



Člověk v tísni –
společnost při České televizi,
o. p. s.



Čtením a psaním
ke kritickému myšlení



projekt *Varianty* –
Interkulturní vzdělávání







Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu





Sborník Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu vznikl v rámci projektu „Varianty – projekt IKV“, který realizoval Člověk v tísni, společnost při České televizi, o. p. s., v letech 2003–2005.

Projekt byl financován z prostředků Evropské unie a ze státního rozpočtu ČR.

Editorka: Hana Košťálová

© 2005, Magda Ahmedová, Irena Batelková, Vít Beran, Jitka Bláhová, Miroslava Čermáková, Naďa Černá, Miroslava Brejchová, Luděk Dolejš, Olga Dvořáková, Romana Filipiová, Tereza Foltýnová, Ondřej Hausenblas, Helena Havlíčková, Jan Hoštička, Marta Hyšková, Vladana Jančíková, Jana Jasaňová, Alena Jílková, Eva Kašparová, Miroslava Konšalová, Hana Košťálová, Martin Lána, Alexandra Malůšková, Jana Matoušová, Ludmila Nevřalová, Milana Oplatková, Blanka Reindlová, Nina Rutová, Radka Sobolová, Jarmila Straková, Táňa Strýčková, Jitka Svobodová, Daniela Tomášová, Milena Trojanová, Veronika Unzeitigová, Pavla Veselková, Jitka Vrbová

© Kritické myšlení a Člověk v tísni, 2005



Obsah

Projekt Varianty	6
Část I – Znaký interkulturně přátelské školy	
Úvodní slovo ke znakům interkulturně přátelské školy	9
Znaký interkulturně přátelské školy – tabulky	12
Část II – Plánování průřezového tématu interkulturní výchova do školního vzdělávacího programu	
Úvod k průřezovému tématu IKV	25
Postup při plánování IKV do ŠVP	28
Úvodní lekce k práci na průřezovém tématu IKV (MKV)	50
Část III – Příklady integrace IKV do každodenní výuky v různých oborech vzdělávání	
<i>Hana Košířalová: Pedagogický konstruktivismus a interkulturní výchova</i>	59
<i>Nada Černá: Respektování odlišností</i>	62
<i>Eva Kašparová: Romové a my</i>	70
<i>Nina Rutová: Milovaná babička</i>	73
<i>Miroslava Čermáková, Jitka Vrbová: Světová náboženství</i>	76
<i>Magda Ahmedová, Tereza Foltýnová: Islám</i>	81
<i>Ondřej Hausenblas: Čínská bajka</i>	93
<i>Hana Košířalová: Etiopský Paleček</i>	95
<i>Jana Novotná: Adopce na dálku</i>	104
<i>Veronika Unzeitigová: Mapuche – indiánský kmen Latinské Ameriky</i>	107
<i>Hana Košířalová: Číselné soustavy</i>	111
<i>Nina Rutová: Od mediální výchovy k multikulturním postojům</i>	118
Občanské sdružení Kritické myšlení	123

Projekt Varianty iniciativy EQUAL se v sekci „Základní školy“ zaměřil na integraci principů interkulturní výchovy do běžného vzdělávání našich škol. V projektu nešlo o studium odlišných kultur, ale především o vytváření takového prostředí školy a takových vzdělávacích příležitostí, které umožní každému žákovi, aby mohl co nejvíce rozvinout své předpoklady na jedné straně a uspokojit své vzdělávací potřeby na straně druhé. Výsledkem takového přístupu ke vzdělávání by měli být občané se sebedůvěrou, kteří zvnitřnili hodnoty jako respekt k odlišnosti, úcta ke každému jedinci, a se schopností spolupráce a aktivní účasti na životě společnosti.

V projektu Varianty se od března 2003 do března 2005 scházeli zástupci zapojených škol a postupně pracovali ve třech klíčových oblastech:

- Vývojové semináře, v nichž vznikly Znaký interkulturně přátelské školy
- Semináře o vybraných multikulturních jevech a menšinových skupinách
- Vývojové semináře, v nichž vznikala a byla ověřována metodika integrace interkulturní výchovy jako průřezového tématu ve školním vzdělávacím programu

Výsledky práce překládáme čtenářům v tomto sborníku.

Zapojené školy

1. ZŠ v Příbrami	ZŠ Táborská v Praze 4
ZŠ Modřanská, Angelovova ul. v Praze 4	ZŠ Špitálská v Praze 9
ZŠ Zákolany u Kladna	ZŠ Husova z Liberce
ZŠ Hřebeč u Kladna	ZŠ Šrámkova z Opavy
ZŠ Stará Ves	ZŠ Norská z Kladna
ZŠ Červený vrch, Alžírská ul. v Praze 6	Speciální školy z Veké Bíteše.
ZŠ Máchovo nám. z Děčína	

Metodické vedení zajišťovala expertní skupina

Ing. Vít Beran, ředitel ZŠ Táborská

Mgr. Tereza Foltýnová, Vzdělávací a kulturní centrum Židovského muzea v Praze

PhDr. Ondřej Hausenblas, PedF UK a o .s. Kritické myšlení

PhDr. Hana Košťálová, o. s. Kritické myšlení

Mgr. Květa Krüger (Kohoutová), Lauderovy školy při ŽOP

Nina Rutová, o. s. Kritické myšlení

Mgr. Kateřina Schmidová, o. s. Trigon.



Část I

Znaky interkulturně přátelské školy





Úvodní slovo ke Znakům interkulturně přátelské školy

Materiál předkládaný v této části sborníku je pracovní pokus o vystižení některých znaků školy, která je přátelská ke každému dítěti bez ohledu na jeho sociokulturní a etnický původ, pohlaví, náboženské vyznání.

Znaky interkulturně přátelské školy vznikly v seminářích projektu Varianty spoluprací učitelů ze zapojených škol, metodického vedení projektu a členů expertní skupiny. Záměrem autorů bylo získat pomůcku, která by mohla být využita při posuzování aktuálního stavu školy vzhledem k novým úkolům vyplývajícím z kulturní diverzity společnosti.

Autoři jsou si vědomi toho, že znaky takové školy nejsou vystiženy vyčerpávajícím způsobem, některé znaky chybějí, jiné se překrývají. Každý uživatel může doplnit tabulky o ty znaky, které bude považovat za podstatné (např. s ohledem na konkrétní situaci školy).

Pojem „přátelská škola“ se běžně v pedagogické odborné literatuře nevyskytuje. Natož ve spojení „interkulturně přátelská“. Dovolili jsme si sáhnout po tomto neobvyklém označení proto, že vystihuje, alespoň podle našeho názoru, dost přesně, oč jsme usilovali v projektu Varianty v sekci zaměřené na základní školy.

Rádi bychom dosáhli toho, aby se v našich školách cítilo dobře každé dítě, aby vnímalo spolužáky i učitele jako své přátele a spolupracovníky, s nimiž usilují o společné cíle, a aby se do školy těšilo. Přirozeně že v takové škole by se měli cítit dobře i učitelé, všichni pracovníci a také každý návštěvník.

Pojem přátelská škola nám nesplývá s pojmem nenáročná škola. Naší vizí je škola, která dokáže stimulovat každé dítě k tak vysokým výkonům, jakých je schopné, ale bez stresu, strachu a odporu. Právě ohled na potřeby a možnosti každého jednotlivého dítěte považujeme za klíčový znak každé přátelské školy, a zvláště té, které leží na srdci výchova žáků pro život v kulturně rozmanité společnosti.

Nabídka několika definic multikulturní výchovy / interkulturní výchovy (vzdělávání)

Multikulturní výchova je příprava na sociální, politickou a ekonomickou realitu, kterou žáci prožívají v kulturně odlišných stycích s lidmi. (*Encyclopedia of Educational Research*, New York 1982; citováno dle Manuálu IKV)

Multikulturní výchova označuje výchovu k mezikulturnímu porozumění. Je to výchova, která podporuje kulturní pluralitu a mírové soužití v této pluralitě. (E. Mistrík: *Multikulturní výchova v přípravě učitelů*. IRIS 2000)

Termín multikulturní výchova vyjadřuje snahy prostřednictvím vzdělávacích programů vytvářet způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury než svou vlastní. (*Pedagogický slovník*, Praha 1998.)

Cíle interkulturního vzdělávání

Obecným cílem interkulturního vzdělávání je podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritou a minoritami.

Tento cíl klade na příslušníky všech sociokulturních skupin (nikoli pouze na majoritní) následující nároky:

- uvědomit si, že rozmanitost a různorodost je založena na bezpodmínečné rovnosti
- snažit se poznat odlišné kulturní identity a respektovat je jako rovnocenné
- naučit se řešit konflikty pokojnou cestou

Pedagogovi pravděpodobně nejlépe poslouží následující formulace cíle IKV:

Cílem IKV je připravovat studenty na život v kulturně pluralitní společnosti tak, že je vybaví k tomu potřebnými kompetencemi. To znamená, že žáci budou způsobilí jednat na základě následujících:

1. Znalostí:

o různých etnických a kulturních skupinách, především o těch, s nimiž sdílejí svůj životní prostor;

2. Dovedností:

orientovat se v kulturně pluralitním světě a využívat interkulturní kontakty a dialog k obohacení sebe i druhých;

3. Postojů:

tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným skupinám a životním formám, včetně vědomí potřebnosti osobní angažovanosti.

(Citováno dle manuálu „Interkulturní vzdělávání“ projektu Varianty, str. 14.)

Podle Ericha Mistríka je ideálním a konečným cílem kurikula pro multikulturní výchovu přispět k mezikulturnímu porozumění ve společnosti. E. Mistrík vymezuje čtyři aspekty MKV:

1. Cílem MKV ve školách je vychovávat děti mezikulturně empatické, schopné porozumět kulturním odlišnostem, schopným akceptovat kulturní různorodost.
2. Interkulturní výchovou populace je možné přispět k mezikulturnímu porozumění ve společnosti, k odstraňování konfliktů a rozporů mezi různými kulturami.
3. Odstraňování konfliktů by v konečném důsledku mělo vést k odstraňování předsudků a diskriminace každého druhu. Mezikulturní porozumění je v principu zaměřené proti diskriminaci na základě kulturních, rasových, majetkových nebo jiných rozdílů.
4. Nejvzdálenějším cílem kurikula MKV je podle E. Mistríka budování předpokladů pro rovnost životních šancí všech členů společnosti. Rovnost šancí ve vzdělávání i v pracovním uplatnění je důležitou podmínkou pro zdravý rozvoj společnosti, v níž se nemrhá materiálními zdroji, neztrácejí se talentovaní jedinci a každý má prostor pro seberealizaci.

(E. Mistrík: Multikulturní výchova v přípravě učitelů. IRIS 2000.)

V projektu Varianty dáváme přednost termínu interkulturní výchova před termínem multikulturní výchova, a to proto, že lépe vystihuje, o čem jde: jde o interakce mezi příslušníky různých kulturních a sociálních skupin.



Pro práci v subprojektu Základní školy projektu Varianty jsme stanovili tyto principy pro formulování znaků interkulturně přátelské školy:

1. Cílem výchovy a vzdělávání v interkulturně přátelské škole je maximální rozvoj možností každého žáka (a to i těch možností a osobnostních předpokladů, které nekorespondují s běžně vnímanou akademičností vzdělávání). Škola má zároveň v nejvyšší možné míře uspokojovat vzdělávací potřeby každého žáka. Takovým způsobem má škola přispívat k integraci (či inkluzi) všech dětí do plnohodnotného života jak v období dětství, tak také v dospělosti (zaměstnatelnost). Škola má mimo jiné pomáhat dětem, aby odhalovaly své silné stránky a aby na nich stavěly dnes i v budoucnosti.
2. Škola má dále učit děti žít v souladu s hodnotami, na kterých staví kulturně nehomogenní společnost, která chce každému svému členu dát šanci na prožití spokojeného života. Pěstuje v dětech postoje a dovednosti, jako je: umět se domlouvat s druhými, ačkoli jsou hodně odlišní; umět předcházet nedorozuměním a konfliktům, popř. je umět řešit; neobávat se odlišnosti; nesoudit podle prvního dojmu; být citlivý a ostražitý vůči stereotypům v myšlení a jednání; oceňovat druhé a sám sebe; otevírat se novým podnětům; stále se učit; angažovat se ve své komunitě.
3. Součástí IKV má být také práce s kulturními tématy – děti se mají dozvědět co nejvíce o jiných kulturních a sociálních skupinách, zejména o těch, s nimiž se běžně mohou setkávat ve svém okolí. Poznání o jiných sociokulturních skupinách má být přinášeno s důrazem na budování porozumění k příslušníkům těchto skupin.

Autorský tým „Znaků interkulturně přátelské školy“

Vít Beran, Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová, Květa Krüger (Kohoutová), Nina Rutová, Kateřina Schmidová a týmy škol zapojených do projektu Varianty, subprojekt Základní školy.



Znaky, které se týkají multikulturality ve škole a rozvíjení mezikulturního porozumění

	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	poznámky
propojení věcných znalostí o jiných kulturách a skupinách s výchovou k respektu k nim	principy IKV určují způsob jednání se žáky a jsou základem vzájemných vztahů mezi všemi aktéry života školy;	škola zavádí IKV tak, že vnáší multikulturní tematiku do různých předmětů včetně např. fyziky, matematiky a chemie	IKV se odehrává převážně na úrovni témat, např. v projektech mimoškolní práce; nebo se škola chystá zavést multikulturní bloky do OV nebo RV; popř. škola zavedla (chce zvest) předmět MKV	
	učitelé pracují při probírání obecných témat s materiály zachycujícími různost kulturních a sociálních prostředí (zobrazování lidí nejsou jen běloši; způsob bydlení není jen evropský atd.)	učitelé vnášejí přemýšlení převážně o jedné menšinové kultuře, např. romské (opomíjejí všechna další kulturní a sociální prostředí)	učitelé pracují převážně s tématy a prvky většinové kultury	
	škola vyhledává v komunitě odborníky z různého kulturního prostředí a zve je pracovat do školy; viditelně a plánovitě do práce rodiče a dětí ve třídě je předem naplánována a míří k formulovaným cílům	škola nebo učitelka sem tam pozve někoho z rodičů, kdo je něčím zajímavý, na „besedu“	ve škole vyučují jen domácí učitelé, popř. jsou zváni jen odborníci v rámci preventivních programů nebo spisovatelé apod.	
	škola cíleně a systematicky připomíná nejen svátky a zvyklosti původem křesťanské nebo většinové, ale i svátky jiných náboženství nebo kultur; škola vyhledává i rozmanité zvyklosti slavení v rodinách (jmeniny, bar/bat micva, způsoby blahopřání blízkým atp.) a umožňuje je žákům prožít	připomínka svátků nebo zvyklostí rozličných „jiných“ kultur záleží na iniciativě jednotlivých učitelů a probíhá obvykle jen na třídní úrovni	škola připomíná jen křesťanské nebo civilní domácí svátky (svátky většinové společnosti)	

	škola využívá rodiče z minoritních skupin, aby společně s nimi organizovala výukové aktivity, které pomohou pochopit dětem kulturu těchto skupin a zároveň ji ocenit	škola pořádá akce s vystoupeními a ukázkami kultur, ale nevyužívá širší komunitu jako zdroj pro aktivní práci ve výuce	škola neporádá žádné aktivity, při nichž by využila komunitu nebo zástupce rozmanitých kultur z okolí školy jako zdroj poznání	
	školní výzdoba na chodbách i ve třídách čerpá z rozmanitých kultur a zároveň využívá rozmanitých nadání dětí, je estetická i funkční	výzdoba v některých třídách čerpá z rozmanitých kultur a využívá i práce těch dětí, které „nemají výtvarné nadání“; je spojena s výukou (produkty jsou výsledkem práce dětí ve výuce)	výzdoba je převážně monokulturní, nevyužívá produktů dětí nebo jen těch, které jsou „representativní“; výzdoba nesouvisí s výukou	
rozmanitost jako hodnota	ve škole se ví, že každý je jiný než všichni ostatní (tj. i ti, kdo vypadají stejně, se navzájem velmi liší)	škola považuje za „jiné“ ty, kdo mají nějaké zjevné hendikepy nebo jiné odchylky od průměru	škola klade na všechny nediferencované nároky a očekává, že ten, kdo se přizpůsobí, budou děti	
	škola dbá na to, aby děti samy našly to, v čem jsou všichni lidé stejní a v čem se naopak liší	škola pracuje s odlišnostmi mezi žáky, ale dává málo příležitostí ke hledání toho, v čem jsou odlišní lidé stejní	škola přistupuje ke všem žákům jako k homogenní skupině, v níž jsou schopnější a méně schopní jedinci	
	učitelé aktivně vyhledávají příležitosti, aby společně s dětmi pracovali na pochopení vlastních stereotypů; učí se stereotypy rozpoznávat a pracovat s nimi	učitelé se domnívají, že stereotypy máme v zásadě jen ve vztahu k jiným etnikům	učitelé jsou přesvědčeni, že žádné stereotypy nemají, a ani je nenacházejí v materiálech, přístupech či postupech, s nimiž ve škole pracují	
budování sebeúcty	škola pomáhá všem žákům, aby sami odhalovali, v čem jsou právě oni dobří, a aby v každém oboru mohli pracovat na úrovni svých nejvyšších možností a za to byli oceněni	škola vyhledává pro každé dítě „něco“, v čem může zažít úspěch; škola uznává, že každý má jiný talent nebo způsob učení („je slabý v matematice, ale jde mu čeština“, „učení mu nejde, ale je dobrý kamarád“)	škola zdůrazňuje chyby, kterých se žáci i učitelé dopouštějí; ve škole se věří, že „samochvála smrdí“; (při vyhodnocování práce žáků i učitelů se automaticky rozebírají nejprve chyby a nedostatky)	

	ve škole se vytvářejí příležitosti pro to, aby se jedni mohli starat o druhé (každý o každého)	ve škole jsou děti vedeny k tomu, aby pomáhaly těm, kdo to viditelně potřebují	aktivity a život školy nevyžaduje, aby „silnější“ pomáhali „slabším“	
rodiče jako spolupracovníci	rodiče jsou zváni do školy, aby se od nich žáci dozvěděli něco nového a zajímavého, zvláště rodiče z minoritních skupin jsou využíváni a oceňováni jako přímý zdroj informací nebo dovedností	rodiče jsou zváni jako „diváci“ a ne jako aktéři školních akcí	rodiče jsou zváni do školy jen tehdy, když vznikl nějaký problém s jejich dítětem	
	učitelé zvou rodiče a mají promyšleny aktivity, do nichž budou rodiče zapojeni; aktivity respektují možnosti i silné stránky rodičů	učitelé mají připravené aktivity, ale ty nestavějí na tom, co může každý individuální rodič poskytnout	učitelé rodiče do výuky nezvou, nebo jen jako diváky	
spolupráce s poradci	škola spolupracuje s asistenty pro všechny menší zastoupené ve škole	škola spolupracuje s asistentem nejvíc zastoupené menšiny	škola si vystačí s vlastním pedagogickým sborem	
normy chování	již při formulování norem chování ve škole se přihlíží k tomu, že ve škole jsou žáci s různými kulturními zkušenostmi a zvyky	odchylky od norem chování a od školních pravidel stanovených většinou se posuzují také s ohledem na kulturní zázemí dětí	škola posuzuje chování a činy žáků pouze z pohledu většinových norem	
materiální zabezpečení zajišťující rovné podmínky všem žákům	škola je bezbariérová; děti s různými potřebami mají možnost je realizovat (tichý koutek pro čtení; koutek pro relaxaci, rozjímání aj.)	jednotliví učitelé upravují třídy tak, aby vyhovovaly rozmanitým potřebám žáků	škola je nepřístupná hendikepovaným dětem a nedává příležitost uspokojovat individuální potřeby	
	ve školní knihovně nebo infocentru jsou přístupné materiály o nejrůznějších kulturách; škola je cíleně doplňuje	školní knihovna nebo infocentrum má nějaké materiály o jiných kulturách, ale shromážděné nahodile	školní knihovna nebo infocentrum nabízí minimum materiálů k jiným kulturám; materiály se neobnovují	

	škola pečuje o systém podpory dětí ze sociálně slabých rodin (vybavení pomůckami, možnost společných výletů atd.)	škola řeší jednotlivé akce např. tím, že se obrací na rodiče se žádostí o příspěvek pro sociálně slabší spolužáky	škola nechává financování plně na možnostech rodičů	
možnost dodržovat některé tradice	škola v maximální možné míře respektuje příslušníky jiných kultur v oblékání, stravovacích a hygienických požadavcích, v nárocích na režim dne	v některých oblastech školního života se daří respektovat potřebu menšin, v některých ne	škola vyžaduje plně přizpůsobení normám života většinové společnosti; snaží jen ty projevy jiných kultur, které sama uzná za vhodné	

Všobecné znaky dobré školy, které jsou zvlášť podstatné i pro interkulturně přátelskou školu

škola je řízena promyšleně a demokraticky

všichni znají a sdílejí společné cíle	škola má písemně zpracovanou strategii rozvoje (nebo kurikulární dokument) a pravidelně v týmech vyhodnocuje podle ní svou práci a naopak dokument přizpůsobuje zjištěním	škola má písemně zpracovanou strategii nebo jiný dokument, ale dokument je „nehybný“, škola podle něho nevyhodnocuje svou práci a dokument neupravuje	škola strategii nepotřebuje, protože ve škole se vše řídí zákony, předpisy a tradičními nepsanými úzy	
pokud strategie existuje, pak:	škola vypracovala strategii rozvoje skrze týmový vývoj, strategii sdílí komunita školy	strategie vznikla v malém týmu (např. širší vedení + vedoucí předmětových komisí apod.)	strategii rozvoje napsal sám ředitel, popř. se zástupci	
součástí strategie je popis toho, jak škola nabídne rovné příležitosti všem	popis je konkrétní a obsahově specifické položky popisované kvalitativně, týká se všech složek života školy	strategie se týká jen omezené oblasti školního života	popis není nebo se omezuje na nekonkrétní prohlášení	

delegování pravomocí	vedení školy deleguje co nejvíce pravomocí a odpovědnosti na učitele a na žáky (popř. na členy komunity)	vedení deleguje víceméně mechanická nebo rutinní zadání, úkoly stojící na samostatnosti a tvůrčivosti chce stále kontrolovat	vše se rozhoduje v ředitelně a tam také probíhá kontrola všeho, co se ve škole děje	
přijímání rizika	systém hodnocení odměňuje snahy a pokusy o zlepšení, netrestá přirozené neúspěchy neboli: ve škole panuje duch „přijímání rizika“ a „chybami se člověk učí“	ve škole není vypracován systém vyhodnocování iniciativy – vedení školy nebrání tvůrčivým učitelům, aby zkoušeli nové cesty, ale zvlášť se o ně nezajímá; podané se snadno přehlédne, nepodařené se vytknou	ve škole se postupuje ověřenými cestami, všichni se drží tradice, pedagogické experimenty učitelů jsou sledovány s nedůvěrou („kdo nic nedělá, nic nezkazí“)	
škola má strategie pro neobvyklé situace	ve škole jsou vypracovány algoritmy pro méně běžné nebo krizové situace (návštěva zvenčí, příchod nového žáka, výskyt šikany, zneužití drog ...) a všichni, kterých se takové situace mohou týkat, postupy pro jejich řešení umějí využívat	ve škole jsou zpracovány směrnice pro krizové situace, učitelé jsou s nimi seznámeni, ale v praxi se s „problémovými“ obrazy rovnou na vedení školy; žáci nejsou vytvářeni k řešení neobvyklých situací	ve škole platí standardizovaný školní řád a zaběhané postupy, s problémy se obrací učitelé i žáci na „nadržené“	
důvěra / zodpovědnost	žáci v rámci společně stanovených pravidel mohou jednat samostatně; učitel využívá každé vhodné příležitosti, aby svěřil rozhodování a činnosti do rukou žáků	žáci v dílčích věcech požívají určitou svobodu (směji odházet na toaletu „bez ptaní“)	žáci musejí o každém kroku informovat učitele; popř. jsou formálně stanovena pravidla, která ale učitel nevyužívá a rozhoduje ad hoc	
příklad	učitelé a žáci mají volný přístup ke kopírce, počítačům, do knihovny	přístup k technice a jiným zdrojům je ztížen (např. v uzamčené místnosti, od níž má klíče jen sekretářka)	nejen žáci, ale ani učitelé nesmějí sami obsluhovat kopírku popř. mají velmi omezené kvóty na papír a barvu apod.	

<p>sbor pracuje jako tým</p>	<p>porady jsou převážně pořádány a vedeny jako vývojové akce, vedoucí se střídají, řeší se skutečné výzvy</p>	<p>část porady nebo některé z porad se mění na smysluplnou diskusi účastníků, vedení to iniciuje nebo podporuje</p>	<p>porada je monolog ředitelův</p>	
<p>otevřená, srozumitelná a taktní komunikace</p>	<p>ve škole jsou vypracovány a fungují co nejotevřenější informační strategie, tj. všichni, kdo patří k životu školy, znají včas a „z první ruky“ úplné a srozumitelné informace, které se jich týkají (např. funguje věstník, webová stránka, SMS nebo e-mailová rozesílka, kalendář akcí, nezapomíná se na jinojazyčné účastníky – překladač apod.)</p>	<p>informace jsou poskytovány, ale některé až na požádání; některé informace jsou bezúvodně nezveřejňovány; zapomíná se s informovaním na ty, kteří mají zhoršený přístup k běžným informačním kanálům (jazyk, technika)</p>	<p>existují skupiny lidí informovaných a neinformovaných; neexistuje funkční informační systém zahrnující všechny zúčastněné; některé informace jsou považovány za důvěrné, i když k tomu není důvod; očekává se, že si každý najde potřebné informace sám</p>	
	<p>důvěrné informace nejsou zveřejňovány (např. prospěch či chování jednotlivých žáků není veřejně probíráno na třídní schůzce ani jinak; o rodinných poměrech žáků učitelé nehovoří před třídou nebo jinými rodiči apod.)</p>	<p>o informacích se veřejně nehovoří, ale jsou přístupné i těm, jichž se netýkají (např. koluje známkovací arch po třídě mezi rodiči)</p>	<p>učitelé bez taktu hovoří na třídní schůzce o problémech konkrétního žáka před všemi ostatními rodiči (popřípadě říkájí: „Ty, které bych tu nejvíc potřebovala, zase nepřišli.“ a jmenují)</p>	
	<p>ve škole je příjemná místnost, kde si může učitel pohovořit s rodiči nebo se žákem, aniž by byli přítomni další lidé</p>	<p>soukromí ve škole je možné najít, ale musí se improvizovat (učitel musí požádat kolegu, aby odešel z kabinetu, když chce hovořit s rodičem nebo žákem)</p>	<p>učitelé hovoří s rodiči nebo žáky v kabinetě nebo sborově v přítomnosti jiných lidí;</p>	

	komunikace je vedena způsobem přijatelným pro všechny komunikující strany (písemně, ústně, osobně, telefonicky apod.)	pokud je škola upozorněna, je schopna v individuálních případech zohlednit příjemce informace tím, jaký způsob sdělování zvolí	o způsobu komunikace rozhoduje výhradně škola, obvykle volí jen jeden způsob komunikace pro všechny příjemce dané informace (např. písemné sdělení v notýsku)	
práce s informacemi	ve škole se dbá na to, aby všichni uměli aplikovat zásady kritické práce s informacemi (nejen ve výuce)	žáci se učí kritické práci s informacemi ve výuce, zásady ale nejsou přenášeny do každodenních školních situací	ve škole se žáci neučí samostatně zvažovat informace a jejich zdroje; učitel nebo učebnice jsou informační autoritou	
výuka je zaměřená na rozvoj / potřeby každého dítěte				
individuální výuky	škola klade na každé dítě ty nejvyšší nároky v rámci jeho individuálních aktuálních možností (existuje třídní nebo školní norma výkonu, ale vyhodnocuje se to, jak se k ní dítě blíží úkol od úkolu)	škola ulevuje „znevýhodněným“ tím, že stejné úkoly méně přísně hodnotí	škola klade na všechny děti stejné (tytéž) požadavky (stejná zadání pro všechny; spravedlivé – objektivní – známkování)	
	škola má speciální nabídku pro děti s různými nadáními, a to přímo v rámci výuky (např. přeskupování dětí podle oborů zájmu, obory nejen jako školní předměty); existuje přeskupování podle potřeb i možností	škola nabízí volitelné předměty od druhého stupně jako posilování určitých školních předmětů (jazyky, informatika)	škola dělí děti podle výkonnosti na třídy A, B; v třídách jsou vytvářeny skupiny dle výkonnosti A, B, ..., na které jsou kladeny diferencované požadavky	
	děti komentují a reflektují, jak se nejlépe učí; jsou vyzývány, aby si vyzkoušely vlastní cesty; učitel je průvodcem každému dítěti na jeho individuální cestě	učitel volí a kombinuje různé „netradiční“ metody a postupy, aby všechny děti dosáhly jednotných cílů učení	učitel věří, že všechny děti se mají vzdělávat stejně a mají dosahovat stejných cílů, aby se tak naplnily rovné vzdělávací šance	

	učitel vždy nechává domluvit žáka, nepřerušuje jeho řeč ani ji předčasně neukončuje	učitel někdy nechává žáka domluvit	učitel často přerušuje nebo ukončuje žakovu řeč	
	učitel vždy dopřává všem žákům dost času na odpověď po položené otázce; učí i rychle studenty posečkat s odpovědí	učitel někdy nechává čas na promyšlení otázky	učitel nedopřává žákům čas na promyšlení otázky – přijímá okamžité odpovědi rychlých žáků nebo sám preformulovává otázku, když má dojem, že žáci dlouho přemýšlejí	
promyšlená výuka	učitelé jsou připraveni vysvětlit, proč používají určité metody výuky a jak tyto metody co nejefektivněji přispívají k dosahování cílů IK vzdělávání	učitelé zařazují promyšlené „bloky“ nebo projekty do své výuky; v běžné výuce postupují rutinním způsobem a nemohou vysvětlit, jak výuka přispívá k dosažení cílů IK výchovy	učitelé nedokáží vysvětlit, proč pro určité cíle volí právě tu či onu metodu práce	
	učitelé nezařazují ve třídě centrální postavení (žáci hovoří většinu času jeden ke druhému; zapisují si vlastními slovy; kladou si otázky navzájem; když nerozumí zadání, ptají se sebe navzájem a ne učitele; z hodiny odcházejí s nezodpovězenými otázkami atd.)	učitel občas v průběhu skupinové práce používá věty typu „napište mi“, „udělejte mi“; učitel shrnuje, co žáci řekli; učitel parafrázuje po žácích; apod.; učitel zadává krátké skupinové činnosti pro zpeřnění	většinu času výuky se žáci obra- cejí s otázkami, odpověďmi a výsledky řešení k učiteli	
	škola rozlišuje, kdy je žádoucí spolupracovat; úkoly ke skupinové práci mají společný cíl, k jehož dosažení je třeba, aby přispěl každý žák svým dílem	učitelé využívají skupinovou práci k řešení dílčích úkolů, při nichž pracuje jeden žák a ostatní si jen zapisují	učitelé nezařazují do výuky pokusy o skupinovou výuku	

	ve škole se vyučuje tak, že žákům ani učitelům nevyhovují sešity a zavádějí žákovská portfolia	jeden dva učitelé systematicky pracují se žákovskými portfolii (i když mají také sešity)	žáci si vedou jen sešity a zapisují do nich učitelův výklad, v sešitech procvičují	
	ve třídách je nábytek většinu času rozestaven tak, aby děti mohly spolu diskutovat v malých skupinách nebo velké skupině; učitel mění postavení nábytku podle aktuální potřeby	vzadu koberec, vepředu „nosem do zad“	nábytek „nosem do zad“ zůstává i při výzvě ke skupinové práci nebo diskusi (děti se mají otočit v lavici)	
hodnocení				
	učitelé při práci využívají kritéria pro hodnocení odvozená od standardního výkonu, ale umějí je propojit s individuální vztahovou normou	učitelé se pokoušejí uplatňovat individuální vztahovou normu u znevýhodněných žáků	učitelé známkuji převážně podle třídní sociální normy; učitelé znevýhodněné žáky „nehodnotí“	
	učitelé zařazují promyšlené metody sebehodnocení pomocí písním jazykem, kdy žáci slovy konkrétně vyjádří, co se jim zdařilo a co ne; žáci pravidelně vyhodnocují svůj pokrok podle položek ve svých portfoliích	učitelé začínají zařazovat sebehodnocení žáků – např. žáci si zaznamenávají, jak byli aktivní při skupinové práci; k sebehodnocení se často používá jednoduchých symbolů („usměváček“)	učitelé nepředávají žádnou formu ani část hodnocení žákům; učitelé čas od času vyzvou žáky k tomu, aby si přepočítali chyby, a to označují za sebehodnocení	
	škola ví, proč a kdy kontroluje (testy, zkoušení) a dbá o to, aby tím nebyly narušeny procesy učení (úlohy a situace sloužící přímé kontrole dosažených vědomostí jsou jasně vymezené – odlišuje se učení od kontroly)		ve škole se zaměřuje vyhodnocování s kontrolou	

učitelé jsou profesionálové

všichni učitelé si pravidelně připravují vlastní výukové materiály	několik učitelů dává přednost vlastním materiálům před učebnicemi, popř. učitelé si čas od času využijí nějaký materiál mimo učebnice	učitelé využívají pouze učebnic a typizovaných pracovních listů
učitelé si vedou svá učitelská portfolia se sebereflexí příprav	učitelé si dělají „čerstvé“ přípravy, ale písemně pro sebe svou výuku nekomentují	učitelé používají již hotové přípravy
učitelé se navzájem pravidelně navštěvují ve výuce, poskytují si cílenou ZV a konzultují	učitelé se navštěvují, ale neposkytují si zpětnou vazbu ani rady	učitelé se nenavštěvují
učitelé společně připravují bloky výuky napříč obory i napříč ročníky (učitelé si vyměňují třídy, zvou starší žáky jako experty do nižších tříd ap)	učitelé si občas spojí hodiny nebo se dva učitelé domluví na společné výuce	učí se jen v předmětech a v ročních
učitelé jsou proškoleni v metodách pozorování, zařadili pozorování žáků mezi metody své práce a vedou si o tom časté a pravidelné záznamy, které umějí vyhodnotit	učitelé si občas poznamenají nějaký zajímavý poznatek o žácích	učitelé „pozorují žáky pořádkem“ a bez písemných záznamů; pokud si o žácích něco zaznamenávají, pak se soustředí spíše na to, co se komu nedařilo
učitelé modelují žákům schopnost analyzovat a hodnotit jevy (věci) z mnoha rozmanitých perspektiv, nechávají některé věci nedořešené	učitelé jsou schopni nastínit více hledisek, ale snaží se vždy dospět k nějakému jednoznačnému závěru	učitelé preferují jednoznačná a jasná řešení, nalézají odpovědi „vhodné pro žáky“





Část II

Plánování průřezového tématu IKV do školního vzdělávacího programu





před tvorbou ŠVP, aby si učitelé z pohledu průřezového tématu zanalyzovali situaci ve škole a ve své vlastní výuce (např. s využitím našich Znaků). Jde o to, aby si učitelé vybudovali „citlivost“ na průřezové téma a aby v dalších etapách tvorby ŠVP nepřehlédli žádnou příležitost pro zohlednění IKV ve školním programu, a to jak v rovině dovedností a postojů, tak v rovině tematické či znalostní.

Interkulturní přístup ve škole se projevuje v naplňování dvou základních a vzájemně se doplňujících principů:

1. principu inkluze (včleňování)
2. principu výuky zaměřené na učícího se jedince

Inkluzivní přístup důsledně ruší představy o tom, že ve třídě máme děti „běžné“ a děti nějak výjimečné, odlišné, kterým je třeba věnovat jinou pozornost než těm „normálním“. V inkluzivních třídách, o jaké bychom měli usilovat, je každé dítě považováno za unikát, ať je to dítě z majority, kterékoli minoritní skupiny, dítě s hendikepem nebo naopak s výjimečným talentem.

Aby učitelka mohla v potřebné míře dostatečně odhalovat možnosti i potřeby každého svého žáka (a tak si vytvořit podmínky pro naplňování principu „výuky zaměřené na žáka“, který dobře známe z programu RWCT nebo z programu Začít spolu), musí žákovi co nejvíce porozumět. Pokud dobře zná zázemí žáků, jejich rodinnou výchovu, prostředí, hodnoty, a pokud rozumí i tomu, co se vymyká její osobní zkušenosti, může účinněji plánovat žákovo učení a rozvoj. Proto učitelé volají po informacích o jiných kulturách a dávají jim v kurzech IKV přednost před tréninkem profesních kompetencí nebo před „sebeočistou“ od vlastních stereotypních přístupů.

Pro školní vzdělávací program musíme ale připomenout známý fakt, že pouhý přenos informací o jiných sociokulturních skupinách nestačí k tomu, aby se u žáků vypěstovaly žádoucí postoje. Znalosti a informace i tady jsou důležité spíše pro učitele z výše zmíněného důvodu; pro práci žáků představují materiál, který opracovávají, aby tak získali to podstatné – kompetence.

Fakta – znalosti – o jiných kulturách budou vybírat školy tak, aby byly pro žáky důležité. Žádná informace není důležitá sama o sobě. Informace nabývají významu ve chvíli, kdy je k něčemu potřebujeme. Proto bude muset každá škola velmi pečlivě zvážit, které informace z oblasti multikulturality bude svým žákům zprostředkovávat. Celá řada konkrétních informací se ukáže jako podstatná až na rovině třídního kurikula a bude záležet na učitelce, jak dokáže reagovat na aktuální potřeby svých žáků v této oblasti.

V oblasti IKV možná více než v jiných se mohou školní vzdělávací programy lišit. Určitě se bude k IKV stavět jinak škola s převahou žáků z majoritní společnosti, jinak škola se směsicí žáků přicházejících z rozmanitých kultur, jinak škola sloužící převážně romské komunitě. Konkrétní situace dává škole úplně jiné možnosti, na druhé straně představuje úplně jiné výzvy, na které musí škola reagovat.

Je také třeba počítat s tím, že (multi)kulturní situace se bude v mnohých lokalitách rychle měnit, takže i nároky na aktualizaci ŠVP v oblasti IKV tím narostou.

Co je potřeba umět a znát, když chceme zapracovat do ŠVP průřezové téma IKV

- Rozumět **podstatě multikulturality** jako společenského jevu a **interkulturní výchově** jako reakci na něj (kde v jednotlivci a společnosti jsou předpoklady a střety multikulturality).



- Znat **obecné cíle RVP** a rozumět jim, umět s nimi pracovat při plánování.
- Znat **klíčové kompetence** formulované v RVP a rozumět jim, umět je rozpracovat do složek.
- Znat cíle RVP v **průřezovém tématu IKV** (schované ve formulacích „přínos průřezového tématu pro rozvoj osobnosti žáka“).
- Rozumět tomu, jak se obecné cíle IKV **konkretizují pro naše specifické školní podmínky**. Ujasnit si, o které (cílové) kompetence jde v IKV **naší škole**.
- Umět **porovnat a propojit** sady cílů. Umět případně **doplnit**, co z hlediska IKV schází pro rovinu obecných cílů RVP.
- Umět plánovat **postupné rozvíjení kompetencí** důležitých v IKV.
- Umět hledat **přirozené příležitosti** pro rozvíjení IKV kompetencí ve školním programu: propojovat cíle v oblasti obecných kompetencí, kompetencí pro IKV s prací v jednotlivých oblastech, oborech – předmětech, s životem v celé škole.
- Umět posoudit, zda to, co děláme, je z hlediska IKV žádoucí, nežádoucí, neutrální; umět doplnit, co z hlediska IKV chybí ve škole a v ŠVP či co je třeba předělat.
- Umět propojovat v plánu **trénink k získání kompetencí** s plánováním **věcných obsahů** (věcného učiva).
- Ovládat příslušné **strategie** pro výuku a učení, které mohou vést k žádoucím cílům IKV, a vědět, jak s nimi naložit při plánování ŠVP.
- Umět zvolit **efektivní metody hodnocení** práce žáků a jejich pokroku.
- Umět naplánovat **vhodné metody hodnocení pro samotný ŠVP** a průřezové téma IKV.

Co je to rozumět cílům?

Cíle stojí na konci nějakého procesu nebo jeho etapy jako meta, k níž se snažíme dopracovat – v našem případě jako vyjádření „cílového stavu žáka“. Cíl je vyjádření toho, jaký žák bude, co dokáže v určité chvíli svého vývoje. Pokud máme na dosažení cílů např. tři roky času, musíme umět naplánovat, co vše postupně uděláme pro to, abychom cílů (pravděpodobně) dosáhli. To znamená, že musíme analyzovat déleodobější cíl tak, abychom dokázali najít a pojmenovat jeho složky a navíc ještě abychom tyto složky dokázali sestavit do sledu kroků, jimiž se budeme blížit k vytyčenému cíli.

Typy cílů, které lze najít ve čtvrté verzi RVP :

1. Cíle jsou formulovány obecně jako cíle základního vzdělávání (str. 5–6).
2. Na straně 7 je třeba si povšimnout ještě toho, že „Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná ...“. K „jejich utváření a rozvíjení musí směřovat veškerý vzdělávací obsah a všechny aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“
3. Další dílčí cíle jsou naznačeny u každé oblasti, kde je popsáno, čím oblast přispívá k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí („Cílové zaměření vzdělávací oblasti“).
4. Další cílovou kategorií jsou tzv. očekávané výstupy 1., 2. období prvního stupně a druhého stupně formulované u jednotlivých oborů vzdělávacích oblastí.



5. A konečně v průřezových tématech můžeme cíle vystopovat ve formulacích „přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka“. Ty se dělí na „oblast vědomostí, dovedností a schopností“ a na „oblast postojů a hodnot“. Přínosy jsou díky formulacím použitým v RVP velmi obecné a nemají povahu cílů. Nicméně naznačují, co by asi žáci měli v průběhu školní docházky rozvíjet. Pro plánování ŠVP je třeba s nimi dále pracovat a konkretizovat do cílů.
6. Učivo, které je zahrnuto do formulací očekávaných výstupů oborů, musíme také považovat za cíl výuky a učení, protože společně s očekávanými výstupy se stalo ve čtvrté verzi závazným.

Postup práce při plánování IKV v ŠVP

V projektu Varianty v modulu základní školy se po více než dva roky setkávali zástupci škol nad tématem IKV. Nejprve se zabývali charakteristikou interkulturně přátelské školy, pak se seznamovali s některými aspekty multikulturality. Jejich společná práce vyvrcholila promyšlením tvorby školních vzdělávacích programů vycházejících z RVP, zejména toho, jak do nich zaplánovat průřezové téma IKV.

Pro práci s průřezovým tématem IKV jsme postupně zkoušeli řadu kroků. Stalo se nám, že jsme se museli k některým krokům vracet a přemýšlet, jak jinak postupovat. Usilovali jsme o to, aby průřezovému tématu IKV byla při tvorbě ŠVP věnována náležitá pozornost, protože se domníváme, že právě některá z průřezových témat, a IKV především, upozorňují učitele na vážné problémy a výzvy dneška.

1. krok

Pročetli a prodiskutovali jsme průřezové téma IKV ve třetí verzi RVP. V té době už jsme se společně rok zabývali tematikou IKV, byli jsme poučeni předešlou prací na Znacích interkulturně přátelské školy a také jsme probrali několik vybraných multikulturních témat.

2. krok

Identifikovali jsme, co všechno je třeba umět dělat a znát pro zvládnutí plánování průřezového tématu IKV do ŠVP (viz výše).

3. krok

Hledali jsme, co všechno musíme ve škole zařídit a co se potřebujeme sami naučit, aby nám plánování průřezového tématu IKV nedělalo obtíže, a přišli jsme na následující podmínky:

- Vymezit si pravidelný a dostatečný čas. Rozpoznat a volit pracovní i osobní priority; naučit se sebeorganizaci a časovému managementu.
- Umět si pro začátek vyhledat okruh spřízněných kolegů, ale neuzavřít se v elitní skupince, naopak umět přitahovat postupně další spolupracovníky. („Umět vědět a umět, a neohrožovat tím druhé.“)
- Přijít na to, jak motivovat kolegy pro společnou práci na ŠVP včetně IKV, jak je naučit sdílet zkušenosti.
- Naučit se pracovat v týmu. Včetně umění rozdělovat a delegovat práci, přijímat určitou roli ve skupině a plnit zodpovědně úkoly, na kterých závisí úspěch celé školy. Naučit se příjemně sdílet úspěchy i neúspěchy.
- Naučit se překračovat stereotypní „propasti“ ve sboru („nahore“ vs. „dole“ / mezitřídně); umět pozvat kolegu do výuky; umět přijít ke kolegovi; umět ukázat, co doopravdy dělám – a umět to objasnit, argumentovat, dát do souvislostí.

- Naučit se řešit případné konflikty uvnitř školního učitelského týmu – to v případě, že se nám nepodaří jim předejít.
- Umět mapovat situaci ve škole z hlediska potřeb a možností IKV.
- Promyslet a formulovat, co můžu udělat pro IKV ve svém oboru (předmětu).
- Umět učit ke kompetencím, a navíc systémově, neboli plánovat soustavný rozvoj dovedností žáků. Umět formulovat, co očekávat od žáků v různých ročnících; konkrétně pojmenovat dovednosti pro určitý věk (stupeň rozvoje); umět to plánovat.
- Naučit se hodnotit dovednosti a znalosti žáků vzhledem k postupu – rozvoji dovedností (kompetencí).
- Naučit se evaluovat – vše, co se týká výuky, učení, vzdělávacího programu.
- Ve sboru hledat společné strategie, jak osvětit rodiče, sdílet ŠVP s rodiči i „komunitou“ – najít vhodné a srozumitelné způsoby sdělování a spolupráce.
- Pracovat s předsudky svými i druhých – neodsuzovat případné stereotypní myšlení kolegů, rozvinout schopnost empatie vůči kolegům.

4. krok

Mapovali jsme, co už ve škole děláme pro IKV.

Hledali jsme, co ve školách děláme systematicky a plánovitě, a co naopak jako jednorázové akce. Dívali jsme se, co realizujeme jako celá škola, a co se týká jen jednotlivé třídy nebo předmětu.

	pravidelně, systematicky, dlouhodobě	jednorázově
celá škola	<ul style="list-style-type: none"> • přátelská škola (rituály vítání, loučení, příchod nového žáka atd.) • komunitní kruh (ranní kruh) • rovnoprávné vztahy mezi učiteli a žáky – model pro žáky • vzájemná setkávání mezi třídami, s rodiči, s partnerskými školami, • jednání žakovského parlamentu • bezbariérová škola • integrace – ČJ pro Vietnamce • výuka náboženství • spolupracující sborovna – výjezdy • výjezdy tříd – zaměřené na soužití a spolupráci dětí • multikulturní dílny 	<ul style="list-style-type: none"> • Dny africké hudby • tematické výjezdy pedagogů (podle příležitosti, která se naskytne, a podle nabídky) • besedy (o EU) • spolupráce s Multikulturním centrem Praha • projekt: Spring day in Europe

třída (spíše 1. st.)	<ul style="list-style-type: none"> • pravidla soužití • projekty k tématům IKV svátků (denní, měsíční) • oslavy významných dní jednotlivých dětí, vyprávění o různých způsobech slavení v rodinách • adopce afrického dítěte • práce s dětskými právy • spolupráce s romskou asistentkou • spolupráce s některými z rodičů – rodinné tradice, využití zejména rodičů – cizinců • dopisování s cizinci • výstavky • pomoc při organizaci akcí pro mladší žáky • komunikace, sebepoznávání, třídnické hodiny 	<ul style="list-style-type: none"> • divadlo – cizokrajné pohádky • zážitkový kurz • ověřování učebnice „Etika“ • spolupráce s knihovnou, muzeem • ověřování učebnice „Základy demokracie“ • besedy s rodiči • projekt Světová náboženství • projekt Live in Europe • Týden Evropy • besedy s „domorodci“
předmět (spíše 2. st.)	<ul style="list-style-type: none"> • výchova k toleranci a respektu (každý umí něco) • trénink otevřené, ale solidní diskuse • problémová zadání • dopisování s cizinci (AJ, geografie, OV) • lit. výchova – pohádky různých národů 	<ul style="list-style-type: none"> • zařazování globální výchovy • tematicky zaměřené projekty (k různým kulturám) • světadíly – obyvatelé, kultura

5. krok

Hledali jsme odpověď na otázku, zda lze najít styčné body mezi obecnými cíli RVP ZV a cíli IKV. Jak se prolínají? Jak se doplňují?

(Obecné cíle jsme označili postupně, jak jsou v RVP na str. 5 a 6 formulovány a seřazeny, písmeny podle abecedy. Přínos tématu IKV ze strany 89 – „cíle“ tématu – jsme očíslovali.)

cíl obecný v RVP	odpovídající cíl IKV v RVP	nejasnost	cíl obecný v RVP	odpovídající cíl IKV v RVP	nejasnost
A	2, 14		F	2, 3, 11,	6
B	5, 8, 11, 12, 13	6	G	1 – 14	
C	3, 7	1, 8	H	1 – 14	
D	5	1, 8	CH	1 – 14	1, 8
E	3, 4, 7, 10, 14	6, 1, 8			

Ze srovnání vyplynulo, že úsilím o dosažení cílů IKV přispíváme jednoznačně k dosahování obecných cílů RVP.

6. krok

Vybrali jsme si jeden z „přínosů tématu“ IKV, a to číslo 3 (str. 89 ve čtvrté verzi), a pokusili jsme se ho vidět konkrétněji pro jednotlivé vývojové úrovně.

ZNĚNÍ PŘÍNOSU ČÍSLO 3: „IKV UČÍ ŽÁKY KOMUNIKOVAT A ŽÍT VE SKUPINĚ S PŘÍSLUŠNÍKY ODLIŠNÝCH SOCIOKULTURNÍCH SKUPIN, UPLATŇOVAT SVÁ PRÁVA A RESPEKTOVAT PRÁVA DRUHÝCH, CHÁPAT A TOLEROVAT ODLIŠNÉ ZÁJMY, NÁZORY I SCHOPNOSTI DRUHÝCH.“

Přínos tématu je možné přeformulovat v obecný popis toho, co by měl umět žák v kterémkoli ročníku, ovšem na odpovídající vývojové úrovni, kterou je třeba konkrétně popsat. Naším učitelským úkolem je podívat se dovnitř tohoto přínosu a stanovit a jasně vyjádřit, co přesně to může znamenat – jak se pozná na žákovi, že umí komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin? Jak to vypadá u prvňáčka, a co lze očekávat od pátáka, sedmáka?

Neptáme se na to proto, že bychom chtěli unifikovat chování, výkony a projevy žáků a stavět nějaký umělý standard. Víme dobře, že růst kompetencí je velmi individuální, že někdy sedmák předčí devátáka nebo že sedmáka s puberou opustí na čas dovedností, které jako žák čtvrté třídy bezpečně zvládal. Ale umět aspoň orientačně určit, jaký vývoj může ve svých složkách mít ta která kompetence, je důležité pro systematické plánování a pro to, abychom věděli, kam napřít společně se žákem síly. Máme-li k dispozici takovou pomůcku – popis možného postupného rozvíjení kompetencí (jejich složek), pak se nám snadněji pracuje na rozvoji zvládnutí kompetencí každého jednotlivého žáka. A nejde jen o plánování. Pokud máme hodnotit pokrok, který žákova práce nebo chování vykazuje (nebo nevykazuje), musíme ho umět dost přesně a konkrétně pojmenovat. Nevystačíme s obecnou formulací „žák umí komunikovat a žít ve skupině“.

Rozplánovat růst kompetencí představuje jeden z nejnapeklitějších úkolů spjatých s plánováním školního vzdělávacího programu vůbec. Dostupná psychologická ani pedagogická literatura tu příliš nepomáhá, nezbývá než se obrátit k učitelské zkušenosti. Tu mohou sdílet učitelé, kteří již mají za sebou pár let práce s využitím těch metod výuky a učení, které dovednosti a kompetence rozvíjejí. Ale i pro takové učitele je to úkol velmi náročný, právě proto, že kompetence představují komplexní jev, který v sobě zahrnuje řadu složek, které se mohou vyvíjet nečekaně nerovnoměrně.

Následující tabulka je výstupem ze cvičení na formulaci „úrovně zvládnutí“ cvičení a je to hrubý pracovní polotovár. Každý sloupec tabulky sestavovala jiná skupina, takže na sebe nenavazují. Bylo by třeba, aby skupiny ještě svou práci sladily. To je právě to nejtěžší a jistě na to narazíte i při práci se školním sborem. Tento výstup zveřejňujeme především proto, abychom dokreslili náročnost úkolu, který jsme řešili.

3. třída	5. třída	7. třída	9. třída
<ul style="list-style-type: none"> nehodnotí člověka podle vnějších znaků dovede navázat kontakt s vrstevníky pojmenuje jednoduše výhody a nevýhody života ve skupinách zná zvyky a tradice skupin, s jejichž příslušníky se může setkat ve škole nebo v bydlišti je schopen spolupracovat bez předsudků ví, že práva a povinnosti platí pro všechny stejně vnímá individuální odlišnosti 	<ul style="list-style-type: none"> je schopen partnerské komunikace se všemi ostatními ze svého okolí dokáže prezentovat otevřeně svůj názor respektuje názory druhých zná svá práva a povinnosti (svá i druhých), aktivně je používá v rámci školy a společnosti 	<ul style="list-style-type: none"> chápe nutnost kontaktu s příslušníky různých skupin uplatňuje dovednost vhodné komunikace není agresivní nehodnotí odlišné záporně, neodsuzuje zná svoje práva, umí je vhodně uplatňovat neomezuje práva ostatních dokáže se s ostatními domluvit na pravidlech chování dokáže respektovat vnímá všechny lidi jako rovnocenné občany 	<ul style="list-style-type: none"> před návštěvou zahraničí ví, kde najde informace o zvyklostech, kultuře dané země při návštěvě v zahraničí pozdraví, požádá o pomoc, počítá ... v jazyce dané země umí rozhodnout sporné situace s využitím své znalosti práv (na úrovni odpovídající svému věku) analyzuje situace z hlediska práv i povinností v tomto věku sestaví pravidla spolupráce zdůvodní rozumně, proč s někým chce/ nechce spolupracovat

Pokud byste získali od kolegů podobné výstupy, napadá vás, jak s nimi pracovat dál? Jaký krok byste navrhovali nyní?

Společně jsme se rozhodli, že se u tohoto kroku pozdržíme a budeme se mu věnovat na dalším semináři znovu, ale že na to půjdeme jiným způsobem.

Při další práci na definování a formulování toho, jak se „přínos 3“ (nebo kterýkoli jiný) projevuje u žáka různých ročníků, jsme si položili pomocné otázky:

1. Je v našem vymezení vidět žák příslušného ročníku?
2. Je ve vymezení zřetelné, oč výš nebo níž je než jiný ročník?
3. Máme představu: a) čím se zvládnání buduje; b) na čem se ukáže ?

Co uděláme? Vrátime se k „přínosům tématu k rozvoji osobnosti žáka“ a jeden po druhém se je pokusíme přeformulovat v cíl nebo cíle s tím, že budeme hledat takové formulace, které nám pomohou poznat

na žákovi, na jeho jednání a chování, zda cíle dosáhl nebo ne. Nejlepší bude myslet na žáka devátého ročníku, jaký asi může být, když bude naši školu opouštět. Nesmíme ale zapomínat na to, že u řady sociálních dovedností může nastat u žáků druhého stupně zdánlivý vývojový regres nebo stagnace způsobené pubertou.

Při této práci se otevírá možnost pro specifičnost našeho školního programu: až se budeme pokoušet formulovat cíle pro „našeho“ deváťáka, budeme určitě zohledňovat podmínky, v nichž náš deváťák žije (pražské sídliště s přistěhovalci – turisticky lákavá lokalita – malé městečko apod.).

S takto získanými cíli se vrátíme k vývojové tabulce a pokusíme se zjistit, které z cílů jsme schopni vývojově specifikovat a které ne. A vyzkoušíme si to opět pro 3., 5., 7. a 9. třídu. Tentokrát budeme pracovat v týmech sestavených napříč stupni.

7. krok

Návrat k práci se třetím přínosem tématu IKV k rozvoji osobnosti žáka – metodicky nová cesta jeho zpracování.

Druhý pokus formulovat „přínosu 3“ a rozprostřít ho věkově:

Formulace v původní tabulce – pro 9. ročník:

„– žák před návštěvou zahraničí ví, kde najde informace o zvyklostech, kultuře dané země“

Takto zformulovaná dovednost je ještě neurčitá, všeobecná, nikoli charakteristická pro 9. ročník. O pramenech informací o zahraničí něco ví i třetíák... a ve vztahu k možnosti návštěvy ciziny má některé představy, obavy, zájmy.

Které složky této kompetence máme očekávat v určitých věkových obdobích dítěte:

3. ročník

- 3.1 ví, že v cizině se často žije jinak než u nás;
- 3.2 očekává, že zvyklosti a vzhled prostředí i lidí v cizině jsou zajímavé;
- 3.3 dovede se bavit o tom, co by dělal, kdyby v cizině byl;

5. ročník:

- 5.1 uvědomuje si, že pro poznávání i pro návštěvu ciziny je dobré se předem informovat o tamní kultuře a zvyklostech, protože našinec může leccemu neporozumět nebo přijít do konfliktu;
- 5.2 je zvyklý si pro úvahy o cizině otevřít atlas, najít naučnou informaci na internetu, vyptat se starších; zná některé situace, ve kterých může jako návštěvník v cizině narazit (vítání, jídlo, pozice dítěte vůči dospělým v oslovování, sezení, v poslušnosti ap.);
- 5.3 umí říct, co by ho v cizině zejména zajímalo;

7. ročník:

- 7.1 zná hlavní zdroje informací o cizích zemích a umí je vyhledat ve svém okolí;
- 7.2 zná, které hlavní informace je dobré znát před prázdninovou cestou do ciziny (vzdálenost a náročnost cesty, potrava, přírodní podmínky, zvyklosti obyvatel ve styku s návštěvníky, pamětihodnosti);

7.3 dovede v hrubých rysech rozplánovat svoji cestu do ciziny (jako součást cesty s dospělými) s přihlédnutím ke svým zájmům a možnostem;

9. ročník:

9.1 zná různé zdroje informací o cizích zemích a umí je vyhledat a prohledat: atlasy a mapy, turističtí průvodci a cestovní kanceláře, internetové stránky a k nim i zkušenosti předchozích cestovatelů, literární četba;

9.2 zná, které důležité informace si má vyhledat, a ví, kde: pasové podmínky, měna, doprava, zdraví a pojištění, obstarávání a povaha potravy, přírodní a sociální podmínky důležité pro jeho pobyt, základní kulturní a společenské zvyklosti, pamětihodnosti podle svého zájmu;

9.3 dovede pojmenovat výzvy, které pro něho cesta do ciziny bude znamenat jak provozně (organizační, materiální a fyzické nároky), tak duchovně (nezvyklé podmínky a obyčeje, množství dojmů a omezená kapacita vnímání, způsoby zaznamenávání zážitků atp.).

Celkově nám taková specifikace do věkových období pomůže vyjasnit i ten původně formulovaný cíl obecný:

„Žák dokáže sebe sama vidět ve styku s cizími kraji a umí určovat, co je potřebné znát a jak jednat, a umí si získávat potřebné informace.“

Podobným způsobem, který je patrný z tabulky, mohou školní týmy naložit i s dalšími složkami „přínosu tématu IKV“ a s dalšími „přínosy“.

8. krok

Pokračuje práce s „přínosy průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka“ – popis cílového stavu žáka.

Touto aktivitou jsme udělali krůček zpátky, abychom lépe zvládli práci s přínosy průřezového tématu. Jeden přínos po druhém jsme se pokusili přeformulovat v popis „cílového stavu žáka“. Potřebujeme to proto, abychom vůbec mohli do svého školního programu vplánovat IKV postupně se rozvíjející.

Při práci s přínosy hledáme:

- a) cílový stav žáka
- b) na čem se pozná, že žák cílového stavu dosáhl

A to nám už velmi dobře ukáže, jaké činnosti a příležitosti máme připravit, aby žáci mohli příslušné dovednosti úspěšně budovat a rozvíjet.

PŘÍNOSY PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU IKV DLE 3. A SHODNĚ I 4. VERZE RVP:

V OBLASTI VĚDOMOSTÍ, DOVEDNOSTÍ A SCHOPNOSTÍ PRŮŘEZOVÉ TÉMA:

1. POSKYTUJE ŽÁKŮM ZÁKLADNÍ ZNALOSTI O RŮZNÝCH ETNICKÝCH A KULTURNÍCH SKUPINÁCH ŽIJÍCÍCH V ČESKÉ A EVROPSKÉ SPOLEČNOSTI
2. ROZVÍJÍ DOVEDNOST ORIENTOVAT SE V PLURALITNÍ SPOLEČNOSTI A VYUŽÍVAT INTERKULTURNÍCH KONTAKTŮ K OBOHACENÍ SEBE I DRUHÝCH
3. UČÍ ŽÁKY KOMUNIKOVAT A ŽÍT VE SKUPINĚ S PŘÍSLUŠNÍKY ODLIŠNÝCH SOCIOKULTURNÍCH

SKUPIN, UPLATŇOVAT SVÁ PRÁVA A RESPEKTOVAT PRÁVA DRUHÝCH, CHÁPAT A TOLEROVAT ODLIŠNÉ ZÁJMY, NÁZORY I SCHOPNOSTI DRUHÝCH

4. UČÍ PŘIJMOUT DRUHÉHO JAKO JEDINCE SE STEJNÝMI PRÁVY, UVĚDOMOVAT SI, ŽE VŠECHNY ETNICKÉ SKUPINY A VŠECHNY KULTURY JSOU ROVNOCENNÉ A ŽÁDNÁ NENÍ NADŘAZENA JINÉ
5. ROZVÍJÍ SCHOPNOST POZNÁVAT A TOLEROVAT ODLIŠNOSTI JINÝCH NÁRODNOSTNÍCH, ETNICKÝCH, NÁBOŽENSKÝCH, SOCIÁLNÍCH SKUPIN A SPOLUPRACOVAT S PŘÍSLUŠNÍKY ODLIŠNÝCH SOCIOKULTURNÍCH SKUPIN
6. ROZVÍJÍ DOVEDNOST ROZPOZNAT PROJEVY RASOVÉ NESNÁŠENLIVOSTI A NAP MÁHÁ PŘEDCHÁZET VZNIKU XENOFOBIE
7. UČÍ ŽÁKY UVĚDOMOVAT SI MOŽNÉ DOPADY SVÝCH VERBÁLNÍCH I NEVERBÁLNÍCH PROJEVŮ A PŘIPRAVENOSTI NĚST ODPOVĚDNOST ZA SVÉ JEDNÁNÍ,
8. POSKYTUJE ZNALOST NĚKTERÝCH ZÁKLADNÍCH POJMŮ MULTIKULTURNÍ TERMINOLOGIE: KULTURA, ETNIKUM, IDENTITA, DISKRIMINACE, XENOFOBIE, RASISMUS, NÁRODNOST, NE-TOLERANCE AJ.

Výstupy práce skupin – přepisy prvních pokusů o zpracování „přínosů – cílových stavů“

Společně zkonstruovaný příklad – přínos 2

Cílový stav žáka: *Orientuje se v pluralitní společnosti*

Co to znamená? Jak se to pozná u žáka pocházejícího z majoritní části společnosti?

Když přijde vietnamské dítě do školy, ví české dítě, že nemůže automaticky očekávat, že vietnamské bude ovládat češtinu; české dítě z pražského sídliště nepřekvapuje, že potkává v domě ženy v šátcích a nevede ho to k posměškům; nenabízí muslimským spolužákům alkohol a židovským buřty; nezve židovského kamaráda na oslavu narozenin v pátek – případně ji uspořádá jindy než v pátek...

Cílový stav žáka: *Využívá interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých*

Co to znamená? Jak se to pozná u žáka pocházejícího z majoritní části společnosti?

Jde na oslavu laoského nového roku nebo prostě nějakého jinokulturního svátku (třeba taky svatby), předem si zjistí, co asi se od něj bude očekávat, je otevřený nezvyklým zážitkům a tomu, že je na něm, aby se do značné míry podřídil rituálům a zvyklostem hostitelů...

Práce jednotlivých týmů – přepisy

Přínos 1:

Cílový stav žáka:

Žák má přehled o etnických a kulturních skupinách domácích a evropských

- dokáže vyjmenovat etnika Čech a Evropy
- vyjmenuje a na mapě ukáže, ze kterého státu pocházejí spolužáci
- zařazuje kulturní hodnoty do oblastí světa
- zařadí různé produkty do země původu, zajímá se o využití pro něho neobvyklých produktů

Sporný bod

- rozliší dle vnějších znaků jednotlivá etnika

U tohoto bodu jsme diskutovali, co vlastně jím chce skupina říct a jak to říct, aby formulace nebyla přímochaře diskriminační – tedy jak do ní dostat, proč by to měli rozlišovat, je-li to užitečné z hlediska cílů IKV, a pokud ano, k čemu.

Přínos 2:

Cílový stav žáka:

Orientuje se v pluralitní společnosti

- nepovažuje odlišnosti ve vzhledu za vhodný zdroj posměchu, ba ani údivu
- rozumí charakteristickým vnějším znakům sociálních a kulturních skupin, ale nevyvozuje z jejich rozpoznání stereotypní závěry pro konkrétního nositele daných znaků, s nímž má možnost se osobně setkat
- chápe souvislost mezi příčinami migrace a zvyšující se kulturní pluralitou naší společnosti
- respektuje jiné životní styly, dokáže přenést do svého života, co se mu líbí
- má informace o zvyklostech dané země, kultuře, náboženství; dovede ze získaných informací vyvodit závěry pro své jednání, dovede aplikovat získané informace do situací svého běžného života

Přínos 3:

Cílový stav žáka:

Uplatňuje dovednost vhodné komunikace a respektuje rovná práva

- umí rozpoznat porušování práv a umí porušení pojmenovat a vyhodnotit
- zdůvodní své chování či rozhodnutí poukazem na práva svá či druhých
- sestaví účinná pravidla spolupráce respektující rovný přístup ke všem, jichž se týkají
- dokáže zdůvodnit svůj vztah a chování ke spolužákovi rozumně, bez předsudků
- nestrání se kolektivu – neodmítá skupiny, jejichž členy jsou i příslušníci jiných etnik
- chápe nutnost kontaktu s příslušníky jiných skupin

Přínos 5	
Cílový stav žáka	Na čem se to pozná
<ul style="list-style-type: none">• spolupracuje bez předsudků	<ul style="list-style-type: none">• je ochotný spolupracovat i ve skupině, v níž nepracuje jeho nejlepší kamarád• přijímá různé role ve skupinách různého složení• mění své zařazení do skupin, aby se obohatil
<ul style="list-style-type: none">• respektuje odlišnosti	<ul style="list-style-type: none">• v diskusi toleruje odlišné názory, neuzívá vulgarit• neskáče do řeči ani tomu, s kým souhlasí, ani tomu, s kým nesouhlasí• dává najevo, že o jiných názorech, zvycích, postupech, řešeních opravdu přemýšlí, i když je nemusí přijmout



<ul style="list-style-type: none"> • jedná dle jednotných pravidel komunikace 	<ul style="list-style-type: none"> • neodmítá spolupráci se spolužáky jiného etnika
<ul style="list-style-type: none"> • registruje odlišnosti, ale nevyvozuje z nich stereotypní závěry 	<ul style="list-style-type: none"> • nenabízí spolužákům pro ně nepřijatelné volby • zjišťuje si souvislosti (chování, oblečení, zvyky ...)

Přínos 6

Cílový stav žáka	Na čem se to pozná
<ul style="list-style-type: none"> • vyhodnocuje situace a předchází krizovým situacím 	<ul style="list-style-type: none"> • reaguje vhodně v modelových situacích • ví, kam se obrátit o radu či pomoc • umí odejít
<ul style="list-style-type: none"> • je si vědom rizik svého chování (jednání, vizáže) 	<ul style="list-style-type: none"> • rizika vyjmenuje • nevyhledává prostředí, které by mohlo negativně reagovat na jeho vzhled • umí se vhodně obléknout, aby se nedotkl citění spolužáků (při pozvání do muslimské rodiny nepůjde v minisukni)

Přínos 6 (zpracovaný jinou skupinou)

Cílový stav žáka	Na čem se to pozná
<ul style="list-style-type: none"> • rozpozná projevy rasové nesnášenlivosti 	<ul style="list-style-type: none"> • rozpozná rozdíl mezi rasově motivovaným násilím (i verbálním) a jinak motivovaným násilím • neposlouchá rasistickou hudbu, umí vysvětlit proč (to se týká i jiných kulturních produktů, nejen hudby) • umí analyzovat hesla skinheadů • srovná historické projevy rasismu s dnešními a na základě srovnání dokáže posoudit míru nebezpečnosti dnešních • v nejistých – neznámých situacích hodnotí slušně, není vulgární, hodnotí ze své pozice (vyjádří svoje pocity např. nejistoty a nestaví je do pozice univerzálních a objektivních pravd, skutečností)

Přínos 7

Cílový stav žáka	Na čem se to pozná
<ul style="list-style-type: none"> • umí vhodně komunikovat s lidmi 	<ul style="list-style-type: none"> • neodsuzuje to, čemu nerozumí • hledá cesty k porozumění (3x se zeptá) • zná a respektuje komunikační zvláštnosti a společenské normy (tento bod bychom spíše přeřadili do cílových stavů a měli bychom se pokusit hledat, na čem se to pozná) • dodržuje pravidla slušného chování, jednání



Přínos 8	
Cílový stav žáka	Na čem se to pozná
<ul style="list-style-type: none"> • umí vysvětlit pojmy rasová diskriminace a xenofobie • rozpozná projevy rasové diskriminace a xenofobie • ví, že ho odlišnost neohrožuje 	<ul style="list-style-type: none"> • posuzuje rizika • dokáže se rozhodnout • bez zábran navazuje kontakty s příslušníky jiných etnik

9. krok

Rozpracování cílových stavů (přeformulovaných přínosů) do vývojových období – výstupy z práce ve vývojovém semináři

(S vědomím toho, že vývoj v dovednostech je nerovnoměrný, takže zde uvedené popisy určitých úrovní mohou být jen orientační. Nelze je považovat za standard pro ten či onen ročník. Mají pomáhat učitelům v tom, aby mohl lépe, promyšleněji, systematictěji vést každého žáka k dosahování kýžených dovedností až kompetencí.)

Přínos 2:

Žák se orientuje v pluralitní společnosti a využívá interkulturních kontaktů

3. třída	5. třída	9. třída
<ul style="list-style-type: none"> • zjišťuje existenci jiných kultur (ve smyslu umí je identifikovat, když narazí na jejich projevy) 	<ul style="list-style-type: none"> • rozlišuje odlišnosti (etnik, postižených ...) 	<ul style="list-style-type: none"> • rozvíjí poznání jiných kultur (cestování, poznávání, samostudium) <p><i>(Pozn.: tady už nám trochu moc brzy naskočily činnosti ve třídě – dřív, než jsme si stačili popsat stavy v jednotlivých úrovních zvládnání)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • uvědomuje si a rozlišuje způsob přístupu k různým skupinám <p><i>(Pozn.: Otázka, kterou jsme diskutovali: má různé přistupovat k různým skupinám? Měl by spíše přistupovat k jednotlivci, než ke skupinám – generalizující přístup ke skupinám by mohl posilovat právě spíše xenofobii. Tady autoři mysleli spíše to, že respektuje zvláštnosti odlišných kultur a tím i to, že se jejich nositelé mohou vymykat některým většinovým normám.)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • zvolí vhodný způsob přístupu k různým skupinám <p><i>(Pozn.: Tentýž komentář jako v levém sloupci – žáci by asi měli vědět, že příslušnost ke skupině znamená něco pro zvyky a chování jedince, že se toto má respektovat, ale neměli by k jednotlivému člověku přistupovat jako k příslušníku nějaké jiné skupiny – měli by v něm vidět lidskou individualitu, která má takové a takové zvyky.)</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • popíše odlišné styly 	<ul style="list-style-type: none"> • popíše, nehodnotí, neod-suzuje 	<ul style="list-style-type: none"> • a to, s čím se ztotožní, uplatní ve svém životě
<ul style="list-style-type: none"> • neposmívá se osobám z jiných etnik (nebo jakkoli jinak odlišným) 	<ul style="list-style-type: none"> • pomáhá členům jiných sociokulturních skupin zvládat život v majoritní společnosti 	
<ul style="list-style-type: none"> • zjišťuje rozdílnost původu osob i věcí 	<ul style="list-style-type: none"> • rozlišuje rozdílnost původu (běžné zařazuje) 	<ul style="list-style-type: none"> • zařazuje podle původu

Přínos 5:

IKV rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, sociálních skupin; spolupracovat s příslušníky jiných sociokulturních skupin

3. třída	5. třída	9. třída
<ul style="list-style-type: none">pojmenuje odlišnosti lidí podle vnějších znaků (barva pleti, tvar očí, řeč, zvyky ..) <p><i>(Pozn.: Dohodli jsme se na tom, že má vnímat vnější odlišnosti proto, aby mohl správně dešifrovat případné nesrozumitelné chování jednotlivců, aby mohl třeba pomáhat apod.)</i></p>	<ul style="list-style-type: none">vyjmenuje základní rasy, etnické a sociokulturní skupiny a charakterizuje jezná druhy náboženství – a je schopen si najít o nich informace	<ul style="list-style-type: none">zná rasy, etnické a sociokulturní skupiny – ukáže na mapě, kde žijíukáže centra jednotlivých náboženstvívyjmenuje hlavní znaky a umí najít společné i odlišné charakteristiky
<ul style="list-style-type: none">je schopen spolupracovat se všemi spolužáky ve třídě	<ul style="list-style-type: none">vědomě neodmítá spolupráci se žáky z jiných sociokulturních skupin	<ul style="list-style-type: none">vědomě neodmítá spolupráci, dokáže zdůvodnit svůj postoj k odmítnutí spolupráce jinak než tím, že spolužák patří k jiné sociokulturní nebo etnické skupině
<ul style="list-style-type: none">vyposlechne trpělivě spolužáka, i když mu déle trvá, než se vyjádří, když neumí dobře českyneskáče do řeči spolužákovi, který neumí dobře česky, neopravuje ho posměšněnedává najevo netrpělivost při nepřesném vyjadřování spolužáka, který neumí tak dobře česky jako onučí se přijmout názor od příslušníků jiné než vlastní skupiny (<i>neříká např. spolužákovi cizinci, aby mlčel, že věci nerozumí, když není Čech</i>)zeptá se spolužáka – příslušníka jiné sociokulturní skupiny, jak by daný problém řešili v jeho zemi nebo v jeho rodiněhledá společné řešení (s pomocí učitele)	<ul style="list-style-type: none">řekne v klidu svůj názorvyslechne názor jinýchvytvoří kompromis	<ul style="list-style-type: none">zformuluje svůj názor jasně, slušně ho před kolektivem přednesedokáže svůj názor přehodnotit

Přínos 7:

Uvědomuje si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů
Nese odpovědnost za své chování

3. třída	5. třída	9. třída
<ul style="list-style-type: none">• naslouchá druhému <p><i>(Pozn.: Podobné komentáře jako u skupiny výše – komunikaci v IKV musíme vidět ne pouze jako obecnou dovednost, jíž nakonec v životě je, ale pro potřeby IKV se musíme zaměřovat na speciální případy komunikace v multikulturní společnosti.)</i></p>		
<ul style="list-style-type: none">• neskáče do řeči		
<ul style="list-style-type: none">• hodnotí chování druhých		
<ul style="list-style-type: none">• hodnotí své chování při vedení učitelem	<ul style="list-style-type: none">• hodnotí své chování samostatně	<ul style="list-style-type: none">• hodnotí své chování kriticky
<ul style="list-style-type: none">• chápe následky svého nevhodného projevu	<ul style="list-style-type: none">• uvědomuje si plně následky svého jednání	<ul style="list-style-type: none">• přijímá důsledek svého chování
<ul style="list-style-type: none">• hledá pozitivní řešení sporné situace		<ul style="list-style-type: none">• hledá cesty k řešení daného problému
	<ul style="list-style-type: none">• dovede říct svůj názor	
<ul style="list-style-type: none">• poslouchá dospělého	<ul style="list-style-type: none">• tolerantně přijímá jiné autority	<ul style="list-style-type: none">• ve vztahu k autoritě respektuje názory dospělého a zároveň vyjadřuje své názory
<ul style="list-style-type: none">• přijímá jazykové odlišnosti	<ul style="list-style-type: none">• příliš mu nevadí žádné odlišnosti	
	<ul style="list-style-type: none">• úmyslně verbálně či neverbálně nenapadá dítě kvůli jeho odlišnostem	<ul style="list-style-type: none">• uplatňuje v dané situaci vhodné verbální a neverbální jednání

10. krok

Práce s klíčovými kompetencemi ve vztahu k přínosům IKV a k cílům IKV.

Abychom si byli jisti, že se stále pohybujeme „v rámci“ rámcového programu, a abychom si ujasnili, které kompetenční cíle nám předepisuje jen průřezové téma IKV a které naopak jsou závazné pro celý RVP, porovnáme jednotlivé body – „přínosy tématu k rozvoji osobnosti žáka“ – s formulacemi klíčových kompetencí uvedenými v úvodních pasážích RVP (Klíčové kompetence v RVP ZV, str. 7–10).

Někteří tvůrci školních programů se domnívají, že klíčové kompetence lze z RVP jen přepsat a více se s nimi pracovat nemusí. Potom postupují tak, že k plánovanému učivu a očekávaným oborovým výstupům se přiřadí sloupec na kompetence, a ty se pak dosadí v dost obecné podobě (často ve formulaci „komunikace“, „spolupráce“ apod.). Vznikne tak vlastně jakýsi mírně vylepšený tematický plán.



Náš způsob vidění a plánování školního vzdělávacího programu je opačný. Osnovou plánu, tedy pomyslným prvním sloupcem, se má stát podle nás postupný nárůst a vývoj kompetencí, formulovaný jako cílové výstupy pro danou etapu vývoje. Teprve k nim vybíráme nejvhodnější tréninkový materiál a činnosti. Proto není možné kompetence do ŠVP jen převzít tak, jak je nabízí RVP – v něm totiž nejsou vůbec nijak vývojově specifikovány. Abychom mohli aspoň orientačně stanovit, jaká je optimální cesta našeho žáka k ovládnutí kompetencí, musíme rozumět tomu, jaké složky kompetence je třeba trénovat, v jaké míře a v jaké náročnosti.

Úkol pro zpracovatele průřezového tématu v ŠVP :

Přemýšlejte, čím je vlastně vybaven žák, který získal tu či onu klíčovou kompetenci?

K šesti klíčovým kompetencím vyjmenovaným v RVP nejprve zformulujte odpověď na výše položenou otázku. (diskuse – bez přepisu)

Úkol:

Vyberte si ve dvojici klíčovou kompetenci (jednu, více). Podle skutečné situace své školy zvolte nějakou multikulturní příležitost, která vám dává přirozené příležitosti pro trénink některé kompetence nebo více kompetencí.

Přepis práce jedné dvojice:

Fakta ze školy

1. Dítě z polské rodiny chodí do polské školy v sobotu.
2. Spolužák původem z Vietnamu zůstává doma dva dny, protože slaví Nový rok.
3. Švýcar po čtyřech letech života v Česku se stěhuje do Itálie, protože tam má otec práci.

Činnosti – využití těchto faktů

- vytvoření česko-polského slovníku
- slavení nového roku jindy než u nás (nejen Vietnamci, ale i další kulturní skupiny, např. židovský Roš Hašana)
- práce s mapou Evropy – jak je velká Evropa, jak daleko budeme k sobě mít na kilometry, jak daleko k sobě budeme mít jako kamarádi
- vytvoření adresáře pro dopisování, vytvoření webové stránky pro vzájemný kontakt naší třídy s odcházejícím spolužákem
- porovnání života stěhovavého a života usedlého (migrace, příčiny migrace, migrace v roli experta x migrace v roli ekonomického utečence; azylantů a život dětí z azylových táborů)
- pocity, prožitky – stěhování, změny domova
- debaty a diskuse na relativně intimní témata

Kompetence

Kompetence sociální a interpersonální

- žák aktivně a vhodně projeví úctu k druhým
- žák se učí upevňovat mezilidské vztahy, je si vědom ceny přátelství
- žák se zapojuje do diskuse o osobních otázkách (stěhování, pocity při stěhování a ztráty domova), učí se vyslovovat svoje pocity odpovídajícím způsobem, učí se naslouchat pocitům druhých, učí se zeptat i na poměrně intimní prožitky vhodným způsobem
- žák se učí, že velké svátky může jemu blízká osoba prožívat zcela jinak a jindy než on sám, a že není vhodné takové dny podceňovat, ale naopak si je zapamatovat a vhodně je příště vzpomenout



Kompetence občanské

- žák se učí, jak různě mohou jeho spoluobčané žít, a že je to normální
- žák se učí, že v kulturně nehomogenní společnosti je třeba respektovat práva příslušníků kulturních a sociálních menšin a vytvářet podmínky k tomu, aby práva mohla být naplňována
- žák se učí, že je možné žít v kulturně pluralitním prostředí jako příslušník určitého národa nebo vyhraněné skupiny a že je dobré udržovat tradice své skupiny, ne jen se přizpůsobovat většině

Kompetence komunikační

- žák se učí naslouchat a vyjadřovat myšlenky a názory, které se týkají citlivých záležitostí (stěhování, oslava velkého svátku)
- žák se učí rozumět blízkému jazyku (polština) a učí se odhadovat možný význam slov, i když nezná ještě přesný slovníkový význam
- žák se učí, jak zachovat aktivní komunikaci na dálku, ale učí se i o překážkách, které takové komunikaci stojí v cestě

11. krok

Propojení tematických okruhů IKV s očekávanými výstupy – snaha o konkrétnost.

V dalším kroku jsme plánovali propojení témat a tematických okruhů předepsaných v průřezovém tématu IKV s jednotlivými obory. Zaměřili jsme se zejména na propojení s očekávanými výstupy oborů.

Například u „jazykové výchovy na druhém stupni“ se nám zdá, že pro realizaci multikulturních přístupů je vhodný očekávaný výstup „**rozliší a příklady v textu doloží nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov...**“. Zde se nabízí podle našeho názoru možnost pracovat s problematikou přijímání cizích slov historicky a dnes, zkoumat důvody přejímání, reakce na ni.

Příklad výstupů ze semináře

Obor: Jazyk a komunikace, Jazyková výchova

Očekávaný výstup: „samostatně pracuje ... s dalšími slovníkovými příručkami“

Očekávaný výstup týkající se práce se slovníkovými příručkami se jeví jako vhodné místo propojení IKV s jazykovou výchovou. Zde je možné využívat literární texty obsahující autentické výrazy z cizích jazyků a učit žáky odhadovat jejich smysl a posléze je vyhledávat v příručkách; nebo pracovat se staršími českými texty a dívat se, jak se společenská a životní realita odráží ve slovníku autorů. Také by bylo možno zabývat se slovníkem dnešní mládeže, našich žáků, jako specifické generační a sociální skupiny.

Můžeme sem zařadit tyto typy práce:

- žáci budou zkoumat přijímání cizích slov dnes a v minulosti, mohou srovnávat např. výskyt lexikálního jevu v textech z různé doby, hledat ve slovnících měnící se význam slov; měli by se dopracovat k poznání, jak je jazyk propojen s kulturní realitou společenství
- četba knih z jinokulturního prostředí – jednak mohou žáci vyhledávat, v jakých vůbec zdrojích mohou najít informace o cizích slovech, dále se mohou opět učit se slovníky pracovat
- pátrání po smyslu starších českých slov nebo slov dialektických, opět nalézání vztahu mezi realitou a lexikem



- využití přítomnosti dětí s jiným prvním jazykem než češtinou – nabízí se mnoho zadání, ve kterých žáci se mohou učit hledat ve slovníkových příručkách
- slovník mládeže jako určité sociokulturní vrstvy (nebo slovníky různých zájmových skupin mládeže) – a jak se odráží v médiích (Legenda, Top dívky...)

Oblast: Člověk a jeho svět

Místo, kde žijeme

1. třída:

- kompletní mapa – vyznačuje okolí, bydliště, školu
- orientace světových stran bez kompasu
- ^ škola a okolí
- * seznámen s činnostmi ve škole

2. třída

- částečně slepá mapa – zakresluje
- práce s kompasem
- ^ zajímavosti z okolí školy
- * aktivní zapojení do činností školy

3. třída

- slepá mapa
- podle kompasu dojde (ukáže na mapě, v reálu)
- ^ promýšlí změny ve škole i okolí
- * spoluvytváří dění ve škole – podněty, analýza

12. krok

Další varianta práce s očekávanými výstupy a začleňování IKV přímo do nich.

V tomto kroku jsme vyzkoušeli rozpracovat očekávané výstupy v oborech podle 4. verze RVP ZV do dílčích fází, kterými by mohl žák projít, aby očekávaných dovedností a znalostí dosáhl. Při tomto postupu, jak dále uvidíte, jsme sešli s plánem až na úroveň třídního kurikula. Domníváme se, že pokud by se učitelé vydali v našich stopách a rozpracovali očekávané výstupy obdobným způsobem (ne všechny OV, které RVP obsahuje, lze takto rozpracovat), tak by získali mnoho materiálu pro diskuse o integraci témat a předmětů, ale i oborových dovedností. Museli by si pak porovnat s kolegy svá zpracování očekávaných výstupů, vyhledat styčné body, dohodnout, co je tak podstatné a zobecnitelné, že patří do ŠVP, a co je naopak jen jedinečná volba či postup jednotlivého učitele.

Příklad ze semináře Variant následuje na další straně.



Člověk a příroda – chemie

Očekávaný výstup z RVP:

„Žák zhodnotí využívání prvotních a druhotných surovin z hlediska trvale udržitelného rozvoje na zemi.“

Při zpracovávání úkolů zvolených pro dosažení očekávaného výstupu bude řada příležitostí pro průřezové téma multikulturní výchova. (A samozřejmě zejména pro další průřezové téma – pro environmentální výchovu. K dalšímu propojení se nabízí mediální výchova.)

Pro lepší přehlednost by bylo dobré využít podobnou tabulku (OV = očekávaný výstup)

Učivo, s nímž se žáci seznámí	Co budou žáci dělat pro dosažení OV	Co všechno se žáci naučí, aby dosáhli OV (dovednosti)	Co musejí žáci umět před započatím práce na tomto OV

Náš příklad jsme ale do tabulky nerozepsali, i když jsme se snažili dodržet navržené kolonky.

Učivo, s nímž se žáci seznámí během práce na tomto tématu

(pozn.: Učivo je v RVP pouze doporučené, takže je na učiteli, s jakým konkrétním materiálem bude pracovat; za povinné můžeme považovat to učivo, které je součástí formulace očekávaného výstupu.)

a) učivo, které vyplývá z formulace očekávaného výstupu v RVP, a je proto závazné:

- co jsou suroviny
- co jsou prvotní suroviny
- co jsou druhotné suroviny
- co je trvale udržitelný rozvoj (TUR)

Žáci se mají o tomto učivu dozvědět to, co je třeba k naplnění očekávaného výstupu. Učitelka by si měla před výukou ujasnit, co vše o surovinách (a dalších položkách učiva) žáci potřebují znát, aby mohli uspokojivě dosáhnout plánovaného výstupu.

b) učivo, pro které se sama učitelka v tomto příkladě rozhodla

- recyklace
- ekologická stopa
- statistiky spotřeby v různých zemích a různých sociálních skupinách

Co bude žák dělat pro dosažení očekávaného výstupu
(třídní úroveň vzdělávacího programu)

- samostatně vyhledá informace o tom, co je ekologická stopa
- spočítá ji (nebo si najde webovou stránku, která mu ES spočítá)
- porovná svou ES a ES spolužáků



- ve skupině naplánuje a provede výzkum ES v různých sociálních skupinách v okolí školy či bydliště (popř. jinde – u babičky)
- individuálně (nebo ve skupině – podle volby učitele) zpracuje ze statistik spotřeby (dodaných učitelem) ekostopy průměrného obyvatele USA, EU, subsaharské Afriky
- vyzkoumá, které skupiny spotřebovávají spíše prvotní suroviny, které spíše druhotné suroviny a proč
- vyslechne si minilekci o TUR a samostatně bude hledat souvislost mezi TUR, spotřebou prvotních a druhotných surovin a ekostopou (může se speciálně zaměřit například na spotřebu podzemních vod)
- napíše esej, v němž se zamyslí, co sám může udělat pro TUR dnes a co ve své blízké budoucnosti, zejména z hlediska spotřeby surovin

Co se naučí dělat nebo co bude mít promyšleno, aby dosáhl očekávaného výstupu
(školní úroveň vzdělávacího programu)

- sleduje důsledky svého jednání
- eviduje skryté rozdíly ve stylu života převedením na společného jmenovatele
- projektuje jednoduchý výzkum (rozbor zadání, formulace cíle, vytyčení postupu, identifikace cílových skupin, identifikace zdrojů, volba partnerů, způsob oslovení cílových skupin i partnerů, vedení dokumentace a způsob zpracování i prezentace, dělba práce v týmu ...)
- ověří svůj plán výzkumu, reflektuje jeho funkčnost
- dobývá, třídí a vybírá informace z volného informačního prostoru (možná dopomoc učitele – heslo pro vyhledávač)
- získá potřebné informace z mluveného slova
- nalézá souvislosti mezi získanými daty, fakty, informacemi
- vztahuje informace ke své vlastní zkušenosti, k vlastnímu životu
- písemně zformuluje jednoduché tvrzení
- ve vlastním textu použije nabyté znalosti a vyjádří vlastní názor
- průběžně využívá různé způsoby získávání zpětné vazby, vyhodnocuje práci – jak výsledky, tak postup a svoje zapojení do práce

Plán práce – třídní úroveň vzdělávacího programu

I. Úvod do práce – žáci se seznámí s tématem a cíli práce, seznámí se s plánem práce a prodiskutují ho s učitelem i mezi sebou. Založí si portfolio pro zakládání dílčích výstupů, pro vyhodnocování postupu práce.

II. Kroky – Pokyny pro žáky

1. Do stanoveného data samostatně spočítejte svou ekologickou stopu.

Možnosti hodnocení

- žák našel na internetu webovou stránku s algoritmem počítání ekostopy (Hra o zemi)
- aplikoval pro svoje data
- svůj postup dokumentuje v portfolio záznamem z práce



2. Navrhňte způsob, jak zjistit rozložení hodnot ekostop ve třídě, projednejte ho a zpracujte

Možnosti hodnocení

- hodnotíme produkt – graf zachycuje přehledně všechny třídní hodnoty, je sdělný – má náležitosti grafu (je žádoucí, aby třída předem společně s učitelkou zpracovala kritéria, podle kterých bude možné vyhodnotit kvalitu grafu)
- sebehodnocení účasti – žák si zapíše, jak a čím přispěl ke zpracování zadání (sebehodnotící list do portfolia)
- pozorování – učitelka může na základě pozorování poskytnout zpětnou vazbu několika vybraným žákům, zaměří se při tom na jejich práci v průběhu třídní tvorby grafu
- reflexe – žák si zapíše, jak vidí svou pozici v grafu vzhledem ke zbytku třídy (zápis v portfoliu)

3. V malé pracovní skupině navrhňte, naplánujte a proveďte výzkum ekostop v různých sociálních skupinách v okolí školy a bydliště

Možnosti hodnocení

- skupina připravila přehledné výsledky výzkumu (možno stanovit kritéria)
- typy, počet, reprezentativnost sociálních skupin odpovídá potřebám výzkumu
- každý člen týmu zaprotokoluje svou účast (jakou měl úlohu a jak ji splnil, nakolik přispěl k výsledkům práce skupiny – záznam v portfoliu)
- pozorování učitelkou – učitelka si vybere dva až tři žáky, pozoruje je při práci a pozorování bez komentářů nebo vyhodnocování zaznamenává (slouží jako podklad pro pozdější hodnocení práce žáků)

4. Připravte výsledky svého výzkumu k třídní prezentaci – uspořádejte konferenci

Možnosti hodnocení

- prezentace výsledků skupinové práce (podle stanovených kritérií)
- individuální reflexe – žákův záznam v portfoliu: co mi dosavadní výzkum umožnil pochopit o ekostopě mé a jiných; co jsem se naučil/a o výzkumnictví

5. Učitel předloží potřebná data o spotřebě střední třídy v USA, v EU a průměrného obyvatele subsaharské Afriky.

Úkol: *Ve skupině se poradte, jak zjistíte, na kterém kontinentu vyrývají obyvatelé nejhlubší ekologickou stopu. Pak pracujte individuálně, určete ekostopy průměrných obyvatel určených oblastí, porovnejte své výsledky s výsledky ostatních členů skupiny.*

Možnosti hodnocení

- žáci i učitelka mohou vyhodnotit, jak kdo ve skupině přispěl k vývoji postupu
- žáci porovnají výsledky individuální práce a ověří, zda postupovali správně
- v portfoliu uchovají protokol o práci, který doplní vlastním hodnocením toho, zda postupovali dobře, popř. v čem se mýlili a jak to napravit

6. Zjistěte a porovnejte, co převážně spotřebovávají obyvatelé USA a EU a co obyvatelé subsaharské Afriky. Prostudujte předložený text, vyhledejte v něm objasnění pojmů prvotní suroviny a druhotné suroviny, TUR. Rozhodněte, kde ve světě se spotřebovávají převážně prvotní a kde převážně druhotné suroviny a pokuste se objasnit příčiny. Pracujte ve skupině, využijte pracovní list pro individuální záznam, buďte připraveni svůj závěr prezentovat ústně ostatním.

Možnosti hodnocení

- individuální zpracování pracovního listu na základě studia textu a diskuse ve skupině (definice vlastními slovy, rozřazení spotřeby na prvotní a druhotné suroviny ...)
- záznam práce skupiny i jedince v portfoliu
- ústní prezentace (někteří žáci – mluvčí skupiny)

7. Vyslechněte minilekce o TUR (učitel). Najděte souvislost mezi TUR a spotřebou prvotních a druhotných surovin. Vyjádřete v diskusi svůj názor na to, jaký vztah má výpočet „ekostopy“ ke spotřebě prvotních a druhotných surovin a k TUR.

Možnosti hodnocení

- žák pozorně vyslechne minilekci
- je schopen propojit znalosti z dosavadní práce s novými informacemi a použít je v diskusi
- účast v diskusi – žák formuluje svůj názor a umí ho vysvětlit, opírá ho o fakta nebo informace získané z předešlé práce a z minilekce, formuluje otázky a hypotézy, dodržuje pravidla diskuse

8. Napište stručný esej (max. 2 strany), v němž vyjádříte svůj pohled na to, co vy sami můžete udělat pro snížení své ekostopy, ekostopy své rodiny a pro TUR, svoje představy podrobněji vysvětlete, zdůvodněte. Zamyslete se i nad tím, jak byste chtěli k TUR přispět v budoucnosti, až budete dospělí.

Možnosti hodnocení

- hodnocení produktu – učitel připraví sadu kritérií k vyhodnocení práce žáků a se žáky kritéria před plněním zadání probere (např. žák srozumitelně formuluje stanovisko – odpověď na otázku, a uvede důvody vlastními slovy ...)

13. krok

Jak postupovat, když si chceme udělat ve škole celý ŠVP (kam zařadit přemýšlení o průřezových tématech).

K tomuto kroku jsme se vrátili po předešlé práci, když už školní týmy měly za sebou mnohé praktické zkušenosti s tím, jak se jim daří zpracovávat školní vzdělávací programy a do nich zapracovávat IKV.

1. skupina

- Seznámení s pojmem RVP (cíl, proč, jak...)
- Stanovit priority školy (kam směřujeme)
- Vyjasnit si základní pojmy (kompetence, rozklíčování...)
- Skupinová práce nad jednou kompetencí a jejími složkami (znalosti, dovednosti, kompetence...)
- Prezentace výsledků práce skupin, upřesňování, ujasňování
- Ujasnění linie předmětů
- Harmonogram prací (skupiny, časový plán...)
- Práce jednotlivých týmů
- Prezentace po předmětech (oborech) – „jednotná linie“

2. skupina

A. individuální studium materiálů

B. vytvoření pracovních skupin

a) malá škola – všichni zaměstnanci

b) velká škola – realizační tým, vedení týmu

1. stupeň vytvoří návrh výstupů pro 2. stupeň

2. stupeň naváže po předmětech a ročnících (na 1. stupeň)

úpravy – učitelů humanitních oborů; učitelů přírodovědných oborů

C. doladění ŠVP vyučujícími 1. a 2. stupně

Podmínky, které musejí být splněny ještě před započítím tvorby ŠVP

- jasná koncepce školy (kuriikulum)
- maximální podpora vedení
- materiální zabezpečení (vytištěné materiály, kopírka, počítače ...)

3. skupina

- Všichni se seznámí s RVP
- Prodiskutují důvody pro tvorbu ŠVP a její výhody, přínosy
- Budoucí ŠVP by měl korespondovat se současným programem a profilací školy
- Rozdělení do týmů
- Rozpracovat cílový výstup do postupných kroků
- Najít místa překrývání
- Zvážení, co redukovat, co ponechat v ŠVP vícekrát
- Propojení všeho do výsledného dokumentu

Podmínky, které musejí být splněny ještě před započítím tvorby ŠVP

- Všichni zúčastnění musejí rozumět – shodnout se na terminologii
- Všichni ve škole by se měli aktivně zapojit
- Nezbytná bude schopnost týmové práce mezi učiteli i dalšími aktéry
- Čas! Kdy pracovat na ŠVP?
- Pravidelnost práce
- Promyšlenost kroků i promyšlenost výstupů

4. skupina

Speciální úkol pro skupinu Tábořská – jaké kroky volit pro lektorování tvorby ŠVP:

- Zjistit očekávání účastníků – zjistit vstupní stav ve vztahu k danému úkolu (co už o ŠVP vědí, jaký mají názor, co by se chtěli naučit, co si chtějí potvrdit atd.).
- Zjistit, jaký je stav školy (analýza SWOT nebo jinak).
- Součástí analýzy bude i zmapovat s účastníky vše, co už se v jejich škole děje takového, co lze využít pro ŠVP (tvorbu i realizaci).
- Do analýzy pak má škola zapojit také všechny, kterých se život školy dotýká (rodina, zástupce zřizovatele, ...).



- Ujasnit si společně s účastníky pojmy (dvoustupňové kurikulum, oblasti – obory – předměty, kompetence ...).
- Rozdělit účastníky do skupin napříč školou a obory, předměty, a vyzkoušet si (bez přímého využití RVP) formulovat očekávané výstupy na konci devátého ročníku tak, jak by se je naše škola představovala.
- Prezentace výstupů.
- Připomenutí Bloomovy taxonomie a užívání aktivních sloves pro popis výstupů.
- Upřesnění výstupů na konci 9. třídy.
- Klíčové kompetence versus výstup.
- Rozbalení očekávaného výstupu – tj. popis postupného vývoje a nárůstu dovedností, znalostí, vývoje postojů tak, aby žák na konci na určité úrovni ovládal danou kompetenci.
- Ve škole je třeba určit koordinátora – šéfa týmu, který všechny práce na ŠVP hlídá, a není to ředitel.
- Školní týmy by měly být sestaveny funkčně, to jest co nejheterogenněji z hlediska oborů a stupňů.

Závěrem

Práce na zpracování ŠVP zdaleka nekončí tím, co se nám podařilo udělat za mnoho měsíců práce a popsat v tomto textu. Chybí zde pasáž o hodnocení, chybí ukázky propojení IKV do školních programů. Když jsme projekt Varianty v roce 2001 připravovali, měli jsme za to, že v roce 2005 budou školy s prací na ŠVP mnohem dál, než dnes doopravdy jsou. Prokázalo se, že vytvořit si školní program představuje pro školy mnohem obtížnější zadání, než aby se s ním mohly za relativně krátkou dobu vyrovnat. Doufáme, že naše společná práce může být přínosem pro ty, kdo se dnes do tvorby ŠVP naplno pouštějí, a že jim může pomoci najít cestu ke kvalitní výuce průřezového tématu multikulturní výchova.



Úvodní lekce k práci na průřezovém tématu IKV (MKV)

Školním týmům nebo jiným skupinám zájemců nabízíme vstupní lekci k práci na průřezovém tématu IKV. Je popsána velmi podrobně, aby mohla být využita i lektory, kteří mají menší zkušenosti s vedením seminářů dalšího vzdělávání dospělých.

V krátkém vstupu do lekce sdělte účastníkům, že se budete zabývat tím, jak je možné implementovat průřezové téma z RVP ZV „Multikulturní výchova“ do školního vzdělávacího programu školy, která vzdělává především děti z majority. Pro školy s většinou žáků ze sociokulturně znevýhodněných minorit může být volen obdobný postup. V těchto školách ale bude důraz na význam tohoto „tématu“ čerpán z úplně jiných konkrétních potřeb a možností školy i komunity a objeví se patrně jako vůdčí princip celého školního vzdělávacího programu.

Cíle lekce

- na konci lekce účastníci budou umět formulovat cíle v oblasti IKV pro učení žáků;
- budou umět propojovat svou dosavadní výuku v předmětech s cíli IKV, zejména s metodami, které používají;
- budou znát, jak jsou formulovány cílové požadavky v dokumentu RVP ZV.

Postup lekce

V postupu lekce je aplikována metodika programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT).

Evokace – první fáze procesu učení

Cíl fáze evokace

V evokaci si učící se jedinci mají vybavit vše, co je k tématu nebo problému, otázce napadá. Při vybavování si utřídí své dosavadní poznatky a zkušenosti, ujasňují si, co vědí, ujasňují si také to, co nevědí, nač by rádi získali odpovědi. Potřeba ověřit si, že to, co si myslíme, si myslíme správně, a potřeba získat odpovědi na vlastní otázky z evokace vyvolává v učících se jedincích vnitřní motivaci. Evokace nesmí být opakování probrané látky, ale vybavováním toho, co je v učícím se jedinci ukryto. Opakování by žáky svazovalo přemýšlením o tom, jak to minule říkala učitelka, jak to přesně má být řečeno, kdežto evokace chce vyvolat v žákovi jeho vlastní otázky a umožnit mu urovnat si poznatky a zkušenosti v hlavě podle svého.

Pro interkulturní výchovu má tato fáze mimořádný význam: umožňuje každému žákovi přistoupit k látce tak, jak to jemu vyhovuje, a nediskriminuje žáky tím, že by vyzdvihovala „školní“ znalosti, ale naopak zdůrazňuje hodnotu osobní zkušenosti každého žáka.

Pro fázi evokace je možné volit celou řadu metod.

Metoda pro evokaci v této lekci: Kmeny a kořeny

- a) Účastníci se rozdělí do skupin. Je možné využít různé metody tvorby skupin. (Např. účastníci se seřadí beze slova abecedně podle prvního písmene svého křestního jména. V následné analýze je možné pohovořit o tom, že výraz „křestní jméno“ je sám o sobě hodně kulturně příznakový.)



- b) Skupin by mělo být tolik, kolik otázek chceme s účastníky řešit. Obvyklý (praktický) počet otázek je tři až pět.
- c) Otázky by měly být formulovány tak, aby mířily k podstatě tématu, s nímž se chystáme pracovat.
- d) Účastníci (žáci) se nesmějí obávat toho, že odpovědí „špatně“. Proto musí být ve formulaci otázky zdůrazněno, že jde o vlastní zkušenost nebo vlastní názor respondentů. To se zajistí slůvky: „podle vás“, „podle vašeho názoru“, „co si myslíte o...“, „kde se v životě setkáváte s...“, „vzpomínáte si, jaké to bylo, když...“ a podobně.
- e) Když účastníci vytvoří skupiny, je možné se zeptat, co si myslí, že budou dělat, když se metoda, již budou pracovat, jmenuje Kmeny a kořeny. *Co dělají obvykle kořeny? Jaký mají smysl v přírodě? (Výživují rostlinu, rozrůstají se do prostoru, ...)* *Co dělají kmeny? (Nepohybují se, jsou kořeny vyživovány.)* Když účastníci vyčerpají svoje nápady, přistoupí lektor k objasnění instrukcí:
- Účastníci zvolí v každé skupině jednoho člena, který bude mít roli kmene. Všichni ostatní jsou kořeny.
 - Skupina si vylosuje jednu z připravených otázek (ty jsou po jedné natištěny velkým písmem na barevné papíry).
 - Každá skupina se krátce poradí, zda otázce všichni členové rozumí. Každý člen si otázku zapamatuje (nesmí si ji zapisovat).
 - Všechny kořeny se vydají do terénu a postupně položí svou otázku všem v místnosti. Odpovědi nosí svému kmene tak, aby je nezapomněli – nesmějí si je totiž zapisovat.
 - Kmen sedí u velkého flipového papíru a zapisuje odpovědi, které mu jeho kořeny snášejí, snaží se nějak odpovědi třídit, seskupovat atd. U kmene také zůstala otázka, kterou má skupina řešit, takže kořeny si ji mohou kdykoli znovu přečíst, aby se ujistily, že si ji pamatují správně.
 - Když se každý kořen zeptal každého kmene i kmene v místnosti (tj. členů ostatních skupin), shromáždí se skupiny u svých kmenů a pokusí se ze sneseného materiálu připravit přehlednou a jasnou prezentaci. Po každé prezentaci vysloví posluchači prezentující skupině několik uznání a pak mohou položit otázky k prezentaci.
 - Pozor: Kořeny se nesmějí obávat nebo ostýchat položit tutéž otázku vícekrát, a to i tomu, kdo na jejich otázku, položenou jiným kořenem ze skupiny, již dříve odpověděl. Naopak tázaný nesmí odbýt tazatele tím, že by mu řekl, že na otázku již odpovídal. Musí se snažit svou odpověď doplnit, vylepšit, rozšířit atd.

Analýza metody Kmeny a kořeny obecně i z hlediska cílů IKV

Kmeny a kořeny jsou typickou skupinovou aktivitou, která má zajistit, aby nikdo nezůstal pasivní – každý se ptá a/nebo je tázán (kořeny), nebo zapisuje (kmeny). Tím, že si kořeny musejí pamatovat otázku, musejí jí porozumět (nemohou ji jen mechanicky předčítat). Tím, že si nesmějí zapisovat získané odpovědi, musejí pozorně naslouchat, musejí se doptávat, když nerozumí, a při přenosu svému kmene musejí odpověď říct vlastními slovy – při tom jim také leccos „dojde“. Další efekt metody spočívá v tom, že každý dostane jednu otázku několikrát (podle počtu kořenů ve skupinách), a to vede k hlubšímu promýšlení problému. Žáci při odpovědích také musejí formulovat vlastními slovy a tak, aby jim partner rozuměl. Nikdo nezůstane stranou a názor všech je přijat. Žádný žák není znevýhodněn, protože při správně položených otázkách neexistují správné a špatné odpovědi.

Místo pro čtenáře

a) Napište si vlastními slovy, jak tato metoda podle vás přispívá k naplnění cílů interkulturní výchovy?

.....

.....



b) Napište si po vyzkoušení metody se žáky nebo s učiteli, co se dařilo a co se nedařilo.

.....
.....

Otázky pro práci metodou Kmeny a kořeny v této lekci (tyto otázky dostanou skupiny do ruky vytištěné po jedné na barevných papírech, kořeny si je musejí zapamatovat)

1. V jaké podobě se ve svém životě a/nebo ve své výuce setkáváte s tím, že se společnost a svět stává stále více multikulturní?
2. Co budou potřebovat vaši dnešní žáci znát a jak se budou muset umět chovat (jednat), aby se jim dobře žilo ve společnosti, která bude kulturně různorodá?
3. Co byste potřebovali vědět a umět, abyste mohli dobře realizovat multikulturní (interkulturní) výchovu ve svém předmětu, ve své škole, se svými žáky?
4. Co se už ve vaší škole, ve vaší třídě dělá pro multikulturní (interkulturní) výchovu?

Metoda: Prezentace práce jednotlivých skupin

Každá skupina zvolí mluvčího, jehož úkolem je vystihnout to nejpodstatnější, co skupina zjistila, a to ve stanoveném čase (čas by měl být poměrně krátký, účastníci víceméně obsah prezentace znají, mají se seznámit spíše s tím, jak se skupině podařilo nápady všech strukturovat do souvislého sdělení.)

Metoda: Uznání / otázka

Posluchači mohou v průběhu prezentace nebo v kratičkém čase po ní (cca 1 – 2 minuty) zapsat na malé lístečky (cca 10 x 10 cm) svoje uznání (co se jim na práci skupiny líbilo) a z druhé strany lístku svou otázku (co jim nebylo jasné). Když všichni dopíšou, vyzvěte několik účastníků, aby přečetli svá uznání. Po několika uznáních mohou účastníci položit několik otázek. Dodržujte pořadí – nejprve uznání, potom otázka. Otázka nesmí být zaměněna za kritiku nebo doporučení – trvejte na tom, aby účastníci pokládali otázky.

Důležitá metodická poznámka: Je třeba vést účastníky k tomu, aby uznání byla opravdu konkrétní. Tedy nepřijímáme uznání typu „bylo to moc pěkné“ nebo „moc se jim to povedlo“. Vyžadujeme, aby účastníci vystihli, co konkrétně se jim líbilo, například mohou napsat „skupina dobře strukturovala všechny informace, které se dozvěděla od ostatních v místnosti“ nebo „líbí se mi, jak skupina zpochybnila tu a tu informaci a bude se snažit si o tématu zjistit víc“. Stejně tak otázka musí být zformulována opravdu jako otázka.

Analýza metody obecně i z hlediska cílů IKV

Metoda uznání / otázka vede k tomu, že se učící se jedinci (děti i dospělí) učí pojmenovat konkrétní kvality dané práce – uznáním. Do otázky se pak mohou dostat výhrady posuzovatelů, ale forma otázky je „nebolestivá“ a navíc už vede účastníky k tomu, aby promýšleli, jak mohou práci vylepšit. Pro IKV je zvláště důležité, že dřív než je položena otázka, musí být vysloveno uznání – to vede k tomu, že si žáci začínají uvědomovat svoje silné stránky, učí se je oceňovat u sebe i u druhého a učí se, že na každé práci lze najít něco zdařilého.



Metoda: Procházka galerií (varianta prezentace)

Flipy, které vznikly v práci skupin, lze vyvěsit na stěny. Účastníci individuálně procházejí „výstavou“, mají lepicí lístečky dvou barev, jedna barva je určena k uznání, druhá barva na otázky. Nikdo nesmí napsat otázku dřív, než napíše ocenění. Lístečky se lepí na flipy na místo, jehož se týkají.

Pokud hrozí nebezpečí, že sdělení na flipcích nebude čtenářům dost jasné, mohou být účastníci vyzváni, aby u každého flipu zůstal jeden člen autorské skupiny, který může nejasnosti „návštěvníkům“ osvětlit.

Po prezentacích se zaměříme se na cíle IKV – práce v kooperativních skupinách.

Zadání pro práci: Pokuste se zformulovat co nejvíce cílů tak, že budete doplňovat načatou větu:

„Na konci základní školy (v deváté třídě) žák v oblasti IKV zná a umí dělat:“

Upozorněte účastníky, aby při formulaci cílů byli hodně konkrétní a aby se soustředili převážně na dovednostní složku zadání, tedy na to, co by doopravdy žáci měli **umět dělat**, jak by měli **jednat**.

Místo pro čtenáře – sem si můžete sami vyzkoušet zformulovat aspoň jeden dva cíle:

.....
.....
.....
.....

Uvědomění si významu informací – druhá fáze procesu učení

Cíle fáze uvědomění si významu

V této fázi porovnají učící se jedinci to, co si vybavili ve fázi evokace, s novým materiálem. Potvrdí si, v čem se nemýlili, zpřesní si některé znalosti, najdou odpovědi na některé z otázek. V žádném případě ale nedostanou vyčerpávající odpovědi – při kontaktu s novým materiálem se sice leccos vyjasní, na druhou stranu ale vzniknou nové otázky a nejasnosti. A to je pro nás, učitele, vynikající výsledek – nové otázky udržují zájem učících se o téma, nutí je o něm nadále přemýšlet. Z hlediska IKV se tímto způsobem dosahuje respektu k myšlenkovým pochodům a vzdělávacím potřebám každého jednotlivého učícího se dítěte nebo dospělého.

PRACOVNÍ LIST K MNOŽENÍ A ROZDÁVÁNÍ – KOPIE Z RVP, 4. VERZE, STR. 89:

PŘÍNOS PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU K ROZVOJI OSOBNOSTI ŽÁKA

V OBLASTI VĚDOMOSTÍ, DOVEDNOSTÍ A SCHOPNOSTÍ PRŮŘEZOVÉ TÉMA:

- POSKYTUJE ŽÁKŮM ZÁKLADNÍ ZNALOSTI O RŮZNÝCH ETNICKÝCH A KULTURNÍCH SKUPINÁCH ŽIJÍCÍCH V ČESKÉ A EVROPSKÉ SPOLEČNOSTI
- ROZVÍJÍ DOVEDNOST ORIENTOVAT SE V PLURALITNÍ SPOLEČNOSTI A VYUŽÍVAT INTERKULTURNÍCH KONTAKTŮ K OBOHACENÍ SEBE I DRUHÝCH
- UČÍ ŽÁKY KOMUNIKOVAT A ŽÍT VE SKUPINĚ S PŘÍSLUŠNÍKY ODLIŠNÝCH SOCIOKULTURNÍCH SKUPIN, UPLATŇOVAT SVÁ PRÁVA A RESPEKTOVAT PRÁVA DRUHÝCH, CHÁPAT A TOLEROVAT ODLIŠNÉ ZÁJMY, NÁZORY I SCHOPNOSTI DRUHÝCH



- UČÍ PŘIJMOUT DRUHÉHO JAKO JEDINCE SE STEJNÝMI PRÁVY, UVĚDOMOVAT SI, ŽE VŠECHNY ETNICKÉ SKUPINY A VŠECHNY KULTURY JSOU ROVNOCENNÉ A ŽÁDNÁ NENÍ NADŘAZENA JINÉ
- ROZVÍJÍ SCHOPNOST POZNÁVAT A TOLEROVAT ODLIŠNOSTI JINÝCH NÁRODNOSTNÍCH, ETNICKÝCH, NÁBOŽENSKÝCH, SOCIÁLNÍCH SKUPIN A SPOLUPRACOVAT S PŘÍSLUŠNÍKY ODLIŠNÝCH SOCIOKULTURNÍCH SKUPIN
- ROZVÍJÍ DOVEDNOST ROZPOZNAT PROJEVY RASOVÉ NESNÁŠENLIVOSTI A NAPOMÁHÁ PŘEDCHÁZET VZNIKU XENOFOBIE
- UČÍ ŽÁKY UVĚDOMOVAT SI MOŽNÉ DOPADY SVÝCH VERBÁLNÍCH I NEVERBÁLNÍCH PROJEVŮ A PŘIPRAVENOSTI NĚST ODPOVĚDNOST ZA SVÉ JEDNÁNÍ,
- POSKYTUJE ZNALOST NĚKTERÝCH ZÁKLADNÍCH POJMŮ MULTIKULTURNÍ TERMINOLOGIE: KULTURA, ETNIKUM, IDENTITA, DISKRIMINACE, XENOFOBIE, RASISMUS, NÁRODNOST, NETOLERANCE AJ.

V OBLASTI POSTOJŮ A HODNOT PRŮŘEZOVÉ TÉMA:

- POMÁHÁ ŽÁKŮM PROSTŘEDNICTVÍM INFORMACÍ VYTVÁŘET POSTOJE TOLERANCE A RESPEKTU K ODLIŠNÝM SOCIOKULTURNÍM SKUPINÁM, REFLEKTOVAT ZÁZEMÍ PŘÍSLUŠNÍKŮ OSTATNÍCH SOCIOKULTURNÍCH SKUPIN A UZNÁVAT JE
- NAPOMÁHÁ ŽÁKŮM UVĚDOMIT SI VLASTNÍ IDENTITU, BÝT SÁM SEBOU, REFLEKTOVAT VLASTNÍ SOCIOKULTURNÍ ZÁZEMÍ
- STIMULUJE, OVLIVŇUJE A KORIGUJE JEDNÁNÍ A HODNOTOVÝ SYSTÉM ŽÁKŮ, UČÍ JE VNÍMAT ODLIŠNOST JAKO PŘÍLEŽITOST K OBOHACENÍ, NIKOLI JAKO ZDROJ KONFLIKTU
- POMÁHÁ UVĚDOMOVAT SI NESLUČITELNOST RASOVÉ (NÁBOŽENSKÉ ČI JINÉ) INTOLERANCE S PRINCIPY ŽIVOTA V DEMOKRATICKÉ SPOLEČNOSTI
- VEDE K ANGAŽOVANOSTI PŘI POTÍRÁNÍ PROJEVŮ INTOLERANCE, XENOFOBIE, DISKRIMINACE A RASISMU
- UČÍ VNÍMAT SEBE SAMA JAKO OBČANA, KTERÝ SE AKTIVNĚ SPOLUPODÍLÍ NA UTVÁŘENÍ VZTAHU SPOLEČNOSTI K MINORITNÍM SKUPINÁM

Zadání k práci s pracovním listem

Pracujte dále ve skupinách. Porovnejte své zapsané cíle s tím, co požaduje RVP ZV. Doplňte si do svých papírů, co vám chybí. Všimněte si, jak RVP formuluje cílové požadavky. Přeformulujte při doplňování na svůj flip tak, aby říkaly, co má umět a znát v oblasti IKV mladý člověk opouštějící základní školu.

Modelování užitečného stanovení cílů

Skupiny prezentují, jak se jim dařilo vyjádřit, co by měl znát a umět dělat absolvent devátého ročníku v oblasti IKV. Lektor a ostatní účastníci se snaží vyzdvihnout ty formulace, které jsou jasné, konkrétní a mohou opravdu sloužit jako vodítka pro práci učitele. Naopak příliš obecné výroky, formulace bez sloves nebo takové, které nevyhovují větě „Na konci základní školy (v deváté třídě) žák v oblasti IKV zná a umí dělat...“ bude lektor společně s účastníky přeformulovávat – nejde o slovíčkaření, ale o trénink dovednosti vyjadřovat smysluplně a užitečně cíle učení.



Příklad lektorovy práce s výstupy skupin

Skupina zformulovala následující cíl

Na konci devátého ročníku žák:

- při jednání s jakýmkoli člověkem, a tedy i s příslušníkem jiné sociokulturní skupiny, umí zohlednit na jedné straně jeho individuální potřeby, na druhé straně s ním jedná na základě rovnosti a s vědomím toho, co mají všechny lidské bytosti společného.

Toto je potřebné východisko, ale je příliš obecné. Musíme se ptát dál, jak tomu máme rozumět:

Předpokládá to, že žák ví, že každý člověk je jiný, a ví, čím se to může projevit – zejména tím, že si s druhými nemusíme snadno porozumět. Na porozumění je třeba pracovat s využitím nástrojů, které se žák může naučit v průběhu základní školní docházky.

Co z toho plyne pro umění komunikace a pro cíle učení v oblasti komunikace:

Žák umí s jinakostí zacházet v komunikaci, tedy:

- naslouchá tak, aby porozuměl co nejlépe, co mu druhý sděluje (v tomto bodě jsou zahrnuty i takové dílčí dovednosti, jako je „dívá se mluvčímu do očí“, „neskáče mluvčímu do řeči, ale umí ho zdvořile přerušit, když potřebuje“, „umí mluvčího povzbudit k další řeči, pokud je to třeba“ atd.)
- pokud nerozumí, umí se zeptat jednoduše a jasně na to, co mu není jasné, a to trpělivě, bez podráždění, agrese či výsměchu;
- při snaze o lepší porozumění volí strategii „parafráze“ toho, co bylo řečeno, aby se ujistil, zda opravdu dobře rozumí a aby dal najevo snahu o co nejlepší porozumění;
- z toho, že druhému nerozumí, nedělá závěry, že je to chyba toho druhého;
- dopřeje si dost času na promýšlení, dřív než udělá závěry;
- nehodnotí význam obsahu sdělení jen ze svého pohledu – pokusí se vžít se do potřeb partnera a odhadnout, proč a čím je pro něj daná věc důležitá;
- atd.

Tímto způsobem se s účastníky dopravujte k co nejpodrobnějšímu a nejpřesnějšímu stanovení cílů pro oblast multikulturní výchovy, zaměřte se především na cíle v oblasti dovedností, které se mnohdy neoddělitelně pojí s cíli v oblasti postojů.

Minilekce – Proč je třeba při promýšlení cílů myslet na činnostní složku cílů?

V této chvíli je dobré připomenout účastníkům, zejména pokud máte pochybnosti o jejich předešlé průpravě, v čem spočívá rozdíl mezi vzděláváním podle starých osnov a vzděláváním respektujícím požadavky nové vzdělávací politiky, které se odrazily v rámcových vzdělávacích programech. Soustřeďte se na novinky v cílech vzdělávání. Prioritou RVP ZV je rozvíjení tzv. klíčových (obecných) kompetencí a kompetencí v oborech. Učivo není centrálně předepsáno.

Co je to kompetence? Kompetence je způsobilost účinně jednat v určité situaci na základě osvojených znalostí, dovedností a postojů.





Reflexe – třetí fáze procesu učení

Cíle fáze reflexe

V této závěrečné části procesu učení se učící se jedinci ohlížejí za výukovou situací, ujasňují si, co se naučili a jakým způsobem. Pokud je to možné, aplikují naučené v autentickém zadání (tj. ne v testu, ale pro řešení komplexní úlohy, pro niž je třeba využít nově nabytých znalostí a dovedností).

Zadání pro reflexi v této lekci

Podívejte se na cíle průřezového tématu tak, jak jsme je zformulovali. Zamyslete se nad činnostmi, které s žáky děláte, a metodami, které využíváte ve svém předmětu, které mohou vést k dosažení vytyčených cílů.

Každý účastník se zamyslí a bude si zapisovat, které činnosti a metody ho napadají. Pokud mají po ruce své učitelské portfolio, mohou jím listovat a označovat místa, z nichž je patrné, že výuka směřuje k dosahování cílů IKV.

Po individuálním promyšlení se účastníci podělí o své nápady a zkušenosti.

Na závěr si mohou všichni zapsat, co se chystají udělat pro to, aby jejich výuka ještě systematictěji mířila k cílům průřezového tématu IKV.

Místo pro čtenáře:

Jaké činnosti a metody pro dosahování cílů IKV dnes volíte vy?

.....
.....
.....

Jaké metody a činnosti bude třeba do vaší výuky zařadit, aby směřovala k cílům IKV?

.....
.....
.....

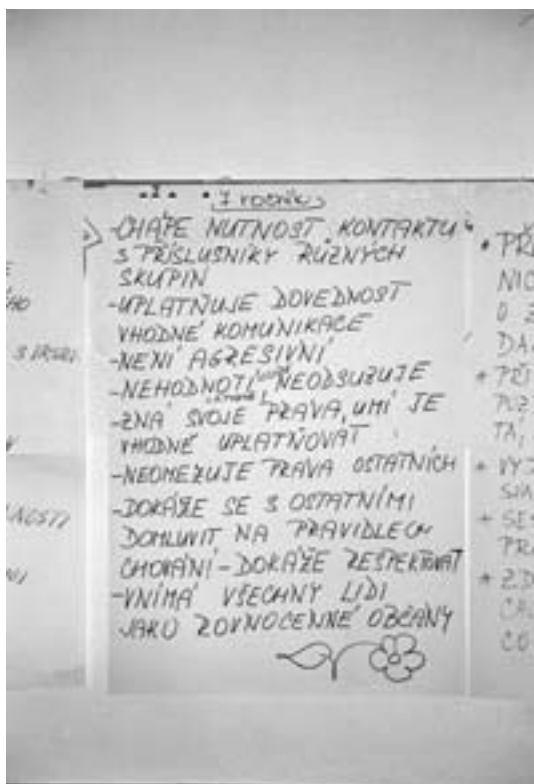




Část III

Příklady integrace IKV do každodenní výuky v různých oborech vzdělávání





Pedagogický konstruktivismus a interkulturní výchova

Hana Košťálová

Výuka, která má na zřeteli cíle interkulturní výchovy, musí

- stavět na zkušenostech, s nimiž žák do výuky přichází (tedy na tom, co ví a co umí, co zažil), a pracovat cíleně se spontánními koncepty žáků, v nichž mohou být zdroje nejrůznějších myšlenkových stereotypů včetně předsudků;
- respektovat momentální stav žákova poznání a dovedností a z něho odvozovat cíle vzdělávání;
- zajistit, aby se každý žák mohl zapojit do práce a aby mohl postupovat procesem poznávání svými vlastními cestami a svým vlastním tempem;
- připravit příležitosti pro neustálé žákovo sebepoznávání – zejména pro odhalování jeho silných stránek, na kterých by měl dále stavět;
- organizovat práci tak, aby se žáci setkávali s jinakostí i stejností přímo ve třídě (i v té, která je na pohled homogenní) – aby zažívali, že druzí rozumějí úplně jinak témuž sdělení, že druzí prožívají zcela jinak tutéž situaci, že druzí vyhodnocují tutéž věc jinými očima, aby poznávali, že druzí upřednostňují jiné hodnoty nebo věří v důležitost jiných hodnot než oni sami, aby se setkávali s tím, že různí lidé řeší stejný problém různě;
- střídat metody a formy práce a činnosti ve třídě, aby se mohli uplatnit žáci různých dispozic, aby své vlohy mohli rozvíjet a aby mohli pracovat cíleně i na tom, k čemu předpoklady nemají;
- naučit žáky spolupráci a komunikaci s druhými lidmi, i s těmi, s nimiž by sami od sebe kontakty nevyhledávali;
- naučit žáky oceňovat práci druhých a jejich přínos pro společné dílo;
- učit žáky, aby si dopřáli dost času, než udělají jakýkoli závěr a rozhodnutí; v tomto čase mají porovnávat a zvažovat dostupné informace, hledat souvislosti, dívat se na věc očima partnerů.

Efektivní výuku, která vede k získání dovedností a postojů potřebných pro život v kulturně rozmanitém prostředí, lze realizovat pouze tehdy, když respektujeme konstruktivistickou povahu poznání a učení. Vědomosti, postoje ani dovednosti nebo zkušenosti nelze „předat“, ty se musejí vybudovat (např. J. Piaget, G. Bachelard). Pedagogický konstruktivismus uznává, že poznání si buduje (konstruuje) každý člověk po svém, svými jedinečnými cestami, které jsou dány jednak jeho přirozenou psychickou výbavou, jednak jeho zkušenostmi individuálními a také jeho kulturním prostředím a zázemím, a samozřejmě také aktuálním kontextem, v němž se proces poznávání odehrává. Neznamená to, že poznání vzniká někde v ústraní a izolaci, naopak. Pro pedagogický konstruktivismus jsou podstatné objevy o sociální povaze procesů učení (připomeňme alespoň klasika Lva Vygotského). Různé děti je nejen možné, ale dokonce žádoucí vyučovat společně v přiměřeně velké skupině – skupina dodává k učení potřebnou rozmanitost.

V projektu *Varianty* jsme se snažili uplatňovat při naší vlastní práci i při práci ve výuce jeden z konstruktivistických modelů procesu učení, který do českého prostředí přinesl program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)*. Autorem tohoto modelu je skupina amerických vzdělavatelů, do programu *RWCT*

ho vnesli Jeannie Steelová a Kurt Meredith (více o tom, jak model vznikl, *Kritické listy* č. 9, 2002). Model zjednodušeně popisuje, jak asi probíhá učení v přirozené situaci, a snaží se výhody spontánního učení vnést do situace učení řízeného, do situace školní.

Vychází z toho, že každý člověk, který vstupuje do učební situace, si přináší ve své mysli nějaký „spontánní koncept“ (prekoncept) daného tématu. Zjednodušeně řečeno:

1. že o tématu nebo problému už něco ví nebo tuší z dřívějšíka,
2. že něco zažil, co si nyní může vybavit,
3. že si dovede něco představit či odhadnout.

V první fázi učení je důležité tyto koncepty vybavit, pojmenovat, strukturovat a připravit také „mosty“ k propojení původních konceptů s novými informacemi, zkušenostmi, s nově chápanými souvislostmi. Tyto mosty mají povahu otázek, které si žáci sami během procesu vybavování a verbalizace položí, popřípadě hypotéz, které zformulují. Jako přemostění může sloužit i prostá potřeba ověřit si, že moje (tedy žákova) představa o daném tématu, je správná.

Této fázi říkáme v našem modelu „**evokace**“ a máme pro ni celou řadu metod.

Následuje fáze „**uvědomění si významu informací nebo zkušeností**“. V této fázi porovnávají žáci svoje vybavené prekoncepty s novými informacemi, souvislostmi, zkušenostmi, které výuka teprve přináší. Využívají „mosty“, které si v evokaci vybudovali. Snaží se zjistit, co z původní představy o tématu nebo problému zůstává v platnosti a může být v poznatkové struktuře zachováno. Opravují omyly v původních konceptech. Hledají odpovědi na svoje vlastní otázky. Budují si nové poznání. Úkolem učitele je, aby pro tuto fázi zvolil s ohledem na cíle jak dobrý studijní materiál, tak odpovídající metody, které umožní žákům aktivní studium a budou dávat dost prostoru pro individuální cesty poznávání.

Celý proces učení je završen fází „**reflexe**“. Každý člověk, který prošel procesem poznávání, si v jeho závěru má udělat sám jakési resumé – kde jsem byl na začátku učební situace, a kde jsem teď? Co nového jsem pochopil, co jsem se dozvěděl, co jsem se naučil? Kde zůstávají bílá místa – kde nerozumím a proč? Čemu se ještě potřebuju naučit? Zkrátka žáci si v této fázi formulují svůj „výstupní“ koncept tématu. Od tradičního školního „shrnutí látky“ se fáze reflexe liší jednak těmito novými výhledy, ale také tím, že závěrečné zprůhlednění poznatků si staví každý žák (i s pomocí učitele) po svém.

Individuální konstrukce poznání v mysli žáka nastává i tehdy, když učitelka vykládá a žáci jí naslouchají. I tehdy se jednotný výklad nekontrolovaně změní v tolik jedinečných porozumění (interpretací), kolik hlav ve třídě sedí. Některá z těchto porozumění by učitelku potěšila, kdyby se o nich dozvěděla, jiná asi ne. Jedním z hlavních problémů transmisivní (tj. nekonstruktivistické, přenosové, předávací) výuky je, že ani učitelka, ani žáci nemohou sledovat, jak se porozumění a poznání na straně žáků vyvíjí. Odehrává se ukryto za hradbou žakovských čel. Utajeno z velké části zůstává ale i žákům samým, není-li nijak reflektováno. Pokud učitel odvykládá látku, pak vyzve žáky, aby se ji naučili, a nakonec je z ní vyzkouší, může mít notes plný jedniček, ale vlastně vůbec neví, co jeho jedničkáři mají doopravdy zabudováno jako trvalé pochopení probíraného tématu. To je to známé „po písemce už nic nevědí“. V tom se učitelé mýlí – žáci určitě něco vědí, mají svůj originální koncept. Jenomže ten se příliš neodlišuje od původního, který žákům zabíral místo v hlavě před probíráním látky a nebyl vybaven a tudíž nijak opracován. A o tom, jak koncept vypadá teď, po písemce, nemá učitel zprávu a tak s tím ani nemůže pracovat.

Nejen pro IKV je podstatné, aby učitel i žáci sami měli neustálý přehled o tom, jak se jejich poznání a dovednosti vyvíjejí. Jen tak na nich mohou cíleně pracovat – vědí, co už zvládli a co před nimi ještě



stojí jako výzva, ale budují si také dovednosti k učení – učí se, jak se sami nejlépe učí, co jim pomáhá při řešení úkolů, které dovednosti k učení jim scházejí. Tím vším se naplňuje princip výuky zaměřené na žáka a princip individualizace učení. Pro život v kulturně rozmanité společnosti budou žáci dovednost reflektovat své chápání hodně potřebovat.

Ve Variantách jsme přijali tezi, že IKV by měla prolínat do celé výuky ne jen skrze „multikulturní“ témata, ale právě skrze výše zmíněné principy. O tento přístup se pokusili autoři následujících lekcí.



Respektování odlišností

Nada Černá

Realizovala jsem v kurzu dalšího vzdělávání učitelů dílničku jsem pod názvem *Prízviska* a s očekáváním jsem se začetla do zpětných vazeb. Byly vesměs pochvalné a také podnětné. Zvláště jedna výzva mne od té doby pronásledovala: „*Hele, Naďo, jestlipak bys dovedla vytvořit dílny i na další odlišnosti!*“

Založila jsem si tedy portfolia s tematikou „jinakosti“ a začala jsem rozmýšlet hodiny výuky se zařazením této problematiky ve své třídě. Hodiny, které budou naplánovány v souladu s třífázovým modelem procesu učení a v nichž využiji metody konstruktivistické pedagogiky – metody aktivního učení.

Odlišnosti – blok 1

Ráno 13. listopadu před třídou 4.C (7.40–8.00 hod.). Dveře do třídy jsou mimořádně zavřené a na nich je pokyn: **Vstupujte po jednom a na moje vyzvání. N. Č.**

Děti jsem s jejich souhlasem „zdobila“ zelenou pentlí do vlasů, rtěnkou začervenila nos a tváře, dala jim směšnou pokrývku hlavy, vlasové sponky s korálkovými přívěsky. Já sama jsem se ozdobila úplně vším, včetně čepičky slepičky. Jedno dítě zůstalo bez ozdob.

Evokace – první fáze procesu učení (práce s prekoncepty)

Úkol zněl: „Celé dopoledne se pohybuj takto ozdoben mezi svými spolužáky ve třídě a ve škole.“

Po druhé vyučovací hodině už děti měly za sebou i hodinu cizího jazyka, na kterou se scházejí v jazykových učebnách se spolužáky z paralelních tříd. Po společné dohodě jsme přizdobeni vyrazili i do galerie *Mánes* na výstavu *Až kometa šlehne nás*.

Po návratu do třídy jsme v kruhu plnili zadané úkoly:

- místa si vymění všichni ti, kdo mají zelenou pentli
- čaje se půjdou napít jen ti, kteří mají začerveněné tváře a nos
- místa si vymění všichni, kdo mají sponku s přívěskem
- opište si zadání domácího úkolu z tabule
- domácí úkol nemusí vypracovat ti, kteří mají začerveněné tváře a nos
- na tabuli si mohou jít kreslit jenom ti, kteří mají začervnělé tváře a nos

Hra proběhla bez mluvení, na případné protesty jednotlivců a skupin, které jsou záměrně opomíjeny, jsem nereagovala.

Diskuse o dosavadním společném prožitku v komunitním kruhu.

- Jak jste se cítili během aktivity?
- Jak se cítil žák bez ozdobení? (Snažila jsem se, aby žák opravdu vyjádřil své pocity a aby mu ostatní vyjádřili podporu a náklonnost.)



- Existují i v životě „ozdoby“, které vás řadí do určité skupiny?
- Můžete si tyto „ozdoby“ ve skutečném životě volit dobrovolně?
- Může nedobrovolná „ozdoba“ ovlivnit život jedince?

Volné psaní na některé z těchto témat:

- Je pro člověka důležité někam patřit?
- Jaký je pocit nepatřit do „vyvolené“ skupiny?
- Jaké pocity tě provázely v uplynulých třech hodinách?

Pak jsme se o své zápisy dělili v různých dvojicích na „náměstíčku“. (Prostor uvnitř lavic uspořádaných do čtverce. Sem mohou děti přicházet k vzájemným diskusím na zadané téma.)

Uvědomění si významu informací a zkušeností – druhá fáze procesu učení

Chlapec se dvěma očima

Druhý den jsme v započatém tématu pokračovali. Čekala nás práce s textem *Chlapec se dvěma očima*, který je uveden v Příručce pro úvod do výchovy k lidským právům *První kroky* (Nakladatelství Fortuna, Praha 1998). Text jsem pro svoji potřebu upravila a nazvala jej **Aďan**.

V publikaci je v úvodu k anglickému vydání zapsáno: *Je naším zájmem, aby příručka sloužila co největšímu okruhu uživatelů. Vyzýváme proto čtenáře ke kopírování, překládání a adaptování textů pro vlastní potřeby.**

Čtení s předvídáním

Dětem jsem vysvětlila, že za chvíli budou číst krátkou povídku, která se mohla přihodit na některé obydlené planetě ve vesmíru, a seznámila jsem je se čtyřmi klíčovými slovy, resp. slovními spojeními, jež se v povídce objeví: **oči, černobílé vidění, barevný svět, syn**.

Tentokrát bez zápisu asi pět minut domýšlely, co se v povídce mohlo stát, poté se o své příběhy podělily ve dvojicích, prostor dostala i vzájemná doporučení k prezentaci před celou třídou. Děti ve většině případů použily kontrastu černobílého vidění světa proti barevnému, jen v jednom případě se objevilo vypravování, ve kterém žák pracoval se symbolickým černobílým viděním světa.

Než přišlo na řadu čtení, upozornila jsem děti, že po dočtení každé ze tří částí si dvojice bude doplňovat tabulku předpovědí.

Aďan

Daleko, miliony kilometrů od nás je planeta stejná jako Země. Lidé, kteří tam žijí, se nám velmi podobají, jen jejich zrak je vyvinut zcela jinak. Oni vidí i ve tmě, vidí velmi daleko – a co víc, vidí i skrz zeď. Ženám se na této planetě rodí děti stejně jako ženám na Zemi. Jednoho dne se přihodilo něco moc zvláštního. Narodil se chlapec Aďan a měl dvě oči, kterými viděl stejně jako vidí lidé na Zemi. Jeho rodiče z toho byli velice zmatení. Byl to však šťastný a veselý chlapec. Rodiče ho měli rádi a dobře se o něj starali. Velikou starost jim však dělalo, že je kvůli svým očím tolik jiný! Brali ho na vyšetření k různým doktorům, ale ti jen vrtěli hlavou a říkali, že se s tím nedá nic dělat. Jak Aďan dospíval, měl více a více problémů. Protože neviděl ve tmě, musel s sebou nosit světlo. Ve škole měl ve srovnání s jinými dětmi mnohé nedostatky.



Tabulka předpovědí má tři části (ukázka, jak děti doplňují do tabulky)

Předpověď (P)	Důkazy (D)	Po přečtení
<i>Co si myslíte, že se stane v dalším pokračování?</i>	<i>Jaké pro to máte důkazy v přečtené části textu?</i>	<i>Co se doopravdy v příběhu stalo?</i>
<i>Ve škole zlobil a zůstal po škole. Paní učitelka ho propustila pozdě večer, ale nevěděla, že ve tmě nevidí, a tak ho poslala bez světla. Aďan upadl na schodech. Paní učitelka ho našla a on se jí věrně vyzpovídal. Od té doby se mu snažila pomáhat.</i>	<i>Jak Aďan dospíval, měl více a více problémů</i>	

První předpovědi (P) a důkazy (D):

P: *Co si myslíte, že se stane v dalším pokračování?*

D: *Jaké pro to máte důkazy v přečtené části textu?*

Kačka Š., Monika

P: *Ve škole zlobil a zůstal po škole. Paní učitelka ho propustila pozdě večer, ale nevěděla, že ve tmě nevidí, a tak ho poslala bez světla. Aďan upadl na schodech. Paní učitelka ho našla a on se jí věrně vyzpovídal. Od té doby se mu snažila pomáhat.*

D: *Jak Aďan dospíval, měl více a více problémů.*

Marko, Roman

P: *Ve škole moc neuměl a nebyl nejlepší v matematice a podobně, ale hlavně ho mrzelo, že si s ostatními nemohl hrát třeba na "kdo uvidí líp řes zed".*

D: *Oni vidí i skrz zed.*

Po přečtení další části se dvojice vrátí ke své první předpovědi a důkazu a doplní si do první části tabulky odpověď na otázku: Co se doopravdy v příběhu stalo?

Podle modelu pro první část příběhu dvojice vytvářejí další předpovědi i s důkazem pro druhou část povídky a po jejím dočtení zkusí přehodnotit svoji předpověď a opět zaznamenávají, co se opravdu stalo...

Aďan neuměl číst tak dobře jako ostatní a učitel mu musel hodně pomáhat. Protože neviděl tak daleko jako ostatní, musel mít speciální dalekohled, kterým mohl vidět i jiné planety jako jeho kamarádi. Občas, když šel ze školy, se cítil velmi osamělý. „Ostatní děti vidí, co já nevidím, ale možná, že já vidím něco, co zase nevidí ostatní!“ Jednoho dne se mu tato myšlenka potvrdila, protože...

**Hedvika, Karolína**

P: *Poznal jejich vlastnosti, poznal, že někdo se mu snaží pomoci a někdo se ho snaží shazovat. Uměl i cítit jako lidé.*

D: *Uměl něco jiného.*

Jeník, Tomáš

P: *Ostatní viděli jen rovnou plochu, protože vše prokoukli. Aďan viděl i tvary kolem.*

D: *Jednoho dne se mu tato myšlenka potvrdila.*

Adam, Mikoláš

P: *Viděl, jak jeden kluk rozšlápl krásnou červenou květinu. “Co to děláš?!?” – “Nic, co bych měl dělat, vždyť jsou všechny stejné...” A tak zjistil, že on vidí barevně.*

D: *Jednoho dne se mu tato myšlenka potvrdila.*

...přišel na to, že vidí něco, co ostatní vidět nemohou. On totiž neviděl pouze černě a bíle, on viděl barevně! Vyprávěl rodičům, co vidí, bral je často ven a vzrušeně jim vyprávěl o svých objevech. Rodiče i jejich přátelé byli ohromeni. Aďan jim vyprávěl překrásné příběhy a užíval slova, která předtím nikdy neslyšeli: červená a žlutá... a oranžová... Vyprávěl o zelených stromech a fialových květech a každý se toužil dozvědět, jak vlastně vidí. Aďan vyprávěl další příběhy o modrých mořích a mořských vlnách s bílou pěnou. Děti rády poslouchaly jeho pohádky o kouzelných dracích a dech se jim tajil při vyprávění o jejich ocelově zelené kůži, jantarově žlutohnědých očích a rudozlatém ohnivém dechu.

Jednoho dne Aďan potkal dívku a zamilovali se do sebe.

Adam, Mikoláš

P: *Dospěli, vzali se a měli spoustu dětí, které viděly barevně a do dálky a skrz zed’.*

D: *...a zamilovali se do sebe.*

Kačka N., Alžběta

P: *A té dívce se moc líbilo, jak jí Aďan vypravuje barevné příběhy. A když se po letech spolu vzali, narodily se jim děti, které viděly také barevně – a tak založili na své planetě rod s barevným viděním.*

D: *Jednoho dne Aďan potkal dívku a zamilovali se do sebe.*

Jí nevadilo, že má oči, kterými vidí nedokonale a i on přišel konečně na to, že je to vlastně jedno. Stal se velice známým. Lidé z celé planety přicházeli a poslouchali jeho příběhy. A jednoho dne se Aďanovi a jeho ženě narodil syn. Ten byl stejný jako všichni ostatní na této planetě – měl pouze jedno oko, kterým viděl pouze černobíle.

Reflexe 1

Předvídání, ověření původního konceptu

Po četbě textu jsem se snažila, aby děti ve dvojicích rekonstruovaly svůj původní příběh, který vytvořily na základě klíčových slov, a pokusily se jej porovnat s přečtenou povídkou.



Kačka Š., Monika

Průběh podle klíčových slov se nám moc nepodařilo trefit, ale ten o Aďanovi se nám moc líbil a dobře jsme si u něj zapřemýšlely.

Adam, Mikoláš

Vůbec nám to podle klíčových slov nevyšlo.

Jeník, Tomáš

Tak trochu se nám to povedlo, ale jenom trochu.

Lída H., Lída L.

Docela se nám to povedlo, jenom jsme neuhodly, že hlavní hrdina je mimozemšťan.

Reflexe II

Společné hledání odpovědí

Po ukončení práce s textem metodou čtení s předvídáním jsem dětem zapsala na tabuli tuto otázku:

Bylo by lepší, kdyby se Aďan narodil s černobílým viděním a jedním okem?

Děti nejprve odpovídaly každé za sebe písemně, a teprve potom se mohly vyjadřovat v diskusi, ve které musely zdůvodňovat a obhajovat své názory. Ty mohly podepřít vlastními zkušenostmi a případně též citacemi z textu.

Každou odpověď, která v diskusi zazněla, jsem se snažila zaznamenávat. Předpokládala jsem, že po vyčerpání první otázky položím dětem některé další, jež jsem si připravila pro další rozprávkování diskuse (*K čemu lze přirovnat skutečnost mít dvě oči na planetě jednookých lidí? Mohou spolu žít lidé se dvěma očima a jedním okem? Jak byste chtěli, aby s vámi ostatní jednali, kdybyste byli jiní?*). První otázka se ale ukázala natolik nosná, že další již nezazněly.

Odlíšnosti – blok 2

Já jsem já, ty jsi ty, on je on, my jsme my...

Při naplňování dlouhodobého projektu – zkoumání odlíšnosti se žáky 4. ročníků ZŠ – je potřeba začít od tohoto nejzákladnějšího: od poznávání sebe sama. Ano, průběžně se sebepoznáváním pracuji, ale tentokrát jsem chtěla jít více do hloubky a pokusit se o sebepoznání a vzájemné poznávání promyšleleji a důkladněji!

Za cíl dílny jsem si stanovila posílení vlastní identity dětí, probuzení úcty k sobě samému a k sobě navzájem.

K realizaci záměru jsem zvolila dvouhodinu výtvarné výchovy. Dílnu jsem nazvala: Já jsem já, ty jsi...

K evokaci mi posloužil kreslený vtíp, který mi po dílně Aďan přinesl Jean, žák mé třídy, jehož otec je černoš. Vtíp má tento slovní doprovod: „*Počúvaj, Jano, biely muž, niečo ti poviem: Keď sa narodím, som*



černý! Keď vyrastiem, som čierny! Keď sa opaľujem, som čierny! Keď je mi zima, som čierny! Keď sa bojím, som čierny! Keď som chorý, som čierny! Keď umriem, som čierny! Ale ty, Jano, biely muž... Keď sa narodíš, si ružový! Keď vyrastieš, si biely! Keď sa opaľuješ, si červený! Keď ti je zima, si modrý! Keď sa bojíš, si žltý! Keď ochorieš, si zelený! Keď umrieš, si šedý! A teraz mi, prosím ťa, povedz, prečo ty nazývaš mňa farebný?“

Příběh děti velice oslovil, okamžitě si sdělovaly své dojmy a postřehy ve dvojicích a potom už byl jen krůček k vyjádření toho, co na nás není na první pohled patrné. Postupovali jsme podle osnovy připravené na tabuli:

Kdo jsem:

Jaká/jaký jsem:

Proč jsem:

Pracovala jsem zároveň s dětmi. Psali jsme na listy ve tvaru busty. Listy jsem připravila předem. Po dopísání jsme si podle základního vzoru obkreslili a vystříhali několik dalších bust, ty jsme středem prošili dohromady s původní, na kterou jsme zapisovali. Po šití si děti na náměstíčku (prostor mezi lavicemi ve třídě) pročetly osobní vyznání, která teď měly v sešitých knihách se spoustou bílých stran. Několik ukázek jsme si přečetli společně na základě doporučení a souhlasu příslušných dětí.

Tomáš P.

Jsem člověk.

Jsem docela hodný. Jsem živý. Jsem docela silný a chytrý. Mám rád zvířata a nejvíce psy. Mám rád žlutou, zelenou, černou, modrou a červenou barvu. Jmenuji se Tomáš. Mám rád přírodu (lesy, řeky, potoky, skály, hory atd.). Líbí se mi moře a také slunce a měsíc. Zajímá mě vesmír i hlubiny oceánu.

Nevím, proč jsem.

Jan V.

Jsem člověk stvořený od boha. Rodiče mi dali jméno Jan. Je mi 10 let. Chodím do čtvrté třídy.

Jsem věřící, učenlivý. Zajímá mě příroda. Mám na hodně věcí nadání. Zatím mám dobré známky.

Jsem vzdálený příbuzný Suchardů (slavných: sochařů, malířů). Jsem na ně hrdý.

Bůh mě stvořil, abych zvěstoval víru. Samotný člověk toho moc nezmuže, proto si musíme pomáhat.

Adam H.

Jsem chlapec, jmenuji se Adam a je mi 10 let. Jsem Čech. Jsem člověk a jsem šťastný.

Jsem, abych byl šťastím a radostí svým rodičům. Jsem proto, abych ve čtvrté třídě zastupoval na starostovských schůzích svou třídu.

Kateřina J.

Jsem člověk.

Jsem na některé věci zapomnětlivá.

Jsem, protože mě rodiče chtěli.

Ondřej K.

Jsem chlapec, je mi 9 let, chodím do čtvrté třídy, jmenuji se Ondřej K.. Narodil jsem se 25. července 1994.

Řekl bych, že jsem docela dobrý člověk. Snažím se. Jsem pečlivý. A jsem věřící. Mám nadání na docela hodně věcí.

Každý je jiný, a proto jsem já takový.



Hedvika S.

Jsem člověk. Jsem prostě já a jsem já. Je to skoro to samé, že vy jste vy a prostě jste vy. Je to spíše věčná otázka, to máte pravdu, ale je to skoro totéž, jako bych si chtěla odpovědět na otázku: Proč jsem to vlastně já? Nejraději bych si řekla: No proto, že jsem to já. Ale to bych říkala pořád to samé, a to byste si také mohli říct, co to vlastně říkám, stejná odpověď by zněla, kdybych řekla, že vy jste vy, my jsme my, ale já jsem pořád já. (A já jsem, jaká jsem? A proč? Protože já jsem já!)

Následovalo kreslení autoportrétů na přední stranu knihy. Děti kreslily tužkou a mohly při kreslení používat přinesená zrcátka. Při výtvarných činnostech je ve třídě běžné vzájemné prohlížení vznikajících prací a diskuse nad nimi.

Pak jsme se s dětmi pokusili vybrat vhodné kapitoly pro volné strany v knihách. Takové, aby vypovídaly co nejvíce o tom, co na nás není vidět na první pohled (to, co na nás je vidět na první pohled, jsme řešili už ve třetí třídě v dílně věnované popisu). Přišli jsme na témata kapitol: Rodina. Volný čas: oblíbené knihy, filmy, činnosti, ..., oblíbené pokrmy, barvy, květiny, oblíbená zvířata, ...

...a už byl čas pro domácí úkol. Přineste si do druhého dne obrázky všeho, co se bude hodit do vaší nové knihy. Mohou to být obrázky z časopisů, fotografie...

Následující den jsme všichni pracovali s velkým zaujetím. Vznikaly zajímavé, velmi výmluvné koláže.

Hotové knihy jsme si okamžitě vzájemně představili. Nejprve ve dvojicích, skupinkách, posléze ve společném komunitním kruhu, při hledání odpovědí na otázky:

Jaký je to pocit, mít svoji vlastní knihu o sobě?

Co nového jsem se při tvorbě knihy o sobě dověděl?

Co jsem se dozvěděl o svých kamarádech, o ostatních spolužácích, paní učitelce?

Byly naše oblíbené věci stejné, nebo rozdílné?

Jak by to vypadalo, kdybychom byli všichni stejní?

Došlo i na výstavu knih ve třídě a posléze (se souhlasem dětí) i v prostorách školy.

V závěrečné psané reflexi jsme reagovali na výrok, který zazněl v komunitním kruhu: *Všichni jsme si podobní, ale každý jsme jiný.*

Vybrala jsem pro vás reflexe dětí, které v úvodní části dílny prezentovaly své zamyšlení:

Tomáš P.

Že všichni mají například mozek, ruce, nohy, tedy většinou je mají, ale každý něco cítí jinak než ostatní.

Jan V.

Každý má něco společného, ale třeba někdo má nadání na historii, jiný na jazyky, další na hudbu. Každý umí něco líp než ten druhý. Nestydíme se za to, co umíme. Nemůžeme umět vše.

Adam H.

Já jsem jiný. Mám od narození jiný tvar hrudi. Jinak ale hraji fotbal stejně jako mí kamarádi, říkám vtipy a mám rád sport.

Kateřina J.

Mě napadá, že jsme si podobní zvenku. Například někteří máme stejnou barvu vlasů nebo očí, ale uvnitř jsme každý úplně jiný. Nezáleží na vzhledu, ale na myšlení a pocitech apod.

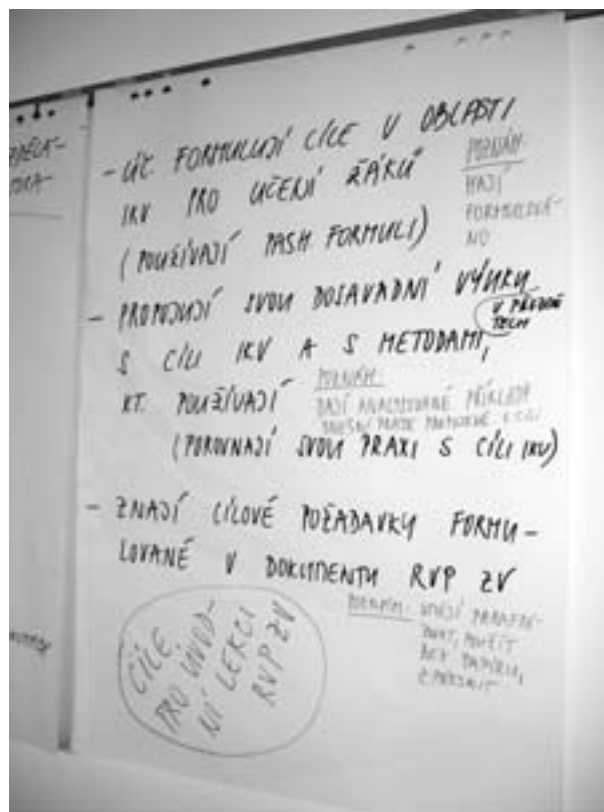


Ondřej K.

Každý jsme jiný, ale máme hodně společného. Například – že jsme lidé. Každý jsme jiný ve svědomí a v duši.

Hedvika S.

Nemůžeme soudit člověka podle toho, jak vypadá, ale jaký je uvnitř. Každý jsme jiný, ale pořád platí pravidlo: všichni jsme si rovni.



Romové a my

Eva Kašparová

Téma *Romové a my* vzniklo na základě přípravy na program *Lidé z celého světa I.*, kterého se měli žáci naší školy zúčastnit v Praze (sdružení TEREZA).

Přemýšlela jsem, jak vesnickým dětem ve věku 11–12 let, které ještě nebyly zasaženy předsudky a z běžného života mají jen malou praktickou zkušenost s Romy, zprostředkovat toto téma a připravit je zároveň pro příjem a zpracování dalších informací, které v Praze získají.

Do ruky se mi dostala drobná knížečka romské poezie Vladimíra Oláha: *Slunečnice* (překlad bohužel není příliš kvalitní) a krásná knížka Hany Doskočilové: *O Mamě Romě a romském pámbíčkoví* – kterou jsem celou předčítala svému jedenáctiletému synovi, a ten po přečtení řekl: „Mami, ona ta mama Roma, to je vlastně náš český Ježíš Kristus“ – a měl pravdu. Zdálo se mi, že by to mohl být dobrý začátek pro otevření tématu, jež rozhodně není jednoduché, a vznikla hodiny literatury, kterou vám nyní předkládám.

Cíl hodiny

1. Vytvořit si vlastní představu o životě Romů a Romech vůbec, s využitím literárních textů.
2. Připravit si na program v Praze konkrétní otázky k tématu.

Metodický postup

Minilekce

Otázka: *Kdo je to **gadža**? Co to slovo znamená?*

Žáci se seznámí se spisovateli a knihami, z nichž pocházejí texty použité v hodině.

Vladimír Oláh – sám prožil v romské osadě celé dětství a snaží se východoslovenským dialektem romštiny popsat staletou romskou tradici. Objevuje tak vytrácející se typický svět Romů a snaží se oslovit dnešní společnost založenou na materiálních hodnotách, která podle autora pomíjí city, úctu k matce, lásku k dětem, víru...

Hana Doskočilová – přibližuje romskou kulturu skrze příběhy, jež romské maminky vyprávěly svým dětem. V každém z příběhů dvanácti romských kázání se objevuje postava mamy Romy, která na své cestě opatruje zapomenutého Pánaboha jako jedno ze svých dětí.

Evokace

Otázka: *Co si představím a jaké pocity ve mně vyvolává slovo Rom?*

- a) každý samostatně promyslet, zaznamenat
- b) konzultace ve dvojicích, společné doplnění

Žáci vytvoří skupiny (4–5 žáků)

Zadání:

- a) Seznamte se navzájem s tím, co jste si zapsali ve dvojicích.
- b) Nakreslete společně Roma tak, jak si jej představujete (pastelky, fixy).



- c) Okomentujte pro ostatní svůj obrázek.
- d) Sepište otázky týkající se Romů, na které byste chtěli dostat odpověď.
- e) Prezentujte svoji práci v týmu ostatním skupinám.

Příklady slovních komentářů dětí: někdo protestuje, že jsou tady; tmavé vlasy; cizí země; tmavá pleť; říká se jim cikáni; jiní protestují proti jejich pobytu...

Příklady otázek, které děti vytvořily:

Kde Romové žijí?

Odkud k nám přišli?

Jsou spíše bohatí, nebo chudí?

Co si o nás myslí?

Jak se jim tu žije?

Uvědomění si významu

Ve třídě jsem rozdala čtyři různé texty tak, aby se po ukončení této části práce mohly vytvořit čtyři skupiny; nyní každý pracuje samostatně se svým textem podle zadání.

Zadání:

- a) Každý si přečte svůj text.
- b) Podtrhá si místa v textu, kde byla zodpovězena některá námi položená otázka nebo ho další otázka napadla – zapíše si její znění.
- c) Napíše si svůj komentář k textu či jeho podtržené části (podvojný deník).

navíc: (pro rychlé)

- d) Přečte si text v romštině (týká se poezie), označí slova, věty, které jsou pro nás alespoň trochu srozumitelné.

Po zpracování individuálních zadání žáci vytvořili skupiny se stejným textem.

Zadání:

- a) Seznamte se navzájem se samostatnou prací jednotlivců, myšlenkami, postřehy.
- b) Společně sepíšte, co jsme se z textu dozvěděli o životě Romů, na co jsme si odpověděli.
- c) Prezentujte svoji práci ostatním.

Výsledek práce skupin – podle práce s texty:

historie – *krásné dívky, chudičké osady, vášnivé bitky, táborové ohně, tóny houslí, úcta k matce, láska k dětem, tíhnou k slunci a svobodě, 18. století broušení nožů, záplatování plechových hrnců, kočovníci – výdělek, těžký život*

současnost – *dobré i špatné stránky charakteru jako my, nechtějí nic zlého s bílými lidmi, bílí lidé se na ně zlobí (ale proč, to zatím nevíme?), těžký život (ale nevíme přesně jaký?), chudí i bohatí jako my*



Reflexe, ale zároveň evokace pro Prahu... výsledek diskuse:

Pouze na některé naše otázky jsme našli v textech odpověď, ale daleko více jich zůstalo nezodpovězených a objevily se nové. Bude třeba pozorně poslouchat a ptát se, hledat další zdroje informací o Romech, které nám pomohou porozumět, pochopit... První příležitost bude právě v Praze.

Zadání:

Připravte si každý svoje otázky, které vás zajímají, a na něž chcete v Praze hledat odpověď.

...po návštěvě ve sdružení TEREZA

V Praze se děti ujali tři lektori a každý přistupoval k tématu Romů trochu jinak. Nemluvalo se jen o Romech, ale také o Tibetu, barvě pleti... Semináře byly dobře připravené a děti zaujaly. Jako pedagoga mě však mrzí, že pražští lektori se zaměřili více na současnost a současné problémy namísto prozkoumávání důvodů, hledání kořenů, minulosti a zodpovídání otázek dětmi vyslovených. Chyběla mi také konfrontace se zástupcem romské populace, protože si myslím, že setkání by vneslo další rozměr do pohledu dětí na život Romů. Jsem ráda, že jsme se předem připravili a v hodině se zabývali tématem i v literární rovině.

Literatura

Oláh, V.: *Slunečnice* (romská poezie). Překlady: Ivana Kubitová, Jan Červenka. Praha, MMM 1996.

Doskočilová, H.: *O mamě Romě a romském pámbičkovi* (dvanáct romských příkázání, jak je svým dětem vypravují romské maminky). Praha, Amulet 2001.





Milovaná babička

Nina Rutová

Úvod

Helena Poláková, autorka velmi krátkého příběhu, s nímž budeme pracovat, vede kromě jiného dramatický kroužek, který navštěvují převážně romské děti. Své zkušenosti s romskými obyvateli pražského Smíchova sděluje krátkými texty. Přestože je sama často v centru všeho dění, nehodnotí ani nekomenuje. Dovede zaujmout stanovisko nezúčastněného pozorovatele, jako by měla v ruce kameru, která „jen“ snímá obraz nebo děj.

Zajímalo mne, jestli mohou její texty vést k toleranci i čtenáře, mohou-li být základem pro diskuse vedené bez předsudků, zda může být její občansko-autorský postoj vůči romské menšině přenosný.

Na základě metod, jimiž lze děti vychovávat k interkulturně přátelskému klimatu, tedy v této dílně prozkoumáme vlastní smysl pro odlišnost.

Použité metody: klíčová slova, čtení s předvídáním – řízené čtení, srovnání vlastní verze textu s originálem, volné psaní

Popis dílny

Nejprve si společně povídáme o tom, jak rozumíme výroku: *Rom je Rom a Romem zůstane.*

Používáme podobné výroky i o jiných etnicích či národech?

V jaké situaci obvykle takový výrok zazní?

Hledáme, která jiná úsloví jsou tomuto výroku podobná. (Na tom nic nezměníš, krev se nezapře. Všichni tihle jsou stejní. Cesta do Paříže z osla koně neudělá, ...).

Paní Demeterová, špindíry, vzorná babička, oheň, jedna verbež

Na základě těchto klíčových slov se pokusíme odhadnout a zapsat, o čem asi příběh bude.

Někteří své právě vykonstruované příběhy představí celé skupině, jiní je konzultují jen ve dvojicích, a teprve pak všichni dostanou text Heleny Polákové.

Paní Bombelová ze druhého je na cikány dost přísná, ale o paní Demeterové říká, že to snad ani cikánka není, taková je slušná a hezká. Paní Demeterová skutečně na cikánku moc nevypadá, chodí v kostýmku, velice vkusně se maluje, má příjemné vystupování a je tichá. Má čtyři dcery, všechny jako ze škatulky, ještě nikdy je nikdo neviděl na ulici neupravené, bílé dívky jsou proti nim někdy vyloženě špindíry. Přesto je jim někdy dává paní Demeterová za příklad: „Tady slečna studuje na vysoké škole!“ říká. Holky to ale nezajímá, mají děti.

Paní Demeterová má čtyři vnoučata. Je to vzorná babička. Včera si to ovšem pokazila, paní Bombelová ze druhého jí nemůže přijít na jméno: „Taková byla slušná...“

Paní Demeterová, s tou nejlepší pověstí, se snad nějak zapomněla...

Co asi paní Demeterová udělala?



Zde je text úmyslně přerušen otázkou. Pokud vás nenapadlo hned, co asi paní Demeterová udělala, můžete o tom přemýšlet nebo si vybrat některou z odpovědí, které byly navrženy, zveřejněny a zapsány na tabuli:

- kradla
- rozdělala v bytě oheň
- s deseti příbuznými ze Slovenska dupala a křičela ještě po půlnoci
- slavila a veselila se v paneláku až do rána
- běhala po domě v negližé
- napohlavkovala vnukovi paní Bombelové
- sprostě nadávala
- opila se do němoty a znečistila společné prostory domu...

Nyní dočtete příběh

...a rozdělala za pomoci svých vnoučat v parku takový oheň, že musela přijet bezpečnost. Děti nanosily na hromadu papíry, odpadky, klacky, kus lavičky a paní Demeterová, v tu chvíli už ne vzorná, ale rozhodně velice milovaná babička škrtila sirkou.

Bombelová ze druhého to pořád nemůže pochopit, ale soudí, že je to všechno jedna verbež.

Zaujalo vás něco na tom, jak dovyprávěla příběh jeho autorka?

Diskuse nad tímto koncem příběhu byla vždy živá a většina lidí s milovanou babičkou v podání Heleny Polákové dost sympatizovala.

Co bychom si asi pomysleli a jak bychom reagovali, kdybychom byli v parku jen tak na procházce a neznali souvislosti?

Po diskusi nastane čas porovnat si svou verzi pokračování s příběhem autorky. Možná, že někteří přišli na to, že svým textem potvrzují stereotypní obraz, který v sobě o Romech máme. Protože je pro soužití lepší si takový obraz nepřestovat, ale co nejvíce ho narušit a rozbít, navrhuji další krok...

Napište si, kdy jste se (vy nebo někdo blízký) nechovali podle „norem“...

Přestože jsem nabídla, aby soupis našich „hříchů“ na tabuli proběhl anonymně, nikdy toho účastníci dílny nevyužili, a naopak se v této části dílny vždy velmi dobře bavili. Podívejte se na seznam, který vznikl celkem nedávno:

- křičel/a jsem a ječel/a mnohokrát na vlastní děti (k tomu se přidala většina – pozn. aut.)
- lhal/a jsem, kradl/a jsem, pomlouvám často sousedy/sousedky
- dělám, že nevidím, a nezdravím
- sprostě kleju (k tomu se přidali téměř všichni – pozn. aut.)
- trápil/a jsem zvířata
- jezdím načerno v dopravních prostředcích
- falšoval/a jsem podpis, ublížil/a jsem na zdraví
- neplatím odvoz odpadu
- rozbil/a jsem sklo u telefonní budky
- nedodržuji sliby, chodím pozdě...

Od stejného místa, v němž jsme přerušili čtení příběhu poprvé, teď dopíšeme příběh podruhé, ovšem vybereme si něco z našeho „bílého společného seznamu hříchů“.



Asi po patnácti minutách, když mají všichni své příběhy dopsány, měli by do nich zakomponovat ještě závěr, který učinila paní Bombelová: „Bombelová ze druhého to pořád nemůže pochopit, ale soudí, že je to všechno jedna verbež.“

A teď už bývám jen zvědavá, **co všechno účastníky po této dílně napadá.**
Diskuse bývají živé, pohledy různé.



Světová náboženství

Mirka Čermáková, Jitka Vrbová

Projekt vznikl jako aplikace materiálu, se kterým se účastnice seznámily na třetím setkání projektu Varianty ve Svaté Hoře u Příbrami. Tam po přednášce Odilo Štampacha (přehled hlavních světových náboženství a jejich vývoje), dílně Terezy Foltýnové a Magdy Ahmedové (Islám), diskusi a po prohlídce areálu Svatá Hora účastníci promýšleli a plánovali, jak zavést do škol to, co se dozvěděli a co by mohlo být užitečné i pro jejich žáky.

Cíle projektu

Žáci

- budou znát dobře základy jednoho (ze šesti vybraných) světového náboženského nebo duchovního systému
- mít povědomí o dalších pěti významných náboženských nebo duchovních systémech (judaismus, křesťanství, islám, buddhismus, konfucianismus, hinduismus)
- porovnájí geografické rozložení těchto náboženských nebo duchovních systémů a vyvodí z toho závěry
- porovnájí základní (mravní a civilizační) principy těchto šesti duchovních systémů a najdou shody a odlišnosti
- prodiskutují otázku, proč při velké shodě v základních pilířích, o něž se tyto systémy opírají, nejsou přívrženci jednotlivých systémů schopni žít společně v míru a shodě
- procvičí si kooperativní dovednosti (rozdělení úkolů, vzájemná pomoc ve skupině, práce na společném výstupu), komunikační dovednosti (dohoda ve skupině, dohoda se členy ostatních skupin, prezentace před třídou), práci se zdroji informací (zpracování materiálů, které skupiny dostanou k dispozici; práce s odbornou literaturou; práce se zeměpisnými atlasy; práce se slovníky; práce ostatních skupin jako zdroj informací).

Cílová skupina

Projektu se zúčastnili společně žáci šesté a deváté třídy.

Doba trvání

Projekt trval od 8.00 do 13.00 hod.

Pomůcky

- tři flipové papíry s otázkami *Co je podle tebe náboženství? Co o něm víš? Co by ses chtěl dozvědět?*
- kartičky pro rozdělení dětí do skupin
- slepé mapy zemského povrchu na folii do projektoru
- projektor – meotar
- zdrojové materiály – texty z internetu, encyklopedií, učebnic k šesti tématům (judaismus, křesťanství, islám, buddhismus, hinduismus, konfucianismus)
- doplňkové zdroje informací („moudrá lavička“) – výkladové slovníky, slovníky cizích slov, dětské bible, encyklopedie, modlitební knížky, tematické kalendáře aj.



- flipové papíry pro výstupy práce skupin (12 + 3)
- fixy a barvičky (dost pro 12 skupin)
- fixy na folii do meotaru – různé barvy
- lepenky
- lepidla (12 ks)
- lepicí lístečky

Průběh projektu – jednotlivé kroky

Rozestavení nábytku před příchodem dětí

Všechny děti, které byly do projektu zapojeny, se sešly v jedné třídě, kde již byly stolky odstaveny ke stěnám a židličky byly uspořádány do velkého půlkruhu. Děti se na židle nevešly, větší si sedly na stolky kolem stěn.

Ve třídě se setkaly s oběma učitelkami, které projekt připravily a vedly. Obě učitelky děti učí, takže je děti znají.

Časový harmonogram

V krátkém úvodním slově se děti dozvěděly, jaká práce je čeká. Paní učitelka je seznámila s časovým harmonogramem celého dopoledne, který pro jejich lepší orientaci visel po zbytek projektu na stěně. Děti se mohly kdykoli přesvědčit, zda jejich práce postupuje naplánovaným tempem.

Pravidla spolupráce a chování

Ještě jako součást úvodu připomněla paní učitelka pravidla, kterými se budou toto dopoledne řídit. Pravidla se nijak nevymykala z toho, co děti znají z běžné práce, ale pro větší počet žáků a nestandardní složení bylo dobré je připomenout. V případě, by ve třídě pravidla nevisela na stěně, bylo by dobré se na nich předem dohodnout, asi ne v rámci a čase projektu, ale ještě před jeho započítím.

Metodická poznámka: Skoro všechna práce se odehrávala ve třech třídách (dětí bylo hodně) – bylo by asi užitečné, aby pravidla visela ve všech místnostech, kde děti pracovaly (chvillemi byly ve třídě samy – učitelky byly dvě, místnosti tři).

Dělení do skupin

Když byla připomenuta pravidla spolužití a spolupráce, vydaly paní učitelky připravené a odpočítané lístečky, podle kterých se děti rozdělily do čtveřic.

Metoda dělení: čtyři kartičky k sobě logicky patřily a bylo třeba najít tuto logiku. Např. dveře, klika, zvonek, zámek; nebo: kalkulačka, počítadlo, logaritmické pravítko, úhломěr apod.

Vždy dvě kartičky z logické čtveřice dostali šestáci, druhé dvě deváťáci (ale to žáci nevěděli). Vzniklo tak dvanáct věkově heterogenních, vyvážených skupin po čtyřech žácích.

Evokace – první fáze procesu učení

Dříve než děti začaly pracovat ve skupinách, proběhla individuální práce formou brainstormingu. Na stěně visely tři flipové papíry. Na ně napsaly učitelky následující tři otázky:

1. *Co je to podle tebe náboženství?*
2. *Co o něm víš?*
3. *Co by ses o náboženství chtěl dozvědět?*

Děti dostaly lepicí papíry a na ně psaly své názory. Ty pak lepily na příslušný flip do jeho horní poloviny.



Metodická poznámka: V této fázi procesu učení, ve fázi evokace, si děti vybavují, co už k danému tématu vědí, co nevědí a co by se dozvědět chtěly. Pokud to čas dovolí, je velmi užitečné, aby se děti nejprve nad položenými otázkami zamyslely jednotlivě, ale aby měly pak i čas probrat své odpovědi ve dvojici a dále třeba i ve čtveřici a teprve potom aby je psaly na lístek ke zveřejnění. Mnohdy se stane, že dítě buď nenapadne „nic“ (často to znamená, že myšlenku neumí zformulovat) nebo se za svůj nápad stydí a netroufne si jej zapsat na místo, kde ho všichni budou moci číst. Pokud si může nejprve v menší skupině ověřit, že jeho individuální nápady, pochyby, otázky sdílí ještě další, povzbudí ho to k zapsání originálnějších poznámek. Navíc hovor ve skupince u mnohých teprve nápady a myšlenky vyvolá (extroverti).

Flipy s otázkami a odpověďmi zůstaly viset na stěně. Všichni si přečetli, co napsali druzí. Několik dětí odpovědělo na otázky stručně: „nic“. Učitelky přijaly i tuto odpověď jako možnou, nedivily se a nic dětem nevymlouvaly.

Uvědomění si významu – druhá fáze procesu učení

Úkoly pro skupinu, instrukce

Po individuální práci se děti seskupily do původních čtveřic a zvolily si jednoho mluvčího, Ten si přišel vylosovat téma, jímž se bude skupina dále zabývat. Učitelky také seznámily žáky s úkoly, které mají při práci s tématem splnit:

- skupina prostuduje dostupné materiály k tématu
- vyplní pracovní list tak, aby každý člen skupiny měl stejný zápis jako zbytek skupiny
- společně vytvoří poster, který seznámí ostatní žáky s tématem, které skupina zpracovává (k přípravě posteru směli žáci rozstříhat část materiálů)
- zanesou do slepé mapy oblasti, ve kterých se „jejich“ náboženství vyskytuje

Instrukce dostala každá skupina namnoženě, aby se na ně mohly děti kdykoli podívat.

Prezentace

Touto prací se žáci zabývali do 10.15, kdy byly všechny skupiny připraveny prezentovat výsledky své práce. Pro prezentaci pomáhala osnova, kterou si žáci zpracovali ve formě pracovního listu připraveného učitelkami. Pracovní list měl těchto pět bodů: 1. Popište stručnou historii vzniku a vývoje tohoto náboženství. 2. Jak se jmenuje základní text tohoto náboženství a o čem pojednává? 3. Jaké jsou jeho další symboly? 4. V co věří stoupenci tohoto náboženství? 5. Jaká jsou základní mravní a etická pravidla a ponaučení tohoto náboženství? Žáci hovořili souvisle a srozumitelně. Zajímavé bylo, že v mnoha skupinách vystoupili s prezentací mladší žáci – jejich spolužáci z deváté třídy jim dali přednost.

Slepé mapy

V další části této společné práce pokládali zástupci skupin postupně přes sebe na meotar své vyplněné slepé mapy a v projekci se zaplňovala všechna bílá místa, až byl povrch Zeměkoule celý barevný. Žáci si tak ověřili, že náboženské a duchovní systémy, jimiž se zabývali, se dotýkají opravdu celého světa. V některých oblastech se dokonce náboženství i překrývají.

Smíšené skupiny – nové zadání

Projekt dále pokračoval tak, že se původní skupiny rozdělily a žáci vytvořili skupiny nové, velmi početné (z každé skupiny jeden zástupce, takže vznikly 4 skupiny po 12 dětech). Každé ze šesti probíraných témat bylo zastoupeno dvěma lidmi, ale oba byli z jiné původní skupiny. Úkolem těchto smíšených skupin bylo prodiskutovat všech šest duchovních systémů, kterými se dosud zabývali, a zjistit, zda je něco spojuje, popřípadě co všechno to je.



Žáci se nad předloženým problémem zodpovědně zamýšleli a i v tak velkých skupinách se jim víceméně dařilo držet se zadání a diskutovat společně. Ne všechny děti si ale troufaly vnést do velké skupiny svůj pohled na věc.

Metodická poznámka: možná by stálo za to sestavit skupiny jen po šesti lidech – vždy by ve skupině byl zástupce jednoho náboženství. Řešení, které zvolily autorky, má tu výhodu, že v každé skupině se sešli dva zástupci téhož tématu a mohli se cítit bezpečněji – nebyli na to sami. Nevýhodou byl velký počet dětí, a to některé z nich odradilo od toho, aby se aktivněji zapojily do diskuse. Pokud by naopak žáci od začátku věděli, že to, co dělají v první části projektu, ještě využijí jako experti v další fázi a nebudou se moci spoléhat na jiné, vedlo by toto vědomí u některých k ještě větší pozornosti a snaze pochopit téma a proniknout do něj.

Žáci se při hledání odpovědi na položenou otázku pouštěli mnohdy do oblastí velmi překvapivých: „Náboženství, to je polidšťování lidí.“ „Jen ateisti dovolují euthanazii a potraty.“ „Každý věřící musí za svůj život něco vykonat – třeba zasadit strom nebo vykonat nějakou pouť. To maj' dobrý, že to je nařízený, tak prostě musej'. To já se musím rozhodnout sám, to je těžký, když se ti nechce.“

Společné znaky, které děti identifikovaly (příklad)

- svaté písmo
- víra v někoho nebo něco
- proroci
- svatá kniha/knihy
- etické a mravní zásady
- odříkání (půsty, desátky, daně)
- modlitby
- víra v posmrtný život
- svaté dny
- způsob života
- dlouhodobé tradice
- věřící jakékoli víry jsou přesvědčeni, že právě ta jejich víra je jediná správná a pravá
- svaté budovy (kostely, mešity, synagogy)
- odměna za dodržování příkázání

Žáci opět prezentovali výsledky diskusí ve skupinách. S pomocí učitelek formulovali myšlenku, že vynavači jednotlivých náboženství nemají mnoho důvodů považovat vlastní náboženský systém za lepší než jiný, když všechny usilují v podstatě o totéž a využívají i velmi blízkých prostředků. Děti udělaly závěr, že mnoho náboženských konfliktů pramení ze vzájemné neznalosti a intolerance.

Reflexe – třetí fáze procesu učení

Návrat ke třem otázkám z úvodu

Na závěr projektu se děti vrátily k původní trojici otázek a znovu na ně odpovídaly (*Co je náboženství? Co o něm víš? Co se o něm chceš dozvědět?*).

Metodická poznámka: Stejně jako v úvodu projektu by i tady bylo užitečné, kdyby děti ještě tyto otázky mohly probrat s několika spolužáky. Také papírky (lepící poštovní štítek), které měly k dispozici, sváděly spíše ke krátké odpovědi a ne všem dětem to muselo vyhovovat.



Zpětná vazba

Na samý závěr projektu vyplnili žáci zpětnou vazbu, kde se vyjadřovali k tomu, jak se jim pracovalo, co se jim na projektu líbilo, co by se dalo příště udělat jinak. Děti se většinou vyjadřovaly s velkým uspokojením k tomu, co dělaly. Hlavní výtka směřovala k počasí – projekt totiž probíhal v době, kdy teploměr ve stínu dosahoval 32° C.

Autorky a realizátorky:

*Jitka Vrbová, Mirka Čermáková, 4. základní škola, Norská ulice, Kladno.
Zaznamenala a poznámkami opatřila Hana Košťálová.*





Islám

Tereza Foltýnová, Magda Ahmedová

Cílová skupina

Dílna je určena pro 5.–9. ročník ZŠ. Po úpravách ji lze ale použít i pro jinou věkovou skupinu.

Doba trvání

Cca 120 min nebo 3 vyučovací hodiny

Pomůcky, materiály

- úryvek z deníku Honzy Chalupy (pro všechny studenty)
- Alího vysvětlení 4 okruhů islámu (alespoň 1x do každé skupiny)
- obrázky zobrazující život muslimů (z novin, časopisů) – např. muslimské ženy s šátky, obrázky muslimských žen bez pokrývky hlavy, muslimská modlitba, obrázky mešit atp.
- sada 4 pracovních záznamníků (pro všechny studenty)
- flipy, fixy, ...

Cíle

Na konci dílny:

- Student zná základní pilíře islámu.
- Student zná základní zvyklosti v životě muslima.
- Student zná společenská tabu a hranice islámu.
- Student dokáže odhadnout, jak by se ve vybraných situacích choval muslim.
- Student dokáže popsat, jak by se v muslimské společnosti choval tak, aby nezbudil pohoršení.

Průběh dílny

Studenti mohou v předchozí hodině dostat za domácí úkol zamyslet se nad tím, co vlastně vědí/chtějí se dozvědět o islámu.

Dramatická rozvička (podle uvážení učitele).

Evokace – první fáze procesu učení

Studenti čtou nahlas text z deníku Honzy Chalupy.

Studenti se rozdělí do 4 domovských skupin. Každá ze skupin pracuje s jedním odstavcem deníkového záznamu (nepočítáme úvodní odstavec textu). Všechny skupiny dostanou stejné úkoly:

1. najděte v textu všechny momenty, kdy si Honza nedovedl vysvětlit situace, které během pobytu u Alího zažil
2. zkuste odhadnout, čím byla nedorozumění způsobena

Studenti výsledky své práce zaznamenávají na flip.



Jednotlivé domovské skupiny prezentují svou práci. Před každou prezentací je dobré dát ostatním skupinám chvilku času na to, aby si ještě jednou pročetli odstavec, jehož zpracování bude skupina prezentovat. Stejně tak po prezentaci je dobré nechat ostatní studenty doplnit práci prezentující skupiny (navrhnout jiná řešení, doplnit opominuté problémy atp.).

Uvědomění si významu – druhá fáze procesu učení

Následuje fáze, během níž se studenti v nových – expertních – skupinách mají stát experty na čtyři oblasti islámu (viz texty pro expertní skupiny). Každá ze 4 skupin dostane k dispozici jeden z textů, v nichž Alí Honzovi dané okruhy vysvětluje, popřípadě obrázky související s daným okruhem. Každá skupina dostane opět dva úkoly:

1. Zpracujte svůj okruh islámu tak, abyste jej mohli během pětiminutové prezentace představit ostatním.
2. Z flipů ze začátku dílny vyberte všechny záznamy týkající se vašeho okruhu a popřípadě opravte (naše) špatná vysvětlení problémových situací.

Prezentace práce jednotlivých skupin.

Před každou prezentací učitel rozdává všem studentům pracovní záznamník týkající se daného okruhu. Studenti by měli opět dostat chvíli na to, aby si záznamník pročetli. Účelem není, aby prezentující skupina prezentovala svůj okruh přesně podle záznamníku. Právě naopak. Záznamník slouží k lepšímu soustředění ostatních studentů během prezentací. Proto prezentující skupina záznamník dostane až po své prezentaci. Studenti si během prezentace dělají do záznamníků jen nejnnutnější poznámky. Na konci každé prezentace můžeme studentům nechat chvíli času na dopsání nejnnutnějších poznámek. Řádné zpracování záznamníků může učitel zadat jako domácí úkol nebo jako další úkol v dílně na cca 15 min.

Studenti vytvoří nové skupiny tak, aby v nich byli zastoupeni představitelé všech expertních skupin a porovnají si odpovědi ve svých záznamnících. Jejich úkolem je najít společně odpovědi na všechny zadané otázky. Pouze v případě, když přijdou na otázku, na kterou nemohou najít odpověď, proberou ji s ostatními během závěrečné diskuse.

Závěrečná diskuse, prostor pro doplňující otázky.

Reflexe – třetí fáze procesu učení

Cílem závěrečného úkolu je reflexe dílny. Studenti mají možnost využít znalostí a dovedností získaných během dílny. Tento úkol může být podle uvážení učitele zadán jako samostatná nebo skupinová práce v hodině popř. jako domácí úkol.

Vytvořte příručku pro turisty cestující do islámských zemí:

- a) krátký souvislý informační text
- b) tabulku
- c) brožura s obrázky

Buran si myslí, že ...

My, ale víme, že ...



Deník Honzy Chalupy

Jmenuji se Honza Chalupa. Je mi 13 let. Před dvěma měsíci jsem se s rodiči přestěhoval z Prahy do egyptské Káhiry. Můj táta tu pracuje na univerzitě, kde učí káhirské studenty českou literaturu. Moje maminka pracuje na ambasádě jako tlumočnice. S ostatními dětmi cizinců tu chodím do mezinárodní anglické školy. Minulých čtrnáct dní jsem strávil u tátova kamaráda Alího Hákima, protože moji rodiče odjeli kvůli práci do Sýrie. Alí je Egyptan a učí s mým tátou na univerzitě češtinu. Moji rodiče mě upozornili, že v Alího rodině se určitě setkám s věcmi, které se mi budou zdát neobvyklé. Takových věcí byla nakonec celá řada.

Do Alího rodiny mě přivedla jednoho dne po škole jeho sestra Fátima. Byl zrovna čas oběda. Odvedli mě do kuchyně, kde mi dali moc dobré jídlo. Se mnou jedli jen 2 Alího synové, kteří byli mladší než já, Alího stará nemocná maminka a jedna jejich mladá těhotná kamarádka, která u nich byla na návštěvě. Dědeček a Alího žena Aba s námi ale nejedli. Vlastně nejedli vůbec a místo oběda odešli na zahradu a četli si z takových hodně zdobených knih. Když se Alí vrátil domů, určitě měl taky hlad, protože jsem slyšel, jak mu kručí v břicho, ale ani on si nevzal nic k jídlu a šel si taky číst na zahradu. Naopak večer, když se setmělo a mně už se docela chtělo spát, vynesli na zahradu stoly a na ně nanosili spoustu jídla. Zapálili oheň a na něj dali rožnit maso. V domě bylo najednou spoustu lidí, všichni se bavili, jedli, pili a zpívali. Všiml jsem si, že na návštěvu přišel i jeden Američan, který Alímu přinesl láhev vína. Alího žena z toho byla trochu v rozpacích. Nakonec láhev někam schovala.

Alí mi řekl, že se nemám upejpat a jíst. U nás doma si na ohni vždycky opékáme buřty a jíme je s hořčicí. Ptal jsem se Alího, jestli náhodou také nemají nějaké špekáčky, ale on mi na to řekl, že takové jídlo se u nich vůbec nevyrobí. To mi přišlo dost divné.

Celý druhý den se v Alího domě netrhly dveře, na návštěvu přicházelo mnoho lidí. Přišel také pan Abasaíd s nějakou paní. Alí říkal, že je to jeho manželka, ale to bylo dost divné, protože já se znám s úplně jinou ženou, o které mi táta také říkal, že je Abasaídova žena. Na oslavě se všichni dobře bavili, jedli a pili. Na návštěvu přišlo s rodiči také mnoho dětí. Poznal jsem mezi nimi několik dětí tátových kamarádů z univerzity. Kluci si hráli s oštěpy, luky a šípy na písku za domem. Hrál jsem si s nimi. Bylo mi divné, že mezi sebe nepozvou taky holky, protože u nás doma, i když si hrajeme na vojáky, vždycky se k nám nějaká holka přidá. Pak jsem si všiml, že všechny holky si na druhém konci zahrady v kroužku povídaly. Poznal jsem mezi nimi i svou kamarádku Chadzídžu ze Saudské Arábie, která se mnou chodí do školy. Šel jsem za ní a chtěl jsem si povídat, ale od stolu na mě Abasaídova „takymanželka“ zavolala něco arabsky a ukazovala, abych si šel hrát zpátky za klukama. Tahle paní byla vůbec nějaká nervózní. Už chvíli před tím křičela na Alího mladou sousedku, aby si vzala na hlavu šátek, podobný tomu, co měla sama na hlavě. Ta se tomu chvíli bránila, ale nakonec si ho vzala.

Celý první týden, který jsem u Alího strávil, byl úplně jiný než tyto dva dny, které se mi zdály hodně sváteční. Běžný týden se hodně se podobal tomu, co znám z domova. Ráno jsme vždycky odešli do školy a do práce a odpoledne jsme se vrátili domů. Jediný, kdo zůstával doma, byla Alího sestra Fátima, která se starala o nemocnou babičku. Dříve učila na naší škole, ale teď musela kvůli své mamince s prací přestat. Určitě jí to bylo líto, protože prý měla práci ve škole moc ráda. Ptal jsem se Alího, proč babičku nedají raději na týden do nějakého stacionáře nebo domova důchodců, aby mohla Fátima pracovat, ale zdálo se mi, že Alí vůbec nevěděl, o čem mluvím.

Jediný den, který se lišil od ostatních, byl pátek, který, jak už vím z dřívějších, je velmi významným dnem, protože se nechodí do školy. Zůstali jsme doma a tak trochu jsme lenošili. Bylo strašné horko,



a tak jsem si chtěl vzít kraťasy, Alí mi řekl, že si ten den mám vzít na sebe dlouhé kalhoty. Moc mě to nepřekvapilo, protože už dřív, když jsem měl na sobě kraťasy, se na mě několik lidí dost divně dívalo. Dlouhé kalhoty jsem si měl vzít kvůli odpoledni. Šli jsme totiž spolu s ostatními do takového velmi krásného zdobeného domu. Na stěnách bylo nakresleno spoustu podivných klikyháků a ornamentů. Docela škoda, že ten malíř, co to tam zdobil, nenakreslil i nějaký pořádný obrázek.

Než jsme do domu vešli, museli jsme si zout boty a umýt si nohy, což mi přišlo dost legrační. Kromě toho si všichni umývali také ruce, obličej a dokonce uši. Bylo mi to divné, protože pokud vím, každý má doma koupelnu. Uvnitř tohoto domu jsem zase viděl svoji kamarádku Chadžídžu ze školy. Skoro jsem jí nepoznal, protože měla na hlavě obrovský šátek, který normálně nenosí. Než se mi podařilo na ni zavolat, zmizela s ostatními ženami v jedné postranní místnosti, kam mě za ní nepustili. My s Alím jsme šli do takové velké místnosti, kde se všichni muži postavili do řady a začali se modlit. Dělali takové zvláštní pohyby, klekali si, klaněli se a zase vstávali. Doma v Čechách jsem viděl, jak se modlí lidé v kostele, ale tohle vypadalo spíš jako tělocvik. Mezi muži jsem viděl také Johna, našeho učitele z Austrálie. Modlil se s ostatními. Bylo mi divné, že se také modlil arabsky, protože vím, že arabsky moc neumí. Pak si jeden z nich stoupl k takovému pultíku, který byl ve předu a zpíval něco z takové zdobené knihy.

Alího vysvětlení čtyř okruhů islámu:

Modlitba, mešita, korán

Divil ses, proč u nás lidé pracují a chodí do školy od soboty do čtvrtka a volno mají v pátek. To je docela jednoduché. Pátek je pro nás muslimy něco jako u vás v Čechách neděle. Je to sváteční den. Když pátek skončí, začíná pro nás sobotou další týden. Když islám vznikl, chtěli se muslimové odlišit od křesťanů a židů, a proto přesunuli svůj den volna právě na pátek. Kromě toho, že máme v pátek volno, chodíme do mešity. Mešita je ten hodně barevný dům, o kterém jsi mluvil. Mešita je pro nás to samé jako pro křesťany kostel. My muslimové se modlíme 5x denně: ráno, v poledne, odpoledne, při západu slunce a po západu slunce. Modlit se můžeme kdekoliv – doma, na ulici, nebo v práci. Jednou za týden, v pátek, se ale většinou scházíme k modlitbám právě v mešitě.

Pojďme se teď postupně podívat na všechno, co ti v mešitě připadalo divné. Máš pravdu, Evropanům kresby na našich mešitách mohou připadat až příliš zdobné. Korán zakazuje kreslit nebo sochat postavy lidí. Je tomu tak proto, že když vznikl islám, mnoho lidí v okolí muslimů uctívalo různé sochy nebo obrazy bůžků. Zákaz kreseb a soch lidí měl podpořit víru v jednoho Boha. Nemáme sice v mešitách obrázky lidí, ale za to mnoho lidí obdivuje naše velmi pracné ornamenty. To, co ti připadá jako klikyháky, jsou často úryvky Koránu napsané arabským písmem.

Když jsme přišli do mešity, divil ses, že se všichni zouvají a myjí. Muslim musí totiž k modlitbě v mešitě přistupovat čistý a zutý. Ačkoliv se každý muslim samozřejmě myje doma, vždy si ještě těsně před modlitbou v mešitě umyje nohy, ruce, obličej, nos a uši. Takové očistění má pro muslimy nejen hygienický, ale i duchovní význam. Omytím se také symbolicky očistí od všedních starostí, aby se v mešitě mohli plně soustředit na modlitbu. Protože je mešita místem modlitby, musíme do ní vstupovat slušně oblečení. To u nás znamená, že žena má mít dlouhé rukávy a dlouhou sukni. Zároveň musí mít hlavu i krk zahaleny šátkem. Muži by také měli mít zahalené nohy. Proto jsem nechtěl, aby sis vzal kraťasy. Ty se u nás ostatně vůbec nenosí. Tato pravidla totiž platí i pro nemuslimské návštěvníky mešity.

Jak sis všiml, ženy a muži se modlí odděleně. Je to proto, aby muži při modlitbě nekoukali po ženách a naopak a soustředili se plně na modlitbu. Při modlitbě se pak muži i ženy vykonávají předepsané



pohyby. (viz obrázek) Vždy stojí v řadách, což je symbolem toho, že jsou si před Bohem rovni. Začínají se modlit ve vzpřímeném postoji, pak několikrát pokleknou a zase se vzpřímí. Nakonec, jak vidíš na obrázku, se v kleče rozhlédnou napravo a nalevo. Jakkoli ti modlitební pohyby připadají divné, muslimům pomáhají při soustředění na modlitbu. Při modlitbě jsou všichni otočeni k směrem k městu Mekka, tedy směrem k Saudské Arábii. O tomto městě si můžeme vyprávět jindy. Mekka je pro nás muslimy velmi důležité místo, mimo jiné proto, že v jeho blízkosti naše náboženství vzniklo.

Jak jsi viděl, všichni muži, včetně Tvého učitele z Austrálie, se modlí arabsky. Ať už je muslim jakékoliv národnosti, vždy se modlí arabsky, a to i když arabštině nerozumí úplně perfektně.

A nakonec je tu ta zdobená kniha, která tě upoutala nejenom v mešitě na konci modlitby, ale už na začátku tvé návštěvy, když jsme si ji četli na zahradě. Této knize se říká Korán a je to pro nás něco podobného jako pro vás Bible. Stejně jako v Bibli je i v Koránu mnoho příběhů, ale zároveň se v ní píše o tom, co by člověk měl a neměl dělat. Spoustu našich zvyků, o kterých si povídáme, je předepsáno právě v Koránu.

Podobně jako naše mešity, je i Korán většinou velmi hezky vyzdoben různými ornamenty. Korán je napsán arabsky. Existují sice překlady do mnoha světových jazyků, dokonce i do češtiny, ale správný muslim by si Korán měl číst v originále. My totiž věříme, že nejkrásněji zní právě jen v arabštině. Je tak krásný, že ho často místo čtení zpíváme. Každý muslim během svého života Korán přečte několikrát. Nečteme ho jenom v mešitě. Koránu se učí ve školách a každý muslim ho čte také doma. Každý z nás by ho měl celý přečíst během měsíce ramadán, o kterém si povíme něco příště.

Muslimská rodina, výchova dětí, staří lidé v muslimské rodině

Všiml jsem si, že ti bylo divné, že jsme Tě během oslavy nenechali hrát si s dívkami. Také ses pozastavoval nad tím, že moje sestra zůstává s mojí starou maminkou doma a nechodí kvůli ní do práce. Budu Ti tedy vyprávět, jak to v muslimských rodinách chodí s výchovou a jak se naopak staráme o staré lidi.

Náš život, jak sis určitě všiml, je hodně spojen s náboženstvím. Vše, co děláme, je nějak spojeno s náboženstvím – výchova našich dětí, to, co jíme, co čteme a podobně. Proto naše děti seznamujeme s náboženstvím od jejich narození. Hned jak se dítě narodí, pošeptá mu jeho otec do ucha volání k modlitbě, které obsahuje vyznání muslimské víry, tedy slova, která se každý muslim bude celý život každý den modlit. Když potom dítě roste a začíná mluvit, učí ho rodiče jednoduchá arabská slova, a to i tehdy, když vyrůstá v zemi, kde se arabsky nemluví. Už od malička je mu předčítáno z Koránu, muslimské svaté knihy, která podobně jako vaše Bible obsahuje různé příběhy a také spoustu ponaučení a příkazů, podle kterých se my muslimové řídíme. Hned, jak se dítě naučí číst, začne si číst s rodiči v Koránu. Vychováváme tak své děti proto, aby si co nejdříve osvojily muslimskou víru a způsob života. Ten je tak pro ně samozřejmostí.

Už od malička se snažíme chlapce a dívky vychovávat odlišně. Víím, že u vás doma se teď hodně mluví o tom, že muži mohou dělat všechno to, co ženy a že ženy mohou například vykonávat mužská povolání. U nás to tak není. Před Bohem jsou si muž a žena rovni, ale v praktickém životě mají mít podle naší tradice každý jinou úlohu. Neznamená to, že by naše ženy třeba nestudovaly, nebo nepracovaly na různých významných postech. To ano. Ale přesto bereme ženy na prvním místě jako matky a ochránkyně rodinného krbu. Muže zase jako hlavy rodiny a její ochránce. Proto už od malička chlapce vedeme k různým sportům, v nichž musí prokazovat odvahu a sílu, zatímco dívky mají většinou mnohem jemnější zábavu a hrají si spíš takové hry, které je připravují na život matek.

Teď se blížíme k vysvětlení toho, co ti přišlo tak divné na naší oslavě. Malí chlapeci a dívky si spolu mohou hrát, ale jakmile se přiblíží období puberty, mohou spolu zůstávat chlapeci a dívky



dohromady pouze v případě, že jsou z jedné rodiny. Děti, které nechodí do školy pro cizince, jako ty, ale navštěvují naše běžné muslimské školy, chodí do tříd odděleně – kluci a holky se učí zvlášť. Ve školní jídelně také jedí většinou odděleně. Podobně u nás při oslavě jedli muži a ženy u různých stolů. V některých rodinách ale na této tradici tolik nelpí.

V muslimské společnosti je často zvykem, aby byla dívka od puberty doprovázena mužským členem své rodiny, pokud jde do společnosti mimo svou rodinu. U vás se tomu, myslím, říká garde. Nedokážu ti přesně vysvětlit, proč to tak je. V tomhle jsme prostě jiní než vy. Jsme ve vztazích mezi dospívajícími a dospělými muži a ženami velmi zdrženliví.

Rád bych se ještě zastavil u tvé otázky, proč alespoň přes týden nenecháme mojí starou maminku, jak ty říkáš, v nějakém domově pro staré. Takové domy my u nás vůbec nemáme. Bereme to tak, že naši rodiče nás vychovali, a proto mají právo očekávat od nás, že když budou staří a nemocní, budeme se zase starat my o ně. Péče o staré rodiče je jedna z nejdůležitějších povinností muslima. Proto se moje sestra Fátima vzdala své práce a pečuje o naší maminku. Překvapilo mě, že tě to zarazí, protože pro nás je to samozřejmé.

Pilíře islámu, Ramadán, jídlo

Když jsi k nám přišel, ptal ses, proč se s tebou nenaobědváme a proč jíme až v noci. My věříme, že Bůh určil rád, ve kterém jsou dány jak vztahy mezi lidmi, tak vztah člověka k Bohu. A právě to nejdůležitější ze vztahu k Bohu, naše povinnosti vůči němu, jsou zahrnuty do tzv. PĚTI PILÍŘŮ ISLÁMU.

Jedním z nich je RAMADÁN – půst, který právě probíhal, když jsi k nám přišel. Dalšími pilíři jsou základní VYZNÁNÍ VÍRY, dále MODLITBA, NÁBOŽENSKÁ DAŇ a POUŤ DO MEKKY.

Vyznání víry – co si pod tím přesněji představíš? Člověk, který se rozhodne stát se muslimem, musí pronést vyznání víry: *Vyznávám, že není božstva kromě Boha a Muhammad je posel Boží*. Muhammad v 7. století po Kr. založil islám. Samozřejmě, kdybys to vyznání teď jen tak řekl, muslim z tebe ještě nebude – musel bys to učinit před svědky, ale nejdůležitější je stejně hlavně to, jestli to říkáš upřímně.

Povinnost vyznávat víru plní muslim denně při modlitbách, které, jak už jsem řekl, jsou dalším pilířem islámu. Aby byla modlitba platná, je třeba splnit několik podmínek – podmínku čistoty těla, čistoty místa a šatu, náležitosti odění, zaujetí správného modlitebního směru, znalosti modlitebních časů a zbožného předsevzetí. Na modlitbu musíme být vždy vyzutí a čistí, nemusíme ji však konat v mešitě. To pak často používáme modlitební koberečky, vždy otočení směrem k Mekce, k městu odkud pochází Muhammad. Modlitba se koná 5krát denně a je pro nás jako důvěrný hovor s Bohem a prosba o správné vedení. Co všechno vlastně musíme udělat před vstupem do mešity, si povíme jindy.

Třetím pilířem je povinná almužna, jinak řečeno náboženská daň, takže si dovedeš představit, co to je. Daň na obecně prospěšné a dobročinné účely se odvádí podle výše majetku. Almužnu je možné rozdělit přímo potřebným, ale správnější je nechat ji rozdělit úřady.

Povinnost vykonat alespoň jednou za život pouť do Mekky (další pilíř), má každý dospělý muslim. Možná si řekneš, jak to dělají ti, co se na pouť vydat nemohou: v Koránu se píše „*A Bůh uložil lidem pouť k chrámu tomuto pro toho, kdo k němu cestu může vykonat*“, z toho plyne, že nemocní, chudí, nebo i ženy bez doprovodu pouť vykonat nemusí. Ty bys tam ale nemohl, do Mekky smí jen muslimové. Poutě Hadždž se koná v určené dny. Před poutí by si člověk měl uspořádat všechny domácí záležitosti, zabezpečit rodinu a podobně. Poutník vykonává různé obřady a celá pouť vrcholí Obětním svátkem (*íd*), kdy poutníci symbolicky kamenují satana a nakonec obětují ovci nebo kozu. Maso by pak měli rozdat chudým jako almužnu.



Co tě asi zajímá nejvíc je ale poslední pilíř – třicetidenní půst Ramadán, který končil právě v den, kdy jsi k nám přišel. Možná se divíš, že mluvím o půstu, když se večer pořádají hostiny. Tento půst, který se vztahuje nejenom na jídlo, ale i na pití, kouření a pohlavní styk, platí pro denní dobu, tj. od východu do západu slunce. Pak se obvykle hoduje, takže je ramadán nejen měsícem sebezapření, ale i radosti a oslav. A zase tě možná napadá, jak se v horku, bez pití a jídla dá pracovat? A co nemocní a děti? Děti jsou vedeny k půstu od deseti let, staří, nemocní a těhotné nebo kojící ženy jsou zproštěni, stejně tak jako lidé konající těžkou fyzickou práci a lidé na cestách – ti, kdo mohou, postní dny nahradí později. Půst je cvičení vůle, projev solidarity s chudými. Ty jako ne-muslim nemusíš samozřejmě půst dodržovat, ale měl by ses snažit nejíst a nepít před muslimy.

Když už jsme se bavili o hostinách, měl bys vědět, že i ve stravování existují určité zvyky a zákazy. Existuje například zákaz požívat nečisté věci (vepřové maso, zdechliny, krev a z toho plyne potřeba náležité porážky zvířete). Požití zakázaného masa se promíjí, došlo-li k němu z donucení nebo omylem. Dále platí zákaz požívání alkoholu, narkotik a opia. Toto je jen zlomek příkazů týkajících se rituální čistoty.

A ještě jedna věc, o které se mluví: je to džihád, který je občas nazýván šestým pilířem Islámu. Zdůrazňuji to, protože vy v Evropě o něm máte zkreslenou představu. Myslíte si, že v Koránu je psáno, že džihád, o kterém se mluví jako o „svaté válce“, znamená, postřílet každého, kdo není muslimem. A zase musím říct, že to tak není. Džihád je snaha rozvíjet a v krajní situaci bránit islám. V Koránu je psáno: *Nebudiz žádného donucování v náboženství*. A Prorok prý prohlásil, že největším džihádem je přemáhání vlastních vášní.

Žena, svatba, rozvod...

Taky ses mě ptal na naší sousedku, která na rozdíl od ostatních žen neměla během oslavy na hlavě šátek a která se kvůli tomu dostala do sporu s Abasaídovou manželkou. Když jsem přijel k Vám do Čech, tak jsem zjistil, že si lidi muslimskou ženu představují jako chudinku, která je zavřená doma, a když už vyjde, tak z ní nesmí být vidět ani malíček. Tak to ale, jak vidíš, není. Sice sis asi všiml, že si většina muslimských žen zahaluje hlavu a krk velkým šátkem. Je ale pravda, že se to hodně liší podle tradic konkrétního místa a rodu a emancipačních snah. Takže o naší sousedce, i když se nedrží všech tradic, můžu prohlásit, protože ji znám, že je to dobrá muslimka.

Je zajímavé, že před vznikem islámu v 7. stol. po Kr. bylo v Arábii postavení ženy velice špatné. A právě islám přispěl ke zlepšení jejich pozice. Zakázal zabíjení prvorozených dcer a zabíjení ženských potomků v době sucha a hladu. V Koránu a tradicích je patrná jistá míra nadřazenosti muže zohledňující jeho fyzickou převahu a dominantní roli v muslimské rodině. Žena však ale není hodnocena jako muslim druhého řádu. Tradice jsou přeplněny ženskou tematikou. Muhammad, zakladatel islámu, sám dbal na vzdělání žen. Existuje u něj vize ženy jako společensky angažované bojovnice a duchaplné partnerky a představa harmonického manželského páru. Manželství je podle islámu pro oba partnery cestou k ideálu naplnění. „Ony jsou pro vás oděvem a vy jste oděvem pro ně.“

Když už jsem zmínil oděv, tak by tě mohlo zajímat, jak se vlastně ženy, nakonec i muži mají oblékat. Všichni muslimové, tedy ženy jako muži, se musí zahalovat a vyhýbat se odhalujícím oděvům, které jsou navrženy tak, aby zdůraznily obrysy těla a fyzickou krásu.

Není popsán žádný konkrétní styl oblékání nebo typ oděvu, existuje jen přibližný popis toho, co je přijatelné a co je zakázané. Atraktivní části lidského těla by měly být zakryty. U muže nesmí být vidět nic mezi pupkem a koleny, ženy musí mít zakryto celé tělo kromě obličeje, a rukou od zápěstí. Žena má mít zakryté vlasy, ale ani Korán, ani Muhammad, nenařídil oblečení, které vypadá jako stan a kterému se říká burka, ani nic podobného. Takové oblečení je kulturním a etnickým výmyslem.



Podle toho, jak se usmíváš a jak jsi reagoval na druhou Abasaídovu manželku bych řekl, že se ti honí hlavou historky o mužích, co mají desítky manželek... Ale ono to ve skutečnosti není tak jednoduché. Představa, že když muže jedna žena omrzí, tak ji zastrčí to kouta a přivede si jinou, je mylná. Ale od začátku:

Hlavou muslimské rodiny je muž. Manželství uzavírá ženich se zástupcem nevěsty za přítomnosti dvou svědků. Ve smlouvě je nejpodstatnější část, kde se stanoví výše daru, který ženich vyplatí nevěstě nebo jejímu otci. Tím oficiální obřad končí, ale samozřejmě následuje oslava, při které si, podle tradice, oba novomanželé obarví ruce hennou (oranžovou barvou), muž dlaně, ženě na ruce vymalují překrásné ornamenty.

Muslim si může vzít i křesťanku a židovku, muslimka si oproti tomu může vzít jen muslima. Muž se také může oženit až se čtyřmi ženami, ale je tu jedna důležitá podmínka – musí všechny své ženy uživit a chovat se k nim spravedlivě. Většina dnešních muslimů má ale jen jednu ženu. Konec manželství nemusí nastat jenom smrtí, ale i rozvodem, vykoupením se nebo prohlášením soudce o neplatnosti sňatku. Pokud muž ženu zapudí, ztrácí tím dar, který ženě vyplatil, i šperky, které žena má. Rozvedená žena se sice nesmí po určitou dobu znovu provdat, ale muž jí musí po tu dobu živit. I žena může požádat o rozvod, ten musí stvrdit soudce a důvodů může být celá řada – třeba že ji muž neživí, nedělá to, co slíbil ve smlouvě atp. I když pro manžele není těžké ukončit manželství, rozvodů je u nás nesrovnatelně méně než v Evropě nebo v Americe.

Je pravda, o tom se také mluví, že muž může zakázat své ženě chodit ven, ale ona na oplátku může odmítnout i se svými dětmi doprovázet svého muže na cestách a v klidu své potomky vychovávat.

V řadě zemí byl vyhlášen Korán za hlavní zdroj zákona, fundamentalisté ho vyzdvihují na místo jedině, věčné ústavy. Přesto jsou i záležitosti manželské často doupravovány zákony.





PRACOVNÍ ZÁZNAMNÍK – ISLÁM

Pilíře, Ramadán, jídlo

- Jaké jsou základní pilíře Islámu?
- Co musí člověk udělat, aby se z něj stal člen muslimské obce?
- Jaké jsou předpoklady správné modlitby?
- Jakým způsobem získávají muslimské obce peníze pro chudé?
- Jaký režim panuje v době půstu?
- Jaká specifika má stravování muslimů?
- Jaké úlevy má v islámské společnosti starý, nemocný člověk?
- Jak by se měl turista chovat v postní době?



PRACOVNÍ ZÁZNAMNÍK – ISLÁM

žena, svatba, rozvod

- Jak se mají ženy v muslimské společnosti oblékat?

- Co říká Korán o postavení ženy?

- Co víte o polygamii (mnohoženství) v muslimské společnosti?

- Jak vypadá sňatek v islámské společnosti?

- Jakými způsoby může být manželství rozpojeno?

- Proč si muslimka nemůže vzít ne-muslima? A proč si muslim může vzít, kromě muslimky, právě jenom židovku nebo křesťanku?

- Proč se v reálném životě setkáváme s polygamií jen výjimečně?

- Mohli byste vyrazit na prohlídku mešity v „turistickém“ tílku a kraťasech?



PRACOVNÍ ZÁZNAMNÍK – ISLÁM

muslimská rodina

- Jak se muslimské dítě začne seznamovat s islámem?
- Proč se začíná malý muslim seznamovat s Koránem tak brzy?
- Proč si myslíte, že se malé děti učí arabská slova od malička i tehdy, když žijí v zemi, kde arabština není úředním jazykem?
- Od kdy se spolu chlapani a dívky nesmí stýkat bez doprovodu „garde“?
- Proč si myslíte, že je to právě od tohoto věku?
- Proč v muslimských zemích neexistují domovy důchodců?



PRACOVNÍ ZÁZNAMNÍK – ISLÁM

Modlitba, mešita, Korán

- Jak se liší muslimský týden od evropského?

- Jak vypadá pátek v životě muslima?

- Jak se liší výzdoba mešity a kostela?

- Proč a jak se muslimové před vstupem do mešity očišťují?

- Pokud se se svými rodiči půjdete podívat do mešity, jak se oblečete, abyste nebudili pohoršení?

- Proč se muslimové a muslimky modlí odděleně?

- V jakém jazyce se modlí newyorští muslimové?

- Co je to Korán? Co obsahuje? K jaké knize používané v Česku byste jej přirovnali?



Čínská bajka

Ondřej Hausenblas

Před časem jsem e-mailem od jakéhosi internetového dobrodince dostal místo obvyklých vtipů a virů krátkou bajku. Její „morale“ čili mravní naučení bylo tak sugestivní, že jsem si hned připravil a na svých studentech otestoval jeden z principů pro literární výchovu – literární **texty ve výuce se nemají vždycky číst „rovnou“, ale spíše obklopeny aktivitou před čtením a po čtení.** I během čtení můžeme mít určité zadání, které však nesmí nevhodně vyrušovat čtoucího. Možná, že následující lekce ukáže také to, jak se k šikovnému tématu dá přimyslet evokace a reflexe.

Před čtením: *Volné psaní*

Vzpomeňte si, zda doma máte, nebo jste někdy měli nějakou věc, která byla vadná, ale přesto jste ji používali a nezhodili. Napište si, co to bylo, proč jste ji nezhodili a jaké bylo ji používat.

Potom si o tom popovídáme s družkou či druhem.

Aktivita průběžně během čtení: Tak krátký text nemusejí žáci luštit sami z papírů, ale mohou si ho vyslechnout v pěkném přednesu učitele – **Naslouchejte!**

Prasklé hliněné nádoby

V Číně měl jeden nosič vody dvě velké hliněné nádoby.

Visely každá na jednom konci hole, kterou nosil na krku.

Jedna měla prasklinu, zatímco ta druhá byla bezvadná a vždy nesla plnou míru vody.

Na konci dlouhé cesty, která vedla od potoka až k domu, měla prasklá nádoba vodu vždy už jen do polovičky. Celé dva roky to takto šlo, nosič přinášel do domu každý den jen jeden a půl nádoby vody. Samozřejmě, že bezvadná nádoba byla pyšná na svůj výkon, vždyť byla bez chyb, dokonalá. Ale prasklá nádoba se styděla za svoji nedokonalost, a cítila se uboze, protože je schopná jen polovičního výkonu. Po dvou letech soužení oslovila u potoka nosiče:

„Stydím se, neboť voda teče po celé cestě domů. A na konec cesty jí donesu jen polovic.“

Nosič jí ale odpověděl:

„Všimla sis, že květy rostou jen na tvé straně chodníku a ne na druhé straně? A to proto, že jsem vždy věděl o tvém nedostatku a na tuto stranu cesty jsem zasadil semena květin. To ty jsi je každý den zalévala, když jsme se vraceli do domu. Dva roky sbírám ty krásné květy, abych si zdobil svůj stůl. Kdybys nebyla taková, jaká jsi, tak by tato krása neprosvětlovala můj dům.“

V tomto místě textu zařadíme aktivitu „před ukončením četby“ – poslechu:

Jaké asi bude ponaučení? Sami si napište svůj návrh naučení k bajce.

Až žáci svůj odhad zapíšou, vyzveme je, aby si vyslechli, jaké naučení nám dal bajkař.

Všichni máme své osobité chyby. Všichni jsme prasklé hliněné nádoby. Ale tyto praskliny a chyby, které jsou v každém z nás, dělají náš život o to zajímavějším a vzácnějším. Jen musíme každého přijímat takového, jaký je, a vidět v něm to dobré.



Aktivity po dočtení:**Úlohy pro žáky** (mohou si je zpracovat i učitelky a učitelé):

- S družkou či druhem porovnejte své návrhy naučení a porovnejte je s naučením od bajkaře. V čem se lišíte? V čem shodujete? Proč asi?*
- Děti i na prvním stupni by tuhle bajku mohly zpracovat jako komiks beze slov: Ve skupině tří rozhodněte, kolik okének (obrázků) bude potřeba, aby byl vystižen příběh i poslání této bajky. Pamatujte, že bajka je stručný a výstižný literární útvar.*

Pak komiks nakreslete. Svůj výtvar předejte k posouzení sousední skupině.

Sousední skupina má za úkol ohodnotit komiks, který dostala: může čtenář jen z obrázků, beze slov, odvodit a pochopit naučení? Vystihuje komiks poslání bajky dostatečně? Co byste doplnili, nebo co by se mělo vypustit? Napište autorům k jejich komiksu uznání a otázku.

Úlohy pro učitele a učitelky (mohou si ji zpracovat i žáci na druhém stupni):

- Co znamená, že nosič „přijímal nádobu, jaká je, a viděl v ní to dobré“? Co to skutečně dělal?*
- Napište si ve třech větách, čím se přístup dobrého učitele k dítěti ve škole může lišit od přístupu čínského nosiče k jeho prasklé nádobě.*

Má-li být porozumění nějakému literárnímu textu tak úplné a hluboké, jakého jen žáci v daném věku mohou v četbě dosáhnout, je potřeba, aby dříve, než žáci dostanou text do ruky, předcházela aktivita před čtením, a aby po dočtení následovala aktivita po čtení. Samotný průběh čtení může být také podporován (např. jednou otázkou, která se ptá na nějakou opravdu podstatnou věc).

Při poslouchání textu je pro žáky důležité, aby si slyšené zpracovali i nějak „hmatatelně“ s komiksem, koláží z vystřižených obrázků nebo aspoň se zavřenýma očima a s vlastními představami.

Mám zkušenost, že mnozí učitelé začínají práci s básničkou, s povídkou či s úryvkem literárního díla rovnou tím, že na úvod dají text dětem přečíst, nebo že dokonce požádají některého žáka, aby text bez přípravy nahlas předčítal ostatním. Jejich porozumění a pochopení se tím však příliš neposlouží.





Etiopský Paleček

Hana Košťálová

I v tak vzdálené zemi, jakou je pro nás subsaharská Etiopie, si lidé vyprávějí pohádku o Palečkovi. V Etiopii se pohádky nečtou večer na dobrou noc dětem – důvody pro to jsou různé, mnohé bychom mohli označit za důvody kulturní, ale ty nepochybně silně koření v praktických poměrech, v nichž lidé žili a žijí. Jen malá část populace je gramotná (dnes cca 45% osob nad 15 let) a má přístup ke knihám. Většina Etiopanů žije na venkově a musí využít celý čas světlého dne k práci na poli, na níž závisí jejich život. Když přijde večer, nesedají v tukulech ke knize – chybí jim osvětlení. Pohádky se tedy převážně vyprávějí – a vyprávějí se při práci na poli, na pastvě. Řada pohádek pak má spíše charakter vypravování pro dospělé. Dětem jsou určeny ty z pohádek, které mají nějaký silný výchovný nebo vzdělávací podtext a z nichž se mohou děti něčemu žádoucímu naučit.

Pro četbu pohádky O Palečkovi jsme se rozhodli v kurzu IKV právě proto, že už titulem samým připomíná dobře známou pohádku a automaticky tak nutí ke srovnávání motivů, zápletky, pointy i formálního zpracování pohádky. Poměrně dobře umožňuje ukázat, jak materiální a sociální podmínky určují vnímání a interpretaci světa.

Cíle lekce

- Žáci budou znát etiopskou verzi pohádky O Palečkovi.
- Porovnájí etiopskou verzi s evropskými (postavy, motivy, zápletky).
- Budou hledat příčiny rozdílů ve zpracování obdobného výchozího motivu, který znají z evropské verze pohádky, a ujasní si, které ze životních podmínek Etiopanů mohly ovlivnit odlišnosti ve zpracování pohádky.
- Propojí si obecné znaky kultury s textem, který budou číst.
- Procvičí si sociální dovednosti: žák diskutuje v malé skupině; vybere si roli ve skupině, popř. přijme roli; splní zadání v dané roli; dá najevo zájem o práci druhého a pozornost k ní; ocení práci druhých; prezentuje úkol pro zbytek skupiny; diskutuje ve velké skupině.

Pokud bychom chtěli zjistit, zda touto lekcí míří učitelé k plnění „přínosů průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka“ (podle RVP ZV, 4. verze, str. 89), můžeme se na ně podívat detailněji:

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

POSKYTUJE ŽÁKŮM ZÁKLADNÍ ZNALOSTI O RŮZNÝCH ETNICKÝCH A KULTURNÍCH SKUPINÁCH ŽIJÍCÍCH V ČESKÉ A EVROPSKÉ SPOLEČNOSTI

Prozkoumáním odlišného lépe uvidíme sami sebe – žáci mají možnost uvědomit si, v jak diametrálně odlišných poměrech už mnohá desetiletí a staletí žijeme my, Evropané. Dále si mohou lépe ujasnit, jak materiální podmínky ovlivňují vnímání zdánlivě „všelidských“ hodnot.



ROZVÍJÍ DOVEDNOST ORIENTOvat SE V PLURALITNÍ SPOLEČNOSTI A VYUŽÍVAT INTERKULTURNÍCH KONTAKTŮ K OBOHACENÍ SEBE I DRUHÝCH

Pohádka O Palečkovi nám Evropanům ukazuje pluralitu vidění světa – tentýž motiv (motivy) se objevuje v rozmanitých podobách a konkrétních realizacích. Žáci zjistí, že i když někdo hovoří o něčem, co je jim důvěrně známé, neznamená to, že opravdu hovoří o téže věci (evropských Palečků je více, ale žádný z nich není identický s etiopským). Tato zkušenost může žákům hodně napomoci při orientaci v pluralitní společnosti, kde je třeba neustálé otevřenosti a jisté vnitřní ostražitosti, schopnosti nevnímat vše kolem sebe jen prizmatem vlastních schémat.

UČÍ ŽÁKY KOMUNIKOVAT A ŽÍT VE SKUPINĚ S PŘÍSLUŠNÍKY ODLIŠNÝCH SOCIOKULTURNÍCH SKUPIN, UPLATŇOVAT SVÁ PRÁVA A RESPEKTOVAT PRÁVA DRUHÝCH, CHÁPAT A TOLEROVAT ODLIŠNÉ ZÁJMY, NÁZORY I SCHOPNOSTI DRUHÝCH

Žáci si mohou odnést z práce s etiopskou pohádkou zkušenost, že to, co se nám zdá nehorázné, kruté, špatné, můžeme pochopit až při bližším prozkoumání okolností a příčin, pro které si musíme nalézt čas a dostatek informací. Žáci by mohli porozumět tomu, že nelze kulturní hodnoty jedné sociokulturní skupiny přenášet jako měřítko pro hodnoty skupin jiných. To by jim mělo sloužit jako východisko pro komunikaci a spolupráci s lidmi z odlišných sociokulturních skupin.

V lekci budou žáci pracovat metodami kooperativními, které jim poskytnou příležitost procvičit si svou schopnost respektovat odlišné názory i schopnosti druhých.

UČÍ PŘIJMOUT DRUHÉHO JAKO JEDINCE SE STEJNÝMI PRÁVY, UVĚDOMOVAT SI, ŽE VŠECHNY ETNICKÉ SKUPINY A VŠECHNY KULTURY JSOU ROVNOCENNÉ A ŽÁDNÁ NENÍ NADŘAZENA JINÉ

Žáci mají jedinečnou šanci porovnat tak odlišné kultury, jakou jsou „západoevropská“ a „subsaharská“. Mohou v dobře řízené diskusi dospět k závěru, že kultury nejsou více nebo méně rozvinuté, ale že kultura vždy slouží k adaptaci jedince i sociální skupiny na životní podmínky, v nichž musí žít. Žákům se může na jasném příkladě ukázat vazba mezi kulturním projevem (pohádka O Palečkovi) a materiálními a sociálními podmínkami, v nichž daný kulturní jev vznikl a žije.

ROZVÍJÍ SCHOPNOST POZNÁVAT A TOLEROVAT ODLIŠNOSTI JINÝCH NÁRODNOSTNÍCH, ETNICKÝCH, NÁBOŽENSKÝCH, SOCIÁLNÍCH SKUPIN A SPOLUPRACOVAT S PŘÍSLUŠNÍKY ODLIŠNÝCH SOCIOKULTURNÍCH SKUPIN

Pokud žáci poznají příčiny těch kulturních a sociálních jevů, jež jim byly původně málo srozumitelné, pochopí podstatu a původ těchto jevů a nebude jim zatěžko respektovat odlišnosti v hodnotách a v chování příslušníků jiných sociokulturních skupin. K poznání, že nám nepochopitelné chování příslušníků jiných skupin má dobré důvody, může práce s etiopskou pohádkou účinně přispět.

**ROZVÍJÍ DOVEDNOST ROZPOZNAT PROJEVY RASOVÉ NESNÁŠENLIVOSTI A NAPOMÁHÁ PŘEDCHÁZET VZNIKU XENOFOBIE**

V určitých fázích práce ve skupině by mohli někteří žáci vyslovovat předsudečné výroky na adresu nositelů „etiopské“ kultury. (Uvozovkami se snažíme vyjádřit, že „etiopská“ kultura není homogenní. Ale to je téma, které přesahuje účel této lekce.) Učitel může těchto výroků dobře využít v reflexi práce, a připomenout, jak se proměnilo vnímání pohádky žáky od prvního přečtení až po fázi, kdy celá pohádka byla interpretována z kulturně antropologicky poučeného pohledu, který mohl vyvrátit leckteré závěry učiněné automaticky.

UČÍ ŽÁKY UVĚDOMOVAT SI MOŽNÉ DOPADY SVÝCH VERBÁLNÍCH I NEVERBÁLNÍCH PROJEVŮ A PŘIPRAVENOSTI NĚST ODPOVĚDNOST ZA SVÉ JEDNÁNÍ

Při práci ve skupině si žáci cvičí dovednost odpovědné komunikace. Je to obecná dovednost, která nemusí mířit speciálně na komunikaci v prostředí kulturně citlivém.

POSKYTUJE ZNALOST NĚKTERÝCH ZÁKLADNÍCH POJMŮ MULTIKULTURNÍ TERMINOLOGIE: KULTURA, ETNIKUM, IDENTITA, DISKRIMINACE, XENOFOBIE, RASISMUS, NÁRODNOST, NETOLERANCE AJ.

Práce s pohádkou by měla být připravena tak, aby učitel ve společné diskusi se žáky objasnil věkově přijatelným způsobem alespoň některé ze znaků kultury, které zde otiskujeme.

Znaky kultury (podle textu T. Hirta z e-learningových studijních materiálů Variant)

1. Kultura v antropologickém pojetí není pouhým souborem na sobě nezávislých jevů či oblastí, ale **tvoří vnitřně provázaný (integrováný) systém**.
2. Kultura je **adaptivní**, čímž je míněno, že konkrétní podoba té které kultury je výsledkem adaptace na konkrétní přírodní prostředí, které dané společenství obývá.
3. Kultura je z definice **negenetická**, k jejímu předávání dochází výhradně v procesu učení.
4. Kultura je **sdílená** – jednotlivci tvořící určité kulturní společenství jsou nositeli stejného kulturního vzorce.
5. S tím souvisí pátý definiční znak, jímž kulturu charakterizujeme jako **symbolickou**. Kultura je tak chápána jako „sít významů, do níž je člověk zapleten“, což znamená, že není něčím, co reálně (ba hmotně) existuje, ale něčím, co umožňuje naše sdílené rozumění světu.
6. Kultura je zároveň považována za oblast **specificky lidskou**, což znamená, že jejím nositelem může být pouze člověk.

V OBLASTI POSTOJŮ A HODNOT PRŮŘEZOVÉ TÉMA:

1. POMÁHÁ ŽÁKŮM PROSTŘEDNICTVÍM INFORMACÍ VYTVÁŘET POSTOJE TOLERANCE A RESPEKTU K ODLIŠNÝM SOCIOKULTURNÍM SKUPINÁM, REFLEKTOVAT ZÁZEMÍ PŘÍSLUŠNÍKŮ OSTATNÍCH SOCIOKULTURNÍCH SKUPIN A UZNÁVAT JE



2. NAPOMÁHÁ ŽÁKŮM UVĚDOMIT SI VLASTNÍ IDENTITU, BÝT SÁM SEBOU, REFLEKTOVAT VLASTNÍ SOCIOKULTURNÍ ZÁZEMÍ
3. STIMULUJE, OVLIVŇUJE A KORIGUJE JEDNÁNÍ A HODNOTOVÝ SYSTÉM ŽÁKŮ, UČÍ JE VNÍMAT ODLIŠNOST JAKO PŘÍLEŽITOST K OBOHACENÍ, NIKOLI JAKO ZDROJ KONFLIKTU
4. POMÁHÁ UVĚDOMOVAT SI NESLUČITELNOST RASOVÉ (NÁBOŽENSKÉ ČI JINÉ) INTOLERANCE S PRINCIPY ŽIVOTA V DEMOKRATICKE SPOLEČNOSTI
5. VEDE K ANGAŽOVANOSTI PŘI POTÍRÁNÍ PROJEVŮ INTOLERANCE, XENOFOBIE, DISKRIMINACE A RASISMU
6. UČÍ VNÍMAT SEBE SAMA JAKO OBČANA, KTERÝ SE AKTIVNĚ SPOLUPODÍLÍ NA UTVÁŘENÍ VZTAHU SPOLEČNOSTI K MINORITNÍM SKUPINÁM

Popisovaná lekce přispívá k rozvoji všech zde popisovaných postojů. Nebudeme je ale vypisovat tak, jak jsme to udělali u znalostí, dovedností a schopností. Postoje se jsou pro nás důležité tehdy, když jejich nositel dovede jednat, tedy ve spojení s dovednostmi.

Zde je úkol pro čtenáře: *Až si prostudujete celou lekci i text amharské pohádky O Palečkovi, pokuste se sami formulovat, čím přispívá k rozvoji žáka v oblasti postojů a hodnot.*

Průběh lekce

Lekce je postavena tak, aby naplňovala různými činnostmi všechny fáze procesu učení, které popisuje konstruktivistická psychologie a pedagogika.

I. Evokace – první fáze procesu učení

V této fázi se žáci mají připravit na téma, jímž se budou zabývat. Mají si vybavit, co už k němu vědí, mají si své dosavadní zkušenosti strukturovat, mají si položit k tématu své vlastní otázky. Toho lze dosáhnout volbou vhodných metod nebo činností. Pro lekci o Palečkovi jsme vybrali pro evokaci metodu individuálního a párového brainstormingu a skupinového sdílení.

Úkol pro žáky – individuální brainstorming (cca 5´)

„Vzpomeňte si na pohádky o Palečkovi. Znáte jednu takovou pohádku, nebo víc? O co v nich jde? S jakými postavami se v nich setkáváme? S jakými zápletkami? S jakými motivy?“

Po splnění individuálního zadání následuje úkol pro dvojice – párový brainstorming (cca 7´)

„Porovnejte své odpovědi na první otázku. Doplňte si navzájem to, co se vám líbí na práci vašeho spolužáka. Formulujte společně otázky k tomu, co je vám nejasné.“

Úkol pro celou třídu – společná diskuse iniciovaná učitelem (max. 7´)

„Podělte se nyní navzájem o to, nač jste přišli. Na jaké pohádky jste si vzpomněli? Oč v nich šlo? Jaké postavy v nich vystupovaly? Na jaké zápletky jste si vzpomněli? Jaká řešení zápletky měly? Můžete nějak vystihnout hlavní motivy jednotlivých verzí, které znáte? Můžete je porovnat? ... atd.“



Učitel by měl v průběhu diskuse zapisovat na tabuli. Měl by zachytit všechny nápady, které žáci budou nabízet. V případě, že některé příspěvky žáků se mohou jevit jako nesrozumitelné nebo zavádějící, učitel se zeptá žáka, proč si myslí právě to, co říká – oč své domněnky opírá. Učitel by měl povzbuzovat vzájemnou diskusi mezi žáky.

II. UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ – DRUHÁ FÁZE PROCESU UČENÍ

Ve druhé fázi procesu učení se žáci mají seznámit s novým materiálem tak, aby práce navázala na to, co si žáci přinášejí z fáze evokace. Žáci by měli propojit nové informace s těmi, které měli již před lekcí ve své poznatkové a zkušenostní zásobárně, a to ve formě prekonceptů. Pro fázi „uvědomění si významu“ je důležité vybrat metody aktivního učení – tedy pokud možno nejen výkladu (ačkoli i ten může být zvolen, je-li to vhodné). Pro práci s Palečkem jsme zvolili kooperativní čtenářskou metodu „Literární kroužky“. Každý žák musí splnit přesně stanovený úkol, jímž přispěje ke splnění zadání celé skupiny. Je tak zajištěno, že si všichni žáci text opravdu pozorně přečtou, že se nad ním zamyslí a že v diskusi naleznou hlubší smysl textu.

Žáci se rozdělí do pětičlenných skupin. Ve skupinách si rozdělí níže popsané role. Každý člen dostane svou kopii textu, ten si tiše přečte a plní úkol vyplývající z jeho role. Po uplynutí stanoveného času na práci (v této lekci cca 20´) proběhne diskuse v pětičlenné skupině tak, že jeden žák po druhém vystoupí se svým splněným úkolem. Na závěr práce může proběhnout diskuse v celé třídě.

Popis rolí a jejich úkolů v literárních kroužcích

a) vedoucí diskuse

Tato role je přidělena jako první. Pokud se pak dále nemohou členové skupiny dohodnout na tom, kdo bude plnit který úkol (rolí), vedoucí by měl volbu rolí moderovat. Když se podaří role úspěšně rozdělit, čte si vedoucí tiše společně s ostatními text. Připraví si několik otázek, jejichž zodpovězení by mohlo dovést jeho skupinu k hlubšímu pochopení textu. Když je poté celá skupina připravena ke společné práci (tj. všichni členové si připravili k prezentaci své úkoly a mohou přispět do společné diskuse), vedoucí vede diskusi, dbá na to, aby žádný člen nepřekročil svůj čas, aby se všichni členové zapojovali do diskuse, aby nikdo nezůstával stranou nebo naopak nezastínil svou aktivitou ostatní.

Pokud se diskuse sama nedostane až k otázkám, které si vedoucí připravil předem, položí je a nechá skupinu, aby je prodiskutovala.

Vedoucí diskuse pořizuje stručný záznam z diskuse – snaží se zachytit významné nápady, které v diskusi zaznějí, a také otázky, které si skupina položila.

b) spisovatel

Spisovatel si vybere některou postavu příběhu a napíše jí dopis. Dopis může psát sám za sebe nebo za jinou postavu příběhu. Při sdílení ve skupině spisovatel přečte svou práci a pak bez dalšího komentáře dopřeje spolužákům čas, aby diskutovali o otázkách, které je nad jeho dílem (dopisem) napadly. Do diskuse vstoupí až ve chvíli, kdy ho k tomu vyzve vedoucí skupiny. Teprve pak se vyjádří k otázkám kolegů a dovysvětlí případná nejasná místa ve svém psaní.

(Tato role nabízí řadu variací – podle konkrétního textu a cíle, který má práce žáků sledovat. Spisovatel by např. mohl napsat dialog mezi dvěma postavami příběhu; mohl by napsat báseň, která by vystihovala naučení příběhu; mohl by přepsat konec příběhu, ale tak, aby respektoval to, co se v příběhu událo atd. – záleží na učiteli. Je i možné, aby ve skupině dva lidé plnili úlohu spisovatele, ale každý s poněkud jiným úkolem.)



c) umělec – ilustrátor

Ilustrátor má za úkol vytvořit grafické ztvárnění něčeho podstatného z příběhu. Ilustrace by neměla být „doslovná“, ale spíše by měla mířit ke skrytému smyslu příběhu. Při skupinovém sdílení ilustrátor nejprve mlčky předvede svou práci a bez komentářů nechá kolegy, aby odhadovali, co ilustrace znamená, co se snaží sdělit. Ilustrátor sám se do diskuse zapojí až na výzvu vedoucího diskuse a teprve pak objasní, jak „to myslel“.

d) badatel – pátrač po neznámých slovech

Vyhledává v textu cizí či nesrozumitelná slova. K dispozici by měl být ve třídě zdroj, v němž by mohl badatel nalézt výklad slov. V případě pohádky O Palečkovi je možné ofotit slovníček, který je v závěru celé knihy etiopských pohádek.

Při společném sdílení spolužáci nejprve odhadují význam neznámých slov (např. z kontextu věty), teprve když všichni vyčerpají své nápady, prozradí jim badatel slovníkový význam.

e) vyhledávač úryvků

V textu obvykle je možné nalézt místa, která mají pro vývoj příběhu nebo pro jeho interpretaci zásadní význam. Žák – vyhledávač úryvků – taková místa identifikuje a připraví si jejich výklad, popř. formuluje otázky, které by pomohly úryvky objasnit.

Při sdílení v celé skupině nejprve přečte první zvolený úryvek a nezasahuje do diskuse o tom, proč je podle něho úryvek významný. Může svým spolužákům položit připravené otázky. Vlastní interpretaci sdělí kolegům až na vyzvání vedoucího diskuse, když už všichni měli šanci se vyjádřit.

Žáci ve skupině obdrží popis rolí (popř. je napsán na tabuli) a dohodnou se na tom, kdo kterou roli bude plnit. (Pro mladší žáky bude popis formulován jednodušeji, než jak je uvedeno zde. Učitel také může modifikovat role podle zdatnosti žáků a podle cíle učení.)

Když jsou role ve skupinách distribuovány, začte se každý tiše do textu. Žáci čtou svým tempem, a kdo je s četbou hotov, může též individuálně začít pracovat na svém úkolu ve své roli. Na dobře dosažitelném místě ve třídě by měly být nachystané pomůcky (papíry, pastelky, slovníček).

Vedoucí diskuse v každé skupině se čas od času přesvědčí, jak jsou jeho spolupracovníci daleko, hlídá čas vymezený pro práci. Když jsou všichni členové skupiny hotovi, sesednou se tak, aby na sebe dobře viděli, a sdílení i diskuse může začít. Vedoucí diskuse vyzývá podle svého rozhodnutí spolužáky ke splnění přidělené role. Všichni popořadě dostanou prostor pro prezentaci a postupují tak, jak je popsáno výše – tj. zpravidla nechávají nejprve svoje kolegy, aby odhadli smysl ilustrace, slov, volby úryvku, dopisu atd., než se sami chopí slova a okomentují svou práci.

III. Reflexe – třetí fáze procesu učení

V závěrečné fázi procesu učení by si měli žáci sami pro sebe shrnout to, co se v lekci naučili, co si promysleli, co jim „došlo“. Po práci v literárních kroužcích jsme proto zvolili pro reflexi dvě činnosti: celotřídní diskusi a individuální volné psaní.

Celotřídní diskusi vede učitel. Postupně vyzývá jednu roli za druhou (tj. napřed všechny spisovatele, pak ilustrátory atd.), aby předvedli členům ostatních skupin, k čemu dospěli. Celá skupina (třída) může vždy po prezentaci chvíli diskutovat. Na závěr vyzve učitel vedoucí diskusi, aby podali zprávu o tom, jak se diskuse v jejich skupině dařila, zda přišli na nějaké zvlášť významné nápady či zda si položili nějaké otázky.



Po diskusi si každý žák nalezne místo, kde se mu bude dobře psát. Úkolem bude napsat volné psaní, které bude začínat slovy: „Po četbě a diskusi mě napadá, že ...“. Volné psaní může trvat v tomto případě cca 7 minut. Každý žák se řídí známými pravidly volného psaní. Pro jistotu je zde opakujeme.

Pravidla pro volné psaní:

Polož pero na papír a začni psát.

Piš po celý stanovený čas (obvykle se čas stanovuje v rozmezí 5 – 10 minut).

Postupuj s psaním plynule stále dál – to znamená, nevracej se k napsanému, ale ani neplánuj předem, jak budeš pokračovat.

Nemusíš psát zvlášť rychle – piš svým běžným tempem.

Nemysli na formální stránku psaní – neboj se, že uděláš chybu, případné chyby neopravuj. Na opravu bude vymezen čas později. Teď se snaž zachytit všechny své myšlenky.

Volné psaní píšeš výhradně pro sebe – budeš ho zveřejňovat, jen když sám budeš chtít.

Po sedmi minutách psaní žáci položí pera. Dostanou minutu na to, aby si svá psaní po sobě přečetli (ještě nemusejí opravovat chyby, ale teď by si měli vcelku přečíst, co vlastně napsali). Pak mohou být vyzváni k tomu, aby si přečetli volná psaní ve dvojici (ale pokud někdo číst nechce, nemusí). Na závěr mohou dostat příležitost ti, kdo by chtěli přečíst práci celé třídy. Práce, na které se nedostane, mohou být vyvěšeny.

Text etiopské pohádky O Palečkovi

O Palečkovi

Jedna žena porodila pět hlupáků. Z hlouposti svých dětí byla celá nešťastná a prosila Pána Boha, aby jí dal alespoň jedno chytré dítě, ať si je jakkoliv maličké. Jak si přála a jak si vyprosila, tak se stalo. Porodila dítě velké jako palec. A tak mu začali říkat Sinziro – Paleček.

Po čase jeho pět přihlouplých sourozenců upadlo do bídy a velkého soužení. I začali prosit Palečka: „Palečku, ty jsi chytrý. Vlez do nějakého domu. Ukradni indžeru, sůl a omáčku s máslem a přines nám je!“

Paleček souhlasil a večer potmě vlezl do jednoho domu. Jak kradl indžeru a omáčku, rozhoupal nádobí, a paní domu se tím hlukem vzbudila.

Strčila do služky a povídá: „Běž se podívat, co se tam děje! Kdo tam co dělá s nádobím.“

Služka vstala a zapálila lampu. Když se přiblížila k ohništi, vlezl Paleček mezi kameny ohniště a začal na lampu házet popel. Lampa zhasla a služka volá na paní: „Slepice vlezla do ohniště a popel zhasla lampu.“

„Nechej ji na pokoji a pojď si lehnout!“ odpověděla jí paní domu.

Když obě usnuly, vzal Paleček indžeru, sůl a máslo a vrátil se domů. Tam vše předal svým pěti bratrům.

Oni ale byli přece jenom hlupáci a mysleli jen na dnešek. O to, co bude zítra, se nestarali. Ani s Palečkem se nerozdělili.



Po nějaké době se znovu obrátili na Palečka: „Palečku, vlez tam do té ohrady! Ukradni jednoho vola a přiveď nám ho!“

Paleček vlezl do ohrady, vyšplhal jednomu volovi na hrb a zavolal: „Jakého vola chcete, černého, hnědého, bílého nebo šedého?“ Majitelé ohrady to uslyšeli. Než ale dorazili na místo, schoval se Paleček volovi v uchu. Pasáci hledali horem dolem, všechna křoví prolezli, ale Palečka nenašli. Nakonec se vrátili domů.

Paleček zůstal schovaný v uchu. Z ucha vola řídil, až došel k bratrům a předal jim ho.

Bratři vola porazili.

„Palečku, ty nic nedostaneš,“ řekli bratříčkovi.

Paleček vylezl na vysokou horu a z výšin začal křičet: „Zloději vola ukradli a zařízli. Teď ho jedí.“

Bratři zrovna vola dovařili a chystali se, že se dají do jídla. Když uslyšeli křik, na nic nečekali a dali se rychle na útěk.

Paleček slezl z hory na místo, kde se vařilo maso. Do sytosti se najedl a vyrazil na cestu. Cestou potkal jezdce na koni.

„Půjč mi, prosím tě, svého koně, ať se projedu,“ požádal ho Paleček.

„Shodí tě. Jsi moc malý,“ odpověděl jezdec.

„Nevadí. Nechej mne to zkusit!“ povídá Paleček a jezdec mu koně tedy půjčil.

Když Paleček na koně vylezl, začal ho pobízet, ale současně ho přitáhl, aby kůň zůstal stát.

„Ten tvůj kůň je zvyklý na tvůj pot a nechce mne poslechnout. Půjč mi ještě své šaty!“ požádal Paleček jezdce.

Muž se nechal ošálit a dal mu své oblečení.

„Až mne uvidíš, jak odjíždím, řekni si – on se vrátí. A až mne uvidíš, jak se vracím, řekni si – byl pryč,“ pohnal Paleček koně a byl pryč.

Potom potkal Paleček stařenku, která pásala tele.

„Babičko, pohlíďte mi koně, abych se mohl napít,“ požádal ji.

„Dítě moje, tělo mi už neslouží. Jsem slabá. Kůň by mne odtáhl,“ odpověděla stařenka.

„Nevadí, přivážu vám ho pevně za stehno.“

Stařenka nevěděla, že Paleček je zlomyslný, a souhlasila: „Přivaž mi ho za nohu. Napij se a rychle se vrať!“ Paleček jí koně pevně uvázal za nohu a odešel. Když se napil, vrátil se k babičce a povídá:

„Až na koně vylezu, podáte mi uzdu.“





Jak mu uzdu podala, vyrazil a k smrti ji usmýkal. Pak položil mrtvolu stařenky na koně a vydal se na cestu. Po čase dorazil k domu, kde žil boháč, který měl spoustu dobytka. Stařenčinu mrtvolu zahalil do nových šatů a vydával ji za svou nevěstu. V domě ho pozvali k večeři. Když chtěli nabídnout také ženě, Paleček odmítl:

„Já sám ji nakrmím.“

Vlezl si za stěnu a dělal, že nevěstu krmí. Všechno jídlo ale jedl on sám. Když dojedli, šel se Paleček projít na práh domu. Když se vrátil, zvolal:

„Když jsem byl pryč, zabili jste moji matku! Teď na vás zavolám vojáky.“

„Nekřič, nekřič! Nikoho jsme nezabili,“ prosil ho pán domu. „Co chceš, to ti dáme, ale nekřič!“

Paleček si bez velkého ptaní vzal všechny peníze, co doma měli. Aby s nimi neodešel, začal ho pán domu hostit.

Paleček tvaroh snědl, máslo snědl, med spolykal. Najedl se až k prasknutí. Nakonec mu na břicho zůstal drobek tvarohu. Nechtěl ho tam nechat. Nahnul se, aby ho slízl. A jak se tak nahýbal, břicho mu prasklo. Tak umřel Paleček.

Mikeš, P.: *Etiopské bajky a pohádky*. Kopp, České Budějovice 2003.



Adopce na dálku

Jana Novotná

Jen vzdělávání v nejširším slova smyslu nás může přivést k odpovědnosti za své jednání vůči sobě, okolnímu světu, k aktivitě a zájmu o věci příští. Nelze žít smysluplný život jen sám pro sebe.

Na začátku byl krátký e-mail jednoho z rodičů s návrhem adopce. Nejde o žádnou novinku. Své adoptované děti má už naše škola dvě. Adoptivní bratry a sestry z Indie a Ugandy má i pět dětí z naší třídy. I já se svým bratrem jsme letos adoptovali Gediminase z Litvy. Všechny zmiňované děti jsou adoptovány v rámci projektu *Adopce na dálku* Arcidiecézní charity Praha. Nápad adoptovat další dítě do třídy měl proto od počátku velkou podporu rodičů i dětí.

Od tohoto školního roku máme tedy my všichni ze 4. B společné dítě. Naše nová dcera se jmenuje Harriet Nakizire, je jí jedenáct let a žije v Ugandě. Co tomu předcházelo?

V prvním projektovém dni jsem se zeptala, co znamená slovo adopce. Objevily se například tyto odpovědi:

Znamená to, že když si nějaká rodina chce vzít z dětského domova dítě.

Znamená to, že si vezmeš dítě, které není tvoje, a vychovááš ho, jako by bylo vlastní.

Dítě, které potřebuje podporovat jak finančně, tak výchovně, dostává peníze na školu a na jídlo.

Vysvětlili jsme si, že skutečná adopce je spjata s celkovou odpovědností za dítě, které adoptujeme, a že projekt, o který nám jde, není adoptací s veškerou odpovědností, ale s odpovědností jen za něco.

Rozdělení do skupin jsme zjišťovali víc o historii projektu, zemích, v nichž probíhá, našli jsme informace o tom, kolik adopce dětí stojí a co svými penězi dítěti můžeme zajistit. Pracovali jsme s texty z pražské charity a podívali jsme se i na internetové stránky: www.charita-adopce.cz.

Projekt *Adopce na dálku* Arcidiecézní charity Praha běží ve třech kulturně naprosto odlišných zemích: Indii, Litvě a Ugandě. Děti jsou vybírány tamními sociálními pracovníky. Kritériem je chudoba, potřebnost a souhlas rodiny dítěte. Zaplacením se stáváte adoptivními rodiči na jeden rok. Částka je použita na zaplacení školného, školní uniformy a pomůcek, v případě potřeby také na zdravotní péči. Část peněz je věnována na rozvoj komunity, v níž dítě žije. Roční částka se v jednotlivých zemích liší a pohybuje se v rozmezí od 4900 do 7000 Kč.

Po četbě informací začaly děti přicházet na to, že nemá cenu zajistit dítěti podmínky na jeden rok, vzbudit v něm naději na lepší život a pak mu ji zase vzít. Během přestávky se také objevily první diskuse, zda adoptovat holku, nebo kluka – a odkud. Roční částky připadaly dětem velké, pak kohosi napadlo sumu rozpočítat. Ale to bychom předbíhali událostem. Dříve, než proběhlo skutečné vybírání Harriet, čekalo nás společné zamýšlení nad otázkami bohatství a chudoby.

Každé z dětí dostalo ke zpracování a zamýšlení následující dotazník:

Myslíš, že jsi chudý/á nebo bohatý/á? A proč?

Jak se pozná, že je někdo chudý?

Jak se pozná, že je někdo bohatý?

Proč jsou chudé i některé země?

V kterých částech světa je nejvíce chudých zemí? Zkus je vyjmenovat.

Co myslíš, že by těmto lidem/zemím pomohlo z chudoby?

Co je největší bohatství na světě?



První otázku jsem považovala za intimní, takže sdílet ji mohl, kdo chtěl a s kým chtěl. Před veřejným vyvěšením jsme ji navíc ze všech dotazníků vystřihli. Samostatná práce na dotaznících dala vzniknout společným shrnutím – plakátům. K heslům jsme se znovu vraceli, co nebylo jednoznačné, jsme označili otazníkem.

Kdo je chudý?

?nemá peníze, nemá dům, ?skoro nic nemá, není moderně oblečený, ?je sám, ?má nemoci, žije na ulici, ?krade (někdy), špinavý, využívá charitu, kostely, má hlad, ?žije velmi prostě

Kdo je bohatý?

má peníze, ?má dům, má hodně dobrého jídla, má drahé věci, šperky, má práci (výhodnou), ?má ve všem pořádek

Chudá země

?lepší životní prostředí, ?lepší úroda, špatně postavená města, málo jídla, pití, nebezpečné nemoci (špatné zdravotnictví), ?nebezpečná zvířata, lovci

Bohatá země

hodně domů, obchodů (mrakodrapy), úrodná půda, dobré počasí, lepší platy, horší životní prostředí, víc vynálezů

Ze společné diskuse vzešla řada témat, jimiž budeme v průběhu dalších týdnů práci rozvíjet: *kolonie, dobrovolná skromnost, předsudky, jiný národ, země = jiný pohled na věc.*

Inspirací pro další debaty během přestávek byly další texty ze *Záchranné mise*. Jde o mezinárodní knihu, do níž přispělo kolem deseti tisíc dětí a padesáti odborníků. Kniha vychází z původní *Agendy 21*, dokumentu, který vznikl na *Summitu Země* v Rio de Janeiru v roce 1992.

Řízená diskuse byla velmi náročná a trvala téměř dvě hodiny. Den jsme uzavřeli prací s mapou světa. Hledali jsme země, které by do projektu také mohly patřit (Indii, Ugandu, Etiopii, další země Afriky a jižní Ameriky). Co by těmto „chudým“ zemím pomohlo? Na první místo děti postavily peněžní pomoc, jídlo, léky, stroje na vrtání studní. Teprve později je napadlo vzdělávání. Zeptala jsem se dětí, jestli si myslí, že bohatší země těm chudým opravdu pomáhají. Většina dětí si myslela, že ano. Jsem osobně zastávkyní trvale udržitelného rozvoje země. Neznám zatím lepší řešení než dobrovolnou skromnost lidí, odpovědný přístup k planetě, zvýšení počtu gramotných lidí. Nikdy ale nevím, kolik toho dětem říct o globalizačních tendencích, kolik o bohatých zemích, které investují do zemí třetího světa jen tolik, kolik se jim vyplatí.

„Lidé v rozvinutých zemích se dívají na chudé jako na někoho, koho je třeba litovat. Musíme respektovat chudé tak, jak si zaslouží, a brát je jako rovnocenné a plnohodnotné partnery při řešení problémů.“²

Nutno říct, že do naší školy chodí, zejména na 1. stupeň, více nadaných dětí z funkčních rodin. Většina rodin je hluboce věřících včetně dětí a zapojuje se do nejrůznějších charitativních projektů. Děti zkušenosti z rodiny přenášejí dál.

Adopce byla téměř jednomyslně přijata, a tak jsme mohli pokračovat. Na mimořádné schůzce rodičů a dětí jsme si společně určili kritéria pro výběr dítěte: věk – přibližně 10 let, pohlaví – dívka, země – Uganda.

Děti vypočítaly částku, která připadne na přihlášené rodiny (v tomto roce 270 Kč). Jsme ve čtvrté třídě a je otázka, kolik dětí zůstane ve třídě po přijímacích zkouškách na gymnázia v příštím roce. Vztahy s některými zůstanou pevné, jiné po odchodu zeslábnou. Tři rodiny ze třídy se zaručily, že v případě



nutnosti převezmou na sebe celou roční částku nebo větší část nákladů. Na návrh dětí a rodičů věnujeme každý rok část našeho výtěžku z vánočních trhů školy Harriet na přilepšenou.

Konečně jsme se vydali do kanceláře charity vybrat dítě. Bylo nás celkem sedm – rodiče, děti a já. V kanceláři se děti obložily alby s fotografiemi ugandských dětí. Kluků a holek vybraných k adopci jsou – bohužel – tisíce. Harriet nakonec u dětí vyhrála, protože na tom byla zároveň nejhůř. Nemá ani jednoho z rodičů. Oba zemřeli na AIDS. I ona sama je nemocná, trpí bolestmi břicha. Má celkem pět dalších sourozenců. Žijí spolu se svou tetou v hlíněném domku. Na malém políčku se snaží vypěstovat aspoň trochu jídla pro sebe nebo v lepším případě na prodej. Ale ani to není lehké, úrodu jim totiž často zničí opice.

Zapojení do projektu Adopce na dálku je závazkem pro všechny zúčastněné. Zřejmě se s Harriet nikdy nevidíme, ale můžeme si psát, posílat fotografie, obrázky, být spojeni v myšlenkách. Společně a taky každý sám. S Harriet nejde o jedničky, splněný domácí úkol, bezvadně uklizenou lavici. Tohle je život!

¹ Záchranná mise: Planeta Země. Dětské vydání Agendy 21 vydala Společnost pro trvale udržitelný život 1994.

² tamtéž





Mapuche – indiánský kmen Latinské Ameriky

Veronika Unzeitigová

Když jsme v kurzu *Kritického myšlení* dostali úryvek z Čapkových *Apokryfů*, který byl v napínavých okamžicích přerušen, a my jsme měli odhadovat, jak bude děj dál pokračovat, pocítila jsem lítost, že tak poutavé texty v zeměpisu nemáme, a že tudíž nemohu tuto metodu použít. Brzy nato jsem četla v novinách zajímavý příběh, který byl nejen zeměpisný, ale byl zároveň natolik překvapivý, že jsem si okamžitě vzpomněla na metodu řízeného čtení. Práce s novinovým textem (*Markéta Pilátová, Respekt 50, ročník XIV., 8.–14. 12. 2003*) měla přiblížit žákům prvních a druhých ročníků čtyřletého gymnázia život indiánských kmenů v Latinské Americe.

Přínos článku nespočíval jen v překvapivém příběhu, ale obsahoval mnoho geografických souvislostí, takže jsem metodu řízeného čtení zkombinovala s metodou čtení textu s otázkami. Ne na všechny otázky mohli studenti najít odpověď přímo v textu. Navazovala jsem jimi na předchozí učivo, což bylo zvláště přínosné pro hledání souvislostí mezi novým a dříve probíraným. Hodina zeměpisu se tak mohla proměnit v 45 minut aktivního učení s procvičováním některých cílů a kompetencí vznikajících *RVP*. A to nejen z oblasti **Člověk a příroda**, kam byl zeměpis v *RVP* neodborně zařazen, nýbrž hlavně z oblasti **Člověk a společnost**, kde má moderní zeměpis mnohem silnější uplatnění a kde se objevují kompetence jako: kritické vnímání a hodnocení společenských problémů, pochopení sociální a kulturní různorodosti, chápání současnosti v historických souvislostech. (Pokud vůbec přijmeme toto uměle vytvořené dělení předmětů, resp. oborů.)

V evokační fázi hodiny žáci volně psali o tom, co je napadá nad fotografií indiánského páru Mapuche s popiskem: Poslední mohykáni. Fotografie viděli poprvé, věděli pouze, že se jedná o indiánský kmen z Latinské Ameriky. Většinou si žáci tento kmen představovali jako velmi zaostalý s nepatrnou vazbou na rozvinutou civilizaci. Někteří popisovali krajinu, ve které indiáni Chile žijí, jako zemi se suchým a horkým klimatem, nepříznivou pro pěstování zemědělských plodin.

Poté, co někteří žáci přečetli svoje volné psaní, dostávali všichni na pokračování novinový článek. Po každé části se měli zamyslet, jak by mohl příběh indiánů pokračovat, svoji představu zapsat do sešitu a také sdělit ostatním. Pokud sami žáci nezmínili určité souvislosti, pak jsem se kladením otázek snažila do diskuse vnést zeměpisný pohled na některé úseky článku.

Část první

„Je to právě deset let, co jsme se radovali,“ říká José Curin (26). Patří k indiánskému kmenu Mapuche, v chilské metropoli studuje informatiku a vzpomíná na schválení zákona o základních právech indiánů. „Teď jsme ale, mírně řečeno, v rozpacích.“ Zákon, který měl indiánům v Chile po staletích ústrků zajistit právo na kvalitní půdu a tradiční způsob života, se totiž před nedávnem opět změnil v cár papíru.



Otázky

- *Myslíte si, že zákony o právech indiánů jsou v Latinské Americe stejné jako zákony o právech bělochů?*
- *Je Chile pro indiány tolerantnější než ostatní země v Latinské Americe?*
- *Co se stalo, že zákon o půdě a tradičním způsobu života indiánů je teď formalitou?*

Část druhá

Na jejich „nedotknutelném“ území hodlá vláda postavit mamutí vodní elektrárnu. Přesto nelze říci, že by pozoruhodní chilští indiáni svůj boj úplně prohráli.

Neporažení

Téměř milionová komunita Mapuche tvoří zhruba desetinu chilské populace a boří mnohá klišé o porobených původních obyvatelích Latinské Ameriky. Mapuche totiž nikdy bílí dobyvatelé Jižní Ameriky nedostali úplně na kolena, ačkoli se o to snažili (a jejich potomci se snaží dodnes). Původní obyvatelé jižního Chile neměli zdaleka tak dobré zbraně jako jejich protivníci, přesto však dokázali vést proti Španělům úspěšnou a takticky vyzrálou partyzánskou válku. Lehce pohyblivé kočovné kmeny bleskově přepadávaly nepřítel a mizely v araukáriových lesích. Divocí bojovníci se úspěšně bránili invazi více než tři sta let a conquistadoři nakonec v osmnáctém století uznali svou porážku a požádali o příměří.

Přirozenou hranici mezi oběma stranami pak vytvořila řeka Bío-Bío. Když však později přicházeli noví kolonisté z Evropy, bylo jich tolik, že přes vytrvalý odpor indiánů tuto hranici překročili. Indiány pak vytláčovali stále více na jih a zabírali jim další a další půdu. S nástupem Allendeho sociálně-komunistických experimentů v sedmdesátých letech minulého století se alespoň zpočátku zdálo, že Mapuche čekají lepší časy.

Otázky

- *Jak mohli méně vyzbrojení indiáni přemoci španělské vojáky?*
- *Co mohlo znamenat pro indiány z jiných kmenů, že je Španělé „dostali na kolena“?*
- *Proč by mohl komunistický režim vyřešit problémy s půdou indiánů?*
- *Co mohlo zastavit plány komunistů?*

Část třetí

Svítila jim totiž naděje, že při zamýšlené pozemkové reformě dostanou zpět dobrou půdu a budou moci žít v klidu a po svém. Pro levicové vizionáře však představovali především vhodnou „lidovou masu“ zemědělců určenou pro kolektivní hospodaření. Pinochetova diktatura v nich zase viděla podřadné obyvatele s levicovými sklony a začala je nutit, aby se vzdali vlastní identity a stali se „moderními Chilany“. Generálův režim zabavil indiánským komunitám zbytky půdy a odbojné jedince nechal „zmizet“. Podle oficiálních statistik se obětmi Pinochetovy vlády stala tisícovka indiánů Mapuche, neoficiální prameny hovoří až o pěti tisících zabitých. Dnes žije přibližně polovina kmene Mapuche na březích řeky Bío-Bío, druhá se během dvacátého století postupně odstěhovala za prací do hlavního města. Děti indiánů odcházejí zejména za vzděláním. Ani to však nijak neoslabuje soudržnost komunity.

Otázky

- *Jaké další výhody města mohou přitahovat mladé indiány?*
- *Co asi stmeluje Mapuche, že jsou stále silným a jednotným kmenem?*



Část čtvrtá

Městští Mapuche totiž stále udržují s příbuznými na venkově úzké vztahy a dbají na to, aby se nerozprodávala rodinná půda. Je zcela běžné, že se i velmi úspěšní podnikatelé vzdávají své kariéry a vracejí se domů, aby se postarali o stárnoucí rodiče.

Když se kácí les

Po demokratizaci země se v roce 1993 po staletích útlaku nepoddajní indiáni nakonec přece jen dočkali vytouženého zákona o právech na půdu a tradiční způsob života. Spolu s tím pak získaly jejich děti právo na vzdělání v jazyce mapudungun a každým rokem se utěšeně rozrůstal počet nových indiánských spolků a organizací. Letos se však do života kmene znovu vrátil tvrdý zápas o životní prostor. Tentokrát se mu stalo osudným, že obývá břehy nejmohutnější chilské řeky Bío-Bío.

Otázky

- Proč je řeka Bío-Bío nazývána osudnou?
- Z jakého důvodu si mohla chilská vláda vybrat právě toto území pro stavbu přehrady?

Část pátá

Protože se Chile tradičně potýká s nedostatkem surovin pro výrobu elektrické energie (66 % jich dováží ze zahraničí) a protože ostatní toky v zemi jsou poměrně krátké a často vysychají, rozhodla se vláda postavit za půl miliardy dolarů na horním toku Bío-Bío obří hydroelektrárnu. Opět se tak proti sobě, jiným způsobem a na jiných místech, ocitla hrstka indiánů a španělských nositelů „vyspělejší civilizace“: akcie firmy ENDESA, která má elektrárnu vybudovat, vlastní totiž z velké části Španělé. Vzdělaná mapučská elita žijící ve městech z jejich souboje udělala drama...

Otázky

- Jak mohli indiáni z problému udělat drama?
- Myslíte si, že použili násilí?

Část šestá

...prostřednictvím internetu a nenásilných happeningů v ulicích chilských měst. Podařilo se jí totiž přitáhnout pozornost mnoha domácích i světových médií. Ulice zaplnily letáky a poklidné protestní pochody doprovázené tradiční hudbou přenášely televizní kamery do milionů domácností na celém světě. Indiáni dobře věděli, že nemohou spoléhat jen na sílu domácího veřejného mínění...

Otázky

- Je to podle vás dobrý způsob, jak upozornit na vážný protest proti rozhodnutí vlády?
- Jak byste jednali vy osobně, kdyby oblast, kde máte dům, měla zaplavit přehradní nádrž?
- Co jiného mohli indiáni ještě podniknout, aby na sebe upozornili v zahraničí?
- Myslíte si, že se mohou chilští indiáni obracet se svou stížností na některé mezinárodní organizace?
- Jakým způsobem mohou mezinárodní organizace pomoci lidem v podobných situacích?



Část sedmá

...a celou záležitost předložili i komisi na obranu lidských práv při OSN. „Nechtěli jsme více, než co nám slibuje zákon, tedy možnost žít po svém,“ říká José Curin. „Nechtěli jsme se stěhovat na náhradní pozemky ve velkých nadmořských výškách, protože naše stáda, zvyklá na letní a zimní přemísťování z pastvin na březích Bío-Bío do hor a zase zpět, by trpěla. Země pro nás nemá hodnotu, kterou je možné přepočítat na peníze.“

Maximum možného

Situace se nakonec stala pro vládu neúnosnou, protože stížnosti přetřásané na půdě OSN poškozovaly těžce budovaný obraz demokratického Chile v očích mezinárodní veřejnosti. Kabinet proto alespoň částečně cowl a přislíbil indiánům podstatně lepší odškodnění. Místo původních pár tisícovek dolarů se kompenzace vyšplhaly téměř na milion dolarů. Navíc si Mapuche vynutili 1200 hektarů půdy na příhodnějších místech, než bylo původně určeno, a indiánské děti získaly stipendia.

Třebaže to z pohledu Středoevropana může vypadat jako chmurný příběh o další katastrofální indiánské porážce, jde ve srovnání s osudy indiánských komunit ve Střední a Jižní Americe o mimořádný úspěch Mapuche, který by se mohl stát inspirací pro ostatní. „Bojuj s moderní civilizací, ta hodnotu půdy dokáže vyčíslit jen penězi. Z tohoto pohledu se tedy nenechali utlačit a dokázali si alespoň vymoci maximum možného.“

Problém s výstavbou vodní elektrárny nikdo z žáků netipoval. Zato v dalších částech poměrně často správně odhadovali skutečný vývoj příběhu. Hrstka žáků dokonce předpokládala bez jakékoli nápovědy i účast některé mezinárodní organizace. Většina žáků ovšem byla překvapena tím, že internet je i v těchto končinách světa úspěšně využívaný prostředek komunikace. Častokrát jsem nemusela použít všechny přichystané otázky, protože žáci se k problému dostali sami. Najít pokračování příběhu šesté a sedmé části už bylo pro některé studenty zdlouhavé a stereotypní. Proto bych příště text rozdělila na čtyři až pět částí.

V reflexi dostali žáci za úkol shrnout příběh kmene Mapuche do pěti až sedmi vět. A dále v textu podtrhnout a do sešitu zapsat pět faktografických informací a tři souvislosti, které mají zeměpisný charakter.





Číselné soustavy

Hana Košťálová

A. Einstein: „Radost z uvažování a z chápání je nejkrásnějším darem Přírody.“

„Přechod od jedné číselné soustavy k jiné naplňuje mnohé lidi obavami, neboť za tím cítí matematiku, před kterou mají již od školních let posvátnou úctu. Číselné soustavy nejsou věcí matematiky, ale metodologie matematiky. Jedná se pouze o jména pro čísla. Ta získáme pomocí určitého algoritmu, který je pro všechny číselné soustavy stejný a liší se pouze vstupním parametrem – základem soustavy. Je jen na nás, kterou soustavu budeme považovat za nejpraktičtější.“

(Rudolf Mentzl, Ne desítkám, ano dvanáctkám)

Před pár lety jsem narazila na článek Jazyk, hry a čísla od George Hunta, vyšel v *KL* číslo 3 v roce 2001. Jeden odstavec v něm mě inspiroval k tomu, abych sestavila zárodek této matematické lekce o číselných (numeračních) soustavách. V lekci žáci pracují metodami, které podporují aktivní učení. Do práce se může zapojit každý podle svých schopností.

Číselné soustavy poskytují skvělou příležitost pro multikulturní výchovu v matematice: číselné soustavy jsou kulturním výtvorem a kultury používaly různé způsoby zápisu množství obvykle podle toho, co bylo pro ně v jejich ekonomické situaci nejučelnější. Existovaly kultury bez pozičního zápisu čísel (např. Egypťané); Babyloňané používali poziční systém se základem 60 a jejich systém počítání času používáme i my; také máme ještě stopy dvanáctkové soustavy, ještě víme, kolik je tucet, někteří i kolik je kopa, v anglosaských jazycích existují neodvozené číslovky pro jedenáct a dvanáct; počítače zas využívají dvojkovou soustavu. Na Papui se prý můžeme v praxi setkat se třiatřicítkovou soustavou.

Lekce je plánována tak, aby byly naplněny všechny tři fáze třífázového modelu procesu učení evokace – uvědomění si významu – reflexe. Tento model procesu učení je vhodný pro přípravu lekcí zaměřených na dosahování cílů interkulturní výchovy, protože vychází z toho, jak poznává jednotlivé dítě, a snaží se potřeby každého jedince respektovat a povzbuzovat individuální cesty poznávání.

Pro fázi evokace jsem zvolila několik verzí, z nichž je možné volit podle konkrétních žáků a jejich potřeb. Některé evokační úkoly je možné vynechat nebo nahradit jinými. Klíčovým úkolem je ten, který najdete níže s označením 2. Míří přímo k vybavení a pojmenování podstatného principu, který později žáci využijí ve svém vlastním zkoumání.

Mnohé žáky, kteří nejsou zvyklí v matematice spekulovat, je obtížné navést na cestu *nezatíženého* bádání a objevování. Raději se rozpomínají na zasuté poučky, definice a algoritmy vztahující se k číselným soustavám. Věří jim víc než výkonům vlastní hlavy. Často tím blokují své myšlení – pokud totiž modely nenaskočí, vzrůstá v mysli žáka panika, která mu zabrání cokoli vymyslet.

Jak přesvědčit žáky, že jejich vlastní hlavy, zvláště když je dají ve vhodnou chvíli dohromady, zможou hodně? Asi jen tím, že budeme připravovat pravidelné příležitosti k tomu, aby si mohli ověřit, že učitel myslí vážně, když říká, že jakýkoli nápad je cenný a že žáci neriskují špatnou známku, když se odváží vyslovit vlastní hypotézu.



Úvod do lekce

V krátkém úvodu sdělím žákům, že se budeme zabývat v matematické lekci číselnými soustavami. Pohovořím krátce o tom, k jakým cílům by práce mohla směřovat. Žáci by měli porozumět tomu, jak numerační soustavy fungují, a měli by sami vybádat, jak se s počty, čísly a číslicemi v soustavách pracuje. Měli by být schopni používat úsudek a matematickou představivost při práci s vyjádřením různého množství (např. počtu předmětů) v různých soustavách. Při práci si žáci mohou uvědomit, jak zajímavé je odhalit, že to, o čem obvykle ani neuvažujeme nebo to považujeme za naprosto základní a přirozené (používání desítkové soustavy), je jen jedna možnost z mnoha. A že všechny numerační soustavy a práce s nimi a v nich jsou plodem lidského ducha, nikoli „vrozenou“ vlastností číselné řady.

I. Evokace – první fáze procesu učení

Cíl evokace

V evokaci si máme vyvolat, vybavit, uvědomit si a popsat či pojmenovat, co děláme automaticky, když se v běžném denním životě při počítání pohybujeme v desítkové soustavě. Jaké používáme číslice? Kolik jich je?

Zvlášť důležité je ujasnit si, že označení pro deset v desítkové soustavě (tj. „jedna – nula“) znamená sumu „deset kusů“ jen v desítkové soustavě. V jiných číselných soustavách to je označení pro jiný počet kusů než deset – a tento počet se rovná základu dané číselné soustavy. Měli bychom si ujasnit, co opravdu zápis „jedna – nula“ znamená z hlediska různých číselných soustav. (Termín „základ“ číselné soustavy v evokaci samozřejmě nezavádím!)

Možné evokační úkoly

1. Co se vám vybaví, když se řekne číselná (numerická) soustava? Doplnující otázka, která by měla zaznít v průběhu diskuse (a položí ji učitel, pokud se k ní účastníci nedostanou sami od sebe): **Proč mluvíme o soustavě?**

Tuto otázku je možné předložit k individuálnímu promyšlení, nebo je možné ji využít jako úvodní otázku pro celou skupinu poté, co představíme téma. V každém případě bude užitečné, když se žákům podaří vystihnout jejich vlastními slovy, cože to ta číselná soustava vlastně je.

Milý čtenáři, zde je místo pro Tvé nápady (přemýšlej a piš si po dobu aspoň 5 minut)

.....

2. Vezměte si papír a tužku a napište, co přesně podle vás znamená 10 v desítkové soustavě. (Vyslov nejen deset, ale i „jedna – nula“.)

Milý čtenáři, zde je místo pro Tvé nápady (přemýšlej a piš si po dobu aspoň 5 minut)

.....

Toto je úkol pro jednotlivce. Když dostane každý dostatek času na individuální promyšlení, je možné sdílet ve dvojicích nebo ve skupinách a nakonec si odpovědi probrat v celé skupině. Učitel by měl být připraven ve vhodné chvíli rozvíjet nakousnuté myšlenky žáků (např. níže uvedenými pomocnými otázkami). Diskusi by měl směřovat k tomu, aby bylo dosaženo cíle evokační fáze.



3. Další nápady do evokace přidala matematická Iva Procházková ze ZŠ Sedmikráska z Rožnova p. Radhoštěm. Můžete z nich vybrat ty, které by se nejvíc hodily pro vaše žáky.

Žáci mohou prostě psát či říkat, co může vyjadřovat 10 – obecně. Nebo zda je pravdivý zápis „10 = 1010“. Nebo vyjádřit všelijakými způsoby počet kusů „deset“ – zda by je napadly i římské číslice, vyjádření v jiném jazyce, desetkrát zaťukat...a dál s těmito způsoby zaznamenávání pracovat, zkusit zaznačit větší množství (tak vlastně vznikly číselné soustavy).

Příklad počítání nápojů v restauraci, kdy si číšnice dělá čárky a pak pátou škrta dopěťce, aby měla přehled při konečném vyúčtování. (Podobně se počítá četnost při statistice.)

Po hromádkách se počítají i peníze v pokladnách.

Nebo počítače, kdy snad téměř každý ví, že pracují na principu nul a jedniček, tedy zapnuto – vypnuto. Počítač totiž nemá prsty na ruce a nohy.

Názorná pomůcka na 1. stupni, která se používá pro výuku přechodu přes desítku (postavené počítač dlo na bok, navlékají se kuličky, když jich je deset, dá se kulička na další tyčku – princip abakusu).

4. Pomocné doplňující otázky pro evokaci, které je možné položit v průběhu diskuse, pokud evokování vážne – nápovědy, které se jen jinými slovy ptají na totéž, na co už se ptaly dříve položené otázky:

- Co to znamená, když o číselné soustavě říkáme, že je desítková?
- Kolik číslic používáme v desítkové soustavě?
- Jak si pomáháme, když už nám číslice nestačí – a je to opravdu tak, že nám nestačí číslice?
- Jak přecházíme z jedné desítky do druhé, jak z řádu do řádu?

Milý čtenáři, zde je místo pro Tvé nápady (přemýšlej a piš si po dobu aspoň 5 minut)

.....

5. Závěr evokace

Žáci by měli v závěru evokační fáze mít jasno v tomto: 10 v desítkové soustavě znamená, že jsme dokončili první desítku nějakých položek (třeba kuliček), takže jednička znamená, že máme jednu desítku kuliček a nula znamená, že už nám nezbyvá žádná další kulička nad první desítku. Deset – tedy „jedna – nula“ – nevyjadřuje přímo počet položek, ale říká: „mám jednu hromádku o deseti kuličkách“. V jiné soustavě to může znamenat „mám jednu hromádku o sedmi kuličkách“. To by byla sedmičková soustava. Dvacet – tedy zápis dva nula – znamená v desítkové soustavě: „mám dvě hromádky o deseti kuličkách, a žádnou kuličku navíc“.

Kontrolní úkol pro čtenáře

Co bude znamenat zápis 10 (jedna nula) ve čtyřkové (pětkové, šestkové, ...) soustavě?

.....

Na závěr poměrně vydatné evokace si mohou žáci sami zapsat do svých **matematických deníčků*** závěry z evokace – co důležitého jsem si právě uvědomil/a k tématu „číselné soustavy“. Ještě se jim to bude hodit!

Milý čtenáři, zde je místo pro Tvůj zápis (jakoby to byl matematický deníček)

.....



II. Uvědomění si významu informací – druhá fáze procesu učení

V evokaci si žáci vybavili a urovnali v hlavách to, co vědí o číselných soustavách (a vědí toho dost, ačkoli si to v běžném životě neuvědomují – proto jim musíme dopřát čas na evokaci a proto musíme zvolit vhodné evokační postupy). Snažili jsme se společně pojmenovat některé principy, které pomohou s řešením zadání, jež přichází nyní v uvědomění.

Cíle fáze uvědomění (jsou formulovány jako cíle pro učení žáků)

Ve fázi uvědomění si významu by si žáci pomocí manipulativ (brček), popřípadě pomocí nákrešů měli vyzkoušet aplikaci a syntézu vybavených znalostí, měli by si vyčistit (pročistit) dosavadní pochopení toho, co je to číselná soustava, naučit se pohybovat se volně v různých číselných soustavách, a možná i porozumět tomu, jak „vznikají“ číselné řady. Po této lekci nebudou žáci odkázáni na to, zda si pamatují, jak se převádí podle jakéhosi vzorce z jedné soustavy do druhé, ale budou schopni to vždy snadno vymyslet znovu.

Proč bychom právě toto měli umět a znát? Myslím, že toto je jedna z možná mála matematických „láték“, která umožňuje objevování v matematice všem dětem, která míří k podstatnému principu (totiž že „jedna – nula“ není deset) a která ukazuje, kde se vzaly mocniny a co to mocniny jsou.

Legenda k práci

Na pustém ostrově bylo objeveno několik domorodých skupin, které patří ke kmeni Trionů. Mají jen tři prsty na každé ruce. Počítají s pomocí prstů jedné ruky tak, že když jim prsty nestačí, přecházejí do vyšší trojice. K zápisu užívají arabské číslice, které k nim už kdysi dávno přinesl na ostrov zbloudilý učenec. Letos byla bohatá úroda zlatých klasů a každá domorodá skupina jich vypěstovala určitý počet. Nyní se sešli na shromáždění, aby klasy přepočítali a zjistili, jaká byla úroda u jednotlivých skupin.

Zadání

A to je právě úkolem účastníků – aby po trionsku, ale s použitím arabských číslic, vyjádřili počet zlatých klasů (brček), které coby skupina Trionů vypěstovali (tj. musejí využít trojkovou soustavu – ale to se jim učitel snaží při zadání **neříct**, ale obejít to). Kromě toho musejí být schopni porovnat své zápisy se zápisy ostatních skupin. A dále musí každý člen skupiny vyjádřit trionský zápis odpovídajícím číselným zápisem srozumitelným běžnému Čechovi (tj. převést zápis z trojkové soustavy do desítkové – ale toto v zadání učitel **neříká**, na to žáci **přijdou** sami).

Potíže se zadáváním – jak se vyhnout číslu tři

Až potud je zadání snadné. Potíž spočívá v tom, že pokud chci, aby žáci sami objevovali, musím při zadání obejít některá sdělení – a to je těžké. Nemůžu říct, že Trioni se třemi prsty mohou počítat jen „**nula, jedna, dva, jedna nula, jedna jedna, ...**“. Nemůžu říct ani to, že **počítají „do tří“**, protože to je matematicky taky nepřesné a ke všemu pro účastníky matoucí. Kdybych řekla do tří, hned by si zapsali 0, 1, 2, 3 – jenže číslice 3 už není v trojkové soustavě použitelná. Možná nejlepší je sdělit žákům, že Trioni při počítání mohou vytvářet **nejvíce trojice** a pak musejí přejít do další trojice. Hodně při tomto zadávání využívám tabuli – kreslím – a prsty u rukou. Snažím se obejít číslovku i číslici tři.

Využití toho, čemu jsme porozuměli v evokaci

Každá trionská skupina dostane náhodný svazek brček (20–30 ks). Skoro všichni hned začnou dělat z brček trojice a ty si rozloží po stole. Zajímavé je, že dlouho trvá, než si udělají trojice trojic a pak třeba i trojice trojic trojic. Některé skupiny dost rychle přijdou na to, že nejjednodušší řešení je pracovat



s trojkovou soustavou, ale přitom počítají do tří a i v zápise používají číslici 3. V tom případě se jim snažím připomenout, k čemu jsme došli v evokaci, zejména to, co může v různých soustavách znamenat zápis „jedna – nula“.

Místo pro čtenářovy nápady – kolik brček je po trionsku na fotce?

.....
.....

Bádání – činnost individuální, nebo skupinová?

V této fázi pracují Trioni ve skupinách. Někomu to zjevně vyhovuje, mnohým ne. Vznikají i trionské skupiny, kde si každý člen bádá sám a jen se čas od času poradí s jiným Trionem nebo se pochlubí, nač přišel.

To je významné pro metodiku z hlediska interkulturní výchovy. Jedním z principů IKV je individualizace, a tu právě bádání a experimentování umožňuje. Je třeba vytvořit takové podmínky, kde si každý žák bude moci stanovit vlastní tempo práce i vlastní způsoby, kterými bude zadání řešit. Učitel, který se poučil o tom, že účinné jsou postupy kooperativního učení, musí využít svého pedagogického citu pro to, aby dobře odhadl, kdy je čas na kooperaci, a kdy na individuální práci. Mnozí žáci v podobné situaci dávají přednost individuálnímu zkoumání s tím, že kdykoli, kdy potřebují, se mohou obrátit na spolužáka ve skupině nebo na učitele s prosbou o radu, nebo i s tím, že se chtějí podělit o radost z drobného objevu.

Aby se žáci ve vymezeném čase nevěnovali něčemu jinému, musejí být splněny následující podmínky:

- 1. žáci jsou dobře motivovaní (předcházela dobře promyšlená evokace; žáci tím pádem řeší opravdovou záhadu, jejíž řešení je ale na dosah);*
- 2. žáci se musejí cítit bezpečně (nevadí, když nevyřeší – a navíc je pravděpodobné, že do nějakého stadia řešení se dostane každý, i když třeba úlohu nedořeší);*
- 3. žáci cítí, že najdou oporu v sociální skupině stejně jako u učitele.*

Bádání za těchto podmínek je vynikající příležitost pro dosahování cílů interkulturní výchovy. Učitel i žáci mají možnost uvědomit si, jak rozmanité jsou cesty chápání, i to, že všechny cesty jsou „správné“ pro toho, komu vyhovují.

*(Pozn.: To, že se pracuje s povídkou o Trionech, to nemá s motivací skoro nic společného!
V tom motivace k práci nespočívá.)*

Nepřenosnost pochopení a omezené možnosti vysvětlování

Když se přiblíží doba, kdy by měly všechny trionské podkmeny být hotovy, připomenu, že každý Trion musí umět rozluštit zápis jiných Trionů a že ho musí umět vyjádřit tak, aby mu rozuměl běžný Čech (stále ještě neříkám „v desítkové soustavě“). Na to obyčejně vypukne horečné vysvětlování těch, kteří chápou, těm druhým. Dočasným „učitelům“ přináší vysvětlování ještě další pochopení. Trioni, kteří až dosud nedošli sami k řešení, mají dobrou průpravu pro pochopení vysvětlení, které jim jejich spolužáci podávají, a je naděje, že porozumí. Dochází k cenným situacím, v nichž se žáci lépe poznají, učí se, že každý člověk uvažuje jinak, oceňují přínos spolužáků.



III. Reflexe – třetí fáze procesu učení

V poslední fázi procesu učení si mají učící se ověřit, co se naučili, co nového se dozvěděli nebo co nového teď dokážou. Mají si také ujasnit, co jim v učení pomáhalo, popřípadě kde narazili na nějaká svá neporozumění, a mohou přemýšlet o tom, jak s nimi naloží dál.

Cíle fáze reflexe

Žáci si v této fázi ověří, zda jsou schopni používat nabytých dovedností a porozumění v nové situaci (musejí projít opačnou cestu než při uvědomění – rozluštit zápis v trojkové soustavě vyžaduje novou aplikaci toho, co – snad – předtím pochopili). Dále vyjádří slovy, co se nového dozvěděli a naučili o numerických soustavách a o tom, jak se v nich může člověk matematicky pohybovat. Zformulují také to, co jim zůstává nejasné, a to, co by bylo možné pro jejich lepší pochopení udělat dál.

Průběh reflexe

Všechny skupiny Trionů nadiktují na společný flipchart nebo tabuli počet zlatých klasů vyjádřený v trojkové soustavě. Pak se samostatně snaží určit v desítkové soustavě, kolik klasů mají jiné skupiny. Každý převod ještě na tabuli přijde objasnit některý Trion.

Na úplný závěr si žáci otevřou své **matematické deníčky** a zapíšou si do nich toto:

<p>Dnes jsem se dozvěděl/a a naučil/a</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Neporozuměl/a jsem ještě</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>K lepšímu porozumění by mi bývalo pomohlo.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Milá čtenářko, milý čtenáři, co jste si zapsali?

Pokud zbudou ještě síly, mohou si do svého **slovníčku matematických pojmů a definic**** zapsat a případně definovat některé pojmy, které se jim zdají důležité. Pro zápis do deníčku platí, že musí být formulován:

- vlastními slovy
- musí být správný
- musí být srozumitelný pro ostatní spolužáky.

Od mediální výchovy k multikulturním postojům

Nina Rutová

O multikultuře již bylo toho napsáno tolik, že je těžké přijít na něco nového, originálního. Je to ne snadné i přesto, že jde o současný celosvětový a vyvíjející se problém. Pohled a názor na něj se může měnit v důsledku společenských, mezinárodních, politických, válečných a kdovíjakých událostí kdekoli na světě. Informace o současné migraci, azylantech, počtu menšin v různých zemích se neustále mění. Poměrně těžko se ze dne na den změni postoje, které jsou spíše výsledkem celoživotních zkušeností, vzdělávání, výchovy, celkového milieu společenství i společnosti, v nichž se pohybujeme.

Otázka je, nakolik mohou kultivované názory nebo dílčí skutky vyslovené v úzkém okruhu lidí (zpravidla intelektuálů) ovlivnit postoj a mínění většiny. Avšak pokud jde o menšiny, azylanty, emigranty a cizince vůbec, jejich život, spokojenost, přijetí jsou právě na většinové mínění odkázané.

Jako příklad nechť nám poslouží článek z MfD z 26. listopadu 2001.

GOLČŮV JENÍKOV – Většina obyvatel Golčova Jeníkova na Havlíčkovodsku se v sobotní anketě vyslovila proti zřízení azylového střediska v obci. S umístěním útočiště pro uprchlíky z různých zemí v místním zámku souhlasilo pouze 146 obyvatel, naopak proti jich bylo 1316. Oznamil to Karel Houdek, předseda devítičlenné komise, která dohlížela na regulérnost ankety. Ankety se zúčastnilo 1526 „oprávněných voličů“, tedy 73,65 procenta. Zastupitelé provozování střediska schválili už 27. září. Obyvatelé ale s rozhodnutím nesouhlasili. „Výsledky ankety projednají zastupitelé na řádném zasedání v prosinci,“ řekl starosta města Pavel Kopecký. (ii)

Otázky, které nás po přečtení článku napadnou, mohou vést jistě k diskusi na téma multikulturní soužití:

- *Jaký důvod mělo k odmítnutí azylového střediska těch 1316 osob? A proč bylo těch 146 občanů pro?*
- *Kdo a proč asi zorganizoval anketu, když zastupitelstvo provozování střediska schválilo?*
- *Komu asi patří zámek?*
- *Mají sousedé v obci rozhodovat o tom, jak ho využije majitel?*
- *Vadilo by mi, kdyby někdo v blízkém sousedství našeho domu otevřel azylové středisko?*

Z obsahu dalších článků vychází často najevo, že občané mají při zřizování azylového střediska obavy především ze zvýšené kriminality. Známe odpověď na tyto obavy?

Obavy z uprchlíků jsou přehnané (MfD 15. ledna 2002)

Z celé země

KOSTELEČ NAD ORLICÍ – Obavy ze zvýšení kriminality a protesty, které zpravidla doprovázejí zřízení uprchlických táborů, jsou přehnané. V Kostelci nad Orlicí, kde byl loni otevřen tábor pro uprchlíky, nedosáhly trestné činy spáchané azylanty ani deseti procent všech zaznamenaných deliktů. Většinou šlo o drobné krádeže potravin. „Občas se objeví konfliktní skupina, ale zřízení tábora kriminalitu ve městě nijak zásadně neovlivnilo,“ uvedl vedoucí obvodního oddělení policie v Kostelci Petr Lehký. Taková je podle ministerstva vnitra i situace v místech, kde jsou ostatní azylová zařízení. (tů)



A opět otázky:

- *Vím, jak lidé žijí v našich azylových střediscích?*
- *Dovedu se vcítit do člověka, který nedobrovolně (proto žádá o azyl) opustil svůj domov?*

Odkud začít?

Vážnost a důležitost multikulturní a mediální výchovy jsou v současnosti tak významné, že se obě výchovy dostaly mezi šest průřezových témat *Rámcového vzdělávacího programu*. V oblasti pedagogické to jsou témata poměrně nová, do převratu dokonce nebezpečná a zakazovaná. Mnozí je budou cítit jako oblasti, kterým schází metodika, učebnice, jasně formulovaná stanoviska, jež lze úspěšně předložit studentům k souhlasu nebo polemice. Tvůrčím a přemýšlivým pedagogickým osobnostem se naopak otevře široká škála možností, jak vnést do školy současný život a novodobé společenské problémy. Ti, kteří jsou zvyklí žákům předat hotové znalosti, poučky a názory, se možná ocitnou ve zmatku, neboť názory na rychle se měnící svět sice existují, ale nevíme, jestli jsou těmi správnými, anebo neexistují a musíme se v dobré vůli snažit k nim dojít sami nebo spolu s ostatními. Jak vést ovšem rozhovory ve společnosti, která je z velké části netolerantní (až rasistická), a to nejen vůči menšinám etnickým?

Mnohokrát jsem v pospolitosti učitelů vyslechla zcela jasně formulovaná odmítavá stanoviska nejen vůči romské menšině, ale také vůči menšině věřících apod.

Stále znovu si kladu otázku, kde s výchovou, ale nejdříve asi se sebevýchovou začít?

Sama jsem se účastnila několika dílen, které nás seznámily s daným etnickým či menšinovým problémem z širšího společensko-historického pohledu nebo v nichž jsme se dozvěděli takové informace, jež měly udělat přítrž intoleranci. Přesto ještě v diskusi – nebo hned po ní – zazněly opět známé výroky: „To je sice pěkné, že vím, co vede cikány k odlišnému stylu života, ale žít bych vedle nich stejně nechtěla.“ – „Ta holčička s maminkou musí být divné, když chodí každou neděli do kostela.“ **Nevím, jak vést diskusi a nepřipustit v ní předsudky.** Pokusila jsem se o to několikrát. Vždy znovu se mnozí touží vyprávět především ze špatných pocitů, zážitků, zkušeností. Úroveň diskuse v nefilozofujícím lidovém prostředí se automaticky vede v duchu netolerance, příkrých odmítnutí, zajetých stereotypů. To i přesto, že se ve skupině objeví člověk, jehož názory jsou vlivem vzdělání nebo zkušeností ze světa zcela opačné. **V diskusích se většinou neprosadí demokratické názory, prosadí se demokracie: hlas většiny.** – Stejně jako v Golčově Jeníkově.

Cheč to jen čas?

Možná, že jedno z řešení je ukryto v příběhu, který mi vyprávěla Helena Poláková (autorka textu na str. 70 a 71). Vede dramatický kroužek navštěvovaný především romskými dětmi a líčila, jak si děti přehrávaly půl roku stále stejnou scénku: Romové přijdou do hospody a číšník, aniž by se jich na cokoli zeptal, je z hospody vyhodí (také číšníka hrálo vždy romské dítě!). „Vychovatelka“ do scénky nikdy nezasáhla a nechala děti být. Čekala. Po půl roce „číšník“ usadil hosty, zeptal se, co si přejí, a pak jim přinesl „objednaný řízek“. Z hrajících si děti jako by kdosi sejmul zakletí a od té doby už je „číšník“ nikdy nevyhodil.

Možná, že z toho i pro nás vyplývá, že se máme ze svých „traumat“ nejprve jakkoli dlouho vyříkat. Že i nám má být ponechán čas, aby nás omrzelo omílat stále tytéž „pravdy“ a jednoho dne jsme se rozhodli říci něco jiného, nového, osvobozujícího.

K tomu je ale třeba i aktivního (byť dlouho zdánlivě marného – vzpomeňme na příběh z restaurace) hledání a mnohých pokusů.

Titulková xenofobie

Průzkumy z loňského června hovoří jednoznačně o tom, že většina Čechů nevidí ve své zemi cizince ráda a považuje je za velký problém. Téměř pětina dokonce tvrdí, že by cizinci neměli v České republice



dlouhodobě pobývat vůbec. Spekuluje se, do jaké míry se na těchto postojích mohou podílet média. Jejich vliv na naše mínění, na utváření postoje, není exaktně doložitelný, ale existuje.

Petr Kaderka ve svém článku *Etnické kategorizování v médiích* píše: *Mediální zpravodajství o nejrůznějších událostech z domova i ze zahraničí vnímají laikové často jako prosté a nezaujaté zaznamenávání holých faktů.* Autor pracuje v oddělení stylistiky a lingvistiky textu Ústavu pro jazyk český AVČR. Jako odborník vidí, že je to právě jazyk, jehož pomocí třídíme realitu do různě vymezených kategorií, a tím ji za prvé definujeme, za druhé chápeme.

Jedním z možných začátků multikulturní a mediální výchovy, zdá se mi proto vhodné „pouhé“ prozkoumání novinových titulků. Nechme je na sebe působit a sledujme, jaký obraz a pojetí (např. o Ukrajincích) v nás jejich jazyk utváří.

Soud potrestal Ukrajince za loupeže (*MfD, Moravskoslezský kraj, 10. listopadu 2001*)

Ukrajinec dostal 10,5 roku (*Právo, 28. listopadu 2001*)

Ukrajinec odsouzen za zabití (*Právo, 22. prosince 2001*)

Jen z nedostatku místa zde nepublikujeme celé články s pobídkou, abyste se pokusili titulky formulovat tak, aby nezdůrazňovaly národnost, ale zaměřily se na kriminální podstatu činu. *Na první pohled nadbytečná informace o etnicitě pachatele nabývá funkce vysvětlení,* píše Petr Kaderka a my můžeme lépe porozumět pojmu „titulková xenofobie“ a stát se tak vůči ní „citlivějšími“.

Další tip do vaší hodiny aneb Jak udělat ze čtenáře blázna

Rumuni závodili s policejní hlídkou (*MfD 10. listopadu 2001*)

Krimi

POTŮČKY – Deset Rumunů zadržela hlídka ve středu u obce Potůčky. „Cizinci ujížděli před policejním vozidlem. Poté, co je policisté dostihli, dali se na útěk. Šest z nich se podařilo zadržet na místě, další čtyři zhruba za hodinu a půl v obci Horní Blatná,“ řekla policejní mluvčí Helena Malotinská. Šest cizinců má v tuzemsku požádáno o azyl, a tak byli propuštěni. Další na území republiky pobývali oprávněně a byli rovněž z policejního oddělení propuštěni. (Ive)

Jsme zvyklí přečíst si takovou zprávu celkem bez přemýšlení o tom, co jsme se vlastně dozvěděli nebo co v nás zanechala, a při čtení denního tisku přecházíme většinou bez hlubšího zamyšlení nad takovou marginálií na zprávu další.

První otázka zní:

- *Opravdu v nás zpráva nic nezanechala?*
(Jakou zprávu pod takovým titulkem čekáme? O čem by měla být, aby odpovídala titulku?)
Na to všechno se můžeme ptát sebe i dětí.
Možná, že pojmenujeme něco, co se dělo v našem podvědomí, přestože jsme si mysleli, že v nás zpráva nic nezanechala.
...a dál? Přečtěme si zprávu pozorně znovu a chtějme rozumět, co nám sděluje. Kromě otázek a odpovědí, které napadají mne, budou vás nebo žáky napadat možná ještě mnohé další.

Krimi *Aha, půjde tedy o kriminální čin Rumunů.*

POTŮČKY – Deset Rumunů zadržela hlídka ve středu u obce Potůčky. Proč je zadržela? Nejspíš páchali něco nedovoleného? Co asi?



„Cizinci ujížděli před policejním vozidlem. To museli ujíždět pěkně rychle, když je hned nechytily. Proč asi ujížděli, co spáchali? Asi se to dozvím dále.

Poté, co je policisté dostihli, dali se na útěk. Šest z nich se podařilo zadržet na místě, další čtyři zhruba za hodinu a půl v obci Horní Blatná,“ řekla policejní mluvčí Helena Malotínská. Teď se konečně dozvím, co spáchali.

Šest cizinců má v tuzemsku požádáno o azyl, a tak byli propuštěni. To znamená, že i když něco spáchali a mají požádáno o azyl, mohou být propuštěni? Nebo spáchali něco ti další čtyři, které policisté zadrželi až v Horní Blatné?

Další na území republiky pobývali oprávněně a byli rovněž z policejního oddělení propuštěni. To znamená, že snad ani nikdo nic nespáchal? Tak proč je honili a proč je to v rubrice krimi? Asi přece jen něco spáchali, ale nepodařilo se to dokázat? Ale proč o tom nenapíšu?

Závěr

Představuji si ohromné množství čtenářů dnešních novin a to, kolika procenty se asi novináři podílejí na utváření veřejného mínění, na předsudcích.

Hlubším čtenářským (diváckým) rozbořením se stěží bude zaobírat běžný čtenář jakýchkoli novin (televizní divák TV Nova). Oblíbená média jejich mínění utvářejí a následně potvrzují, že je správné. Náklady a váha seriálních týdeníků, odborných čtvrtletníků a diváků ČT 2 nepřibývá, ale ubývá.

Pak je ovšem váha mediální multikulturní výchovy ve školách pro všechny osoby žijící na území ČR naprosto rozhodující. Stanou-li se základem pro přemýšlení o multikultuře základy o novinářské etice, pak bychom se nemuseli bát, že ze škol budou vycházet další generace vydané napospas mediální manipulaci a interkulturní ignoranci.





Občanské sdružení

Kritické myšlení

Občanské sdružení *Kritické myšlení* realizovalo jako partnerská organizace subprojekt Základní školy v projektu *Varianty* evropské iniciativy EQUAL.

O. s. *KM* zajišťuje od roku 2000 program dalšího vzdělávání učitelů *Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)*, který v roce 1997 zařadil mezi podporované vzdělávací programy G. Soros. V České republice o program pečoval zprvu Open Society Fund.

Program vychází z psychologických a pedagogických výzkumů posledního sta let a z teorie pedagogického konstruktivismu. Ta říká, že každý člověk poznává po svém a musí dostat ve vzdělávání takové příležitosti, aby si mohl budovat (konstruovat) své vlastní poznání. Pedagogický konstruktivismu odpovídá humanistickému pojetí „výuky zaměřené na dítě“, které prosazuje takové způsoby výuky, které berou ohledy na potřeby a možnosti každého žáka, snaží se v co největší míře zohlednit jeho individuální předpoklady, rozvinout jeho silné stránky. Jak pedagogický konstruktivismus, tak výuka zaměřená na žáka umožňují dosahovat cílů interkulturní výchovy. Program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* přináší celou řadu metod vhodných pro praktickou realizaci zmíněných přístupů.

V současnosti se lektori programu intenzivně věnují vývoji metodiky pro tvorbu školního vzdělávacího programu, a to jak samostatně uvnitř programu, tak také ve spolupráci s dalšími nevládními organizacemi, zejména s těmi, které jsou členy SKAV (Stálá konference asociací ve vzdělávání). I v projektu *Varianty* o. s. *KM* zaměřilo velkou část práce právě na tvorbu ŠVP, přesněji řečeno na to, jak do ŠVP užitečně včlenit interkulturní výchovu jako jedno z povinných průřezových témat.

O. s. *KM* nabízí kromě základního kurzu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* také programy tvorby ŠVP pro celé sbory, pokračovací semináře k vybraným tématům (hodnocení, efektivní vzdělávání dospělých, oborové semináře), velmi populární letní školy pro pokročilé. Vydává čtvrtletník *Kritické listy*, v němž uveřejňuje především výsledky práce účastníků a absolventů kurzů – lekce, zamyšlení, práce žáků, ohlasy na četbu. Aktuální informace zveřejňuje na webové stránce www.kritickemyšleni.cz.

O. s. *KM* je členem mezinárodní organizace *RWCT International Consortium*, které sdružuje okolo třiceti zemí, v nichž se realizuje program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*.





Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu

Sborník z projektu „Varianty – projekt interkulturního vzdělávání“

Typografie Andrea Šenkyříková
Foto Vít Beran, Hana Košťálová

Vydalo o. s. Kritické myšlení v rámci projektu Varianty, který realizoval Člověk v tísni,
společnost při ČT, o. p. s.
Na Florenci 19, 110 00 Praha 1

Praha 2005

Vytiskla tiskárna PBTisk Příbram

