

POSUDEK OPONENTA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE PETRY PITELKOVÉ REVITALIZACE PRŮMYSLOVÉHO OBJEKTU: ŠKOLNÍ GEOGRAFICKÝ PROJEKT

Bakalářská práce sl. Petry Pitelkové má didaktické zaměření a pojednává o stále aktuální problematice využití projektové výuky ve vyučování zeměpisu. Tímto tématem zároveň se pak prolíná metodické zaměření na rozvoj tzv. kritického myšlení. Zde autorka čerpá nejen z dostupné literatury, ale zejména z vlastní zkušenosti z kurzů programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), jejichž absolvování dokládá živý zájem autorky o řešenou problematiku. Z hlediska věcného obsahu je práce zaměřena na otázku možností revitalizace opuštěné textilní továrny v městě Krnově.

Autorka v úvodu práce explicitně deklaruje její hlavní cíl, kterým je „...naplánovat metody a formy výuky, kterými by žáci měli postupně dospět k návrhu řešení výše zmíněného problému a zapojit se tak do činnosti, která přinese našemu městu prospěch.“ (s. 7) Práce je rozdělena na teoretickou část (kapitoly 1 a 2) a část tvůrčí (kapitola 3). V první, obecné části autorka představuje koncept kritického myšlení, pojmy školní projekt a projektová výuka. Ačkoliv autorka uvádí přes 40 použitých publikací, domnívám se, že diskuse uvedených pojmů zůstala poněkud na povrchu. Zvláště pojem pedagogický konstruktivismus, který je pro koncepci kritického myšlení i pro aplikaci třífázového modelu učení a vyučování zcela fundamentální, je převzat pouze z jednoho pramenu a podstatu tohoto směru vůbec neosvětluje. Rovněž rozdíl v pojmech školní projekt, projektová metoda a projektová výuka text kapitoly dva příliš nevyjasňuje, spíše naopak.

Uvedená teoretická nevyzrálость je pak pravděpodobně důvodem problematické koncepce vlastní projektové výuky, která je náplní tvůrčí částí práce a jejím těžištěm. Ačkoliv je cílem projektové výuky navrhnout nové využití opuštěné historické textilní továrny Karnola v centru Krnova, jednotlivá témata se často zaměřují na zcela jiné cíle, jak ostatně naznačují i názvy jednotlivých podkapitol, tj. tematických celků. Je pravděpodobné, že cíl celého projektu se autorce nestal nástrojem výběru „látky“ a použitých metod, ale spíše tomu bylo naopak – obvyklá tematická struktura (kartografie, fyzická geografie, sociální geografie...) byla metodicky „zmodernizována“. Např. v části Orientace v mapách tak žáci řeší spíše problematiku využití map a jejich náležitostí (Jaké má mapa měřítko? Jak zjistíš vzdálenost v mapě? Jak využít letecký snímek? – viz Příloha 4) nežli hodnocení geografické polohy továrny, které by přispělo k lepšímu zdůvodnění návrhů jejího budoucího využití. Použití metod kritického myšlení při aplikaci třífázového modelu E–U–R je rovněž diskutabilní. Zůstaneme-li u příkladu kartografické kapitoly, pak žáci nejprve vytvářejí tzv. myšlenkovou mapu pojmu „Mapa“, následně nad mapou určitého měřítka odpovídají na zmíněné otázky, které se ovšem s výstupem z evokace překrývají jen minimálně a reflexí je tzv. T-graf výhod a nevýhod polohy továrny, což opět souvisí jen s malou částí otázek z fáze uvědomění si významu. Domnívám se, že tato vnitřní koncepční neprovázanost cílů výuky a zvolených metod by byla pro žáky matoucí a vedla by jen k částečnému úspěchu výuky. Podobně lze rozebrat i další tematické kapitoly. Celkově se jeví, že metody byly pro autorku primární a cíl byl poněkud vágně a nesourodne specifikován až následně (často ovšem jako cíl „klasického“ tématu než cíl vzhledem k hlavnímu cíli projektu). „Čestnou výjimku“ tvoří podkapitola 3.8, která naopak plně odpovídá konstruktivistickým principům třífázového modelu, logičtější by ale bylo umístit ji na začátek projektové výuky.

Kapitola 3.9 Projektujeme: vytváříme výsledné dílo mne přivádí k podezření, že autorka považuje za projektovou výuku pouze její závěr, tj. projektování návrhu nového využití továrny Karnola. Na s. 42 se uvádí: „Závěrečná fáze již nebude probíhat v duchu třífázového cyklu E-U-R, ale uskuteční se během tzv. projektového dne.“ Znamená to, že předchozí činnosti nejsou projektem? Nebo že je nelze provádět v rámci projektového dne?

Navíc i zde je možné třífázový model využít, když žáky necháme samostatně formulovat hlediska, ze kterých problém nového využití továrny posuzovat a prezentovat. Projektovat lze totiž nejen vlastní návrh využití, ale také postup, kterým k návrhům žáci dojdou, postup, jak budou hledat odpověď na cílovou otázku celé výuky, tj. jak nově využít krnovskou Karnolu.

Uvedená negativní kritika však musí být brána s určitou rezervou, neboť na úrovni bakalářské práce je až příliš přísná. Popisovanými problémy totiž trpí téměř všechny didakticky zaměřené výstupní práce i seminární práce studentů didaktiky. Tato skutečnost jen empiricky dokládá velkou náročnost zpracovávané problematiky, a to zvláště v situaci, kdy si všichni s sebou neseme stará vzdělávací a výchovná paradigmat, která školský systém s až neuvěřitelnou inercií uchovává a multiplikuje. Předložená práce tak vlastně dokumentuje, že autorka už udělala první velký krok směrem k reformnímu přístupu. A to je zvláště oceněnihodné v kontrastu s výsledky jednoduchého dotazníkového šetření, které autorka provedla mezi 11 krnovskými učiteli zeměpisu působícími v praxi. Ukázalo se totiž, že všichni projektovou výuku do své práce zařazují, ale považují za ní např. i skupinové referáty nebo výlet. Předkládanou bakalářskou práci sl. Pitelkové pro uvedené věcné důvody i pro téměř bezchybnou formální úpravu doporučuji k obhajobě.

V Praze dne 9. června 2010

RNDr. Miroslav Marada, Ph.D.
oponent práce