

# Mikrovyučování jako specifické situační učení

Miloslava Machalová

Oborové didaktiky patří ke studijním disciplínám, které mají výrazně aplikační povahu a bezprostředně směřují ke specifickým předmětovým kompetencím učitele. I když je zřejmé, že oborovou didaktiku nelze zvládat bez vědního základu vztahujícího se k učebním předmětům, hodinové dotace pro některé didaktiky jsou minimální. Tradičně k takovým disciplínám patří např. didaktika vlastivědy, a to i přesto, že potřebný vědní základ je zakotven ve třech tak rozdílných oborech jako jsou geografie, historie a občanská výchova. V tomto příspěvku chceme poukázat na jednu z cest, kterou jsme se pokusili výše uvedená omezení překonat. Hledali jsme možnosti (zejména v obsahu a uspořádání seminářů z didaktiky vlastivědy), které by zesílily formativní účinek výuky.

K hledání této cesty nás opravňují jak zásadní změny v obsahu učebního předmětu vlastivěda, tak i („u nás“) nové psychodidaktické přístupy k učení žáků, kdy se například výchozím bodem ve výuce stává situace blízká zkušenostem žáka, otevírající problém a podněcující k řešení. Žák je situací podněcován k činnosti, v jejímž průběhu si konstruuje svoje poznání a osobní významy na pozadí svých dosavadních zkušeností. Konstruktivistický přístup k vyučování (i když se neomezujeme jen na tento přístup) jsme se pokusili aplikovat v seminářích z didaktiky vlastivědy. Důvody jsou nejméně dva:

- a) studenti mají převážně zkušenost z transmisivní výuky založené na předávání hotových poznatků a reprodukci naučeného, kde zkušenosti žáků jsou využívány spíše jako motivace k tématu, než k řešení problému,
- b) osvojit si konstruktivistický přístup k výuce a porozumět tomuto přístupu a kompetentně takto k výuce v praxi přistupovat, znamená učinit s tímto přístupem vlastní zkušenost, neboť tato otevírá (restrukturací dosavadní zkušenosti) cestu k hlubokému porozumění (nikoli jen k učení).

Pokusili jsme se tedy vytvořit semináře činnostní, založené na aktivním hledání a objeovávání podstatných didaktických a psychodidaktických souvislostí. Vycházíme-li z toho, že seminář je formou, kde účastníky spojuje úsilí dané problematice v diskusi porozumět, pak v našem případě musíme

hledat to, co se neobrací pouze k vnější stránce vyučovacího procesu (formy a metody), ale především to, co odhaluje vnitřní stránku, tj. myšlení obou aktérů tohoto procesu, tedy učitele a žáka. A jelikož myšlení se projevuje v jednání, pak to budou zejména intelektuální činnosti studentů, které dají konkrétní podklad k smysluplné (pochopitelné, rozumějící) diskusi, ve které se postupně zformuje syntéza hlubšího porozumění. Jinak řečeno, výsledkem je pochopení souvislostí, pochopení toho, co se ve výuce (v našem případě vlastivědy) děje, jak děti reagují na podněty ze strany učitele a proč právě takto, čím to je, že reagují jinak, než učitel předpokládal, že reakce jednotlivých dětí se tak diametrálně odlišují, že některé děti nejsou schopny ve výuce aktivně samostatně pracovat, že děti mají málo prostoru k vlastnímu vyjádření a většina z nich se ke slovu (a k činnosti) vůbec nedostane apod.

K porozumění těmto jevům v souvislosti s učivem, s vyučovací strategií učitele aj. jsme se snažili sestavit systém „strategických“ obsahů seminářů, které iniciují činnosti studentů v určité oblasti pedagogické kompetence učitele vlastivědy (některé kompetence jsou přitom širší a přesahují vlastivědné vyučování). Kromě výběru obsahů považujeme za významnou i zvolenou formu spolupráce studentů v menších skupinách (3–5členných), kde probíhá primární diskuse a argumentace. V následných společných diskusích nad výsledky práce skupin pak dochází postupně ke stále hlubšímu porozumění analyzovaným jevům, což se projevuje navenek ve zvýšené tendenci k tvořivým vstupům do řešení problémů a v řadě originálních námětů studentů pro činnost dětí ve vlastivědě.

K těmto „strategickým“ obsahům seminářů patří zejména:

- didaktická analýza osnov, standardů a učebnic,
- didaktická analýza učiva (pojmová, vztahová, operační),
- tvorba klíčových vět a tvorba otázek ke shrnutí učiva,
- hospitace v hodině vlastivědy (protokol z pozorování, analýza a hodnocení hodiny),
- tvorba učebních úloh a tvorba učebních pomůcek (spojeno se simulovaným výstupem studentů v semináři zaměřeném na vysvětlování),
- projektování a realizace tzv. mikrovyučování.

Všechny uvedené obsahy jsou vztaženy ke konkrétním (byť simulovaným) situacím. Studenti v nich pracují s učebnicemi vlastivědy dostupnými na současném trhu učebnic. Získávají tak nejen přehled o učebnicích, ale rovněž přehled o různých pojetích učiva ve vlastivědě (tradičně didaktické zpracování tematu lze srovnávat s psychodidaktickým, konstruktivistickým přístupem — Vyskočilová a kol., 1993). Rozdíly se ukazují zejména při didaktické analýze učiva v učebnicích a následné tvorbě klíčových vět a otázek. Srovnávací analýzy jsou pak bohatým inspiračním materiálem pro další

vlastní samostatnou činnost studentů, jejíž výsledky a diskuse nad nimi jsou obsahem několika seminářů (tvorba učebních úloh, tvorba učebních pomůcek, zadávání úkolů, motivace učební úlohou, vysvětlování).

Významnou součástí tvorby učebních úloh a učebních pomůcek je verifikace vlastního řešení studenta. Probíhá v individuální práci s dítětem (dětmi) mimo školu a navazuje na zkoumání intuitivních představ dítěte o pojmech (Mareš a Ouhřabka, 1992) nebo tzv. mentálních map (Mareš, 1994) vztahujících se k určitému pojmu. Tyto činnosti jsou ale pouze volitelnou složkou seminářů (všichni studenti nemají možnost pracovat s dětmi 4. a 5. ročníků). Přesto se zde právě o této činnosti zmiňujeme, neboť patří k velmi účinným způsobům poznávání dětského myšlení (má mj. výrazný motivační náboj, zahrnuje v sobě momenty překvapení, objevení) a studenti, kteří si tuto činnost zvolili, dospívají postupně k významně hlubšímu porozumění tvořivé práci učitele (nejen vlastivědy).

Nejvyšší kvalitativní úroveň pak představuje v těchto seminářích příprava na tzv. mikrovyučování, jeho realizace, rozbor a hodnocení. Je to vlastně druhá rovina verifikace (první se vztahovala volitelně k tvorbě učebních úloh a učebních pomůcek). Nyní tato verifikace probíhá v reálném prostředí školy, a to ve 4. nebo 5. ročníku v hodině vlastivědy. Mikrovyučováním zde nazýváme takovou formu výuky, při níž student vyučuje jedno dítě po dobu jedné vyučovací hodiny podle své vlastní originální přípravy (v podstatě se jedná o specifickou modifikaci individuálního vyučování).

Výuka probíhá v běžné třídě (dvacet studentů zde vyučuje dvacet až dvacetpět dětí). Přestože třída je doslova zaplněna studenty, dětmi a jejich živou činností spojenou se zvýšenou hlučností, zaujetí aktérů je takové, že po uplynutí hodiny mají téměř všichni tendenci ve své práci pokračovat. Studenti (po překonání prvního ostychu při setkání s neznámým žákem) jsou plně zaujati realizací své vlastní představy o výuce. Ta je vyjádřena v rozsáhlé promyšlené přípravě, jejíž jádro tvoří učební úlohy zpracované v originálních pracovních listech, vztahujících se mnohdy k originálním učebním pomůckám. Detailní příprava tematu v oboru i metodická promyšlenost činností jim usnadňuje vnímání reakcí dítěte na podněty (i porozumění těmto reakcím) a umožňuje studentovi adekvátně reagovat ve smyslu zpětné vazby, a to i nezávisle na přípravě, tzn. úspěšně improvizovat. Děti jsou pak zaujaty jistě také i tím, že mají možnost zajímavě pracovat a komunikovat se studenty. Je v tom pro ně nejen prvek novosti, ale také vstřícnosti ze strany dospělého (studenta). Děti pocítují a pozitivně prožívají zvýšený zájem o sebe, o své myšlení, o své názory (což v běžném vyučování není v takové míře možné).

Moment překvapení z neznámého žáka, který si studenti v přípravné fázi

dobře uvědomují, že vede k usilovné práci při projektování výuky. Uplatňují zde prakticky řadu kompetencí, k nimž jsou připravováni, přičemž nejvíce jim pomáhá schopnost analyzovat učivo v učebnici a tvořivě je podle vlastních úvah a představ o výuce (o žákovi určité věkové kategorie, o možnostech žáka) projektovat, ztvárňovat v podobě klíčových slov, klíčových vět, učebních úloh, a také učebních pomůcek. Při této činnosti zjišťují, jak významná je hluboká znalost vědního základu, jak je obtížné ve správných souvislostech vysvětlit jednoduše těmto malým dětem složité jevy (a jak snadno se lze dopustit hrubé chyby při povrchním poznání těchto jevů). (Přípravy jsou před výukou se studenty individuálně konzultovány a případně upravovány či opravovány).

Po realizaci mikrovyučování následuje seminář analyzující a hodnotící tuto činnost. Rozprava je velmi živá, studenti se zmiňují o svých pocitech a obavách při přípravě, kdy řešili otázky co budu učit, o čem to vlastně je, jak to budu učit, jakými prostředky disponuji, co musím připravit, jaké pomůcky mohu udělat, jakou činností dítěte vyvolám pochopení podstaty učiva, porozumění apod., a o kvalitě své přípravy hodnocené po její realizaci, výuku svého konkrétního žáka (ve škole úspěšného, průměrného či neúspěšného). Do popředí se dostává zcela přirozeně žákova osobnost a studenti poznávají (opět zcela přirozeně) nutnost respektovat žákovu osobnost učitelem, a to učitelem kompetentním, vstřícným, odborníkem v disciplíně odpovídající požadavkům učebního předmětu, odborníkem „na malé děti“, hledajícím cesty k dětskému myšlení.

V některých studijních skupinách (zvláště v těch, kde jsou absolventi středních pedagogických škol) se diskutuje o tom, co je pro studenty obtížnější a účinnější v jejich profesionálním rozvoji, zda pokusy vyučovat celou třídu (názor výše zmíněných absolventů), či mikrovyučování v uvedené podobě. Studenti (poznáváme, že se jedná o 1. ročník studia) sami v diskusi dospívají k závěru, že obtížnější i účinnější je mikrovyučování, neboť jim nejen umožňuje nahlédnout do dětského myšlení, ale také je vyprovokuje k většímu výkonu zejména v přípravné fázi. Všichni posléze souhlasí s tím, že ve třídě jako celku se vždy najdou dobří žáci, kteří navzdory špatně položené otázce pochopí, na co se student ptá a správně odpovídají, takže student si ani nemusí při frontálním vyučování uvědomit, že se dopustil didaktických či psychodidaktických chyb.

Vyučovací pokusy s celou třídou poskytují jen v omezené míře kvalitní zpětnou vazbu v oblasti dětského myšlení. A poznat myšlení dětí je z hlediska cílů a úkolů takové disciplíny, jakou je oborová didaktika, prvořadé. Vždyť připravujeme studenta v oborové didaktice k tomu, aby uměl vyučovat předmětu, a tato výuka neprobíhá bez konkrétního žáka, neobrací se

k nějakému prototypu anonymního žáka, vždy je určena dětem s určitými schopnostmi, s určitými možnostmi, které kompetentní učitel musí umět rozpoznat a vůči nim specificky a zcela konkrétně projektovat výuku, a to nejen z hlediska vnějších podmínek (forem a metod), ale i vnitřních podmínek (mj. i myšlení žáků, jejich dosavadních zkušeností).

Mikrovyučování pojaté jako situační učení je ve všech fázích (přípravné, realizační, hodnotící) zcela specifickou psychosociální zkušeností studentů. Umožňuje porozumění kognitivním procesům a jejich vývojovým proměnám, umožňuje pochopit rozdíl mezi „umím něco“ a „umím to naučit druhého“. Studenti vidí výuku dětí jako problém a ze seminářů zcela mizí návrhy řešení typu „popovídám si s nimi o tom“, „ukáži jim (obrázky...)“. Mikrovyučování zakládá první struktury, na nichž se vytváří vyučovací strategie budoucího učitele i jeho aktivní vstřícný přístup k žákovi. V mikrovyučování se zhodnocují všechny analyticko-syntetické postupy, činnosti, dovednosti, schopnosti i tvořivé momenty v práci studentů. Do sebereflexy a hodnocení se promítají střety jejich původních představ o práci učitele s novou zkušeností z interakce se žákem (ale také z jejich vlastní skupinové práce v seminářích). Studenti pocíhují potřebu hlubšího zkoumání klíčových pedagogicko-psychologických jevů a struktur spojených s výukou (a to nejen vlastivědy) na prvním stupni základní školy.

Několik ukázek reflexí studentů dokládajících formativní účinnost situačního učení v rámci mikrovyučování:

— *Zjistila jsem, že to není tak jednoduché připravit si učivo na jednu hodinu. Poznala jsem, co to obnáší a i tak, když si látku důkladně připravím, musím být připravená na jakýkoli dotaz žáka. A odpovědět správně a rychle je taky trochu těžké. Proto bych byla ráda, kdyby takových příprav bylo více, aby se člověk naučil hbitě reagovat, odpovídat a vysvětlovat.*

— *Příprava mi dala hodně zabrat. Dlouho jsem přemýšlela, jak hodinu vést. ... Samotné vyučování bylo dobrou zkušeností. Vůbec kontakt s dítětem, komunikace s ním. Musela jsem se vžít do toho, jak dítě myslí (to mi moc nešlo).*

— *Příprava mi dala to, že jsem se více pustila do problematiky území, musela jsem pochopit souvislosti a vystihnout nejdůležitější, aby dítě nebylo zahlceno informacemi. Z toho vyplývá, že jsem se snažila pochopit dětské chápání tohoto věku už v přípravě a potom jsem si ověřila, jak se mi to podařilo.*

— *Uvědomila jsem si, že dítě zdaleka nechápe všechny pojmy, třeba je vyjmenuje, ale nerozumí jim.*

— *Poznala jsem, jak děti myslí, ... a co všechno musí učitel udělat před zahájením vyučování.*

— *...velká zkušenost, pomohla mi uvědomit si způsob práce, myšlení dítěte — nejlepší forma je co nejpritažlivější, hravá, poutavá a dobré je přejít hned z teorie do praxe (samostatná činnost, ověření znalostí), důležitá je motivace, neustálé opakování a důraz na tvůrčí práci dítěte. — Přišla jsem na to, že mikrovyučování není vůbec jednoduché a že jeho správné vedení potřebuje opravdu dobrou přípravu. Byla to zajímavá zkušenost.*

Uvedený model mikrovyučování představuje nestandardní situaci, jejímž smyslem je iniciovat nestandardní řešení akcentující individuální zkušenosti studenta. V podstatě navozuje (na rozdíl od informativního přístupu) přemýšlení o vlastní činnosti. („Co dělám, když se na výuku připravuji, co to skutečně, hluboce znamená“?) Nejde již jen o přípravu nějak strukturovanou zvnějšku, ale o komplexní situaci, jejíž jádro (přemýšlení o vlastní činnosti) směřuje jasně k přemýšlení o žákovi. A zde student zjišťuje, že vyučovat zdaleka neznamená jen předávat informace (byť logicky utříděné), nýbrž něco mnohem složitějšího, a to vytváření situací, které vyvolají (tentokrát u žáka) přemýšlení o vlastní činnosti. Tak situační učení v seminářích z didaktiky vlastivědy napomáhá k pochopení podstaty situačního učení na 1. stupni v učebním předmětu vlastivěda. Situační obtížnost spočívající v komplexnosti činností a zodpovědnost za výsledek (v přípravě i v realizaci mikrovyučování) se ukázala jako výrazný motivační prvek.

## Literatura

- Fisher, R.: Učíme děti myslet a učit se. Portál, Praha 1997.
- Gavora, P.: Žiak kreslí Európu. Pedagogická revue, 44, 1992, č. 3, s. 196–207.
- Mareš, J.: Možnosti učitele reagovat na individuální styly učení u žáků. Pedagogika, 44, 1994, s. 368–376.
- Mareš, J. — Ouhrabka, M.: Žákovo pojetí učiva. Pedagogika, 41, 1992, č. 1, s. 83–94.
- Pupala, B. — Held, L.: Epistemologické aspekty súčasných pohybov v pedagogickej kultúre. Pedagogika, 45, 1995, s. 339–348.
- Štech, S.: Pluralita žákovských hledisek jako nástroj účinného poznání. Pedagogika, 43, 1993, č. 3, s. 277–284.
- Vyskočilová, E. a kol.: Vlastivěda pro 4. ročník Obecné školy. Portál, Praha 1993.

MACHALOVÁ, M.: Mikrovyučování jako specifické situační učení. Pedagogická orientace 1997, 4, s. 35–40, ISSN 1211–4669.

**Adresa autorky:** RNDr. Miloslava Machalová, katedra geografie PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno