

Metoda *Learning Stories* jako efektivní nástroj k pozorování, dokumentaci a podpoře individuální vzdělávací cesty dítěte v předškolním věku

Uhlířová Jana, Loudová Stralczynská Barbora

Abstrakt: Příspěvek představuje metodu Learning Stories, jako nástroj k zjišťování a hodnocení vzdělávacích procesů u dětí v předškolním věku. Pozornost je věnována teoretickým východiskům metody, jejímu uplatnění v předškolním vzdělávání v anglofonních zemích i adaptaci metody na německé vzdělávací prostředí. Článek dále hodnotí přínos této metody pro vzdělávání dítěte a zvažuje možnosti jejího uplatnění v ČR.

Klíčová slova: Metoda Learning Stories, předškolní vzdělávání, dispozice k učení, vzdělávací procesy, hodnocení, Nový Zéland, Německo.

Abstract: This paper presents a Learning Stories method as a tool for the assessment and evaluation of learning processes among the preschool children. An attention is focused to the theoretical background of the method, its application in pre-primary education in English-speaking countries, as well as its adaptation to the German educational environment. This article also evaluates the benefits of the method for a child's education in general and considers the possibility of its application in the Czech Republic.

Key words: Learning Stories Method, Preprimary Education, Learning Dispositions, Learning Processes, Assessment, New Zealand, Germany.

1 Úvod

Současná odborná diskuse související s revizí RVP PV se v mnoha oblastech dotýká hodnocení dětí, efektivity vzdělávacího procesu a formulací standardizovaných nároků na dítě při přechodu z předškolního na primární stupeň. Tento trend představuje značné nebezpečí při pohledu na dítě prizmatem očekávaných formálních výstupů bez zohledňování individuálních charakteristik dítěte. Metoda *Learning Stories* (*Bildungs- und Lerngeschichten*) je nástrojem k zjišťování a hodnocení vzdělávacích procesů u dětí v předškolním věku, která reflektuje individuální rozdíly mezi dětmi a je zaměřená na kompetence dítěte, dispozice k učení a jejich rozvoj.

Cílem příspěvku je podtrhnout teoretická východiska metody a demonstrovat její použití v praxi předškolních zařízení. Příspěvek hodnotí přínos této metody pro vzdělávání dítěte a zvažuje možnosti jeho uplatnění v ČR, kde není dosud dostatečně známa, včetně poukazu na případná rizika. Metodologicky je založen na analýze diskurzu k metodě Learning Stories (v originálním prostředí jejího vzniku - na Novém Zélandu a později aplikovaná v Německu) a dále se opírá o výzkum realizovaný v 6 předškolních zařízeních v Berlíně (pozorování, rozhovory s pedagogy, analýza pedagogické dokumentace). Jedním z metodologických problémů, které se příspěvek pokouší řešit, je i terminologické zakotvení této metody. *Learning Stories* (v dalším textu pod zkratkou LS) v přímém překladu - příběhy učení či vzdělávání - se jeví autorkám jako poněkud nepřesné užití. Proto doporučují opis – metoda

popisu individuálního procesu učení – jako výstižnější. V příspěvku však se přidržují názvu v originále.

Hodnocení v pedagogické praxi se tradičně zakládá na standardizovaných a nestandardizovaných postupech, z nichž právě nestandardizované hodnocení vycházející z pozorování a dokumentace činností dítěte dochází v posledních dekádách značného uznání a rozvoje od Evropy až po Austrálii a Nový Zéland (Reggio Emilia, Itálie; Pikler-Institut, Budapešť; F. Leuven, Belgie; infans koncept, Německo; Early Excellence Centres, Anglie; Learning Stories, Nový Zéland).

2 Metoda Learning Stories jako efektivní nástroj k pozorování, dokumentaci a podpoře dítěte v předškolním věku

2.1 Teoretická východiska metody Learning Stories

Metodu LS vytvořila na konci 90. let minulého století Margaret Carr, profesorka na Wilf Malcolm Institute of Educational Research na University of Waikato (Nový Zéland). Metoda vznikla v rámci výzkumu navazujícího na nově zavedené kurikulum pro předškolní vzdělávání *Te Whāriki* (1996), na jehož vzniku se Carr podílela jako jeden z hlavních aktérů. Pro pedagogickou praxi pracující podle sociokulturně zaměřeného kurikula *Te Whāriki* bylo nutné hledat nové formy hodnocení (*assessment*) jako nástroje k odhalování silných a slabých stránek rozvoje dítěte. Lze ho však také použít jako politický instrument k podnícení změn ve vzdělávání. (Carr, 2001) Carr se ve své první publikaci věnované LS odkazuje na Bredekamp a Rosegrant (1992, s. 29) a zdůrazňuje, že skutečná kurikulární reforma je nutně spojena s paralelně probíhající reformou v postupech hodnocení. Rozlišuje dva základní přístupy k hodnocení – konvergentní a divergentní model – a jejich předpoklady vzhledem k účelu hodnocení, výstupům, validitě atd. (srov. tabulka č. 1):

Formulované předpoklady	Konvergentní model hodnocení	Divergentní model hodnocení
Účel	Kontrola formou porovnání se stručným seznamem dovedností popisujícím kompetence při vstupu do školy	Zlepšit učení
Výstupy	Fragmentované, dekontextualizované, na školu orientované dovednosti	Dispozice k učení
Zaměření intervence	V popředí jsou deficitní a kompenzace nedostatků	V popředí je rozvoj dispozic
Validita	Objektivní pozorování	Interpretované pozorování, diskuse a ujednání
Rozvoj v oblasti	Hierarchie dovedností	Zvyšující se komplexní participace
Procedura	Hodnotící formuláře	Learning stories
Hodnota pro pedagogy	Sledování externími aktéry	Určeno pro komunikaci se 4 cílovými skupinami: děti, rodiny, další pracovníci a pedagogové

Dva přístupy k hodnocení. (upraveno Loudovou Stralczyńskou podle Carr, 2001, s. 3)

Hodnotící přístup LS čerpající z prací autorů tohoto zaměření (př. Genishi, 1992; Witherell, Noddings, 1991) popisuje u dítěte proces učení a je formou jeho dokumentace. Zachycuje

významné elementy ovlivňující procesy učení a efektivně ilustruje způsoby, jak se děti vyrovnávají s překážkami, řeší konflikty a zvládají obtížné situace. LS jsou primárně určeny samotným dětem. Teprve následně slouží rodičům a pedagogům, kteří podporují pozitivní sebepojetí dítěte, a zintenzivňuje komunikaci mezi všemi účastníky vzdělávacích procesů. LS napomáhá konstruovat vlastní identitu dítěte jako toho, kdo se učí. Dítě si uvědomuje vlastní procesy učení, přemýšlí o nich, což mu pomáhá zefektivňovat další učení. (Carr, Lee, 2012)

Ke klíčovým důrazům LS patří tzv. dispozice k učení (*learning dispositions*), které jsou rovněž integrální součástí novozélandského kurikula Te Whāriki. Dispozice k učení mohou být definovány jako repertoár (*participation repertoire*), ze kterého dítě vybírá či vytváří učební možnosti, nebo také jako *habitus* v učení. (Carr, 2001, s. 9-10) Jedná se o „situačně vztažené učební strategie a schopnosti dítěte ve vztahu k jeho individuální motivaci k učení.“ (Neuß, 2009, s. 3) Učební dispozice popisuje Carr (2001, s. 21) také jako situaci, kdy je dítě „připravené (*being ready*), chce (*being willing*) a je schopné (*being able*) participovat různými způsoby; jedná se o kombinaci inklinace, citlivosti k situaci a relevantních dovedností a znalostí.“ Dispozice se zakládají na responzivních a recipročních vztazích mezi individuem a jeho okolím. Jsou-li dispozice u dítěte málo rozvinuté, představuje to podnět pro kritickou reflexi pedagogické situace. Dítě je účastníkem v určité vzdělávací situaci a zaujímá kritický přístup ke své participaci na ní. Nejedná se tedy o dispozice v podobě matematické či čtenářské gramotnosti – proti přílišnému důrazu na jejich rozvoj u dětí předškolního věku se naopak Carr (2001, s. 21–22) vymezuje. Dispozice však „přispívají k rozvoji porozumění v řadě oblastí školního kurikula“ (s. 21) a je možné je rozdělit do pěti hlavních oblastí, které se přímo promítají do pozorování, dokumentace, reflexe a zaznamenání individuálního vzdělávacího „příběhu“ v rámci metody LS:

- Zajímat se (*taking interest*)
- Být angažovaný (*being involved*)
- Být vytrvalý při obtížích nebo nejistotě (*persisting with difficulty or uncertainty*)
- Komunikovat s druhými (*communicating with others*)
- Přijímat odpovědnost (*taking responsibility*) (Carr, 2001, s. 23)

Na základě pozorování herní situace dětí pedagog rozeznává, které momenty jsou významné pro jejich učení. To mu umožňuje plánovat pro děti další případnou nabídku, jež vychází z jejich zájmů, dosavadních úspěchů v učení a silných stránek. Každé další LS má propojovat, integrovat a vztahovat se k již proběhlým momentům vzdělávacího procesu daného dítěte i celé dětské skupiny v předškolním zařízení, čímž se vytváří celkový obraz o učení dětí. (Goodsir, Rowell, 2005, s. 12) LS jsou věnovány jednomu dítěti i menší či větší skupině dětí. Individuální LS se ukládají zpravidla do portfolia dítěte a jsou jeho výhradním majetkem, do kterého mohou ostatní osoby nahlížet jen s jeho svolením. Skupinové LS jsou vyvěšeny zpravidla na stěnách předškolního zařízení a jsou zdrojem informací a podnětem k rozhovorům mezi dětmi, rodiči i dalšími osobami. Metodu je možné použít na všech stupních vzdělávání, běžně je však uplatňována zatím výhradně na preprimární a primární úrovni vzdělávání (Nový Zéland, USA, Anglie, Německo).

Přístup k pozorování, dokumentaci a zaznamenávání LS se postupně vyvíjel a v současnosti zjišťujeme regionální rozdíly mezi jednotlivými zeměmi (Nový Zéland, USA, UK či Německo). Na konci 90. let 20. století měly LS výhradně textovou podobu. Obsahovaly

nejdříve nehodnotící popis jedné či více situací, které se týkaly vybraného dítěte a dokumentovaly popis vzdělávacích procesů dítěte. Dále následovalo stručné vyhodnocení konkrétních příkladů znalostí a dovedností, které dítě prokázalo. Poslední část tvořily stručné návrhy pedagogů, jak by bylo možné zjištěné zájmy, dispozice či schopnosti dítěte dále rozvíjet směrem k jejich vyšší komplexnosti. LS dále obsahovalo pět dispozic k učení a k nim 5 komplementárních základních prvků kurikula Te Whāriki v angličtině i maorštině (*belonging, well-being, exploration, communication, contribution*), které vytvářely rámec pro výše uvedený popis, vyhodnocení a návrhy na činnosti pro dané dítě. (Carr, 2012, s. 34–35) V současné době tvoří nedílnou část LS fotografická dokumentace jednotlivých popsanych činností dítěte. LS obsahuje zpravidla následující čtyři části:

- **Příběh** (osobní historie vzdělávacího procesu v konkrétní vzdělávací situaci) popisující jednotlivé činnosti dítěte z pohledu pedagoga (v ich-formě) – je-li obsaženo jejich hodnocení, je pouze kladné a příběh se orientuje na to, co dítě zvládlo.
- Jaké **učení se v činnostech** dítěte uskutečnilo.
- Část **Příležitosti a možnosti** obsahuje konkrétní návrhy pro dítě či skupinu dětí, které by dále rozvinuly jejich dispozice, schopnosti apod.
- Poslední část **Komentáře rodičů** bývá volné místo, kam mohou rodiče vepsat své reflexe týkající se popsanych aktivit dítěte vzhledem k jejich zkušenosti z domova či zpětné vazbě, které se jim od dítěte dostalo.

LS zaznamenává jeden i více pedagogů na základě uskutečněného pozorování. Důležitým principem je, že do jeho tvorby má být vtaženo také samo dítě. Může například vyprávět, jak postupovalo v dané činnosti, může spoluvybírat, které momenty by v LS měly být popsány, což vede k rozvoji jeho schopnosti reflektovat vlastní vzdělávací procesy. (Carr, Lee, 2012) Carr však neuvádí žádná pravidla pro frekvenci, s jakou by jednotlivé děti či skupiny dětí měly být pozorovány, ani neformuluje konkrétní požadavky či postupy pro spolupráci v pedagogickém týmu na tvorbě LS, aby se předešlo nahodilosti v dokumentaci vzdělávacích procesů jednotlivých dětí. Právě kvůli této relativně nízké systematickosti a přílišné volnosti byla metoda kritizována a zpochybňována hodnota jejího přínosu. Odpovědí na tuto kritiku je angažmá Německého institutu pro mládež (Deutsches Jugendinstitut, zkr. DJI), který tuto metodu teoreticky i metodicky rozpracoval v letech 2004–2009. Tím došlo k výraznému zefektivnění této metody a její následné aplikovatelnosti v pedagogické praxi (viz dále).

Metoda LS má řadu společných prvků s dalšími významnými koncepty předškolní pedagogiky. Příkladem může být teorie a praxe Reggio Emilia v severní Itálii (tzv. reggio-pedagogika) rozšířená i do dalších zemí západní Evropy a USA. Oba koncepty uznávají vysoký význam dokumentace pro pedagogickou praxi, na dítě nahlíží jako na kompetentní a zajímají se o schopnost dětí vyjadřovat se mnoha formami (srov. „sto jazyků dětí“ v reggio-pedagogice Lorise Malaguzziho).

2.2 Adaptace metody na německé vzdělávací prostředí

Dokumentace vzdělávání dětí v předškolním sektoru je v Německu poměrně nové téma (v bývalém východním Německu téma s novým akcentem). Metody pozorování zaměřeného na dítě zde mají tradici v podobě konceptu Ferre Laeverse (Belgie) a konceptu *infans* (Německo) zdůrazňujícího význam témat dětí pro pedagogickou práci. Nástroje a jasnější pokyny k

pozorování jako východisku plánování se ovšem v Německu objevují až v posledním desetiletí v souvislosti se zavedením povinných vzdělávacích programů v jednotlivých spolkových zemích. Jejich součástí je také zákonná povinnost předškolních zařízení dokumentovat vzdělávací procesy dětí jako důkaz kvality vzdělávání. (Schneider, 2007, s. 57) Německý institut pro mládež (dále DJI) upravil metodu LS pro německé prostředí pod názvem *Bildungs- und Lerngeschichten*. Vytvořil materiály pro její uplatnění v předškolním vzdělávání (metodika, formuláře pro jednotlivé kroky v metodě, film, odborné články apod.), vedl její pilotáž (v 25 zařízeních, 120 multiplikátorů), vzdělávání pedagogů a podporoval následné šíření metody do dalších zařízení v Německu. Pedagogové u dětí sledují vzdělávací procesy, do nichž se promítají vzdělávací oblasti a kompetence vymezené v kurikulárních dokumentech. Vzdělávací nabídky jsou pak vytvářeny na základě individuálního a skupinového pozorování dětí a dále se zřetelem k vytyčeným cílům a obsahům předškolního vzdělávání. Pedagogové tak doprovází a podporují děti v jejich vzdělávacích procesech (*Selbstbildungsprozesse*). Německá adaptace metody vychází ze stejných 4 kroků jako analyzovaná novozélandská metoda. DJI ji však ukotvil nejen z filozofického hlediska, ale rozpracoval i organizační stránku pro efektivní uplatnění metody v praxi. Vystavěl tak čtyři kroky postupu při práci:

- **Popis** učební sekvence a činností dítěte v každodenních situacích bez předjímacího hodnocení. Pozorování a následnému popisu vybraného dítěte se v určeném časovém úseku věnuje více pedagogů z daného oddělení. (Ve zkoumaných předškolních zařízeních v Berlíně to byl zpravidla 1 týden, kdy byly pozorovány 2 děti všemi pedagogy daného oddělení (kolem 5–6 pedagogů na cca 40–45 dětí). Stanovení jasného řádu se ukázalo jako jeden z vysoce významných faktorů ovlivňujících efektivitu a kvalitu uplatnění metody). (DJI, 2007)
- **Diskuse** v týmu nad zapsanými pozorováními dítěte s cílem najít propojení s dosavadním rozvojem dítěte i mezi jednotlivými úhly pohledu pedagogů. Do diskuse může vstoupit i perspektiva rodičů a dětí. (V pozorované praxi, kde metoda byla pevně zakotvena v pedagogickém konceptu zařízení, bylo diskusi věnováno ideálně kolem 1 hodiny týdně v pravidelný čas vyhrazený pro celý tým za tímto účelem.)
- **Rozhodování** v týmu o dalších možnostech rozvoje pozorovaných dispozic u dítěte (viz výše 5 dispozic k učení dle Carr, 2001), na které mohou pedagogové reagovat tvorbou konkrétní plánované nabídky pro dané dítě či skupinu dětí nebo je mohou podporovat v rámci spontánních činností dítěte. (V praxi se jednalo o projekty navazující na témata a činnosti jednotlivců i skupin nebo o práci se speciálními materiály či pomůckami, které děti nemají běžně k dispozici.)
- **Dokumentace** tvoří velice významnou součást a předpoklad pro systematickou podporu rozvoje vzdělávacích procesů dítěte. Je doporučeno jednotlivé záznamy uchovávat v portfoliu dítěte, které obsahuje nejen „příběhy“, ale také informace o dítěti a jeho rodině, dokumentaci prvního dne v předškolním zařízení, dokumentaci projektů a díla dětí, která si děti pro portfolio samy vybraly. (DJI, 2007; Leu a kol., 2007)

K hlavním přínosům adaptace *Bildungs- und Lerngeschichten* ze strany DJI je rozpracování formulářů pro realizaci pozorování¹, které na rozdíl od pojetí M. Carr podporují hlubší reflexi

1 Výsledná podoba formulářů pro zpracování jednotlivých kroků metody v závěrečné zprávě z projektu. (DJI, 2007, s. 104-107)

a analýzu sledovaných situací a poskytují pedagogům větší oporu pro systematický přístup v pedagogické praxi.

Z realizovaného výzkumu ve vybraných předškolních zařízeních a ze závěrečné zprávy DJI (2007) vyplývá řada podmínek pro úspěšnost metody: zajištění dostatečného času v rámci pracovního úvazku pedagogů, materiální vybavení základní digitální a reprografickou technikou, profesionální sebezpojení pedagogů, pravidelná spolupráce v týmu ukotvená v týdenním programu zařízení. Úspěšnost implementace metody dále podporuje i předchozí zkušenost pedagogů s obdobnými přístupy či podobně zaměřený pedagogický koncept (Situationsansatz, Early Excellence). Metoda je v současnosti v Německu používána také v kombinaci s dalšími škálami (př. Kuno Beller) či v zařízeních pro děti do 3 let (př. některé jesle v Mnichově). V rozhovorech s učitelkami však zaznělo varování před přílišnou kumulací užívaných metod, které mohou vést k přetížení pedagogů a negativně ovlivnit kvalitu implementace metody.

Možnosti uplatnění metody v České republice přímo souvisejí s výše popsány podmínkami předškolních zařízení. Metodu je možné velice snadno uplatnit v mateřských školách (MŠ), které fungují v tzv. otevřených organizačních formách². V řadě MŠ v České republice se pracuje s portfolií a fotografickou dokumentací projektů dětí, která se velice osvědčila pro otevření MŠ a rozvoj komunikace mezi všemi participanty např. v zařízeních s vysokým počtem dětí s odlišným mateřským jazykem. Systematický přístup metody představuje jeden z jejích hlavních přínosů pro ČR, druhým je pak důsledné zaměření pedagoga na aktuální zájmy dítěte a jeho individuální potenciality při plánování vzdělávacích činností.

3 Závěr

Za hlavní přínos metody LS je možné považovat změnu úhlu pohledu na dítě, zintenzivněné zaměření pedagogů na jednotlivé děti i jejich skupiny v průběhu celého dne. Dále se jeví jako významné hlubší poznání dětí a orientace na jejich potenciál a silné stránky. Podle výsledků výzkumů DJI (2007) v pokusných předškolních zařízeních pracujících s Bildungs- a Lerngeschichten pedagogové mnohem méně zasahují do vzdělávacích procesů dětí, poskytují dětem více prostoru pro vlastní činnosti a naopak více reflektují své vlastní jednání a intenzivněji komunikují a spolupracují v týmu. Výhodou metody je její nízkoprahovost a srozumitelnost, která umožňuje efektivní komunikaci i s rodiči ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (např. rodiče-cizinci). Metoda LS je důsledně individualizujícím přístupem, který je u nás nedostatečně využíván, a potenciál této metody může výrazně přispět ke sledování postupu vzdělávacích procesů a jejich efektivity i podpory základů celoživotního učení u předškolního dítěte v ČR.

2 V Německu se jedná přímo o koncept *Offener Kindergarten*.

Literatura

- BREDEKAMP, Sue a Teresa ROSEGRANT. Reaching potentials through appropriate curriculum: conceptual Framework for applying the guidelines. In: BREDEKAMP, Sue a Teresa ROSEGRANT, ed. *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children*. Vol.1 Washington DC: National Association for the Education of Young Children, 1992.
- CARR, Margaret. *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. London: Sage, 2001. ISBN 0 7619 6793 1.
- CARR, Margaret a Wendy LEE. *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. Los Angeles: Sage, 2012. ISBN 978 0 85702 092 5
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (DJI). *Abschlussbericht des Projekts „Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich“* [online]. München: DJI, 2007 [cit. 2013-08-03]. Dostupné z: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=320>.
- GENISHI, Celia, ed. *Ways of assessing children and curriculum: Stories of early childhood practice*. New York: Teachers College Press, 1992. ISBN 0807731854.
- GOODSIR, Kelly a Phillip ROWELL. Learning Stories – narratives of the complex ways that children learn. In: *Putting Children First*. National Childcare Accreditation Council, 35, 2010, s. 12-13.
- LEU, Hans Rudolf, Katja FLÄMIG, Yvonne FRANKENSTEIN, Sandra KOCH, Irene PACK, Kornelia SCHNEIDER a Martina SCHWEIGER. *Bildungs-und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar: Das Netz, 2007. ISBN 978-393-7785-677.
- MINISTRY OF EDUCATION. *Te Whāriki he whāriki matauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa = Early childhood curriculum*. Wellington [N.Z.]: Learning Media, 1996. ISBN 04-780-2980-2.
- SCHNEIDER, Kornelia. Frühe Bildung und Bildungsdokumentation: Voneinander lernen – internationale Erfahrungen und Ansätze in Deutschland. In: BERTELSMANN STIFTUNG, ed. *Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren*. 4. Vyd. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2007. ISBN 978-3-89204-874-9
- WITHERELL Carol a Nel NODDINGS. *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. New York: Teachers College Press, 1991. ISBN 080773070X

Jana Uhlířová, Barbora Loudová Stralczyńska
Katedra primární pedagogiky PEDF UK
PEDF UK,
M. Rettigové 4
116 39 Praha 1
e-mail: jana.uhlirova@pedf.cuni.cz, barbora.loudova@pedf.cuni.cz