… 47

Graf 5: Kapacita a skutečný počet dětí docházejících do málotřídních venkovských škol v okrese Tábor v roce 2010……...……... 47

Obrázek 1: Příklady složek regionální identity podle Chromého……..……16

1 Úvod

O moderní společnosti se v současné době již běžně hovoří jako o společnosti vzdělanosti a informací, ve které má největší význam přizpůsobivost jedince k rychlým změnám a novým procesům, které s sebou přináší překotný vývoj. Ve stále propojenějším a zrychlujícím se světě se lidé musejí umět co nejlépe orientovat. I přes stále silnější trendy rozvoje i unifikace současného světa a společnosti je ovšem vědomí vlastních kořenů a vědomí toho, že člověk někam či k něčemu patří, stále velmi důležité. Bez nadsázky by se dalo říci, že výlučná vlastní identita i pocit sounáležitosti je dnes daleko významnější než kdy jindy. Dokonce ani proces utváření integrované Evropy nemůže být úspěšný v případě, kdy lidé žijící v různých oblastech necítí potřebu být sami sebou a vyzdvihovat různými způsoby svou místní pospolitost. Záměrně či pouze náhodně se člověk prakticky neustále identifikuje s určitými styly či názory, s ostatními lidmi i se svým bezprostředním okolím. Těchto identifikací může být během života jedince mnoho, neustále se měnící přítomnost nutí člověka se více či méně ztotožňovat s určitými prostředími či skupinami. Dokonce i dnešní celosvětově prodávané běžné výrobky jsou představovány jako jedinečné, kupující se ovšem vlastně jejich prostřednictvím zařazuje do určité skupiny (Roubal 2003). Na základě jejich přijetí či naopak odmítnutí jedinec formuje své „já“ a následně „své blízké“ a označuje „ty ostatní“, kteří s ním totožní v názorech, postojích či ve výběru nejsou.

Přestože výzkum této iracionální složky lidské osobnosti začal podle Vencálka (1998) teprve v 60. letech a v Česku dokonce ještě mnohem později, existuje dnes velké množství různých odborníků, kteří se tématem identity intenzivně zabývají. Významné postavení má její výzkum například v rámci filosofie, psychologie či sociologie. Přeneseně je výzkum identity součástí věd politologie, historie, geografie nebo pedagogiky. Tato diplomová práce je svým obsahem zaměřena na dvě posledně uvedené oblasti. Pro geografii jako takovou představuje otázka identity v současné době jedno z nejdůležitějších témat. Zahraniční a čeští autoři, například Paasi (2002), Vencálek (1998) či Chromý (2003), se v souvislosti s rozvojem nového geografického směru, tzv. nové regionální geografie, zabývají především identitou prostorovou či jinak řečeno územní. Ta hovoří o možnosti nalézt na základě vztahu k místu a k regionu či k místnímu regionu i vztah k „vlastním“ lidem a vytvářet tak hustou síť sociálních kontaktů, která může dané místo oživit a jeho obyvatele tak lépe připravit

na konfrontaci s jinými „cizími“ místy a místními lidmi. Výrazně popisný přístup zaměřený na vyjádření přesně měřitelných a viditelných statických oblastí je v rámci tohoto směru nahrazen multioborovým rozborem problematiky, který zohledňuje i abstraktní a dynamické prvky (Toušek a kol. 2008). Nové přístupy tak navíc umožňují propojení dalších oblastí, v tomto případě pedagogiky. Zejména pro mladé lidi je důležité vytvářet a zažívat svá vlastní prvotní vymezení v relativně neměnném, stálém a bezpečném prostředí. Jedním z prvků, který může a také by měl identitu v jejím obecném smyslu u mladých lidí posilovat a náležitě formovat, je proto škola či spíše jednotlivé stupně škol.

Stejně jako společnost i vzdělávání a školství jako takové prochází v současné době hlubokými změnami, díky kterým může být otázka územní identity vhodně uchopena a následně s ní může být také vhodně pracováno. Vzdělávání ztrácí svou původní podobu, neboť již nelze hovořit o pasivním vstřebávání hotových dat a dalších informací (Průcha 2001, Walterová a kol. 2010). Stále více se v souvislosti s osobností žáka dostává do popředí především rozvoj jeho schopností, dovedností i postojů prezentovaný v rámcových vzdělávacích programech a následně zapracovaný do vzdělávacích programů jednotlivých škol. Téma identity je pro svou mnohoznačnost a široké definování vhodné jako celek do několika vzdělávacích oblastí i jako součást průřezových témat (Chromý a kol. 2005, Čekal 2011).

Také v obecném pohledu se v souvislosti s územní identitou a jejím uchopením jedná o problematiku velmi širokou, kterou je možné pojmout z různých pohledů a zkoumat prostřednictvím mnoha otázek. Předkládaná diplomová práce se z tohoto důvodu zaměřuje pouze na pohled a názory pedagogů a představitelů málotřídních základních škol. Jako oblast výzkumu jsme zvolili okres Tábor, v rámci kterého jsme již pracovali při analýze k bakalářské práci (Mrázková 2009), z jejíchž závěrů předkládaná diplomová práce částečně vychází. Ve třech zvolených málotřídních školách okresu jsme analyzovali zamýšlené a realizované kurikulum vztahující se k tématu územní identity, a to především identity lokální a regionální.

Význam málotřídní školy, či lépe řečeno osobnost jejího učitele, při posilování vztahu k místu nebo k regionu je podle našeho názoru zásadní. Učitelé i představitelé těchto škol mají v současné době v souvislosti s konstrukcí vlastních školních vzdělávacích programů nové možnosti. Pedagog může téma nově uchopit a zajímavě s ním pracovat. Možnost pojmout látku po svém může být pro některé pedagogy výzvou

pro vlastní kreativní činnost, ovšem pro některé může naopak možnost volně téma identity zpracovat a učit představovat nadměrnou zátěž, kterou vyřeší pouze formálně.

Hlavní otázkou, kterou si předkládaná diplomová práce klade za cíl odpovědět, je proto:

Jaký význam má problematika lokální a regionální identity v rámci školního prostředí?

V souvislosti se zmíněnou hlavní otázkou se práce dále zabývá pedagogovým pojetím řešené problematiky, jeho názory a ukotveností územní identity v závazných školních dokumentech. Toto teoretické pojetí je následně doplněno o porovnání s praktickým pozorováním provedeným formou náslechů ve vyučování.

Dalšími výzkumnými otázkami, které si předkládaná práce klade za cíl zodpovědět, jsou proto:

Jakým způsobem je téma územní identity pojato ve školských dokumentech RVP a ŠVP? Jakým způsobem se téma územní identity objevuje v zamýšlené výuce učitelů vybraných málotřídních škol? Jakým způsobem pedagogové tématicky zaměřenou výuku skutečně realizují?

Volba úrovně málotřídních základních škol nebyla v rámci naší diplomové práce náhodná. Objektem našeho výzkumu se tento typ škol stal nejen díky lepším možnostem zařadit specifické prvky či činnosti do běžné výuky, ale také kvůli typickému širšímu pojetí školy jako aktivního a aktivizačního prvku v obci jako takové. Z dosavadních pedagogických výzkumů vyplývá, že právě v málotřídních školách, které jsou v současné době již prakticky výhradně v menších venkovských obcích, mají učitelé a ředitelé specifické postavení přesahující z roviny profesní do roviny osobní a občanské (Piťha 1999, Trnková 2003).

Druhá část výzkumu je proto zaměřena na význam školy pro formování územní identity, lokální či regionální, ve vnějším prostředí obce jako celku. Hlavním cílem této části je proto:

Charakterizovat vliv školy a jednotlivých pedagogů na rozvoj identity v rámci širší mimoškolní komunity obce.

Obecný cíl je dále rozvíjen výzkumnými otázkami vztahujícími se k vnějšímu životu školy, a to:

Jaké akce škola pořádá pro veřejnost během roku? Jakým způsobem se učitelé účastní veřejného kulturního a společenského života obce?

Předkládanou diplomovou práci je možné dělit na teoretickou část a část analytickou. V následujících kapitolách teoretických diskutujeme zastoupení vybrané

problematiky v odborné literatuře. V první části také prostřednictvím odborné literatury definujeme důležité pojmy, se kterými budeme v práci následně pracovat, neboť jsou velmi často používány v různých kontextech. Teoretickým základem je dále charakteristika zkoumaného regionu z hlediska jevů významných pro formování územní identity vycházející z pojetí Chromého (Heřmanová, Chromý a kol. 2009). Vzhledem k tomu, že se předkládaná práce věnuje zastoupení identity ve školských dokumentech a v pojetí jednotlivých učitelů, je důležitou součástí této části také obsahová analýza rámcového vzdělávacího programu pro základní školu a její vybrané ročníky. Tato koncepční úroveň tvorby vzdělávacího obsahu bude následně v analytické části doplněna o úroveň projektovou a realizační (Řezníčková 2003).

V analytické části se práce nejprve zabývá problematikou výběru vhodných základních škol na základě analýzy zamýšleného kurikula. Na ni následně navazuje metodická příprava hloubkových rozhovorů s jednotlivými pedagogy a analýza těchto rozhovorů. Pro ověření postupů a skutečné realizace výuky, vztahující se k první výše jmenované skupině výzkumných otázek, byla jako další krok připojena také analýza vlastních vyučovacích hodin jednotlivých učitelů. Tyto takzvané náslechy umožnily porovnat teoretické a praktické uchopení dané problematiky a v reálném prostředí školní třídy také pozorovat specifické pojetí tématu těmito učiteli, což je z našeho pohledu velmi cenné.

2 Tématicky zaměřená literatura

Literatury zaměřené na téma identity vzniklo do dnešní doby poměrně velké množství. Rostoucí význam problematiky i možnost jejího různého pojetí jsou dobře patrné také na stále se zvyšujícím počtu odborných prací a dalších publikací. Právě kvůli možnosti pojmout téma identity nejednoznačně a velmi široce dělíme diskusi těchto prací a studií do několika částí, díky kterým si budeme schopni koncept identity lépe představit a následně s ním také vhodněji pracovat. V rámci jednotlivých částí této kapitoly proto diskutujeme literaturu věnující se identitě jako obecnému pojmu, definující jej a dále zpracovávající jednotlivé typy identit. Následně se budeme věnovat také diskusi literatury věnující se zastoupení problematiky identity ve školním prostředí.

2.1 Identita a její typy v odborné literatuře

Vzhledem k tomu, že se v případě identity nejedná o jednoduše definovatelný pojem, zabývají se otázkou jeho správného pochopení a užití vědci mnoha zaměření. Otázky *Kdo jsem já?*, *Kdo jsou oni a co máme společného či rozdílného?* lze uchopit z různých hledisek. Tradiční pojetí identity nás odkazuje především na práce psychologické a sociologické, v širším a modernějším pohledu však můžeme uvést také práce historické a především geografické. Identita či procesy identifikace provázejí člověka celým životem. Ať už se jedná o identitu jakkoli vymezenou, stále má pro člověka velký význam a víceméně jej jako takového utváří. Skrze ni si uvědomuje sám sebe a formuje vztah ke svému nejbližšímu i vzdálenějšímu prostředí

Historií vývoje pojmu identity a jeho příbuzností například s pojmem hranice se ve své studii zabývali Klusáková, Ellis (2007). Ačkoliv se zaměřují na srovnání vývoje chápání dvou významných geografických termínů, jejich závěry lze aplikovat i ve výzkumech negeografických. Identita a pojem hranice tvoří podle zmíněných autorů dvě strany téže mince, nejsou však podle nich společností přijímány shodně. První výskyt a prvotní význam těchto termínů ukazuje, že v porovnání s tradičnějším, jazykově problematičtějším a bohatším výrazem hranice, který můžeme chápat jako klasický výraz pro rozlišení stejného a odlišného v území i přeneseně mimo něj, je pojem identita shodný pro většinu současných jazyků. Prostřednictvím nich se objevuje spíše v odborných pracích a jeho užití má také relativně krátkou historii. V češtině se podle zmíněných autorů například používání daného výrazu jako ustáleného termínu popisujícího jednotnost ve všech jevech, atributech, objevuje až na počátku 20. století. S moderními vědeckými obory je ovšem identita spojována ještě později, což souvisí se změnami a většími možnostmi volby směru výzkumu probíhajících v souvislosti se změnou vědeckých paradigmat od 80. let 20. století. Ačkoliv je výzkum Klusákové, Ellise (2007) v jazykovědném směru velmi podrobný, studie nevysvětluje širší význam identity, její specifika či možné podoby a představuje tak spíše úvod pro další studium této problematiky. Z psychologického a sociologického hlediska je obecně identitou rozuměno to, čím se člověk cítí a snaží se být, nebo to, čím se být necítí. V centru zájmu je proto vztah jedince k sobě samému či v širším smyslu jednostranný vztah jedince ke společnosti, která jej obklopuje. Citlivost a orientaci na své vlastní vnitřní pocity a touhy, která ale není výrazněji ovlivněna názory či očekáváním svého okolí, McCall (2003) charakterizuje jako koncept Me and Not-Me. V rámci tohoto konceptu autor zdůrazňuje především ostré vymezení a určení hranic mezi tím, jak o sobě jedinec

uvažuje, a tím, jak o sobě nepřemýšlí. Stejně tak i Gewirtz, Cribb (2008), ačkoliv si uvědomují význam identity nejen jako konceptu zaměřeného ve směru jedinec – společnost, ale i opačným směrem, považují vlastní vnímání člověka za důležitější. V nejširším smyslu v souvislosti s identitou tedy lze tedy hovořit o hledání různých absolutně shodných či naprosto rozdílných jevů, díky kterým je možné definovat především své vlastní já a ty druhé, cizí. Gewirtz, Cribb (2008) uvažování v mnoha různých vztazích považují za přirozené, člověka popisují jako bytost mající potřebu identifikovat samu sebe v různých souvislostech s ostatními lidmi a s různými situacemi. Potřeba identifikovat se – ztotožňovat se – proto podle nich vychází z procesu socializace, v rámci kterého se člověk začleňuje do určité skupiny lidí (CzechKid 2007). Tento proces však není neměnný, vyvíjí se v čase, a proto ani lidská identita není neměnná, respektive jednotná. Při dostatečně silném impulsu může dojít k potřebě znovu se identifikovat či naprosto svou identitu změnit. Z tohoto důvodu se tak právě například prostředí školy může podle našeho názoru stát jedním z míst, v rámci kterých je možné přirozeně a nerušeně utvářet a posilovat prvotní relativně trvalé vztahy žáka ke svému okolí i k sobě samému v nejširším smyslu tohoto slova. Identita tak sama o sobě může působit jako základní stabilizační a orientační bod, podle kterého se člověk, v našem případě žák základní školy, může ve svém životě řídit a začleňovat do společnosti.

Identitu z psychologického či sociologického hlediska jsme výše charakterizovali především jako jednostranný vztah jedince ke společnosti a k prostředí, tedy jako takzvanou „já-identitu“, v rámci které si jedinec uvědomuje to, čím se cítí či naopak necítí být (Roubal 2003). Další vědy, především geografie či historie, pracují také s prvkem identity kolektivní, takzvané „my-identity“, která již počítá se vzájemnými vztahy mezi jednotlivcem, jeho prostředím a dalšími jedinci a s možnou interakcí mezi těmito aktéry.

Toto hrubé dělení „já – my“ identit navzájem propojují a více rozvádějí například Smith (1991 in Klusáková, Teulières 2008) či Roubal (2006 in Zich 2006). Smith (1991 in Klusáková, Teuliéres 2008) lidskou identitu chápe jako složitý celek spojený ze šesti základních typů osobních a kolektivních identit, genderové, rodové, třídní, náboženské, etnické a v neposlední řadě také územní. Všechny tyto typy identit formují jedince jako nezaměnitelnou osobnost a v průběhu vývoje se na jejím utváření podílejí různou měrou. Pro naši další práci důležitá územní identita se postupem času u daného jedince může měnit jeho vlastní aktivitou nebo odlišným chápáním a přístupem

jeho okolí. Podobně ve své práci propojuje koncepty „já – my“ identit v osobnosti člověka také Roubal (2006 in Zich 2006), který vychází prakticky ze stejné myšlenky. Typům identit, které ve svém pojetí používá, dává ovšem jiné názvy a charakterizuje je odlišnými specifiky. V Roubalově pojetí tak osobnost jedince formují čtyři základní kategorie, a to bazální, primární, sociálně konstruovaná vztahová a akční situační identita. Základní bazální rovinu identity člověka vymezující jej jako určitou biologickou jednotku charakterizuje jako neměnnou a stabilní po celou dobu života člověka a tvořící podklad pro další vrstvy identit již různorodě a proměnlivě formovaných na základě socializace jedince a jeho ztotožňováním s dalšími rolemi, projevy chování či jednání. Jako jednu z nejdůležitějších Roubal (2006 in Zich 2006) charakterizuje identitu vztahovou, jejíž součástí je i územní identita a která je velmi pestrá, proměnlivá v čase a závislá také na celkovém přístupu společnosti. Zatímco u Smithe (1991 in Klusáková, Teuliéres 2008) stály jednotlivé typy identit více méně vedle sebe a vždy jeden nebo druhý typ u člověka převládal, Roubal (2006 in Zich 2006) hovoří o daných typech identity jako o jednotlivých vrstvách.

Ačkoliv se někteří vědci (Berger, Luckmann 1999 in Zich 2006) pojmu „my-identity“ brání v souvislosti s tím, že i kolektiv je souborem jednotlivých individualit, budeme se v naší práci tohoto pojmu dále držet a k jeho zpracování použijeme vymezení Šindlářovou (2002). Ta s tímto pojmem běžně pracuje a chápe jej jako nadřazený pojem pro další typy identit (sociální, kulturní, územní) týkajících se velkých skupin lidí, který má pro tyto skupiny významnou integrační funkci a který vytváří sepětí mezi jejich jednotlivými členy. Šindlářová (2002) definuje kolektivní identitu jako pocit sounáležitosti s určitým společenstvím podobných lidí vznikající na základě principu inkluze a exkluze. Podobně jako McCall (2003) i Šindlářová (2002) chápe identitu jako formu prociťování vztahu „my“ a „oni“.

Vnímání a celkové chápání kolektivní identity prošlo, obdobně jako v případě osobní identity jednotlivce, do dnešní doby několika změnami. Nejvýznamnější z nich byl přechod od neměnné tradičně chápané identity k proměnlivé moderní kolektivní identitě, která může navíc představovat mnohovrstevnatý konstrukt složený z několika navzájem se doplňujících či naopak vylučujících se identit a jejíž budování nikdy nekončí. To podle Gewirtz, Cribb (2008) vede dokonce k modelu „tekuté“ identity, která se na základě podnětů přelévá, nově kombinuje stávající vztahy a vyrovnává tak vzniklý nesoulad. Roubal (2006 in Zich 2006) v této souvislosti proto dále potvrzuje, že současný svět již ze své podstaty nepodněcuje k utváření trvalejší neměnné identity.

Kvůli množství podnětů je okolní svět pouze epizodický a nemá tedy ani dostatečně dlouhé trvání proto, aby v něm bylo možné zmiňované funkční vztahy nalézt a dále je vhodně zpracovat.

Obecně Šindlářová (2002) chápe identitu jako potřebu společenství příslušet určitému vyššímu celku proměnlivě existujícímu v čase a prostoru, který se může lišit svou dimenzí či velikostí. Výsledkem je pak dělení jednotlivých typů kolektivní identity do různých vertikálních úrovní. Z našeho pohledu je nejdůležitější prostorová identita vztahující se k určitému území, které můžeme více či méně přesně vymezit. Šindlářová (2002) v této souvislosti hovoří především o území státu, regionu či obce a k nim se vztahujícím typům identity evropské, národní či regionální. Je zřejmé, že ke každému z těchto území budou mít jeho obyvatelé formovaný odlišně silný vztah. Heřmanová, Chromý a kol. (2009) v této souvislosti zdůrazňují historicky podmíněný silný vztah obyvatel především ke svému státu a regionu oproti poměrně nevýznamnému vztahu k hierarchicky vyšším typům území, k jejichž vytvoření došlo až v současné době. Významnou roli zde podle autorů hraje především tradice budovaná a předávaná v rámci kolektivní paměti a propojující současné obyvatele s těmi minulými i budoucími. Formování tohoto vztahu jedince a společnosti ke svému prostředí je velmi pozvolné a poměrně náročné, může se ovšem v dostatečně dlouhé době měnit. Procesy, kterými musí společnost v určitém území procházet, popisuje ve své teorii Breakwell (1992 in Heřmanová, Chromý a kol. 2009). Hovoří o čtyřech základních krocích, které vedou k emocionálnímu ztotožnění obyvatel s daným územím. Prvním rozhodujícím krokem je vymezení a odlišení obývaného prostoru. Toto může být provedeno stanovením hranic v území, ale také vymezením kulturním nebo jazykovým. Dále hraje roli také kontinuita života společnosti v daném místě umožňující lépe vstřebat větší změny dané vývojem v oblasti. Důležitý je také pocit hrdosti na území, ve kterém společnost žije, i princip usnadnění života v dané oblasti díky kvalitám, které tato skýtá. Zde se může jednat například o lepší možnost nalezení práce či o lepší životní prostředí. Kromě kladného vztahu obyvatel určitého území je ovšem důležité i kladné přijetí obyvateli žijícími vně tohoto území. Nehovoříme tak tedy pouze o kolektivní prostorové identitě obyvatel žijících v určitém území, ale i o obrazu, který sledované území samo o sobě zanechává ve svých obyvatelích i v lidech žijících mimo něj (Heřmanová, Chromý a kol. 2009). Obraz daného území, jeho vnější či vnitřní image, nemusí být stálý a může se měnit a vyvíjet (Kučerová 2011). Zatímco image vnější nemusí být pro území příznivá, například kvůli horším ekonomickým podmínkám, image vnitřní může být

o dost příznivější, neboť zde mohou obyvatelé cítit své kořeny a domov. Z vnějšku i relativně periferní oblasti tak mohou pro své obyvatele znamenat výhodnou oblast, ve které se jim žije dobře. Protože územní identita obyvatel i obraz tohoto území mohou být proměnlivé, mohou být také aktivní skupinou obyvatel, ve vhodném měřítku utvořenou například kolem školy, proměněny či posilovány a území tak může být v očích široké veřejnosti postupně rehabilitováno. Možnost působit na rozvoj těchto pocitů u žáků je pro školu velmi důležitá. Dává jí tak významnou roli při formování vztahu k území. Paasi (2002) dokonce považuje roli vzdělávacího systému na formování a definování vhodného území a vymezení vztahu „my – oni“ vedle podobné role ekonomických institucí či regionálních médií za jednu z nejvýznamnějších. Vzdělávací systém, v našem případě reprezentovaný nižším stupněm základních škol, má ovšem pouze omezenou možnost a pracuje odlišným způsobem a odlišně intenzivně s různými druhy územních identit. Proto bude pro nás dále důležité věnovat se pouze dvěma z nich, a to identitě regionální a lokální.

Ačkoliv pojmy region a locus, místo, blíže vysvětlíme v další části práce, můžeme na základě již diskutovaného hovořit o těchto dvou druzích identit jako o územních podtypech identity kolektivní a osobní. Široké téma územní kolektivní identity regionální autoři chápou jako konstrukt vznikající vnímáním všech specifických složek určitého území. Hlavními složkami jsou v tomto případě především krajina, historie, společnost či kultura a jí příbuzné prvky. Působením a především společným vnímáním těchto složek obyvateli žijícími na daném území i přijetím těchto složek okolními obyvateli získává území určitou hodnotu a význam (Hejnová 2007). Specifický tvar schématu Chromého (Heřmanová, Chromý a kol. 2009) znázorněný na Obrázku 1 navíc zdůrazňuje stejné postavení a stejný význam všech daných složek, které se tak ve vnímání určitého území mohou, ale také nemusí společně objevit. Blíže rozvádějí problematiku kolektivní regionální identity také Cílek (2005) či Šindlářová (2002). Vzhledem ke svému vědeckému zaměření oba autoři považují při formování identity obyvatel některé z výše zmiňovaných složek za zásadnější a rozhodující.

Obrázek 1: Příklady složek regionální identity podle Chromého

Zdroj: Heřmanová, Chromý a kol. (2009, s. 131)

Cílek (2005) ve své práci zdůrazňuje vztah lidí k danému území vyjádřený prostřednictvím faktických zásahů do přirozeného vzhledu krajiny. Důležité podle Cílka (2005) je především vnímat význam území a vztah k němu skrze jeho tradiční i ryze moderní stavby. Existenci a neměnnou přítomnost cenných kulturních památek a staveb považuje za jeden z nejdůležitějších zdrojů identifikace obyvatel s jejich regionem. Šindlářová (2002) oproti tomu podtrhuje především aktivní kulturní život a více apeluje na utváření identity v určitém území prostřednictvím spolkové činnosti či kulturních událostí. Tedy prostřednictvím aktivit, jejichž nositelem a organizátorem především na malých obcích jsou tradičně právě školy a kolektivy místních aktivních učitelů spolupracujících se širší veřejností.

Pro samotného jedince žijícího v určitém území je dále rozhodující identita lokální, identita místní, chápaná odlišně každým jednotlivcem a nejvýrazněji dotvářející strukturu jeho vlastní osobnosti. Vztah člověka k nejbližším místům umožňuje jeho vhodnou seberealizaci a angažovanost, což jsou základní prvky při vývoji a posilování územní identity. Jak jsme již zmínili, identita či identifikace může mít mnoho podob, může se projevovat různými způsoby nebo různě silně. Daný proces se v chápání jedince vytváří již od dětství. Tento nejprve pouze intuitivně, následně pak čím dál

intenzivněji chápe význam svého prostředí a lépe tak dokáže vymezit klady a zápory života v daném místě i odlišit okolní oblasti. V centru zájmu je vztah jedince k určitému území, díky kterému toto území získává určitou symbolickou vyšší hodnotu odlišující jej od nemíst, která podobnou hodnotu v této souvislosti postrádají. Prostřednictvím tohoto vztahu získává dané území pro své obyvatele určitý smysl a význam, díky kterému je tento vztah dostatečně intenzivní (Chromý 2003). Současně se ovšem také stává jakousi základnou, na kterou lze stavět pocity a vztahy další. Z identifikace s „mými" místy a s „naším" regionem pak daleko lépe vychází i větší angažovanost ve vztahu k vyšším územním celkům, ke státu i k nadnárodním celkům a konečně k planetě jako takové.

2.2 Pojem identita v odborných pracích zaměřených na vzdělávání

V kontrastu se široce zpracovávanou tématikou identity v obecných odborných pracích a studiích je propojení tématu identity se školskou problematikou poměrně nové. Ačkoliv psychologické či sociologické práce zaměřené na identitu žáků vznikaly a vznikají především v zahraničním prostředí poměrně běžně (Papatheodoru 2002; Mitchell 2004; Birbili 2005), námi zkoumaná problematika identity územní svou tradiční pozici utvořenou zatím nemá. Literatura věnující se územní identitě v českém školství či zpracovávající tento typ identity v nejrůznějších školních předmětech se výrazněji začíná objevovat až v posledních letech v souvislosti se změnami započatými školskou reformou. Za první výrazný úspěch, který může v dohledné době přinést v českém prostředí zlepšení tohoto stavu, lze jistě považovat vítězství moderně pojaté učebnice Život v našem regionu (Kühnlová 2007) na Mezinárodním knižním veletrhu konaném každoročně ve Frankfurtu nad Mohanem (Marada 2011). Ačkoliv můžeme reflektovat první úspěchy, je možné usuzovat, že praktické začlenění identity jako tématu výuky v českém vzdělávacím systému je obtížné. V následujícím nástinu literatury zabývající se z různých pohledů prvkem územní identity ve vzdělávání bychom chtěli alespoň částečně šíři možného uchopení této tématiky naznačit a následně diskutovat také důvody, pro které by školy a jednotliví učitelé měli tento prvek ve svých učebních plánech i ve své celkové práci zohledňovat více. Propojení územní identity se školskou tématikou je v současné době zmiňováno především v zahraničních pracích. Velmi často je zohledňována především identita národní nebo evropská, neboť významná část dále citovaných autorů pochází z oblastí dříve závislých na jiných

státech. Problematika regionální identity ve školství je výrazněji zpracovávána zahraničními autory právě v zemích, ve kterých je možné očekávat problém s vymezením určité skupiny obyvatel či problém s upadající kulturou, která je postupně nahrazována kulturou jinou, nepůvodní či dominantnější.

V rámci zahraničních prací je zřejmě nejunikátnější práce Loskoutovy (2002), neboť se zabývá pedagogickým uchopením územní regionální identity v období carského Ruska. Přestože se jedná o dobu a oblast kulturně i fyzicky nám poměrně vzdálenou, pedagogické i geografické problémy jsou podle autorky prakticky totožné s těmi, které lze pozorovat také dnes v našem prostředí. Autorka se věnuje především problematice možného rozdílného uchopení tématu regionální identity a regionu tehdejšími učiteli, zařazení tématu do prvního standardizovaného kurikula či výběru vhodné učebnice pojednávající o regionu. Ačkoliv se Loskoutova (2002) zmiňuje o celkem 230 učebnicích, podle kterých učitelé v 19. století mohli dané téma zpracovat, prakticky všechny se potýkaly se stejnými problémy jako ty dnešní. Jednalo se především o obtížné vymezení sledovaného území, určení základních a nejdůležitějších charakteristik daného území a také o jeho co nejvhodnější představení žákům. Ti se o svém území měli dozvědět co nejvíce, zároveň mělo ovšem toto území představovat také prostředek výchovy i základ pro další vzdělávání. Konstrukce jednotlivých území či regionů, o kterých se žáci učili, nejprve zcela závisela na tvůrci učebnice. Je zřejmé, že s některými regiony se tak žáci identifikovali jen stěží. Zajímavá je například poznámka o složité identifikaci tehdejších žáků s novým administrativně vytvořeným regionem. Přestože se studium tzv. rodiny, nejbližšího a nejdůvěrněji známého území, neprosadilo a bylo později plně nahrazeno studiem tzv. otčiny, vlasti v nejširším smyslu slova, šlo o významný krok při začleňování problematiky územní identity do vzdělávání.

Historický a kulturní pohled na územní identitu a její zastoupení ve vzdělávání řeší ve své studii i Tormey (2006) či Brown (2005, 2008). První z autorů se zaměřuje na význam národní a územní identity a jejího formování na irských základních školách. V porovnání s problematikou Loskoutovy (2002) přitom vychází z naprosto odlišných podmínek výrazněji ohrožené komunity, která v současné době ztrácí svůj mateřský jazyk, čelí poměrně silnému vlivu globalizace a pro kterou je tedy zmíněná identita naprosto zásadní. Tormey (2006) proto význam školských dokumentů a zařazení tématu identity do těchto oficiálních dokumentů chápe jako nezbytný krok ke zlepšení situace. Obdobně se Brown (2005, 2008) zabývá vytvářením a následným upevňováním identity

u estonských žáků patřících k etniku Vöro. Jedná se sice o početně menší komunitu, problematika je ovšem velice blízká. Škola na estonské periferii a její jednotliví motivovaní učitelé v tomto případě hrají rozhodující roli při předávání tradic, které kvůli sovětské okupaci málem vymizely, a upevňují tak skoro ztracenou identitu celé společnosti. Škola ve výzkumu Brown (2005, 2008) hraje významnou roli také jako kulturní centrum obce a místo setkávání. Funguje tím vzájemný vztah, který rozvíjí a posiluje soudržnost komunity i její budoucí existenci. Myšlenka, která je v současné době v zahraničí široce podporována, ovšem v souvislosti s estonskou vzdělávací tradicí naráží na překážky, neboť ta lokální či regionální identitu marginalizuje ve prospěch identity evropské a národní.

Přestože Česko představuje stát s poměrně homogenní populací, je i zde zapojení regionální identity a dalších typů územních identit do vzdělávání nezbytné. V souvislosti s rostoucím multikulturalismem prostředí je nutné, aby si žáci postupně uvědomovali specifika a rozmanitosti oblastí, ve kterých žijí, i prvky podobné či stejné s ostatními oblastmi. Jmenované problematice se věnují níže zmiňovaní autoři. Ve svých pracích se často zabývají současnými problémy, zdůvodňují například důležitost začlenění tvorby identit přímo do kurikulárních dokumentů, či zohledňují historický vývoj regionální identity a její dřívější význam pro školní práci. Celkově můžeme hovořit v rámci české tématicky zaměřené literatury o dvou směrech. Ačkoliv se jejich přístupy liší, docházejí víceméně ke stejnému závěru. Více teoreticky cílená studie Chromého a kol. (2005) charakterizuje a zdůrazňuje význam identity jako průřezového tématu vzdělávacích programů na různých stupních českých škol, oproti tomu na praxi zaměřené sady učebnic, vznikající především v období 90. let a nově také v současnosti, se zaměřují především na identitu z pohledu jednotlivých vzdělávacích předmětů. Příkladem může být již zmiňovaná sada učebnice a pracovního sešitu Kühnlové (2007), její předchozí učebnice Tady jsem doma z poloviny 90. let (Kühnlová 1998), sada geografických učebnic věnujících se místnímu regionu moravských oblastí (Vencálek 1995 a 1997) či práce Řezníčkové a kol. (2008) věnující se obecněji výuce v krajině. Autoři ve svých učebnicích vycházejí ze širokého spektra činností a postupů k rozvíjení klíčových kompetencí v nejbližším prostředí školy, které přispívají k utváření územní identity studentů. Žáci se při plnění zadaných úkolů či projektů mohou dozvědět mnoho zajímavého nejen o svém regionu, ale také o své typické kultuře či o zajímavé historii oblasti, v níž žijí, a utvářet si prostřednictvím těchto prvků vztah ke svému prostředí.

Pouze v případě existence tohoto vztahu tak může růst i angažovanost žáka při řešení místních či regionálních problémů.

Lze říci, že se nejedná pouze o ryze geografické téma, a proto by lepší začlenění problematiky identity do školních osnov mohlo pomoci i většímu provázání jednotlivých předmětů. Důležitost a vliv školy při předávání a posilování tohoto druhu identity zdůrazňuje ve své diplomové práci Jirásek (2005). Současně ovšem na základě úvodních hypotéz předpokládá, že školy si svou roli v této souvislosti neuvědomují. Pouze okrajové a doplňkové postavení tohoto tématu ve vzdělávání rozvádí především v souvislosti s jeho malou hodinovou dotací, pouze znalostním charakterem výuky a nedostatečnou vybaveností škol vhodnými učebními pomůckami či alespoň teoretickými učebnicemi. Tyto své hypotézy se následně snaží ověřit na několika základních školách na Chrudimsku a z výpovědí zdejších učitelů formuluje nepřekvapivé závěry. Vzhledem k tomu, že práce Jiráska vznikala v době před novou školskou reformou, můžeme v současné době očekávat alespoň částečné zlepšení situace. Ačkoliv je zřejmé, že se dané problematice věnovali pedagogové již dříve, zařazení tématu územní (lokální a regionální) identity do nových školských dokumentů a jeho oficiální zaštítění představuje důležitý krok, prostřednictvím kterého je mu alespoň formálně dodána i potřebná důležitost a tedy i možný nový potenciál.

3 Vývoj chápání pojmů region a místo

Studujeme-li problematiku regionální či lokální identity, musíme nejprve přesně stanovit, k jakému regionu či místu a jakým způsobem budeme náš výzkum směřovat. Především pojem region, pro geografii jeden ze základních, nebyl vždy chápán stejně a jeho přesné vymezení není zcela bez problémů ani dnes. Obtížnou situaci, ve které se při definování tohoto pojmu můžeme ocitnout, popsal s nadsázkou Hagett: „Množství rozdílných vymezení jednotlivých regionů je rovno druhé mocnině počtu geografů, kteří se jejich ohraničením zabývají," (Hagett 2001 in Štětinová 2006, s. 18). Tradičně se ptáme na to, o jaký region se jedná, kde se nachází, čím je specifický a z jakého důvodu nebo čím je naopak stejný jako regiony ostatní. Regionální geografie se snaží tyto otázky co nejpřesněji zodpovědět, v každém období svého vývoje však z těchto otázek zdůrazňovala pouze některé. V následující kapitole se proto zaměříme na krátký nástin historie vývoje chápání daných pojmů, který by nám měl sloužit jako východisko i pro

současnou situaci a současné nové přístupy k problematice. Domníváme se, že vývoj v geografii stejně jako v ostatních vědách obecně by se měl odrážet alespoň okrajově v možném pojetí výuky na různých typech škol. Udržováním a posilováním kontaktu teorie a praxe je možné jednak aktualizovat informace předávané žákům ve výuce, dále je také možné lépe reflektovat nové potřeby ve vzdělávání společnosti. Problematika regionů v tomto případě není výjimkou, neboť od jejího možného pojetí se prakticky odvíjí celková podoba geografie, zeměpisu a vlastivědy ve školách. V souvislosti se změnami ve vzdělávání, v praxi posilovanými školskou reformou, i v souvislosti s celospolečenským vývojem, především pak s rostoucím fenoménem globalizace, mají proto nová pojetí tradičních pojmů velký význam.

3.1 Tradiční přístupy a vývoj chápání regionu

V prvotním pojetí je region chápán jako homogenní politická jednotka se svrchovanou mocí panovníka či jiného představitele (Kadeřábková, Khendriche-Trhlínová 2008). Samotný pojem někteří autoři odvozují od výrazů „regere“, tedy vládnout, a „regio“, mající význam království a politického území (Toušek a kol. 2008). V této souvislosti je tedy možné region považovat za skutečné prostředí na zemském povrchu specifické svými přírodními, ekonomickými, sociálními a kulturními poměry, které si společnost uvědomuje a následně je pojmenovává (Wokoun 1995 in Kadeřábková, Khendriche-Trhlínová 2008). Jeho přirozená existence je přijata obyvateli v něm žijícími i těmi z vnějšího prostředí. Proto, aby bylo možné tuto jednotku odlišit od ostatních, bylo však nutné ji především přesně vymezit, co nejuceleněji popsat, specifikovat, a co nejlépe také charakterizovat typický způsob života jejích obyvatel. Ačkoliv je toto pojetí chápáno jako tradiční, spíše tedy jako výchozí pro další směry, a pracovali s ním především geografové konce 19. a začátku 20. století, i v současné době má svou charakteristickou pozici. Kučera (2011) v této souvislosti zdůrazňuje především takzvané „vlastivědné schéma“ popisující určitý region co nejpřesněji a nejúplněji prostřednictvím jednotlivých složek prostředí, které je stále velmi často využíváno ve výuce na různých typech škol. Tímto způsobem je možné mezi sebou porovnávat jednotlivé regiony, ovšem využití daného přístupu může na druhou stranu vést k pouhému povrchnímu poznání skutečnosti či podobnosti a odlišnosti jednotlivých regionů. Soustředěním na výzkumné otázky „Kde?“, „Co?“, „Kdy?“ a preferencí takzvaných tvrdých dat, jasně definovatelných, přesně vymezených, ale také stálých a neměnných, je v této souvislosti posilováno i podobné

chápání regionu. Vnější procesy proto nemají na region v tradičním pojetí výraznější vliv a dané území tak představovalo spíše izolovanou přirozenou a neměnnou jednotku. Člověk svou činností neměl výraznější možnost působit na tuto jednotku, ta ovšem jej zcela ovlivňovala a charakteristicky formovala. Ačkoliv je v současné době toto pojetí regionu již překonáno, představovalo klasický geografický koncept až do poválečného období a jak již bylo zmíněno výše, přetrvává také v určité formě v tradičním pojetí výuky.

Poválečné období naproti tomu přineslo poměrně citelné změny nejen v chápání regionu, ale v chápání geografie jako vědy obecně (Toušek a kol. 2008). Rozvojem matematických, analytických a statistických metod bylo možné region zkoumat naprosto odlišným způsobem. Místo jeho tradičního pojetí coby reálné jednotky v prostředí byl nově charakterizován spíše jako souhrn zobecněných geografických informací, v nichž subjektivní vztahy a významy nehrály důležitou roli. Regiony, objektivní, neosobní a neohraničené prostory, nepředstavovaly skutečné oblasti výzkumu, ale spíše pouze pozadí, na kterém se vlastní výzkumy odehrávaly. Toto odosobnění celé geografie se však postupně stalo předmětem kritiky vedoucí k novému pojetí a chápání jednotlivých konceptů, region nevyjímaje.

3.2 Region a místo v současném pojetí

V reakci na neosobní analyticky zaměřenou prostorovou vědu předchozího období došlo během 80. let 20. století k vytvoření několika nových geografických směrů kladoucích si za cíl opět přiblížit výzkum žité realitě a vrátit lidskou společnost do centra jejich zájmu. Dříve neutrální prostor je proto znovu „zalidněn“ jedinci, kteří si k němu formují určitý vztah (Toušek a kol. 2008). Vzniká tak koncept regionů a míst jako složitých sociálních konstruktů vyvíjejících se na základě vlivu a chápání společnosti a jednotlivců (Chromý 2009). Zatímco v tradičním pojetí regionu bylo důležité přesně a dostatečně razantně vymezit hranice, které museli přijmout především obyvatelé okolních regionů, v případě nové regionální geografie dochází k přirozenému formování regionu prostřednictvím přijetí jeho obyvateli. Ti si k němu musejí utvořit silný vztah, v rámci něhož dochází nově k budování regionální identity. Proti sobě tak stojí administrativně, direktivně shora vytvořené území a kulturně, přirozeně historicky vymezené území. Je zřejmé, že sepětí s takto vymezenými oblastmi a regionální identita obyvatel v těchto oblastech bude rozdílná. Vznik nového regionu na principu „zdola“, takzvaná institucionalizace, probíhá ve čtyřech stadiích, která se na formování

regionální identity podílejí různou měrou (Chromý 2003). Ačkoliv nemusejí probíhat přesně v tomto pořadí, či mohou působit navzájem, vždy musejí být přítomna. Základní proces stanovení prostorového tvaru a jeho ohraničení, kterým vlastně formování tradičních regionů končí, je dále doplněn procesem formování symbolického tvaru, rozvojem jednotlivých institucí reprezentujících region a jeho následným přijetím do systému ostatních regionů.

Z tohoto důvodu se nyní region, v rámci tradičního pojetí regionální geografie chápaný nejčastěji jako celý stát, utváří jako měřítkově menší. Ke svému bezprostřednímu okolí mají obyvatelé většinou intenzivnější či alespoň odlišný vztah než k vyššímu celku. Tento vztah je navíc pro každého jedince specifický, a proto je zřejmé, že i výzkum v takto odlišně chápaných regionech musel projít mnohými změnami. Od prostého popisu skutečností vědci museli přejít k hlubším metodám, často doplněným také o konkrétnější prameny či rozhovory s jednotlivými obyvateli ve zkoumané oblasti. V tomto období se do centra zájmu v souvislosti s konstrukcí regionu dostávají tradice, kultura, cítění jedince či jeho sepětí s nejbližším územím. Nově se proto objevuje také pojem místa jako konkrétní lokality, ke které si člověk formuje nejintenzivnější vztah a která pro člověka nabývá nejsilnějšího významu (Toušek a kol. 2008). Ačkoliv Toušek a kol. (2008) pojmy region a místo důrazně odlišuje, jiní autoři je mohou zaměňovat či určitými způsoby kombinovat. Příkladem mohou být práce autorů Szczepanski, Śliz (2011), kteří považují oba pojmy za synonyma a o „místě“ dokonce často hovoří jako o „regionu jedince“. Štětinová (2006) hovoří o obtížném nacházení významových rozdílů mezi těmito koncepty, i když v pojetí regionu se zmiňuje o častém pojmenování spíše vyšších administrativních jednotek, zatímco v souvislosti s místem hovoří o jeho smyslu či vědomí, které se v pojetí regionu nevyskytuje. Jednoduše proto, že místo vzniká na základě zkušeností a konání jedince, zatímco region jako konstrukt vychází z kolektivního ustanovení (Paasi 2002, Štětinová 2006). V tomto smyslu pracuje s pojmem místa mnoho současných geografů, například Tuan (Toušek a kol. 2008), který se ve svých pracích věnuje právě vztahům člověka k „jeho“ místům a jejich různému vnímání různými jedinci.

V této souvislosti se jako velmi důležitá jeví znovu i role školy, která může v souvislosti se změnami v pojetí výuky vztah žáků k místům a nově pojímaným regionům formovat a posilovat. Tuto myšlenku rozvíjejí především Štětinová (2006) a Vávra (2003). Autorka zmiňuje zásadní roli vzdělávacího systému na formování regionální identity, neboť právě ve škole je dětem předložen prvotní obraz nejbližšího

světa, skrze který žáci postupně procházejí ke složitějším konstrukcím. Podle Vávry (2003) je zapojení termínu místa, ve školských dokumentech pojatého spíše jako místní region, do školního prostředí a následná práce s ním v současné době velmi významným krokem. Autor nehovoří o pouhém novém termínu zapojeném do školních osnov, ale o unikátní možnosti změny celého konceptu vyučování zeměpisu na různých typech škol. Důležitou roli ve výuce zeměpisu přisuzuje Vávra (2003) posilování citlivosti žáků k nejbližšímu okolí. „Dívat se na místo by mělo být jako dívat se na obraz, který nás zaujme a my budeme jeho vnímavými pozorovateli, kteří se k němu budou opakovaně rádi vracet," (cit. Vávra 2003; online). V případě, že si mladý člověk dokáže vytvořit a uvědomit vztah ke „svému" místu, mnohem lépe bude v budoucnu chápat i význam a vztah k domovu, do kterého se bude rád vracet. Právě to pro některé menší obce bude zřejmě znamenat také jedinou možnost budoucího vývoje (Trnková 2007).

4 Uchopení tématu identity v současných školských dokumentech

Cílem naší diplomové práce je analýza možností jednotlivých učitelů i školy jako celku rozvíjet identitu a povědomí o regionu nejen u žáka jako takového, ale také u dalších obyvatel. V následujících částech se proto v tomto smyslu budeme věnovat teoretickým možnostem školství z různých úhlů pohledu. V této kapitole nastíníme současnou situaci v českém školství a způsoby, kterými se naše klíčová hesla ve školství a ve výuce uplatňují, dále se zaměříme na školu jako na instituci v širším smyslu, tedy jako na prvek ovlivňující výrazně život obce či celého regionu.

4.1 Školské dokumenty a jejich význam v novém pojetí vzdělávání

Školství jako celek představuje stále se vyvíjející systém, který by měl nepřetržitě reagovat na změny a potřeby ve společnosti (Pasch 1998). V současnosti je ovšem vývoj těchto změn velmi rychlý a v mnohém natolik zásadní, že pohotově a přiměřeně na něj reagovat lze obtížně. Odborná debata o tomto novém přístupu k vývoji ve společnosti se v prostředí českých škol a vzdělávacích institucí vedla víceméně nepřetržitě od roku 1989, kdy došlo k největšímu impulzu a také k největším

příležitostem k těmto změnám. O jejich prospěšnosti a významnosti či naopak nepotřebnosti se však vedly spory prakticky až do začátku nového tisíciletí. Nová koncepce vzdělávání, která počítala s větší volností škol a pracovala s pojmy jako „celoživotní vzdělávání“, „společnost informací“ či „klíčové kompetence“ a jiné, byla proto přijata až v roce 2001. Prostřednictvím školního a rámcového vzdělávacího programu (ŠVP, RVP), dokumentů zaštítěných nadřazeným a obecnějším Národním programem rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha), je posilována celková decentralizace systému vzdělávání a možnost rozhodování o průběhu výuky na školách jednotlivých stupňů (Řezníčková a kol. 2009, MŠMT ČR 2011). Tento proces vede k větší různorodosti nabídky ve vzdělávání, růstu konkurence mezi školami a potažmo i ke vzdělávání, které bude více odpovídat skutečným požadavkům současného trhu práce a společnosti jako celku. V období po uzákonění nové školské reformy v roce 2004 jsou školské dokumenty rozděleny na dvě kategorie, ve kterých je systém změn různě podrobně vysvětlen, obhajován a také uplatňován. Jedná se o zaštiťující státní úroveň a nižší, ovšem neméně významnou úroveň školskou. Na nejvyšší státní úrovni definované tzv. Bílou knihou se jedná víceméně pouze o hrubý nástin nových požadavků na jedince procházejícího vzdělávacím systémem i na systém jako takový. V nižší státní úrovni reprezentované jednotlivými rámcovými programy (RVP) jsou pak tyto požadavky konkretizovány. Nově zpracovaný vzdělávací obsah představovaný závaznými celky učivo a očekávané výstupy je ovšem stále co nejvíce obecně dělen do několika vzdělávacích oblastí a ty pak následně podle příbuznosti na podřazené vzdělávací obory. Kromě toho definuje RVP také klíčové kompetence a aktuální průřezová témata, v rámci nichž se žáci zabývají problémy, které se jich různým způsobem dotýkají a které formují hodnoty a postoje žáků (RVP 2007).

Část dokumentů daná státem je sice platná a školy a další školská zařízení jí bez rozdílu podléhají, její obecnost ovšem také umožňuje odlišné uchopení jednotlivými školami. Právě proto jsou dokumenty na školské úrovni, školní vzdělávací programy (ŠVP), které vycházejí ze státní úrovně a tvoří zmiňovanou druhou část nově pojatého systému vzdělávání, relativně mnohem více sledované. Tvoří vlastní „image školy“ a dávají tak možnost více pracovat s kreativitou učitelů, novými přístupy i specifiky místa či regionu, ve kterém se škola nachází. Každá škola si podle svého uvážení tvoří vlastní ŠVP na základě osnovy zmiňované v příslušném RVP. Právě zde tak můžeme nalézt prvotní možnost formovat zohledněním nejrůznějších charakteristik i vztah žáka k jeho

nejbližšímu prostředí místního regionu i k regionu v širším smyslu slova, tedy k formování lokální a regionální identity.

4.2 Územní identita a místní region ve školských dokumentech nižší státní úrovně

Všechny zmiňované pojmy jsme výše hodnotili jako mnohovýznamové, multidimenzionální a komplexní, a proto i jejich začlenění do školských dokumentů probíhalo velmi složitě. Přestože můžeme v RVP určeném pro základní vzdělávání (RVP ZŠ) nalézt zmínky o těchto jednotlivých pojmech v učivu různých předmětů, rozhodující roli ve výuce o daných pojmech přisuzují někteří autoři právě zeměpisným předmětům (Jirásek 2005, Čekal 2011). Na prvním stupni základní školy je pro seznámení s těmito pojmy v dokumentu určena vzdělávací oblast Člověk a jeho svět členěná na pět dílčích tématických okruhů – Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví. V rámci těchto okruhů RVP ZŠ víceméně navazuje na svůj předškolní stupeň, ve kterém se dítě seznamovalo s bezprostředním okolím, v němž žije. Tento proces byl reprezentován vycházkami do okolí, pozorováním života v nejbližším okolí či sledováním nejrůznějších kulturních akcí. První stupeň tedy celkově navazuje na základy položené v předchozím vzdělávání, prohlubuje citlivost ke změnám v okolí i posuzuje vlastní roli mladšího žáka v systému těchto změn, a to především prostřednictvím okruhů Místo, kde žijeme, Lidé a čas a Rozmanitost přírody.

V tématickém okruhu *Místo, kde žijeme* si žáci utvářejí vztah k prostředí poznáváním nejbližšího okolí, nejrůznějších vztahů a souvislostí v tomto prostředí. Jak je patrné z Rámu 1, nepřímo je tak zmíněn proces formování lokální i regionální identity, které jsou rozvíjeny prostřednictvím různých aktivit, jako je například nákres plánku cesty do školy, popis změn v nejbližším okolí, vyhledávání typických regionálních zvláštností osídlení, kultury či hospodářství. Tematický okruh *Lidé a čas* zpracovaný v Rámu 2 zdůrazňuje kontinuitu života v dané oblasti s místní kulturou a historií. V tomto případě žáci vycházejí z nejznámějších událostí v rodině, obci a dále pak také v celém regionu. Prostřednictvím učiva zahrnujícího informace o regionálních památkách, významných rodácích či bájesloví oblasti si žáci utvářejí obraz o minulosti dané oblasti a mohou tak lépe chápat i současný vývoj. Podstatou tématického okruhu *Lidé a čas* je vyvolat u žáků zájem o kulturní bohatství blízkého místa a regionu. Část *Rozmanitost přírody* shrnutá zde v Rámu 3 pak dva výše zmíněné celky doplňuje

především akcentováním typického přírodního bohatství v místě školy či bydliště žáků a výchovou k trvale udržitelnému rozvoji v okolí žáka i ve světě celkově. Žáci se v rámci celku *Rozmanitost přírody* učí pozorováním okolní krajiny a jejích proměn vnímat také rizika a význam propojení přírodních a společenských prvků v krajině. Prostřednictvím těchto okruhů získávají mladší žáci své první zeměpisné znalosti a dovednosti, které mohou na vyšším stupni dále rozvíjet (Čekal 2011). V rámci tohoto pojetí se ovšem setkáváme i s kritikou. Vrága (2008) například zmiňuje problém popisnosti místního regionu v rámci tradičního vlastivědného přístupu, ze kterého vzdělávací oblast Člověk a jeho svět ve zmiňovaných okruzích vychází. Ve vyšších ročnících tak autor považuje za vhodné chápat toto prostředí spíše jako „žitý prostor", tedy prostor charakterizovaný nejen místními specifiky jevů, ale také „méně viditelným" systémem vazeb a procesů. Větší specializace učiva i jeho výraznější strukturovanost pak dává žákům na druhém stupni navíc možnost více se zaměřit na jednotlivé problémy a utvářet vlastní postoje k nim. Výuka o místním regionu zde má tedy zřejmě mnohem širší možnosti využití, není však možné říci, že by oproti formě užívané na prvním stupni byla více důležitá. Obě diskutovaná pojetí odpovídají věku žáků. Na druhém stupni nabízí ovšem žákům větší možnosti, například aktivním formováním svých názorů či aktivní výzkumnou prací v terénu, které můžeme vzhledem k jejich věku považovat za vhodné. Celkově je možné výuku daného tématu uchopit z několika úhlů, místní region tak může představovat cíl výuky i její prostředek. V souvislosti s rozvojem lokální a regionální identity můžeme místní region považovat v souladu s prvním pojetím za cíl výuky. V takto pojaté výuce jsou proto více zmiňována specifika daného regionu, který musí být poměrně silně vymezen vůči jiným, sousedním regionům.

Místní region či oblast v druhém pojetí představuje v mnohém také jakýsi odrazový můstek k vnímání, poznávání a následné identifikaci s hierarchicky vyššími celky nebo pro pochopení obecných problémů. Tyto pro žáky relativně nové celky jsou názornější či představitelnější, jestliže jsou porovnávány s již známým prostředím. Navazuje se tak na informace, které získali již dříve, ale nově, oproti ostrému vymezování, pracuje spíše se shodnými prvky v celcích různých úrovní. Toto srovnávání a princip syntézy informací je pak typické spíše pro pojetí místního regionu ve vyšších stupních vzdělávání. Na druhém stupni leží těžiště výuky o místním regionu, přeneseně tedy formování vztahu k určitým lokalitám, na zeměpisném okruhu *Česká republika* spadajícím do vzdělávací oblasti Člověk a příroda (Čekal 2011).

Rám 1: Tématický okruh Místo, kde žijeme a jeho očekávané výstupy v RVP ZŠ

Očekávané výstupy – 1. období (1.-3. ročník)
Žák
- Vyznačí v jednoduchém plánku místo svého bydliště a školy, cestu na určené místo a rozliší nebezpečí v nejbližším okolí
- Pozoruje a popíše změny v nejbližším okolí
- Rozliší přírodní a umělé prvky v okolní krajině a vyjádří různými způsoby její estetické hodnoty

Očekávané výstupy – 2. období (4. a 5. ročník)
Žák
- Vyhledá typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, jednoduchým způsobem posoudí jejich význam

Učivo
- Domov – orientace v místě bydliště
- Škola – okolí školy
- Obec (místní krajina) – její části, poloha v krajině, minulost a současnost obce (města), význačné budovy
- Okolní krajina (místní oblast, region) – vliv krajiny na život lidí, působení lidí na krajinu

Zdroj: RVP ZŠ (2007, s. 39)

Rám 2: Tématický okruh Lidé a čas a jeho očekávané výstupy v RVP ZŠ

Očekávané výstupy – 1. období (1.-3. ročník)
Žák
- Pojmenuje některé rodáky, kulturní či historické památky, významné události regionu, interpretuje některé pověsti nebo báje spjaté s místem, v němž žije

Očekávané výstupy – 2. období (4. a 5. ročník)
Žák
- Srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifik

Učivo
- Regionální památky – péče o památky
- Báje, mýty, pověsti – minulost kraje a předků, domov, vlast, rodný kraj

Zdroj: RVP ZŠ (2007, s. 40)

Rám 3: Tématický okruh Rozmanitost přírody a jeho očekávané výstupy v RVP ZŠ

Očekávané výstupy – 1. období (1.-3. ročník)
Žák
- Pozoruje, popíše a porovná viditelné proměny v přírodě v jednotlivých ročních obdobích
- Roztřídí některé přírodniny podle nápadných určujících znaků, uvede příklady výskytu organismů ve známé lokalitě

Zdroj: RVP ZŠ (2007, s. 41)

Dodatkově můžeme hovořit také o důležitém okruhu *Terénní geografická výuka, praxe a aplikace* významově spadajícím do téže vzdělávací oblasti a posilujícím právě vlastní cítění krajiny žákem na základě odbornějšího způsobu pozorování nejbližší krajiny (Vávra 2003, Řezníčková a kol. 2008). Na základě učiva a očekávaných výstupů v Rámu 4 a 5 je patrný poměrně velký důraz kladený na tuto tématiku a tématicky široké pojetí. Přestože se o jednotlivých tématech souvisejících s lokální či regionální identitou nebo místním regionem žáci učí i v dalších vzdělávacích oborech a oblastech, význam zeměpisu je kvůli jeho komplexitě rozhodující.

Rám 4: Tématický celek Česká republika a jeho očekávané výstupy v RVP ZŠ

Očekávané výstupy – 2. stupeň

Žák

- Vymezí a lokalizuje místní oblast (region) podle bydliště nebo školy
- Hodnotí na přiměřené úrovni přírodní, hospodářské a kulturní poměry místního regionu, možnosti dalšího rozvoje, přiměřeně analyzuje vazby místního regionu k vyšším územním celkům

Učivo

- Místní region – zeměpisná poloha, kritéria pro vymezení místního regionu, vztahy k okolním regionům, základní přírodní a socioekonomické charakteristiky s důrazem na specifika regionu důležitá pro jeho další rozvoj (potenciál x bariéry)

Zdroj: RVP ZŠ (2007, s. 63)

Ostatní vzdělávací oblasti spíše svým zaměřením problematiku místního regionu dotvářejí. Významněji je daná problematika zmiňována dále například v rámci vzdělávacích oblastí Člověk a svět práce, Člověk a společnost či Člověk a zdraví. První zmiňovaná oblast svým zaměřením v rámci celků *Práce s drobným materiálem* a *Pěstitelské práce* doplňuje celky vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

Rám 5: Tématický celek Terénní geografická výuka, praxe a aplikace v RVP ZŠ

Očekávané výstupy – 2. stupeň

Žák

- Ovládá základy praktické topografie a orientace v terénu
- Aplikuje v terénu praktické postupy při pozorování, zobrazování a hodnocení krajiny

Učivo

- Cvičení a pozorování v terénu místní krajiny, geogr. exkurze – jednoduché náčrtky krajiny, situační plány, schematické náčrtky pochodové osy, hodnocení přírodních jevů a ukazatelů

Zdroj: RVP ZŠ (2007, s. 63)

Prvky místní kultury a tradic se zde využívají jako témata pro tvořivou činnost žáků s různým materiálem či v souvislosti s pěstitelskými pracemi. Ve druhém případě jsou učivem tématického celku *Člověk ve společnosti* na 2. stupni akcentovány především prvky kulturního dědictví a jejich ochrana, očekávané výstupy pak kladou důraz na schopnost posoudit a doložit přínos spolupráce lidí při této ochraně a jsou proto uplatnitelné také pro téma identity. V oblasti Člověk a zdraví by se měl žák v rámci *Tělesné výchovy* zapojovat (jako sportovec či jako organizátor) do místních sportovních akcí či pohybových aktivit a přispívat tak ke svému tělesnému rozvoji i k rozvoji celé komunity. Téma místního regionu a vztahu k němu se alespoň okrajově objevuje i v řadě dalších vzdělávacích oblastí, například Umění a kultura či Jazyk a jazyková komunikace.

Dotváření obrazu místního regionu a vztahu k němu ostatními vzdělávacími oblastmi Čekal (2011) definuje jako potenciál tématu z hlediska tvorby horizontálních mezipředmětových vazeb. Chromý a kol. (2005) se zmiňují o novém přístupu k místnímu regionu a identitě, v rámci kterého by mohla tato témata dokonce představovat samostatná průřezová témata. „Průřezová témata představují okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot (...) Tématické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností.“ (RVP 2007, s. 90). V tomto smyslu je jistě možné téma místního regionu jako průřezové chápat, v současné podobě RVP ZŠ se ovšem samostatně neobjevuje. Z celkových šesti průřezových témat nyní definovaných v RVP ZŠ je možné nalézt větší či menší zmínky o místním regionu a o vztahu k němu u čtyř z nich. Výrazně je daná problematika zastoupena v celku Evnironmentální výchova, v němž je maximálně využívána možnost výchovně působit na žáky skrze jejich přímý kontakt s okolním prostředím. Sledováním dynamických vztahů mezi člověkem a prostředím se zvyšuje citlivost žáků k lokálním, regionálním i globálním problémům a k vlastní environmentální odpovědnosti. Dílčí témata tohoto celku se věnují problematice životního stylu žáků, jejich obci a aktuálním lokálním ekologickým

problémům. Na lokální problematiku navazují průřezová témata Výchova demokratického občana, v rámci které by žáci měli rozvíjet své znalosti o chodu své obce a o životě místní komunity, a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, která objasňuje vazby mezi lokální, regionální, evropskou a globální úrovní uvažování, rozhodování a jednání. Poněkud stranou pak stojí Mediální výchova zmiňující místní region a vztah k němu prostřednictvím zdůraznění role médií v jeho každodenním životě.

Prostřednictvím tématu místního regionu lze naplňovat také některé z klíčových kompetencí. Aktivitami ve výše zmíněných vzdělávacích oblastech a oborech či v rámci průřezových témat žáci rozvíjejí své vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty důležité pro další život. Čekal (2011) hovoří například o naplňování kompetencí k učení, řešení problémů či o pracovní kompetenci. Z hlediska námi sledovaného formování identity je důležitá také kompetence občanská, neboť prostřednictvím ní se žák aktivně zajímá o aktuální dění v místním regionu a respektuje významné tradice regionu.

Je tedy patrné, že možností ztvárnit a uchopit danou problematiku je v teoretické rovině poměrně mnoho. Rozhodující roli ve výuce této složité problematiky má ovšem učitel, který má možnost volby jejího nejvhodnějšího pojetí i volby vhodné literatury. V současné době, právě v souvislosti se školskou reformou, Čekal (2011) zdůrazňuje i několik dalších kladných změn ve výuce místního regionu. Na základě výzkumu probíhajícího v roce 2008 a realizovaného na vybraných základních školách v modelových regionech zdůrazňuje autor především navýšení počtu hodin věnovaných tomuto tématu z 1 na průměrně 6-8, integrovaný přístup většího počtu předmětů, větší provázanost jednotlivých podtémat a také změny v přístupu ke stylu výuky. Poměrně plynule učitelé přecházejí od tradiční frontální výuky k více aktivizujícím stylům, nejčastěji k projektové výuce či pořádání žákovských konferencí. Uchopení dané problematiky nabízí velkou škálu možností, a proto očekáváme podobné závěry také v rámci analýzy školní úrovně vzdělávacích dokumentů, kterou provedeme v dalších kapitolách naší práce.

5 Škola jako významný aspekt v životě obce

V obvyklém pojetí je škola chápána více méně jako prvek zajišťující pouze vzdělávání svých žáků s přesně vymezenými možnostmi působení a pravomocemi. I my jsme se v této diplomové práci zatím zmiňovali pouze o roli školy v rámci formování územní identity u mladších žáků. Především ve venkovských oblastech však můžeme pozorovat také odlišnou pozici školy a vztah obyvatel k „vlastní“ škole, která pro ně především z důvodu často chybějícího dalšího vhodného zázemí představuje kromě vzdělávací instituce také místo setkávání, místo konání společenských událostí. Jednotliví učitelé jsou díky tomu vnímáni i jako organizátoři veřejných akcí či jako poskytovatelé informací a dalších služeb pro obyvatele. Ve své podstatě jde o návrat k tradičnímu pojetí vztahu mezi školou, obcí a jejími dalšími institucemi jako blízkého společenství obyvatel, ve kterém škola hrála vedle kostela či hostince zásadní kulturní a společenskou roli a učitelé představovali vedle farářů prakticky jediné všeobecně vzdělané obyvatele v obci (Piťha 1999). Samotná přítomnost vzdělávací instituce v obci může navíc výraznou měrou přispět také k silnější identifikaci obyvatel s obcí, která může mít v jejich očích větší význam a potenciál než obce, ve kterých škola chybí či byla uzavřena, a může posílit také celkovou pozici obce v sídelním systému. Použijeme-li částečně Chromého interpretaci (Heřmanová, Chromý a kol. 2009), můžeme o přítomnosti školy v obci hovořit také jako o významném prvku posilujícím vnitřní i vnější image regionu, v našem případě nyní zúženého na území obce. Pro stále více lokálních představitelů a pro část širší veřejnosti je proto nyní opět přítomnost školy považována za jeden ze zásadních prvků rozvoje a za udržení školy v obci proto bojují i za cenu vyšší finanční náročnosti či možných organizačních problémů (Trnková 2007).

Postavení školy v obci a její možný vliv na společenské a kulturní dění se ve velké míře odvíjí od toho, jak je škola celkově společností přijímána, jak sama své postavení v obci chápe, ale také od toho, jak je její pozice nastavena příslušnými nadřízenými orgány. Přístupy ke vzdělávání i k širšímu pojetí školy se v průběhu vývoje společnosti měnily od modelu zcela řízeného „shora“, v rámci kterého není přihlíženo ke specifickým znakům společenství, ve kterém škola funguje, až po velmi volný model „místního řízení“ odpovídajícího v otázkách výchovy a vzdělávání skoro výhradně potřebám obce a jejím obyvatelům (Rýdl 2011). I v současné době stojí školství před možnými změnami. V souvislosti s demokratizací vzdělávání dnes mají školy větší

možnost rozhodnout o své organizaci, o způsobu vyučování svých žáků i o začlenění do širšího života společnosti. Současně má nyní větší možnosti také veřejnost stojící tradičně zcela mimo vzdělávací proces. Právě větší interakci mezi školou a veřejností uvádí Walterová a kol. (2010) jako významný impulz k těmto dalším budoucím změnám. Odlišnou pozici má škola v tomto případě i v rámci vzdělávacího systému. Zatímco u tradičního modelu je od běžného života obce škola izolovaná a je posledním článkem v procesu rozhodování, v novém demokratičtějším pojetí se dostává do centra tohoto procesu. Tomu by měla být přizpůsobena i tvorba nových oficiálních školských dokumentů, které by nezávislost škol a jejich novou roli měly posilovat. Již ve vzdělávacím programu Obecná škola sloužícím jako jeden ze základních vzdělávacích dokumentů před velkou školskou reformou započatou v roce 2001 byla vyslovena myšlenka školy jako kulturního a společenského centra obce (Piťha 1999) a významného prvku počítajícího s účastí rodiny i širší veřejnosti na jejím chodu. I v některých poreformních školských dokumentech (Bílá kniha, Dlouhodobý záměr ve vzdělávání, ŠVP) jsou tyto vize obsaženy, ovšem jak upozorňuje Lauermann (2011), oficiální zaštítění nového pohledu je důležité, o dost důležitější je však samotná aktivita jednotlivých společenství obyvatel či učitelských kolektivů a jejich chuť dané změny ve skutečnosti prosazovat.

I když jsme se výše zmínili o současné snaze posílit i další funkce školy jako o moderním trendu ve vzdělávání, zdůraznili jsme také, že se o novinku v pravém smyslu slova nejedná. Piťha (1999) a Barták (2011) naopak zdůrazňují poměrně dlouhou tradici tohoto přístupu, jehož základy vznikají již od 18., respektive od počátku 20. století. Zatímco Piťha (1999) ve své úvaze zmiňuje školy, hostince a kostely jako tři historicky původní a přirozená místa společenského styku v každé obci, Barták (2011) upozorňuje na historii takzvaných oficiálních komunitních škol, které v zahraničí začaly vznikat až v období před osmdesáti lety. Ačkoliv oba autoři hovoří prakticky o stejném konceptu, který posiluje sepětí obyvatel žijících na určitém území, lze v obou přístupech nalézt určité rozdíly. Zatímco celospolečenská role škol v minulosti byla dána přirozeným vývojem spíše ve venkovském prostředí, u komunitních škol v Bartákově pojetí se častěji jedná o formálně vytvořené jednotky ve venkovském i městském prostředí, které se snaží žákům předávat vzdělání aktivní formou spolupráce v rámci celé komunity a dále také průběžně reagovat na různé potřeby místního širšího obyvatelstva. Nejčastěji jsou tyto školy zmiňovány ve spojitosti s nabídkou různých mimoškolních aktivit či forem celoživotního vzdělávání pro dospělé (Lauermann 2011; Barták 2011). Zmíněné

činnosti, kterých se může účastnit širší veřejnost, by navíc měly co nejvíce využívat a tedy také posilovat současný potenciál místní komunity (MŠMT ČR 2008 in Barták 2011). Základem pro myšlenku komunitní školy byla proto podle Bartáka (2011) kromě snahy posílit její společenskou roli také snaha o co nejlepší a nejširší využití školní budovy i schopností obyvatel prostřednictvím specifických dalších aktivit. Pro školu se tak stali významnými partnery například místní podnikatelé, řemeslníci, ale také rodiče ochotní spolupracovat se školou při přípravách a organizaci nejrůznějších akcí.

Možný přesah školy ze sféry vzdělávání žáků i dospělých do dalších oblastí společenského a kulturního života obce i větších územních celků ve své práci více rozvádějí autoři Trnková (2007) a Miller, Tuttle (2007), kteří ve své studii zkoumají širší vztahy mezi školou a obyvateli obce, v níž se škola nachází. Zatímco Trnková (2007) zdůrazňuje především význam školy v souvislosti s demografickým vývojem, Miller, Tuttle (2007) očekávali přínos školy obci především v několika oblastech: kvalita života v jinak nerozvinutém území, podpora lokálního podnikání, „inkubátory pracovních sil“ či zajišťování společenského a kulturního života v obci. Na základě rozhovorů s učiteli, žáky i obyvateli ve třech různých oblastech a studia mnoha informačních materiálů z těchto oblastí skutečně nalezli čtyři základní roviny, ve kterých škola libovolného stupně výrazně ovlivňuje příslušnou obec. Jedná se o rovinu celkové vybavenosti obce, mínění obyvatel o jejím významu, ocenění kulturní a společenské hodnoty školy jako instituce, identifikace obce se školou.

Celkově se tedy dá říci, že už sama existence školy, ať už zapojené a propojené se životem obce více či méně, je pro obec významným kladem majícím vliv nejen na kvalitu života místních obyvatel, ale hrajícím také významnou roli při řešení budoucího vývoje v obci. Škola, stejně jako například ordinace lékaře či pošta, patří k základním prvkům občanské vybavenosti a jako taková svou existencí výrazně pomáhá k lepšímu postavení obce.

6 Metodika

Předkládaná diplomová práce je zaměřena na roli škol v problematice posilování regionální a lokální identity a na jejich pojetí místního regionu, v rámci kterého je tato identita formována. Toto téma jsme se pro přehlednost snažili uchopit ze dvou úhlů

pohledu, které bychom mohli charakterizovat jako vnitřní a vnější. V dalších kapitolách práce a v našem výzkumu se tedy budeme v souvislosti s lokální a regionální identitou zabývat jednak přímým působením školy a učitele na žáky během výuky, ale také pozicí školy jako instituce sloužící celé komunitě a svými aktivitami přispívající k posilování lokální a regionální identity obyvatel obce.

Dané téma i vlastní výzkum tvořící stěžejní část této práce byly inspirovány rozsáhlejším projektem Territorial inequality in school-based curriculum: Voices from Portuguese and Czech rural schools (Sousa, Kučerová 2011) zaměřeným na možnosti a důvody působení znevýhodněných základních škol ohrožených uzavřením a lokalizovaných v periferních oblastech na rozvoj lokální a regionální identity žáků i místních obyvatel, který probíhal v období únor až červenec 2011. Tento výzkum byl zaměřen na málotřídní základní školy, které mají v souvislosti s formováním zmíněných typů identit specifické podmínky. Jejich pozice v systému škol a v komunitě obce celkově se výrazně liší od možností úplných základních škol v městském prostředí. Specifičnost málotřídek autoři zmíněného výzkumu vidí především v rámci vlivu malých venkovských škol na žáky v souvislosti s možností rychlejších změn přístupů ve výuce i v rámci vlivu na obyvatele jako takové.

Pro získání potřebných informací, které by odpovídaly zaměření naší práce, jsme proto oslovili pedagogy z předem vybraných málotřídních základních škol okresu Tábor. Významnou roli v našem rozhodnutí zaměřit se na úroveň základního vzdělávání ve zmíněném okrese hrála v další řadě také již zmíněná návaznost na výzkum prováděný v rámci bakalářské práce (Mrázková 2009).

6.1 Volba jednotlivých studovaných území

Zásadním krokem v našem výzkumu je stanovení území, ve kterých budeme výzkum provádět. V tomto případě pracujeme ve venkovských periferních územích okresu Tábor. Problematiku jádrových a periferních území zpracovalo z různých pohledů ve svých studiích či diplomových pracích několik autorů, například Kostić (2004) či Kubeš, Kraft (2011). Původně jsme se proto rozhodli zaměřit na výběr málotřídních škol v jimi vymezených územích. Ve výsledku se ovšem oblasti námi vybrané s vymezením podle daných autorů neshodují zcela, neboť perifernost ze školského pohledu nemusí nutně znamenat perifernost celkovou. Ačkoliv víme, že vybraná území okresu Tábor by bylo možné charakterizovat přesně a doslovně, stejně

jako jednotlivé obce i místní školy, budeme z důvodu zachování anonymity dále s souvislosti s jejich charakterizací hovořit pouze obecně.

Jako území A jsme vymezili severozápadní část okresu Tábor. Toto je charakteristické poměrně hustou sítí malých sídel, která jsou nedostatečně propojena s jádrem okresu a často nenabízejí svým obyvatelům potřebnou vybavenost službami (Kostić 2004). Ačkoliv se jedná o značně populačně úbytkovou část okresu, má oblast potenciál do budoucna tento stav změnit, neboť začíná být kvůli kvalitnímu životnímu prostředí a možnosti výstavby stále atraktivnější pro mladé lidi odcházející z měst, především z Tábora.

V případě B jsme se orientovali na jihovýchodní území okresu. Přestože tuto část Táborska výše zmiňovaní autoři ve svých vymezeních jako periferní neuvádějí, z našeho pohledu má její volba své opodstatnění, neboť z hlediska systému školské sítě ji jako periferní chápat lze. V období let 2001-2007 zde došlo k velmi silné redukci sítě málotřídních základních škol, ke které vedlo snižování podílu dětské složky v populaci jednotlivých obcí a současné zvyšování průměrného věku místních obyvatel (Mrázková 2009).

Posledním územím, do kterého budeme náš výzkum směřovat, je zázemí jádra okresu, města Tábora. Uvědomujeme si, že v tomto případě se nejedná o periferní území přímo ohrožené úbytkem obyvatel či poklesem dětské složky v populaci, ani o oblast v současné době ohroženou redukcí školské sítě. Volba území C je však i přesto podle našeho názoru vhodná. Do naší práce jsme jej zařadili kvůli odlišnému typu vzdělávání, které nabízí jedna z místních málotřídních škol. Jako jediná v okrese se tato věnuje vzdělávání na základě Montessori pedagogiky. Ačkoliv jsme tuto školu do výzkumu zahrnuli, chápeme, že silná specializace a odlišný styl výuky může na jednu stranu přinést specifické přístupy i v souvislosti s výukou o místním regionu a identitě, na druhou stranu však může být daná škola atraktivní pro rodiče z větších měst, což výuku pro nás významných témat může ohrozit. Pro místní obyvatele zvyklé na tradiční výuku a přístupy ve vzdělávání mohou odlišné postupy působit silně negativně. Škola tak může mít sice dostatek žáků, ti ovšem nemusejí být místní, což se může velmi silně projevit i v souvislosti s menším působením na rozvoj zmiňovaných typů identit i na celkový přístup školy k tomuto tématu. V důsledku tak jednak může docházet k mnohem většímu odcizení školy a místních obyvatel, může také docházet k určitému rozmělnění tématu identity ve výuce.

6.2 Postup vlastního výzkumu

Výzkum, který jsme v rámci diplomové práce prováděli, byl složen ze dvou fází. V rámci první, teoretické fáze, jsme nejprve provedli výběr vhodných málotřídních škol ve výše zmíněných územích A a B okresu Tábor. Vzhledem k tomu, že počet málotřídek ve jmenovaných oblastech není nikterak vysoký, rozhodujícím faktorem byla především ochota představitelů škol podílet se na našem výzkumu. V rámci jednotlivých škol, jejichž představitelé a učitelé projevili ochotu se výzkumu účastnit, jsme se následně zaměřili na analýzu a společné porovnání specifického dokumentu škol, ŠVP. Předpokládali jsme také analýzu informací z dalších zdrojů, které chápeme jako doplňkové. V této části jsme chtěli dále zpracovat informace ze školních kronik, učebnic, textů a dalších podkladů, které jednotliví pedagogové používají pro výuku. Až na malé výjimky jsme v tomto případě nebyli úspěšní, a proto tento záměr nebyl nakonec realizován. Tento fakt sami učitelé vysvětlovali v souvislosti s délkou své praxe, díky níž již přípravy ani specifické dokumenty nepotřebují, na druhou stranu jsme se ovšem setkali také s určitou neochotou zveřejňovat vlastní pedagogické materiály. I přesto, že jsme tedy nakonec v rámci teoretické fáze byli odkázáni pouze na vzdělávací programy, tato část výzkumu pro nás představovala významný prvotní obraz o pojetí problematiky lokální a regionální identity vybrané školy jako celku i v chápání jednotlivých pedagogů a o způsobech jejího předávání žákům během výuky.

Ve druhé části výzkumu, v terénní fázi, jsme se zaměřili na přímé zkušenosti a přístupy pedagogů a ředitelů jednotlivých škol. Tato část je zařazena především z toho důvodu, že každý pedagog může i v rámci jednotného ŠVP chápat problematiku lokální a regionální identity odlišně a přikládat jí také odlišný význam. Na základních školách zahrnutých do naší práce jsme provedli dvoufázový kvalitativní výzkum skládající se z polostrukturovaných hloubkových rozhovorů s jedním až dvěma pedagogy vyučujícími předměty s geografickým zaměřením a s řediteli těchto škol. Forma hloubkových rozhovorů byla zvolena kvůli své přirozenosti a autentičnosti, se kterou je možné získat věrohodné a okamžité názory dotazovaných osob (Švaříček, Šeďová a kol. 2007). Opakováním těchto rozhovorů bylo navíc možné doplnit původní informace o další zajímavé postřehy. V případě, že dotazovaní pedagogové souhlasili, byla druhá fáze prováděných rozhovorů doplněna také pozorováním vyučovací hodiny vhodně tématicky zaměřené. Pro zařazení tohoto prvku ve formě náslechové hodiny do našeho výzkumu jsme se rozhodli z důvodu ověření realizace proklamovaných informací o výuce získaných z pouze rozhovoru. Pozorováním jsme se zaměřili na praktickou

ukázku postupů, které pedagogové při výuce látky týkající se místního regionu a vztahu žáků k němu využívají. Opakované hloubkové rozhovory a pozorování na vybraných školách probíhaly v období prosinec 2011 – únor 2012. Prováděné rozhovory a náslechy byly se souhlasem respondenta nahrávány na diktafon či zapisovávány výzkumníkem, následně přepsány jako záznam z pozorování a analyzovány tak, aby podaly reálný a co nejucelenější pohled na zkoumanou problematiku. Prostřednictvím výše uvedených informačních kanálů jsme získali odpovědi na otázky, které byly dotazovanému předkládány v rámci pyramidového modelu rozhovoru, jehož strukturu v podobě osnovy představíme blíže prostřednictvím Rámu 6. Celý rozhovor byl uspořádán do bloků, ve kterých se věnujeme a rozvíjíme vždy jedno téma související s vybranou tématikou.

7 Podmínky pro formování územní identity v okrese Tábor

Tématice lokální a regionální identity jsme se do této chvíle věnovali zatím zcela v teoretické rovině. Ačkoliv jsme již stanovili území, ve kterých budeme realizovat náš výzkum, je důležité pro jejich dobré zarámování analyzovat výchozí podmínky okresu Tábor jako celku. Tyto získané informace následně aplikujeme na námi zvolená území.

Souhrnem možných podmínek pro formování lokální a regionální identity v rámci okresu Tábor tak vytvoříme základ pro další práci v tomto území, a to již ve specifických dílčích oblastech obcí s vybranými málotřídními školami. Jako jeden ze základních prvků posilujících identifikaci obyvatel Heřmanová, Chromý a kol. (2009) zmiňují socioekonomickou pozici regionu a jeho částí. V rámci okresu Tábor můžeme chápat jako jádrovou oblast takzvanou severojižní osu rozvoje, která prochází přibližně středem okresu a dělí jej tak na tři části. Každá z těchto částí je slovy zmíněných autorů (2009) více či méně úspěšná a představuje tak pro tamější obyvatele různé kvality. Zatímco středová osa rozvoje je tvořena především městským obyvatelstvem a není přímo pro náš výzkum důležitá, k možnostem zbývajících převážně venkovských oblastí se vyjádříme podrobněji.

Rám 6: Osnova rozhovoru vedeného s pedagogy na vybraných školách

Obecné cíle rozhovoru	Specifické cíle rozhovoru	Možné otázky
A) Porozumět významu problematiky lokální a regionální identity v rámci školního prostředí a jejího předávání žákům	A1) Porozumět učitelovu vlastnímu pojetí pojmů (místní) region, lokální a regionální kultura	• Co pro vás znamenají obecné pojmy místní region, regionální identita, lokální identita? • Jakým způsobem byste tyto pojmy vysvětlil(a) na příkladě obce, ve které se nachází tato škola, a na jejím okolí?
	A2) Zjistit, jak učitel vnímá důležitost výuky těchto pojmů	• Proč má základní škola pomáhat žákům utvářet jejich územní identitu? • Jaké informace týkající se místního regionu, lokální a regionální identity jsou podle vás důležité?
	A3) Charakterizovat způsoby, kterými tyto pojmy učitel zařazuje do své výuky	• Je podle vás ve školních dokumentech problematika místního regionu a lokální a regionální identity zastoupena dostatečně? (Podílel(a) jste se na tvorbě ŠVP?) • Je na vaší škole při přípravě učiva k této látce běžná spolupráce mezi učiteli jednotlivých předmětů? (Dozvídají se žáci informace podobného zaměření i z jiných předmětů?) • Jaké aktivity pro výuku o regionu a identitě ve svých hodinách volíte? • Jaké zdroje informací k výuce používáte? (Čerpáte informace např. z vlastní zkušenosti, literatury, kronik, učebnic apod.?) • Kolik hodin problematice věnujete?

Obecné cíle rozhovoru	Specifické cíle rozhovoru	Možné otázky
B) Charakterizovat vliv školy a pedagogů na rozvoj územní identity v rámci širší mimoškolní komunity obce či místního regionu	B1) Zjistit, jak představitelé školy i jednotliví učitelé chápou pozici a význam školy v rámci širší komunity obce	• Nabízí škola své prostory i jiným než školním aktivitám? Jak často a kdy se tyto aktivity konají? • Spolupracují učitelé na konání akcí v obci? Na jakých? V případě, že spolupracují, lze uvést důvody proč?
	B2) Charakterizovat, jakým způsobem škola spolupracuje v rámci aktivit s rodiči svých žáků a se širší nerodičovskou komunitou	• Jaké akce škola pořádá během školního roku? • Týkají se tyto akce místního regionu či přímo obce a pro koho jsou určeny? • Jakým způsobem a jak intenzivně spolupracuje škola s rodiči svých žáků? • Jak škola informuje o své činnosti veřejnost?

Zdroj: vlastní schéma podle Sousa, Kučerová (2011)

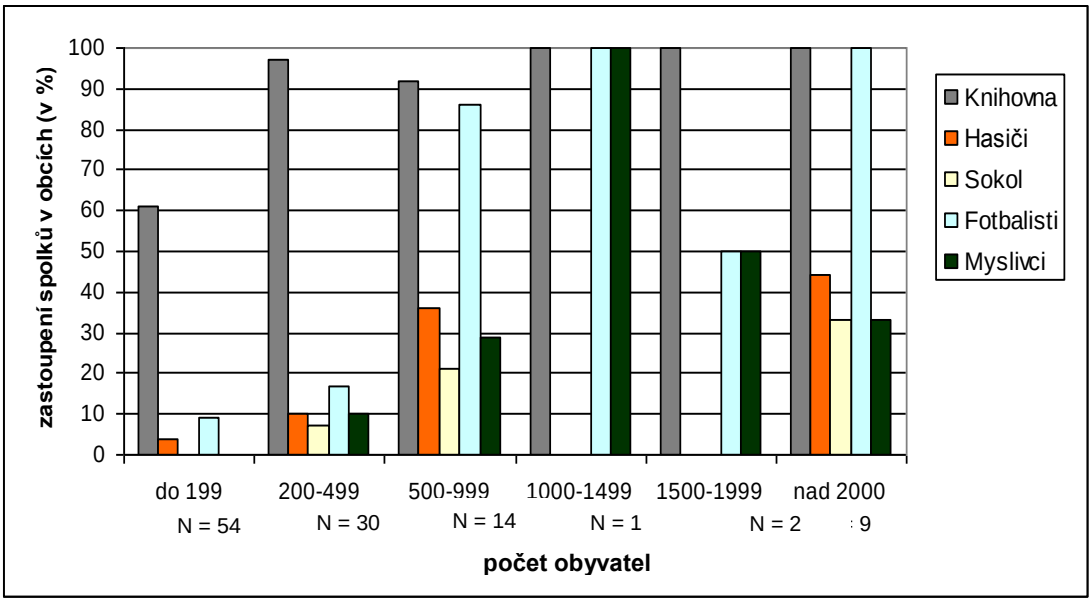
Celkovou úspěšnost či neúspěšnost těchto oblastí bychom mohli obecně charakterizovat na základě lepšího či horšího napojení na zmiňovanou jádrovou oblast. Prostřednictvím tohoto napojení můžeme znázornit větší či menší izolovanost a tedy také perifernost daných území. Zatímco Kostić (2004) tyto oblasti charakterizuje jako prostorově odlehlé, geografické periferie potýkající se s problémem nedostatečného dopravního spojení s jádrovou oblastí, Kubeš, Kraft (2011) zohledňují ekonomické znevýhodnění těchto oblastí související s nedostatkem pracovních příležitostí a špatnou dostupností běžných služeb jako velkoprodejny potravin, zdravotních či školských zařízení a jiných. Na základě svých poznatků zmiňovaní autoři definovali na území okresu Tábor několik periferních, tedy méně úspěšných oblastí. Kostić (2004) jako periferní definuje hraniční území okresů Tábor a Písek, které má dlouhodobě depopulační charakter, oblast Mladovožicka specifickou svým zemědělským charakterem a oblast rozptýlených venkovských sídel na jihočesko-středočeském pomezí, která kvůli svému malému počtu obyvatel a své rozdrobenosti nejsou často vybavena ani základními službami. Kubeš, Kraft (2011) oproti tomu úžeji definují jako periferní oblasti Veselských Blat, Dolní Nežárky, Chyšska-Nadějkovska, Mladovožicka a Choustnicka. Ať se již přikloníme k jednomu či druhému vymezení periferních oblastí, je zřejmé, že v každém případě bude identifikace obyvatel s územím velmi důležitá. Důvodem je možnost odlišného připoutání obyvatel k daným územím a tlak vnějších okolností na odchod obyvatel do lépe vybavených či do úspěšnějších oblastí. Odchodem obyvatel z původního prostředí se tak může vztah k původním místům změnit, oslabit či vyprchat, ale díky silné identifikaci může také výrazně zesilovat (Havlíček a kol. 2005). Dřívější obyvatelé identifikovaní s prostředím se do svých původních míst vracejí například jako sezónní chataři či chalupáři, nebo jako celoroční obyvatelé v důchodovém věku.

V rámci námi vybraných periferních oblastí lze jako nejdůležitější prvek formující a posilující regionální identitu označit krajinu. Silný vztah obyvatel k okolnímu prostředí vyplývá již z názvu občanských sdružení, která se na tomto území formují od konce 90. let. Názvy těchto sdružení vycházejí nejčastěji z pojmenování významných místních krajinných prvků či odkazují na krajinu jako takovou. Jako vhodné příklady zde můžeme uvést názvy spolků Čertovo Břemeno, Lužnice, Pod Horou či Krajina srdce. Ačkoliv je možné namítnout, že se jedná o pouhý název určitého seskupení, i tento detail může vnějšímu pozorovateli výrazně deklarovat vztah obyvatel k území a také jejich určitou hrdost na místní krajinu. Specifické cítění krajiny

i symbolické propojení současnosti a minulosti, tedy Chromým a kol. (2009) i Roubalem (2003) zmiňovanou a zdůrazňovanou časovou kontinuitu, představuje také poměrně velké množství chráněných památných stromů a stromořadí či maloplošných chráněných území, která se nacházejí především v jižní a střední části okresu (Klub českých turistů 2012). Právě zmiňovaná kontinuita vývoje událostí na určitém místě a její cítění může pomoci vytvářet vztah obyvatel i k územím či k místům, která můžeme celkově označit jako spíše méně úspěšná.

Další ze složek regionální identity podle Obrázku 1, kulturní a společenský život obyvatel obcí okresu Tábor, je možné hodnotit mnoha způsoby. V našem případě jsme se pro nastínění možných podmínek pro tvorbu lokální a regionální identity obyvatel zaměřili na existenci či neexistenci nejběžnějších sportovních a zájmových spolků a také veřejné knihovny či její pobočky v obci. Zejména v menších obcích může právě knihovna se svými prostorami a svou informační funkcí vhodně doplňovat, či částečně zastoupit funkce školy především pro širší veřejnost. Sportovní a další zájmová sdružení jsme navíc zvolili jednak proto, že v jiném pohledu představují již výše zmíněnou časovou kontinuitu, jednak také kvůli možnosti dobře charakterizovat celkovou aktivitu obyvatel obcí okresu Tábor.

Graf 1: Zastoupení knihoven a spolků v obcích okresu Tábor v roce 2006



Zdroj: www.czso.cz

Poznámka: N je počet obcí v dané kategorii

Vzhledem k tomu, že jsme náš výzkum umístili do venkovských obcí, soustředili jsme se v této části práce na takzvané malé obce, které Maříková (2004) definuje počtem obyvatel do 2000. Stanovení této hranice nám umožnilo vytvořit podrobnější kategorie velikosti obcí a tedy také lépe pozorovat zkoumané prvky. Jako nejméně vybavené můžeme v rámci okresu Tábor charakterizovat obce do velikosti 199 obyvatel. Celkem 39 % těchto obcí nemá na svém území ani jeden z námi navrhovaných prvků, zbytek je pak vybaven alespoň knihovnou či její pobočkou. Ačkoliv bychom jako výjimku z větších obcí mohli jmenovat obec Jistebnice s počtem obyvatel 2 021 (ČSÚ 2011), která jako jediná nabízí svým občanům všechny námi zmiňované aktivity, nejlépe vybavenými jsou v tomto smyslu především venkovské obce ve velikostní skupině 500-999. Ty mají nejčastěji zastoupenou většinu námi navrhovaných spolků. Potvrdil se tak i závěr Kubeše (2007), který obcím ve velikostní skupině 500-999 přikládal v rámci území specifický význam. Představují podle něj venkovská centra vybavenosti zajišťující služby pro menší obce v nejbližším okolí. Zde se navíc ukazuje, že především v těchto oblastech mohou být obyvatelé aktivnější a zřejmě tedy i lépe identifikovaní s místem, ve kterém žijí. V následující kapitole se proto pokusíme zjistit, zda má na toto zjištění vliv také přítomnost školy v obci.

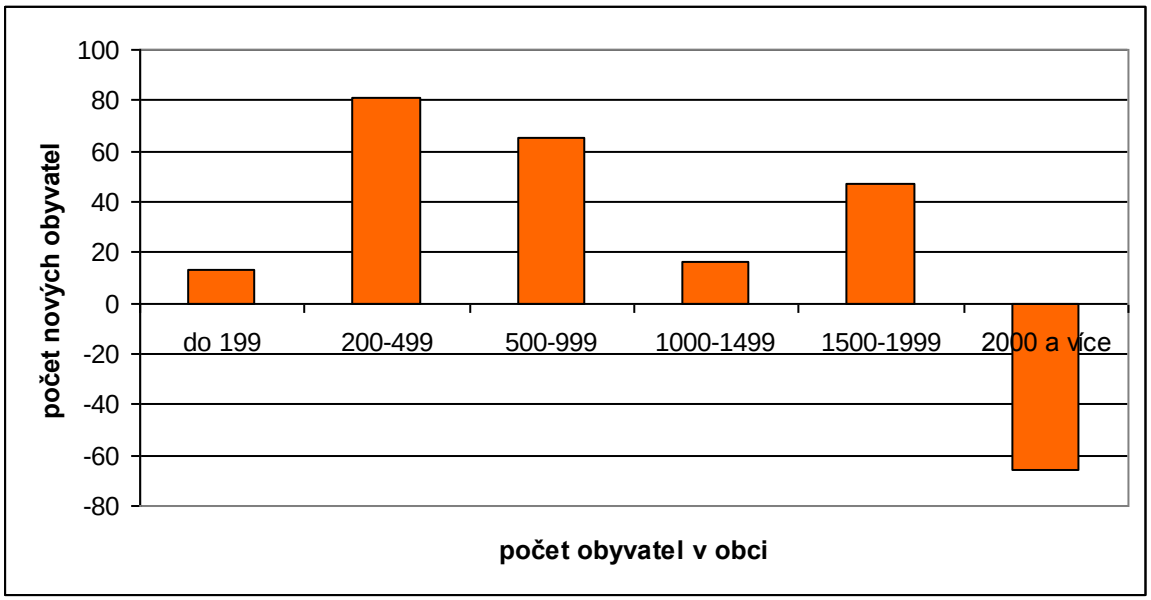
8 Charakteristika školské sítě a podmínky existence škol v okrese Tábor

Vzhledem k tomu, že se naše diplomová práce věnuje problematice výuky na málotřídních školách, zaměříme se při charakterizaci školské sítě především na jejich postavení ve školském systému okresu a na možné trendy, které toto ovlivňují.

Především ve venkovských oblastech se pozice škol v rámci systému školské sítě v průběhu let výrazně měnila. Zatímco v první polovině 20. století byla škola prakticky v každé obci a netrpěla nedostatkem žáků, v současné době je vývoj odlišný. Hustota školské sítě je nyní více či méně ovlivňována několika faktory, které jsme se pokusili definovat již v naší bakalářské práci (Mrázková 2009). V rámci ní jsme sledovali především prvky jako je hustota zalidnění obce, počet jejích částí, počet obyvatel v obci celkem a počet obyvatel ve věkové skupině 0-14 let. Mnoho venkovských škol již bylo v rámci procesu optimalizace probíhajícím od 90. let

uzavřeno, či je pro ně tato hrozba nyní velmi reálná. Důvodem tohoto procesu byl a v současné době také je především výrazný pokles počtu dětí, případných žáků, na venkově a na něj navázaná proměnlivá poptávka po vzdělávání v jednotlivých oblastech okresu (Trnková 2007; Kučerová 2009; Mrázková 2009). Málotřídní školy jsou v tomto směru na dalším vývoji zcela závislé. Ačkoliv již v současné době není minimální počet žáků pro existenci školy v obci limitujícím faktorem, o to více vystupuje do popředí ekonomická náročnost provozu malé školy (MŠMT ČR 2011). Další vývoj počtu obyvatel a tedy také počtu žáků ve školách v těchto obcích je tak starosty a řediteli škol i nadále sledován velmi pečlivě. Vzhledem k tomu, že je také dále do budoucnosti předpokládán významný pokles počtu žáků i možný odliv obyvatel z venkovských oblastí do rozvíjejících se měst, nemění se v této souvislosti pouze počty škol, ale znovu se také posilují jejich další funkce a role v rámci celé komunity. Ty mají veřejnost a především představitele obcí přesvědčit o důležitosti školy nejen jako vzdělávací instituce, ale také jako aktivizačního prvku v obci, který může celou komunitu propojovat a na základě spolupráce s dalšími spolky sbližovat i obyvatele dalších jednotlivých obcí. Největší potenciál v tomto smyslu mají podle Grafu 1 a Grafu 2 především obce ve velikostní kategorii 200-499 a 500-999 obyvatel, které jsou jednak v současné době co se týče spolkových činností nejaktivnější a které také představují silně rostoucí skupinu venkovských obcí.

Graf 2: Přírůstek/úbytek obyvatel v obcích okresu Tábor v letech 2008-2010

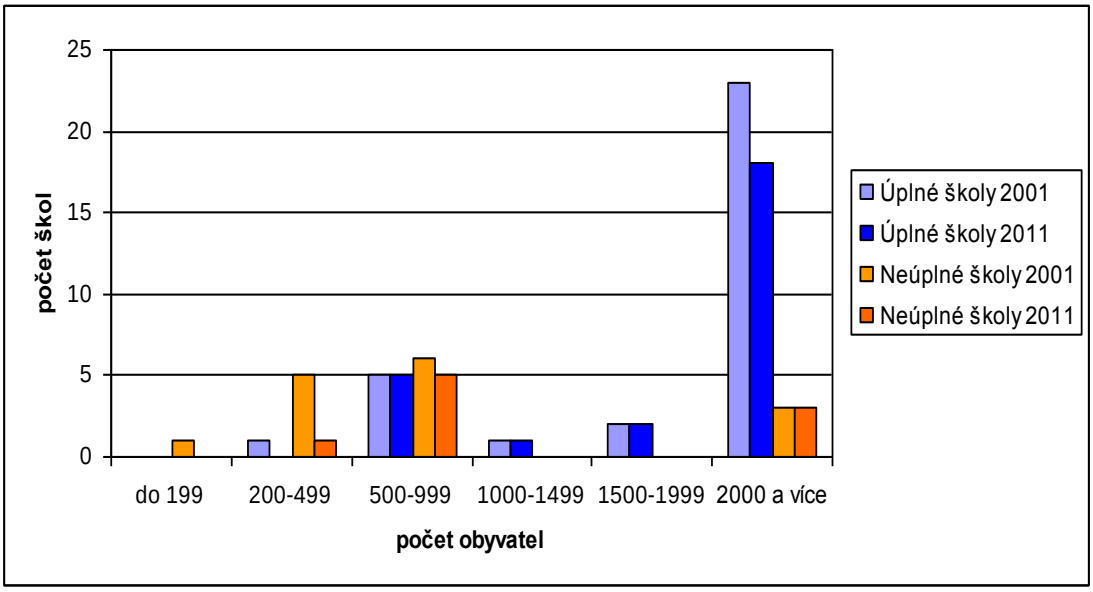


Zdroj: www.czso.cz

I když jsme pro naši práci při konstrukci Grafu 2 použili data pouze z posledních tří let a nemůžeme tedy hovořit o zcela průkazném jevu, zdá se, že při zachování současného trendu budou i v budoucích letech obce v této velikostní kategorii početně sílit přílivem nových obyvatel. Právě nejrychleji rostoucí skupina obcí však byla podle Grafu 3 v letech 2001-2011 uzavíráním základních škol postižena nejvíce. Jak je z Grafu 3 patrné, především počet málotřídních škol zde byl v těchto letech v porovnání s ostatními skupinami obcí citelně redukován. Vzhledem k tomu, že se dá do budoucna očekávat především příliv obyvatel mladších, je možné, že bude nutné dostupnost základních škol celkově přehodnotit a také nově řešit (Trnková 2007). Kučerová (2009) však v tomto smyslu zdůrazňuje také širší kontext uzavírání škol, do kterého patří kromě ekonomické situace jednotlivých obcí dále také skutečná dostupnost ostatních základních škol v blízkém okolí. Proti sobě tak mohou stát stále poměrně hustá síť základních škol v regionu a větší počet obyvatel v obci, který může, avšak podle autorky také nemusí být impulsem k přehodnocení počtu uzavřených škol.

V současné době je na území okresu Tábor celkem 35 výrazněji nespecializovaných základních škol[1], do kterých dochází přes 9000 žáků věku 6-15 let (ČSÚ 2011).

Graf 3: Počet úplných a neúplných základních škol v obcích okresu Tábor v roce 2011



Zdroj: www.czso.cz

[1] Do naší diplomové práce jsme nezahrnuli soukromé základní školy a základní školy při dětském domově a dětské psychiatrické léčebně, které mají podle našeho názoru ve školské síti specifické postavení a poskytují vzdělání pouze přesně určené části žáků.

Celkem 9 z těchto škol představují školy neúplné, tedy školy bez všech ročníků (Průcha 2001). V období 2001-2011 došlo v rámci procesu optimalizace ke snížení původního stavu o 11 základních škol nacházejících se v 7 venkovských a v 1 městské obci. K úplnému uzavření škol došlo v rámci okresu Tábor jmenovitě v obcích Dírná, Hlavatce[2], Přehořov, Radkov, Roudná[3], Smilovy Hory a nejnověji také v obci Zálší. Největší redukci počtu zaznamenaly především školy málotřídní, tedy školy neúplné, v rámci nichž jsou v jedné třídě vyučováni společně žáci z více ročníků (Průcha 2001). Z Grafu 3 je patrné, že tyto školy jsou ze své podstaty nejvíce zastoupeny ve venkovských obcích s velikostí do 499, respektive do 999 obyvatel. Zásadní pro uzavírání škol v okrese Tábor bylo mezi lety 2001-2011 především období 2003-2004, kdy byly uzavřeny celkem tři málotřídní školy, a to v Přehořově, Radkově a Roudné. Většina těchto uzavřených škol se přitom nachází v jižní části okresu a představuje nyní vzdálenější součást spádové oblasti dvou úplných základních škol v Soběslavi. Pouze obce Radkov a Smilovy Hory se nacházejí v severní části okresu a přímo sousedí s obcemi, které jsou školou vybaveny (Mrázková 2009).

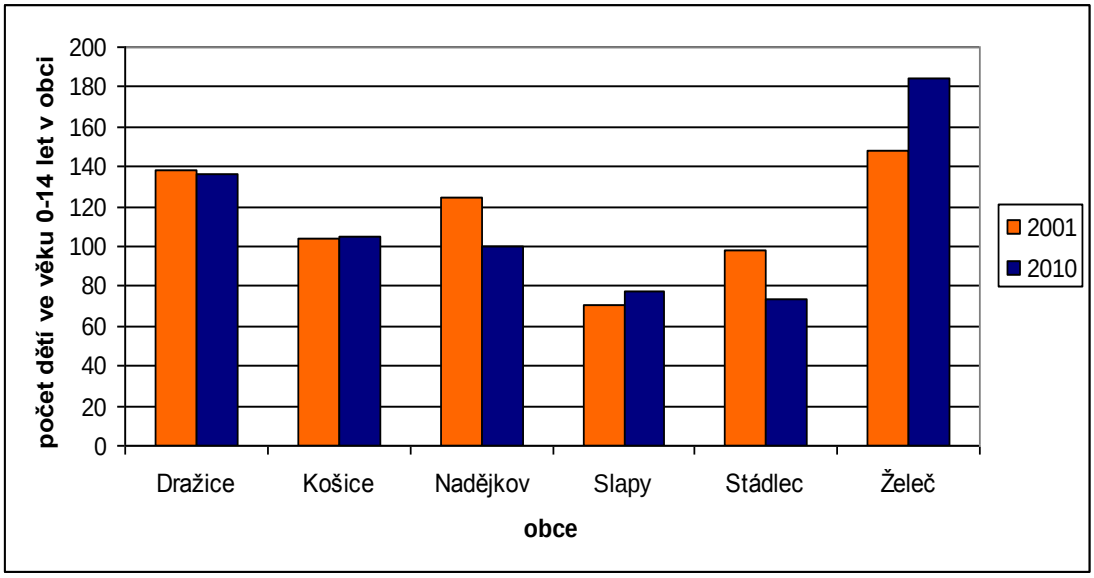
V současné době nabízí ve venkovských oblastech okresu Tábor vzdělávání celkem 6 málotřídních škol. V těchto obcích nemůžeme vývoj v počtu dětí, a tedy také možné budoucí ohrožení těchto škol, charakterizovat zcela jednoduše. Podle Grafu 4 můžeme odhalit tři možné trendy, a to výrazný úbytek v počtu dětí ve věku 0-14 let citelně ohrožující existenci školy v obci, nárůst a spíše neměnný stav.

K největším změnám došlo ve sledovaném období v obcích Želeč, Nadějkov a Stádlec. V těchto případech je kolísání počtu dětí především důsledkem migračních pohybů obyvatel, které mohou souviset nejen s objektivně kvalitními či nekvalitními podmínkami k životu, ale také s již zmiňovaným image obcí. V dalších obcích, v Dražicích, Košicích a Slapech, je po celé sledované období stav prakticky neměnný, avšak i v těchto případech můžeme pozorovat alespoň v náznaku určité trendy. Pro lepší a názornější nastínění situace jednotlivých škol využijeme proto dále charakteristiku původní plánované kapacity školy oproti skutečnému počtu žáků.

Do Grafu 5 jsme zařadili data z oficiálních školských statistik ČSÚ a data sdělená představiteli těchto škol. Situace málotřídních škol je zde lépe viditelná, popisuje jejich skutečnou situaci ve sledovaném území a umožňuje nám také alespoň hrubě odhadnout další vývoj.

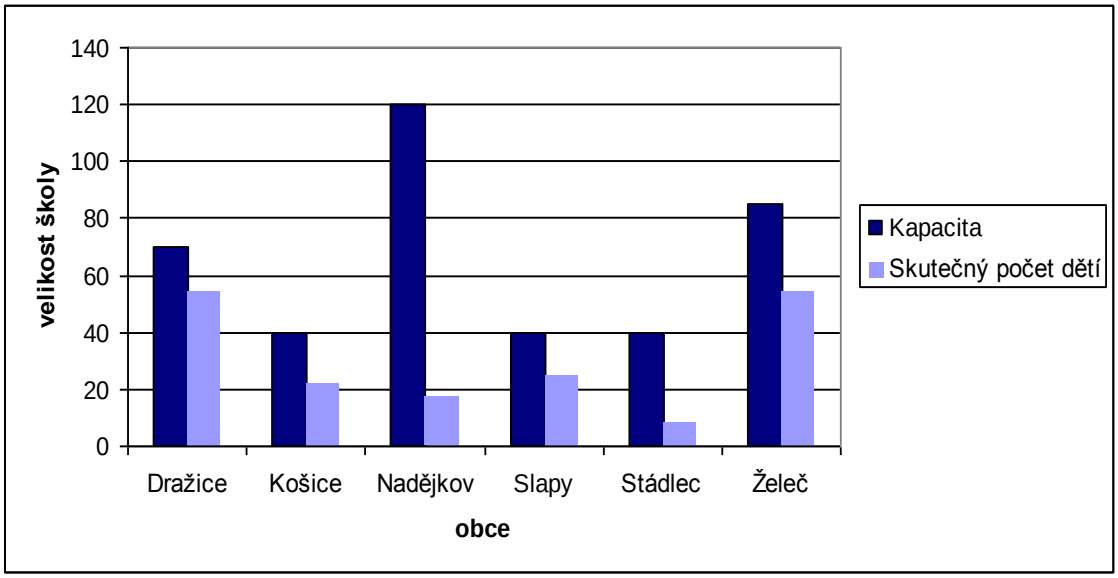
[2] Základní škola v Hlavatcích byla jako jediná z uzavřených škol úplnou základní školou devítiletou.
[3] Obec Roudná jako jediná z výběru patří již do velikostní skupiny 500-999 obyvatel.

Graf 4: Počet dětí ve věku 0-14 let v obcích s málotřídní školou v okrese Tábor v letech 2001-2010



Zdroj: www.czso.cz

Graf 5: Kapacita a skutečný počet dětí docházejících do málotřídních venkovských škol v okrese Tábor v roce 2010



Zdroj: www.czso.cz, vlastní výzkum

Porovnáním Grafů 4 a 5 proto můžeme definovat školy uzavřením přímo ohrožené či školy, pro které uzavírání zatím výraznější hrozbu nepředstavuje. Jako vysoce ohrožené můžeme v této souvislosti charakterizovat školy v Nadějkově a v obci Stádlec. Kapacita těchto škol je v současné době využita pouze na 14, respektive 20 % a podle Grafu 4 není možné zřejmě počítat ani do dalších let s výraznějšími změnami tohoto ukazatele. Obě školy jsou tak přímo ohroženy svým zánikem a z tohoto důvodu

právě zde záleží především na příslušné obci, zda a jak se k tomuto problému postaví[4]. Ve všech dalších obcích podle našeho názoru přímé ohrožení školy uzavřením nehrozí, neboť jsou tyto školy využity na více než 50 % a ve většině lze navíc v souvislosti s počtem dětí v dalších letech očekávat další mírné zlepšení.

9 Zastoupení problematiky místního regionu a různých typů identit v dokumentech vybraných málotřídních škol

Rámcový vzdělávací program diskutovaný v předchozích kapitolách tvoří velmi významný, ale také pouze centrálně zformovaný teoretický podklad, na jehož půdorysu si české školy vytvářejí vlastní podrobnější dokumenty. Školní vzdělávací program představuje od nejdéle roku 2008 (MŠMT ČR 2011) dokument pro různé typy škol základní a také nejzásadnější. Vychází sice z rámcového vzdělávacího programu, jedná se ovšem o společné dílo celého pedagogického sboru, který by do tohoto dokumentu měl projektovat své myšlenky, názory a přístupy. Je to také jeden z prvních dokumentů, který dává škola k dispozici rodičům svých budoucích žáků a podle kterého se také někteří rodiče o zapsání žáka do příslušné školy rozhodují. Na základě zformovaného vzdělávacího programu se mohou rodiče i žáci dozvědět zaměření školy a poznat také její možný přístup k výuce i k rodičům a žákům samotným. Právě z těchto důvodů jsme se i my v předkládané diplomové práci soustředili na zastoupení problematiky místního regionu a zmiňovaných typů identit ve vzdělávacích dokumentech jednotlivých škol jako na vhodnou výchozí informaci k dalšímu výzkumu. I když jsme si vědomi, že samotné zastoupení problematiky ve vzdělávacím programu nemusí vždy odpovídat skutečnosti, neboť mohou být jednotlivé obecné body například rozdílně pojaté různými pedagogy, je pro nás důležité alespoň zmínění daného tématu jako součásti učiva vhodných vzdělávacích oborů. Vzhledem k tomu, že se v našem výzkumu zaměřujeme na nižší stupeň základní školy, neočekáváme, že by tématika místního regionu v ŠVP jednotlivých škol chyběla. Naopak, svou podstatou bude zřejmě tvořit významnou součást učiva zastoupeného v různých vzdělávacích oblastech a jejich předmětech. Ve třech námi vybraných málotřídních školách jsme se setkali celkem se dvěma typy školních vzdělávacích programů, a to s ŠVP vytvořeným na základě metodického

[4] Během telefonického rozhovoru s ředitelkou ZŠ Stádlec bylo zjištěno, že se s uzavřením školy již více méně počítá, a to buď ke konci šk. roku 2011/2012 nebo dokonce již ke konci kalendářního roku 2011.

modelu Tvořivá škola (Manuál pro tvorbu ŠVP ZŠ 2005) a dále s ŠVP Základní škola obohaceným prvky z Montessori pedagogiky. Tyto dokumenty nejprve analyzujeme a následně závěry, ke kterým dospějeme, porovnáme mezi sebou. Významné postřehy a závěry dále přehledně shrneme v Rámu 7.

9.1 Analýza ŠVP základní školy v obci A

Vzdělávací program základní školy v obci z území označeného jako A byl vytvořen na základě dokumentu Tvořivá škola. Místní málotřídka se tak stala součástí sítě škol, které v přístupu k žákům rozvíjejí principy činnostního učení. Prostřednictvím tohoto programu je posilována nejen aktivita a tvořivost žáků, ale jsou stimulovány také společenské aktivity i činnosti a zájmy rodičů. Ve větší míře je v dokumentu Tvořivá škola také počítáno s aktivizací celé komunity obce, která podle něj hraje důležitou roli při celkovém rozvoji osobnosti žáka.

Jak je možné očekávat, nejvíce patrné je zastoupení sledované tématiky v předmětech Prvouka a Vlastivěda, tedy v částech vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Dále je pak téma místního regionu zastoupeno také v učivu Přírodovědy, Českého jazyka či Tělesné výchovy. Předmět Prvouka koncipovaný v této škole pro 1.-3. ročník, tedy pro 1. období školní docházky, pracuje s problematikou místního regionu ve všech těchto ročnících především na základě postupného zdůrazňování významu a prohlubování znalostí o nejbližším prostředí a citlivosti k němu. Právě proto především v tématických celcích Místo, kde žijeme a Rozmanitost přírody tvoří téma místního regionu prakticky těžiště učiva. Obec A i její širší okolí jsou pro svou neporušenou přírodu v rámci okresu Tábor charakteristické, a proto nejen pedagogové, ale i představitelé obce jako takové přisuzují tomuto tématu a posilování environmentálního cítění velkou důležitost. V prvním ročníku se proto žáci seznamují nejen se změnami v přírodě během ročních období, ale poznávají také živočichy vyskytující se v okolí a na základě svých prožitků rozvíjejí svou citlivost vůči životnímu prostředí. V obci a jejím okolí například rozlišují různá působení člověka na krajinu.

Tématika školy, domova a obce jako nejbližších míst žáka je uchopena prostřednictvím praktické dovednosti orientace v různém prostředí a chápání důležitosti i rozdílnosti těchto míst. Žák by měl znát cestu z domova do školy a zpět či vyznačit na plánku místo, kde se nachází škola a místo jeho bydliště. Přiměřeně ke svému věku by se měl žák orientovat také v historii, měl by znát pro oblast zajímavá místa i pověsti vztahující se k obci a jejímu okolí. Zatímco 1. ročník v rámci předmětu Prvouka svými

tématy především navazuje na postupy mateřské školy a ve druhém ročníku víceméně zpracovává podobná témata pouze do větší hloubky, k rozšíření problematiky místního regionu a vztahu k němu dochází ve třetím ročníku. Ve větší míře je problematika místního regionu a identity zastoupena nyní také v tématickém celku Lidé a čas, neboť starší žáci již blíže poznávají minulost i současnost obce, význam či odkaz jejích slavných osobností. Nově se také učí chápat důležitost a význam dobrého životního prostředí v obci a okolí.

Ve 2. období školní docházky, tedy ve 4. a 5. ročníku, je výuka místního regionu rozdělena do dvou již více specializovaných předmětů, Vlastivědy a Přírodovědy. V rámci předmětu Vlastivěda škola v obci A víceméně rozvíjí učivo zpracovávané v Prvouce. Ve 4. ročníku je navíc tématika domova a obce doplňována a obohacována také informacemi o blízkém i vzdálenějším okolí. Žáci si nově definují a konkretizují termíny poloha, území, místní krajina a místo, svými slovy jsou schopni také vyjádřit pojmy sídlo, okolí sídla, krajina, region, životní prostředí a specifikovat je na konkrétním příkladu. Žák se ve výuce nyní pohybuje naráz v různých hierarchických úrovních, vnímá nejen své nejbližší okolí, ale stále více si uvědomuje také příslušnost k větším územním celkům, k okresu, kraji či státu. Žáci si nově uvědomují různý význam a svůj vztah k těmto celkům. Právě v této době žáci začínají také více vnímat výhody a nevýhody polohy své obce a nejbližšího i vzdálenějšího okolí, neboť například častěji jezdí s rodiči za službami do odlehlejšího Tábora, více se zde účastní také různých soutěží škol. Z tohoto důvodu je v rámci očekávaných výstupů zahrnuto kromě stále silnějšího vnímání důležitosti obce, její historie i současnosti, i schopnost porovnání městského a venkovského prostředí a nalezení specifik v rámci obou. Další seznamování a práce s těmito celky probíhá také v 5. ročníku, po kterém žáci školu opouštějí a odcházejí za vzděláním do odlišného prostředí větších obcí.

V učivu Přírodovědy 4. a 5. ročníku se s výraznějšími specifiky zaměřujícími se na námi zkoumanou problematiku nesetkáváme, očekávané výstupy jsou sice zaměřeny na poznávání specifických živočichů vyskytujících se v okolí školy či obce, ale v porovnání s učivem a očekávanými výstupy Vlastivědy je můžeme považovat pouze za doplňkové. Téma místního regionu či typů územních identit je částečně zastoupeno také v dalších vzdělávacích oblastech, a to Jazyk a jazyková komunikace a Člověk a zdraví. V rámci těchto oblastí je problematika zastoupena v předmětech Český jazyk a Tělesná výchova. Mezi očekávanými výstupy Tělesné výchovy jsou ve všech ročnících zastoupeny především vycházky do okolí školy, charakterizované jako chůze v terénu,

prostřednictvím kterých si žák své prostředí může uvědomovat z jiného pohledu a utvářet si tak k němu silnější a dlouhodobý vztah. V předmětu Český jazyk je problematika místního regionu zastoupena v podobě čtení a práce s písemnými materiály spjatými s obcí a nejbližším okolím či spolupráce žáků s aktivními místními spolky, především s ochotnickým divadelním spolkem a občanským sdružením zaměřeným na ochranu zdejší přírody. Blízká spolupráce s těmito i dalšími spolky je pro školu z výše uvedených důvodů charakteristická a vede k prohlubování a posilování regionální a lokální identity žáků i místních obyvatel i k utváření vztahu těchto obyvatel k místnímu regionu. Kromě jednotlivých vzdělávacích předmětů přispívají k jejich rozvoji také doplňkové projekty a aktivity zahrnuté do ŠVP a často spolupořádané právě aktivními místními občany. Těmito akcemi jsou v obecném smyslu například Sběr kaštanů a žaludů či Den Země. Jako své vlastní akce pak škola uvádí například Martinské slavnosti spolupořádané s místním spolkem vždy v první polovině listopadu.

Ačkoliv se o těchto akcích a dalších projektech v kapitole 9 zmiňujeme a budeme zmiňovat jako o doplňkových, je v této chvíli nutné zdůraznit, že jsou to právě tyto jednotlivé akce a další činnosti školy, které zřejmě nejvýrazněji jednotlivé málotřídky od sebe odlišují. Četnost, ráz akcí, jejich návštěvnost či bližší určení cílové skupiny návštěvníků o jednotlivých školách, ale zřejmě také o jednotlivých místních komunitách, podle našeho názoru mohou daleko lépe vypovídat.

9.2 Analýza ŠVP základní školy v obci B

Další školou využívající prvky dokumentu Tvořivá škola je málotřídní škola v obci B. Vzdělávací obor Člověk a jeho svět, ve kterém, jak již výše uvádíme, předpokládáme největší zastoupení problematiky místního regionu a rozvoje identit, je opět realizován prostřednictvím tří předmětů. Během pěti let se tak žáci setkávají s danými tématy v předmětech Prvouka, Vlastivěda a Přírodopis. V rámci těchto předmětů je místní region a vztah k blízkým i vzdálenějším celkům uchopen z různých úhlů a zpracováván také různě podrobně. Žáci se postupně seznamují s charakteristikami svého nejbližšího okolí strukturovaného do základních celků učiva - Domov, Škola, Obec a Krajina. Tyto celky nelze ovšem uvažovat přesně, jedná se spíše o heslovitá pojmenování jednotlivých úrovní nejbližšího a vzdálenějšího prostředí žáka. V souvislosti s tímto dělením můžeme proto pozorovat postupný přechod od míst žákům nejbližších k těm vzdálenějším.

Ačkoliv místní škola, podobně jako v případě A, svůj vzdělávací program vytvářela na základě dokumentu Tvořivá škola a mohli bychom proto očekávat silnější provázanost školy a místní komunity, v tomto případě tomu tak není. Vzhledem k tomu, že v obci B jako takové není podle našeho názoru výraznější aktivní spolková činnost, škola se svými dokumenty tomuto faktu podřizuje a jako taková v souvislosti s rozvojem lokální a regionální identity akcentuje spíše okolní krajinu než aktivity v obci či spolupráci s místními obyvateli. Již vyučovací předmět Prvouka koncipovaný pro 1.-3. ročník v tomto smyslu rozvíjí především lokální identitu prostřednictvím informací o prostředí žáka, které postupně konkretizuje a dále rozšiřuje o další celky. Především z toho důvodu, že předmět navazuje na učivo a přístupy mateřské školy, klade důraz především na nejbližší okolí, ve kterém se žák pohybuje, a na žákovy praktické aktivity v tomto prostředí. Těžiště informací o místním regionu je přitom zasazeno do tématického celku Místo, kde žijeme. Významné a zajímavé je v této souvislosti například zaměření na estetickou hodnotu krajiny v okolí B, jejíž hodnocení a cítění je v rámci ŠVP B jedním z očekávaných výstupů k učivu tohoto tématického celku.

Zatímco v prvním ročníku je v rámci tématu identity zpracováváno učivo týkající se pouze nejbližšího okolí žáka, v dalších ročnících je patrný zvětšující se rozsah témat. Žáci se blíže seznamují především se specifiky obce B členěné na několik částí, zaměřují se na její polohu a zasazení ve specifické krajině či na významné budovy v obci. V ročníku třetím je navíc k tématům domov a okolní krajina připojeno také téma regionů ČR a naší vlasti. Nově se také hovoří o rozdílech mezi venkovským a městským prostředím. Vzhledem k tomu, že postupně dochází ke zvětšování území, o kterém se ve výuce hovoří, některá místa postupně svůj význam ztrácí. Zatímco v prvním ročníku byla důležitým tématem také škola jako jedno z důležitých prostředí, ve třetím ročníku je toto již zastoupeno zcela okrajově. Podobně jako rozsah učiva vzrůstá postupně také náročnost jednotlivých očekávaných výstupů tématického celku. Jestliže v prvním ročníku je nejdůležitějším výstupem orientace v obci či projevení zájmu o významná místa v obci a ohleduplné chování k nim, ve druhém ročníku je již rozvíjena citlivost k okolí žáka doplněná i o vhodné aktivity, například úklid okolí školy. Citlivost k okolnímu prostředí, tolik důležitá k rozvoji a posílení lokální a posléze také regionální identity není ovšem v rámci ŠVP školy v obci B rozvíjena pouze v rámci části Místo, kde žijeme, ačkoliv je zde zastoupena zřejmě nejvíce viditelně. Dalšími důležitými celky v rámci předmětu Prvouka jsou Lidé a čas a Rozmanitost přírody. V obou těchto

částech není ovšem téma identity či místního regionu přítomno jako zásadní, je spíše cítěno na pozadí témat dalších či není místní úroveň považována za příliš důležitou. Tento fakt je zřejmě nejvíce patrný v rámci tématické oblasti Lidé a čas, neboť v jejím učivu prakticky není téma minulosti obce či většího regionu zahrnuto. Toto se dostává do popředí až ve třetím ročníku prostřednictvím tématu bájí, mýtů a pověstí. Až nyní se tedy žák v rámci tohoto tématu seznamuje s významnými rodáky obce a regionu a nedalekými kulturními a historickými památkami. Celek Rozmanitost přírody je pak prakticky doplňkem pro téma Okolí obce v rámci celku Místo, kde žijeme.

V každém ročníku jsou dále v předmětu Prvouka realizována průřezová témata, která danou tématiku identity a místního regionu rozvíjejí a doplňují. Nejdůležitějšími jsou v tomto případě především témata Environmentální výchova realizovaná v učivu Les, Ohleduplné chování k přírodě a ochrana přírody celku Rozmanitost přírody, Výchova demokratického občana zastoupená učivem Domov v kapitole Místo, kde žijeme a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, která je realizována učivem Naše vlast v rámci celku Místo, kde žijeme ve 3. ročníku.

Od 4. ročníku je učivo opět rozděleno do dvou tématicky specifikovanějších předmětů, ve kterých se žáci do větší hloubky setkávají také s tématy místního regionu a lokální či regionální identity. Daná témata jsou více zastoupena v předmětu Vlastivěda, a to především v rámci celku Místo, kde žijeme prostřednictvím učiva Domov a Okolní krajina. Poprvé se v ŠVP školy obce B objevují přímo hesla místní oblast a region. Očekávanými výstupy jsou v tomto případě především orientace v nejbližší přírodě, charakteristika významných zemědělských, průmyslových či rekreačních a chráněných oblastí místní oblasti a regionu, vysvětlení polohy bydliště žáka vzhledem ke krajině či vyhledávání typických regionálních zvláštností přírody, osídlení a kultury. Ačkoliv se v tomto ŠVP hovoří o regionu a o místní oblasti, není přímo definováno, o jaké územní celky se ve skutečnosti jedná. To může vést i k možné záměně, neboť se v dokumentu například hovoří jednak o regionu, který bychom mohli specifikovat jako neoficiální region kolem obce B, ale také o jednotlivých regionech ČR, kterými jsou v ŠVP definovány jmenovitě zapsané větší územní celky (např. jižní Čechy, střední Pomoraví, severní Morava a Slezsko apod.).

V dalším ročníku je učivo více méně stejné, větší nároky na žáka jsou však kladeny v rámci očekávaných výstupů. V pátém ročníku by již žák měl dokázat svými slovy konkretizovat pojmy území, místní krajina či oblast, či charakterizovat významné prvky místní krajiny a oblasti. Samostatně by také měl být schopen analyzovat životní

prostředí regionu i jmenovat příklady poškození přírody ve svém okolí. Daleko více je navíc přihlíženo i k rozvoji pocitové stránky žáka, silný důraz je kladen na vztahy mezi vrstevníky, na společné zážitky ve škole, na vztahy v rodině i v rámci celé obce. Průřezová témata, v nižších ročnících tvořící v souvislosti s tématem identity a místního regionu důležitý doplněk, již ve vyšších ročnících s těmito tématy příliš nepracují.

Škola v obci B dále realizuje prakticky sama poměrně významný počet akcí a environmentálně či vlastivědně zaměřených projektů, ať už třídních či celoškolních. V rámci těchto projektů žáci pracují samostatně či v různě početných skupinách přímo v terénu nebo ve škole. Nejrozsáhlejším projektem je v letošním školním roce 2011/2012 celoškolně pojatá Ochrana životního prostředí zaměřená na rozvoj environmentálního myšlení žáků. Projekt prochází napříč několika vzdělávacími oblastmi, kromě oblasti Člověk a jeho svět jsou to dále například oblasti Člověk a příroda, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie či Matematika a její aplikace. Tématické oblasti vztahující se k problematice místního regionu zastupuje například kapitola Ekosystémy, v rámci které jsou probírána a vypracovávána témata Les, Pole a louky, Vodní zdroje a Vesnice. Žáci zpracovávají jednotlivé kapitoly různým způsobem a věnují se jim také v různých předmětech. K tomu jsou také vztaženy jednotlivé aktivity jako exkurze, vycházky, pozorování, ale také vyprávění vlastních zážitků či počítání vhodně zaměřených slovních úloh. Z našeho pohledu můžeme jako jednu z nejvýznamnějších aktivit charakterizovat skupinovou tvorbu mapky obce B s vyznačením důležitých lokalit a vyhledání vhodné mapky Táborska s doplněním chráněných oblastí v okolí obce B.

Environmentální zaměření má také v měsíci květnu konaný projekt Co je to les?, na jehož základě by si žáci měli dále upevňovat kladný vztah k životnímu prostředí. I v tomto případě se sice na výsledku projektu podílí žáci ze všech ročníků, jeho zastoupení v jednotlivých předmětech je ovšem nižší. Oba dva projekty jsou sice velmi podobné, můžeme ovšem říci, že ve druhém případě se jedná o více teoreticky zaměřený projekt, který je doprovázen menším počtem aktivit v terénu, výstupem jsou pak tématicky zaměřené informační tabule umístěné na chodbách školy. Zatímco dané projekty jsou víceméně součástí výuky, akce pořádané školou pro širší veřejnost tvoří svým zaměřením pouze určitou nadstavbu. Různé akce, které škola pořádá, jsou směřovány pro rodiče místních žáků a výjimečně také pro zástupce obce a širší veřejnost. Ačkoliv zde, kromě Slavnosti Slabikáře, nejsou pořádány akce vyloženě specifické či netradiční, jedná se o školu sice uzavřenou, ale poměrně aktivní. Žáci se

účastní Sběru kaštanů a žaludů, Drakiády, Besedy o životním prostředí či různých soutěží. Pro rodiče jsou během školního roku pořádány pouze některé akce, jako vánoční zpívání koled otevřené i širší veřejnosti, dětský karneval či besídka pro zakončení školního roku. V rámci obce se škola představuje prakticky výhradně při oficiálním vítání občánků a vystoupení ke Dni matek. Ačkoliv jsme výše hovořili o pouze omezené provázanosti školy a obce jako takové, alespoň v rámci těchto oficiálních akcí můžeme školu považovat za významného partnera obce.

9.3 Analýza ŠVP základní školy v obci C

Škola v obci C využívá ve své výuce prvky Montessori pedagogiky. Tomu odpovídá také struktura i zaměření jejího vzdělávacího programu, neboť jednou z hlavních zásad tohoto typu vzdělávání je co největší míra volnosti rozvoje osobnosti žáka. Ten prakticky sám rozhoduje o průběhu svého vzdělávání, neboť na základě svého zájmu v takzvaných senzitivních obdobích přijímá nové informace. Vzdělávací proces proto u každého žáka probíhá specifickým způsobem a tempem. Kvůli individuálnímu přístupu k žákovi a jeho postupnému rozvoji učivo a na něj navazující očekávané výstupy jako takové nejsou děleny do jednotlivých ročníků. Je pouze stanoven celkový rámec, ke kterému mají žáci dospět na konci pátého roku školní docházky. Ačkoliv není přesně stanoveno, v jakém ročníku si žáci osvojují určité znalosti a dovednosti, je zaručeno alespoň obecné zaměření programu směřující od informací z nejbližšího okolí žáka k postupnému seznamování s místně i časově vzdálenějšími osobami, ději, jevy i územími. Pro rozvoj lokální a regionální identity je navíc velmi důležité v dokumentu deklarované propojení vzdělávacích oblastí s reálným životem a s praktickou zkušeností žáků.

Daná tématika se nejvíce objevuje ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět členěné obdobně jako v předchozích případech na tři vzdělávací předměty Prvouka, Vlastivěda a Přírodopis. Z hlediska zastoupení problematiky místního regionu a identit je nejdůležitějším celkem tématický okruh Místo, kde žijeme. V tomto případě je zaměřen na žákovo pochopení zákonitostí života v různých místech, se kterými se jedinec během svého života seznamuje. Jednotlivá témata proto vycházejí z prostředí rodiny a školy a následně přecházejí k problematice obce, společnosti obce a dále také státu jako celku. Důraz je kladen na praktické poznávání místních a regionálních specifik a obecných skutečností, které by měly v žácích probudit zájem o místo jejich bydliště, o místo, ve kterém navštěvují školu, a na základě toho také rozvíjet příslušnou

identitu. V tomto případě nejen lokální či regionální, ale především národní. Na základě svých aktivit si žáci formují a rozvíjejí svůj vztah k celé zemi již v 1. období školní docházky.

Vzhledem k tomu, že je obyvatelstvo obce C velmi společensky a kulturně aktivní, má téma identity výrazné zastoupení také v celku Lidé kolem nás, prostřednictvím kterého by se žáci měli s chodem spolků v obci alespoň částečně seznámit. V tématickém okruhu Lidé a čas žáci rozvíjejí svůj zájem o kulturní události v rodině i v regionu dále. Cílem tohoto celku je posilovat zájem o kulturu a historii regionu i země, počítá také s aktivním využíváním dostupných zdrojů, především výpovědí pamětníků a využití obrazového materiálu kronik či starých fotografií. S charakteristikami nejbližší i vzdálenější přírody se pak žáci seznamují v rámci tématického okruhu Rozmanitost přírody, ovšem v tomto případě je téma místního regionu využito spíše jako rámec, ve kterém výuka probíhá. Očekávané výstupy předmětu Prvouka jsou v případě školy v obci C především praktického zaměření na orientaci, vyznačení místa bydliště a školy na jednoduchém plánku, začlenění obce do kraje, regionu či státu. Škola jako taková je poměrně silně zaměřena na podporu ekologického cítění a vytváření pozitivního vztahu k životnímu prostředí, a proto je jedním z hlavních očekávaných výstupů také vnímání a ochrana estetické hodnoty krajiny a její rozmanitosti. Po absolvování tohoto předmětu, tedy na konci 3. ročníku, je u žáka očekávána také větší citlivost vůči změnám v obci a okolí i znalost významných rodáků a představitelů obce stejně jako znalost a aktivní účast na důležitých místních či regionálních událostech. Proto, aby mohl být tento směr v žácích rozvíjen, je v 3.-5. ročníku navíc rozsah oblasti Člověk a jeho svět navýšen o 1 hodinu týdně.

Ve vyšších ročnících je problematika místního regionu a různých typů identit zastoupena především v předmětech Přírodověda a Vlastivěda. Přírodověda 4. a 5. ročníku v tomto případě více navazuje na komplexní přístupy Prvouky a víceméně doplňuje učivo Vlastivědy. V přírodovědném tématickém okruhu Lidé kolem nás jsou hlavními očekávanými výstupy schopnost poukázat na změny v nejbližším společenském a přírodním prostředí žáka i orientace v možnostech zlepšení životního prostředí obce. Vlastivědná část oblasti Člověk a jeho svět pak dále rozvíjí učivo k problematice domova, školy, obce i jejího okolí v dalších souvislostech. Žák by v rámci tohoto celku měl být schopen vyhledat typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení či kultury, posoudit jejich význam či například zprostředkovat zážitky a zajímavosti ze svého okolí návštěvníkům. Žák se učí být citlivý k současným změnám,

ke kterým dochází v jeho nejbližším okolí. Historie regionu a nedůležitější dějinné události pak jsou žákům představovány v rámci okruhu Lidé a čas, jehož učivo je složeno nejen ze základních historických událostí, ale také z různých pověstí, mýtů a bájí vztahujícím se k blízkému i vzdálenějšímu okolí.

Jak jsme již uvedli výše, vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je sice základním celkem, ve kterém se se zkoumanými pojmy regionu, místa či různých typů identit setkáváme, není ovšem jediným. Například v rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, především v části Literární výchova, žáci o svém nejbližším okolí čtou vhodnou literaturu či v rámci Komunikační a slohové výchovy mohou psát či vyprávět o svém vztahu k okolí a o svých zážitcích. V oblasti Umění a kultura zastoupené předměty Hudební a Výtvarná výchova neočekáváme sice přímé zastoupení problematiky místního regionu či identity, jsme však přesvědčeni, že blízké prostředí žáka či jeho vztah k němu se v učivu a očekávaných výstupech projevuje nepřímo prostřednictvím zpěvu lidových písní nebo kreslení okolní přírody. Nepřímo je problematika identity a místního regionu zastoupena také v dalším, již nepovinném předmětu Náboženství, který škola v obci C tradičně zajišťuje. V rámci průřezového tématu Environmentální výchova umožňuje předmět Náboženství žákům danou problematiku vnímat intenzivněji, spíše duchovně a tedy také rozdílně v porovnání s výše zmíněnými předměty. Průřezová témata propojující vzdělávací oblasti přímo s problematikou identity rozvíjející se v rámci místa či regionu výrazněji nepracují. Tvoří ovšem součást dalších aktivit realizovaných v této škole. Projekty, které škola pořádá, jsou zaměřeny vyloženě pouze na vnitřní život školy a k doplnění probíraných témat. Většina pro nás zajímavých projektů slouží jako doplnění předmětů vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, jsou jimi například dlouhodobý projekt třídění odpadů či environmentálně zaměřený projekt Lužnice. Krátkodobým projektem je například Martinská slavnost pořádaná pro žáky i rodiče v listopadu či podobně pojatý Jeřabinový den. Významnými akcemi zaměřenými na prostředí místního regionu a na vnější vztahy v rámci tohoto regionu, které škola během roku tradičně či speciálně pořádá, jsou dále například Vánoční besídka, společně s rodiči organizovaná slavnost Velikonoce či Dny otevřených dveří, v rámci kterých škola předvádí a informuje o svých aktivitách.

9.4 Porovnání jednotlivých ŠVP

Všechny tři zmiňované ŠVP můžeme překvapivě v obecném smyslu chápat jako velmi podobné. Vzdělávací programy škol A a B byly vytvořeny na základě stejného

modelu, vzdělávací program Montessori školy C na základě specifických modelových programů vytvářen nebyl, ovšem celkově se ani tento od výše zmiňovaných neliší. Prvky Montessori pedagogiky, která je jednou z nejrozšířenějších pedocentrických vzdělávacích koncepcí, se v ŠVP školy v obci C promítají pouze okrajově a nezasahují oproti očekávání výraznějším způsobem do pojetí jednotlivých vzdělávacích oblastí. Ve všech třech případech se proto setkáváme se stejným pojetím výuky, která prochází tématy od nejbližších a nejreálnějších ve směru ke vzdálenějším a více abstraktním. Ve všech námi analyzovaných ŠVP se dále setkáváme s obdobným dělením vzdělávacích oblastí a vzdělávacích předmětů. Stejně jsou také rozvrženy předměty v rámci jednotlivých ročníků. Školy člení pro nás nejdůležitější vzdělávací oblast Člověk a jeho svět stejně, tedy během pěti let do tří předmětů, Prvouky, Vlastivědy a Přírodovědy. Rozdílná je již ovšem jejich hodinová dotace, která je vyšší v případě školy C. Tato škola v obecné části ŠVP zdůrazňuje své ekologické a environmentální zaměření, a proto ve 3.-5. ročníku posiluje oproti školám A a B vzdělávací oblast Člověk a jeho svět 1 hodinou týdně navíc.

V učivu ani v očekávaných výstupech předmětu Prvouka pro 1.-3. ročník, Vlastivěda a Přírodověda nepozorujeme u žádné školy výraznější odlišnosti. Stejně jako v předchozích případech i ve škole C žáci procházejí postupně učivem zaměřeným na témata domov, obec a její nebližší a vzdálenější okolí. Výrazněji jsou ovšem v rámci ŠVP B zastoupena navíc také průřezová témata jako Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Environmentální výchova. Prostřednictvím těchto témat je výuka doplňována specifickými činnostmi jako například úklid okolí školy či pomoc při organizování rodinných oslav či jiných událostí.

Zatímco u celkového rozvržení výuky nenacházíme větší rozdíly ani u jedné školy, celkové stanovení rámce území, ve kterém se žáci ve výuce pohybují, je v předmětu Prvouka a dalších ve školách A, B a C rozdílné. Zatímco region obce A je v okrese Tábor zavedeným zeměpisným prvkem a běžně užívaným pojmem, pro obec B je stanovení místního regionu, jehož by byla sama obec centrem, poměrně složité, neboť tento oficiálně prakticky neexistuje. Nejpatrnější je tento fakt v rámci průřezových témat k Prvouce 2. ročníku, kdy se žáci kromě rozvoje nejbližších vztahů také poprvé setkávají s pojmy identita státu a identita národu. Vztah k blízkým i vzdálenějším oblastem je tedy v rámci ŠVP ZŠ B začleněn do výuky daleko dříve než je tomu v ŠVP ZŠ A. Dříve je také probírána problematika dalších regionů státu, ke které se žáci

dostávají již ve 3. ročníku prostřednictvím tématického okruhu Prvouky Místo, kde žijeme. V tomto ročníku žáci také začínají zdůrazňovat rozdíly mezi venkovským prostředím a prostředím města. Oproti žákům školy v obci A je u žáků školy B očekáván silnější kontakt s městským prostředím, neboť obec B leží prakticky mezi dvěma městy a nedaleko centra okresu. Díky tomu se také žáci školy B dříve seznamují jednak se životem ve městě, dále také s městskou kulturou a jejími možnostmi. Již v této době v rámci tématických okruhů Místo, kde žijeme a Lidé a čas žáci poznávají charakteristické regionální památky, památné události regionu i báje a pověsti spjaté s místem, kde žijí. Specificky je téma regionů a jednotlivých jejich úrovní pojato také v ŠVP C. V tomto případě prakticky chybí výraznější pojetí regionu jako většího administrativního celku a více se přihlíží k místnímu regionu obce a dále pak k celé vlasti. Z našeho pohledu je právě v rámci ŠVP C patrný přechod od vnímání celkově reálného místního regionu, na který byl kladen důraz prostřednictvím učiva Prvouky, k více abstraktní a pocitově založené problematice identity, kterou by podle našeho názoru měla rozvíjet právě především Vlastivěda. V rámci jednotlivých ŠVP si tohoto přechodu můžeme všimnout například porovnáním akčních sloves (Řezníčková 2003), která jsou pro tyto dva předměty v rámci očekávaných výstupů použita. Zatímco v rámci všech očekávaných výstupů předmětu Prvouka jsou použita akční slovesa odkazující na jednodušší myšlenkové operace typu žák vyznačí, určuje či popíše, v rámci očekávaných výstupů předmětu Vlastivěda jsou daleko častěji užívána slovesa spojená již s pokročilými myšlenkovými procesy a související s názory či pocity žáka. Ten by nyní měl již vyjádřit problematiku svými slovy, vysvětlit či konkretizovat pojmy, se kterými pracuje. Rozdílně je v rámci jednotlivých ŠVP pojata také škola jako funkční prvek v obci. Zatímco v dokumentu školy A či C je počítáno s velmi úzkou spoluprácí mezi školou a spolky, v budoucnu možná vedoucí v případě A až k formě komunitní školy, v pojetí B tato výrazná blízkost chybí. Vzhledem k projektům a aktivitám zmiňovaným v ŠVP bychom mohli přístup školy A přiblížit spíše k přístupu školy C než B, a to i přesto že A i B vycházejí z podobného dokumentu. Rodiče žáků jsou v případě A a C chápáni jako možní partneři, je s nimi dokonce počítáno jako s možnými asistenty pedagogů v nižších třídách či jako s pomocnými organizátory nejrůznějších akcí. Právě z tohoto důvodu se obě školy jeví jako podobně otevřené a spolupracující a také jako možné aktivizační prvky pro své obce. Škola B v rámci svého dokumentu působí uzavřeněji, izolovaněji a je v porovnání se školou A zřejmě více orientována na žáka samého a na život školy jako samostatné organizace v obci.

Rám 7: Shrnutí ŠVP vybraných málotřídních škol

	Vybraná charakteristika	Škola A	Škola B	Škola C
Vnitřní prostředí školy - podle ŠVP	**Modelový ŠVP**	ŠVP Tvořivá škola	ŠVP Tvořivá škola	ŠVP s prvky Montessori pedagogiky
	Celkové zaměření ŠVP	postup od nejbližšího ke vzdálenějšímu, od reálného k abstraktnímu	postup od nejbližšího ke vzdálenějšímu, od reálného k abstraktnímu	postup od nejbližšího ke vzdálenějšímu, od reálného k abstraktnímu
	Hlavní téma ŠVP	ekologie	prostředí obce	ekologie, vlastenectví
	Zaměření na identitu	lokální	regionální	národní
	Výskyt tématu identity a místního regionu v ŠVP	VO Člověk a jeho svět VO Jazyk a jazyková komunikace VO Člověk a zdraví	VO Člověk a jeho svět průřezová témata - Výchova demokratického občana - Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech - Environmentální výchova	VO Člověk a jeho svět VO Jazyk a jazyková komunikace VO Umění a kultura nepovinný předmět Náboženství
	Aktivity užívané ve výuce	výklad, kooperace při řešení úkolů, vycházky do okolí, čtení materiálů spojených s obcí, výlety	výklad, kooperace při řešení úkolů, exkurze, vycházky do okolí, pozorování, návštěva besed a přednášek	výklad, kooperace při řešení úkolů, vycházky do okolí, výlety
	Specifické prvky výuky	kronika obce a školy		kronika obce, učební pomůcky s Montessori prvky
	Tématicky zaměřené projekty		Co je to les?, Ochrana životního prostředí	Lužnice
	Specifické "vnitřní" akce školy	Martinské slavnosti	Slavnost Slabikáře	Jeřabinový den
	Postavení obce v ŠVP	obec je ve středu zájmu, pojata jako centrum malého, ale zřetelně vymezeného regionu	obec je součástí většího, ovšem hůře definovatelného regionu;podmínky obce jsou porovnávány s blízkými městy	obec je chápána jako svébytná jednotka i jako součást vlasti

Škola jako prvek obce - podle ŠVP	**Postavení školy v obci**	aktivní prvek	relativně izolovaná	aktivní prvek
	Účast veřejnosti na školních akcích a výuce	ano	spíše ne	ano
	-účast rodičů a dalších členů rodiny	rodičovské sdružení spoluvytváří výukový proces	pouze pasivní účast (hosté na vybraných akcích)	partneři při výuce-možnost využít vyprávění starších členů rodiny, možnost spolupodílet se na výuce jako asistent pedagoga
	-účast obecních spolků a sdružení	ochotnický divadelní spolek občanské sdružení za udržení současného stavu krajiny		

Zdroj: ŠVP vybraných škol, vlastní zpracování
Poznámka: červeně jsou označeny prvky shodné u dvou škol; zeleně prvky shodné u všech škol

10 Analýza podmínek a předpokladů formování územní identity na základě rozhovorů s učiteli

Již výše v rámci analýzy ŠVP našich zájmových škol jsme uvedli, že na rozdíl od celkového zaměření dokumentu mohou být jednotlivá v něm zapracovaná témata různými pedagogy uchopena odlišně. Především ve výuce témat týkajících se místního regionu a vytváření lokální či regionální identity i v souvislosti s charakteristikou školy v rámci systému škol hraje podle našeho názoru osobnost učitele a jeho zkušenosti zásadní roli.

Cílem této kapitoly je tedy na základě rozhovorů s vybranými učiteli nalézt jednak specifické důvody, pro které má výuka tématu identity své opodstatnění, a na základě toho také charakteristické přístupy k jeho výuce, ale také analyzovat jejich názor na roli školy při formování kolektivní územní identity komunity obce. Kapitolu proto dělíme na čtyři části, z nichž první dvě jsou zaměřeny na školní prostředí a učitelovu výuku jako takovou, další části kapitoly se věnují vnějšímu prostředí obce a souvisejícímu postavení školy v něm.

10.1 Problematika místního regionu a formování vztahu k nejbližšímu prostředí očima učitele

10.1.1 Faktory ovlivňující vztah učitele k obci, ve které se škola nachází

Kladný, případně neutrální či záporný vztah učitele k obci, v níž se nachází „jeho“ škola, je podle našeho názoru důležitý, neboť primárně podmiňuje samotné pojetí jeho výuky, její kvalitu i volbu jednotlivých souvisejících témat. Tento vztah může být ovlivňován různými faktory. Za základ je zřejmě možné považovat to, zda se jedná o obec, ve které pedagog také žije a má k ní tedy i jiný než pouze profesní vztah. Ačkoliv jsme v rámci našeho výzkumu oslovili pedagogy z různých periferních oblastí okresu Tábor a čekali proto, že alespoň část z nich bude bydlet v místě svého zaměstnání, překvapivě se tento předpoklad nepotvrdil. V našem výzkumu se tedy neodráží odpovědi učitele, který by v místě školy také žil. Nemáme tak možnost porovnat odpovědi „přespolních“ učitelů s učiteli místními, předpokládáme však, že by se poměrně výrazně odlišovaly. Většina námi oslovených pedagogů, a tedy také většina pedagogů vybraných škol celkově, do místa svého zaměstnání dojíždí. Celkem 4 ze 6

dotazovaných pedagogů přitom žijí v okresním městě Táboře. Přestože v mnoha případech tito učitelé působí ve vybraných školách již delší dobu, většina déle než pět let, v rozhovorech můžeme cítit stále poměrně silné vymezování vůči místním. To nejčastěji pozorujeme na základě pojmenování místních obyvatel. Učitelé v obcích B a C zcela pravidelně používají k označení místních pojem domorodci: *„My nejsme domorodci, ani jeden učitel.“ „Nikdo není domorodec, všichni dojíždíme.“*

Díky svému odstupu může učitel lépe upozorňovat na možné problémy v obci či chápat a rozlišovat klady a zápory zdejšího života. Představitelka školy A se v tomto smyslu vyjadřuje takto: *„Místní, to jsou takoví ´staváci´, že si myslej, že to všechno sami dokážou, a často si ani neumí o nějakou pomoc říct. (…) Lidem tady chybí takovej nějakej dlouhodobější plán života. Zrovna tady to ale není úplně ono, tady musejí být lidé hodně disciplinovaný a všechno pořádně promýšlet. Na druhou stranu lidi tady dělají na maximum.“* Učitelé žijící ve větších obcích dokáží také zřejmě lépe reflektovat potřeby svých žáků, kteří do prostředí měst či větších obcí ze školy následně odcházejí, což dokazuje výpověď učitelky školy B: *„Ten život je tam* (ve městě – pozn. výzkumníka) *prostě jinej, jiný stavby, budovy, takže chceme, aby tohle děti vnímaly. Oni tady žijou trochu jinak, jsou vychovaný tady na vesnici, kde má každej svojí zahrádku a kde mají kamarády, takže je pro ně změna asi docela těžká.“*

Z jiného pohledu je ovšem možné také hovořit o nedůvěře místních k novému či cizímu činiteli v obci, což právě pro uzavřenější komunity periferních oblastí může být významným problémem. Při svém nástupu do nového zaměstnání proto dotazovaní učitelé brali jako běžné se rodičům a dalším občanům představit či naznačit směr, kterým se bude škola celkově či výuka daného předmětu ubírat. Případnou nedůvěru se snažili tímto způsobem eliminovat. K tomu učitelka školy A dodává: *„V době, kdy jsme tady byli většina nově, jsme pro rodiče udělali takovej dotazník. To bylo proto, abychom si trochu ujasnili, co tady ty lidi chtějí, co od nás asi tak budou čekat a na co jsou třeba tady zvyklí.“* Představitelka školy C navíc uvádí: *„Nikdy jsme neměli problémy s obcí, na druhou stranu jsme se setkali s obavami od těch místních obyvatel, když jsme přišli. Bylo dobře, že se přišli zeptat, co to vlastně ta Montessori pedagogika je. Možná to byl projev nějaké prvotní nedůvěry, my jsme to ale brali tak, že to ty lidi tady spíš prostě jenom zajímá.“*

Překvapivě málo zdůrazňovaným prvkem, který podle našeho názoru formuje vztah učitele k místu, v němž je zaměstnán, a k jeho okolí, je délka pedagogické praxe. Ta přitom zřejmě může tento vztah ovlivňovat velmi výrazně, což je patrné z odpovědi

ze školy B: *„Já jsem tady v obci na škole krátce, takže bych ji* (obec – pozn. výzkumníka) *asi spíš mohla charakterizovat přes školu, přes žáky. Jinak je to pro mě trochu těžké, na první pohled je to taková zapadlá vesnice, kde nic moc nemají, ale na druhou stranu, všichni tady o sobě vědí. Dokonce jsem od jedněch zdejších rodičů zjistila, že tu mám i nějaké vzdálené příbuzné.“* Obec jako celek je tak ve výpovědi učitelky víceméně redukovaná na školní prostředí a rodiče, tedy na přímé partnery ve vzdělávání, a na jejich přístup ke škole. Ostatní učitelé učící v obcích již delší dobu ve svých výpovědích zdůrazňují v souvislosti se svým vztahem k obci styl života místních, jejich mentalitu či dokonce polohu obce vůči větším obcím a centru okresu, což může vypovídat také o jejich možném uchopení této problematiky ve vlastní výuce. Celkově se dotazovaní vyjadřují velmi pozitivně především o často dobrovolných aktivitách místních obyvatel, jejich otevřenosti, vstřícnosti a typickém vztahu k vesnici, ve které žijí. Učitelka školy C například uvádí: *„Jsem dost překvapená z toho, že místní jsou tu dost aktivní. Z města tohle až tak dobře neznám, že by lidé byli tak hodně pyšní na tu svojí obec a že by si ji tak hejčkali.“* Doplňuje ji učitelka B: *„Jsou tady hodně přívětiví lidé, na spoustě věcí se s nimi dá dohodnout. Když vznikne nějaký problém, řeší se zde hned.“*

Přestože z výpovědí je cítit respekt k obyvatelům daných míst i kladný vztah k těmto místům, učitelé se až na výjimku při charakterizaci obcí, v nichž jsou zaměstnáni, neubránili porovnávání a vymezování vůči dalším obcím. Významnou obcí, vůči které mají učitelé tendenci porovnávat a vymezovat se nejčastěji, je Tábor. V některých odpovědích je centrum okresu přímo zmiňováno, v dalších je chápáno spíše jako prvek zastupující jádrovou oblast okresu celkově. Zatímco učitelé školy C hodnotí tuto obec prakticky jako část Tábora s jeho celkovou vybaveností a dalšími službami: „*Obec bych v současné době charakterizovala již jako jeho* (Tábora – pozn. výzkumníka) *příměstskou část, jsme s městem hodně propojení. Jednak je nás odtamtud hodně, jezdíme tam také na různé výstavy a výlety“*, učitelé školy A stejným způsobem o „své“ obci v této souvislosti hovoří jako o periferním území, které je od centra, tedy spíše od jádrové oblasti, velmi vzdálené a ve kterém se proto musejí překonávat výraznější problémy: „*Obec i tady ta škola je docela od Tábora oddělená…no, ona je vůbec od jakéhokoliv velkého města docela oddělená. Tahleta obec je na okraji všeho.“* V obou případech je tedy faktorem utvářejícím pedagogův specifický vztah i vzdálenost od centra okresu v obou svých extrémních polohách a pocit celkové jádrovosti či perifernosti obce. Městské prostředí, se kterým učitelé jednotlivých obcí, v nichž se

nacházejí vybrané školy, srovnávají, je hodnoceno spíše negativně a jakýsi únik z tohoto prostředí do klidnější a otevřenější atmosféry vesnice může velmi často být také jedním z důvodů proč učitelé, původně zaměstnaní ve městech, do těchto oblastí míří. Tuto souvislost můžeme nejvýrazněji cítit především v odpovědi učitelky školy C, pro kterou vzpomínky na romantiku dětství stráveného na vesnici představovaly nezanedbatelnou součást motivace ke změně zaměstnání: *„Já jsem dítě z města, které vyrostlo ve městě, a na vesnici jsem se proto nikdy nepohybovala. Tak mi to tady před těmi lety na praxi připadalo jako v pohádce. Pro mě je to takový milý místo, je to vesnice, kterou jsem já znala od svojí babičky, a která mi přijde romantická. Já jsem učila v Táboře na několika školách a s tím tady se to rozhodně nedá srovnávat."* Dalším faktorem výrazně ovlivňujícím vztah učitele k obci, ve které je zaměstnán, je také specifický životní styl vesnice propojený s přírodou a koloběhem hospodářských aktivit. Učitelka školy C dodává a oceňuje, že již malé děti jsou zde k tomuto životu vedeny: „*Děti jsou tady docela jiné než v Táboře, ten první rok jsem opravdu byla jako v pohádce. Děti třeba samy říkaly, že dneska musíme jít ven, než posečou tu kukuřici, abychom si ji ještě natrhali, což jsem já znala jenom z knížky Kluci, holky a Stodůlky. Takže já si to tady opravdu od začátku užívám."* Výraznější sepětí s přírodou i aktivita místních zdůrazňovaná v odpovědi ze školy C může navíc představovat také vhodnou výzvu pro nové možnosti výuky, o kterých se zmíníme níže v další části kapitoly.

Vzhledem k tomu, že většina dotazovaných učitelů žije ve městě a má tedy zkušenosti z obou specifických prostředí, lépe si uvědomují i nedostatky vesnic, ve kterých jsou zaměstnáni. Citlivost k možným problémům je jistě velmi specifická, odrážejí se v ní nejen podmínky jednotlivých obcí, ale také sama osobnost, pocity i zkušenosti dotazovaných. Učitelé si všímají především dvou typů problémů, a to překvapivě omezených možností pro výuku a náročných podmínek pro život v daném území. Problémy související s výukou přibližuje učitelka školy v obci C: *„Pro mě je asi největším problémem to, že tady není moc možností kam s dětmi vyjít třeba na nějakou procházku. Nejbližší les je skoro až u Tábora, to je 2 až 3 km a to se s těma nejmenšíma dětma, který by to potřebovaly nejvíc, prostě nedá stihnout."* Druhou skupinu problémů můžeme přiblížit na výpovědi představitelky školy A: *„Už když se lidi rozhodnou tady žít, pro tenhle způsob života, tak ho buď musí akceptovat, nebo prostě musej odejít. Spousta lidí tady odsud dřív nebo později prostě uteče. Zhoršuje se tady situace pracujících, to je jednoznačný. Lidi musej do práce hodně jezdit, není tu městská doprava. Není tu supermarket, lidi tu musej hodně přemýšlet o svejch krocích."* Obě

tyto skupiny problémů se přitom vztahují především k problematice lokální identity obyvatel, jejich vztahu k místům, k obci jako takové a k obcím okolním, limitují ji či ji mohou přímo ohrozit. Vzhledem k tomu, že učitelé mohou v rámci své výuky tyto problémy reflektovat a s žáky o nich a o možných řešeních hovořit, předpokládáme, že i výše zmíněné problémy se určitým způsobem projeví i v rámci výpovědí vztahujících se k vlastnímu pojetí výuky jednotlivých učitelů. Toto pojetí budeme analyzovat v následujícím celku.

10.1.2 Místní region a územní identita ve vlastním pojetí učitele

Ačkoliv jsme v předchozí kapitole uvedli, že v dokumentech všech námi vybraných škol je pojem místního regionu, v rámci kterého je identita formována, zmiňován, z důvodu stále poměrně velké obecnosti těchto dokumentů je jeho vlastní vymezení učitelem pro výuku zásadní. Přestože jsme původně plánovali otázku místního regionu položit dvěma způsoby, tedy chtěli jsme nejprve, aby učitelé definovali pojem obecně a následně pak jej specifikovali ve „vlastním" prostředí, tento náš záměr se nám nepodařilo uskutečnit. Během rozhovorů vyšlo najevo, že většina z dotazovaných pedagogů o nejbližším okolním prostředí uvažuje jako o zcela běžném a samozřejmém, a proto je pro ně jeho přesnější vymezení poměrně složité stejně jako jeho chápání v pouze obecném smyslu. V jednom případě bylo dokonce zjištěno, že oproti školnímu vzdělávacímu programu se s místním regionem jako s přímo definovanou jednotkou ve výuce nepracuje, a proto byla jeho definice pro dotazovaného pedagoga obtížná a vznikla spíše uměle. Až na výjimky většina z dotazovaných učitelek nerozlišuje mezi místním regionem, který využívají ve výuce, a místním regionem jako prostředím, ve kterém se pohybují samy. S možností, že se osobní pojetí a pojetí využívané ve výuce odlišují, jsme se setkali pouze v jednom případě. Učitelka školy v obci B uvádí*: „ Já to beru docela odlišně. Pro mě samotnou je ten* (místní – pozn. výzkumníka) *region spíš svázaný s Táborem. Prostě spíš severněji, tam, kde to líp znám. Zatímco děti a jejich rodiče jsou orientovaný spíš tím jižním směrem."* O to více nás tento fakt překvapil, uvážíme-li, že většina učitelů žije mimo obec, ve které se škola nachází, a poměrně silně se také vůči této obci vymezují. Daný fakt můžeme chápat několika způsoby. Výše zmíněná odpověď je zřejmě ovlivněna faktem, že dotazovaná učitelka učí na škole B teprve krátce a není ještě s danou oblastí sžitá. Pro učitele samotného dále nemusí místní region představovat významný pojem. Pohybuje se v něm prakticky neustále a necítí tedy potřebu si jej složitě definovat, neboť tvoří

přirozenou součást jeho života, či je místní region užívaný ve výuce prakticky totožný s „jeho“ regionem. Vzhledem k tomu, že bychom běžnou dojezdovou vzdálenost většiny učitelů mohli definovat do 10 km, je zřejmé, že ve většině případů je pravděpodobnější možnost druhá.

Faktorů, které je možné pro další vymezení místního regionu použít, existuje poměrně mnoho a v uvedených odpovědích je možné je nalézt. Z rozboru školních vzdělávacích programů je patrné, že se region, ve kterém výuka probíhá, mění v závislosti na stáří žáků a potřebách výuky. Zatímco v prvním ročníku žáci během výuky pracují s informacemi a pohybují se prakticky výhradně v prostředí školy, domova a obce jako takové, ve vyšších ročnících se stále častěji dostávají i do prostředí vzdálenějšího okolí obce. Místní region tak proto není vždy stejně vymezen. Ve výpovědích učitelů ovšem tento fakt, podle našeho názoru poměrně důležitý, nenacházíme. Daleko častěji je v odpovědích učitelů zřejmá snaha definovat proměnlivý místní region na základě míst, odkud do školy žáci docházejí či dojíždějí. Učitelka školy v obci B k tomu uvádí*: „Děti sice taky znají Tábor, ale ten pro nás v tomhle smyslu není až tak důležitý. To se spíš dostanou do bližších měst a obcí. Jinak pro nás ten místní region jsou ale taky blízký místa, odkud k nám jezdí děti, když tam teda zrovna jsou školou povinný.“* S tímto způsobem vymezení jsme se setkali v odpovědích ze všech vybraných škol. Vysvětlení je možné nalézt v odpovědi učitelky ze školy v obci B: *„My pracujeme s takovými místy, že kdyby se brala v úvahu spádovost, tak by prostě spadaly tyhle místa pod nás.“* Ačkoliv vymezení spádového regionu pro potřeby školství není v současné době zásadním ukazatelem a je možné se nyní daleko volněji rozhodovat při výběru školy, v perifernějších oblastech má zřejmě stále svůj význam, neboť volba jiné školy je pro rodiče mladších žáků v těchto oblastech často spíše problémem a možnou komplikací a není proto ani příliš běžná.

Kromě uvedeného prvotního vymezení místního regionu na základě dřívějších spádových regionů je možné ve výpovědích analyzovat také další způsoby již charakteristické pro případy jednotlivých škol. Místní region je tak dále vymezován například na základě nejbližšího okolí obce, které je pro žáky dosažitelné pěšky. To je nejlépe patrné z výpovědi učitelky školy v obci A: „*Tak ten region, to je pro mě naše obec a další místa, odkud k nám děti dojíždí. Pod obcí jsou další části a z těch k nám děti teda dochází. Taky bych tam zdůraznila vzdálenost, nejvíc se učíme hlavně s těma malýma o místech, kam se můžeme vypravit třeba pěšky na jednu hodinu.“* Tuto obec jsme již výše charakterizovali jako centrum menšího geograficky oficiálně

definovaného regionu, která je v porovnání se zbývajícími obcemi v našem výzkumu poměrně výrazně odlehlá, a proto můžeme předpokládat, že i pro starší žáky nebude jeho vymezení příliš odlišné. Podobně chápe místní region i učitelka školy C. Pro výuku uvažuje oblast pro žáky dobře dostupnou, navíc jako jediná hovoří o regionu přesně vymezeném: *„Místní region je podle mne možné vymezit jako 5km oblast kolem naší obce.“* Ačkoliv učitelka školy C pro výuku region přesně definuje, uvádí i jeho odlišné pojetí. Jako důležitý faktor v tomto případě chápe postavení obce, a tedy také školy, v systému dalších spolupracujících obcí, respektive škol. V tomto smyslu tedy můžeme chápat místní region školy C jako velmi rozsáhlý a současně přesahující výuku a školní aktivity a navazující na prostředí a „běžný život“ obcí jako takových. *„…asi by ten region šlo definovat až po obce, kde i místní školy spolu docela spolupracují, pořádáme třeba školní olympiády a další akce. I kulturní akce, co se v těchhle obcích pořádají, vnímám jako blízké.“* Jako poměrně rozsáhlé území zahrnující větší a významnější obce chápe místní region také učitelka školy B. Tyto větší obce jsou pro obec B důležité z hlediska poskytovaných specifických služeb či lepšího zásobování a pro žáky jsou také díky dobrému spojení i blízkosti dobře dosažitelné. *„Děti sice znají Tábor, ale třeba s rodičema se asi častěji dostanou třeba do bližšího města. Tam hodně dětí jezdí k doktorovi, na nákupy s rodičema a tak. Pro děti je důležitý znát to tam.“*

Zatímco pojem místní region je pro učitele víceméně dobře představitelný a definovatelný, neboť v jeho rámci předávají důležité informace svým žákům, pojem identita je v tomto smyslu daleko problematičtější a také hůře uchopitelný. Ve výuce je tento přítomen jaksi mimoděk, jako určitá nadstavba či vedlejší prvek související se vstřebáváním vhodně zaměřených informací. Právě z těchto důvodů bylo definování pojmu identita ve všech rozhovorech obtížné. Často bylo také nutné podat dotazovaným pedagogům k této otázce vysvětlující komentář. Pojem územní identita jsme se proto v rozhovoru snažili přiblížit výrazy vazba k místu, vazba k regionu, vztah k jejich prvkům, jejich jedinečnost. Nové definování se ukázalo jako srozumitelnější varianta jednotlivým pojmům. Učitelka školy C na základě této varianty uvádí: *„Regionální identitu bych asi částečně chápala přes lidi, i když ta krajina tady je mi taky hodně milá. Je to něco jako pocit rodné hroudy, kam se ráda vracím. To je pro mě Táborsko, ta krajina tady. Ze školy vidím na rodiště maminky, je to taky hodně o vzpomínkách, i když taky ty lidi vážou člověka tady k tomu prostředí. Lokální identita je pro mě zase představovaná místem, které je pro mě blízké. To je tady asi nejvíc ta škola. I domorodci jsou tady na školu hodně hrdí a cítí ji jako důležitou součást obce.“*

V celkovém pohledu však většina pedagogů necítila mezi těmito druhy identit výraznější rozdíly. Velmi často jsme se také setkávali s názorem, že takto podrobné dělení nemá pro mladší žáky ani zásadní význam, neboť vymezení regionu nejčastěji představuje spíše nejbližší okolí obce jako takové a s vyššími úrovněmi pracují až žáci starší. Jako důležitý je proto spíše jakýsi všeobecný přehled informací, o kterém se zmiňují učitelé škol B a C. Velmi obecné tvrzení doplňují zpřesněním, akcentují určité prvky, které chápou jako důležitější a na jejichž základě je vztah k území formován intenzivněji. Většina dotazovaných pedagogů k vysvětlení pojmu územní identita využívá specifickou historii obce a jejího nejbližšího okolí. Pro jižní Čechy a pro Táborsko především bychom zřejmě jen těžko hledali charakterističtější historické období, a proto je minulost obce prakticky ve všech zvolených školách velmi silně spjata především s husitstvím. Takto je region celkově vnímán nejen svými obyvateli, ale také zvnějšku, což je pro formování vztahu k území velmi důležité (Heřmanová, Chromý a kol. 2009). Především v rámci škol v obcích A a B je téma husitství chápáno jako jedno z nejdůležitějších. Učitelka školy v obci A zdůrazňuje toto období jako zdroj hrdosti místních obyvatel do současné doby: *„Tady ta obec i to její okolí, to je hodně specifické místo. Cítění téhle vazby k minulosti tady toho území ale může lidem hodně dát a na spoustu věcí se tak budou možná dívat i jinak, v jiným kontextu. Nedaleko se psala fakt historie husitství a toho si tady ty lidi neskutečně považujou.“* Význam historie obce zdůrazňuje také představitelka školy v obci B: *„Děti by měly vědět o obci, u nás to děláme hlavně přes historii. Učíme hodně o husitství. Víme, že je tady docela dost zajímavostí, táhla tudy husitská vojska, nalezly se tady taky nějaké hroby a tak dále.“* Současně ovšem ve své odpovědi zdůrazňuje také mladší období obce zaznamenané již v rámci obecních kronik a související se založením školy. *„Učíme se ale taky spoustu dalších věcí. My máme výhodu, že naše bývalá paní ředitelka je kronikářkou obce, takže víme, kde byla první škola, kdo tady byl prvním ředitelem, kolik bylo žáků ve třídě.“* Ačkoliv v tomto případě dotazovaný pedagog nedefinoval lokální a regionální identitu přímo a dokonce hovořil, jak jsme uvedli výše, že toto dělení není důležité, na základě použitých prvků je v odpovědi odlišnost v měřítkových úrovních cítit.

Vnímání unikátnosti obce a jejího okolí je podle výpovědí dotazovaných možné také díky specifické krajině. Ačkoliv učitelé cítí specifickou krajinu také jako významnou, objevuje se tento prvek ve výpovědích překvapivě málo a také s překvapivě malým důrazem. Učitelka školy B k tomu dodává: *„No, ta identita hodně*

podle mě souvisí s poznáváním obce. Snažíme se obsáhnout od všeho trošku, zařazujeme poznávání okolí.“ Tento fakt je zřejmě možné chápat v souvislosti s otázkou předchozí, kdy krajina a informace o ní tvoří prakticky základ k chápání místního regionu a děti i učitelé se v tomto prostředí pohybují neustále. Nejbližší prostředí obce a okolní krajina tak pro ně svou specifičnost ztrácí, neboť je pro ně zcela běžná. Daleko více jsou proto v rozhovorech zdůrazňována proměnlivější a osobnější témata jako již zmíněná historie, vztah k lokálním autoritám či vztahy mezi obyvateli obce. Učitelka školy C k tomu uvádí: *„Hodně důležitá je vazba v rodině i to, jestli si tady člověk najde dobré sousedy. Dítě pak má dobrý základ a do budoucna to působí tak, že má člověk ´svoje´ lidi a místa, kam se buď rád vrací, nebo je vůbec či jenom nerad opouští.“* Učitelka školy A k tomu dodává: *„…samozřejmě je ale důležité vnímat kromě historie taky současnost, takže třeba dobré mezilidské vztahy, což je základ, který si pak dítě bere do dalšího života. Hodně živé je tady ale taky náboženství, nejenom starší, ale i rodiče s dětma tady hodně chodí do kostela.“* Vztah k osobnostem obce lze jako významný prvek formující identitu cítit v odpovědi učitelky školy B: *„…zařazujeme poznávání okolí, ale i důležitých lidí.“* Ačkoliv je tedy tento osobní prvek přítomen ve všech třech školách, v odpovědi A a C je chápán jako prvek vyskytující se výrazně nezávisle na školním prostředí. Tento přesah ze školního do „běžného“ života v odpovědi může naznačovat určitou pozici školy v rámci obce a provázanost či naopak v případě školy B určitou nezávislost na okolním prostředí. Specifickou pozici má v tomto případě obec A, kde je územní identita posilována také silným náboženským cítěním, které pomáhá vytvářet velmi soudržnou, propojenou a aktivní komunitu.

Přestože aktivity v obci a podnikavost lidí tvoří významnou součást vazby k prostředí, jsou zmiňovány pouze v případě obce B. Učitelka školy B uvádí: *„Kromě historie a přírody je taky důležité zapojení i třeba v rámci reprezentace. Teď jsme byli na hasičské soutěži v Měšicích a i to dětem dodá třeba nějaké větší povědomí. Ty lidi se na těchto soutěžích sejdou a něco spolu dělají, tvoří třeba pro někoho dalšího z té obce nebo pro tu obec jako takovou a mají nějakej společnej cíl. To má obzvlášť tady na vesnici hodně dlouhou tradici, kterou takhle chceme těm dětem předat.“* Aktivity tohoto typu zmíněné v odpovědi B jsou důležité z několika důvodů. Jednak pomáhají žákům poznávat prostředí jiných obcí, i prostředí komunit těchto obcí, současně ale pomáhají také formovat obraz obce B v jejím okolí. Opět tak hovoříme nejen o vztahu místních ke své obci, ale také o vztahu obyvatel okolních obcí a jejich uznání místních. I když lze předpokládat, že se podobných akcí účastní i školy A a C, není v jejich

odpovědích tento prvek přítomen. Ačkoliv výše zmíněnou aktivitu považuje dotazovaná učitelka za tradiční, je podle našeho názoru v uskutečněných rozhovorech zajímavé naprosté přehlédnutí jedné z nejdůležitějších složek identity, a to starých místních tradic. Žádná z odpovědí tento prvek přímo neobsahovala, což je překvapivé především vzhledem k tomu, že školy v rámci svých vzdělávacích dokumentů tradice a jejich naplňování uvádějí jako důležitou součást učiva a očekávaných výstupů oblasti Člověk a jeho svět prakticky ve všech ročnících. V tomto smyslu je ovšem nutné velmi důrazně rozlišovat právě běžné tradice rozšířené plošně a místně specifické tradice.

10.1.3 Důvody zařazení pojmů místního regionu a identity do výuky

Důvodů, pro které je důležité ve výuce zohledňovat nejbližší okolí školy a obce, je samozřejmě v obecném pojetí celá řada. Jedná se o nejbližší prostředí, které je pro žáka přirozené a známé a ve kterém může také přirozenou cestou získávat nové informace. Již v předchozích kapitolách jsme v souvislosti s výukou o místním regionu hovořili o vlastivědném pojetí této látky, které je v současné škole stále velmi používané. Toto pojetí chápe místní region jako prvotní prostředí v systému hierarchicky uspořádaných složitých celků, ve kterých se žák v průběhu svého života pohybuje a ze kterých si do dalšího života osvojené poznatky přenáší. Prvotním důvodem k zařazení místního regionu do výuky je tedy srozumitelnost nových reálných poznatků pro mladší žáky. Poznáváním nejbližšího okolí je vytvářen důležitý základ pro další výuku, který ovšem velmi často i přes svou nespornou důležitost postrádá v učivu prvního stupně výraznější prostor. Ačkoliv by podle pedagogů měla daná problematika zasahovat do výuky více, často je i v nejnižších ročnících oproti jiným tématům spíše v pozadí. Učitelka školy A toto chápe jako velký problém: *„ Kolikrát se tady setkáváme s moc šikovnými dětmi, které už v té první třídě, anebo i dřív, už kolikrát i ve školce, slyšely o Marsu a já nevím o čem všem, ale to, že je tady zámek nebo že tu teče říčka a nějak se jmenuje, tak to nevědí. Přitom vždycky by měly začít od toho, co je kolem nich. Když se nejde od toho nejzákladnějšího, nejjednoduššího a nejbližšího kolem nich a když se děti rozptylují spoustou dalších věcí, je to problém. Ty děti pak třeba ani nevědí svoje jméno, nebo kde bydlí.“* Překvapivý fakt, že prostředí obce a jejího okolí není chápáno jako významný prvek, o kterém by se žáci měli dozvědět více nejen v rámci školy, nezdůrazňuje pouze učitelka školy A. Z reakcí ve škole B můžeme cítit, že se jedná o důsledek vývoje v celé společnosti, která v současné době nemá chuť či spíše čas se o své prostředí a historii obce zajímat. Je tak zřejmě možné vysvětlit i fakt, že již

mladí žáci znají obecná i velmi odborná fakta, která jsou možná nalézt v encyklopediích či na Internetu, lépe než své okolí, do kterého je jednoduše nutné jít a aktivně se o dění zajímat. Učitelé zdůrazňují nečinnost rodičů v tomto směru, ovšem současně určitým způsobem rodiče hájí. Ačkoliv lze v přístupu rodičů samých chápat počátky problematického vztahu žáků ke svému prostředí, uvádějí učitelé shodně: *„…ono je to totiž tak, že ty rodiče v tom tady žijí, pro ně to tak prostě je a už to ani nějak nevnímají. Buď to proto berou jako samozřejmost, že o tom prostě učí škola, anebo prostě rodiče neví, že je to tak důležité a proč.“*

Důvody, kvůli kterým škola územní identitu svých žáků formuje, můžeme na základě odpovědí jednotlivých učitelů charakterizovat několika způsoby. V daných případech vycházíme z různých podmínek obcí, vždy by ovšem mělo být cílem na půdorysu nejbližšího prostředí obce či jejího okolí předat také či především kromě vlastních informací i určitý vztah k tomuto prostředí. Ten se samozřejmě rozvíjí dlouhodoběji, je ovšem trvalejší a pro některé obce i důležitější. V obci A, která je charakteristická vysokou nezaměstnaností a v současné době se potýká také s větší vlnou odchodů svých obyvatel do prostředí měst či větších obcí, se nejdůležitějším jeví prvek vazby na místní region jako investice do budoucnosti obce. Učitelka z obce A k tomu říká: *„Ty děti se tady opravdu musejí naučit žít, musejí se naučit to plánování. Musejí k tomu prostě mít vztah, ke krajině, k místu, kde bydlí, protože pokud ten vztah nemají, tak tady odsud hodně lidí uteklo a utíká. Právě proto tady musejí mít své kořeny. Když ty kořeny tady člověk nemá, tak nemá důvod se sem vracet. Každý, kdo odsud odejde do města, zjistí, že tam je život mnohem jednodušší.“* Vazba na místní region zmiňovaná v odpovědi učitelky školy v obci B souvisí s povědomím o nejbližším okolí, které chápe jako velmi důležité a jehož neznalost cítí jako značný problém. *„Je to jedna z nejdůležitějších věcí, kterou by děti měly znát. Žijí zde od narození, budují a upevňují si k téhle obci svůj vztah. Setkávám se s tím, že se některé děti prostě nedostaly nikdy za hranice obce. Nebyly třeba s rodiči ani na Kozím Hrádku, což je moc pěkný výlet, a z Tábora znají jenom Tesco nebo Kaufland, kam jezdí s rodiči jednou za čas na velký nákup.“* Učitelka z obce A k tomu navíc dodává, že vazba žáka na místní region a také určitá hrdost na dané prostředí může být důležitá i v souvislosti s představením a přijetím tohoto regionu jeho návštěvníky a obyvateli ostatních obcí: *„Dětem dost často říkám, když vám přijede kamarád nebo někdo z daleka, tak vy byste ho tady měli něčím zaujmout. Říct mu něco zajímavého a ne jenom, že tu máme krásně. (…) No, a to samozřejmě děti nebudou moct, když to samy nebudou znát.“* Poměrně odlišně hovoří o

důvodech a významu zařazení prvku místního regionu a vztahu k němu učitelka školy C. V obci C je velké množství obyvatel, především pamětníků, podílejících se nepřímo na výuce, kteří pomáhají formovat vztah k místu nejmladší generaci. *„Tyhle informace tady o těchhle místech jsou tu hodně přirozené, děti samy je přinášejí ze svých rodin. Teď chceme dělat akci, že sem přijdou staří dědečkové a babičky a rozvzpomenou se na svoje dětství a mládí. Je dobře, aby něco z toho dnešní děti věděly, protože pojmy jako vlastenectví jsou dnes již dost vzdálené.“* V souvislosti s konkrétním místem a vztahem k němu zmiňuje učitelka školy C současně i vztahy obecnější a širší. Jako jediná tak škola C chápe silný vztah k místnímu regionu i jako důležitý základ pro vztah k celému Česku. *„Tenhle vztah k zemi a k sobě navzájem, ten musí opravdu začínat už tady, u té rodné hroudy. Na tom konkrétním místě se nějaký ten vztah buduje a následně pak se může budovat i ten vztah k zemi.“*

Při definování důvodů, proč jednotliví učitelé do výuky téma místního regionu a formování vztahu k němu zařazují, jsme se dále snažili zjistit také, jaké informace vztahující se k daným pojmům učitelé chápou jako zásadní. Vzhledem k tomu, že jsme se ve výzkumu soustředili na školy pouze s 1. stupněm, jsou informace a jejich celkový objem, který by žáci měli v souvislosti s danými pojmy znát, přizpůsobeny jejich věku. Velmi důležitá je pro všechny dotazované učitele názornost a srozumitelnost těchto informací. Ve většině případů učitelé definovali jako nejzásadnější informace o specifické přírodě a nejbližší krajině a informace o historii obce či školy. Učitelka školy C říká: „*V rámci informací jsme právě hodně šli do historie. Pro děti je tohle hodně blízké, říkali jsme si, kdy tady byla založena škola a jak tudy šli pruští vojáci, ale zase na druhou stranu jsme šli i po informacích typu kde byla jaká chalupa a kde bydlel jaký sedlák. Pro děti tohle bylo hodně zábavné, protože tady jsou některé rody hodně staré a to jsou jména, která dodnes tady lidi nosí. Vesnice je v tomhle hodně typická. Pro děti je tohle hmatatelná skutečnost a to je pro ně důležité. Můžou si všechno osahat, mají všechno blízko.“* Učitelka v obci B dodává: „*Dost se snažíme, aby děti tady znaly to okolí. Už i školka chodí na nedalekou rozhlednu, chodíme na výlety, ale chceme taky, aby děti znaly Tábor. Zařazujeme i informace z hlediska přírody – tady nedaleko je lokalita, kde rostou stoleté duby. Tam se dá taky mluvit i o historii, takže pak taky hodně zařazujeme informace z minulosti, z historie obce.“* Ačkoliv se jedná o zábavnou a nenásilnou formu výuky, stále v souvislosti s těmito prvky hovoříme pouze o rozvoji vědomostí. Odlišně se k otázce staví učitelka školy A. Ta zdůrazňuje zaměření výuky o místním regionu na život v obci, neboť jej chápe jako možnost boje proti

nezaměstnanosti v obci a proti dalším vlnám odchodů obyvatel: „*Určitě by měli taky vědět, co je pro tohle místo charakteristické, čím se tady lidé živí. Je tady hodně zemědělců, kteří jsou docela úspěšní, a tím, že se s dětmi o těchhle věcech bavíme, zjišťují pomalu, že i tady jsou možnosti, že za prací nemusejí nutně odcházet jinam.*“ Stejně jako výše zmíněné školy i škola A pracuje také s historickými informacemi: „*Hodně pracujeme také s historií a s tradicemi, které tady dodržuje hodně lidí. Spousta z nich je tady v tomhle odedávna vychovávaná a vidíme to i u našich dětí, které tady chodí do kostela skoro všechny.*“ Kromě důležitých znalostí klade důraz také na rozvoj určité citlivosti k prostředí: „*Děti by měly cítit tu specifičnost zdejší krajiny, protože tenhle kraj, tahle část okresu, má co nabídnout. V zimě sem jezdí spousta sportovců a turistů. Když budou děti citlivé ke krajině, bude to pro ně do budoucna zásadní vklad.*“ Tento přístup nalézáme i ve výpovědi učitelky školy C, která určitou citlivost k dění v obci rozvíjí ve svých hodinách prostřednictvím tradiční pondělní diskuse. V Montessori škole je diskuse chápána jako zcela běžná součást výuky probíhající za využití tzv. elipsy[5]. „*Jsem ráda, že se děti zajímají o současné věci, hlavně o kulturní dění nebo o spolkový život. Často si po neděli ve škole ráno sedneme a říkáme si, co se stalo nového, kdo kde byl, co kdo zažil, o co by se s námi chtěl podělit.*“

10.2 Místní region jako učivo vzdělávacích předmětů

Na základě výše zpracovaných odpovědí již můžeme říci, že problematika místního regionu je učiteli chápána jako velmi důležitá a podnětná pro další život žáků. Vztahy, které si žák ke svému prostředí průběžně vytváří, mohou ovlivňovat jak jeho budoucí rozhodování, tak i celkové chápání společnosti a jeho role v ní. Doteď však učitelé o místním regionu hovořili spíše jako o prvku, jehož důležitost a význam je nutné doložit. V této kapitole již budeme společně s učiteli chápat místní region jako významnou učební látku.

Zastoupení problematiky podle uvedených názorů ve velké míře ovlivňují především dva, respektive tři základní prvky. V prvním případě je to obecnost dokumentu určující pouze základní úroveň, ve které se učitelé při výuce mohou pohybovat. Obecnost a pouze rámcové vymezení tématu v ŠVP je v daných odpovědích chápáno jak v kladném smyslu, tak i spíše záporně. Učitelka školy v obci A chápe

[5] V rámci Montessori pedagogiky je tzv. elipsa chápana jako významný prvek se širokým uplatněním. Ve třídě bývá namalována či jinak vyznačena na zemi. Jedná se o prostor, který slouží pro svobodné vyjádření žáků, diskusi a řešení konfliktů či pro odpočinek a zklidnění.
(cit. http://www.montessori-beskydy.cz/montessori-principy/elipsa)

obecnost dokumentu spíše jako výhodu: *„…je to* (zobecnění – pozn. výzkumníka) *ale jenom proto, aby ta škola nebyla ničím úplně zafixovaná a aby se mohla v tématu lépe pohybovat. Kdybychom to třeba až nadměrně konkretizovali, ten program by byl asi dvojnásob tlustý a taky by tam byla jenom malá možnost obměny činností pro další léta.“* Vycházíme také z faktu, že učitele školy v obci A chápeme jako velmi aktivní, přicházející stále s novými činnostmi a každým rokem spolupracující společně s veřejností na nových projektech. Obecně pojatý dokument tak místním pedagogům v souvislosti s touto látkou při výuce příliš „nesvazuje ruce“ a umožňuje tak zařazovat i výjimečné akce, které se pravidelně neopakují, ale v životě obce nebo školy mají své specifické místo. K tomu učitelka A dodává: „*„...všechno je tam* (v ŠVP – pozn. výzkumníka) *spíše naznačeno. Přímo speciální regionální záležitosti typu, že je zrovna v obci nějaké výročí, že je sto let hasičů, tak ty tam samozřejmě přímo uvedeny nemáme, máme tam, že se žáci aktivně zajímají o dění v obci.“* Na druhou stranu ovšem přílišnou obecnost a spíše stručné, skoro technické podání vzdělávacích programů mohou učitelé chápat také jako negativní. Aktivity školy mohou podle jejich názorů zapadnout v nic neříkajících heslech. Škola se tak paradoxně může jevit dokonce i jako méně aktivní a výuka místního regionu sama o sobě nemusí ani dostat vhodný prostor. Přílišné zobecnění tak může vést až k naprostému rozmělnění látky, na níž je pak i přes její důležitost kladen ve výuce pouze nízký důraz. Představitelka školy A k tomu dodává: *„… ale může to* (zobecnění – pozn. výzkumníka) *vést i k tomu, že se to téma tak nějak přechází, protéká jako voda a nakonec z toho tématu ve výuce skoro nic není.“* V odpovědi představitelky školy C můžeme podobný názor postřehnout v jiném podání: „*...asi největším problémem dokumentu je jeho obecnost. Je to prostě dokument, který stále pouze vymezuje nějaký rámec. Jak moc se problematika prolíná v našem dokumentu? Nevím, do jaké míry zhodnotit zastoupení tématiky v dokumentech, ale myslím si, že je zastoupena dostatečně a určitým způsobem se prolíná celou výukou.“* Dalším velmi důležitým prvkem, který učitelé ve svých odpovědích zohledňovali, je autorství dokumentu. To je prakticky ve všech případech přímo spojeno se spokojeností či připomínkami k danému dokumentu, neboť interpretace poměrně obecného programu může být v obou případech odlišná. Jako příklad „spokojenosti“ či „nespokojenosti“ s původním pojetím vzdělávacího programu můžeme uvést výpovědi zástupců škol A a B. V jedné ŠVP tvořil celý současný pedagogický sbor: „*My jsme se na tvorbě dokumentu podíleli všichni a myslím si, že tahle problematika je v něm zastoupená dostatečně. Máme tam to nejdůležitější, ale snažíme se reagovat i na aktuální věci, které*

se snažíme taky zařazovat. Je ale potřeba brát ohled na věk dětí. Informace, které jim podáváme, jsou ale pro ně vhodné a je jich přiměřeně.“ Ve druhé naopak celý pedagogický sbor „zdědil“ původní program po svých předchůdcích: „*My jsme náš ŠVP nepsali, převzali jsme ho po předchůdcích, a tak taky nemůžeme zaručit, že to děláme přesně podle toho, co zamýšleli tvůrci. Ti o tom mohli přemýšlet úplně jinak. Paní ředitelka tady přímo bydlela a měla ke škole i k obci vůbec proto úplně jiný vztah.“*

Zmiňovaná „spokojenost“ či „nespokojenost“ se školním dokumentem nemusí ovšem nutně záviset pouze na autorství či schopnosti interpretovat co nejpřesněji prvky v něm obsažené. Ve výpovědi učitele školy C se v souvislosti s interpretací odráží i otázka zkušeností a praxe: „*Dali jsme dohromady dokument a všechno v něm obsažené učíme podle našeho nejlepšího vědomí a svědomí. Věřím, že naše zpracování je dobré, protože jsme předtím všichni již nějakou dobu učili, a věřím, že ty stejné standardy si držíme i nyní.“*

Daleko důležitější je ovšem v názorech dotazovaných učitelů především vlastní výuka spíše než její nové teoretické vymezení, a proto se nyní zaměříme na výběr informací užívaných v jednotlivých hodinách. Ačkoliv školy v jednotlivých obcích vycházejí z odlišných podmínek vzhledem k udržování tradic v obci či v souvislosti se zájmem a spoluprácí rodičů, vlastních zájmů a aktivit žáků či spoluprácí dalších spolků a organizací, velmi často své vyučovací hodiny věnované problematice místního regionu tvoří na základě podobných informačních zdrojů. Výběr těchto zdrojů souvisí s již výše zmiňovanou otázkou vlastního chápání místního regionu učitelem a tvorby vztahu k tomuto regionu. Jestliže většina učitelů uváděla výše jako jeden z nejdůležitějších prvků pro formování územní identity historii obce či školy jako takové, je pravděpodobné, že i v rámci předávaných informací bude tento prvek významně využíván. Jako nejčastější zdroj informací proto naprosto ve všech případech nacházíme obecní kroniky. Využití těchto zdrojů má své opodstatnění, neboť hovoříme o velmi malých obcích, pro které často kroniky představují jediný informační kanál týkající se postavení obce v uplynulých obdobích a zpracovávající také změny postavení obce v sídelním systému. Velmi často se jedná o také o cenné exempláře, které má škola pouze dočasně zapůjčeny a se kterými musí jen velmi opatrně manipulovat. Ve škole v obci C učitelka doplňuje: *„Informace bereme hodně z kronik, máme je nyní v podobě CD na školním počítači, aby byly vždycky dobře dostupné.“*

Méně zmiňovaným zdrojem jsou dále kroniky školní, neboť tento zdroj učitelé zřejmě v porovnání s obecními kronikami nepovažují za příliš zajímavý, a to i přesto, že

tento typ kronik je přímo ve školách častěji dostupný a víceméně poskytuje stejné informace jako kronika obecní. Učitelka z A k tomu uvádí: *„My jsme měli před rokem z okresního archivu zapůjčené kroniky snad od let 1835 nebo 1840. Ačkoli to jsou jenom školní kroniky, tak tehdy byly pojímané hodně celkově a jsou tam i informace o obci.. Slyšela jsem, že obec má taky krásnou starou kroniku, ale ta je v archivu a je pro nás z historickejch důvodů nedostupná. Dost často tyhle kroniky taky psal jenom jeden člověk.“*

Novější informace se učitelé snaží získávat také od pamětníků významných událostí. Tuto možnost využívá například učitelka v obci C: *„Kromě kronik to bereme tak, že oslovujeme i prarodiče našich žáků nebo pamětníky, kteří nám chodí vyprávět o svém životě, o tom, jak to tady kdysi bylo.“* Tento způsob je velmi výhodný nejen z důvodu autenticity předávaných informací i zajímavých souvislostí, pro žáky má navíc vyšší morální působení a podporuje také spolupráci školy se širší veřejností. Aktuální informace o jednotlivých obcích či školách učitelé ve svých odpovědích překvapivě příliš často nezdůrazňovali. Učitelka školy C v této souvislosti sama připouští, že o dění v obci ani dobrý přehled nemá, neboť není místní a nemá tak zřejmě čas tyto informace sledovat: „*Co se týče informací o dění v obci, jsou děti často větší odborníci než já.“* Na druhou stranu tento fakt umožňuje místním žákům se zájmem o dění v obci spolupodílet se na jednotlivých tématech ve výuce. Výjimku tak tvoří jen učitelka ze školy B: *„Snažíme se vždycky vzít všechno, co je k dispozici. Vybíráme také vhodné informace z místního tisku.“* Současně ovšem zdůrazňuje, že i v tomto médiu se častěji zaměřuje spíše na historická témata: *„…tam někdy taky vyjdou nějaké historické zajímavosti.“*

Ačkoliv jsou informace ze současnosti obecně velmi dobře dostupné, neboť mohou být přebírány z regionálního tisku, rádia či Internetu, vyskytují se ve výuce jen ve velmi omezené míře. Jako důvod je sice možné chápat nízkou spolehlivost internetových zdrojů, jejich spíše obecné zaměření i omezenou možnost obcí vydávat své vlastní zpravodaje, na druhou stranu orientace na historické události či fakta může školu odtrhnout do současného dění. Ta pak pro veřejnost může působit jako izolovaná instituce věnující se idealizované minulosti, ovšem nereflektující současná problematická témata. Pouze jedna námi oslovená učitelka školy v B připustila, že při vytváření některých svých hodin hledá aktuální informace i v internetových encyklopediích a denících, Internet je tak pro ni v této souvislosti důležitým zdrojem.

Na druhou stranu ovšem v tomto případě musíme zdůraznit, že se zřejmě jedná pouze o doplňkový zdroj, neboť informací vztahujících se k obci B v této formě příliš není.

Kromě historických či současných pramenů tvoří neméně důležitou část také zdroje literární. Ty až na malé výjimky ovšem nepronikají až do úrovně jednotlivých obcí, což v jejich použití při výuce může znamenat určitou limitaci. Na druhou stranu ovšem můžeme předpokládat, že s tímto zdrojem pracují učitelé také v rámci jiných předmětů, ve kterých podrobné územní členění není tak důležité jako v předmětech oblasti Člověk a jeho svět. Učitelé škol v obcích B a C k tomu dodávají: „*Chápeme to, že jsme v tomhle smyslu opravdu hodně zaměření na Táborsko. O tom a o jeho pověstech psal například hodně pan Skorunka, takže hodně využíváme tuhle literaturu.*" „*Máme tady knihu Táborsko a tedy bereme informace z ní, protože jsou v ní dobře naznačené souvislosti.*" Specifické postavení má ovšem v tomto smyslu obec A, která před několika lety vydala sadu brožur věnujících se historii obce, lokálním významným osobnostem a nejznámějším pověstem. Učitelé místní školy tyto brožurky využívají jako náhradu za chybějící obecní kroniku, ze které vlastně tato díla vycházejí, a začleňují tak její prvky do výuky v několika předmětech. Tyto výše zmíněné materiály učitelé chápou jako nejdůležitější, neboť jsou pro ně vhodným a žádoucím doplňkem učebnic. V odpovědích učitelů ve vybraných školách jsme se v přístupu k učebnicím setkali se dvěma odlišnými názory. Učitelé v obci B učebnice zaměřené alespoň obecně na problematiku regionu spíše nevyužívají a shodují se tak s odpovědí učitelky z obce C: *„Informace bereme hlavně z ´našich´ zdrojů, učebnice přímo zaměřené na problematiku místního regionu spíše nevyužíváme, protože jsou hodně obecné, i když i ta literatura taky není přímo o naší obci, pořád je pro nás bližší."* V daném případě je kromě jiného tento fakt zřejmě dán částečně také tím, že prvky Montessori pedagogiky založené na přirozeném zájmu dítěte jsou lépe podporovány „běžnými" knihami než učebnicemi. Oproti tomu učitelé v obci A uvádí: *„Učebnice pro naši obec a její okolí samozřejmě jako takové nejsou, ale snažíme se využít třeba něco z různých učebnic prvouky. Tam jsou docela dobré pracovní listy a cvičení, která se dají dobře aplikovat i do našich podmínek."* Velmi zajímavou možností získávat a zpracovávat informace je již zmiňovaná spolupráce školy s dalšími vzdělávacími a kulturními organizacemi při výuce například vytvářením specifických pracovních listů. Tuto možnost školy využívají především v souvislosti se spoluprací s muzeem husitství v Táboře či se specializovaným centrem ekologické výchovy ve Voticích, výjimečně také na základě spolupráce s místními aktivními spolky. Učitelka školy A k tomu uvádí: *„Pracovní listy*

související s přírodou nám na zakázku vytvářeli ve Voticích, ale je to spíše okrajová záležitost.“

10.2.1 Podoba výuky o místním regionu v pojetí jednotlivých učitelů

Výuka tématu místního regionu se v případě následujících odpovědí ve shodě s informacemi z ŠVP jednotlivých škol netýká pouze předmětů oblasti Člověk a jeho svět, ale ve většině případů zasahuje dalšími předměty alespoň do jedné další vzdělávací oblasti. Informace týkající se různým způsobem místního regionu i vytváření vztahu k tomuto regionu se tak k žákům dostávají z mnoha stran a procházejí také různými ročníky.

Ačkoliv jsme na základě výše diskutovaných různých zdrojů informací používaných ve vyučovacích hodinách předpokládali také pestrý přístup k výuce o místním regionu kombinující různé formy a metody výuky, učitelé ve svých odpovědích zdůrazňují obecně spíše tradiční prvky jen tu a tam zpestřené netradiční aktivitou či spoluprácí s vnějšími partnery. Tradiční forma výuky je na školách obecně využívaná více, neboť jako taková přináší výraznější a viditelnější výsledky. Žák s informacemi nijak nepracuje, pouze je již zpracované pasivně vstřebává, množství takto získaných informací se dá ovšem lépe měřit a hodnotit. Oproti tomu zařazení aktivit do výuky přináší žákovi možnost informace prožít a lépe je tedy vstřebat a v paměti uchovat. Omezené využívání rozsáhlejších aktivit souvisí také s určitým despektem, který někteří učitelé během rozhovorů přiznávali. Velmi často jsou aktivity ve výuce chápány spíše jako *„…takové pěkné hraní si“*, které ovšem výuku spíše brzdí než obohacuje. K tomu učitelka školy B dodává, že důležitou podmínkou je také vyváženost jednotlivých přístupů k výuce, kdy zdůrazňování pouze jednoho prvku může přinést spíše problémy: *„…my samozřejmě taky něco děláme, ale já mám názor, že učit se znamená hlavně práci. Nechci proto z toho dělat náhradu za normální vyučování, je to spíš pro většinu dětí takový zpestření.“* Na druhou stranu učitelka školy A uvádí: *„Aktivit využíváme poměrně hodně, máme tady přece jenom menší děti a ty to baví spíš, když si jakože hrajou, je to pro ně poutavější prakticky.“*

Z výpovědí učitelů je dále možné cítit, že tradiční model výuky pojaté jako výklad aktivního učitele pasivním žákům je uplatňován v případě výuky o místním regionu především v rámci předmětů, ve kterých tvoří toto téma základní učivo. V předmětech jako je například Český jazyk mají naopak učitelé větší možnost využívat i netradiční prvky a zkoušet nové postupy. Poměrně běžné je tyto jednotlivé prvky a přístupy vyskytující se v jednotlivých předmětech kombinovat. Učitelka školy A

potvrzuje: *„Propojujeme jednotlivý témata a zařazujeme je v době, kdy se o nich děti můžou dozvědět hned z několika předmětů. Tak je to pro ně lepší, můžou si o tom hned udělat lepší obrázek.“* Ve výuce je tedy v tomto smyslu běžná a důležitá také spolupráce mezi učiteli, neboť propojení témat v různých předmětech vyžaduje dobré naplánování práce a dodržování jejího časového rozvržení. „*V našem případě, kdy se dané téma vine výukou celou, záleží hodně na tom, v jakém jsme předmětu. Aktivity hodně souvisí taky s tématem, které zrovna probíráme. Tyhle pojmy se táhnou jako nitka celou náplní školy, a tak v každé chvíli, kdy se na to narazí, se snažíme něco podniknout“,* uvádí učitelka školy C. Současně tak tedy učitelé zdůrazňují nejen tématické propojení jednotlivých předmětů, ale prakticky všech ročníků. Tento přístup není v souvislosti s málotřídními školami nikterak výjimečný, učitelka školy C vysvětluje: *„Když máme nějakou akci, tak prostě jdeme všichni. Je třeba vycházka a jdeme všichni a tak. Ono se to v počtu 22 žáků dělá takhle líp, je to lepší taky pro organizaci.“* I učitelka školy A říká: „*Spolupráci volíme hlavně v souvislosti s většími projekty. Je to lepší i z důvodů organizace. Jdeme třeba na vycházku, nebo na výlet krátkej do okolí, tak to ani není možný, abychom tady půlku dětí nechali. Jednak by jim to bylo samozřejmě líto, ale i když to třeba nemaji úplně k tématu, tak buď si to znova na tý vycházce zopakujou, nebo to budou mít trochu dopředu. Pak až to budou oficiálně probírat, už o tom díky tomu budou něco vědět a řeknou si, jo aha, tam jsme byli nebo o tom už jsme si říkali.“* Žáci se tak k problematice místního regionu a identity periodicky vracejí a pracují tak s ní určitým způsobem prakticky po celou dobu své školní docházky.

Odlišný přístup k aktivitám je ovšem patrný nejen v souvislosti s věkem žáků či vyučovacím předmětem, důležitou roli hraje i celkové zaměření školy, určitá její filosofie i místní podmínky prostředí. Rozdíl v tomto smyslu můžeme pozorovat například mezi málotřídními školami v obci B a v obci A. Zatímco škola v A se snaží do své výuky zasadit co největší škálu i nových či méně tradičních aktivit a zapojit do nich i další členy komunity, neboť místní prostředí má v tomto smyslu výrazný potenciál, a orientuje se tak ve výuce i na vnější prostředí obce, ve škole B je důraz kladen více na klasickou výuku a spíše tradiční uzavřené postupy, jako je například diskuse ve třídě či beseda s hostem. Obě školy tedy vycházejí z odlišných podmínek a mají také výrazně odlišné možnosti. Učitelka školy A k tomu uvádí: „*Pro školu jsou v obci vytvořeny speciální podmínky. Tohle si my zase jako uvědomujeme – máme školní naučnou stezku, zajímavá místa, kam vyjít na procházku. Máme velkou školní zahradu,*

kde se v létě děti učí, je tady aktivní spolek, což jsou maminky a ony tu (ve škole – pozn. výzkumníka) *mají zrovna i svoje děti. Ty maminky tady dělají docela dost, budují cesty, permanentně s nimi ´něco sázíme´ – ořechy, jabloně a teď na podzim jsme sázeli švestky.“* Vyloženě aktivní spolky či skupina rodičů nejsou v rámci námi zvolených škol zřejmě příliš běžným jevem, a tak v případě školy A chápou zdejší učitelé aktivitu rodičů vždy spíše jako dočasnou a rozhodně ne samozřejmou: *„No, jak ty děti tady nejsou, tak ani ty lidi nemají potřebu sem do školy přicházet a nějakou tu aktivitu tady s náma vyvíjet. Tady je to dost spojený s tím, jaký sem zrovna kdy chodí čí děti. To pak rodiče tu aktivitu taky vyvíjejí. My jsme chodili s dětma dívat se na jeden statek tady nedaleko. Ti majitelé tady měli děti, tak nám to jednou nabídli. Teď už třeba mají děti větší, ale i tak jsou ochotný a my se tam můžeme dojít podívat, čehož si dost ceníme.“*

I učitelé ostatních škol ovšem podobný typ spolupráce zmiňují. Za všechny připojujeme odpověď učitelky školy C: *„Důležité aktivity pro nás připravuje místní myslivecké sdružení, které pro děti organizuje různé akce, a taky místní hasiči.“*

Aktivity ve vyučování, kterých se již výrazněji veřejnost neúčastní a které byly zmíněny ve výpovědích učitelů, bychom mohli rozdělit podle míst, ve kterých se odehrávají, a podle jejich tématického zaměření. V prvním případě se jedná o aktivity školní a odehrávající se mimo školní prostředí. Jako „mimoškolní“ aktivity učitelé nejčastěji uvádějí vycházky do okolí plánované buď jako součást hodiny, učitelka B: *„…k učení o regionu jsou nejlepší vycházky tady po obci“*, součást obnovovaných tradic, učitelka A: *„…na nedalekém potůčku jsme s dětmi pouštěli s dětmi na jaře Moranu“*, či jako součást většího projektu. V souvislosti s místním regionem a využitím projektové výuky se ovšem objevují kladné i odmítavé názory. Zatímco škola C projekty využívá poměrně běžně, zástupci školy B chápou projektové vyučování spíše jako netypický doplněk klasické výuky. V obou případech je ovšem zaměření projektů stejně jako jejich výstupy tradiční, jedná se nejčastěji o referáty, obrázky či informační panely. Jako specifický případ projektu můžeme charakterizovat projektové zpracování pověstí okolí obce A, kdy žáci místní školy kreslili příběh své oblíbené lokální pověsti a vytvářeli související básničky, které byly později otištěny v obecním časopise.

Právě v souvislosti s projektovou výukou můžeme nejvíce hovořit o tématické provázanosti jednotlivých předmětů. Učitelka školy A k tomu dodává: „*Přímo k obci jsme k dějinám vytvářeli myšlenkovou mapu a ilustraci. Děti pak ještě podle vybrané pověsti udělaly básničku. I když tohle dělaly děti v rámci literatury, s paní učitelkou ve vlastivědě dělaly něco podobného také. Děti dělaly také něco jako průkaz občana, aby si*

uvědomily, kde bydlí, jak se jmenují a tak podobně. Spojili jsme to také s návštěvou obecního úřadu, aby děti věděly, kdo je pan starosta a proč tam sedí.“

Způsob, jakým se místní region objevuje v různých předmětech, uvádí i učitelka školy C: *„Při psaní, když jsme brali kroniky, při příležitostech, kdy pracujeme s internetovými stránkami školy zaměřenými na historii. Ve škole taky děláme třeba různé doplňovačky, myšlenkové mapy, kterými se snažíme informace z vycházek shrnout. Ve výtvarné výchově si pak děti mohou namalovat obrázky podle toho, co zažily, povídáme si o svých zážitcích.“*

Ačkoliv jsme se v odpovědích z různých škol velmi často setkávali s aktivitami podobnými, jejich provedení bylo vždy specifické. Jako velmi rozšířené můžeme uvést aktivity vztahující se k historii obce či školy. V této souvislosti můžeme porovnat přístupy a podmínky škol B a C. V obou těchto školách, jak jsme se již dozvěděli výše, využívají při výuce o místním regionu informací z kronik. Zatímco škola v obci B má pro aplikaci tohoto pramene do své výuky velmi dobré podmínky, neboť bývalá ředitelka školy je současně kronikářkou obce, nevyužívá podle našeho názoru celý jeho potenciál. *„Hodně důležitá ve výuce je také přednáška bývalé paní ředitelky o historii obce, na kterou pravidelně chodíme.“* Žáci se ovšem pouze pasivně účastní přednášky navíc koncipované spíše pro širší veřejnost. Oproti tomu přístup školy C je rozdílný. *„Kronika, když jsme ji měli půjčenou z archivu, nám dávala opravdu velké možnosti. Důležité jsou pro nás informace o jednotlivých chalupách. Víme, co kde stálo, co kde bylo předtím, máme taky staré fotky. Děti to hledání a listování moc bavilo, byla to pro ně hra.“* Historie, skrze kterou si v pojetí učitelky školy C žáci formují svůj vztah k nejbližšímu prostředí, byla na základě práce s kronikou živá, zábavná a poutavá. O tom, že způsob získávání informací, či jejich podoba, je pro úspěšnost výuky velmi důležitá, dotazovaná učitelka nepochybuje a dodává: *„Teď už ty kroniky nemáme, museli jsme je vrátit, ale předtím jsme je tady ve škole střežili jako něco posvátného, co ty děti spojovalo s tou skutečnou historií. Máme je teď sice na CD, ale už to pro nás ani pro ty děti nemá to kouzlo. Archivaci jsme vlastně cítili jako velkou ztrátu. Na počítači to prostě není ono.“*

Jednou z nejčastěji zmiňovaných dalších aktivit ve výuce je zařazení tématicky zaměřené diskuse v hodině. Všichni dotazovaní učitelé uvádějí, že je pro ně tato aktivita velmi důležitá. Důvody zařazení této činnosti do hodiny jsou různé a ve své výpovědi je shrnuje učitelka školy B: *„...snažíme se diskutovat, povídat o tom regionu, třeba o tom, co se tady dětem líbí nebo ne, co by chtěly změnit. Snažíme se dětem pomoci se*

sebevyjádřením, zjišťujeme tím ale také znalosti dětí a jejich zájem o veřejné dění.“ Vhodným pojetím tedy může diskuse rozvíjet citlivost k veřejnému dění i vybízet žáky k dalším aktivitám v obci a propojit tak školní a veřejné prostředí.

10.3 Význam školy při formování územní identity komunity obce

Zatímco výše zmíněný fakt, že učitelé nebydlí v obci, ve které jsou zaměstnáni, jsme v souvislosti s výukou o místním regionu vyhodnotili jako spíše užitečný z důvodu větší citlivosti v přístupu k výuce i k potřebám žáků, v souvislosti s pozicí školy jako instituce v obci či jako jednoho z aktivizačních prvků obce toto již neplatí. Naopak, zdá se, že pouze omezená přítomnost učitelů i ředitele školy v obci či účast na akcích spojených s životem obce může vést k izolaci instituce, která by ovšem především v menších obcích měla tvořit jedno z jeho center. Postavení, význam školy i příslušné podmínky pro formování identity v rámci obce jako celku jsme se proto rozhodli analyzovat na základě různých faktorů, které se liší mírou působení školy a jejích představitelů na rozvoj územní identity obyvatel obce. Budeme postupovat od těch nejméně „silných“ po ty nejintenzivnější a podle našeho názoru také nejdůležitější. Na obou koncích této škály nalézáme prvky, které jsme nazvali přístupnost školy pro ostatní obyvatele dané obce a vlastní spolupráce představitelů školy na obecních akcích. Oba tyto faktory souvisejí s rozvojem života v obci, hovoří o něm ovšem z různých úhlů. V souvislosti s možností využívat školní prostory k jiným účelům než k výuce žáků se jedná spíše o vytváření vhodných podmínek k rozvoji kultury či jiných aktivit v obci s již aktivizovanou a místně identifikovanou komunitou. Účast učitelů na těchto jednotlivých aktivitách či dokonce organizace aktivit pro veřejnost je pak přímým prvkem, který tomuto rozvoji napomáhá a velmi často také posiluje soudržnost ne zcela utvořené komunity obce.

Ze získaných odpovědí jsme zjistili, že každá škola alespoň částečně své prostory veřejnosti nabízí a dává tedy možnost obyvatelům obce samostatně posilovat jejich vlastní lokální identitu prostřednictvím samostatně organizovaných aktivit či projektů. Role školy jako takové je ovšem v tomto smyslu pouze omezená, neboť zde nehovoříme o škole jako o instituci, ale pouze jako o budově s vhodným zázemím, která je velmi často v obci jediná a v odpoledních a večerních hodinách navíc zcela nevyužívaná.

Pro jednotlivé učitele je zřejmé, že existují také určité překážky a limity v této nabídce a současně že také vždy nemusí existovat poptávka. Jako nejčastější aktivity, pro které jsou prostory školy vhodné, učitelé uvádějí především ty pohybové a kulturní,

zájmové či poloprofesionální. Ve většině případů se tedy jedná o dlouhodobé a pravidelné využívání pro aktivity, které navíc kladou výraznější podmínky na prostor. Největší zájem je proto ve většině škol jednak o velké tělocvičny, neboť v obcích často žádná další sportovní zařízení nejsou, nebo o větší učebny využívané jako přednáškové sály či specializované dílny. Právě velikost a účel nabízených prostor tak představuje zřejmě nejvýraznější limit v nabídce a poptávce. Setkali jsme se proto s následujícími typy odpovědí. Zatímco ve škole A je dostatek volných velkých prostor, které jsou veřejností žádány, ve škole C se naopak těchto prostor nedostává. Podmínky zmiňované představiteli školy v obci B se nacházejí mezi výše zmíněnými extrémy. Ředitelka školy B k tomu uvádí: „*Škola tady pro veřejnost nabízí hlavně tělocvičnu. Ta je využívaná docela pravidelně, týdně, lidi jsou tady tak na to docela zvyklí, a tak se to docela hojně taky využívá. Chodí sem domorodci, hlavně třeba na jógu, místní ženy potom na nějaké cvičení nebo třeba teď přes zimu mladý fotbalisti a v případě nutnosti taky hasiči. Škola ale jinak prostory moc nenabízí.“* Představitelé školy C uvádí, že sami si limity své školy uvědomují a chápou je jako jednu z věcí, kterou by rádi v budoucnu po dohodě se zřizovatelem změnili. Ředitelka školy C k tomu dodává: *„Navrhovala jsem tuto možnost panu starostovi, ale zatím nebyl větší zájem to využít. Zatím musely být tyhle potřeby vždycky pokryty jiným způsobem.“* Oproti tomu škola v obci A nabízí dostatek prostorných učeben. Ačkoliv se v obci nacházejí i další společenské prostory, je škola pro tyto účely využívána poměrně často. To souvisí především se zaměřením příslušných aktivit, které jsou pořádány především matkami žáků školy: „*...ponejvíce tady nabízíme prostory ke cvičení v tělocvičně. Je tady cvičení rodičů s dětmi, nebo tady mají děti takovou gymnastiku a maminky si sem chodí zacvičit vždycky v sobotu.“* Navíc mají aktivity v obci A často také vzdělávací či činnostní charakter: „*…poskytujeme tady jednak tělocvičnu, ale také další prostory učeben, které se už teď nevyužívají. Tam se připravují projektíky maminek.“* I tímto způsobem bychom tak mohli zdůraznit silný a aktivní vztah komunity k vlastnímu prostředí a ke škole jako takové.

Samotnou organizaci aktivit obyvateli obce pak učitelé svými slovy potvrzují a uvádějí k ní, škola A: „*Je to jejich samostatná záležitost, kdy škola prostě poskytuje jenom místnost, ale jinak je to mimo ni. Úplný přehled o tom nemám, protože je to spíš věcí obce a navíc se za to tady neplatí, takže se docházka a ta organizace nemusí zase tak moc přísně hlídat. Taková je tady dohoda.“* Poskytování prostor školy je tak zcela v rukou jejího zřizovatele, nejčastěji tedy příslušné obce. Škola tak může být například

vyzvána k poskytnutí svých prostor kulturním akcím, škola B: *„Vernisáže nebo třeba místa pro kulturu pro širokou veřejnost, to nemáme a neděláme. Jenom jednou, když bylo Setkání rodáků, tak to jo. To byla škola otevřená jako součást prohlídky obce, to jsme třeba vystavili nějaké obrázky a další dílka.“* V souvislosti s nájmem školních prostor učitelka školy B dodává: „*Nic za to tady nevybíráme, nemáme ani stanovený nájem, ale většinou nám ty skupiny něco symbolického dají, to ale nevyžadujeme.“* Ačkoliv většina učitelů aktivity veřejnosti v tomto smyslu vítá a důvody obce k nabídkám na využívání školní budovy chápe, v případě obce A jsme se však setkali i s kritikou ve směru k veřejnosti a k volnému přístupu, kdy škola prakticky nemůže do aktivit místních zasahovat. *„Brala bych jako vhodnější, kdyby se nějak evidovalo, kdo si kdy klíče od jaké učebny půjčil nebo kdyby se určilo, kdo bude třeba zodpovídat za tu hrnčířskou dílnu. Tam je pec, která se musí roztopit, ale která taky po tom vypalování ještě sálá. Víkend je dlouhá doba, může se stát cokoliv a tady není přesně dáno, kdo za to zodpovídá. Není k tomu ani vůle a to mi na tom trochu vadí.“*

Zatímco aktivity místních a možnost využívat školní prostory bychom mohli z výše zjištěného považovat za běžné, aktivity učitelů v rámci obce jsou spíše výjimečné. Fakt, že učitelé nebydlí v obcích, ve kterých jsou zaměstnáni, a že musejí větší či menší vzdálenosti dojíždět, se projevuje také na jejich postojích ke kulturnímu životu dané obce. Ačkoliv ve většině případů učitelé místní akce znají a vědí o jejich konání, především kvůli obtížné dojížďce se těchto akcí v naprosté většině neúčastní. Učitelka školy A říká: „*No, hlavně dřív se docela hojně účastnili zdejší učitelé, ale tím, že my tady nejsme nikdo odsud, tak momentálně se neúčastníme. Byla to tady ale docela tradice. Někteří, třeba i další naši zaměstnanci, se ale akcí tady účastní, chodí třeba na plesy, které jsou docela populární, nebo třeba pomáhají s karnevaly pro děti.“* Fakt, že se představitelé školy neúčastní života obce, je tak tedy vlastně nepřesný, neboť provozní zaměstnanci školy, kteří jsou místními občany, jednotlivé aktivity zřejmě poměrně výrazně podporují. Naskýtá se však otázka, zda v takovém případě místní obyvatelé tyto zaměstnance chápou také jako „vyslance“ školy, a tedy chápou tím i účast školy na dané akci. Na druhou stranu je zřejmé, že jejich váha a význam je v porovnání s učiteli a dalšími „skutečnými“ představiteli školy jako vzdělávací instituce nižší. Vzhledem k tomu, že jsme šetření mezi obyvateli jednotlivých obcí neprováděli, neznáme přesnou odpověď.

V mnoha případech se jedná o akce, které jsou buď výsledkem dlouhodobější časově náročné činnosti, jako například hraní ochotnického divadla, nebo o akce

související se vztahem ke kulturnímu životu v obci jako celku, například účast na plesu obce či pomoc při organizaci mimoškolních akcí pro děti. Zde hraje kromě tohoto vztahu významnou roli i vlastní osobnost učitele, k čemuž učitelka školy C dodává: „*Pro mě je problém hlavně dojížďka. Nebydlím v obci, a tak se zdejších akcí příliš neúčastním. Vlastně pro mě není běžné účastnit se nějakých akcí ani u nás. Nejsem ´plesová´. Akce, na kterých jsem podepsaná, jsou tady hlavně ty školní. Ty pro mě mají asi i větší smysl.“* Osobnost učitele a jeho představa o smysluplnosti akce je tak daleko důležitějším prvkem, než by se mohlo zdát na první pohled. V této souvislosti můžeme uvést příklad, kdy se učitel snaží do kulturního života obce aktivně zapojit. Tento prvek jsme zaznamenali především ve výpovědích učitelek školy B, kde se o aktivitách směřovaných do místní komunity vyjadřovaly dvě z nich. V prvním případě byla zmíněna organizace pravidelně se opakující série přednášek, které pořádá bývalá ředitelka místní školy, v současné době pracující jako kronikářka obce a působící tedy jako aktivní člen komunity. V druhém případě, pro nás zajímavějším, se jedná o vlastní aktivitu čerstvě zaměstnané učitelky. V její výpovědi můžeme cítit určitou snahu rozšířit v obci nabídku společenských akcí: „*U nás ve škole se asi přímo nikdo akcí v obci neúčastní. Všichni dojíždíme, a tak spíš navštěvujeme akce doma. Jinak já sama za sebe zdejší akce nenavštěvuju, ale ono jich asi tak moc ani není. Já se snažím sem tam něco pro místní a pro obec udělat. Chodila jsem u nás zpívat do Zvonečku* (pěvecký sbor – pozn. výzkumníka), *a protože se docela dobře znám se sbormistrem, párkrát už jsem ho přemluvila zpívat tady pro domorodce. Udělali jsme pár koncertů a mělo to celkem ohlas.“* V rámci našich rozhovorů se jedná o příklad výjimečné aktivity, která je v souvislosti s rozvojem lokální identity jednou z nejvýznamnějších a zřejmě také nejefektivnějších. Souvisí navíc s dalšími důležitými faktory, a to s nadšením mladého učitele, jeho vhodnou zájmovou činností, ochotou tohoto učitele akce podobného typu samostatně organizovat i fakt, že zmíněná aktivita v rámci obce jako takové citelně chybí a je po ní poptávka. Tato snaha není jistě typická také vzhledem k tomu, že většina dotazovaných pedagogů navíc pochází z městského prostředí typického odlišným přístupem k akcím podobného typu.

10.3.1 Způsob spolupráce školy s rodiči a komunitou

Ačkoliv jsme výše zmiňovali vlastní aktivitu učitele v souvislosti s formováním identity v obci jako velmi výjimečnou, soustředíme-li se na školu jako takovou a na její působení jako celku zjistíme, že se v obci jedná o poměrně výrazný prvek

spolupracující a orientující se na specifickou skupinu obyvatel. Tuto skupinu v rámci komunity obce tvoří rodiče, širší příbuzenstvo a v některých případech také aktivní nerodiče.

Působení na tuto část obyvatelstva stojí přibližně ve středu mezi pasivním působením školy na obecní komunitu a její aktivní účastí na kulturním a společenském životě obce, o kterých jsme se zmiňovali výše. Skupina rodičů a aktivních nerodičů pro školu tvoří nejčastější partnery a víceméně všechny akce školy jsou pro ni také připravovány. Spolupráci s ní učitelé ve svých odpovědích zmiňují jako naprosto zásadní, samozřejmou a přirozenou. Většina akcí, které školy směrem „do obce" pořádají, je zaměřena na představení práce žáků, a proto je logicky očekáván především zájem jejich nejbližších. Naopak, účast lidí, kteří nemají ke škole či dokonce k obci naprosto žádný vztah, na těchto víceméně speciálních akcích by učitelé považovali za velmi zvláštní a svým způsobem také zřejmě jako zbytečnou. *„...že by se jako cizí chodili dívat na naše akce jen tak, tak to ne. To spíš buď jsou to ty rodiče nebo třeba ta širší rodina, známí, přátelé, ale že by tam šel někdo vyloženě bez vztahu k tý škole a nebyl by třeba ani z obce, tak to ne, až tak daleko my zase nejsme,"* škola A. Aktivity, které škola v této souvislosti veřejnosti nabízí, můžeme rozdělit na několik druhů. Jsou to jednak oficiální akce, které si u školy objednává obec a které jsou zaměřeny na specifické skupiny místních obyvatel, dále akce pro obec jako celek spolupořádané aktivními obyvateli a nakonec často poměrně uzavřené akce školy pořádané pro rodiče a nejbližší příbuzné. Ve všech případech škola působí na formování vztahu k obci, rozdílný je ovšem způsob tohoto působení. K prvnímu případu uvádí učitelka školy v obci B: *„Co je tady hodně tradiční, je Vítání občánků na obecním úřadě. Naše děti se tam starají o kulturní vložku, prostě tam dodáváme hudební program. Když nás obec požádá, tak my tahle vystoupení pro ni zajišťujeme. Tuhle spolupráci my bereme jako dost samozřejmou, prostě škola a obecní úřad tak nějak patří k sobě a zároveň se tím prezentuje práce školy jako takové."* Učitelka školy C dodává: *„Pořádáme vystoupení pro důchodce, kde se scházejí starší občané a kde děti zase vidí svoje dědečky a babičky a můžou jim ukázat, co se ve škole naučily."* Prostřednictvím těchto aktivit jednak škola působí na vnější obyvatele, současně posiluje také identitu svých žáků.

Akce, ve kterých je škola spolupořadatelem a které jsou zaměřeny na veřejnost v obci, nejsou v porovnání s výše uvedenou aktivitou příliš běžné. Závisí především na ochotě místních danou akci zorganizovat a také se jí účastnit. K tomu uvádí ředitelka školy A: *„Hodně budeme v tomhle roce spolupracovat s místním spolkem, který se tady*

zasloužil o opravu hřiště. Až bude úplně hotové, my tam budeme dělat kulturní vložku, aby jako všichni věděli, že už je to hotové a že si tam už můžou děti chodit hrát. Děti by taky měly malovat letáky a plakáty jako propagaci těmhle akcím, prostě jako aktivity, třeba ve výtvarné výchově. Taky jsme s touhle akcí souhlasili, protože loni jsme jim tam s dětma pomáhali sázet nový stromky. Oni to tady tyhle lidi hodně zvelebujou, žádaji si dokonce i o různý granty. "

Akce, ve kterých je škola pořadatelem a hlavním organizátorem, jsou ze všech uvedených nejtradičnější. Jako vůbec nejčastější akce „směřované ven" zmiňují všichni dotazovaní učitelé besídky pořádané v adventní době. Ačkoliv se jedná o akci velmi rozšířenou, je na všech školách pojímána různě. Zatímco ve škole B je pořádána ve spolupráci s mateřskou školkou a přístupná pouze pro rodiče, ve školách C a A tato omezení nejsou natolik přísná. Je sice otázkou, nakolik je vstup širokou veřejností využíván, ovšem již samotná možnost účasti představuje školu jako více otevřenou obecní komunitě. V tomto smyslu je velmi zajímavá vánoční besídka školy v obci A, která je každý rok pořádána celkem třikrát. Jednou pouze v rámci školy, jednou pro rodiče ve škole a dále pro širokou veřejnost v místním společenském sále. V posledním případě, který je svým zaměřením pro naši diplomovou práci nejzajímavější, byla návštěvnost velmi vysoká, jednalo se však právě z velké části především o příbuzné vystupujících žáků. Podobně tradičními akcemi hojně navštěvovanými rodiči i dalšími příbuznými a blízkými přáteli jsou například letní akce na ukončení školního roku. Nově se formující tradicí, která je překvapivě velmi oblíbená a také rozšířená, je zařazení takzvané Martinské slavnosti. Ačkoliv se v současné době nejedná podle našeho názoru o v regionu běžnou akci, narazili jsme na ni nezávisle ve dvou školách našeho výběru. Tento fakt svědčí jednak o snaze posilovat v žácích vazbu k historii a k tradicím a oslavám celkově, jednak zřejmě souvisí se snahou škol posílit nabídku aktivit propojujících školní prostředí s životem rodin v obci. Školy v tomto případě navazují na tradici pečení martinských rohlíčků, pořádají lampiónové průvody či ve své budově pořádají prodej uměleckých prací žáků.

Zmiňovaná aktivita rodičů, nejdůležitějších partnerů ve vzdělávání i v zájmové činnosti škol, jejich účast na akcích a spolupráce jako taková není vždy zcela samozřejmá a pohybuje se v rámci jednotlivých škol v různých variantách. Zatímco někde je tato spolupráce velmi intenzivní a stává se dokonce součástí běžné výuky školy, jinde probíhá pouze v rovině zdvořilého zájmu o školní akce. V tomto smyslu můžeme porovnat výpovědi učitelek škol A a B. Zatímco učitelka školy A uvádí: „*Tak*

ty maminky, co tady jsou, tak ty jsou moc aktivní. Jinak rodiče samozřejmě přijdou na ty besídky svých dětí, nebo když je třeba pomoct s přípravou těch větších akcí, tak myslím, že tady ty děti maminky podporujou docela dost." Současně si ovšem uvědomuje, že tento přístup je ovlivněný také limitovanými podmínkami realizace obyvatel v obci a v případě lepších podmínek pro život zdejších obyvatel by tento přístup byl zřejmě odlišný, tedy méně aktivní. „*Ono je to tady třeba spojeno i s tím, že tady je spousta rodičů a hlavně teda těch maminek nezaměstnanejch, takže oni se třeba tou spoluprácí mohou i tak trochu realizovat. Sejdou se dohromady, jsou to spontánní akce."* Oproti tomu z výpovědi učitelky z obce B můžeme cítit naprosto odlišný přístup: „*Spolupráce při organizaci akcí je hodně malá, spíš bych řekla, že rodiče nespolupracují skoro vůbec. Oni to berou jako samozřejmost a taky jako prostě naši práci, takže se o tohle moc nestarají."* Na druhou stranu ovšem dodává, že rodiče jsou ochotní vyjít vstříc, když je to pro školu nutné či když je učitelé sami osloví. V souvislosti s řešením nejrůznějších provozních problémů jsou, jak uvádějí dotazovaní učitelé, rodiče ve všech případech velmi ochotní a aktivně se snaží o pomoc či nalezení řešení.

Způsob a intenzitu spolupráce školy s rodiči chápou učitelé málotřídek obecně jako velmi specifickou. Nízký počet žáků, celkově přátelská atmosféra vesnice, otevřenější a přístupnější rodiče, to všechno jsou prvky, které učitelé ve svých odpovědích zmiňují a zdůrazňují v souvislosti s otázkou komunikace. Způsob komunikace mezi školou a rodiči je prakticky ve všech případech stejný. Škola se snaží být co nejvíce přístupná jednak k řešení případných kázeňských problémů či v případě studijních neúspěchů, jednak v souvislosti s představením svých učebních postupů. Učitelka školy B uvádí: „*Spolupráce s rodiči je podle mě docela dobrá. Hlavně komunikace. Rodiče vědí, že vždycky, když je nějaký problém, můžou přijít a že se bude hned řešit. My se snažíme o hodně otevřenou školu, když je prostě nějaký problém s žáčkem, tak se řeší hned. Tohle rodiče vědí a využívají to."* Na druhou stranu ovšem musíme zdůraznit, že tato zmiňovaná otevřenost rozhodně není ve školách běžným prvkem. Trnková (2007) navíc upozorňuje na to, že se nejedná o běžný jev ani v rámci málotřídek. Ačkoliv mají učitelky ve všech školách s rodiči velmi dobré vztahy, chápou, že na těchto vztazích je nutné dále pracovat, rozvíjet je. V některých případech se tak rodiče stávají dokonce i určitými hybateli vývoje ve škole. Učitelka školy A k tomu dodává: *„Pro rodiče jsme dělali v minulým roce takovej dotazník, aby nám napsali, co by tu chtěli, co se jim na naší práci líbí…aby nám dali nový podněty."*

10.4 Vliv pozice školy v systému školské sítě na formování územní identity

Zatímco v kapitolách výše jsme chápali roli školy při formování jednotlivých druhů identit jako důležitou pro žáky či pro širší veřejnost, lze říci, že i pro školu samotnou může mít toto formování nezanedbatelný význam. Kvalita výuky, její zaměření na vhodná témata, spolupráce na projektech a aktivitách místních obyvatel i spolupráce s obcí jako takovou může škole pomoci také obhájit svou pozici v souvislosti s procesem optimalizace školské sítě. Jak jsme již v práci výše zmínili, v okrese Tábor tento proces probíhá neustále a především pro zdejší málotřídní školy znamená velké ohrožení. Ředitelka školy B k tomu uvádí: *„Je nám docela jasný, že musíme ´bojovat´ o žáky. Musíme ty rodiče přesvědčovat o tom, že jsme dobrá škola. Spousta z nich nám může říct, jste venkovská málotřídka a nemáte proti velký škole žádnou šanci.“*

Výše zmíněný názor B je v této souvislosti patrný ve všech námi zvolených školách. Každá z nich ovšem v postupu proti němu volí odlišnou taktiku, která zahrnuje také specifické pojetí výuky více či méně operující s využitím a zpracováním tématu územní identity. Pozice školy ve školské síti může překvapivě významně ovlivňovat pojetí tohoto tématu, jeho upřednostňování či pouze formální zapracování do dokumentu školy a následně do výuky. V námi vedených rozhovorech jsme tento fakt zaznamenali především u málotřídních škol A a B vycházejících z odlišných podmínek. Zatímco v izolovanější oblasti okresu je existence školy závislá na přirozených a neovlivnitelných faktorech, jako je budoucí vývoj počtu žáků či vývoj počtu obyvatel jako celku, v oblastech blíže jádra okresu se dostávají do popředí i další faktory. Volba školy zde není pro rodiče tolik limitovaná, a proto je nutné vytvořit pro ně dostatečně zajímavou nabídku, která by přesvědčila rodiče zvolit málotřídku namísto městské školy obecně považovanou za prestižnější. Specifický styl výuky zaměřený na lokální specifika je z těchto důvodů nahrazen orientací na obecné znalosti žáků, které v této souvislosti představují všeobecně chápanou garanci kvality výuky. Škola B tomuto postupu přikládá velkou důležitost, o čemž svědčí i slova její ředitelky: *„Snažíme se hlavně zviditelňovat dobré výsledky našich žáků. Vždycky jsou rodiče informováni, když třeba děti něco vyhrajou, někde se třeba dobře umístí. Když se píšou testy SCIO, tak výsledky visí rovnou na naší hlavní nástěnce. Když se nám třeba dostal žák ve výsledcích těchhle testů do umístění 3. nejlepší v kraji, tak jsme to dokonce dali na vývěsku na obecní úřad. Takovýhle ocenění opravdu každý nemá, tak se tím můžeme*

pochlubit.“ Z této orientace na výsledky či lépe řečeno na obecné faktické znalosti dobře uplatnitelné i ve větší škole, do které místní žáci po pátém ročníku následně odcházejí, vyplývá také již zmíněný přístup školy B ke specifickému uchopení tématu identity a jejímu formování i k učivu místního regionu. Daná témata jsou chápána jako okrajová, jejich zaměření je většinou obecné, důraz je kladen spíše na informace týkající se většího území. Aktivity související s formováním lokální identity jsou zaměřeny spíše teoreticky a pasivně na žáky a jejich rodiče než na širší veřejnost.

Oproti tomu škola A v relativně izolované oblasti Táborska volí jinou strategii. Místní ředitelka uvádí: *„Existence naší školy se dá postavit na ochotě lidí tady vůbec žít, mít tu děti a žít v souladu s touhle krajinou a s celkovou místní atmosférou. Orientujeme se teda na tohle prostředí tady, ale dáváme dětem taky ten všeobecnej základ a snažíme se, aby tady ty děti zažily prostě všechno, co by je mělo potkat v ´normální´ větší škole a nebyly třeba o něco ochuzený.“* Především kvůli tomu, že si učitelé uvědomují nutnost vztahu k obci jako jeden z prvků obrany vůči odlivu místních do měst, zařazují do své výuky mnohem více aktivit a prvků z běžného života obce. Aktivní přístup k vytváření územní identity u žáků i u dalších místních obyvatel je tak chápán jako zásadní vklad do budoucnosti obce a tedy také školy jako takové. Ačkoliv by tento vývoj vítaly všechny školy v okrese, daleko pravděpodobnější je proces opačný. Vzhledem k tomu, že škola představuje kromě místa výuky také významný prvek kulturního a společenského života, zdůrazňují dotazovaní učitelé negativa možného uzavření školy pro obec a místní obyvatele. Ředitelka školy C dodává: *„Podle mě obec, která nemá školu, přestává tak nějak žít. Ten život z obce do tý školy přichází a je to jako nějaký centrum.“* Ačkoliv by tímto krokem vazba k obci, místní či lokální identita obyvatel byla významně narušena, není v očích učitelů tento fakt chápán jednoznačně. Učitelka školy A vysvětluje: *„Změna by to asi byla i nebyla – pro tu aktivní skupinu obyvatel a pro děti by to určitě problém byl. My se snažíme dělat hodně akce pro místní, takže by se to určitě projevilo na možnosti se setkat. Sezení pro rodiče, to by tady asi trochu chybělo. Pak jsou tady ale takoví starousedlíci, co spíš svoje děti hned posílají do škol do jiný obce.“* K tomu dodává ředitelka C: *„Pokud šestiletý dítě odejde do města nebo prostě někam jinam a zůstává tam, nadechne se toho městského života a ani nepozná výhody toho místa, kde vyrostlo do těch šesti let. Ty děti navíc tím, že tady ještě těch pět let šest let zůstanou, si vytvářejí trochu hlubší vztah k tej obci, maj pak důvod se sem vrátit.“* Právě z důvodu vytvoření vazby na rodnou obec, která je pro budoucí vývoj nezbytná, ale také ze současných důvodů souvisejících se zaměstnaností

i s finanční stránkou, učitelé ve všech rozhovorech zdůrazňují nutnost existence školy v obci a její uzavření chápou jako poslední možnou variantu při nepříznivém vývoji.

11 Analýza vyučovací hodiny na vybraných školách

Již v kapitole zabývající se metodickým postupem našeho výzkumu jsme hovořili o nutnosti ověřit zamýšlené kurikulum (Řezníčková 2003) definované v rámci ŠVP a jeho podobu proklamovanou jednotlivými učiteli s realitou vlastního vyučování. Vzhledem k obecnosti školského dokumentu je zřejmé, že každý z pedagogů bude svou hodinu koncipovat specificky a různým tématům přikládat různý význam. Oslovili jsme proto dotazované pedagogy s žádostí navštívit jimi vedenou hodinu či hodiny, které by se svým zaměřením vztahovaly k tématu místního regionu a specifických typů identity. Z námi oslovených učitelů souhlasili s náslechem vyučování pedagogové škol A a B. V následující kapitole se proto budeme věnovat analýze vyučovacích hodin v těchto školách. Návštěva vyučovacích hodin a jejich náslech byl proveden v každé škole v únoru 2012. Pro záznam a vlastní analýzu těchto hodin jsme částečně využili formuláře záznamů náslechových hodin využívané učitelskými obory Přírodovědecké fakulty UK a materiály přístupné na internetové stránce http://clanky.rvp.cz

11.1 Analýza vyučovacích hodin – škola A

Vyučovací hodina Prvouky – Hra Ekopolis a její aplikace do reality obce A

Nástin vyučovací hodiny (1. a 3. ročník)

Navštívená hodina Prvouky byla tématicky zaměřena na celek Místo, kde žijeme a na jeho část Obec, v rámci které se žáci soustředili na možnosti místního rozvoje. V souvislosti s celkovým pojetím ŠVP školy A byla hodina pro žáky pojata zábavnou formou a jako taková byla zaměřena především na metodu vhodných aktivit, diskusí a spolupráce mezi žáky. Důležitou pomůckou využitou při výuce byla environmentální didaktická hra Ekopolis nejprve pojatá teoreticky a následně realizovaná v podmínkách dané obce.

Vzhledem k tomu, že se jedná u žáků o aktivitu velmi oblíbenou, probíhala vyučovací hodina plynule a v dobré pracovní atmosféře. Současně je ovšem nutné zmínit a dostatečně zdůraznit, že daná vyučovací hodina byla realizována při celkovém

počtu pěti žáků ze dvou ročníků. To samo o sobě představuje poměrně dobré podmínky pro výuku umožňující pedagogovi věnovat se jednotlivým žákům více, lépe poutat jejich pozornost a posilovat spolupráci těchto žáků ve třídě.

Cíl vyučovací hodiny

Vyučovací hodina jako taková byla zaměřena na rozvoj citlivosti žáků k problémům rozvoje obce a na nalezení jejich možných řešení. Základními otázkami, na které žáci měli prostřednictvím hry nalézt odpověď, byly: *Co bych jako starosta ve své obci změnil proto, aby se zde v budoucnu lépe žilo mým spoluobčanům? Co se mi zde líbí a co mi v obci chybí?*

Tento hlavní cíl hodiny dotazovaná učitelka chápe jako velmi důležitý. Sama v rozhovoru uvádí, že obec A se nachází v oblasti postižené výraznou nezaměstnaností a odlivem obyvatel do centrální části okresu. Dobrý vztah k obci související s nalezením vhodných alternativ, možností rozvoje i pracovního uplatnění je podle ní pro budoucnost obce zásadní.

Dílčím cílem hodiny je rozvoj komunikačních dovedností, neboť žáci při hře společně diskutují o možných řešeních, dále se snaží při diskusi formulovat své vlastní názory, hájit je a přesvědčovat o nich ostatní. Kromě této klíčové kompetence jsou tak vhodně posilovány dále klíčové kompetence občanská a sociální a personální.

Struktura vyučovací hodiny a metody práce v hodině

Vyučovací hodina zaměřená na problematiku rozvoje obce sestávala ze čtyř poměrně výrazně ohraničených fází:

Úvodní část hodiny je v rámci školy A pojata jako rituál, který má žáky po přestávce zklidnit a naladit na další činnosti a práci v hodině. Ačkoliv nemá tento žádnou přímou spojitost s následnou výukou, vytváří příjemnou přátelskou atmosféru, která je pro další průběh vyučování důležitá. Žáci v této části hodiny vybírají jednu písničku a společně ji zpívají. Jedná se o aktivitu velmi oblíbenou, žáci dokonce upozorňovali učitelku, aby na ni nezapomněla.

První část výuky v rámci námi navštívené hodiny byla koncipována jako motivační pro části následující. Žáci byli vyzváni, aby se sesedli okolo jedné lavice, na kterou byla umístěna hrací deska environmentální hry, a tuto si zahráli. Jako velmi vhodné lze chápat alespoň částečné zapojení žáků z obou společně vyučovaných ročníků, a to i přesto, že hra je pro žáky prvního ročníku poměrně náročná. Každý z žáků během první části hodiny představuje starostu imaginární obce a na základě losovaných hracích karet s budovami, které představují environmentální zátěž, nové

pracovní příležitosti či přínos okolnímu prostředí, rozhoduje o umístění těchto budov a vytváří tak svou vlastní obec. Učitelka v této části funguje jako komentátorka jednotlivých kroků žáků a vhodnými otázkami pomáhá žákům hodnotit jednotlivé stavby i rozhodovat o jejich umístění. Ačkoliv se některé z losovaných budov nalézají i v obci A, nebyla tato souvislost v této části hodiny výrazněji diskutována. Hra je v první části tedy striktně teoretická a vede pouze k nalezení kladů a záporů daných staveb. Jako velmi vhodné chápeme především snahu učitelky upozorňovat i v případě budov environmentálně zatěžujících okolí na kladné prvky, které s sebou jejich výstavba přináší, a upravovat tak omezující černobílý pohled na problematiku nové výstavby.

Zatímco zaměření první části vyučovací hodiny bylo možné chápat jako rozlišení městského a venkovského prostředí a budov, které jsou do těchto prostředí vhodné, druhá část hodiny je již realizována v souvislosti s obcí A a s rozvojem citlivosti k jejímu dalšímu vývoji. Žáci jsou vyzváni, aby se sesedli před lavice k plánu obce A namalovaném již dříve jednou ze žákyň na papír formátu A0 a společně nad ním diskutovali. V této části se úloha učitelky výrazně mění. Již pouze nekomentuje stav hry, ale klade otázky vztahující se současné realitě obce. Otázka, která alespoň částečně propojuje aktivity první a druhé části hodiny, souvisí s budovami ze hry. Učitelka nyní požadovala po žácích, aby uvedli příklady budov, které byly vylosovány v předchozí hře a které se v obci nacházejí či které by se do obce hodily. Na první otázku žáci aktivně odpovídají: *„…hlavně ty zelený ekologický, těch tady máme hodně“*. Druhá otázka však je pro mladší žáky poměrně obtížná, a proto ji učitelka zodpověděla sama: *„…no ty průmyslový podniky by se nám tu hodily, vždyť je tady málo pracovních příležitostí. Na to musíme do budoucna myslet!“* .

Otázky kladené v této části hodiny učitelkou byly dále zaměřené na současný vývoj obce: „*Kde se bude v obci něco nového stavět? Jaké budovy a stavby to budou?“* Současně však jsou zdůrazňovány i problémy: „ *Vy víte, že lidi odtud musejí hodně jezdit, protože tady pro práci moc nejsou podmínky. Kde místní lidé pracují?“* Učitelka dále nutí žáky přemýšlet také o řešení těchto problémů: „*Co byste dělali s opuštěnými domy, kterých je v obci mnoho?“* Na základě odpovědí na výše uvedené otázky žáci pracují s kresleným plánem a jsou vyzváni, aby do něj dále různými barvami zaznamenali oblasti vhodné pro rekreaci, pro průmyslovou výrobu či pro novou výstavbu a oblasti opuštěné, problematické. Jednou z vybraných problematických budov je také místní zámeček, a proto je dané téma pedagogem více rozvíjeno: „*Jak jste asi už slyšeli, zámek má nového majitele. Co byste mu poradili s ním udělat?“* Žáci na

tato témata aktivně reagují, je zřejmé, že i v rámci jednotlivých rodin jsou daná témata často diskutována.

Třetí, poslední část vyučovací hodiny je pojata jako shrnutí debaty formou dopisu starostovi obce. Na základě postřehů z diskuse žáci píší názory na svou obec, vlastní podněty ke změnám či vyzdvihují klady a zápory obce. Tato aktivita v sobě spojuje jednak vrchol dané vyučovací hodiny, vede také k opakování učiva předmětu Český jazyk, naznačuje však navíc také silné reálné sepětí školy a obce, neboť napsané dopisy budou starostovi obce skutečně předány.

Závěr

Výše analyzovaná vyučovací hodina odpovídá svým obsahem a náplní aktivit učivu a očekávaným výstupům předmětu Prvouka vzdělávacího programu školy A. Jako hlavní výstupy hodiny lze označit orientaci v plánku obce, aktivní formování vlastního názoru na rozvoj v obci a posilování zájmu o současné dění v obci.

V diskusi nad plánkem obce a prostřednictvím vhodně volených otázek se pedagog snaží utvářet a posilovat v žácích především vztah k nejbližším místům. Na základě schématu Obrázek 1 (Heřmanová, Chromý a kol. 2009) zjišťujeme, že jako hlavní byly v hodině přítomny a zdůrazňovány složky územní identity jako podnikavost lidí v obci a místní životní prostředí. Hodina byla věnována současným problémům, ovšem nepřímo souvisela také s budoucností obce a jejích obyvatel, což představuje pro dotazovanou učitelku zásadní téma. Ačkoliv o důležitosti pochopení specifik života v obci A učitelka hovořila již v předchozím rozhovoru, fakt, že otázky vztahující se k tomuto tématu zodpovídala v hodině víceméně sama, je pro nás překvapivý a vede ke dvěma možným závěrům. Jednak je možné, že si daný problém místní obyvatelé příliš neuvědomují a „přespolní“ pedagog je na něj více citlivý, jednak je možné, že je tato otázka pro mladší žáky prostě příliš náročná. Vzhledem k tomu, že v ostatních případech žáci velmi živě a pohotově reagovali, je pro nás právě druhá možnost pravděpodobnější, neboť se jednalo o otázku vyžadující vyspělejší analytické myšlení.

Vyučovací hodina Prvouka – Masopust a tradice v mezidobí křesťanského roku

Nástin vyučovací hodiny (1. a 3. ročník)

Druhá analyzovaná vyučovací hodina Prvouky ve škole A byla zaměřena především na tématický celek Lidé a čas a částečně také na celek Místo, kde žijeme. Ačkoliv je možné dané téma pojmout několika způsoby, například využitím článků z čítanky, společným vyhledáváním informací na Internetu či prací s učebnicí, pedagog

se v tomto případě, oproti výše zmíněnému tématu, přiklonil k tradičnímu modelu frontální výuky s dílčím využitím méně tradičních přístupů (Jančaříková 2010) a aktivitou související s kulturním životem školy a obce jako takové. Těžištěm hodiny byl výklad pedagoga doplněný otázkami k žákům.

Cíle vyučovací hodiny

Tradice masopustu se v obcích Táborska dodržuje pouze výjimečně, současně je ovšem s rozvojem komunit jednotlivých obcí do budoucna počítáno s větší oblibou tohoto dříve velmi rozšířeného zvyku a tedy také s větším počtem zúčastněných obcí. Obec A v současné době masopust neslaví, blízké vesnice a místní škola však pořádají alespoň vlastní karneval.

Hlavním cílem vyučovací hodiny bylo proto žákům masopust a karnevalovou zábavu představit, vysvětlit důvody jejich konání a také je zařadit mezi další a známější tradice a svátky. Jako základní byly tedy uvedeny otázky: *Co znamenají slova masopust a karneval? Proč a kde se v okolí slaví? Jaké další významné křesťanské svátky jsou zde známé?*

Škola jako taková se snaží obnovit tradici masopustního veselí alespoň pro své žáky, a proto dalším cílem pro žáky bylo nakreslit plakát s pozvánkou na místní školní karneval. Nejlepší namalovaný plakát byl následně použit jako oficiální pozvánka a umístěn na školní vývěsku v obci a na školní vstup. V rámci výuky jsou opět prostřednictvím aktivit žáků posilovány a rozvíjeny klíčové kompetence komunikativní a občanská.

Struktura vyučovací hodiny a metody práce v hodině

Pomineme-li již výše zmíněnou úvodní část, byla tato vyučovací hodina rozdělena do dvou celků. Tradiční frontální metodou obohacenou o narativní prvky (Jančaříková 2010) probíhající první část souvisela s připomenutím hlavních křesťanských svátků, jejich přesné doby trvání i důvody, pro které jsou slaveny. Vzhledem k tomu, že náboženství má v obci silnou tradici a většina žáků pravidelně chodí do místního kostela, žáci překvapivě dobře a přesně reagovali i na podrobnější otázky týkající se Vánoc a velikonočních svátků.

Hlavní téma hodiny učitelka uvedla otázkou související s tradičním pojetím masopustu: *„Pečete, děti, doma koblihy? Teď se má jíst hodně tučného, protože za nějakou dobu přijde půst.“* Nové informace týkající se této slavnosti, její původ a důvody jejího konání představila učitelka sama při svém výkladu čerpajícím z internetových zdrojů, informace týkající se konání masopustního veselí již žáci

doplňovali sami prostřednictvím odpovědí na otázky. Část žáků se již účastnila těchto oslav v jiných obcích, a proto byla schopna popsat maškarní průvod i definovat jednotlivé masky. Překvapivě žáci zdůrazňovali spíše masky nové a pro masopust poměrně netradiční, na druhou stranu se může jednat o pro nás velmi důležitý projev charakteristických zvyků pomáhajících posilovat územní identitu v nejbližším okolí obce: *„…byly tam různý masky, i docela velký, třeba drak. (…) Ty masky tancovaly na muziku a okolo jezdili na koních.“* Kromě pojetí masopustu v okolních vesnicích byla dětem představena také jeho podoba v oblastech s větší tradicí, především na Chodsku či v oblastech jižní Moravy. Přestože první část hodiny byla pro žáky velmi zajímavá, většina z nich se aktivně zapojovala, odpovídala na otázky či doplňovala výklad učitelky, bylo zřejmě možné doplnit prostý a do značné míry pouze abstraktní výklad alespoň fotografiemi některých tradičních masopustních masek. Na druhou stranu tak byla posilována představivost žáků, o které se Jančaříková (2010) zmiňuje ve své práci. Jako velmi vhodné ovšem považujeme zařazení pranostik vztahujících se k tomuto období a jejich vysvětlování společně s žáky.

Druhá část vyučovací hodiny byla již zaměřena na praktickou činnost, žáci měli zhotovit plakát s pozvánkou na školní karneval. Učitelka dále zdůraznila, že nejlepší nakreslený plakát bude použit jako oficiální pozvánka pro rodiče a veřejnost. Pro žáky je tato praxe zřejmě běžná a považují ji dokonce za určitý druh soutěže, čímž jim dává učitelka prostor a možnost ovlivnit tvář školy navenek. Pro lepší pochopení bylo schéma plakátu nakresleno na tabuli. Učitelka následně motivovala žáky otázkami shrnujícími první část hodiny: *„Jak poznáte, že se jedná o karnevalový plakát? Jaké masky budete kreslit?“* Podle některých neurčitých odpovědí žáků bylo zřejmé, že jsou pro ně tyto charakteristiky ovšem těžko představitelné a pojmenovatelné: *„Ten plakát bude hodně barevnej.“* Právě zde tak podle našeho názoru nejvíce chybělo přiblížení masopustu prostřednictvím obrázku či fotografie. Na druhou stranu chápeme, že se jednalo o mladší žáky, pro které by bylo toto reálné znázornění zřejmě velmi obtížné.

Závěr

Zařazení tématu lidových tradic a zvyků je podle Obrázku 1 pro rozvoj lokální a regionální identity velmi důležité a představuje také jeden z nejdůležitějších prvků umožňujících propojení minulosti a přítomnosti dané obce (Heřmanová, Chromý a kol. 2009). Jeho pojetí v rámci školy A je podle našeho názoru vhodné a přiměřené věku žáků.

Hlavními výstupy analyzované vyučovací hodiny lze označit pojmenovávání jednotlivých měsíců v roce a charakterizování těchto měsíců, vhodné použití kalendáře a sledování významných dat i jejich spojitosti se životem rodiny, školy a obce. Menší prostor byl věnován porovnání minulého a současného pojetí jednotlivých zvyků v obci, regionu i v Česku celkově. Zatímco první část vyučovací hodiny byla zaměřena pouze na předmět Prvouka, ve druhé části byly více kombinovány znalosti a dovednosti z několika vzdělávacích předmětů, Českého jazyka, Prvouky a Estetické výchovy.

V hodině se nám potvrdil již dříve uvedený poznatek, a to, že témata a prvky s identitou nejvíce ve vyučování svázané jsou považovány spíše za oddychové a tedy méně důležité. Žáci sami hodinu chápali jako nenáročnou, o to více byli aktivní a spoluvytvářeli tak průběh vyučování.

11.2 Analýza vyučovacích hodin – škola B

Vyučovací hodina Prvouky – Specifika obce B, rozdíly života na vesnici a ve městě

Nástin vyučovací hodiny (2. ročník, spojený 1. a 2. ročník)

Škola v obci B poměrně aktivně využívá ve výuce některých svých vzdělávacích předmětů interaktivní tabuli. I pro vyučovací hodinu Prvouky, kterou jsme v rámci náslechu navštívili, učitelka tuto pomůcku využila. Téma Obec z celku Místo, kde žijeme a rozdíly mezi městem a vesnicí tak byly žákům představeny zábavnou a názornou cestou.

Pojetí vyučovací hodiny Prvouky, její realizace a vlastní organizace ve škole B bylo výrazně ovlivněno nepoměrem v počtu žáků jednotlivých spojených ročníků a rozdílnými vyučovacími předměty v těchto ročnících. Zatímco žáků 1. ročníku bylo 10 a věnovali se Pracovním činnostem, žáci 2. ročníku mající předmět Prvouka byli pouze 4. Na druhou stranu je důležité zmínit, že se žáci 1. ročníku po dokončení svého úkolu zapojili i do aktivit starších spolužáků.

Cíle vyučovací hodiny

Ačkoliv je vzdělávací program školy B zaměřen především na rozvoj regionální identity a vlastní obec B je tak chápána spíše jako součást většího území, má téma obce jako takové ve výuce školy poměrně dobré zastoupení. Cíli navštívené vyučovací hodiny bylo „představit“ žákům jejich obec, posilovat orientaci v prostředí obce a na základě vhodných informací a poznatků definovat vesnické a městské prostředí. Hlavními otázkami, které učitelka pro výuku daného tématu zvolila, jsou proto: *V jaké obci žiji? Jak se pozná, že se jedná o vesnici? Kde jsou v nejbližším okolí města a čím se*

liší od mé obce? Jako doplňkovou pak zvolila otázku: *Co se mi v obci líbí a co bych chtěl změnit?*

Všechny cíle a otázky se ve vyučovací hodině podařilo naplnit a zodpovědět.

Struktura vyučovací hodiny a metody práce v hodině

Vyučovací hodinu ve škole B bychom mohli rozdělit na dvě části, které by ovšem podle našeho názoru mohly tvořit také samostatné celky, neboť jejich provázanost není na první pohled příliš zřejmá.

V první části vyučovací hodiny žáci pracují se cvičením, které učitelka na multimediální tabuli upravila a vhodně přizpůsobila z již vytvořeného a spíše teoreticky zaměřeného úkolu. Pro lepší motivaci žáků byla ve středu tabule umístěna fotografie z obce B a kolem ní byla rozprostřena jednotlivá hesla týkající se jak vesnice a života na vesnici, tak i města a jeho životního stylu. V této části učitelka zvolila tradiční metodu výkladu doplněného různými otázkami. Každého žáka nechává vybrat a k místní obci přiřadit jedno odpovídající heslo. Navíc po žácích požaduje, aby určili, kde se daný prvek v obci nachází, čímž procvičuje jejich orientaci v nejbližším prostředí. Otázky, které učitelka v této části volila, se týkaly především vybavenosti obce: *„Kolik tady máme obchodů? Staví v obci vlak a autobus? (...) Kde je nejbližší ordinace dětského lékaře?“* Vzhledem k tomu, že se jedná o žáky 2. ročníku nejsou otázky zaměřeny nijak problémově, je možné na ně odpovědět jedním slovem či holou větou.

Orientace v prostředí obce a vztah k obci, lokální identita žáků, jsou více posilovány ve druhé části hodiny. V té učitelka zvolila dvě zajímavé aktivity, které byly pro formování identity podle našeho názoru vhodné a které navíc žáky velmi bavily. Nejprve byl žákům na tabuli promítnut letecký snímek obce, do kterého následně třída označovala místa a prvky z předchozího cvičení. Otázky se tedy opět týkaly jednak prvků vybavenosti, byly zaměřeny také na kulturu a volný čas. *„Ukažte mi na mapě, kam si chodíte hrát? (...) Máme v obci taky nějakou restauraci? Jak se jmenuje, kdo v ní pracuje? (...) Kde je na mapě kaplička? (...) Vidíte na snímku taky naši školu?“* Musíme zdůraznit, že se žáci v leteckém snímku velmi dobře orientovali, rychle a víceméně bezchybně nalézali hledané prvky. Na druhou stranu mohlo být podle našeho názoru v této fázi hodiny začleněno určité shrnutí, které by žákům zdůraznilo, že ačkoliv je obec B vesnicí a některé služby či prvky nemá, je poměrně dobře vybavená a skýtá potenciál pro dobrý životní styl.

Vzhledem k tomu, že v rozhovorech bylo naznačeno, že škola B v souvislosti s formováním územní identity využívá především historii obce, považujeme za velmi

vhodné začlenění poslední aktivity, kterou učitelka nazvala Staré fotografie. Snímky pořízené před několika lety i vysloveně historické fotografie nejsou vztaženy pouze na prostředí obce, ale také na blízké a vzdálenější okolí. Žáci na základě starých fotografií určovali jednotlivá místa v obci a jejím okolí a popisovali také změny, které do současnosti na daných místech proběhly. V některých případech žáci pouze popisují to, co na fotografii vidí: *„Tohle je naše kaplička, teď si před ní chodíme hrát, to dřív nešlo, nebyl tam udělanej parčík a houpačky.“* V jiném případě učitelka žákům sama fotografii popisuje: *„Tady na fotografii vidíte Kozí Hrádek, ten je blízko Tábora, dá se tam dojít i pěšky.“* Oproti památkám a dalším kulturním prvkům v okolí učitelka věnuje až přílišnou pozornost historii školy. *Tohle je naše škola, takhle dřív vypadala. Ještě v ní bydlel pan školník, nebyla tak velká, ale chodilo do ní víc dětí.“* Dané pojetí je podle našeho názoru zajímavé jako historická přednáška, ovšem zřejmě ne příliš vhodné pro žáky 2. ročníku: *„…na fotce ještě není jídelna, ta byla přistavená až později.“*

Poměrně velkou pozornost prostřednictvím fotografií učitelka věnuje také současnosti, a to především současnosti centra okresu: *„Na fotce je táborská nádrž Jordán. Slyšeli jste o tom, že se bude vypouštět? (…) Tady vidíte kejklíře s ohněm. Byli jste s rodiči na Táborských slavnostech?“*

Druhá část byla zaměřena na formování vlastního názoru na obec a na to, co se žákům v obci líbí a co by chtěli změnit. Ačkoliv i v B byla tato část pojata formou dopisu psaného starostovi obce, neměla zde tato aktivita výraznější přesah do reálného života a působila spíše jako formální shrnutí hodiny. I když měli žáci na aktivitu přiměřený čas, nalézt, vhodně zformulovat a prezentovat svůj vztah k obci, činilo žákům větší problémy, a proto muselo být zhodnocení hodiny přesunuto až na další. Té jsme se již ovšem neúčastnili.

Závěr

Ačkoliv byla hodina především ze začátku věnována problematice lokální identity, region a vztah k regionu celkově byly jako významné prvky přítomny ve výuce poměrně silně. Především v závěru vyučovací hodiny a zapojením vhodných aktivit s využitím multimediální tabule byla obec žákům představena prostřednictvím její historie a současnosti. Prvek historie tak můžeme chápat jako hlavní složku formující vztah k obci a regionu jako takovému. Pouze náznakem byl prostřednictvím zmínky o podzimních slavnostech v nedalekém městě využit pro formování regionální identity také prvek tradic a zvyků (Heřmanová, Chromý a kol. 2009). Vyučovací hodina svým zaměřením odpovídala pojetí identity definovaném v rámci ŠVP školy B. Hlavními

výstupy probíraného tématického celku Místo, kde žijeme byla orientace žáka v nejbližším i vzdálenějším prostředí. Prostřednictvím aktivit byly dokonce naplněny očekávané výstupy 3. ročníku, neboť již mladší žáci byli schopni začlenit svou obec do větších územních celků a pozorovat a popsat změny ve svém okolí.

Vyučovací hodina Výtvarné výchovy – Pohlednice pro kamaráda

Nástin vyučovací hodiny (2. ročník, spojený 1. a 2. ročník)

Hodina výtvarné výchovy bezprostředně navazovala na výše analyzovanou hodinu Prvouky a lze ji proto považovat za reflexi poznatků a informací zde získaných. Na základě fotografií, se kterými žáci pracovali v hodině Prvouky, byli vyzváni, aby nakreslili místo, které se jim v obci a jejím okolí nejvíce líbí. Výkres byl koncipován jako „maxipohled a pozvánka" pro známé či kamaráda žijícího v dalekém městě.

Cíle vyučovací hodiny

Ačkoliv se v tomto případě nejedná o vyučovací předmět námi definovaný jako primárně posilující územní identitu, byla zvolená aktivita v tomto smyslu velmi přínosná a zajímavá. Prostřednictvím otázky *Co se mi v obci B líbí? Na co bych kamaráda v obci chtěl ´nalákat´?* můžeme dobře charakterizovat, co je pro žáky v obci zajímavé a co sami považují za místní chloubu. V tomto smyslu je téma hodiny pro nás velmi zajímavé. Současně jsme předpokládali, že se svým zaměřením bude jednat o hodinu, ve které bude učivo Výtvarné výchovy propojeno s učivem Českého jazyka. V obou případech by byly posilovány především komunikativní klíčové kompetence.

Závěr

Přestože se v předchozí hodině žáci věnovali především kultuře, historii a specifickým památkám v obci a jejím okolí, na výkresech žáků se objevovala i jiná témata, především související s okolní krajinou. Ta je jednak chápána jako jeden z hlavních prvků posilujících identitu místních žáků, jednak je pro žáky vzhledem k jejich věku zřejmě zajímavější a důležitější. Jako téma výkresů se proto objevily nedaleké rybníky, blízká rozhledna či místní hřiště. Ačkoliv jsme očekávali rozsáhlejší zdůvodnění volby jednotlivých prvků na výkresech, například: *„…budu kreslit rybník, protože jsem byl s dědou na výlovu a moc se mi to líbilo…",* pro časovou náročnost zadaného úkolu konečné shrnutí objasňující volbu kreslených témat chybělo.

11.3 Shrnutí pozorování

Na základě realizovaných náslechů můžeme nyní porovnat specifické přístupy k problematice územní identity ve vyučování obou škol i v souvislosti s jednotlivými zamýšlenými postupy učitelů. Ačkoliv jsme měli možnost navštívit vždy dvě vyučovací hodiny, do problematiky místního regionu a formování vztahu k němu prostřednictvím výuky jsme kvůli její šíři nahlédli pouze částečně. V rámci obou škol toto téma tvoří jednak tradičně pojatou učební látku, jednak v tušené formě a spíše prostřednictvím různých aktivit prochází také dalšími předměty a skrze všechny ročníky.

Jak je patrné z Rámu 8, v obou školách byla v prvním případě výuka zaměřena na problematiku obce, směřovala od obecných poznatků a informací ke specifickým prvkům a vzhledem k tomu, že bylo pracováno s mladšími žáky, celkové pojetí hodiny bylo výrazně činnostní. Kromě uvedených shodných prvků, které ve své podstatě odpovídají závěrům z Rámu 7, jsme v obou školách samozřejmě nalezli také vlastní zajímavé postupy a specifika výuky. Souhrnně lze říci, že v pojetí škol lze nalézt prvky tradiční i méně běžné.

Rám 8: Shrnutí pozorování první hodiny

Vybraná charakteristika	**Škola A**	**Škola B**
Předmět	Prvouka	Prvouka
Tématická oblast ŠVP	Místo, kde žijeme	Místo, kde žijeme
Téma hodiny	Obec - možnosti jejího rozvoje	Obec - rozdíly mezi vesnicí a městem
Vymezení zájmového území	výhradně obec	obec a okolí zahrnující i centrum okresu
Celkové zaměření hodiny	postup od obecného ke specifickému, zaměření na budoucí vývoj v obci, posilování citlivosti žáků ke kvalitě životního prostředí obce	postup od obecného ke specifickému, zaměření na současnost a minulost obce
Organizační forma vyučování	skupinová výuka (kooperace žáků)	frontální výuka
Charakteristické prvky ve výuce	environmentální stolní hra, práce s kresleným plánkem obce, problémově zaměřená diskuse, dopis starostovi	využití multimediální tabule, práce s leteckým plánem a fotografiemi obce, dopis starostovi
Využití učebnic a studijních materiálů	ne	ano
Širší zarámování hodiny	ano – návaznost na minulé činnosti (plánek obce žákyně kreslila již dříve)	ne
Zdůrazňovaná složka územní identity podle Obrázku 1	životní prostředí, podnikavost lidí	historie, architektura
Přesah do vnějšího prostředí	ano - dopisy jsou starostovi skutečně předány, diskutovány reálné problémy obce	spíše ne - pouze teoretické závěry, dopisy nejsou předány

Zdroj: vlastní výzkum
Poznámka: červeně jsou označeny společné prvky v obou školách

Z hlediska celkové organizace i uchopení hodiny můžeme jako tradičnější chápat pojetí školy B. Přestože zde byla do vyučování začleněna velmi specifická aktivita, práce s multimediální tabulí a fotografiemi obce, jednalo se o hodinu zaměřenou spíše na prostý popis obce, její vybavenosti a pozice či vztahu k okolním obcím a nedalekým městům a na orientaci v blízkém i vzdálenějším prostředí. Území, na které byla výuka soustředěna, bylo proto vymezeno šířeji a zahrnovalo nejen bezprostřední území obce, ale i vzdálenější oblasti. Tradiční pojetí hodiny bylo patrné jednak ze stanovených cílů, které byly zaměřeny spíše na pochopení a zvládnutí učiva jako takového než na rozvoj a formování osobnosti žáka, ale také z celkové role učitele jako hlavního nositele již zpracovaných informací v rámci frontálního vyučování. Zaměření na méně efektivní činnosti sice přineslo pochopení probíraného tématu, žáci byli schopni popsat svou vesnici i rozlišit zdejší styl života od stylu života ve větším městě, na druhou stranu z hlediska formování vztahu k obci hodina nevyzněla příliš pádně. Především poslední zařazená aktivita, psaní dopisu starostovi obce, by měla dostat v hodině větší prostor, neboť jako taková umožňuje žákovi formulovat svůj názor na život v obci a přemýšlet tak i o svém vtahu k ní. Daná vhodně zvolená aktivita by také mohla získat větší potenciál jejím „dotažením do konce“, tedy skutečným předáním podnětů žáků místním představitelům. Ačkoliv jsme další hodinu Prvouky ve škole B neabsolvovali a nemůžeme tedy říci, že předání neproběhlo následně v některých dalších hodinách, v souvislosti s celkovým pojetím školy v obci B toto nepředpokládáme.

Oproti tomu ve škole A byla hodina Prvouky pojata méně tradičně, neboť byla zaměřena na kooperaci žáků, kteří se coby aktéři na tvorbě hodiny podíleli výraznějším způsobem než v B. Cílem hodiny bylo nejprve prostřednictvím didaktické hry nalézt teoretické možnosti budoucího rozvoje v obcích celkově a tyto poznatky následně zhodnotit a aplikovat na realitu obce A. Na základě diskuse o možnostech nové výstavby, rozvoje pracovních příležitostí či budoucím potenciálu obce a práce s vlastním nakresleným plánkem obce žáci posilují svůj vztah k obci, která je současně celkovým zájmovým územím v hodině. Stanovení odlišných cílů zaměřených především na „vyšší činnosti“ porozumění a hodnocení života v obci, odlišná pozice učitelky, v tomto případě stojící spíše v pozadí, i výraznější začlenění vlastních prací žáků dávaly posilování územní identity v hodině větší prostor. Hodina měla v tomto smyslu výraznější potenciál také proto, že byla zaměřena problémově a pracovala

s vlastními názory žáků, které bylo nutné v diskusi s ostatními obhajovat či v souvislosti s aktivitou psaní dopisu starostovi vhodně a přehledně formulovat.

Ačkoliv bychom v souvislosti s rozdílným pojetím těchto dvou hodin mohli zdůraznit rozdílný věk žáků v obou školách a částečně také vlastní osobnost učitele, jeho komunikativnost, návyky či preference určitých činností ve výuce, v souvislosti s výše uvedenými poznatky lze říci, že se nejedná o jediné prvky, které vlastní pojetí hodiny ovlivňují. Uchopení dané látky v obou školách ovlivňují zřejmě také vnější faktory, především aktivita obyvatel obce a pozice školy v obci. Učitelka školy A o místní komunitě hovořila jako o spolupracující, otevřené a citlivé ke změnám. Zdá se tedy, že angažovaný přístup veřejnosti i rodičů žáků k současnosti a budoucnosti obce v případě školy A umožnil orientovat se ve výuce na obtížnější úkoly a zařazovat do výuky také náročnější činnosti, neboť žáci již z domova mají větší přehled, jsou vnímavější k událostem v obci, jsou schopni také lépe diskutovat. Oproti tomu ve škole B, kterou na základě rozhovorů s učiteli chápeme jako v obci více izolovanou a na veřejném životě spíše nezávislou, toto pojetí chybělo a výuka tak byla zaměřena spíše na teoretické pochopení látky a reprodukci závěrů z hodiny žákem. Lze tak říci, že zatímco v první hodině ve škole A byla prostřednictvím aktivit ve výuce posilována již alespoň částečně vytvořená územní identita žáků, v případě hodiny B zařazením spíše tradičních a více teoretických prvků dochází k vlastnímu prvotnímu formování jejich územní identity.

Oproti první analyzované hodině jsme měli možnost v rámci druhé pozorovat v obou školách překvapivé rozdíly. Pojetí vyučovacích hodin bylo ve školách A a B naprosto opačné než v předchozím případě. Proti problémově a výrazně činnostně zaměřené první hodině ve škole A byla zde druhá hodina uchopena tradičně, žáci spíše přijímali informace zprostředkovávané učitelkou. Pomineme-li diskusi kladených otázek v první části hodiny, do výuky se žáci výrazně nezapojovali. Vzhledem k tomu, že tradice masopustu se v obci A nedodržuje, volila učitelka klasické pojetí hodiny k tomu, aby téma žákům představila. Činnostní zaměření druhé části hodiny a přesah aktivity do života obce můžeme pozorovat i ve druhé hodině školy A, v tomto případě však má zřejmě odlišný důvod, představuje spíše prvek motivace žáků než prvek související s jejich vztahem k blízkému území. Oproti tomu teoretické téma Prvouky ve škole B bylo nyní v hodině Výtvarné výchovy nahrazeno zajímavou aktivitou, která tvořila její vhodný doplněk. Svou formou tato hodina odpovídala pojetí první hodiny školy A, a měla tedy také výraznější potenciál pro posilování územní identity, neboť

byla více zaměřena na vlastní názor žáka a jeho vztah k obci či dalšímu území. Na základě vlastních preferencí žáci kreslili maxipohled – pozvánku pro kamarády a návštěvníky. Lze říci, že tato činnost pomáhá formovat a posilovat nejen vlastní územní identitu žáků, ale svým prostřednictvím také formuje vnější image obce jako takové (Heřmanová, Chromý a kol. 2009). Vzhledem k tomu, že obec B celkově v rámci okresu nepředstavuje významné centrum cestovního ruchu a leží mimo hlavní zájem turistů, bylo by zřejmě vhodné využít potenciál této činnosti a vhodné maxipohledy použít například k prezentaci obce na internetu. I v tomto případě je však izolovanost školy významnou překážkou.

Rám 9: Shrnutí pozorování druhé hodiny

Vybraná charakteristika	**Škola A**	**Škola B**
Předmět **Tématická oblast ŠVP** **Téma hodiny**	Prvouka Lidé a čas; Místo, kde žijeme Masopust, tradice	Výtvarná výchova Představení oblíbeného místa prostřednictvím pohlednice pro kamaráda
Vymezení zájmového území	obec	obec a blízké okolí
Celkové zaměření hodiny	zaměření na specifické prvky, porovnání tradic v různých lokalitách a dobách, postup z minulosti do současnosti	zaměření na specifické prvky, vyjádření názoru žáka prostřednictvím výkresu
Organizační forma vyučování	frontální	frontální
Pojetí výuky	vyprávění učitele - narace, kreslení	kreslení
Využití učebnic a studijních materiálů	Ne	ne
Širší zarámování hodiny	Ne	ano – chápána jako shrnutí předchozí hodiny
Zdůrazňovaná složka územní identity podle Obrázku 1	zvyky, tradice; historie	krajina
Přesah do vnějšího prostředí	ano, nemá však z hlediska identity důvod	zřejmě ne

Zdroj: vlastní výzkum

12 Závěr

Cílem našeho výzkumu v předkládané diplomové práci bylo analyzovat a charakterizovat význam tématu územní identity v pojetí málotřídních škol. Daný typ škol není většinou chápán pouze jako součást regionální vzdělávací sítě, ale také jako silný aktivizační prvek pro komunitu celé obce, a proto jsme soustředili na obě tyto

roviny. Je zřejmé, že ani tak nebylo toto obsáhlé téma zcela vyčerpáno, neboť jsme se soustředili pouze na interpretaci názorů jednotlivých pedagogů. Tento pohled na problematiku vzdělávání, ale také na problematiku celkového života obce „zevnitř" školy, je v mnoha souvislostech pouze zjednodušující a především výrazně subjektivní. Může ovšem přinést mnohá zajímavá zjištění. Přestože jsme náš výzkum soustředili pouze na tři dílčí území okresu Tábor označená jako A, B a C, jsme přesvědčeni, že obecné trendy a závěry zde získané by bylo možné pozorovat i v rámci jiných oblastí Česka či dokonce jiných států. V teoretické části vycházíme především z práce Heřmanové, Chromého a kol. (2009) zkoumající celkový vztah obyvatel k regionu, k obci jako takové i ke specifickým dílčím místům a určující významné složky, kterými je tento vztah formován a posilován. Právě škola, v našem případě málotřídní, může tyto jednotlivé složky díky novému pojetí vzdělávání a rozvolnění dříve přísně stanovených osnov do své výuky vhodným způsobem zahrnout a tedy je vhodně akcentovat.

V této souvislosti tak můžeme zodpovědět naši první výzkumnou otázku, a to: *Jaký význam má problematika územní identity v rámci školního prostředí?*

Ačkoliv jsme se výše zmínili o možnosti chápat dané téma jako zajímavou učební látku, prostřednictvím které žák získává základní informace a poznává tak své nejbližší okolí, jeho potenciál je širší. Díky stále větším možnostem začleňování aktivit do vyučování i díky změnám v pojetí vyučování, především v souvislosti s možností rozvíjet klíčové kompetence a reagovat na vnější podmínky v území, může nyní problematika územní identity sloužit také k formování celkové osobnosti žáka. Kromě významu pro žáky má však možnost formování a rozvoje územní identity důležitý význam také pro málotřídní školy jako takové, neboť v některých případech může dokonce sloužit jako obranný prvek proti nepříznivému vývoji školské sítě.

Ve třech námi vybraných školách jsme se setkali se všemi těmito důvody. Zatímco v případě školy A je posilování územní identity a citlivost k vlastnímu životu obce chápáno jako investice do budoucnosti, neboť reaguje na skutečnou situaci obce A, pro školy B a C jsou důvody zařazení tohoto tématu odlišné. Pro ředitelku školy B jsou nejdůležitějšími důvody začlenění územní identity do výuky povědomí o nejbližším okolí a suplování role rodičů v této souvislosti. I v tomto případě tak škola de facto reaguje na okolní podmínky, neboť obec B a její obyvatelstvo bychom mohli charakterizovat jako méně citlivé k nejbližším místům a také celkově jako méně aktivní. Navíc v souvislosti s konkurenceschopností místní málotřídky v systému základního vzdělávání bere škola B téma identity také jako výrazný impulz k lepšímu vzdělávání

obecně. Škola C tématiku územní identity jako jediná spojuje navíc s problematikou vlastenectví, tedy vztahu žáků k řádově většímu území celého státu.

Výše zmíněné prvky mohou být školou použity díky jejich zastoupení ve školských dokumentech různé úrovně. *Jakým způsobem je tedy téma územní identity pojato ve školských dokumentech RVP a ŠVP?*

V rámci nejobecnějších vzdělávacích dokumentů pro nižší stupeň základních škol jsme téma identity podle očekávání nalezli v hojné míře především v pojetí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Toto zařazení je zřejmě nejvhodnější, neboť umožňuje ve výuce vhodně propojit fyzickogeografickou a sociogeografickou složku (Heřmanová, Chromý a kol. 2009). Díky tomu tedy žáci nižších ročníků mohou o svém nejbližším území přemýšlet jako o komplexním prostředí neochuzeném o žádnou z důležitých složek. Téma identity jsme proto obecně nalezli v celcích Místo, kde žijeme, Lidé a čas či Rozmanitost přírody. Na základě schématu na Obrázku 1 tak můžeme říci, že v RVP je prostřednictvím témat těchto celků pracováno především s typickou krajinou, životním prostředím, historií a kulturou.

I v dokumentech školní úrovně, tedy v ŠVP jednotlivých škol je zastoupení územní identity nejzásadnější právě v těchto celcích. Jednotlivé složky ze schématu Obrázku 1 jsou ovšem logicky zastoupeny v odlišné intenzitě, neboť více odrážejí charakteristickou situaci jednotlivých obcí či oblastí. Rozdílné pojetí a zastoupení zmiňované problematiky je dobře viditelné v Rámu 7 shrnujícím důležité informace ŠVP jednotlivých dotazovaných škol. Ačkoliv jsme původně měli tendence chápat jednotlivé školy spíše jako izolované prvky v obci, které své dokumenty a následně také reálné vyučování koncipují nezávisle na okolí, tento trend se překvapivě spíše neprojevil. Přestože ve všech námi vybraných školách se v souvislosti s tématem identity a vztahu k nejbližšímu okolí projevují spíše „neživá a od reality odtržená“ témata okolní krajiny či historie obce, důležitými složkami jsou v některých případech také témata „živější a angažovanější“, podnikavost lidí či jejich typické vlastnosti.

ŠVP sice představuje důležitý dokument, stále se ovšem jedná o dokument teoretický. Pojetí identity a tedy zastoupení jednotlivých složek, které její formování a posilování umožňují, ovlivňuje nadto také osobnost učitele s tímto tématem pracujícím a specificky chápajícím význam tohoto tématu. Důvody začlenění tématu územní, tedy regionální a lokální identity do výuky se odrážejí také na jeho vlastním pojetí daného tématu ve výuce.

Jakým způsobem se téma územní identity objevuje v zamýšlené výuce učitelů vybraných málotřídních škol?

Důvodem zastoupení tématu lokální identity, vztahu k místu nejčastěji chápanému jako celá obec, je příprava na budování vztahu k většímu celku jako analogie vztahu k obci. Další typy územních identit jsou rozvíjeny na základě vztahu k nejbližšímu území ve směru od nejbližšího a reálného ke vzdálenějšímu a více abstraktnímu.. Dalo by se říci, že v případě školy A a C se téma více méně prolíná výukou celkově, neboť má, jak jsme výše uvedli, určitý další smysl. Pro A je to lepší budoucnost, pro C je to posilování vlastenectví. Oproti tomu v případě školy B, která je zaměřena spíše výkonově, je téma identity bráno spíše jako jedno z témat vyučovacích hodin a navíc jako jedno z těch méně důležitých. S podobným názorem jsme se ovšem setkali ve všech námi zvolených školách. Pro všechny dotazované pedagogy bylo téma identity spojeno s oddechovou činností a pojato spíše jako *„…takové pěkné hraní si“*. Právě proto má dané téma v některých školách spíše podřadnější postavení, ovšem zřejmě právě proto může být dané téma u žáků také velmi oblíbené.

Vzhledem k výše diskutovaným složkám územní identity z Obrázku 1, které školy ve výuce používají nejčastěji, jsou rozšířeny v jednotlivých školách také více méně podobné způsoby výuky. Zatímco složka krajina a životní prostředí je ve výuce učitelů všech dotazovaných škol zpracovávána poměrně tradičně v souvislosti s vycházkami do blízkého okolí, pozorováním změn v přírodě či s environmentálně zaměřenými projekty, ostatní složky nabízejí širší možnosti. Především v souvislosti s historií obce, výjimečně s historií školy, využívají dotazovaní učitelé také méně obvyklé postupy. Nejrozšířenějším z nich je aktivní práce žáků s obecní a školní kronikou či s jejich fragmenty. Tento prvek ve výuce využívají především školy A a C. Ačkoliv i škola B má v tomto smyslu dobré možnosti, volí odlišnou cestu a zařazuje do výuky získávání informací prostřednictvím spíše pasivní, ovšem zřejmě oblíbené přednášky. Celkově je možné říci, že výuka směřující k posilování typů územní identity je ve výuce všech dotazovaných učitelů pojata spíše tradičně, metodou výkladu jsou předávány základní informace, a doplněna o dílčí aktivity či postupy, žáci se účastní besedy, pracují s reálnými zdroji, hovoří s místními pamětníky.

Jakým způsobem pedagogové tématicky zaměřenou výuku skutečně realizují?

Ačkoliv by se teoretické i praktické pojetí výuky, tedy zamýšlené a realizované kurikulum, mělo více méně ve všech případech shodovat a doplňovat, faktor osobnosti učitele i specifické podmínky v rámci jednotlivých tříd mezi nimi často mohou vytvářet

větší či menší rozdíly. Zatímco většina učitelů ve vedených rozhovorech zdůrazňovala spíše tradiční pojetí svých hodin, námi navštívená vyučování přinesla daleko více činnostně zaměřeného vyučování. Časté zdůrazňování tradičního pojetí výuky můžeme chápat jako snahu učitelů vytvářet obraz školy jako seriózní vzdělávací instituce zaměřené především na předávání informací a na hodnocení výkonu žáků. Téma územní identity skýtá výrazný potenciál především v souvislosti s rozvojem osobnosti žáka, ten však nelze v běžném smyslu objektivně hodnotit či s ním pracovat tradičně. Zařazení aktivit, které jsme měli možnost v hodinách pozorovat, ovšem vypovídá o ochotě učitelů „někdy si s žáky hrát“, což je při formování a posilování územní identity důležité. Tuto skutečnost učitelé v rámci navštívených hodin dokazovali, a to i přesto, že v některých případech zdůrazňovali, že hodina byla pro žáky „za odměnu“ a rozhodně není běžná. Ačkoliv učitelé v rozhovorech shodně zdůrazňovali ve svém pojetí výuky o identitě především téma historie obce a specifické krajiny, práci s historickými prameny či alespoň okrajové využití tématicky zaměřených pracovních listů, během náslechů jsme měli možnost toto ověřit pouze částečně. Zatímco škola B skutečně pracovala s tématem historie a místní krajiny, v hodinách školy A se objevovala témata jiná a na jejich základě také odlišné aktivity, jako například dříve nezdůrazňované využití didaktické hry. Na druhou stranu je ovšem nutné zdůraznit, že při realizaci rozhovorů učitelé museli na otázky reagovat ihned a vlastní specifické postupy tak nemuseli zdůraznit i kvůli tomu. Nadto kvůli šíři problematiky územní identity nelze toto téma nikdy zcela vyčerpat a detailně popsat, neboť vždy může být pojato nově či v jiných souvislostech.

V první části našeho výzkumu jsme se věnovali škole jako místu vzdělávání, které svým žákům zprostředkovává pomocí výuky, různých dalších aktivit a spoluprácí s dalšími aktivními občany informace, na základě kterých si žáci utvářejí svůj vztah k okolí. Druhá část našeho výzkumu byla opět provedena formou rozhovoru s vybranými učiteli a jejím cílem bylo charakterizovat vliv školy a jednotlivých pedagogů na rozvoj identity v rámci širší komunity obce a dále zodpovědět otázky:

Jaké akce škola pro veřejnost pořádá během roku?

Jakým způsobem se učitelé účastní veřejného kulturního a společenského života obce?

Na základě této části rozhovorů bylo zjištěno, že ve většině případů škola sice pomáhá v rámci širší komunity posilovat různé složky územní identity, není ovšem jejich aktivním nositelem. V tomto smyslu je škola většinou využívána pouze jako

jediná místní budova vhodná ke sportovním, společenským či jiným aktivitám. Ačkoliv tedy přeneseně můžeme hovořit o posilování podnikavosti místních obyvatel a jejich sportovních aktivit, nelze říci, že by škola nebo učitelé jako takoví v tomto smyslu hráli významnější roli.

Ve všech případech školy reagují také na vnější podmínky a podněty. Tyto vycházejí jednak od místních aktivních obyvatel, kteří jsou schopni a ochotni pro obecní komunitu pracovat a organizovat vhodné aktivity, jednak od obce jako takové. Na základě rozhovorů jsme prakticky ve všech školách mohli také nalézt větší či menší součinnost školy a obce, školy a aktivních spoluobčanů nebo alespoň rodičů. Zatímco úzký vztah mezi školou a obcí jako takovou jsme objevili ve všech vybraných případech, alespoň jako kulturní vložka při vítání občánků fungují žáci ve všech třech obcích, výraznější spolupráce s veřejností či rodiči již tak běžná není a navíc je charakteristická různou intenzitou a formou v jednotlivých obcích. Hovoříme-li o přímé spolupráci veřejnosti na výuce jako takové, není toto v rámci modelových škol rozšířené. Ačkoliv školy B a C jsou veřejnosti běžně přístupné a škola C dokonce deklaruje ve svém ŠVP možnost rodičů fungovat jako asistenti pedagoga, pouze ve škole A jsme mohli během našeho výzkumu pozorovat reálnou spolupráci těchto dvou stran. V obci A je aktivní takzvaný Okrašlovací spolek tvořený místními občany, který je významným partnerem školy A a který organizuje za pomoci školy různé akce. Dalo by se říci, že v některých případech je to dokonce tento spolek, který iniciuje aktivitu pro místní školu a její žáky. Ředitelka školy A navíc danou spolupráci velmi oceňuje: *„No my se s některýma aktivitama s Okrašlovákem spíš svezeme.“* Aktivita místních v obci A je ovšem v porovnání s ostatními obcemi unikátní. I v dalších obcích jsou dotazovanými učiteli zmiňovány další spolky, avšak v těchto případech aktivita jako taková vychází od učitelů a ne od představitelů daných sdružení a spolků.

Je zřejmé, že právě v této části vstoupil do popředí fakt, že všichni dotazovaní učitelé byli „přespolní“, tedy, že nebydleli v místě zaměstnání. Vzhledem k tomu, že jsme rozhovory s „domácími“ učiteli nemohli realizovat, nevíme, zda by se role učitelů v této souvislosti změnila, předpokládáme však, že ano. I když se učitelé v obci, kde jsou zaměstnáni, společenských aktivit neúčastní, je to zřejmě z toho důvodu, že jsou zde časově limitováni, kromě rodičů neznají ostatní obyvatele a výjimečně také proto, že nejsou aktivní ani „doma“. Pro širokou nerodičovskou veřejnost tak školy a učitelé v námi vybraných obcích větší akce nepořádají. Výjimkou je pouze učitelka školy B, která pro místní organizuje koncert pěveckého sboru z blízkého města. I to je ovšem

cenná aktivita, která může komunitu obce propojit a následně tak pomoci formovat vztah k tomuto prostředí.

V naší práci jsme se zaměřili na možnosti formování a posilování územní identity pouze v omezených oblastech okresu Tábor. Při výběru jsme byli limitováni jednak počtem málotřídních škol v okrese celkově, jednak také vstřícností ředitelů a pedagogů ke spolupráci na časově náročném výzkumu. Došli jsme však i přesto k podnětným závěrům. Jsme si ovšem vědomi toho, že jsme dané téma nevyčerpali zcela. Pro detailnější analyzování možností uchopení tématu územní identity v rámci škol by jistě bylo vhodné zaměřit se na větší počet škol či oslovit také větší počet pedagogů. Velkým přínosem by jistě bylo dále zohlednění také dalších aktérů vzdělávání, například představitelů obcí jako zřizovatelů většiny škol, či rodičů jako významných partnerů ve vzdělávání.

13 Použitá literatura

BARTÁK, M. (2011): Venkovská komunitní škola. Magisterská práce. Katedra pedagogiky PF MU, Brno, 77 s.

BIRBILI, M. (2005): Constants and Contexts in Pupil Experience of Schooling in England, France and Denmark. European Educational Research Journal, 4, č. 3, s. 313-320

BROWN, K. (2005): Estonian schooscapes ana the marginalisation of regional identity in education. European Education, 37, č. 3, s. 78-89

BROWN, K. (2008): Regional identity and schools in Estonia; Creating a „we“ feeling? European Education, 40, č. 3, s. 8-26

CÍLEK, V. (2005): Umění vytvářet místo – nad knihou Christophera Daye „Duch a místo“. In: Nosek, J. a kol. (eds.): Tvář naší země – krajina domova. Studio JB, Praha, s. 7-10

ČEKAL, J. (2011): Výuka tématu Místní region na 2. stupni ZŠ. Dostupné na: http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13039/VYUKA-TEMATU-MISTNI-REGION-NA-2-STUPNI-ZS.html/

GEWIRTZ, S., CRIBB, A. (2008): Taking Identity Seriously: dilemmas for education policy and practice. European Educational Research Journal, 7, č. 1, s. 39-49

HAVLÍČEK, T. a kol. (2005): Geografický výzkum periferních oblastí. Dostupné na: http://www.periphery.cz/index.php?id=vyzkum

HEJNOVÁ, J. (2007): Formování mikroregionální identity Východních Krkonoš na příkladu obce Horní Maršov. Magisterská práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvje PřF UK, Praha, 88 s.

HEŘMANOVÁ, E., CHROMÝ, P. a kol. (2009): Kulturní regiony a geografie kultury. ASPI, Praha, 348 s.

CHROMÝ, P. (2003): Formování regionální identity: nezbytná součást geografických výzkumů. In: Jančák, V., Chromý, P., Marada, M. (eds.): Geografie na cestách poznání. UK v Praze, PřF, KSGRR, Praha, s. 163-177

CHROMÝ, P. (2009): Region a regionalismus. Geografické rozhledy, 19, č. 1, s. 2-5

CHROMÝ, P. a kol. (2005): Identita – průřezové téma vzdělávacích programů. Geografické rozhledy, 14, č. 2, s. 36-37

CHROMÝ, P. a kol. (2009): Regional identity, contemporary and historical regions and the issue of relikt borders – the case of Czechia. In: Heffner, K. (ed.): Region and regionalism, 2, č. 9, s. 9-19

JANČAŘÍKOVÁ, K. (2010): Vyprávění příběhů není frontální výuka.
Dostupné na: http://cevv-uk-pedf.blog.cz/1006/vypraveni-pribehu-neni-frontalni-vyuka

JIRÁSEK, D. (2005): Geografie místního regionu v základním vzdělávání na příkladu Chrudimska. Magisterská práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK, Praha, 123 s.

KADEŘÁBKOVÁ, J., KHENDRICHE-TRHLÍNOVÁ, Z. (2008): Region a regionální vědy (Vybrané sociální, kulturní a environmentální aspekty). Vysoká škola finanční a správní, o.p.s., Praha, 77 s.

KLUSÁKOVÁ, L., ELLIS, S.(2007): Imagining frontiers, contesting identities. PLUS, Pisa, 458 s.

KLUSÁKOVÁ, L., TEULIÈRES, L. (eds.; 2008): Frontiers and Idnetities. Cities in Regions and Nations. PLUS, Pisa, 450s.

Czech Kid (2007): Pro pedagogy – kulturní identita; Jak se člověk stane Čechem?
Dostupné na: http://www.czechkid.cz/si1120.html

KOSTIĆ, M. (2004): Vnitřní periferie v Česku – příklad středočesko-jihočeského pomezí. Magisterská práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK, Praha, 112 s.

KUBEŠ, J. (2007): Rozdílný vývoj obyvatelstva v sídlech české a rakouské části přeshraničního regionu „Novohradské hory – Freiwald“ mezi lety 1869-2001. Klaudyán: Internetový časopis pro historickou geografii a environmentální dějiny, 4, č. 7, s. 32-55
Dostupné na: http://www.klaudyan.cz/dwnl/200701/05_kubes.pdf

KUBEŠ, J., KRAFT, S. (2011): Periferní oblasti jižních Čech a jejich sociálně populační stabilita. Sociologický časopis, 47, č. 4, s. 805-829
Dostupné na:
http://sreview.soc.cas.cz/uploads/7d0f98ff07aaaee4a0bd9e12cb8d0847f7154ce8_Kubes% 20soccas2011-4.pdf

KUČERA, Z. (2011): Rozmanité cesty regionální geografie. Geografické rozhledy, 20, č. 5, s. 14-18

KUČEROVÁ, S. (2009): Územní rozmístění základních škol v Česku, hlavní rysy jeho proměn ve 2. polovině 20. století a jejich potenciální důsledky. Studia Paedagogica-Sborník prací Filosofické fakulty Brněnské univerzity, U 12, č. 6, s. 1-25

KUČEROVÁ, S. (2011): Identita českého venkova. Deník veřejné správy online
Dostupné na: http://denik.obce.cz/clanek.asp?id=6468810

KÜHNLOVÁ, H. (1998): Tady jsem doma aneb Poznej dobře své bydliště. MOBY DICK, Praha, 53 s.

KÜHNLOVÁ, H.(2007): Život v našem regionu: pracovní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň, FRAUS, 64 s.

LAUERMANN, M. (2011): Komunitní škola
Dostupné na: http://komunitniskola.blogspot.com/

LOSKOUTOVA, M. (2002): A motherland with a radiu sof 300 miles: Regional identity in russian secondary and post-elementary education from the early nineteenth century to the war and revolution. European Review of history – Revue européenne d´histoire, roč. 9, č. 1, s. 7-22

Manuál pro tvorbu ŠVP ZŠ. Výzkumný ústav pedagogický, Praha 2005, 104 s.

MARADA, M. (2011): Učebnice Hany Kühnlové Život v našem regionu získala zvláštní ocenění na knižním veletrhu ve Frankfurtu. In: kol. autorů (eds.): Informace ČGS, 30, č. 1, s. 34-35

MAŘÍKOVÁ, P. (2004): Malé obce – sociologický pohled
Dostupné na: http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/odbor/reforma/priloh_1.pdf

McCALL, G. (2003): The Me and the Not-Me. Positive and Negative Poles of Identity. In: kol. autorů (eds.): Advances in Identity Theory and Research. Kluver Academic-Plenum Press, New York, s. 11-26

MILLER, M., TUTTLE, C. (2007): Building communities: How rural community colleges develop thein communities and the people who live in them. Community College Journal of Research and Practice, 31, č. 2, s. 117-127

MITCHELL, K. (2004): Geographies of Identity: muliculturalism unplugged. Progress in Human Geography, 28, č. 5, s. 641-651

MRÁZKOVÁ, A. (2009): Geografické aspekty vývoje školské sítě v okrese Tábor. Bakalářská práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK, Praha, 53 s.

PAASI, A. (2002): Place and region: Regional worlds and words. Progress in human geography, 26, č. 6, s. 802-811

PAPATHEODORU, T. (2002): How We Like Our Schools to Be … Pupils´ Voices. European Educational Research Journal, 1, č. 3, s. 445-466

PASCH, M. (1998): Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Portál, Praha, 420 s.

PIŤHA, P. (1999): Škola jako komunitní centrum obce. Moderní vyučování, 6, č. 8, s. 5-7

PRŮCHA, J. (2001): Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Portál, Praha, 139 s.

Rámcový vzdělávací program ZŠ. Výzkumný ústav pedagogický, Praha 2007,126 s.

ROUBAL, O. (2003): Když se řekne identita…regionální identita.
Dostupné na: http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=1381&st=116

RÝDL, K. (2011): K pojetí kvality vzdělávání z hlediska celostního přístupu
Dostupné na: http://szzs.ecn.cz/pedkonf/Rydl_prednaska.doc

ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2003): Jak podpořit výukou zeměpisu myšlení žáků? In: Jančák, V., Chromý, P., Marada, M. (eds.): Geografie na cestách poznání. UK v Praze, PřF, KSGRR, Praha, s.16-29.

ŘEZNÍČKOVÁ, D. a kol. (eds.; 2008): Výuka v krajině. Univerzita Karlova, Praha, 184 s.

ŘEZNÍČKOVÁ, D. a kol. (2009): The transformation of geography education in Czechia. Geografie – Sborník ČGS, 114, č. 4, s. 316-331

SOUSA, F., KUČEROVÁ, S. (2011): Territorial inequality and school-based curriculum: Voices from Portugese and Czech rural schools (Study). Schooling in rural and urban settings, EERA

SZCZEPANSKI, M., ŚLIZ, A. (2011): Mezi místem a prostorem. Lokální identita-regionální identita: Pokus o sociologický náhled.
Dostupné na:
http://www.interreg.uni.opole.pl/biblioteka/docs/SzczepanskiSliz_cz.pdf

ŠEĎOVÁ, K. (2007): Komunitní škola a rodiče (případová stuide). Dostupné na: http://www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1_CAPV_Sedova.pdf
ŠINDLÁŘOVÁ, J.(2002): Otázky regionální identity. Zemědělská ekonomika 2002, 48. č. 6, s. 263-268.
ŠTĚTINOVÁ, K. (2006): Územní identita obyvatel Česka: vývojový a hierarchický pohled. Magisterská práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK, Praha, 137 s.
ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. (2007): Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, Praha, 380 s.
TORMEY, R. (2006): The Construction of national identity through primary school history: the Irish case. British Journal ofSociology of Education, 27, č. 3, s. 311-324
TOUŠEK, V. a kol. (2008): Ekonomická a sociální geografie. Aleš Čeněk s.r.o., Plzeň, 410 s.
TRNKOVÁ, K. (2003): Málotřídka a rodiče. Dostupné na: http://www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1_CAPV_Trnkova.pdf
TRNKOVÁ, K. (2007): Málotřídní školy a faktory ovlivňující jejich existenci a fungování. Dostupné na: http://is.muni.cz/th/8942/ff_d/cele-po_korekci.doc
VÁVRA, J. (2003): Vnímání místa – Výuka (nejen) zeměpisu nejen poznáváním a hodnocením, ale i vnímáním s využitím Yi-Fu Tuanovy koncepce. Dostupné na: http://blisty.cz/art/14798.html
VENCÁLEK, J. a kol. (1995): Severní Morava a české Slezsko – geografie místního regionu pro ZŠ. OLZA, Český Těšín, 112 s.
VENCÁLEK, J. a kol. (1997): Haná a horní Pomoraví – geografie místního regionu pro ZŠ. OLZA, Český Těšín, 112 s.
VENCÁLEK, J (1998): Protisměry územní identity. OLZA, Český Těšín, 206 s.
VRÁGA, M. (2008): Regionální kultura a kurikulární dokumenty jako nástroj jejího zprostředkování a reprodukce. Magisterská práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK, Praha, 91 s.
WALTEROVÁ, E. a kol. (2010): Školství – věc (ne)veřejná. Karolinum, Praha, 303 s.
ZICH, F. a kol. (2006): Sociální potenciál regionu (soubor studií). Vysoká škola finanční a správní, o.p.s., Praha, 103 s.

Internetové odkazy

Český statistický úřad (ČSÚ)
www.czso.cz, online 15. 10. 2011
Klub českých turistů
http://www.kct-tabor.cz/gymta/ChranenaUzemiCR/Taborsko, online 15.1.2012
Metodický portál RVP
http://clanky.rvp.cz(/wp content/upload/prilohy/8187), online 12. 2. 2012
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT ČR)
www.msmt.cz, online 7. 12. 2011
Montessori pedagogika
http://www.motessori-beskydy.cz/montessori-principy/elipsa, online 24.1.2012

14 Přílohy

Příloha 1: Pracovní list Obec – škola A

Napiš svoji adresu_____

Zjisti a napiš adresu školy_____

Zjisti a napiš adresu obce_____

Zapiš jména významných rodáků obce, kde bydlíš_____

_____

Nejbližší města v okolí našeho bydliště jsou_____

Co vše se nachází na naší návsi_____

_____

Které služby máme v naší obci_____

Které zajímavosti může nabídnout oblast kde žiju_____

_____

Co navštěvujeme v blízkých městech_____

Co se ti v obci líbí_____

_____

Co bys chtěla v obci změnit_____

_____

Jaké zajímavosti ukážeš svým známým, když tě přijedou navštívit?

Jakými dopravním prostředky lze řešit dopravu ve městě?

Na vesnici?

Znáš některé slavné rodáky?

Znáš některé pověsti z vaší obce? K jaké oblasti se vztahují?

Namaluj turistickou značku kostela, hradu, informací, první pomoci, pošty, kde je najdeme v naší obci?

Příloha 2: Pracovní list Obec – škola B

NAŠE OBEC

Obec, ve které bydlím se jmenuje_____

V čele naší obce stojí_____

V naší obci je:

obecní úřad	škola
nemocnice	vlakové nádraží
hřiště	pošta
kostel nebo kaple	banka
kino	rybník
knihovna	autobusová zastávka
policie	restaurace
hřbitov	divadlo
lékař	školka
autoopravna	obchod
hasičská zbrojnice	cukrárna

Příloha 3: Hlásek, příloha Hlasu Nadějkova (březen 2012) – Prezentace školy A

POVĚSTI Z NADĚJKOVSKA

O zlém Feuersteinovi

Feuerstein byl hodně zlý
Ovládlý a panovný
Vždycky v pravé poledne
Jen v ohnivém kočáře
Jezdí chodbou sem a tam
Tam a sem a zase zpátky
Aby měl jen nižší splátky
A protože už je člověkem
Musí platit zavděkem

Adélka

V Nadějkově staví kostel

Čert opustil svoji postel.
V Jeuzalémě popad kámen
A řekl. S kostelem je ámen.
Zvony zvoní a čert letí,
Koukněte se všechny děti
U Cunkova kámen padá,
Celá vesnice je ráda
Že v neděli bude mše
A to už je vše

Amálka

O zlém Feuersteinovi

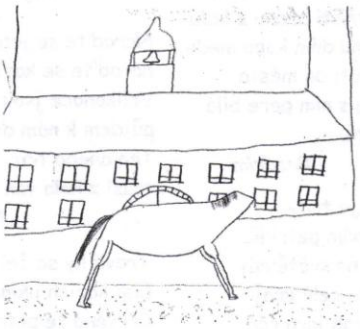
Feuerstein chamtivý to generál
Do hlavy si vzal
Na zámku chodbu tajnou zbudoval
Aby své poklady v tajnosti uchoval.
Souzeno mu však klidu nebylo
V zámku po jeho smrti strašilo
Zedník byl zde zazděn
Neštěstí nebyl nikdo nadšen
Ohnivý kočár o polednách jezdil zámkem sem a tam,
Feuersteinovi za jeho zlobu a lakotu nebyl klid ponechán.
Až dobrá rada byla synovcovi dána:
„Nechte udělat bystu toho šetrného pána."
Kněz bystu Feuersteinovu vysvětil
Do kostela vystavil
A jak už je známo strašení tomu byl konec
Dřív než zazvonil zvonec

Nela

O bezhlavém koni

Zámecký park v Nadějkově
Má své tajemství
Kůň tam běhá po pěšině
Je to z pověstí
Běhá tam a pase se
Dělá v parku recese
Proslavil se takhle tímhle
Že mu hlavu nevidíme
A to je konec básničky
Ó jak je náš svět maličký

Leontýnka



2

Pohořelice byla pohostinná vesnice

Když tam bylo posvícení
Pilo se až do setmění
Přišel tam panáček
Co měl mokrý fráček
Sedl si klidně za stoleček
Do pusy dal lívaneček
Potom pěkné kuřátko
Všechno snědl zakrátko
Ze šůsků mu kapalo
Pár lidí ho poznalo
Lekli se a křičeli
Mezi sebou ho nechtěli
Kdo pod střechu v dobrém přijde
Ten tu s námi vždycky vyjde
To zvolal pan hospodář
A začli hrát mariáš

Adélka

O zázračném zachránění

Koně táhnou povoz těžký
Kočí za nimi jde pěšky
Vůz se převrh do říčky,
Spadl náklad celičký
Přežil kočí
Kolem koní se točí
Kobylka mu zakrátko
Porodila hříbátko.

Nela

O zlém zámeckém pánu

Ve Lhotě zámek stál
A jeho pán byl chtivý generál
Ženu krásnou měl
A celý svět ji milovat chtěl
Pak se však rozkřiklo, že tam straší
Však ze strašidla vyklubal se pán starší
Ze zámku všechno shořelo
Popela z toho moc nezbylo
Duch zlého pána strašit po večerech musí
Kolemjdoucí o rozhřešení prosí

Katka

V Bezděkově na chalupě

Vdova stále pracovala
I v neděli nelenila
Na práci moc chvátala
Za chvíli však zemřela
Ale v noci strašila
Děti daly sloužit mši
Za maminku svoji

Maminka šla do nebíčka
Už nikde nestraší.

Radim

Příloha 4: Příklad spolupráce školy a veřejnosti na výuce – škola A

UŽITEČNÝ HMYZ a HMYZÍ HOTEL

pracovní list

nákres našeho hmyzího domku

1. Hmyzí domek jsem vytvářel/a s:

.....

.....

.....

Okrašlovací spolek

2. Jako výplň domku jsme použili tento materiál:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Domky jsme dělali protože:

.....

.....

.....

.....

.....

4. Hmyz poznám zpravidla podle:

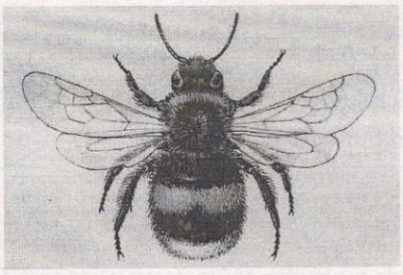
- Počtu nohou..... *(doplň)*
- Pohybové dovednosti, protože hmyz umí stejně jako ptáci:..... *(doplň)*
- Složení těla z: -.....

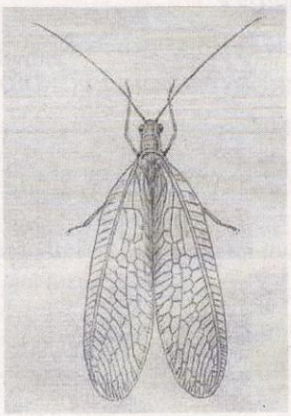
  -.....

  -.....

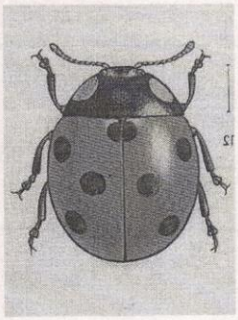
5. Doplň pod obrázky jména živočichů, kteří se mohou stát nájemníky hmyzího domku

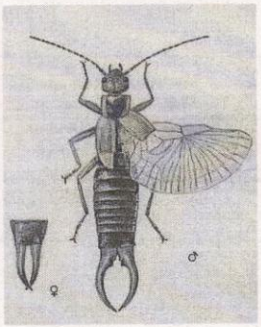
(nápověda: vyber z: *čmelák, pestřenka, sluněčko, škvor, zlatoočka)*





....





....

Použité obrázky jsou z:
http://www.guh.cz/edu/bi/biologie_bezobratli/index.html
autoři: Ivo Lysoněk a Petr Hořčičko

6. Zkus najít v atlasu hmyzu nebo na internetu tyto užitečné živočichy, kteří mohou navštívit váš hmyzí hotel:

- VOSÍK OBECNÝ
- VOSIČKY
- Včely samotářky neboli poustevnice – ZEDNICE, PLOSKOČELKY, PÍSKORYPKY, CHLUPONOŠKY, DRVODĚLKY
- LUMEK
- LUMČÍK

7. Zbývající místo využij pro nákres živočicha, který tě zaujal, nebo pro své poznámky a zajímavé postřehy z budování hmyzího hotelu.

Příloha 5: Příklad vztahu mezi školou a rodiči – Dotazník školy A

Dotazník pro rodiče žáků Základní školy a Mateřské školy

Vážení rodiče,
závěrem letošního roku bychom Vás chtěli oslovit a poprosit Vás o vyplnění jednoduchého dotazníku,který se stane pracovním materiálem pro naši další plánování činnosti v následujícím roce 2010/2011.Dotazník můžete podepsat nebo jméno může zůstat nevyplněno.

1.Jak hodnotíte pedagogický proces na naší škole 1 2 3 4 5

2.Jak hodnotíte výběr učebnic a výukových textů 1 2 3 4 5

3.Jak hodnotíte mimoškolní činnost naší školy 1 2 3 4 5

4.Které z akcí byly pro Vaše dítě přínosem a čím nebo se mu líbily – prosím zatrhněte.

Týden zdraví
Drakiáda
Práce ve školní družině
Výtvarné soutěže
Mikulášská
Výchovné koncerty
Besídky žáků
Karneval
Recitační soutěž
Pěvecká soutěž
Sběr starého papíru a pomerančové kůry
Ostatní sběrové akce
Sportovní soutěže – běh pro zdraví,vybíjená,florball,kopaná,atletická Olympiáda
Výtvarné dílny ve spolupráci s maminkami Okrašlovací spolek
Dětský den
Školní výlety ,exkurze
Ekologický program s CEV Votice

5.Prosíme o možnost návrhů další činnosti,případně co v programu mimoškolní činnosti postrádáte.

6.Které ze zájmových kroužků byly pro Vaše dítě přínosem nebo je využívalo,či bude využívat.

Anglický jazyk	1	2	3	4	5
Pohybový kroužek	1	2	3	4	5
Kroužek hry na flétnu	1	2	3	4	5
Počítačový kroužek	1	2	3	4	5

7.Prosím o zhodnocení četnosti kroužků a zájmové činnosti na škole a možné návrhy pro její zlepšení či zpestření.

8.Zhodnoťte činnost školy v rámci dostupnosti informací.Vyhovují Vám:

Třídní schůzky 2x ročně a plánované měsíční konzultace	1	2	3	4	5
Třídní schůzky 4x ročně a konzultace po domluvě	1	2	3	4	5
Třídní schůzka pouze 1x ročně a pouze plánované konzultace	1	2	3	4	5
Informace podané prostřednictvím www stránek	1	2	3	4	5
Je Vaše dítě dostatečně informováno ve škole	1	2	3	4	5
Máte dostatek informací o prospěchu Vašeho dítěte	1	2	3	4	5
Je hodnocení Vašeho dítěte objektivní	1	2	3	4	5

Vyhovují Vám lépe a)třídní schůzky b) konzultace Prosím zatrhněte.

9. Jsou na Vaše dítě kladeny nároky:

nadměrné přiměřené v rámci jeho možností nedostatečné

- pokud nadměrné v kterých předmětech
- pokud nedostatečné v kterých předmětech

10.Prosíme Vás o další náměty,případně celkové zhodnocení činnosti naší školy.

Předem děkujeme za spolupráci při vyplnění dotazníku.
Hodnotící škála: 1 – výborné, 2 – velmi dobré, 3 – dobré, 4 – vyhovující, 5 – nevyhovující.

…….. ředitelka školy
podpis rodičů