

Studie

Výukové strategie a potenciál diverzity ve třídě

Hana Kasíková

Abstrakt: Teoretická studie kombinovaná s výstupy z empirických sond je zaměřena na klíčovou otázku vzdělávací teorie i praxe: Jak využít potenciál žákovské diverzity pro efektivní učení všech? Jádrem studie je popis a interpretace vybraných výukových strategií založených na práci s poznávacím konfliktem v kooperativním kontextu – kooperativní strategie, strategie učebních sporů a dramatických strategie. Tyto strategie jsou vztahovány k rámci 1. pojetí školy, 2. pojetí vzdělávání, které je na kategorii konfliktu založeno – v paradigmatu sociálního konstruktivismu, 3. pohledů na heterogenitu a homogenitu ve vzdělávacím prostředí. Základní problém spatřujeme v implementačních procesech: v možnosti většího prostoru pro tyto strategie, které jsou teoreticky propracovány a empiricky ověřeny, jejich výskyt v praxi naší školy je však prozatím limitovaný.

Klíčová slova: výukové strategie, diverzita, zhodnocování diverzity, kognitivní konflikt, konstruktivistické paradigma, kooperativní učení a strategie, strategie učebních sporů, dramatických strategie, implementační procesy

Abstract: This theoretical study combined with empirical probes is focused on the key issue of educational theory and practice: How to use students' diversity for effective learning of all? The core of the study describes and interprets some instructional strategies based on working with cognitive conflict in the cooperative context – cooperative strategies, academic controversies, drama strategies. The strategies are interpreted in the frame of 1) the whole school concept, 2) conflict-based educational concept – in the social-constructivist paradigm and 3) views on heterogeneity and homogeneity in educational environment. The key issues are seen in the processes of implementation, in the broader space for the strategies

which are elaborated theoretically and tested empirically, but limited in our school practice.

Key words: instructional strategies, diversity, valuing diversity, cognitive conflict, constructivist paradigm, cooperative learning and strategies, academic controversy, drama strategies, implementation processes

Diversity is not a choice ... our responses to it certainly are.

Gary Howard in Grady, 2000

I Základní východiska problematiky strategií ve výuce a žákovské diverzity

Ve školách se setkáváme s rozmanitostí vztahující se k žákovským charakteristikám: to je realita, která je přirozená, která se nám však připomíná vzhledem k současným podmínkám stále výrazněji. Jak se s touto žákovskou diverzitou vyrovnat? Jak vzdělávat a učit se ve třídě, která se skládá z žáků s různorodými dispozicemi pro učení – ať se to týká jejich socioekonomického zázemí, jejich příslušnosti ke kultuře, jazykového profilu, intelektuálních či sociálních předpokladů?

Z názvu vyplývá, že v centru našeho zájmu bude jedna z mnoha oblastí této problematiky – výukové strategie. **Souvislost volby strategií a práce s nimi s obecnějšími, kontextovými faktory** je zřejmá – přetrvávající a produktivní změny v edukační oblasti se neuskuteční, jen když změním vyučovací postupy, techniky nebo učivo. Změny se objeví tehdy, když se promění celá konceptualizace „edukačního setkání“. V první části textu se tedy zaměříme stručně na východiska, která považujeme za klíčová pro uchopení vztahu výukové strategie – potenciál žákovské diverzity. Protože v centru našeho zájmu jsou pro tento text ty výukové strategie, které využívají žákovské součinnosti (kooperace) v rozvoji poznávacích procesů, prezentovaná východiska nás orientují především k tematice vztahu sociálních momentů a poznávání. Předkládáme tato obecná východiska: 1. pojetí školy, 2. pojetí vzdělávání, 3. vztah k heterogenitě či homogenitě ve vzdělávacím prostředí.

1 Pojetí školy

V prvé řadě jde o to, na co se klade důraz v celkovém pojetí školy a vzdělávání. Škola, která by měla pracovat optimálně s diverzitou žáků, zvýrazňuje klíčový moment – vztah sociálních potřeb žáků k jejich školním výsledkům.

V tomto důrazu lze navázat podle současných tvůrců „kurikula pro všechny“ na tvrzení klasika humanistické psychologie a pedagogiky Maslowa, že uspokojení potřeby přináležet – v tomto případě ke třídě, škole – předesílá učební výsledky (in Rainforth a Kugelmass, 2003). Koncept tzv. **vstřícné školy** („*welcoming school*“) se dostává i do podstatných dokumentů orientujících školní politiku (UNESCO, 1997). Jde o školu, která usiluje o výborné učební výsledky všech žáků (většinou pod logem „osobní maximum“): úsilí je spojeno s vytvářením podmínek pro to, aby se všichni žáci vnímali jako součást sociálního celku, který pracuje v jejich prospěch. Takto pojatá škola je tedy **nutným rámcem pro uplatnění specifického pojetí vzdělání, které vychází vstříc žákovské diverzitě, ať ji pojmáme z hlediska demografického či z hlediska osobnostních a učebních charakteristik.**

2 Pojetí vzdělávání

Zmiňované specifické pojetí školy je spojeno s dalšími kontextovými faktory týkajícími se především **kurikulárních pozic a paradigmatu školního vzdělávání**. Vzhledem k tématu našeho příspěvku odkazujeme k širšímu pojetí kurikula, které zahrnuje vedle dalších otázek důležitých ve školním prostředí i otázku výukových postupů (Walterová, 1994; Maňák, Janík a Švec, 2008). Jako podnětný pro uchopení dané problematiky se nám jeví teoretický přístup, který určuje tři **kurikulární pozice**: jsou to podle Millera a Sellera (1985) **transmise** – jednocestný transfer vědění, dovedností, hodnot od učitele k žákovi, **transakce** – zdůrazňuje řešení problémů prostřednictvím procesu dialogu mezi žákem a učitelem, a **transformace**. Transformace je pozice, která je veskrze holistická a humanistická, bere v úvahu žákovské celkové kognitivní, estetické, morální a spirituální potřeby. Zavazuje se také k sociální a politické změně, jež utváří societu se zřetelnější kooperativní bází, bází pro rovnost příležitostí. (Miller, 1988, s. 6).

V našem příspěvku budeme poukazovat i na důležitost dramatickových chovných strategií, uvádíme proto i obdobný přístup Dorothy Heathcotové, jejíž úvahy o podstatě současného vzdělávání a jeho změně dávno překročily kontext oboru dramatické výchovy, z kterého původně vyšly (Heathcote, 1984). První pozici označuje shodně jako transmisi, druhou jako zkoumání (*inquiry*), třetí pozici pojmenovává dramatickým rámcem (*drama framework*). Z obecného hlediska v této třetí kurikulární pozici učitel přispívá a participuje, děti spolupracují s participujícím učitelem do té míry, do jaké jsou schopny, v procesu vzájemného vysvětlování světa jeden dru-

hému. Třída v tomto případě pracuje jako laboratoř, v níž „laboratorní pracovníci“ – učitel i žáci – přejímají kontrolu nad probíhajícími procesy učení. Oproti Millerovi a Sellerovi, kteří transformaci vidí jako inkluzivní model, jenž absorbuje předchozí, Heathcotová tvrdí, že dvě předchozí pozice jsou ve třetí pozici syntetizovány: v nové, sociální praxi, která je orientována na vědění (*knowledge-oriented*), tj. je nasměrována na upevnění vědění a porozumění světu a zároveň má perspektivu humanistickou – v jejím centru je žák (*student-centered*).

Pokud pro školní prostředí, které je vědomě utvářeno pro optimální práci s diverzitou, vezmeme za výchozí kurikulární pozici transformační, bude v charakteristice tvorby a realizace kurikula (Janík, 2008) zřetelně zvýrazněn proces hledání optimálního kurikula – včetně hledání optimálních výukových strategií. Jde o to **tvorit a realizovat kurikulum, které není jednorázově vymyšleno, ale postupně vzniká, integruje vědění o tom, jak se žáci s rozmanitými vstupními předpoklady učí a jaké podmínky potřebují v dalším pokroku v učení.**

Další pohled na pojetí školního vzdělávání (nikoliv vedle hlediska kurikulárních pozic, ale spíše společně s ním) lze zprostředkovat na základě úvahy o změně paradigmatu, v kterém je školní vzdělávání nahlíženo. Změna paradigmatu – ve vztahu k problematice našeho textu – se týká především proměny transmisivního paradigmatu na paradigma konstruktivistické. Jádro našeho textu se týká postupů, které poznávání zakládají na sociálních aspektech: pokud tedy považujeme za východisko pro volbu a realizaci těchto postupů paradigma konstruktivistické, míníme tím didaktický konstruktivismus, konkrétněji konstruktivismus sociální (Pupala a Osudská, 2000; Kaššák, 2002; Kalhous a Obst, 2002). Také v souvislosti s podnětnou diskusí o pojetí konstruktivismu (Rendl, 2008) zvýrazňujeme označení „paradigma“ a oddělujeme od tohoto konceptu do určité míry reálné postupy ve vzdělávání v prostředí žákovské diverzity. Souhlasíme v tomto smyslu s argumentací autorů propagujících „míchání“ (*blending*) transmisivních (*systemic, direct*) postupů – strategií, metod, technik – s postupy konstruktivistickými. (Rainforth a Kugelmass, 2003, u nás např. Maňák a Švec, 2003; Stehlíková, 2004). Rigidita v pedagogických podmínkách – stejně jako obecně v životních – nebývá ku prospěchu věci: nejde nám o to plédotat za jednu skupinu postupů a ztracovat druhé. Namísto toho připomínáme, co se zdá jasné a „bez diskuse“: účelně využívat oba přístupy znamená přemýšlet o vzdělávacích záměrech a možnostech dosažení výsledků, „potkat se“ se zájmy různých žáků a nabídnout jim všem (!) různorodé způsoby efektivního učení.

K této tezi můžeme připojit výzvu školní praxi (s vědomím, že je to výzva, která do určité míry sleduje určitý ideál) i dalšímu empirickému zkoumání. Výzkum konstruktivistických postupů (možná také vzhledem k neurčitosti vymezení konceptu) ne vždy vyznívá jednoznačně především ve vztahu k vyšší úrovni dosahování školních výsledků, vliv se přisuzuje více v oblasti sociální a motivační (Kalhous a Obst, 2002 s. 53). S ohledem na předchozí východisko „vstřícné školy“ nám však připadá argument posílení motivace k učení velmi důležitý a formování pozitivního postoje k dalšímu učení považujeme za klíčovou záležitost.

Pozitivní postoj k učení vztahujeme k jádru konstruktivistických postupů: být je konstruktivismus chápán nejednotně, zde panuje v podstatě shoda. Vědění a porozumění se utváří aktivní interakcí s idejemi a materiály, v dialogu s druhými, prostřednictvím pro úkol zaujaté aktivity, objevitelských, experimentálních a tvořivých činností, které mají základ v předchozí zkušenosti žáků (obdobně Rendl, 2008, s. 201–202). Důraz na učební prostředí, kde je explicitně spojeno školní a mimoškolní poznání, kde dítě může legitimně očekávat, že do orbitu školního vědění budou vtaženy jeho myšlenky, hodnoty a city, s sebou nese i **změnu ve vnímání vlastní vzdělávací pozice**: jsem to já, žák, který buduje pospolu s ostatními (včetně učitele, který vytváří podmínky pro zaměřenou učební aktivitu) své poznání. Vstřícné učební prostředí pak můžeme chápat i tak, že děti berou více vzdělávání, které se jim v tomto prostředí dostává, za vlastní, více jim patřící (Bernstein, 1971) – a tím se mění pozitivně jejich přístup k dalšímu učení (Lebow, 1993).

V těchto východiskových pohledech na tematiku výukových strategií pro žákovskou diverzitu chceme poukázat ještě na jeden aspekt pojetí vzdělávání a vyučování: při utváření k diverzitě **vstřícného učební prostředí nelze stavět na stabilní a umělé harmonii v kognitivní ani sociální sféře. Naopak disharmonie, nesoulad a konflikt jsou koncepty, kterým by podle našeho názoru měla být věnována zvýšená pozornost právě v prostředí, v němž můžeme počítat s rozmanitostí vstupních předpokladů pro učení.**

Koneckonců konstruktivismus jako paradigma pracuje na bázi disharmonické, pokud zvýrazňuje především **sociokognitivní konflikt** jako bázi pro poznávání (Bertrand, 1998), podstata poznávacího procesu jako auto-socio-konstrukce (GFEN, 1991) je budována na základních nesouladech – nesouladem mezi laickým prekonceptem a nově vznikajícím konceptem a také nesouladem mezi prekoncepty v učební skupině. Sociální konstruktivismus

je z hlediska průběhu učení založen na dialogu s experty i vrstevníky, na dialogu, který je charakterizován i konfrontací názorů a stanovisek (Kalhous a Obst, 2002, s. 52). Fáze sociálního konstruktivistického přístupu nemohou obejít tzv. diverzifikaci – prezentaci různorodosti prekonceptů a jejich variabilní propojení s kontextem. Kromě dopadů v kognitivní sféře předpokládáme efekty fáze diverzifikace i ve sféře výchovné – plný respekt k této různorodosti může učit děti nebo dospělé například toleranci k druhému úspěšněji než pečivě připravená lekce na téma tolerance. Zdůvodnění? Akceptace různosti (to, že zatím vidím věci tak a druhý odlišně) je tu zakotvena přirozeně do procesů poznávání, tj. základní funkce žití ve školním společenství.

Konstruktivistické paradigma a v něm založené postupy považujeme pro výuku v prostředí žákovské diverzity za důležité: zároveň však současné empirické zkoumání upozorňuje na jejich u nás stále ne příliš časté, příp. ne příliš optimální užití (např. Maňák a Janík, 2009). Naším záměrem není analýza tohoto stavu, ale v souvislosti se zaměřením tohoto příspěvku upozorňujeme na jeden z aspektů této problematiky. Kde je prostředí diverzity – demografické, osobnostní, schopnostní – tam bychom měli počítat s konflikty poznávacími i zájmovými. **Tyto konflikty mohou být pro efektivní učení a výuku jednak využité, jednak se mohou stát překážkou, pokud nejsou zvládnuté nebo s nimi školní prostředí neumí pracovat.** Zahraniční zdroje (Johnson a Johnson, 1995, s. 1–3) upozorňují, že škola zatím neumí optimálně využívat konfliktů, včetně poznávacích, jako stimulu pro další učení – vyhýbá se jim nebo je považuje za rušivý prvek. Týká se to i školy české? Naše zkušenost (jak ukážeme i dále při analýze výukových strategií) je prozatím zobecnitelná ke stejnému závěru: kloníme se však k nutnosti důkladněji prozkoumat postoje školních aktérů ke konfliktu, pokud jej považujeme za koncept klíčový pro vzdělávací prostředí, zvláště to, které je prostředím diverzity. Práce s problémem, rozporem, nesouladem, disharmonií a konfliktem by mohla být rysem (metaforicky pojmenováno) „neučesané pedagogiky“, která by hledala využití těchto elementů pro pokrok v učení, v kultivaci školní kultury na základě kritického tázání, zvládání nesouladu a nesouhlasu (a možná právě pro děti této doby, libující si převážně v „učesané neučesanosti“).

3 Heterogenita či homogenita ve vzdělávacím prostředí

Dalším východiskem problematiky výukových strategií v prostředí diverzity – v propojení na východiska předchozí – je obecněji i tematika homogenity či heterogenity ve výchovných a vzdělávacích podmínkách, preference stejnorodých či různorodých žákovských skupin ve vztahu ke vzdělávacím záměrům. V tomto textu zabývajícím se potenciálem žákovské rozmanitosti preferujeme při výkladu tematiky **koncept diverzity**. Chceme tím zvýraznit obecnější rozměr rozmanitosti ve všech hlediscích – demografickém, osobnostním, schopnostním, v demografickém hledisku pak i potenciál i rozmanitosti věkové (když se jím specificky nezabýváme). Vycházíme z toho, že ve slovníkovém pojetí (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 73) i v běžné řeči praxe je heterogenní třída složena z žáků stejného věku, ale různých schopností a učebních předpokladů.

Tematika homogenita – heterogenita – diverzita v pedagogickém kontextu zdaleka není nová (řeší se především v souvislosti s otázkami vnější či vnitřní diferenciaci, jednotné školy atp.), nově se však v našem kontextu aktualizuje zejména v souvislosti s proměnou složení žákovské populace v našich školách a třídách, s důrazem na rovnost vzdělávacích příležitostí, s koncepcí inkluzivního vzdělávání, integrativní školy, s diskusí o podporujícím prostředí pro nadané žáky aj. (např. monotematické číslo 2/2008 časopisu *Orbis Scholae*). Jde tedy o problematiku velice široce založenou: pro tuto studii bude další výklad zaměřen prostřednictvím rámcové, podle našeho názoru klíčové, otázky: **Jak využít kapitál diverzity ve třídě pro optimální učení všech zúčastněných?**

Vycházíme ze stanoviska, že homogenita ve školním prostředí přináší více společenských a pedagogicko-psychologických problémů než zisků. V dilematu dvou procesů – redukovat diverzitu (např. selektovat děti do specifických tříd) versus zhodnocovat diverzitu – stojíme tedy na stanovisku druhé strany. Zhodnocováním diverzity míníme využití kapitálu rozmanitosti žákovských charakteristik pro optimální učení všech dětí ve třídě. Opíráme se při tom o výzkumná zjištění, která potvrzují prospěšné důsledky práce v prostředí diverzity. Ve své knize je D. a R. Johnsonovi (1999) prezentují výsledky mnoha výzkumů. Protože je jich skutečně velké množství, pro tuto studii upozorňujeme pouze na oblasti bádání a některá jména badatelů:

- v oblasti zlepšení výkonu a výsledků učení (např. McGrath, Jackson);
- v kreativním řešení problémů (Torrence, Webb, Hill);
- v rozvoji kognitivního i etického zdůvodňování (Laughlin, Bitz);

- schopnosti podívat se na danou věc z různých perspektiv (Bantel, Jackson);
- zlepšení vztahů při interakci a práci s vrstevníky s rozmanitým kulturním i etnickým zázemím (Brewer, Miller) aj.

Při takto složité problematice je však důležité bránit se jednoznačnosti – pozitivní momenty se nedostaví automaticky tam, kde se jsou pospolu rozmanití lidé. Z výzkumu (opět Johnson a Johnson, 1999) i z běžné lidské zkušenosti víme, že diverzita může mít i negativní důsledky – tj. naopak snížení produktivity, výkonu, limitaci výsledků, odmítání nových informací a egocentrismus, negativní vztahy charakterizované nepřátelstostí, stereotypy, předsudky. Zda se naplní ono slibné, či naopak nebezpečné při zhodnocování diverzity záleží na struktuře celé situace a kompetenci lidí, kteří jsou v této situaci začlenění. Chceme-li o této problematice uvažovat z hlediska pedagogických a didaktických postupů, ústřední otázka by pak mohla být formulována takto: **Jakým způsobem nasměrovat postupy, které by minimalizovaly potenciální negativní důsledky diverzity a naopak které by zúročovaly její pozitivní potenciál?**

V odpovědi na tuto otázku se opíráme o přístup Johnsona a Johnsona (1999), protože jimi formulované základní komponenty nasměrování postupů pro pozitivní zhodnocování diverzity (demografické, osobnostní i diverzity schopností) korespondují jednak s výše prezentovanými východisky problematiky, jednak na ně navazujeme při dalším výkladu strategií. Jde o tyto **komponenty komplexního pedagogického přístupu**:

1. Cenit si diverzity jako zdroje pro optimalizaci vzdělávání a učení (vědět o jejím potenciálu i nebezpečí, rozumět tomu, za jakých podmínek se mohou dostavit pozitivní důsledky a kdy naopak negativní atp.).
2. Vytvářet kooperativní kontext, ve kterém se odehrává vzdělávání a vyučování (výuka prostřednictvím kooperativních strategií, učení v jednodušších i komplexnějších kooperativních strukturách).
3. Vědomě pracovat na redukci kognitivních bariér (stereotypy, předsudky aj.).
4. Při učení se o identitě jedince zvýrazňovat i tzv. spojující identitu (např. Evropan).
5. Pracovat na redukci meziskupinových bariér (proti rigidnímu dělení na „my“ a „oni“).
6. Zaměřit se na procesy přijetí (zaměření na klima přijetí, respektu aj.).
7. Učit se zvládat konflikty konstruktivně (konflikty idejí i zájmů).

8. Systematicky pracovat na zvnitřnění pluralistických hodnot.

Jak již bylo zmíněno, dané komponenty naznačují komplexní pedagogický a didaktický rámec pro využití potenciálu diverzity. V další části, která se zabývá vybranými výukovými strategiemi, navazujeme z daného výčtu především na komponentu týkající se kooperativních postupů a postupů zaměřených na konstruktivní zvládání konfliktů (komponenta druhá a sedmá).

II Výukové strategie orientující se na pozitivní využití kapitálu diverzity

V druhé části studie se zaměřujeme – s odvoláním na předchozí východiska a komponenty pozitivního využití potenciálu diverzity – **především na ty výukové strategie, které jsou založeny na propojení kognitivních a sociálních momentů**. Protože chceme ukázat na potenciál strategií, které ve školní praxi nejsou prozatím zcela běžné, výběr padl na ty strategie, které můžeme reflektovat na základě vlastní zkušenosti. Jde o strategie, s kterými máme zkušenost přímou (vlastní výuka využívající tyto strategie) či zprostředkovanou (reflexe studentů a učitelů využívajících těchto strategií). Konkrétněji šlo o výuku na vysoké škole v pregraduálním studiu (především studenti oboru Pedagogika, Dramatická výchova, Učitelství pro základní a střední školy) a výuku v dalším vzdělávání učitelů a ředitelů škol.

Protože pojem výukové strategie není v našich podmínkách prozatím příliš užívaný, považujeme za důležité – ještě před výkladem vybraných strategií – zdůvodnit jeho volbu. Jedním z důvodů byla inspirace pro tuto studii, která vzešla především z literatury anglo-americké provenience, kde pojem výukové strategie (teaching strategies, instructional strategies) je termínem poměrně běžným (např. Marzano, 2003; Cohen, 1994). V našem kontextu je tento termín spíše ojedinělý. Ve slovníkové literatuře (Průcha, Walterová a Mareš, 2004; Palán, 1997) tento termín nenalezneme (pouze termín strategie učení), zároveň však s ním především autoři orientující se na procesy vyučování pracují (Kalhous a Obst, 2002, s. 52). **Volba pojmu strategie však byla zohledněna především s ohledem na podstatu výukových procesů, které jsme chtěli zachytit**: i když se příbuzný pojem – výukové (či vyučovací) metody – v současné době obsahově rozšiřuje (Kalhous a Obst, 2002, s. 284; Průcha, Walterová a Mareš, s. 265), v pojmu strategie lze podle našeho názoru snadněji akceptovat propojení výukových metod a forem (např. kooperativní učení je v původní literatuře uváděno nikoliv jako metoda, ale určité uspořádání sociálních vztahů, které pracuje

s různými metodami). Zároveň tento pojem odkazuje na komplexnější strukturu společných činností učitele a žáka v určité formě, jasnost řazení těchto činností, promyšlenost zacílení a propojenost s kontextem dalších podmínek pro jejich fungování.

1 Kooperativní kontext a strategie kooperativního učení

Součástí nového paradigmatu je i uspořádání sociálních vztahů, které podporuje konstruktivistické poznávání a které pomáhá utvářet bezpečné prostředí pro učení – kooperace. Základním prostředkem utváření kooperativního kontextu je **kooperativní učení všech aktérů a různorodost ve složení skupin je klíčovým momentem** (Johnson a Johnson, 1997).

Význam kooperativního učení pro heterogenní třídy byl podpořen rozsáhlým badáním korunovaným empirickými důkazy (Odkazujeme tu na přehled – např. in Cohen, 1994 nebo Johnson, Johnson, 1989, protože výčet by byl přespříliš početný). Pro naši tematiku jsou důležité tyto okruhy:

- a) Větší snaha uspět: vyšší výkon a větší produktivita všech žáků (tzv. výborných, průměrných i žáků s problémy v učení), dlouhodobé podržení učiva v paměti, rozvoj vnitřní motivace, motivace orientovaná na úkol a výsledky, setrvání u úkolu, rozvoj vyšších myšlenkových procesů (kritické a tvořivé myšlení).
- b) Příznivější vztahy pro učení mezi žáky (atmosféra společenství, angažovanost pro druhé a péče o druhé, podpora pro věcné i sociální učení, přijetí diverzity jako hodnoty, koheze skupiny).
- c) Pevnější psychické zdraví (psychická přizpůsobivost, posilování „jáství“, rozvoj sociálního já a sociálních kompetencí, formování sebedůvěry, schopností zvládat sociální averze a stres).

Popsané efekty kooperativního učení jsou i v českých poměrech poměrně známy, dostupná je literatura o kooperativním učení a kooperativních strategiích, ať již v teoretické rovině (Kasíková, 2001), či v rovině aplikační, případně zcela návodné (Kasíková, 2005; Hanková, 2008; Sitná, 2009). Na základě dlouhodobého výzkumného i praktického zájmu o kooperativní učení však vzhledem k našemu tématu využití kapitálu diverzity pro učení všech zúčastněných poznamenáváme:

- Diverzita, na jejímž základě funguje kooperace při učení, bývá zároveň největším problémem pro řízení aktivit žáků. Nejvíce problémů, které pedagogové, učitelé a studenti učitelství formulovali jako překážku v efektivním fungování systému, přisuzovali nerovnoměrnosti ve vstup-

ních předpokladech žáků k učení – jejich schopnostem, motivaci, dovednostem pro kooperativní práci.

- Jen velmi pomalu a s obtížemi si vzdělávací terén zvyká na to, že kooperativní učení může fungovat jen ve vědomém propojení dvou základních úrovní – kognitivní (věcné) a sociální. Prostředí diverzity je výzvou pro uplatnění strategií, které na tomto propojení stojí: znamená to však rozumět důkladně i mechanismům sociálního učení. Teprve na základě pochopení, jak vytvářet podmínky pro konstruktivní učební aktivitu žáků, lze ve třídě aplikovat strategie, kdy sociální dimenze učení podporuje kognitivní a naopak. Znamená to například formulaci cílů výuky ve dvou úrovních – kognitivní a sociální – a také reflexi výsledků a procesů v těchto úrovních. V našem pozorování jsme však takto vedené vyučování zaznamenali jen v malé míře (Kasíková, 2003).
- Považujeme za důležité, aby se v učitelském vědění zpochybnila teze, že „*kooperace rovná se hladký chod učení*“. Kde je více jedinců s rozmanitými předpoklady pro spolupráci a rozmanitými odlišnými představami týkajícími se spolupráce (zacílení, obsah, způsoby, hodnocení spolupráce), tam můžeme očekávat nesoulad či konflikt – idejí, myšlenek nebo zájmů. Jde tedy o to, aby učitelé počítali s těmito jevy jako s přirozenou součástí práce kooperativních skupin, akceptovali to, že konflikt může být spojen s vyšší úrovní spolupráce. V extrémní podobě může znít kontrastní teze takto: „*Čím více (řešených) konfliktů, tím lepší spolupráce*.“ Akceptovat tuto tezi v teoretické rovině může být poměrně snadné, v praxi však složitější. Obecně to totiž znamená zvládat nejistotu pramenící z nesouladu různých přístupů k řešení učebních problémů, kdy mohou být třídní společenství, učitel a skupiny samé „zaskočeny“ tím, že učení a výuka nejdou hladce kupředu. Nároky na řízení učebních činností i řízení chování žáků s tím samozřejmě stoupají. Aktualizují se tak požadavky na vzdělávání v oblasti řešení konfliktu jako problému (a na útlum rizikových strategií práce s konfliktem – např. vyhýbání se konfliktům či strategie nátlakové).
- Z našich pozorování vyplynulo, že pokud učitelé při skupinové práci používají formulaci sociálních cílů, potom většinou v podobě jednoduché instrukce typu „*spolupracujte*“. Zcela výjimečně je tento obecný koncept rozložen do jednotlivých sociálních dovedností důležitých pro splnění úkolu (např. *dohodněte se na pořadí aktivit*). Všimli jsme si záměrně – vzhledem k tematice studie – formulací spojených se sociálními cíli zaměřenými na zvládnání nesouladu, nesouhlasu, konfliktu – a v našich

pozorováních jsme je prozatím neobjevili (např. instrukce „*V tomto úkolu se budete učit nesouhlasit*“ s následnou reflexí naplnění této instrukce). Sociální dovednosti typu „kvasných procesů“ (*fermenting*), tj. dovednosti založených na zvládnání konfliktu, jsou prozatím v praxi kooperativního učení zvažovány učiteli jako potřebné, nikoliv však v praxi výuky reálně a vědomě formované. Tato zjištění daná reflexí naší praktické práce s učiteli jsou podle našeho názoru podnětem pro důkladnější zkoumání, také v souvislosti s důležitostí výzkumu obecněji zaměřeného na přístup školy a učitelů ke konfliktům, včetně konfliktů idejí, názorů.

2 Strategie učebních sporů (academic controversy)

V návaznosti na předchozí text považujeme za významné, že při vzdělávacím tréninku si učitelé strategii učebních sporů (*academic controversy*) nespojují s kooperativním učením – protože se v ní jedná o spor. Když však provádíme s účastníky vzdělávacích akcí následnou analýzu tohoto vzdělávacího postupu, snadno odhalují jeho mnohočetné efekty jak ve sféře kognitivní, tak sociální. Teprve při této reflexi odhalují důležitost učení prostřednictvím poznávacího konfliktu v kooperativním kontextu.

Strategie učebních sporů patří ke složitějším, komplexnějším kooperativním strukturám (z tohoto hlediska by tedy v našem textu měla být přiřazena k předchozí části týkající se kooperativního učení), je v zahraniční praxi užívána a také z hlediska efektivity zkoumána (Johnson a Johnson 1985, 1995). Inovativní prvek této strategie nespočívá ve sporu původně odlišných stanovisek – učení se prostřednictvím sporu není žádnou vzdělávací novinkou. Relativně nové je však **zasazení sporu do kooperativního kontextu, ve kterém se odehrává poznávací konflikt**. Toto propojení pak napomáhá pokroku učení v obou oblastech – poznávací i sociální. Je to tedy kooperativní kontext, který je podstatný pro zúročení potenciálu poznávacího konfliktu (konfliktu idejí): posun v poznání se děje prostřednictvím speciálně uspořádaných sociálních vztahů. Efekty této strategie jsou – shodně s efekty celého systému kooperativního učení – popisovány v oblastech výkonu a výsledků, motivace pro další poznávání, sociálních dovedností a psychického zdraví.

Strategie je strukturována v několika krocích (podrobný popis Kasíková, 2001): po původně opozičních pozicích (např. *těžba hnědého uhlí má být na našem území podporována vs. těžba hnědého uhlí na našem území má být tlumena*) ústí několik fází této strategie v učebních kooperativních skupinách

ve společnou pozici, která dokumentuje posun vědění celé skupiny. Tato společná pozice však není jednoduchou shodou ve smyslu adice vědění jedné a druhé strany (vy víte toto a my zase toto, jen to k sobě přiřadíme), ale je vyjednávána na základě kritiky argumentů obou opozičních stran, proměnou pozic, ze kterých nahlíží zúčastnění daný problém. Žáci se učí, že problematika má více stran a my máme více náhledů: v základě jde o to **učit se z mnohostrannosti** v prostředí, které respektuje rozmanitost – žákovských charakteristik i názorů.

Učit se to můžeme nejen akceptací názoru druhého, ale také kultivovaným nesouhlasem, kdy respektujeme osobnost druhého, ale učíme se podle pravidel nesouhlasit s jeho názorem. Koneckonců jedna z nejzajímavějších akademických kontroverzí je na téma diverzity samé. Vychází ze dvou opačných stanovisek, z nichž první je založeno na tezi, že *diverzita je zdroj, který má mnoho prospěšných vlivů*, druhé na tezi opačné – *diverzita je problém, který má mnoho škodlivých vlivů*. Rozmanitost je tu využita dvojnásobně: v procesu učení a jako koncept důležitý pro vzdělávací obsahy.

Tuto strategii jsme v praxi výuky realizovali především ve vysokoškolském prostředí (studenti oboru Pedagogika, Sociální pedagogika a Učitelství pedagogiky) a při vzdělávání lektorů zabývajících se interkulturní výchovou. Následná reflexe dané strategie a reflexe strategií na jiná témata (např. co je důležitým činitelem v evoluci lidského druhu) a v jiných skupinách (učitelské skupiny při pregraduálním i dalším vzdělávání) ukázala shodu s pozorováním výukových strategií v praxi školy (Kasíková, 2003): to, co je základním elementem této strategie, tj. poznávací konflikt, je zároveň elementem nejobtížnějším. Uvádíme opět několik poznámek k dané strategii, které jsme zformulovali na základě pozorování výuky a následného dotazování zúčastněných.

- Účastníci těchto strategií shodně uváděli jako obtížné fáze diskusní a uváděli nízkou míru dovedností diskutovat na základě původně protipólných stanovisek. Poznávací konflikt je příliš často vedl k pozičnímu argumentování (za každou cenu bránit svoji pozici, aniž uznáme argumenty podpořené důkazy druhé strany). Převod poznávacích konfliktů na zájmové konflikty (kdo s koho) bránil podle nich naslouchání a analýze předkládaných argumentů.
- Obtížná byla také fáze obrácení pozic (poté, co argumentuji svoji pozici, jsem obhájcem pozice opačné a obhajuji na základě přesvědčivých argu-

mentů a důkazů). Tato jiná perspektiva je však podle výzkumu (Johnson a Johnson, 1995) jedna z nejdůležitějších opor pro pokrok v učení.

- Učitelské přesvědčení, že po tréninku této strategie na vzdělávacích akcích budou strategií aplikovat ve své praxi, bylo zároveň doprovázeno obavou z řízení této strategie, konkrétně především v těch fázích, kdy konflikt je zřetelný (diskuse a obrácení pozic) nebo je ve fázi závěrečné, kdy by na základě konfliktů mělo dojít ke společné pozici.

Strategie učebních sporů svou strukturou i mnoha efekty zřetelně podporuje tezi, že na základě disharmonie, nesouladu, zvládaného poznávacího konfliktu se zřetelně posunujeme v učení. Implementace do každodenní praxe však není jednoduchá, obdobně jako u jiných vzdělávacích inovací. Důsledkem této nejednoduchosti je její malý výskyt v praxi. Na základě pozorování především v terénu základních škol a gymnázií konstatujeme, že pokud je používána, pak zřejmě minimálně. V praxi jsme ji v našich pozorováních nezaznamenali a také dotazováním studentů vysokých škol na jejich předchozí výuku na školách základních a středních dospíváme ke stejnému závěru. (Pokud studenti zmiňují strategii založenou na poznávacím konfliktu, je to strategie v tzv. Debatní lize, která pracuje také s oponenturou. Ta je však strukturována spíše na kompetitivní bázi a účastní se jí hlavně tzv. „schopní“ – nepracuje tedy záměrně s žákovskou diverzitou.)

3 Dramatickovýchovné a divadelně výchovné strategie ve výuce

Pro drama a divadlo jsou kooperativní struktura a práce s tenzí a konfliktem základními elementy. Tyto elementy spočívají na dvou principech, na nichž je dramatická hra založena: jedním je dramaticčnost, druhým divadelnost. Oba principy se propojují ve hře v roli. Dramatičnost (nejen ve hře, ale i v životě) znamená, že člověk se ocitá situaci, v níž „nemůže nejednat“ – obvykle proto, že se ocitá v situaci rozporu, konfliktu, různosti motivů, možností atd. Dramatičnost tedy již ve své podstatě nese edukační potenciál pro práci s diverzitou a práci s konfliktem. Divadelnost znamená, že dramatický problém se neřeší skutečnou intervencí (ani když je současný a skutečný), ale jednáním ve fiktivním rámci. Tento rámec je vytvářen ve školním prostředí proto, aby „v laboratoři školní třídy“ mohl být přítomněn jakýkoliv problém (skutečný i neskutečný) a v distanci způsobené hraním role analyzován, případně aby se mohla hledat cesta k jeho řešení. Divadlo je založeno na vespolném jednání (O. Zich): kooperativní uspořádání vztahů je tedy v této oblasti uspořádáním primárním (Valenta, 2008).

Aplikovaná podoba divadla a dramatu ve výchovné sféře je systémem orientovaným na osobnostní a sociální rozvoj prostřednictvím divadelních a dramatických prostředků: v posledních desetiletích je úsilí směřováno k tomu, aby výzkum prokázal hodnotu tohoto systému pro školní prostředí, a to i v jeho tradiční sféře – v oblasti poznávání. Holistické učení, na kterém je dramatická a divadelní výchova postavena, propojení věcného, sociálního a uměleckého učení, vykazuje efekty nejen v kultivaci sociálních dovedností, prevenci sociálně patologických jevů atp., ale i v oblasti školních výsledků – v pamětním učení, v rozvoji kritického a tvořivého myšlení atp. (Kasíková, 2007).

Diverzita a zhodnocování diverzity je klíčovou problematikou této výchovné oblasti (Grady, 2000). Kladou se tu otázky týkající se možnosti rušení hranic mezi lidmi obecně, otázky sociální spravedlivosti a „hlasu“ pro lidi vystavené sociálnímu útlaku (Boal, 1979, 1999), výzvy vztahující se k rozpoznání důležitých důsledků kulturní diverzity i jiné diverzity v menším kontextu – ve třídách nebo zkušebních prostorech, otázky orientované k formování identity i dalším oblastem tak, jak jsme je představili v úvodu textu jako komponenty zhodnocování diverzity. Možnosti dramatu v tomto smyslu pro interkulturní výchovu, pro výchovu etickou, pro formování smyslu pro spravedlivost aj. jsou velké – prozatím však ne dostatečně využívané.

Přestože máme v rámcových vzdělávacích programech pro základní a gymnaziální vzdělání dramatickou výchovu jako tzv. doplňující vzdělávací obor a jsou školy, které tento potenciál dramatické výchovy využívají, zřetelnější akcent dramatu a divadla ve výchově (zejména tzv. divadla FORUM A. Boala) na práci s diverzitou vidíme v našem prostředí především mimo školu (často vzdělávací aktivity nevládních organizací). Plédujeme však za to, aby se drama a divadelní prostředky staly nezbytnou a ještě výraznější součástí kurikula školy a součástí strategií uvnitř tříd. Argumenty již byly zmíněny, přidáváme jen určitou konkretizaci z jedné z oblastí dramatické výchovy – tzv. procesuálního dramatu (příběhového, výchovného dramatu).

Dramatická výchovná struktura obecně vždy směřuje k tomu porozumět, co to znamená být člověkem. Je tomu tak například i v příběhu Zelené děti, založeném na záznamu ze starých britských kronik. Vypráví o tom, co se stane, když se mezi většinovou populací objeví „odlišné“ děti. Na příběhu založená dramatická struktura umožňuje hrát všem zúčastněným i o strachu z diverzity, o našich přirozených stereotypech i o tom, jak je těžké je překonávat. Činí to však **ve vzdělávacím kooperativním kontextu, který zároveň zhodnocuje diverzitu účastníků** – jejich rozmanité předchozí

zkušenosti, jejich postoje, schopnosti a dovednosti, jejich ochotu otevřít se, riskovat, být je to v dramatické hře.

Pedagogika dramatické výchovy často opakuje tezi, že v této oblasti jde o učení se zkušeností, a to ve fikci. Dodejme, že hlavní efekt ve vztahu ke zhodnocování diverzity v učebních skupinách vidíme **v dramatickových strategiiích, které pracují optimálně s využitím situací fikce a s jejich reflexí mimo fikci**. Nikoliv jen proto, že žáci jsou rozmanití také v tom, jak snadno či obtížně se jim daří využívat divadelních prostředků, ale především, že tento moment učební disociace v úkolových situacích mimo fikci umožní nahlédnout témata diverzity ještě jinak – z jiného úhlu pohledu, ve větší míře abstrakce, s využitím přístupů tvořivého i kritického myšlení. Z tohoto hlediska i z hlediska zvýraznění holistického učení považujeme didaktiku dramatické výchovy za vysoce podnětnou oblast pro zkoumání a závěry obecně didaktické.

Závěr

V této studii jsme se zaměřili na pojetí vzdělávání a vybrané výukové strategie, které v kontextu kooperativním pracují s konfliktem, nesouladem a disharmonií. Zmínili jsme je jako protipól přístupu, který podává „hotové“ poznání s iluzí hladkého přenosu od učitelů k žákům. Můžeme samozřejmě pro vzdělávání populace, která má rozmanité učební charakteristiky, hledat specifické postupy zaměřené na určitý okruh těchto charakteristik. Naše perspektiva se však vztahuje k pedagogice a didaktice, která by mohla být podnětem pro vzdělání všech – v jejich rozmanitosti. Pokud stavíme na tezi o optimalizaci učení prostřednictvím disharmonie a konfliktu, nepůjde samozřejmě jen o využívání specifických výukových metod. Jde o celé pojetí vzdělávání a vyučování, otázky výstavby kurikula, o to, jak strategie zvládnání konfliktů hluboce zakořenit ve školní „filozofii“, školském i třídním managementu. Z tohoto úhlu pohledu vidíme **konflikt jako jednu z podstatných kategorií, kterou by se u nás vědy o výchově a vzdělávání měly hlouběji zabývat – specificky také k tematice učebního prostředí, které pracuje s potenciálem žákovské diverzity**.

Tímto příspěvkem jsme se snažili upozornit na to, že existují empiricky ověřené strategie, založené na teoretickém rámci. Všechny zmiňované strategie pracují se shodnou východiskovou tezí, která říká, že konfliktní situace může být zhodnocena výrazně pro vzdělávání v podmínkách různorodé populace, pokud funguje v kooperativním kontextu. Všechny mají díky péči

výzkumníků rozpracovanou principiální i aplikační podobu, která napomáhá jejich implementaci. Přesto – jak jsme již konstatovali v předchozích částech textu – se jedná o strategie v naší školní praxi spíše vzácné.

Jejich častější a optimální užití závisí na mnoha faktorech týkajících se celého implementačního procesu. Konflikt, disharmonie a nesoulad jsou v podstatě obtížemi svého druhu a není divu, že i práce s nimi bude ve školním prostředí provázena nesnázemi. Prostředí žákovské diverzity je prostředí vysokých nároků na všechny zúčastněné. Jestliže tedy má implementační proces výukových strategií založených na konfliktu (poznávacím i zájmovém) fungovat v tomto prostředí optimálně, je třeba, aby praktici i výzkumníci kladli a zkoumali společně tyto a další otázky: Je škola jako instituce připravena na přijetí žákovské rozmanitosti? Na vznik kurikula, které integruje vědění o tom, jak se žáci s rozmanitými vstupními předpoklady učí a jaké podmínky potřebují v dalším pokroku v učení? Je připravena na to, aby akceptovala výukové postupy založené na zhodnocení konfliktu? S jakými limity musíme počítat a jaké podmínky by měly být vytvořeny, aby se práce s konfliktem stala součástí kultury školy a jejích vzdělávacích mechanismů? Jak vytvořit kooperativní kontext, v kterém tyto strategie fungují – pro celé vzdělávací prostředí i jednotlivé učební situace? A konečně, přijmeme-li za základní východisko implementačního procesu pojetí školy jako učící se organizace, v jakých oblastech a jak konkrétně postupovat, aby učení se prostřednictvím konfliktu přineslo prospěch oběma klíčovými aktéry – žákům i učitelům i celému prostředí školy?

Literatura

- BERNSTEIN, B. On the Clasification and Framing of Educational Knowledge. In YOUNG M. F. D. (ed.). *Knowledge and Control: New directions for the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan, 1971.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.
- BOAL, A. *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press, 1979.
- BOAL, A. *The Rainbow of Desire*. London: Routledge, 1999.
- COHEN, E. *Designing Groupwork. Strategies for the Heterogenous Classroom*. New York, London: Teacher College Press, 1994.
- GFEN. *Všichni na jedničku! Alternativní didaktické postupy*. Praha: Portál, 1998.
- GRADY, S. *Drama and Diversity*. Porthmouth: Heinemann, 2000.
- HEATHCOTE, D. Drama as a process for change. In JOHNSON, L., O'NEILL, C. (ed). *Dorothy Heathcote: Collective writings on education and drama*. London: Hutchinson, 1984.
- JANÍK, T. K problémům stojícím v pozadí tvorby a realizace kurikula základního vzdě-

- lávání v České republice. In NOVOTOVÁ, J. (ed.). *Škola v dialogu kultury, pedagogiky a společnosti*. Liberec: FP TUL, 2008, s. 39–58.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. *Human relations: valuing diversity*. Edina, MN: Interaction Book Company, 1999.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. Classroom conflict: Controversy vs. debate in learning groups. *American Educational Research Journal*, 1985, roč. 22, s. 237–256.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. *Cooperation and Competition. Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company, 1989.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. *Creative Controversy. Intellectual Challenge In The Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company, 1995.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, F. P. *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. Boston: Allyn and Bacon, 1997.
- HANKOVÁ, Z. Kooperace jako prostředek i cíl. In STARÝ, K. a kol. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008, s. 33–45.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001.
- KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, o. s., 2005.
- KASÍKOVÁ, H. Učitel na cestě inovací. Sborník prací Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. *Series Paedagogica*, U8. Brno: MU v Brně, 2003, s. 55–71.
- KASÍKOVÁ, H. RIDE: časopis Research in Drama Education v letech 2004–2006. *Tvořivá dramatika*, 2007, roč. XVIII, č. 2, s. 49–51.
- KASČÁK, O. Je pedagogika připravená na změny perspektiv? Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu. *Pedagogika*, 2002, roč. 52, č. 4, s. 388–414.
- LEBOW, D. Constructivistic values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset. *Educational Technology Research and Development*, 1993, roč. 41, č. 3, s. 4–16.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T. Výukové metody jako předmět výzkumu. In JANÍKOVÁ, M., VLČKOVÁ, K. a kol. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009, s. 83–96.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008.
- MARZANO, R. J. *Classroom instruction that works*. Alexandria: ASCD, 2003.
- MILLER, J. P., SELLER, W. *Curriculum: perspectives and practice*. New York and London: Longman, passim, 1985.
- Orbis Scholae*. Education, Equity and Social Justice. Thematic issue 2008, roč. 2, č. 2.
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: Daha, 1997.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.
- PUPALA, B., OSUSKÁ, L. Vývoj, podoba a odkazy teorie konstruktivismu. *Pedagogická revue*, 2000, č. 2, s. 101–114.
- RAINFORTH, B., KUGELMASS, J. W. (ed). *Curriculum and Instruction for All Learners. Blending Systematic and Constructivist Approaches in Inclusive Elementary Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2003.
- RENDL, M. O konstruktivismu ve vyučování matematiky. *Pedagogika*, 2008, roč. 58, č. 2, s. 167–203.

- SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009.
- STEHLÍKOVÁ, N. Konstruktivistické přístupy k vyučování matematice. In HEJNÝ, M., NOVOTNÁ, J., STEHLÍKOVÁ, N. (ed.). *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004, s. 11–21.
- UNESCO. *Inclusive schools and community support programmes*. Paris: Autor, 1997.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, 2008.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 2004.

KASÍKOVÁ, H. Výukové strategie a potenciál diverzity ve třídě. *Pedagogická orientace* 2009, roč. 19, č. 3, s. 5–23. ISSN 1211-4669.

Autorka: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc., FF UK Praha, katedra pedagogiky, Celetná 20, 116 42 Praha 1, e-mail: hana.kasikova@ff.cuni.cz