

Kritické listy 15

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

léto 2004



Interkulturní výchova

Od mediální výchovy k multikulturním postojům

Co mi dalo vyučování cizinců

Můj život v Čechách

Já jsem já, ty jsi...

Terorismus

Adopce na dálku

Monoteistická náboženství

Buddha z předměstí



READING &
WRITING for
CRITICAL THINKING

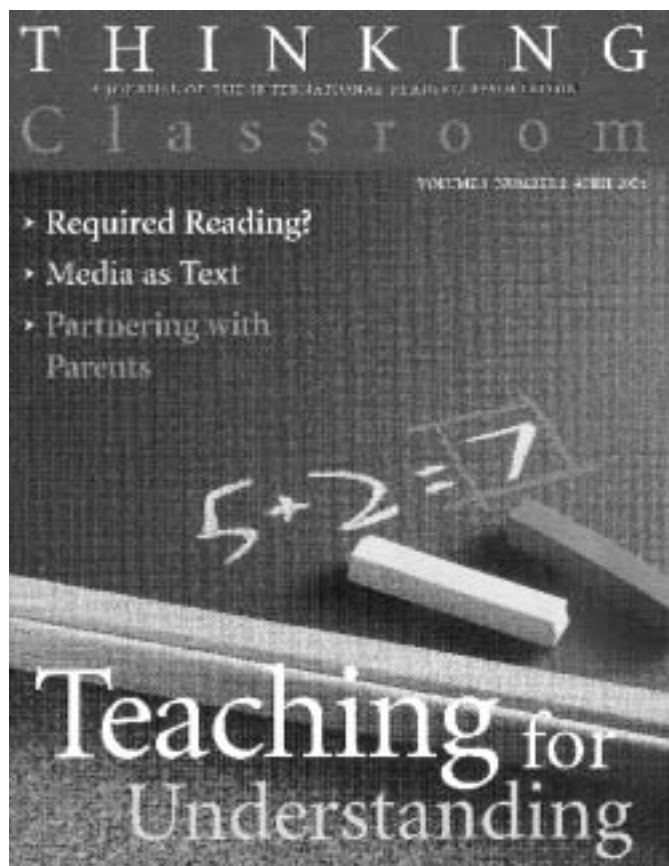


Vydává občanské sdružení Kritické myšlení

Obsah Thinking Classroom / Peremena č. 2, roč. 5

„Thinking Classroom je mezinárodní časopis pro učitele, lektory a další, kteří se zajímají o posilování demokratického učení. Články se týkají učení orientovaného na žáka, rozvoje kritického a kreativního myšlení, aktivního a kooperativního učení a řešení problémů. Zaměřují se jak na konkrétní výukové strategie, tak na institucionální kroky, které s těmito změnami souvisejí.“

Poslední číslo mezinárodního časopisu Thinking Classroom / Peremena (anglicky a rusky) je dosud ke koupi! Co obsahuje?



RUBRIKY

Dopis vydavateli – To the Editors

Ostrov kritického myšlení (Island of Critical Thinking)

– Yury Vasilyev

Strategické tahy – Jak všechny žáky zatáhnout do konverzace (Bringing All Students Into the Conversation)

– William G. Brozo

Recenze webových stránek

Setkání hranic (Meeting of Frontiers)

(<http://international.loc.gov/intldl/mtfhtml/mfsplash.html>)

– Yekaterina Sidorova

Pro a proti – Pros and Cons – Předepsaná četba?

(Required Reading?) – Rastislav Dime

ČLÁNKY

Spatřit, na co hledíme (Seeing What We Look At)

– Ali Nihat Eken

Understanding Mathematics (Porozumění v matematice)

– Milan Hejrný

Posilování spolupráce školy a rodičů (Fostering Family-School Collaborations) – Penny L. Beect, Amy Sandvold, Marcela Maslova

Zlepšování výuky gramotnosti v jihoafrických školách (Improving Literacy Instruction in South African Schools)

Projekt obchodního trustu: „Učení pro život“ (The Business Trust's Learning for Living Project)

– James V. Hoffman, Natasha Beretvas, P. David Pearson, Cynthia Hugo, Bertus Mathee

Vzdělávací sdružení READ v Jižní Africe (The READ Educational Trust of South Africa) – Misty Sailors

Hodnocení při skupinové práci (Evaluating Group Work)

– Bahar Kerimova

Kritické listy – pro členy Informační a nabídkové sítě RWCT – KM.

NEPRODEJNÉ

Edičně připravily: Nina Rutová a Hana Košťálová

Redakční rada: Kamila Bergmannová, Božena Blažková, Ondřej Hausenblas, Eva Kašparová, Jitka Kmentová, Květa Krüger, Nikola Křístek, Šárka Miková, Petr Novotný, Vladimíra Strculová

Adresa: Kritické myšlení, Na Florenci 19, 110 00 Praha 1, tel.: 222 328 144 (pondělí a středa 9–14 hod.)

e-mail: kritickemysleni@ecn.cz; www.kritickemysleni.cz

Vyšlo v červnu 2004. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je 15. 8. 2004.

Vydalo o. s. Kritické myšlení 2004.

Na obálce: Práce dětí ze třídy Ivany Vodňanské (ZŠ Horáčkova, Praha 4)

Fotografie pořízená před odjezdem národní koordinátorky programu RWCT – KM na dvouměsíční pracovní pobyt v Etiopii.

Sazba a grafická úprava: Andrea Šenkyříková. Vytiskla tiskárna PBtisk Příbram.

Jak posílat příspěvky do Kritických listů?

Příspěvky posílejte e-mailem na adresu: nina.rutova@volny.cz jako připojený soubor ve formátu .doc anebo podobně na disketě na adresu: Kritické myšlení, Na Florenci 19, 110 00 Praha 1.

Fotografie lze posílat poštou (na vaši žádost vrátíme) či e-mailem – naskenované v rozlišení 300 dpi (.tif nebo .jpg).

ISSN 1214-5823



Vážení a milí čtenáři,

vám, kteří jste členy sítě občanského sdružení *Kritické myšlení* a dostáváte *Kritické listy* do schránky s pravidelností střídajících se ročních období, i vám, kteří máte časopis před sebou poprvé, si dovoluji na závěr školního roku nabídnout malé ohlédnutí i výzvu.

Poprvé v historii našeho čtvrtletníku jsme si letos dovolili tři čísla zaměřit tematicky, aniž bychom významně narušili stálé a oblíbené rubriky. Námětem „zimních“ *Kritických listů* bylo HODNOCENÍ (č. 13), následovala HRA (č. 14), nyní vám nabízíme příspěvky k tématu INTERKULTURNÍ VÝCHOVA.

Až pomyslíte na příští školní rok, třeba se bude hodit i vám připomínka, že jedním z námětů, jimž jsme se věnovali celý rok průběžně, byl RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM. Na stránkách všech čísel tohoto ročníku najdete reflexi významu RVP i kritiku jeho vývoje, první pokusy a návody na zpracování průřezových témat, praktické ukázky z tvorby Školního vzdělávacího programu a v tomto čísle i nabídku na spolupráci při jeho tvorbě.

Důkladně zpracovaný tematický, oborový, předmětový i autorský rejstřík *Kritických listů* naleznete během letošního léta na našich webových stránkách. Je rozpracován tak, abyste v něm snadno a rychle našli vše, co hledáte.

Na závěr si dovoluji už jen poznámku, že pro všechny, kteří se cítí ve společnosti v menšině, může být využitý komunikační prostor nejen místem setkávání, vzájemné posily, vzdělávání a osobního růstu, ale možná i nadějí na dobře a kvalitně strávený život. Jedním z našich komunikačních prostředků jsou webové stránky a časopis, který držíte v ruce. Přeji vám, aby splnil vaše očekávání, abyste v něm našli mnoho inspirace i poučení a abyste neztráceli chuť se na něm podílet. Je asi důležité, abychom (jako každá menšina) dávali o sobě vědět. Sobě navzájem i „těm ostatním“. Děkuji všem, jejichž příspěvky jste na našich stránkách v uplynulém školním roce mohli číst, a přeji sobě i vám, aby vzrůstala nejen úroveň vzdělávání, ale i počet učitelů, kteří umějí o sobě, svých dětech, svých zkušenostech a postojích dát dobrou zprávu ostatním.

S přáním krásně prožitého léta a zaslouženého odpočinku

Nina R.



Editorial, N. Rutová

K úvaze

Interkultura – jak k ní vychovávat dobře a jak ji zkazit, <i>O. Hausenblas</i>	4
---	---

Naše téma – interkulturní výchova

Východiska pro plánování průřezového tématu, <i>H. Košťálová</i>	6
Od mediální výchovy k multikulturním postojům, <i>N. Rutová</i>	11
Národnostní menšiny v Česku z pohledu ...náctiletých, <i>I. Kmentová</i>	14
Co mi dalo vyučování cizinců, <i>J. Kmentová</i>	16
Cizinci v České republice, <i>M. Kazimagedová</i>	18
Můj život v Čechách, <i>J. Bykoderová</i>	19
Interkultura v Kritických listech (rejstřík článků)	19

Co se děje u nás

Představujeme učitele a lektory Kritického myšlení, <i>E. Kašparová</i>	20
Klub učitelů RWCT v Příbrami, <i>E. Kašparová</i>	21

Co se děje jinde

Vzdělávání pro asistenty aneb Běh na dlouhou trať... <i>K. Vanková</i>	23
---	----

Pro lektory

Čekáte už dlouho na manuál VÚP k tvorbě ŠVP?, <i>H. Košťálová</i>	25
--	----

Lekce a komentáře

Já jsem já, ty jsi..., <i>N. Černá</i>	27
Mapuche – indiánský kmen Latinské Ameriky, <i>V. Unzeitigová</i>	30
Terorismus, <i>V. Unzeitigová</i>	32
Nemlčet. Ale jak?, <i>B. Wichterlová</i>	33
Milovaná babička, <i>N. Rutová</i>	34
Adopce na dálku, <i>J. Novotná</i>	36
Monoteistická náboženství, <i>K. Hradílková</i>	37

Škola v literatuře

Učitel, <i>P. Rut</i>	40
-----------------------------	----

Přečetli jsme

Buddha z předměstí, <i>K. Petrošová</i>	42
Tyranie médií, <i>N. Rutová</i>	43
Model dobré práce s textem na SŠ, <i>O. Hausenblas</i>	44

Z redakční pošty

Učitelská profese, <i>D. Šafránková</i>	45
S podzimem přichází i jaro, <i>D. Janata</i>	46

Nabídky

Nabídka ke spolupráci při plánování výuky propojující klíčové kompetence s učivem	47
3x PRO tvorbu ŠVP	48
Multikulturní výchova a vzdělávání – šk. rok 2004/2005 ..	50

K ÚVAZE

Interkultura – jak k ní vychovávat dobře a jak ji zkazit

Ondřej Hausenblas



Během pouhých několika posledních let si nejenom Evropa, ale i část české veřejnosti a mnohé české školy uvědomily, že dnes už opravdu nepůjde žít v pokoji a přitom vyznávat a konat jen to, v co věřili a co dělali tátové a dědové – i kdybychom si to sebevíce přáli. K dobrým i zlým domácím tradicím se do života našich dětí a trochu i do života našeho tlačí spousta tradic cizích a také množství úplných novinek – dobrých i zlých.

Žákům chceme předat tradici české pracovitosti a české skepse vůči autoritám, ale ne už třebas českou neschopnost udělat si nevázanou radost nebo českou závist vůči mocným a bohatým. Ale potřebujeme děti připravit i na život vedle skupin lidí, které například mají naopak tradici co nejvíce se nevázaně radovat nebo poněkud slepě důvěřovat levičáckým či pravičáckým vůdcům. Kdybychom jako naši předci hleděli vytlačit ze svého okolí a ze svého středu všechny, kdo se odlišují (Němce, Ukrajince, černochoy, Romy, nemocné, chytré...), už by se nám to nepodařilo a vstoupili bychom do trvalé občanské „války“. A kromě toho by nám možná neměl kdo vydělat na důchod, když se Čechům už nechce rodit děti.

První krůček, který můžeme udělat i ve škole a bez speciálních tréninků, je **přibrat do tradice taky ženské**. Na co věřily a co dělaly naše báby a matky?

A co umějí a dělají dnešní ženy a dívky? Není nejvyšší čas přestat se ve výuce i na chodbě školy chovat tak, jako že holky jsou lepší na zapisování poznámek z výkladu a kluci na opravu zaseklého zámku? I kdyby tomu tak bylo, je důležité nezazdíť nikomu cestu k tomu, aby jednou mohl umět cokoli. Prostě neočekávat, že se na počítačový kroužek přihlásí hlavně kluci, i když to možná tak nakonec dopadne. Takové naše učitelské nebo rodičovské očekávání totiž děti umějí přesně rozpoznat a podvědomě se tomu přizpůsobují, protože taková je povaha dětství – učí se nejen tomu, co jim vykládáme, ale i co vidí a tuší.

Samozřejmě že máme taková skrytá a dětmi přejímaná očekávání nejen vůči chlapcům a děvčatům. Už to, že si říkáme, jací jsme my Češi tradičně příčinliví nebo nemanipulovatelně skeptičtí, je pověra a nadsázka. A když ji nechtěně dáváme najevo, děti ji přejmou stejně nevědomky, jako my ji provozujeme. Není však pravda, že mnohé stereotypy potřebujeme? S tou příčinlivostí by to mohlo být přínosné, ale skepse má naopak být vědomá a kontrolovaná každým jedincem.

A podobně máme spoustu předsudků i vůči sousedním a vzdáleným národům, vůči lidem s postižením, vůči starým a mladým, vůči názorům a náboženstvím. **Přijít na své osobní předpojatosti vůči skupinám lidí**, to by mohl být *druhý dobrý krok*. Také se vám zdá, že jsou Němci ukřiženi ve vlaku a jaksi strozí při jednání o práci? Ale už jsme se zeptali sami sebe, proč si myslíme, že jsou taková všichni, nebo proč se neptáme, jak vidí chování Čechů v cizím vlaku tamní domorodci nebo proč Češi neumějí dát jasnou odpověď a splnit slib?

Interkulturní výchova, kterou jakožto důležitý obsah vzdělávání zaregistrovaly i evropské fondy nebo domácí vzdělávací politika, se tedy před učitele bude stavět jako úkol. A ten se dá splnit dobře, nebo zpatkat. Dobře odvést ten úkol nepůjde, pokud učitelé budou chtít „převychovávat“ ke snášenlivosti a spolupráci jenom malé děti a studenty, a nikoli v první řadě sami sebe. Když nám některé ministerstvo nabídne školitele interkultury vytrénované za evropské nebo české peníze, musíme se dobře předem přesvědčit, že kurz míří na nás, a ne na nějaké soupisy informací o tom, které svátky svítí buddhisté nebo jakou hudbu mají rádi Romové. **Vybrat si kurzy, které na interkulturnost připraví nejen učitelovu paměť, ale i jeho přesvědčení**, to je dobrý *třetí krok*. Jak takový



kurz poznáme? Stejně jako umíme rozpoznat výuku, která nemíří na biflování, ale na růst dovedností a pochopení. Plán tréninku (výuky) není sestaven z názvů národnostních menšin, z jmen náboženských svátků ani ze statistik čehokoli, nýbrž je sestaven **z cílů** (co se sebou a ze sebe uděláme) **a z činností**, v nichž poznáváme sami sebe, zbavujeme se omylů, předsudků, hledáme a vytváříme způsoby jednání, které mohou dobře sloužit našim žákům i nám samým, když máme žít a pracovat s někým „jiným“. Budeme v kurzu naslouchat, co nám lektori povědí o Číňanech, anebo se tam dělají nějaké aktivity, které umožňují porozumět tomu, jak vidí svět čínský obchodník u nás a proč? Já bych se lektorů zeptal – už podle toho, zda umějí odpovědět bez „vykrucání“, se leccos pozná.

I když je jasné, že se často opravdu potřebujeme o cizích lidech dozvědět to, co nevíme, měli bychom si ohlídat, **proč vlastně chceme informace o cizích národech a náboženstvích atd. slyšet**: abychom to převyprávěli dalším (žákům), anebo s těmi informacemi budeme nakládat k nějakému užitečnějšímu cíli? To by mohl být *čtvrtý krok*, rovněž velmi levný a realizovatelný vlastními silami. O tom, jak na naše žáky působí odvykládaná látka, víte svoje. Zpackat celou interkulturní výchovu bude snadné: stačí naložit na již získané předsudky dětí ještě kopu školních informací, u kterých dítě vůbec neví, proč by je mělo i jen vyslechnout. Ale zkazit se to dá i tím, že děti budou pohotově a ladně uspořádávat výstřižky o náboženských hnutích nebo recepty z romské kuchyně, ale dopřejeme jim přitom nepohnout svými názory a zážitky. Výsledkem pak může být, že se většinové děti nad svými roztomile kolážovými flipy o kuchyni diví, jak ti špinaví cikáni dokážou spatlat tak nečekané ingredience a že to i jedí...

Učitelé, kteří prošli kurzy RWCT, ovšem mají (nebo by si měli vytvářet) dobrou představu i zkušenost

takové výuky, která neodstrkuje nikoho: ani tím, jak se s dětmi jedná, ani tím, jaká témata se vybírají, ani tím, které činnosti s dětmi provádějí ve třídě. Individualizace výuky není jenom politické heslo, ani to není jenom věc naplňování hodiny. Musíme na to děti samotné dlouho a důsledně připravovat, aby svou osobní odpovědnost za své jednání a své názory uměly a chtěly přijmout. Právě proto je tak důležité, aby interkulturní výchova zasáhla a přebudovala i hranici mezi národem učitelů a národem žáků.

Dokud bude učitel žákovi tím, kdo do třídy naveze hromadu úkolů, povinností, zákazů, dotud bude pro žáky obtížné se emancipovat a začít jednat odpovědně a individuálně.

Pro každého z nás je ovšem svět interkulturní rozmanitosti a bohatosti také výzvou a úkolem, nemůžeme přece vše vědět, nemohli jsme se o tom dozvědět. A přece to poznat potřebujeme. Ten *pátý krok* je dlouhý: pořad musíme číst (zábavně i poučně), a to hlavně o současném světě. Nejen romány, nejen noviny, ale to, co máme k dispozici, **potřebujeme vždy číst zároveň jedním okem jako materiál pro myšlení o interkulturnosti a pro výuku**.

Doufám, že všemi pěti uvedenými kroky nebudeme sloužit jenom ministeriálnímu záměru „zavést IKV do škol“. Když se té příležitosti chopíme dobře, měla by posloužit zejména každému z učitelů, aby se mu vyučovalo lépe, aby si více věděl rady v různých situacích školních i osobních a aby neměl na svědomí žáky, kterým škola pro jejich odlišnost od tuctového průměru zabežnila nebo otrávil cestu za vzděláním.

Radu, jak IKV zkazit, tedy už formulovat netřeba. Když učitel nevynaloží snahu a námahu, pak se mu to podaří i bez rad.

Autor je lektor KM, učitel PedF UK.

„Kulturní rozvoj a vzmach jednoho národa je podmíněn rozvojem národů ostatních. Kultury nepadají z nebe, nevyskytují se osamoceně, ale rostou z velikého pocitu práce a svobody všech lidí, a ne určité kasty, vrstvy, určitého, jediného národa.

Jediný národ může být jen historií označen za nositele té či oné kultury, ale podmínky života a uzrání jsou vždycky všelidské. Je nesmysl, nebezpečný nesmysl se domnívat, že některý z civilizovaných světadílů by se mohl odtrhnout od ostatních a budovat si kulturu vlastní. Pokrok jak kulturní, tak hospodářský a sociální je podmíněn právě nejsilnějším pocitem všelidskosti, jinak se vše zřítí do jediné propasti lži a lži, do nejpustšího barbarství!“

Jiří Kolář: Očitý svědek (Deník z roku 1949)

NAŠE TÉMA – INTERKULTURNÍ VÝCHOVA

Východiska pro plánování průřezového tématu*

Hana Košťálová (zkušenosti z projektu Varianty)

Průřezové téma nemůžeme plánovat izolovaně, ale musíme ho *vplánovat, zaplánovat, proplánovat* do celého vzdělávacího programu, na všechna „vhodná místa“ (doslovně i přeneseně). O cílech průřezových témat musíme přemýšlet v rámci všech ostatních cílů, které před nás staví RVP, potažmo náš ŠVP, a především v průniku s nimi.

Promyšlení interkulturní výchovy ve škole se týká celého školního kurikula – všechno, co se ve škole děje, bychom měli mít promyšleno z hlediska multikulturality společnosti a z ní vyplývajících nároků na interkulturní výchovu.

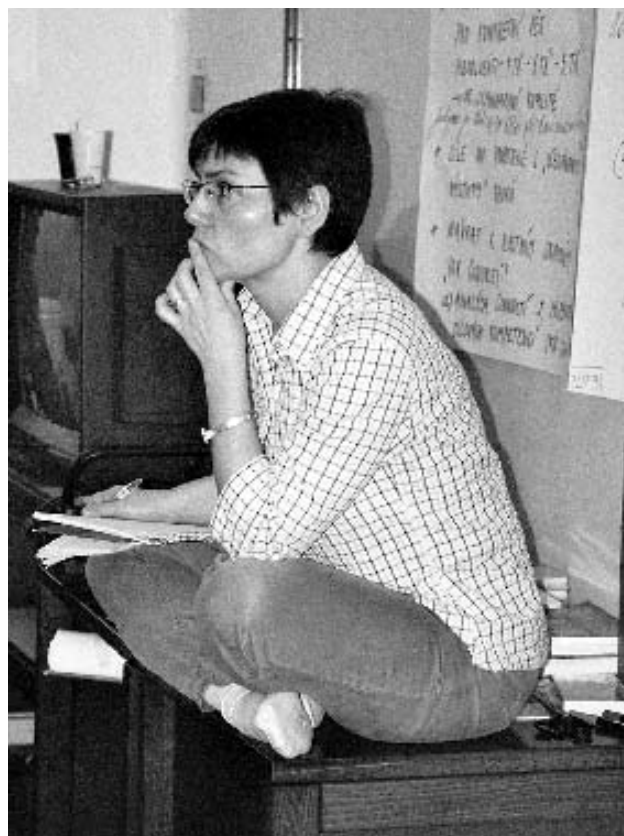
Důsledný interkulturní přístup ve škole by se měl projevit v naplňování dvou základních a vzájemně se doplňujících principů:

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 a cítí se tak, ať je to dítě z majority, kterékoli minoritní skupiny, dítě s hendikepem nebo s výjimečným talentem.

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

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



V oblasti IKV a možná více než jinde se mohou školní vzdělávací programy vzájemně lišit. Určitě se bude k IKV jinak stavět škola s převahou žáků z majoritní společnosti, škola se směsicí žáků přicházejících z rozmanitých kultur či škola sloužící převážně romské komunitě. Konkrétní situace školy představuje zcela 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 narostou.

Co je potřeba umět, když chceme zapracovat do ŠVP průřezové téma IKV (obecně)

- Rozumět **podstatě multikulturality** jako společenskému jevu a **interkulturní výchově** jako reakci na něj (Kde jsou v jednotlivci a společnosti 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**.
- Rozumět tomu, jak se obecné cíle IKV **konkretizují pro naše specifické školní podmínky**.
- Ujasnit si, o které (cílové) kompetence v IKV jde **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 IK 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, 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 procesu nebo jeho etapy jako meta, k níž se snažíme dopracovat. Cíl je vyjádření toho, jaký žák bude, co dokáže v určité chvíli svého vývoje. Pokud máme na dosažení cílů třeba tři roky času, musíme umět naplánovat, co vše postupně uděláme pro to, aby se žák ocitl v **kýženém cílovém stavu**. To znamená, že musíme analyzovat déleodobější cíl tak, abychom uměli najít a pojmenovat jeho složky a navíc ještě abychom tyto složky dokázali sestavit do sledu navazujících kroků.

Typy cílů, které lze najít ve třetí verzi RVP

1. Cíle jsou formulovány obecně jako cíle základního vzdělávání, resp. jako cíle, o které usilují instituce poskytující základní vzdělávání. (str. 5–6 ve třetí verzi RVP)
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 „utváření a rozvíjení kompetencí 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.
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 kvůli formulacím použitým v RVP velmi obecné a nemají povahu cílů. Nicméně naznačují, co by asi žáci měli během školní docházky rozvíjet. Pro plánování ŠVP je třeba s nimi dále pracovat a konkretizovat do cílů.
6. Vzhledem k tomu, že učivo vyselektované v jednotlivých oborech vzdělávacích oblastí je povinné (co to přesně znamená?), musíme i o něm uvažovat v kategorii cílů. Částečně se projevuje v cílových formulacích očekávaných výstupů oboru.

V projektu Varianty v modulu základní školy se již delší čas setkávají zástupci škol nad tématem IKV. Na jaře tohoto roku jsme se dostali až k promyšlené RVP – ŠVP – IKV. Zvolili jsme několik kroků:

1. Pročetli jsme a prodiskutovali (v rámci časových možností semináře) průřezové téma IKV ve třetí verzi RVP.
2. Identifikovali jsme, co všechno je třeba umět dělat a znát pro zvládnutí plánování průřezového tématu IKV do ŠVP (viz výše).
3. Hledali jsme, co se potřebujeme sami naučit, aby nám plánování průřezového tématu IKV ve škole nedělalo obtíže...

- Vymezit si pravidelný a dostatečný čas → identifikovat a volit pracovní i osobní priority; naučit se sebeorganizaci a časovému managementu.
- Umět si pro začátek vyhledat okruh spřízněných kolegů, ale neuzavřít se v nějaké elitní skupince, naopak umět přitahovat postupně další spolupracovníky. („Umět znát 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 v týmu rozdělovat a delegovat práci. Naučit se příjemně sdílet úspěchy i neúspěchy.
- Naučit se překračovat „propasti“ ve sboru („nahore“ a „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.
- Umět mapovat situaci ve škole z hlediska potřeb a možností IKV.
- Promyslet a formulovat, co mohu udělat pro IKV ve svém oboru (předmětu).
- Umět učit ke kompetencím, a navíc systémově a plánovitě → 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. 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 naopak týká jednotlivé třídy nebo předmětu.

	pravidelně a systematicky	jednorázově
celá škola	• 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	• Dny africké hudby • tematické výjezdy pedagogů (podle příležitosti, která se naskytne, a dle nabídky) • besedy (o EU) • spolupráce s Multikulturním centrem Praha • projekt: Spring Day in Europe
třída	• pravidla soužití • projekty (denní, měsíční) • adopce afrického dítěte • práce s dětskými právy • spolupráce s romskou asistentkou • dopisování s cizinci • výstavy • pomoc při organizaci akcí pro mladší žáky • komunikace, sebepoznávání, třídnické hodiny	• 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	• výchova k toleranci (každý umí něco) • trénink diskuse • problémová zadání • dopisování s cizinci (AJ, geografie, OV) • literární výchova – pohádky různých národů	• zařazování globální výchovy • tematicky zaměřené projekty (k různým kulturám) • světaďily – obyvatelé, kultura

5. V dalším kroku jsme promýšleli, zda a kde lze najít styčné body mezi cíli RVP (3. verze) s cíli IKV v téže verzi.

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

cíl obecný RVP	cíl IKV v RVP	nejasnost		cíl obecný v RVP	cíl IKV v RVP	nejasnost
A	12, 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				



6. Vybrali jsme si jeden z „přínosů tématu“ IKV, a to číslo 3 (str. 88 ve 3. verzi):

„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.“

Řekli jsme si, že toto je 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 formulovat, 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 pubertou opustí na čas dovednosti, 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 zvládání kompetencí každého jednotlivého žáka.

Rozplánovat růst kompetencí, to je jeden z nejzapeklitějších úkolů spjatých s plánováním školního vzdělávacího programu vůbec. Psychologové nám tu nepomáhají, je tedy třeba vycházet z učitelské zkušenosti. Tu mohou podat jedině ti učitelé, kteří již mají za sebou několik 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, jež se mohou vyvíjet nečekaně nerovnoměrně.

Při 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 zvládání buduje; b) v čem se ukáže?

3. třída	5. třída	7. třída	absolventi 9. třídy
• nehodnotí člověka podle vnějších znaků • pojmenuje jednoduše výhody a nevýhody života ve skupinách • zná zvyky a tradice různých skupin, zejména těch, s jejichž příslušníky se může setkat • je schopen pracovat bez předsudků • ví, že práva a povinnosti platí pro všechny STEJNĚ • vnímá individuální odlišnosti	• je schopen partnerské komunikace se všemi ostatními ze svého okolí • dovede navázat kontakt s vrstevníky • dokáže prezentovat otevřeně svůj názor • respektuje názory druhých • zná svá práva a povinnosti (svá i druhých), aktivně je používá v rámci školy a společnosti	• 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 – umí respektovat • vnímá všechny lidi jako rovnocenné občany	• 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 • vyjmenuje práva a povinnosti – své i druhých • analyzuje situace z hlediska práv i povinností v tomto věku • sestaví pravidla spolupráce • zdůvodní rozumně, proč s někým chce/nechce spolupracovat

Tabulka je produktem jednoho cvičení a je to pracovní polotovár. Každý sloupec tabulky sestavovala jiná skupina, takže na sebe nenavazují. Bylo by potřeba, aby skupiny ještě svou práci sladily a aby odpovědi na výše položené otázky byly zřetelné. Ale to je právě to nejtěžší, a proto to trénujeme.

Výsledek práce zračící se v této tabulce nám napovídá, že bude třeba se u tohoto kroku pozdržet a možná na to jít trochu jinak. Tomu se budeme věnovat v příštím semináři.

Vrátíme se k „přínosům tématu k rozvoji osobnosti žáka“ a jeden po druhém se ho pokusíme přeformulovat v cíl – či 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 dočasný 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 přistěhovanci x turisticky lákavá lokalita x 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 napříč stupni.

Nový pokus formulovat jednu složku „IKV přínosu 3“ a rozprostřít ji 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 třeták... 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 původně formulovaný cíl obecný:

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

(příklad připravil O. Hausenblas)



Klíčové kompetence v RVP (str. 7–10 ve 3. verzi)

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 jsou obecné pro celý RVP, porovnáme jednotlivé body – „přínosy tématu k rozvoji osobnosti žáka“ – s formulacemi klíčových kompetencí uvedenými v úvodních pasážích RVP. Při tom asi zjistíme, že formulace klíčových kompetencí je také třeba konkretizovat.

Někteří tvůrci školních programů se domnívají, že klíčové kompetence lze z RVP jen přepsat a více se s nimi pracovat nedá. Potom se při plánování učiva přiřadí sloupec na kompetence a k jednotlivému učivu se kompetence dosadí.

Náš způsob vidění a plánování školního vzdělávacího programu je opačný – plánujeme postupný nárůst a vývoj kompetencí, a 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 nezbytné trénovat, v jaké míře, v jaké náročnosti a kvalitě.

Pokud bychom průřezové téma IKV plánovali přirozeným způsobem, tedy společně s plánováním celého školního vzdělávacího programu, měli bychom jistě v tuto chvíli už klíčové kompetence rozklíčované na jednotlivé složky a patrně i mírně vývojově rozproštěné. Protože se v projektu Varianty zaměřujeme na jediné průřezové téma, budeme muset zůstat jen na povrchu a společně si s účastníky říct, že v tuto chvíli nutně musí jejich práce ve škole zapadnout do kontextu ŠVP.

Propojení témat IKV s obory vzdělávání

V dalším kroku plánujeme propojení témat a tematických okruhů předepsaných v průřezovém tématu IKV s jednotlivými obory. Chceme se zaměřit 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. U bodu „samostatně pracuje ... s dalšími slovníkovými příručkami“ lze 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 možné zabývat se slovníkem dnešní mládeže, našich žáků, jako specifické generační a sociální skupiny.

Popis dalších kroků nabídneme po realizaci navazujících seminářů. Nejlepším zdrojem informací a zkušeností budou ale samy školy plánující ŠVP včetně IKV.

Autorka je koordinátorka a lektorka KM.

* Materiál je zpracovaný s využitím výstupů ze seminářů interkulturní výchovy v rámci projektu Varianty. V něm pracují základní školy: ZŠ Červený Vrch v Praze 6, ZŠ Husova v Liberci, ZŠ Máchovo nám. z Děčína, ZŠ Modřanská v Praze 4, ZŠ Norská z Kladna, ZŠ Stará Ves, ZŠ Špitálská v Praze 9, ZŠ Šrámkova z Opavy, ZŠ Tábořská v Praze 4, ZŠ Zákolany u Kladna, 1. ZŠ Příbram.

Metodické vedení: O. Hausenblas, H. Košťálová. Zkušenosti z praxe čerpáme zejména od člena expertní skupiny Variant V. Berana.

Od mediální výchovy k multikulturním postojům

Nina Rutová (propojování průřezových témat RVP)

O multikultuře toho již bylo napsáno tolik, že je těžké přijít na něco nového, originálního. Je to nesnadné 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 vyslovené v úzkém okruhu lidí (zpravidla intelektuálů) nebo dílčí skutky 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. Oznámil to Karel Houdek, předseda devítičlenné komise, která dohlížela na regulérnost ankety. Ankety se zúčastnilo 1526 „oprávněných voličů“, tj. 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 1316 osob? A proč asi bylo 146 občanů pro?*
- *Kdo a proč nejspíše 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 můžeme přijít na to, 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 ORLÍČÍ – 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 a co je může vést k drobným krádežím?*
- *Dovedu se vcítit do člověka, který 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, jasné formulovaná stanoviska, jež lze úspěšně předložit studentům k souhlasu nebo polemice. Tvůrcům 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 a podobně.

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 vypovídat 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.

Chce to jen čas?

Možná, že jedno z řešení je ukryto v příběhu, který mi vyprávěla Helena Poláková (autorka textu na str. 34). 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 dětí 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 vyříkávat. 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 (být 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 nejružnějších 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 sledujeme, 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 vůči ní „citlivějšími“.

Další tip do vyučování aneb Jak udělat ze čtenáře blázna

Rumuni závodili s policejní hlídkou

MfD 10. listopadu 2001

Krimi

POTUČKY – 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 marginalií na zprávu další.

První otázka zní:

- *Opravdu v nás zpráva nic nezanechala? (Jakou zprávu pod takovým titulkem čekáme?)*

Na to se můžeme ptát sebe i dětí.

Možná, že pojmenujeme něco, co se dělo „jen“ v našem podvědomí.

...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.

Rumuni závodili s policejní hlídkou Krimi

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

POTUČKY – 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 nechytli. 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 Malotinská.

- *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 nenapíší?*

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 stěžuje bude zabírat 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 a multikulturní výchovy ve školách pro všechny osoby žijící na území České republiky 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.

Autorka je editorka Kritických listů, lektorka KM.

Drobná ochrana před manipulací

Po přečtení si vždy uvědomím: JAK na mě článek působí?

pozitivně? ☺

neutrálně? ☺

záporně? ☹

A PROČ?

NĚKOLIK DOBRÝCH POMOCNÍKŮ DO VYUČOVÁNÍ

Interkulturní vzdělávání (příručka nejen pro středoškolské pedagogy), projekt Varianty, vydala společnost Člověk v tísni, společnost při ČT, o. p. s., 2002 v nakladatelství Lidové noviny.

Cizinci v ČR. Český statistický úřad, Praha 2003 (publikace je poskytována do škol zdarma).

Nečitelní cizinci. Jak se (ne)píše o cizincích v českém tisku, Multikulturní centrum Praha, o. s., Na Poříčí 12, Praha 1.

Očernění. Etnické stereotypy v médiích, Člověk v tísni – společnost při ČT, o. p. s., 2003.

Občanské noviny – příloha Literárních novin.

Respekt – týdeník.

Romano hangos – týdeník Romů v ČR.

www.migraceonline.cz

Národnostní menšiny v Česku z pohledu ...náctiletých

Ivana Kmentová



V poslední době snad ani nepřejde den, kdy bych na ulici, v metru, ve škole nebo někde jinde nepotkala člověka, který by se na první pohled – či alespoň poslech – neodlišoval od nás „Čechů“ (hrdých potomků reků stanuvších na památné hoře Řípu). Kde se tady všichni vzali, na-

padá mě. Co je přimělo opustit rodné hnízdo a odcestovat do zemičky schoulené uprostřed Evropy? Jaký život u nás vedou? Odlišuje se od našeho? A co ti, kteří se zde narodili, ale nemají to „štěstí“ počítat se k národu chrabrého Žižky a moudrostí oplývajícího Komenského?

Na hledání odpovědí však v mém nabitém studijním programu nikdy nezbyl čas. Až letos se naskytla příležitost spojit příjemné s užitečným a napsat povinnou maturitní seminární práci s názvem *Národnostní menšiny a skupiny v České republice*. Mým cílem bylo popsat jednotlivé národnostní menšiny na našem území, jejich historii, kulturní specifika a postavení v české společnosti. Soustředila jsem se především na Romy a Vietnamce, s nimiž se setkáváme nejčastěji. Součástí práce bylo i dotazníkové šetření, které jsem provedla v několika základních a středních školách. Jeho cílem bylo zjistit, jaký názor na cizince a národnostní menšiny mají dnešní mladí lidé. Zde nabízím nejzajímavější závěry výzkumu...

Oslovila jsem 350 mladých lidí ve věku 13–19 let, z toho 178 chlapců a 172 dívek. Vzorek tvořili žáci a studenti pražských i mimopražských základních a středních škol. Respondenti byli rozděleni do něko-

lika skupin podle typu školy a velikosti sídla, kde se nachází – pražské ZŠ: 118 žáků (13–15 let), mimopražská ZŠ: 25 žáků (15 let), pražské gymnázium: 72 studentů (17–19 let), mimopražské gymnázium: 28 studentů (16–17 let), pražská obchodní akademie: 60 studentů (17–19 let), pražská střední průmyslová škola: 47 studentů (16–17 let).

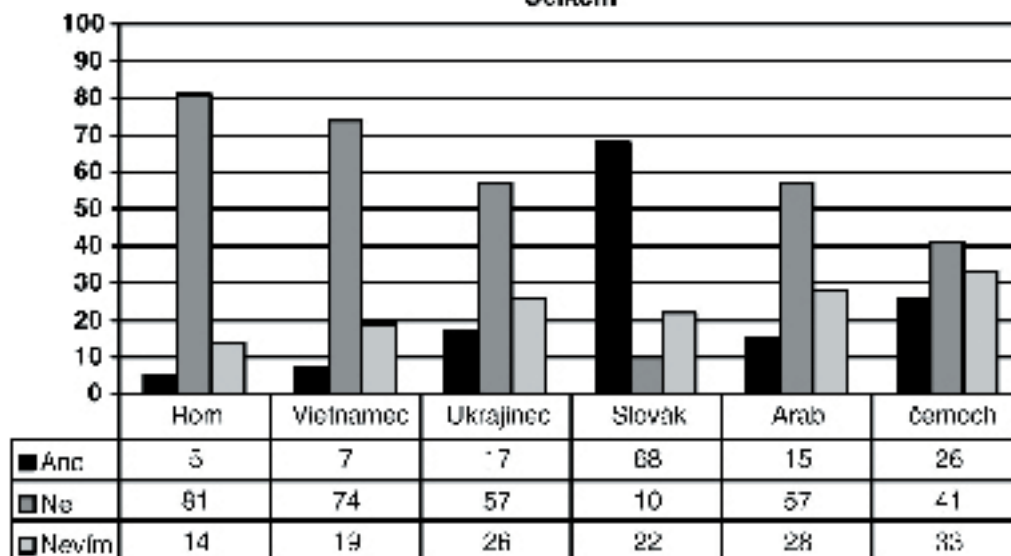
Na otázku: *Setkáváte se ve svém každodenním životě s příslušníky jiných národností (např. ve škole, v sousedství, v obchodě)?* – odpovědělo 91 procent dotázaných kladně. Zaujaly mě odpovědi na dotaz: *Jaké jsou vaše sympatie k těmto skupinám?* Studenti vyjadřovali své názory jako ve škole, tedy na stupnici 1–5, a potvrdila se hypotéza, že největší sympatie patří Slovákům, nejmenší naopak Romům. Další otázka se týkala možnosti zvolit si životního partnera jiné než české národnosti (viz grafy).

Pro učitele by mohly být přínosné poznatky o zkušenostech studentů se školní výukou týkající se tématu: *Život cizinců v ČR*. Na dotaz: *Učili jste se ve škole o zvycích a způsobu života národnostních skupin žijících v ČR (Romové, Vietnamci, Ukrajinci, Poláci, Slováci, Arabové)?* – odpovědělo 67 procent dotázaných záporně, nicméně 48 procent respondentů se domnívá, že by pro ně takovéto informace byly užitečné, pouze 18 procent studentů necítí potřebu dozvídat se nové poznatky k danému tématu. Pro učitele je to zpráva o tom, že jejich svěřenci by uvítali, kdyby se této problematice ve škole věnovalo více pozornosti. Inspirací může být kupříkladu některý z programů Multikulturního centra (viz rubrika *Nabídky – pozn. ed.*), spolupráce se společností Člověk



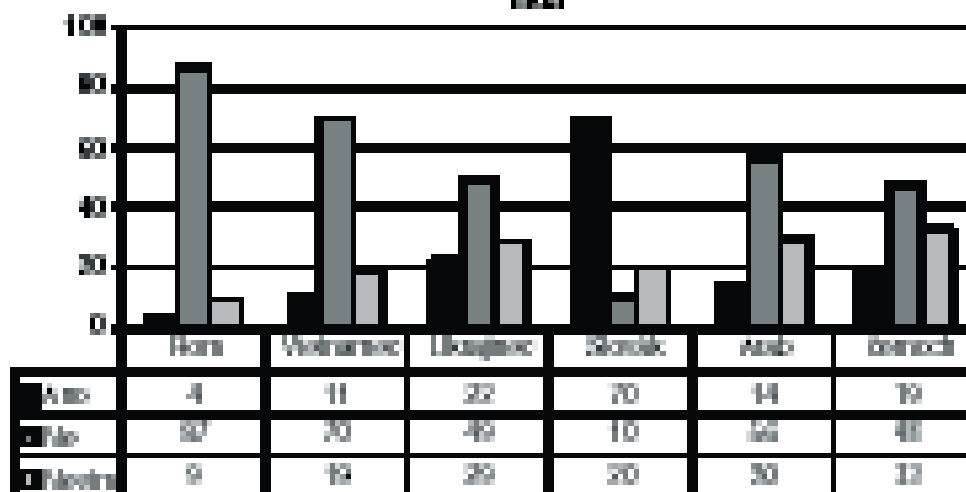
Připouštíte možnost, že by se vaším životním partnerem stal
příslušník některé z následujících národností? (v %)

Celkem



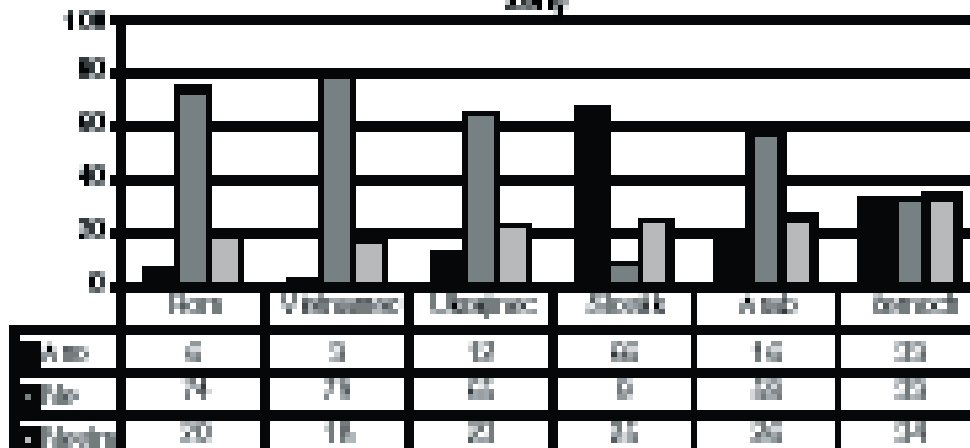
Připouštíte možnost, že by se vaším životním partnerem stala
příslušnice některé z následujících národností? (v %)

Muži



Připouštíte možnost, že by se vaším životním partnerem stala
příslušnice některé z následujících národností? (v %)

Ženy





v tísni (www.clovekvitisni.cz) či filmovým festivalem Jeden svět (www.jedensvet.cz), které nabízejí školám velmi zajímavé filmy na videokazetách.

Během výzkumu získané údaje víceméně potvrzují obecné trendy ve vztazích k jednotlivým národnostem žijícím v ČR.

Pokusila jsem se také získat stanovisko cizinců žijících v ČR a při té příležitosti jsem se zúčastnila několika akcí, jež pořádala o. p. s. *Nová škola* pro vybrané žáky základních škol, cizince a příslušníky národnostních menšin. Všichni dotazovaní (bez výjimky) mají kamarády mezi Čechy, ale na druhou stranu jich většina udržuje styky i se svými krajany (mimo okruh

své rodiny). Téměř všichni rovněž uvádějí, že mají možnost kulturního vyžití v duchu svých národních tradic. Překvapilo mě, že nikdo neuvedl, že by pro něj bylo obtížné naučit se česky (pro polovinu dotázaných bylo učení se češtině snadné, pro ostatní středně obtížné). Většina respondentů ještě není rozhodnuta, kde by chtěla v budoucnu žít, někteří počítají s tím, že zůstanou v České republice. Téměř všichni připouštějí možnost, že by se jejich životním partnerem mohl stát Čech.

Autorka psala svůj příspěvek během svého „svatého týdne“ před maturitou na Gymnáziu Christiana Dopplera v Praze 5.

Co mi dalo vyučování cizinců

Jitka Kmentová



Autorka článku vpravo.

V životě se setkáváme s událostmi, které přicházejí v pravý čas, aby nám umožnily nově nazírat na skutečnost nebo nás posunuly dál v naší badatelské cestě. Jednoho podzimního odpoledne zavítal do sborovny ředitel a zeptal se, zda nechci připravovat k přijímacím zkouškám na naše gymnázium vietnamskou holčičku. Doučování se obloukem vyhýbám, ale cítila jsem, že by to mohla být zajímavá zkušenost. Tak se do mého pracovního rozvrhu dostala Zuzanka a rodina Dangova, která mě naučila mnohé o Vietnamcích, Češích, češtině i české škole.

Zuzančini rodiče přišli do České republiky na začátku devadesátých let minulého století a jejich dvě děti se narodily u nás. Zuzka (11 let) i David (9 let) hovoří plynně česky i vietnamsky, chodí do české školy, mají kamarády mezi Čechy i Vietnamci, domov mají v Praze i ve Vietnamu, kam téměř každoročně jezdí. Rodiče neplánují, že by se z České republiky odstěhovali, a tak vedou své děti k tomu, aby v českém prostředí obstály.

Do rodiny jsem přicházela každý týden a začala se stydět za to, že si Vietnamce spojuji jen s pouličním prodejem a nevím nic o jejich kultuře, zvyklostech, mentalitě. Překvapilo mě dokonce i to, že jich v daleké asijské zemi žije téměř osmdesát milionů.

Při prvních návštěvách mě překvapila velká Zuzančina uctivost. Nikdy se nestalo, že by mi nepodržela dveře, když jsme vstupovaly do výtahu, nikdy se neopomněla zeptat, jak se mám, o hlasitém a zřetelném pozdravu ani nemluvě. Nabyla jsem dojmu, že děti jsou vychovávány velmi přísně. *Hlavním pravidlem pro vystupování na veřejnosti a při kontaktu s ostatními lidmi je ve vietnamské kultuře diskrétnost a mírnost, důležité je nepovyšovat se nad ostatní, děti jsou vedeny k úctě k dospělým lidem.* Zpočátku jsem dokonce měla pocit, že Zuzka snad ani není dítě, že se neumí smát a zlobit. Teprve když jsme se lépe poznaly, začaly jsme spolu vtipkovat – od Zuzky jsem se učila dětské hádanky a anekdoty českých dětí.

Zuzce i jejím rodičům velmi záleželo na školních výsledcích. *Pro Vietnamce je vzdělání nesmírně důležité. Pro většinu rodičů je velice podstatné, aby jejich děti získaly co nejvyšší vzdělání. Jsou často ochotni vynaložit veškeré prostředky na to, aby jejich děti mohly studovat. Učitelé a vzdělaní lidé se těší veliké úctě. Učitel je velkou autoritou, děti si velice vážily jeho vzdělání, při každé příležitosti mu dávají dárky a květiny.*

Překvapilo mě, jak bravurně Zuzanka ovládá pravidla českého pravopisu i tvarosloví, všechno to, co se ve škole učili, bez zaváhání aplikovala. Tím spíše jsem si uvědomila, že se ve škole učí poučky a pravidla na úkor tvořivého přístupu k jazyku a k jeho pestré slovní zásobě. České děti, které vyrůstají v nepodnětném domácím prostředí, kde jim nikdo nečetl pohádky, nevyprávěl příběhy a nezpíval s nimi, i takové děti není třeba učit o českém jazyce, ale český jazyk.



Protože jsem do rodiny docházela celý rok, mohla jsem se svými novými známými prožít i některé jejich svátky. V období kolem Mikuláše jsem si všimla, že na domácím oltáři leží ovoce a bonbony. V první chvíli jsem se domnívala, že je to zvláštní transformace naší nadílky pro děti. Paní Dangová mi úsměvem a milou vlídností pomohla jednoznačně faux pas překlenout. Od té doby vím, že v takových případech je třeba nejdřív přemýšlet o tom, co vím o asijské kultuře, a pak teprve myslet na evropské a české tradice. *V kultuře celého Dálného východu je úsměv projevem několika různých pocitů. První „význam“ je stejný jako v evropské kultuře, úsměvem člověk vyjadřuje radost, veselí, dobrou náladu. Druhou příčinou úsměvu je neporozumění. Pokud Vietnamci někdo něco vysvětluje a on tomu nerozumí, začne se usmívat. Omlouvá se tím za svoji nechápavost nebo tím dává druhému signál, že pravděpodobně udělal někde chybu, a dá mu tak (aniž by ho urazil přímou výtkou) možnost, aby věc vysvětlil ještě jednou. Vietnamci, v jejichž kultuře hraje diskrétnost významnou roli, se také usmívají, pokud se jim něco nepříjemného stalo (i když jim např. zemřel někdo blízký). Dělalí to proto, aby okolí nepoznalo, že mají problém, nechtějí totiž druhé svými záležitostmi zatěžovat.*

Celý rok byl v rodině poznamenán smrtí tatínka paní Dangové. Každé novoluní si ho rodina připomínala, na domácí oltář přinášeli oběti v podobě ovoce, sladkostí, peněz, alkoholu a vonných tyčinek. Zuzanka často hovořila o svých příbuzných ve Vietnamu, byla hrdá na to, že má osmnáct bratranců a sestřenic. Hlavní autoritou v rodině Dangové je otec – vždy, když musel z domova odjet, jsem byla s touto skutečností seznámena a viděla jsem, že členům rodiny opravdu velice chybí. *Rodinné vztahy, a to i mezi vzdálenějšími příbuznými, jsou daleko pevnější než u nás. Při setkání je slušné zajímat se o partnerovu rodinu a zdraví jejích členů. Člověk tím dává najevo, že plně respektuje rodinné zázemí druhého, i když Evropanovi mohou takové informace připadat příliš důvěrné. Výhodou je neodbytná odpověď na tuto otázku pouze jednou větou, vypadalo by to nezdvořile, ale trochu se na toto téma rozhovořit (a samozřejmě dovolit totéž druhému), Vietnamci pak budou přístupnější jednání s vámi. Vzhledem k tomu, že ve Vietnamu je silná konfuciánská tradice, výsadní postavení má ve společnosti i v rodině muž. Muž je hlavou rodiny a jejím reprezentantem, žena má na starosti chod domácnosti. Starším lidem se projevuje úcta (to je také vliv konfucianismu). Na druhou stranu by se ale starší měli starat o mladší. Úcta ke starším souvisí s kultem předků, který je ve vietnamské kultuře hluboce zakořeněn. V každé domácnosti (a to i ve vietnamských domácnostech v ČR) nalezneme oltář předků, bývá v hlavní obytné místnosti naproti vchodu, jsou na něm fotografie členů rodiny, jejích předků a někdy i nejbližších přátel, dále se na něj pokládá ovoce a zapalují se vonné tyčinky (jinak je lidé zapalují v chrámech a pagodách, obdobně jako my dáváme svíčky na hřbitovy a do kostelů).*

Zuzančina rodina přejímá i naše svátky, a tak Dangovi měli o Vánocích jmelí, stromek, dárky. Duchovní obsah zůstal samozřejmě nenaplněn a umělý stromek zdobil obývací pokoj až do února. Rodina mi nezapomněla popřát hezké Vánoce a zdvořile se zeptat, jak oslavíme počátek roku 2004. Dangovi strávili silvestrovské veselí v centru Prahy. Uvědomila jsem si, že ani mnohé české děti vlastně neznají náboženskou podstatu původně křesťanských svátků. Kladu si otázku, jestli škola má – či nemá – žáky seznamovat i s duchovním obsahem a filozofií náboženství a do jaké míry si to může dovolit. Míním, že škola by měla učit, co je to duchovní život, a to bez ohledu na vyznání, např. že ke svátečním dnům nepatří jen bohatý stůl a spousta „krámů“, ale také přemýšlení, rozjímání a rozmlouvání se sebou. Jinak ty svátky (jakékoli) ztrácejí smysl.

Velkou oslavu ve společnosti vietnamských přátel chystali na únor, kdy pro ně začíná nový rok. *Nejvýznamnějším vietnamským svátkem je Nový rok – Tet (Têt), který připadá podle lunárního kalendáře na konec ledna – polovinu února. Na Nový rok se schází celá rodina, lidé se vrací do svých rodných vesnic, za svými rodiči a prarodiči. Při této příležitosti lidé zdobí své domácí oltáře broskvoňovými větvíčkami, ovocem, vonnými tyčinkami a často přikládají i dvě stébla cukrové třtiny, která představují hole, o něž se mohou opřít stařečkové (předci), kteří přijdou z nebe, aby se potěšili se svými potomky. Předkům se také nejdříve nabízí jídlo – misky s pokrmy a otevřené lahve se položí na oltář, a až po chvíli se všichni pustí do jídla. Tradičními pokrmy jsou ryby, maso v karamelu, polévky, zelenina a rýžové koláčky banh chung (bánh chung). Děti dostávají drobné dárky, ve městech i peníze.*

Jak jsem se dočetla, v tradiční vietnamské kultuře se neslaví narozeniny, ale výročí úmrtí nejbližších předků nebo rodinných příslušníků. U Dangových děti oslavovaly narozeniny typicky českým způsobem včetně toho, že obdarovávaly své kamarády ve škole bonbony, ale kult předků byl všemi členy rodiny silně ctěn.

Vietnamci jsou rovněž velkými vlastenci. Zvláště v rodinách žijících mimo Vietnam se velmi dbá na to, aby děti měly vztah ke své vlasti a aby jí zůstávaly věrní. Z toho důvodu Vietnamci u nás pro své děti organizují výuku vietnamštiny. Do České republiky se také dováží množství vietnamských učebnic a literatury pro děti. Během svého „vietnamského roku“ jsem si všimla, že Dangovi se často stýkají se členy vietnamské komunity, společně slavili svátky, jezdili na hory, organizovali společná promítání vietnamských filmů. Do české společnosti pronikají velmi obtížně. Zuzanka mi vyprávěla, že zpočátku k ní některé děti byly nepřátelské, ale paní učitelka dala jasně najevo, že Zuzanka je stejně důležitým členem společenství jako ostatní. Zuzančino sebevědomí vzrostlo a oba sourozenci, Zuzka i David, se s českými dětmi přátelí, navštěvují se a považují se za kamarády.

Čím víc jsem se stávala součástí rodiny Dangovy, tím víc jsem přemýšlela o svých studentech-cizincích. Vždycky jsem se snažila, abych zohledňovala jejich



odlišné zkušenosti a zvyky, vedla jsem je k tomu, aby seznamovali spolužáky s kulturou vlastní země, obdivovala jsem je za to, jak dobře se naučili česky, a jejich jazykové projevy jsem hodnotila podle jiných kritérií. V současné době učím dvě cizinky ve třetím ročníku, obě přijely z bývalého Sovětského svazu. Díky Zuzance připomínám častěji svým českým studentům, že cizinci vnímají naši zem jinak než my. Vedli jsme ve třídě zajímavé diskuse o tom, co je to „česká národní povaha“, Mila s Julií vyprávěly, jaké zkušenosti s Čechy mají ony. Zajímavé bylo, když jsme v jedné z diskusních hodin hodnotili systém našeho školství a děvčata jej porovnávala se školami ve své vlasti. Jednou jsme se dostali na téma náboženství – studenti rozproudili rozpravu na téma: „Bůh a jeho podoby“ – a ukázalo se, že ve třídě jsou vedle sebe katolíci, evangelíci, pravoslavní, muslimové a bezvěrci a že dokážou zcela věcně a kultivovaně hovořit o svých pocitech, potřebách a myšlenkách.

Jako učitelka češtiny přemýšlím, co je třeba udělat pro cizince, aby se jim náš jazyk učil lépe. Vietnamka Zuzanka, která vyrůstala v České republice a chodila do české mateřské školy, má perfektní výslovnost, velmi dobře ovládá gramatická pravidla, problémy

jí činí jen slovní zásoba. Její jazyková úroveň může tedy vzrůstat dialogem, četbou českých knih, poslechem českých nahrávek. Dívka z Ruska má potíže s užíváním zvrtných slovesných tvarů, je pro ni těžké rozlišovat zvrtné zájmeno se a si (např. domnívám si), obtížné je pro ni osvojení si českých slovesných vazeb a český slovosled. Julie z Běloruska se potýká s kvantitou samohlásek a s českým přízvukem. Obě dívky obtížně rozlišují spisovnou a nespisovnou vrstvu jazyka, protože jejich hlavními učiteli byli spolužáci a život v české společnosti. Zuzanka mluví a myslí česky, gymnazistky umí češtinu jako cizí jazyk.

Po roce zkušeností vím, že cizinci, kteří přicházejí do naší země, mohou naše životy obohatit v případě, že i my jsme schopni pro obohacení něco udělat. K tomu chci vést i svoje české žáky.

Ve svém textu jsem použila úryvky ze seminární práce Ivany Kmentové: *Národnostní menšiny a skupiny v České republice*.

Autorka je gymnaziální učitelka, lektorka KM.

Cizinci v České republice

Mila Kazimagomedová

Každý má jiný důvod, proč si zrovna vybral tu zemi. Kdo by nechtěl se podívat na krásu Prahy a jiných měst a lázní. Ale mnozí ani netuší, že by si natolik nechali okouzlit Českou republikou, že by tu zůstali déle než na pár dnů nebo týdnů. To je zrovna případ naší rodiny.

Nejhorší ale přijde pak, kdy objevíš, že tu nikoho nemáš a neznáš a nemáš ani práci a ani neumiš mluvit česky. A přichází peklo, které bys ani nečekal. Hodně cizinců totiž sem jezdí kvůli práci, protože ve státech, jako je například Rusko je plat mizerný. Jiní sem jezdí, aby změnili život, přátelé a prostředí. A proto se snadno přizpůsobí. Nejhorší je první rok, kdy objevuješ tolik nových věcí, že to ani nestíháš registrovat. Někteří to však nezvládají a buď se vracejí zpátky, nebo jdou dál a hledají to místo, kde by se dobře cítili.

První věc, kterou si musíš naučit, je čeština. Pokud to nezvládneš, nemáš tu co dělat. To vím z vlastní zkušenosti. Když jsem nastoupila do 8. třídy na základní školu, měla jsem velkou radost, že se dozvím něco nového a že budu mít nové přátele, ale netušila jsem, že jdu rovnou do pekla a že mi dá velkou práci z toho pekla si dostat. Teď na to neráda, ale zároveň jsem pyšná, že jsem to zvládla a stále jdu kupředu nehledě na překážky.

Život je tady samozřejmě těžký, ale krásný a zajímavý. Cítím tady takový klid, který jsem v Rusku postrádala. Tady jsem začala vážit jiných věcí, které jsem dřív ani nevšíkala. Tady jsem si naučila odpočívat a nežit jenom prací i o víkend. Cítím se tu jako doma a jsem ráda, že žiju zrovna tady.

Mila přijela do České republiky z Ruska před čtyřmi lety, nyní studuje ve 3. ročníku Gymnázia Opatov v Praze 4.

Text je autentický, záměrně jsme neopravovali drobné jazykové nedostatky. Představme si sami sebe, jak píšeme absolutně bez chyby po čtyřletém pobytu například v Bulharsku.

„Když jsem přišel do exilu – bude tomu za chvíli deset let –, psával jsem poněkud ztřeštěně některým svým cizojazyčným přátelům: ‚Doufám, že naše přítomnost mezi vámi nebude neplodná; doufám, že se staneme jakýmsi tmelem mezi zeměmi a národy, že budeme s to přispět k vytvoření širšího a těsnějšího společenství mezi zeměmi a národy.‘ –

Z této naděje byl třeba mnoho slevit, i když jsme se jí nevzdali nadobro.“

Jan Čep: Poutník na zemi

**Můj život v Čechách**

Julie Bykoderová

Zkuste si to představit. Žijete si spokojeně ve svém milovaném městě, ve své rodné zemi, máte spoustu přátel a kamarádů a ke štěstí vám skoro nic nechybí. Jednoho dne se zčistajasna dozvíte, že vaši rodiče mají v plánu přestěhovat se do cizí země. Najednou se vám zborší svět. Musíte opustit to všechno, co máte rádi a co je pro vás důležité. Začnete přemýšlet o tom, jaké to v nové zemi bude, jestli zapadnete mezi ostatní a jestli najdete stejně dobré přátele, jako jste dosud měli. Moje osobní zkušenosti vypadaly takhle.

Nervozita se zvyšovala stejně, jako se přibližovalo datum odjezdu. Najednou se ale všechno obrátilo, a ačkoli jsem až doteď dělala všechno pro to, abych odjet nemusela, začala jsem se do nové země těšit.

Do Čech jsme přijeli v noci, když všichni spali a nikde nikdo nebyl. To mě trochu zklamalo, protože jsem už chtěla vidět, co jsou Češi vlastně zač. První noc jsem strávila v pronajatém bytě, kde mi všechno připadalo cizí. Připadala jsem si opuštěná a v tuto chvíli bych nejraději vzala kufry a odjela zpátky.

Nejvíce jsem se děsila nástupu do nové školy, kde všichni mluví jazykem, který je mi absolutně neznámý. Do nové třídy jsem nebyla přijata zrovna nejlépe, spolužáci mě nebrali jako jednoho z nich a i učitelé mi dávali najevo své nesympatie vůči mně. Naštěstí jsem přišla až do druhé poloviny devátého ročníku základní školy a věděla jsem, že v tomto pro mě nepříjemném prostředí už dlouho nebudu, a doufala jsem, že se dostanu na střední školu a tam už bude všechno jinak.

K mé radosti mě přijali na gymnázium a všechno se opravdu změnilo, jak jsem si přála. Byli tu jiní lidé, kteří mě přijali mezi sebe velmi dobře a pro které jsem byla svým způsobem zajímavá tím, odkud pocházím. Postupem času jsem zapadla mezi ostatní, našla si dobré přátele a naučila se, dá se říci, téměř dokonale česky.

Rozhodně to pro mě nebyla snadná cesta, ale získala jsem spoustu zkušeností. Teď toho, že jsem se do Čech přestěhovala, nelituji a zpátky už bych se ani vrátit nechtěla.

Julie studuje 3. ročník Gymnázia Opatov v Praze 4, do České republiky přijela se svými rodiči z Běloruska.

V textu byla opravena jen slova původně napsaná s chybnou délkou samohlásek. Jak někteří cizinci sami uvádějí, kvantita samohlásek je pro ně velmi obtížná. (K mé radosti mě přijali na gymnázium a všechno se opravdu změnilo, jak jsem si přála.)

Interkultura v Kritických listech v letech 2000–2004

Čím více jsem sám sebou, tím méně jsem Čechem, N. Křístek 1–2/12

Vývoz amerického imperialismu? (Rozhovor O. Hausenblase s D. Kloosterem a Pat Bloemovou) 1–2/32

Výchova k toleranci a proti rasismu, J. Poláčková 3/37

Ke kořenům předsudků a intolerance, D. Fialová 3/39

Definice náboženství, A. Plíhalová 3/35

Vyprávět příběh – tradice lidové slovesnosti, V. Šneberger 4/37

Zpráva o průběhu experimentu – Speciální program pro reintegraci žáků zvláštních škol, V. Šneberger 5/38

Je dobré podporovat vzdělání romských dětí? K. Marques 6/27

Projekt EQUAL, Člověk v tísni, H. Košťálová 7/8

Projekt Varianty, T. Hirt 7/27

Řecko, N. Rutová 8/47

M. Kurdíková, L. Kyncl a kol.: CD-ROM čítanka, O. Hausenblas 8/53

Romské děti nastupují na střední školy, K. Marques 9/11

Interkulturní vzdělávání, J. Buryánek 10/16

Tandem, H. Košťálová 10/17

Menšinová komunita – zdroj gramotnosti, B. Staszová, D. Tankersleyová 12/30

Romové a my, E. Kašparová 12/33

Na zkušené v Moldavsku, H. Košťálová 13/10

Pozdrav z Kalifornie, Jana Kargerová 13/46

CO SE DĚJE U NÁS

Představujeme učitele a lektory Kritického myšlení

EVA KAŠPAROVÁ



Ke *Kritickému myšlení* mě přivedla dramatická výchova, vrozená nestálost a vždy znovu nastupující nespokojenost s okamžitým stavem věcí a z toho pramenící chuť neustále něco objevovat a zkoušet.

Na vině mnoha změn v mém profesním životě je určité soupeření sama se sebou, dokazování si, že na tohle ještě mám, tohle dokážu. Od rozdělaných věcí zásadně neutíkám a bojovný duch mi velí vydržet, i za cenu ztrát, což potvrzuje i moje současné tříleté „uvíznutí“ ve funkci ředitelky školy a s ním související studium managementu, ačkoliv o sobě dobře vím, že mám takřka nulové matematické nadání a kancelářská práce není moje hobby. Když už jsem u svého horšího já, musím ještě přidat pramalou orientaci v prostoru a znalost pouze jednoho světového jazyka, ruštiny. K výše jmenovanému nutno dodat, že jsem typ spíše humanitně zaměřený, zajímá mě člověk, jeho problémy i projevy, zaobírám se jimi, a tedy i sama sebou. Můj muž o mně říká, že jsem vrba, které se každý svěří.

Po svém dědečkovi jsem zdědila vztah k divadlu, po tatínkovi schopnost vyjádřit se slovem i písmem, životní energii a potřebu stále něco dělat, po mamince učitelskou profesi, určitou systematickostí v práci a přísností k sobě. Od roku 1982 jsem učila postupně v mateřské, umělecké i základní škole a jedenáct let se zabývám i vzděláváním dospělých. Jsem také stálou studentkou. Vždy se najde pro mne neobjevená oblast, kterou bych chtěla poznat. A tak došlo i k mému setkání s *RWCT*.

Můj obor, dramatická výchova, je těsně spjat s literaturou i jazykem, ale také s pohybem, prostorem, prožitkem získaným při řešení konfliktů v modelových situacích. *Kritické myšlení* nabízí jinou formu prožitku – a především, zaměřuje se výhradně na rozvíjení dovednosti kriticky myslet. Žák hodně sedí, čte, píše, diskutuje, přemýšlí a prožívá. I dramatická výchova druhotně rozvíjí schopnost kriticky myslet. Využívá k tomu vedle čtení a psaní zejména dramatické hry, hry v roli a improvizace.

Kladla jsem si otázku, jak skloubit dohromady metody *RWCT* a metody dramatické výchovy, aby nezmizelo kritické myšlení s důrazem na čtení a psaní, ale hodina byla živější, pohyblivější, organizačně zajímavější. Ne v každé hodině lze uplatnit cele dramatickou výchovu, ale v každé hodině je možné uplatňovat dílčí metody a prvky dramatické výchovy.

Mnohé metody se dají dobře „kloubit“ s metodami *RWCT*. Nabízím alespoň několik metod jako inspiraci.*

Živé – nehybné obrazy (sochy, fotografie z alba, figuríny)

Obraz tvoří nehybná těla žáků. Může se proměňovat (např.: 3 období života, co se dělo na začátku – na konci), jednotlivé postavy mohou být v obraze vyměněny, může být doplněn o další postavy, detaily. Obraz může být okomentován diváky – žáky zvenčí, může být ozvučen.

Alter ego (stín, druhé já)

Jeden žák hraje vnější chování, druhý hráč vnitřní prožívání. Oba mohou hovořit současně, vést spolu dialog nebo hovořit střídavě.

Dabing

Jeden žák propůjčí postavě hlas, druhý hráč pohyb (tělo). Totéž platí pro skupinu.

Reportáž

Žáci v roli reportérů zjišťují na základě osobní účasti podstatná fakta a vztahy. Lze pracovat ve dvojici, vstupovat do různých rolí.

Horká židle

Žáci zpovídají určitou osobu v roli (spisovatele, literární postavy, ...) a snaží se o ní získat co nejvíce informací.

Kvazipanel

Několik odborníků (policista, novinář, zástupce veřejnosti, pedagog...) zasedne k jednomu stolu a před diváky řeší určitý problém. Moderátor může využít i dotazů diváků.



V hodinách se často s dětmi zaměřujeme na témata vypovídající o sobě, o druhých, o rodině, kamarádech i minulosti. Dílna psaní je k tomu jako stvořená. Dobrému psaní napomáhá právě vstup dětí do rolí a psaní v roli. Spojení minulosti, současnosti, ale i propojení s životy literárních postav láká, a s dětmi tak objevujeme mnoho zapomenutého i inspirujícího.

Alespoň dva příklady na závěr...

Jmenuji se Zuzana

Zuzana se jmenuji proto, že se to jméno tatínkovi líbilo. Mamince se víc líbí Hanka. Kdybych byla kluk, tak bych se jmenovala Vojtěch. Žádný můj předek se nejmenoval Zuzana, tak jsem vlastně Zuzana I. Znáám dvě spisovatelky Zuzany, paní Novákovou a paní Holasovou. V Jihlavě přispěla na zvon v kostele sv. Jakuba lázebnice Zuzana. Je slyšet po celé Jihlavě. Lázebnice Zuzana vysvobodila krále Václava IV. z vězení. Zuzana je židovské jméno. Zuzana je i herečka paní Bydžovská. Jméno Zuzana se mi líbí!

(práce žákyně 4. třídy ZŠ)

Otázky pro vás

- Víte, jak jste přišli na svět?
- Kdo vám vybral jméno a jak jste s ním spokojeni?
- Jaká je historie vašeho jména a kdo v historii i současnosti je proslavil?

Jožka Mašková

Narodila se v říjnu, ve vesničce Belová, okres Šanorýn, na Slovensku. Když jí bylo šest neděl, odstěhovali se do Čech, do Velkých Čičovic, okres Praha-západ. Potom její rodiče odešli pracovat k sedlákovi, panu Horákovi do Lidic, kde teta začala chodit 1. září 1941 do školy. Tři neděle před

vypálením Lidic její maminka dostala vnuknutí, že v Lidicích nebude, sebrala děti a odešla zpět do Čičovic, které byly od Lidic vzdáleny 3 km. V roce 1942 byly vypáleny Lidice, nikdo nevěděl, že před tím odešli, a tak měli za to, že tam zůstali, protože nebyli odhlášeni. V době vypálení Lidic byli na poli a okopávali brambory v Čičovicích, a když viděli kouř, jak se valí nad Lidicemi, plakali a nevěděli, co se děje. Když se to do Čičovic doneslo, museli se schovat, aby je nenašlo gestapo. V Čičovicích zůstali do roku 1946, potom se odstěhovali do Klášterce nad Ohří, kde teta vychodila školu. Po škole nastoupila do zdravotní školy a po jejím absolvování pracovala v dětském domově Radošov u Karlových Varů. V roce 1955 se provdala do Borotic, pracovala jako svářečka v Kovosvitu v Dobříši až do důchodu. V Boroticích žije 47 let. Vychovala dvě děti, má dvě vnoučata a spokojené manželství.

(práce žákyně 6. třídy ZŠ)

Otázky pro vás

- Máte také předka, na něhož jste v rodině hrdí?
- Za kým ve svém okolí byste se mohli vypravit, aby vám vyprávěl o časech minulých?
- Znáte historii své rodiny dobře?
- Mohli byste podrobně vyprávět svým dětem (vnoučkům) o životě předků vaší rodiny, o životě ve vesnici nebo městečku, kde bydlíte?

Autorka je ředitelka ZŠ Borotice, lektorka KM.

e-mail: zsbortice@volny.cz

* Další vhodné metody pro svoje hodiny můžete najít v knize: Valenta, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha, Agentura STROM 1997.

Klub učitelů RWCT v Příbrami

Eva Kašparová

V 1. ZŠ v Příbrami se setkávám s učiteli, kteří se zajímají o program *Čtením a psáním ke kritickému myšlení*, od roku 2001. Na tři zkrácené základní kurzy navázal nejprve kurz pokračovací a v září 2003 i *Klub učitelů RWCT*. Počítala jsem s menší skupinou učitelů, ale nakonec tvoří klub dvě skupiny po dvaceti členech. Většina „klubistů“ jsou učitelé, s nimiž se setkávám již třetím rokem. Jde o pedagogy, kteří ve svém oboru hledají cesty vedoucí k většímu uspokojení jak pro sebe, tak pro své žáky. Nenechají se odradit mnou, metodami ani zvýšenými nároky na přípravu hodin. A o tom, co ve škole dělají, rozhodně přemýšlejí do hloubky. Svědčí o tom zápisy z jejich hodin, diskuse, které vedeme, i ukázkové hodiny přímo ve školách.

Zpětná vazba, kterou od nich v kurzech dostávám, není jen kladná, a vede mne tak k otázkám a přemýšlení o koncepci dílen, dalších námětech, hledání nových metodických postupů. Výhodou je také společná práce učitelů základních a středních škol v kurzech *RWCT*. I přes počáteční „volání“ některých učitelů po rozdělení kurzů podle aprobační a stupňů škol jsem i nadále přesvědčena, že společná setkávání napomáhají lepšímu vhledu do problematiky jednotlivých stupňů škol, bližšímu poznání specifík práce s různými věkovými skupinami, k větší vzájemné toleranci a v konečném důsledku i k hlubšímu přemýšlení o provázanosti a prostupnosti odborného učiva i konkrétních dovedností v rámci celého systému (stupně škol i dané aprobační). Myslím si, že právě tyto znalosti



a schopnosti využijí členové Klubu učitelů RWCT při práci na školních vzdělávacích programech.

Na co se Klub učitelů RWCT zaměřuje...

- návaznost na základní a pokračovací kurzy RWCT
- rozvíjení dalších učitelských dovedností
- tvořivé nakládání s metodami RWCT
- rozšiřování teoretického zázemí učitelů RWCT
- těsné propojení teorie a praxe

DÍLNY, KTERÉ PROBĚHLY V LETECH 2003–2004

• Spolupráce, kooperativní vyučování a týmová práce

Charakteristika týmu a vztahy v něm, kooperativní techniky, aktivní naslouchání a komunikace.

– lektorky: *Eva Kašparová, Stanislava Nováková*

• Šest klobouků aneb Jak myslet podle E. de Bona

Šest klobouků znamená šest barev a šest typů myšlení, způsobů, jak řešit problémové situace se žáky, ale i ve sborovně s kolegy.

– lektorky: *Jitka Kmentová, Jana Feřteková, Nina Rutová*

• Umíme klást dobré otázky a umí si je pokládat naši žáci?

– lektor: *Eva Kašparová*

• Třífázový model učení v praxi

Nahlédnutí do hodin učitelů RWCT s následným rozbořením a zpětnou vazbou pro vyučující.

Základní Masarykova škola Obecnice

– lektorka: *Eva Kašparová*

– vedení rozboru: *Stanislava Nováková*

Gymnázium Příbram

– lektorka: *Eva Kašparová*

– host: *Hana Košťálová*

• Hodnocení v programu RWCT a popisný jazyk

Dílka navazuje na tvorbu kritérií v jednotlivých předmětech, rozšiřuje znalosti účastníků o další možnosti slovního hodnocení, nabízí popisný jazyk jako cestu k hodnocení žáků a studentů.

– lektorka: *Eva Kašparová* (práce s popisným jazykem je inspirována dílnami lektorek *Šárky Mikové* a *Jiřiny Stang*)

• Kritické myšlení v dramatické výchově

Jak prožít literární text nejen hlavou, ale i tělem, techniky DV využitelné v práci učitele RWCT.

– lektorka: *Eva Kašparová*

Závěry z dílny k týmové práci a kooperaci

Jaké otázky by si měl pokládat pozorovatel (vnější i uvnitř skupiny), který podává zpětnou vazbu skupině...

- Řešila skupina zadaný problém nebo se zabývala v daném čase i problémy nesouvisejícími?
- Jaká byla navrhovaná řešení z hlediska konkrétnosti?

- Kdo byl ve skupině neaktivnější? Kdo nejméně?
- Jak se skupina chovala k neaktivním členům?
- Kdo mluvil k čemu (dílčím věcem) v rámci řešení zadaného problému?
- Kdo vedl jednotlivá řešení? V čem vedení spočívalo?
- Měl někdo dysfunkční roli („závislý, vyhýbající se, strhávač, blokovač“)?
- Kdo rozhodoval v které fázi? (o přijetí/nepřijetí návrhů, o rozdělení rolí ve skupině...)
- Jaké byly silné a slabé stránky skupiny?
- V čem vidíš rezervy skupiny? Jaká rizika skupině hrozí v případě, že bude v tomto složení řešit další problémovou situaci?
- Jak byl získáván vliv ve skupině? Kdo a na jak dlouho jej získal, jakou k tomu použil strategii? ...

JEDNA INSPIRUJÍCÍ PŘÍPRAVA

Hodina *Stanislavy Novákové* (certifikovaný učitel RWCT) zachycená během návštěvy „klubistů“ v Základní Masarykově škole Obecnice.

Třída: 3.

Počet dětí ve třídě: 24

Předmět: Literární výchova

Text: Oddaný přítel – O. Wilde z knihy Šťastný princ a jiné pohádky

EVOKACE

Víte, kdo je to přítel? Je přítel více než kamarád? Co myslíte? – krátká diskuse

Zadání

Pište vše, co vás napadne, o svém příteli... Anebo o tom, koho byste za přítele chtěli, ale ještě vaším přítelem není.

Můj komentář

Děti soustředěně píší. Chlapec vedle mne napsal jen dvě krátké věty: „Já bych chtěl, aby byl Ondra pořád doma. Aby ke mně mohl chodit.“ Poté pět minut vybarvuje oranžovou pastelkou jméno Ondra, obsahuje barevně věty, které napsal. Když se paní učitelka ptá, kdo by chtěl přečíst, co napsal, chlapci okamžitě letí ruka vzhůru... Pečlivě přečte své věty a paní učitelka oceňuje barevný rámeček a pečlivost, která podle ní svědčí o tom, že má svého přítele rád a váží si přátelství s ním.

Předčítání některých textů, které děti napsaly.

UVĚDOMĚNÍ

Práce s textem

• **hlasité čtení** – všechny děti naráz, to znamená, že všechny najednou, ale každé svým tempem, hlasitě předčítají text *Oddaný přítel*.

Můj komentář

Procházím třídou a poslouchám. Děti čtou velmi kultivovaně, navzájem se neruší. Jsem příjemně překvapena, jak aktivně jsou všechny zapojeny do hlasitého



čtení. Jde o první zvládnutí textu a techniky čtení, což si paní učitelka procházením mezi dětmi a poslechem ověřuje.

• **druhé čtení textu (tiché)** – děti znovu čtou text, ale již pro sebe (očima), a **hledají v něm odpověď na otázku**, kterou jim položila paní učitelka na lavici

Otázky k textu (každé dítě má jednu z nich)

1. Porovnej majetek Honzíka a majetek mlynáře Huga. Kdo měl více? Dokaž. Podtrhni úryvek.
2. Kdy a proč navštěvoval Hugo Honzíka, jeho chaloupku a zahradu? Dokaž. Podtrhni úryvek.
3. Jak bys posoudil povahu Honzíka? Jaký Honzík byl? Dokaž. Podtrhni úryvek.
4. Jak bys posoudil povahu Huga? Jaký byl Hugo? Dokaž. Podtrhni úryvek.

Můj komentář

Při druhém čtení již jde o porozumění textu, hledání klíčových slov, záchytných bodů. Někdo si čte text i několikrát, než objeví a označí tužkou odpověď na otázku.

Utvoření čtyř skupin podle čísla otázky

Řekněte si vše, co si myslíte k otázce, společně ověřte v textu, označte příslušné místo.

Prezentace odpovědi před ostatními skupinami.

REFLEXE

Děti utvoří jeden dlouhý zástup ve třídě.

Kdo si myslí, že Hugo byl oddaný přítel – udělá úrok vpravo.

Kdo si myslí, že Hugo nebyl oddaný přítel – úrok vlevo.

Můj komentář

Všechny děti ukročily vlevo. Chvilí pak diskutovaly o tom, jak by se ony samy chovaly k Honzíkově jako příteli a co na chování Huga odsuzují. Na závěr hodiny proběhla krátká debata, během níž paní učitelka zjišťovala, zda děti rozuměly všem slovům a slovním spojením v textu (např. neskýtal mu potěšení, nezištnost). Ukázalo se, že ne všechny děti pochopily význam některých slov.

Shrnutí na závěr

Tři roky působení jedné paní učitelky je na dětech vidět. Stáňa dává dětem dostatek podnětů i času k přemýšlení. Uvědomuji si, kolik dovedností bylo rozvíjeno během 45 minut – dovednost vyjádřit svůj názor a najít argumenty pro jeho obhajobu, formulovat a zapsat myšlenku, pracovat ve skupině, orientovat se v textu a hledat v něm důkazy pro svá tvrzení, soustředit se na úkol, vnímat ostatní a naslouchat jim. Škoda, že jsem nezachytila i další hodiny, které proběhly v rámci návštěv ve třídě Stáni Novákové, ale i u dalších „klubistů“.

Uvědomila jsem si, že ukázkové hodiny jsou tím nejcenějším, co jsem mohla do Klubu učitelů RWCT zařadit. Jsou inspirací, ukázkou možných cest vedoucích ke kritickému myšlení, pedagogických postupů postavených na třífázovém modelu učení. V praxi se najednou lépe chápe, co mnohdy na papíře zůstává nepochopeno, co není vždy zcela jasné při práci v dílnách. Příprava takové hodiny stojí o trochu více učitelského času a otevřít dveře třídy kolegům znamená najít odvahu, přijmout zpětnou vazbu a nebát se na sobě dál pracovat. Všem, kdo se toho v letošním roce nebáli, patří mé poděkování.

Autorka je ředitelka ZŠ Borotice, lektorka KM a dramatické výchovy.

CO SE DĚJE JINDE

Vzdělávání pro asistenty aneb Běh na dlouhou trať s překážkami

Kateřina Vanková

Ve dnech uzávěrky tohoto čísla *Kritických listů* vstupuje Česká republika do Evropské unie. Postavení menšin bylo jedním z domácích úkolů, které jsme měli v souvislosti se vstupem začít řešit.

V posledních letech realizují neziskové organizace za finanční podpory Evropské unie četné projekty, které mj. zpřístupňují vzdělávání Romů. Je otázka, jestli se tyto iniciativy a zkušenosti podaří integrovat do vzdělávacího systému, anebo zůstanou jen osamocným „plácnutím do vody“.

V obecně prospěšné společnosti Nová škola se od roku 1996 zabýváme také vzděláváním vychovatelů-asistentů učitelů, do dnešní doby prošlo našimi vzdělávacími programy okolo 230 asistentů učitelů. Situace na trhu práce a fakt, že pozice vychovatele-asistenta učitele je poměrně dostupná intelektuální profese, způsobují, že o toto vzdělávání zaznamenáváme z řad romských spoluobčanů trvalý zájem.

Připomeňme, že k další dosažitelné nemanuální práci připravuje Romy Evangelická akademie v Hrusické



ulici v Praze v rámci Romského experimentu. Po pěti letech dálkového studia opouští školu maturanti vzdělání v sociálně-právní oblasti, kteří původně nastupovali na obecní úřady jako poradci pro menšiny. V důsledku územně správní reformy před dvěma lety mnozí z nich – bohužel – přišli o místo.

„Propojení se systémem“ vidíme v o. p. s. Nová škola jako klíčové pro další vývoj vzdělávacích programů pro asistenty. Při vytváření našich projektů samozřejmě využíváme znalosti aktuálních potřeb v oblasti, a tak jsme jako první roku 1996 nabízeli kurz pedagogického minima pro zájemce o práci asistenta. Následoval projekt dalšího vzdělávání v roce 1997. Roku 2001 jsme připravovali asistenty do dětských domovů. Podporou spolupráce mezi asistenty a učiteli se zabýval projekt Tandem (2002).

Dnes evidujeme prostřednictvím databáze zveřejněné na www.novaskola.org kolem dvou set asistentů z celé ČR a průběžně se registrují další. Řada z nich absolvovala nejrůznější semináře a kurzy. Na jejich výplatní pásce se to ovšem neprojeví. Jelikož nemají odbornou pedagogickou maturitu, nejsou zařazeni mezi pedagogické pracovníky, a tak navzdory často mnohaleté praxi a dalšímu sebevzdělávání fungují na úrovni technického personálu.

V této souvislosti jsme na podzim zahájili přípravný kurz na dálkové studium na středních pedagogických školách. Na webových stránkách UIV a škol samotných jsme našli sedm škol v celé ČR, kde se dálkové maturitní studium v tomto oboru nabízí.

Začlenit asistenty do stávajících zařízení v blízkosti bydliště se nám jevílo jako ideální, a to i z důvodu, že by po pěti letech nebyli jen asistenty a měli by

širší možnosti uplatnění. Bylo by to jistě také „integrovanejší“ řešení než vytvářet speciální asistentů (romský) obor. Po telefonickém ověření jsme zjistili, že studium otvírá pouze pražská SPgŠ v Evropské ulici, ostatní školy zaznamenaly malý počet uchazečů, nebo už obor zrušily. Je možné, že kdyby tyto školy mezi sebou komunikovaly, popř. evidovaly zájemce o studium, mohlo se v září začínat i jinde.

Naše další zkušenost je, že šest měsíců není dostatečně dlouhá doba na to, abychom asistenty k přijímacím zkouškám připravili. Jsou mezi nimi i tací, kteří základní školu opustili před třiceti lety a o lačkách nastavených při „přijímacích“ se zde není třeba rozepisovat... Navíc zprávy o tom, jak ti opravdu cílevědomí a houževnatí propadají po roce studia v této škole z předmětů, jako je hudební teorie, nepůsobí na ostatní příliš povzbudivě.

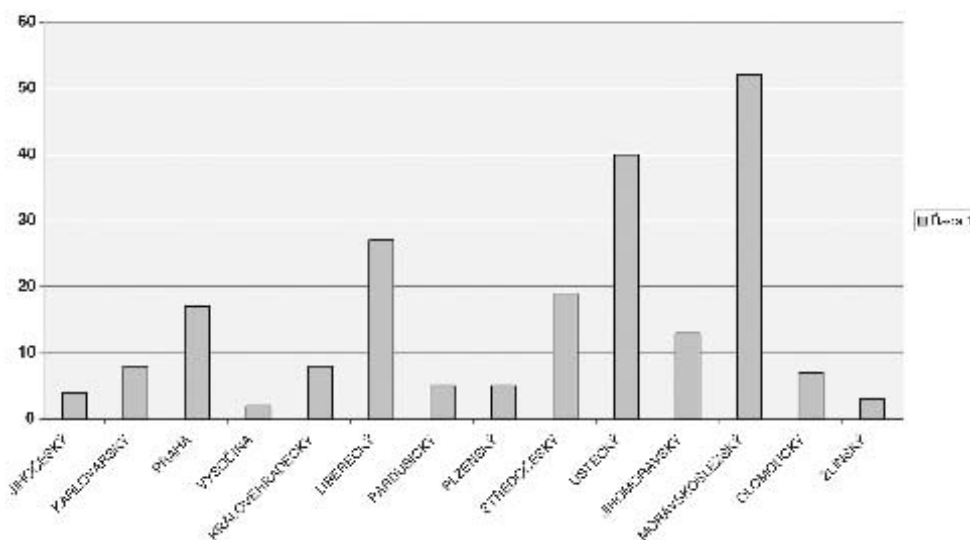
Jedinou alternativou jak dosáhnout na maturitu je pilotní projekt dálkového studia při SPgŠ v Mostě, který se otvírá letos v září. Nepojme sice všechny zájemce, pro mnohé bude daleko, měli by ho ale zvládnout – vždyť je na ně „nastavené“.

Asi ještě nějakou dobu potrvá, než asistenti budou moci počítat s tím, že uspějí na státní střední škole a většinu informací tam získaných využijí v praxi. Modulární systém vzdělávání, který pro ně nyní v Nové škole, o. p. s., připravujeme (ve spolupráci s MŠMT – odbor vzdělávání menšin), se snad podaří akreditovat a jeho absolvování by se mohlo projevit na platu asistentů. Není to „integrovane“ vzdělávání, jaké jsme si představovali...

Doufáme, že nám Romové dychtívi pracovat ve školství uvěří, že o ně opravdu stojíme, a na překážkách typu snad, kdyby, zatím... neztratí dech a chuť.

Autorka je koordinátorka dalšího vzdělávání asistentů, Nová škola, o. p. s.

Počet asistentů v krajích ČR (celkem 210 asistentů)





PRO LEKTORY

Čekáte už dlouho na manuál VÚP k tvorbě ŠVP?

Hana Košťálová (lektorské zkušenosti s tvorbou ŠVP v Kritickém myšlení, ŠPZ a ve Variantách)

Práce učitele a celého týmu školy na ŠVP je typická ukázkou **konstruktivistického učení** a práce s **autentickým zadáním**. Chceme na jejím konci získat nějaký **výstup** (písemný dokument ŠVP), ale vše, co se během prací na něm naučíme, je mnohem cennější než výstup sám. V učební situaci bychom toto zlepšení dovedností označili jako **cíl** práce. **Výsledkem**, že se naučíme ŠVP dělat a že ho budeme mít, bude, že se ve školách bude učit systematicky nově, moderně, efektivně. (I pro výuku by bylo dobré uvědomovat si, že je rozdíl mezi výstupem, cílem a výsledkem práce.)

Kroky k tvorbě ŠVP

Cest k vlastnímu vzdělávacímu programu vede mnoho – přirozená jedinečnost školy se neprojeví až v hotovém produktu, ale i v cestě k němu. Univerzální návod neexistuje. Následující popis považujte jen za inspiraci.

1. **Existují podmínky**, které škola musí splňovat, aby měla naději na úspěch při tvorbě ŠVP.

- Učitelé ve škole umějí učit tak, aby jejich výuka rozvíjela u žáků dovednosti – kompetence.
- Mají ve škole zavedenu základní úroveň spolupráce – učitelé se navštěvují, sdílejí profesní otázky, spolupracují na přípravě výuky (aspoň částečně, tj. někdy a někdo – tedy je ve škole někdo, kdo to víceméně umí, může být pro ostatní modelem a zdrojem zkušeností).
- Učitelé se snaží plánovat, nejen pracovat intuitivně; a pak také reflektovat svou vlastní práci.
- Ředitel ve škole ví, co chce, a umí motivovat učitele pro angažmá v tvorbě ŠVP.
- Učitelé jsou víceméně ochotni věnovat opravdu hodně času plánování a promýšlení ŠVP.

Sem rovněž patří schopnost zjistit aktuální stav školy. Může k tomu být využito analýzy SWOT nebo jakéhokoli jiného nástroje. (Ve Variantách máme k dispozici *Znaky interkulturně přátelské školy*.)

2. **Není třeba studovat úplně podrobně RVP** před započatím prací – samo přečtení RVP stejně nedává moc jasnou představu o tom, co se musí udělat. RVP bude dostatečně prostudován v průběhu prací.

3. Škola – tým – se musí dohodnout na **společné terminologii**. Musejí také vědět, že jejich interní terminologie

při vší snaze o univerzálnost bude platit mimo zdi školy omezeně a že s dalšími uživateli týchž termínů se musejí znovu dohodnout na jejich smyslu.

Většinou musí diskusi o terminologii vést vedoucí prací – určit, které termíny je třeba užívat se společným porozuměním (dvoustupňové kurikulum, kurikulum, školní vzdělávací program, třídní vzdělávací program, kompetence – dovednosti – schopnosti – znalosti – postoje – hodnoty; výstup – cíl – výsledek; klíčové kompetence – oborové kompetence – kompetence průřezových témat; evaluace...). Dohoda o termínech samozřejmě znamená i to, že si učitelé postupně udělají jasno v odpovídajících pojmech (např. hodnocení pro ně nebude znamenat jenom a pouze dávání známek, kooperace neznámá jen zadání téhož úkolu po skupinkách atp.).

4. Z předešlého bodu plyne, že ve škole by měl být určen **koordinátor prací na ŠVP**. Neměl by to ale být ředitel, který se kvůli mnoha povinnostem nemůže na takový úkol plně soustředit. Pro kolegy musí koordinátor představovat autoritu nejen jako vedoucí, ale i proto, že má dostatečnou odbornou kapacitu.

5. Všichni autoři ŠVP by měli umět snášet, že **nedostanou** na začátku prací nějaký formulář, tabulku, matici, kterou budou vyplňovat. Mnohý ŠVP si vynutí vlastní strukturu, koordinátor vymyslí společně s týmem vhodné a pro všechny přijatelné uspořádání atd. Je důležité, aby formát ŠVP byl pro učitele sdělný, aby jim sloužil k tomu, že z ŠVP jasně poznají, k čemu chtějí se žáky mířit a čím se chtějí ve výuce obírat. Určitě je ale užitečné se v některou spíše závěrečnou chvíli tvorby ŠVP seznámit s řešeními jiných škol; některá mohou být velmi inspirativní.

6. Pokud je třeba, je dobré zařadit dílnu o **Bloomově taxonomii** kognitivních cílů. V dílně se učitelé opravdu naučí připravovat zadání nebo klást otázky vyžadující od žáků zapojení na různých úrovních myšlenkových operací (*kupř. pomocí dílny popsané v KL 14 na str. 14–17 – pozn. aut.*).

7. V mnoha školách bude užitečné zařadit **práci s cíli** – může to být model **plánování pozpátku**, který je jeden z nejvhodnějších; nebo si můžeme pomoci podobnou **tabulkou popisu hodiny**, z níž lze snadno vyvozovat formulace cílů.



	činnosti žáků/metody	přesné znění zadání	význam kroku pro proces učení	jaké dovednosti (složky kompetencí) konkrétně tento krok v hodině rozvíjí u žáků	k jakým postojům může příspěť	jaké myšlenkové operace může rozvíjet
krok 1						
krok 2						
krok 3						

8. Práce s klíčovými kompetencemi

a) **Všichni v týmu jim musejí rozumět**, a musejí jim ve škole rozumět velmi **blízce**. Sem patří mnoho práce nad rozklíčováním klíčových kompetencí (je důležité si průpravu v rozklíčování dopřát ještě dříve, než se pustíme do studia formulací expertů z VÚP !). Tato práce s rozšifrováním, co všechno se skrývá uvnitř klíčových kompetencí, je především tréninkem v porozumění. Jakmile to naši učitelé ve sboru zvládnou, nemusíme práci opakovat. Časem bude možné tuto práci redukovat – až budou všichni učitelé dobře spřáteleni se systematickou výukou k dovednostem.

b) RVP pojmenovává kompetence bez konkretizace, nepopisuje je v **termínech cílových stavů žáků**. To vyhovuje jako rámec, ale pro plánování ve škole to vyžaduje další zpracování kompetencí. Pokud bychom neznali cílový stav, jen těžko bychom mohli plánovat práci, která uvědoměle krok za krokem míří na růst kompetencí žáků. Proto se nám kompetence rozklíčované na složky hodí, protože teprve s nimi dostáváme možnost definovat cílové stavy v mezičase školní docházky.

Pozor! Nejde o standardizované cílové stavy, ale o orientační – pomocné – milníky vývoje! Při práci s kompetencemi nesmíme aplikovat to, na co jsme tradičně zvyklí – svou zvnitřněnou zkušenost, že plán znamená přesný sled kroků plněných a přeměřovaných přezkoušením v určitém završeném čase. U kompetencí musíme vědět, jakými způsoby mohou přirůstat a jaké příležitosti máme dětem přisouvat, aby k relativně plynulému růstu mohlo dojít. Ale vše s neustálou zpětnovazební kontrolou a stálou aktualizací plánů.

Pro práci s kompetencemi je důležité uvědomit si, že postup zvládnání kompetencí ovlivňuje „naturel“ člověka – žáka. Je důležité poznat temperamento- vé a kognitivní charakteristiky žáků, aby učitel mohl již ve školním programu najít vodítka, jak ve svém třídním programu a zejména pak v individuální práci s každým dítětem zohlední jeho jedinečnou osobnost (využití a rozvoj jeho vrozených osobnostních dispozic, respekt k jeho omezením, práce s nimi). Doporučujeme semináře **3x PRO učitele** (viz *rubrika Nabíd- ky*), jež škola může s užitkem absolvovat na počátku tvorby ŠVP, protože mají velký přínos pro společnou práci učitelů. V pozdější fázi práce na ŠVP umožní lepší porozumění kompetencím žáků.

9. Podobně jako s klíčovými kompetencemi bychom si měli poradit také s kompetencemi oborovými.

10. V tuto chvíli bude dobré přeskóčit do průřezových témat. Například u tématu IKV je důležité zaměřit se na „přínosy“ (jak jim říká 3. verze RVP), převést je na formulace cílových stavů žáka a k nim dopracovat měřitelné a hodnotitelné ukazatele – konkrétní vysti- žení toho, jak se pozná, že žák dosáhl cílového stavu. Problém může nastat v tom, že ne všechna průřezo- vá témata jsou opravdu tématy – OSV má zcela jiný charakter než IKV a bude se s ní pracovat jinak než s IKV nebo EVVO.

11. Jedna z nejobtížnějších částí práce na ŠVP při- chází ve chvíli, kdy se dostaneme k „předmětům“, podle terminologie RVP k **oblastem a oborům vzdě- lávání**, k jejich obsahové složce. Věcné učivo se před námi kupí jako záplava skvělých příležitostí k tréninku toho, co je s dětmi potřeba ovládnout, tedy kompe- tencí. Nesmíme upadnout do opačného extrému, než v jakém jsme se sami vzdělávali: neměli bychom se (moderně?) domnívat, že věcné učivo je opravdu jen a jen nahodilost. **Vyváženost a harmonie** by měly být naším mottem. Musíme převzít nezvyklou a tíživou od- povědnost za promyšlenou volbu věcných obsahů uči- va (znalosti, informace). Pochopitelně nejjednodušší je vzít si k ruce tradici prověřené tematické plány (co bylo dobré pro tatíčka, je dost dobré i pro synáčka). Nemusí to být automaticky špatně, ale nese to v sobě mnohá úskalí, kterým se vyhne jen ten, kdo si jich je vědom.

V každém případě musíme při volbě učiva vychá- zet z cílových stavů žáka. Je dobře, že v tuto chvíli už dobře všichni rozumíme kompetencím, protože schopnost pracovat s nimi jako designéři školního programu nám poskytuje určitý filtr, kterým můžeme proháňet nekončící kvantum vědomostí nashromá- ňených předky a neustále inovovaných současníky. Plánovat pro žáky výuku, která rozvíjí růst jejich kompetencí, totiž znamená, že v časovém plánu nám nezabere (jako dosud) většinu času výuka k jediné kompetenci „reprodukovat zapamatované učivo“.

Jaké další filtry máme při volbě učiva k ruce? Jednak zdravý rozum, který nám zejména na prvním stupni dobře poradí. Může nás do jisté míry vést hes- lo, které jsme razili v letní škole *Kritického myšlení*: „Škola má pro dítě smysl jen tehdy, když mu přináší něco opravdu nového.“



Podstatné je uvědomit si, že děti mají „samy od sebe“ tolik informací a znalostí, že když jim to či ono „zamlčíme“, obyčejně se moc nestane. Výkřik typu: „Přece nemůžu vynechat Máchu!“ – má být nemilosrdně pronásledován otázkou: „Proč? Co tak cenného se může žák na Máchovi naučit (kromě toho, že se dozví, od kdy do kdy žil), že je Mácha nevynechatelný?“ Samozřejmě odpověď nejspíš nenajdeme v izolovaném Máchovi, ale v systému, kterým s dětmi zpracováváme nabízející se, vnucující se témata.

Možným filtrem může být metoda „plánování popátku“, která cílové stavy definuje v oblasti kompetencí propojených s vědomostmi.

Patrně velmi obtížné je zvolit si jako klíč pro zpracování věcných obsahů práci s „fakty – pojmy – generalizacemi“ uvnitř jednotlivých oborů či tematických celků. Tento nástroj je nepochybně velmi účinný, ale vyžaduje dost dlouhou dobu k zvládnutí. Výklad najdete v knize *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině* od M. Pasche.

12. Opět je čas podívat se na „průřezová témata“, tentokrát přímo na témata, která jsou vypsána u jednotlivých průřezových oblastí. Úkolem tvůrců ŠVP bude podívat se, kde v ostatních oborech se nabízí propojovací místo mezi oborem a průřezovým tématem. (Tuto práci můžeme udělat také později, až po kroku 13, popř. jako jeho součást.)

13. Ve chvíli, kdy máme hodně rozpracovaných hromádek (klíčové kompetence, oborové kompetence, kompetence kroskurikulárních témat, věcné obsahy oborů), přichází čas sesypávat dohromady. Sesypávání znamená, že se nám podaří formulovat cílové stavy žáka nejen v termínech dovedností a kompetencí, ale propojeně s učivem, logicky narůstající. Při tomto procesu zesílí tlak na rozhodnutí, co (a kde) budeme z programu vypouštět, protože už to máme na jiných místech, a co ponecháme záměrně vícekrát. Spolupráce mezi učiteli různých oborů by měla být v tuto chvíli velmi intenzivní. Někde tady se nám již začne rýsovat i formální podoba našeho ŠVP a rovněž nastává nejvyšší čas přemýšlet o konkrétním učebním plánu.

14. Hodnocení budeme přirozeně promýšlet už mnohem dříve. Hodnocení práce žáků by se mělo stát snazším, když se nám podaří dobře zformulovat očekávané cílové stavy žáků i to, jak a na čem se pozná, zda žák již cílového stavu dosáhl. Vyhodnocování celého školního programu bude třeba také naplánovat, ale tomuto tématu se budeme věnovat zase příště.

Autorka je národní koordinátorka a lektorka programu RWCT.

LEKCE A KOMENTÁŘE

Já jsem já, ty jsi...

Nada Černá



V minulých *Kritických listech* jsem se přiznala k tomu, jak jsem se rozhodla vytvořit dílny pro nejružnější „odlišnosti“ (KL 14/2004, s. 39–41). Toto své poněkud furiantské rozhodnutí jsem postupně začala rozmyšlet a realizovat, a jak šel čas, začalo mi pomalu docházet, že při naplňování takového dlouhodobého projektu 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 promyšleněji a důkladněji!

Cílem této dílny je posílení vlastní identity dětí, probuzení úcty k sobě samému a k sobě navzájem.

K realizaci záměru jsem zvolila dvouhodinu výtvarné výchovy.

K evokaci mi posloužil kreslený vtip, který mi po dílně *Adan* (KL 14/2004, s. 40–41) přinesl Jean, žák mé třídy,



jehož otec je černoš. Vtip má tento slovní doprovod: *Počúvaj, Jano, biely muž, niečo ti poviem: Keď sa narodím, som čierny! Keď vyrastiem, som čierny! Keď sa opalujem, 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 narodiš, si ružový! Keď vyrastieš, si biely! Keď sa opaluješ, 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 dopsání jsme si podle základního vzoru obkreslili a vystříhali několik dalších bust, ty jsme středem prošli dohromady s původní, na kterou jsme zapisovali. Po šití si děti

na náměstíčku (prostor mezi lavicemi ve třídě) pročítaly osobní vyznání, která teď měly v sešitých knížkách se spoustou bílých stran. Několik ukázek jsme si přečetli společně na základě doporučení a souhlasu příslušných dětí.

Tomáš Pola
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, potočky, skály, hory atd.).

Líbí se mi moře a také slunce a měsíc. Zajímá mě vesmír i hlubiny oceánu.

Nevím, proč jsem.

Jan Vavřín

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 nezmůže, proto si musíme pomáhat.

Adam Holub

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 Ječmenová

Jsem člověk.

Jsem na některé věci zapomnětlivá.

Jsem, protože mě rodiče chtěli.

Ondřej Košut

Jsem chlapec, je mi 9 let, chodím do čtvrté třídy, jmenuji se Ondřej Košut. 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 Schormová

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 (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. Přinesete 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 velikým 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 při tvorbě knihy o sobě zjistil?
- **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.

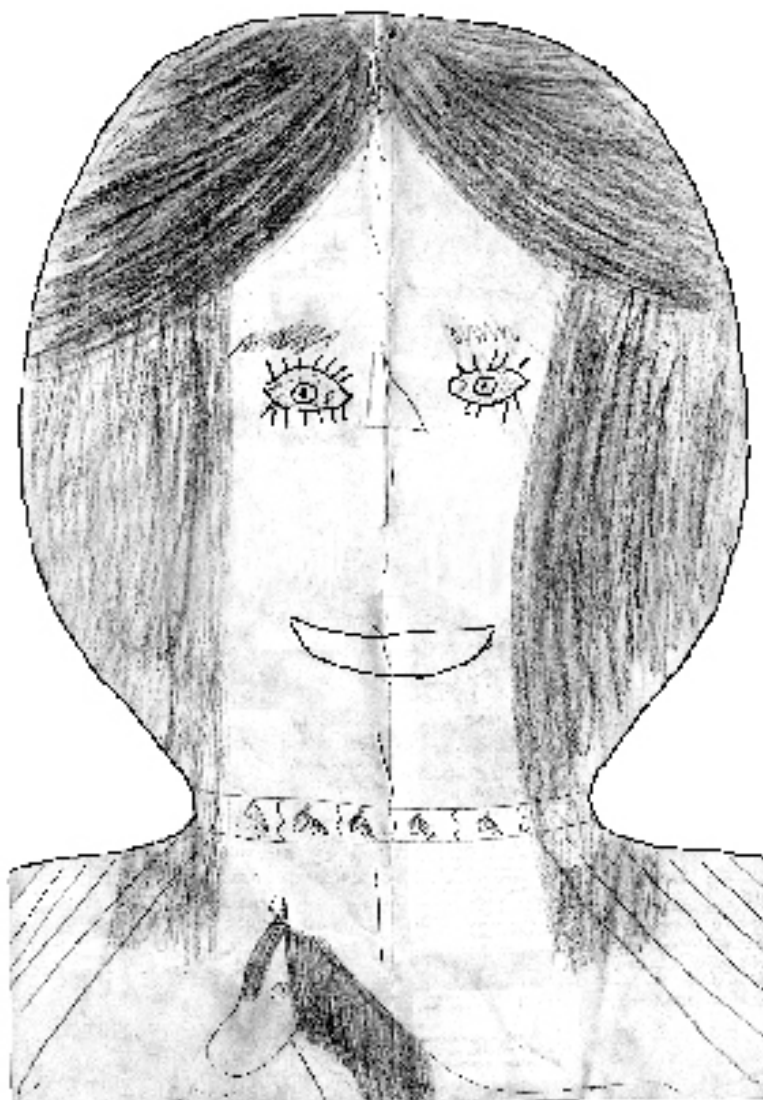
Vybrala jsem pro vás reflexe dětí, které v úvodní části dílny prezentovaly své zamyšlení:

Tomáš Pola

Všichni mají například mozek, ruce, nohy, tedy většínou je mají, ale každý něco cítí jinak než ostatní.

Jan Vavřín

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 Holub

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

Kateřina Ječmenová

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 Košut

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

Hedvika Schormová

Nemůžeme soudit člověka podle toho, jak vypadá, ale jaký je uvnitř. Každý jsme jiný, ale pořád platí pravidlo: VŠICHNI JSME SI ROVNI.

Autorka je učitelka ZČŠ Ostrovní v Praze.



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 mohla proměnit v 45 minut aktivního učení s procvičováním některých cílů a kompetencí vznikajících v *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, v níž 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.

1.

„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?

2.

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 nepřítele 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 vytlačovali 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?

3.

Svitla 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 odbojný 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 neoslabeje soudržnost komunity.

Otázky

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

4.

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 stáletích 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 mapudun-

gun 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?

5.

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?

6.

...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?

7.

...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 couvl a přislíbil indiánům podstatně lepší odškodnění. Místo původních několika 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. „Bojují 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.

Autorka je učitelka zeměpisu na gymnáziu.

Terorismus

Veronika Unzeitigová

Terorismus je v posledních letech – bohužel – celosvětový problém, který nelze přehlédnout. Proto by ani ve školách tento fenomén neměl být opomenut. Navíc je to vhodné téma, kdy je i na střední škole možné zvolit si cíle hodiny, které v záplavě znalostí mohou často scházet. Mám tím na mysli toleranci k odlišným názorům, srozumitelnou a věcnou argumentaci a také práci s textem, spolupráci a diskusi.

„Dnes jsme tedy skončili makroregion Angloamerika a příště se začneme věnovat islámskému světu,“ oznámila jsem ve druhém ročníku čtyřletého gymnázia. Z několika míst ve třídě ke mně dolehl šum, v němž jsem rozeznávala první asociaci žáků – „terorismus“. Bylo mi jasné, že téma je žhavé a že bych se na ně měla dobře připravit.

V tisku jsem tedy začala intenzivně hledat vhodné články, aby spektrum názorů zachycovalo rozličné stupně postojů od appeasementu (klidné vyjednávání, nenásilné řešení problému) po razantní, vojenské řešení situace. Články jsem pečlivě prostudovala a vyvodila z nich čtyři shrnující hesla.

Začátek první hodiny začal tradičně: výkladem a kladením otázek se čtením ukázek z koránu. V prvních patnácti minutách bylo žákům upřesněno několik pojmů, např. mezinárodní terorismus a islámský fundamentalismus. Zmínila jsem se rovněž o změnách

cílů teroristických útoků od dob jejich vzniku, kdy se atentátníci soustředili nejvíce na odstranění konkrétních osob, až do dneška, kdy jsou nejčastější obětí civilisté. Následující část hodiny vyžadovala aktivní přístup všech žáků. Jejich úkolem bylo přečíst si čtyři hesla vyvěšená ve třídě:

- Daleko horším nepřítelem než sami teroristé jsou síly, jež podceňují existenci terorismu jako obrovské hrozby.
- Úspěch boje proti terorismu vyžaduje větší zapojení diplomacie a politiky – nikoli pouze vojenské akce.
- Západ se nepotýká s problémem islámu jako víry, nýbrž pouze s islámskými násilnickými extremisty.
- Boj proti terorismu může být posílen nezávislým vzděláváním a výchovou k toleranci.

Bylo třeba napsat reakci či svůj názor (podpořené argumenty) nejméně ke dvěma heslům. Žáci se z počátku nemohli „rozhýbat“, ale nakonec už během sepisování svého názoru aktivně diskutovali mezi sebou, takže jsme v plánu pokračovali další den.

Následující den měli žáci vylepit svoje názory k tvrzením a postupně si přečíst názory ostatních. Ke každému plakátku se dle mé instrukce postavil stejný počet lidí. Každý obdržel celý článek z tisku, v němž byl výrok obsažen. Další činnost zahrnovala četbu textu, shrnutí hlavní myšlenky s výběrem podstatných



argumentů podporujících – nebo zamítajících – tvrzení. I v této fázi žáci pracovali ve skupině u každé teze. Během společného čtení bylo častokrát slyšet pozitivní reakce na obsah textů. Texty byly poměrně obtížné – obsahovaly i mnoho cizích slov, která žáci museli vyhledávat ve slovnících.

Po práci ve skupinách se žáci mohli konečně projevit. Skupinky postupně přistupovaly k jednotlivým výroky a objasňovaly zbytek třídy někdy i překvapivý názor autora článku na tvrzení. Cílem vystoupení žáků mělo být shrnutí názoru prezentovaného v novinových článcích – žáci se měli učit potlačit vlastní názory a dokázat vysvětlit názor někoho jiného (i když sám žák měl názor opačný). Tuto dovednost jsme zkoušeli poprvé – není tedy divu, že se žáci často neubránili potřebě přednést svůj vlastní názor či svoji reakci na názor v článku. Moje původní představa, že si skupina zvolí jednoho zástupce prezentujícího závěry celé skupiny, se ukázala jako příliš náročná. Téměř každý pocítoval nutnost podělit se o svoje názory s celou třídou hned, takže jsme strávili prezentací s diskusí veškerý zbytek hodiny. Při prezentaci se většina klonila k řešení terorismu razantnějšími metodami spíše než diplomatickou cestou. Zároveň však žáci do jisté míry připouštěli, že vojenské zásahy na civilní obyvatelstvo jsou z jejich pohledu nepřijatelné. Ve dvou případech byly názory

pro zbytek třídy (i pro mne) příliš militantní (až xenofobní) a mezi studenty se rozpoutala vášnivá diskuse, v níž ostatní předkládali dvojici argumenty proti jejich návrhům řešení problému. Aktivní skupinka žáků předvedla výbornou práci. Forma obsahovala možná příliš mnoho emocí, zato použité protiargumenty byly věcné a velmi přesvědčivé. Nepředpokládám, že názor dvou zmíněných rebelů se změnil, ale i pro ty méně činné byla aktivita a argumentace některých spolužáků přínosná.

Na plánovanou reflexní fázi – rozmístění žáků na myšlené ose od jednoho extrému „řešit terorismus diplomaticky“ po druhý extrém „řešit terorismus vojensky“ podle jejich osobních názorů – nedošlo. Reflexe spočívající v ukotvení vlastního názoru mezi všemi nabízenými argumenty vyplynula samovolně z fáze předcházející.

Ne všichni žáci se na začátku hodiny uměli vyjádřit k problémům vázaným na terorismus a jejich názory byly velmi strohé, bez věcných argumentů. Na konci hodiny si však i tito žáci dokázali vytvořit názor a zformulovat ho pro ostatní, což považuji za nejpřínosnější.

Autorka je učitelka na gymnáziu.

Nemlčet. Ale jak? (poznámka na okraj)

Blanka Wichterlová

V rámci základního kurzu Kritického myšlení jsme vyslechli vyprávění naší kolegyně, jak při výuce zeměpisu pojala téma terorismus. Zmínila, že se ve třídě objevili dva hoši, kteří projevili poměrně militantní názory. Vystala otázka, co máme jako učitelé KM dělat v situaci, kdy někdo z žáků přijde s neetickým nebo společensky škodlivým názorem.

Na prvním místě jsem si uvědomila, že ne vždy je jednoduché toto posoudit. Navíc, co člověk – to názor a ani my učitelé se často neshodneme, co je – či není – etické a co je – či není – společensky škodlivé. Myslím, že zde se příznivcům KM nabízí velké a podstatné téma ke zpracování.

Následně jsem uvažovala, zda vůbec má učitel KM názory dětí usměrňovat. Uvědomila jsem si, že dítě se nerodí do prostředí vrstevníků. V ideálním případě se rodí do úplné rodiny milujících rodičů, kteří jsou si vědomi své odpovědnosti, a to i odpovědnosti výchovné. Dítě je na nich zpočátku závislé a osamostatňuje se poměrně pomalu a postupně. Do jisté míry je pak i vychovatel odpovědný za to, jakým směrem se utvářejí názory jeho svěřenců.

Vedeme děti k maximálnímu osobnímu výkonu, k tomu, aby byly ve své oblasti odborníky, ke spolupráci. To jsou nezbytné předpoklady i pro úspěšnou teroristickou akci. Zdá se, že kromě dovedností musíme vyučovat i hodnoty. Ostatně výchova bez hodnotového systému nemá smysl. Uprostřed směřování k multikulturní společnosti pak narazíme na otázku, jestli si opravdu každý může zastávat svoje hodnoty nebo je-li třeba hledat nějaké univerzální.

Několik principů, které mi pomáhají usměrňovat názory žáků

- Brát děti vážně.
- Nechat je vysvětlit, jak to myslí.
- Nedostat se do střetu – odmítnout názor, ne dítě.
- Někdy mají argumenty ostatní děti.
- Použít obraz z jeho osobního života – aby se mu to přiblížilo.
- Mít přehled o tom, co se děje ve společnosti – uvádět reálné příklady.
- Vhodně to odložit a připravit si lekci (nebo jenom malou aktivitu), která bude propracovaná, a zařadit ji, až na to bude čas.
- Názory dětí často nejsou jejich vlastní (a pak je třeba nedokázou obhájit) – donutit je k přemýšlení.
- Názor dítěte ovlivňuje mnoho lidí, nejen my.
- Promýšlet svoje vlastní postoje, abychom nakonec neobhajovali něco, co není v pořádku nebo pro co nám dojdou argumenty.
- Být rychlí k naslouchání, ale pomalí k mluvení.
- Počítat s tím, že ne vždy budeme úspěšní.

Autorka je učitelka ZČŠ Ostrovní v Praze.



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 nekomentuje. Dovede zaujmout stanovisko nezúčastněného pozorovatele, jako by měla v ruce kameru, která „jen“ snímá obraz nebo děj.

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

Použité metody:

– *klíčová slova, domýšlení příběhu, srovnání vlastní verze textu s originálem, volné psaní*

POPIS DÍLNÝ

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, ...).

Klíčová slova:

– *paní Demeterová, špindíry, vzorná babička, oheň, jedna verbež*

Na základě těchto slov se pokusíme odhadnout a zaplat, 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 přerušeno 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 negligé*
- *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, škrtla 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 nepěstovat, ale co nejvíce ho narušit a rozbít, navrhuji další krok...

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

Přestože jsem nabídl, 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 tomuto výroku 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.

Autorka je lektorka KM, editorka Kritických listů.

Žijeme mezi vámi, ale jsme jiní

Některé zvyky a odlišnosti

České dítě musí vstávat, když ho rodiče vysypou z postele, třebaže se mu chce ještě spát. Musí jíst v přesnou hodinu, i když nemá hlad, a když má hlad, musí počkat, až se zase dostaví hodina dalšího jídla. České dítě musí jít tam, kam mu rodiče přikážou, i když se mu nechce. Romské dítě jí, když má hlad, vstává, když se probudí, a jde spát, když je ospalé. Třeba o půlnoci. Nemusí být pořád ve střehu a napjaté, aby něco neudělalo špatně. Nemusí pořád říkat děkuju, prosím, děkuju, prosím – mezi Romy se přirozeně rozdává, je-li z čeho, a nemusí se o to prosit. Každý je rád, že může dát, a nečeká, že by se mu mělo poděkovat. ...

Romské dítě se učí tím, že vidí a vnímá, co dělají druzí. Nikdo je nedrezíruje, učí se jaksí samočinně. Také ho nikdo nenutí, aby se učilo něčemu, co mu není od Boha dáno. ...

Romské dítě je zvyklé účastnit se rozhodování spolu s ostatními. Romové se dělili nejen o chleba, ale i o názory. Jakmile chtěl někdo něco řešit sám, sám, sám, byl sobec. Ale ve škole se najednou chce na dítěti, aby pracovalo samostatně. Aby nenapovídalo a nenechalo si napovídat. Dítě vychované ke společnému rozhodování je tím úplně vyvedené z míry. Trestají je za něco, zač bylo doma chválené, a chválí je za něco, co by se doma nelíbilo.

Z vyprávění Gejzy Demetera

Hübschmannová, M.: *Můžeme se domluvit.*
Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2002.

Ptáte se, jestli mi někdy někdo nadával do cikánů. Samozřejmě. Nejenom když jsem byl dítě. Zrovna dneska na mě na Václaváku pokřikoval úplně neznámý člověk „prokletej cikán“. Neznal mě, já neznal jeho. Co jsem udělal? Nic. Co můžete dělat s hlupákem?

Jan Cína, v roce 1991 funkcionář Kulturního svazu pro občany romské národnosti

První den ve škole

Když jsme přišli do třídy, paní učitelka se vítala se všemi dětmi tak, že jim podala ruku a zeptala se, jak se jmenují. Mému synovi ruku nepodala a jen poznamenala: „Doufám, že budeš chodit do školy a nebudeš se ulejšvat.“

Z vyprávění Evy Polákové



Adopce na dálku

Jana Novotná



Potřeba vzdělání¹

Představ si, jaký hrozný život by byl žít v nevědomosti a monotónně zíraje na kolem běžící život bez zájmu...

čmáraje do mrtvého písku
zřít jasný horizont.

Portia Villanueva, 11 let, Filipíny

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. Svě 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 vychováváš 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 adopcí 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, potřeba 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 zamyšlení nad otázkami bohatství a chudoby.

Každé z dětí dostalo ke zpracování a zamyšlení 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 nejvíc chudých zemí? Zkus je vyjmenovat.*
- *Co myslíš, že by těmito 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 vystříhli. 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 na děti 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 nejruznějších 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 – asi 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 výdělku 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 hliněném 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 neuvidíme, 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!

Autorka je učitelka ZČŠ Ostrovní v Praze.

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

² tamtéž

Monoteistická náboženství¹

Klára Hradílková

Aktivity do třídy Náboženské předměty

Struktura

Děti si prohlédnou na zemi rozložené fotografie náboženských předmětů a každé si jednu z nich vybere. Poté se rozdělí do tří skupin podle toho, k jakému náboženství předmět na fotografii patří. O předmětech pak diskutují, seznámí se s nimi a připraví si o nich povídání.

Cíl

Děti se seznámí se základy jednotlivých monoteistických náboženství atraktivní formou s využitím nejruznějších náboženských artefaktů. Využijí svých znalostí, zkušeností, uplatní své názory a postoje; získají možnost sledovat některé společné rysy různých náboženství.

Doporučený věk: žáci 4.–9. třídy základní školy

Počet dětí: 15–30 dětí

Doba trvání: 60 minut

Místo: třída umožňující práci v malých skupinkách i v kruhu se všemi žáky

Pomůcky: fotografie náboženských předmětů v barevných rámečcích (viz příloha na CD č. III/2.1.a), karty s popisy náboženských předmětů (str. 55–57 a také příloha na CD č. III/2.1.b), velké papíry, kartičky, fixy, lepidlo

Metodický postup

Posaďte se s celou třídou do kruhu, na zem položte fotografie náboženských předmětů a vyzvěte děti, aby si je prohlédly, vybraly si fotografii, která se jim



líbí, a postavily se k ní. Upozorněte, že u každé fotografie mohou být maximálně tři děti a že je vhodné, aby žádná nezůstala neobsazena. Potom je vyzvěte, aby se rozdělily do tří skupin podle barvy rámečku jejich fotografie (každá barva odpovídá jednomu ze tří monoteistických náboženství).

Děti budou ve skupinách mluvit o předmětech na fotografiích, jak se jmenují, k čemu slouží apod. Poté s nimi diskutujte o tom, ke kterému náboženství jednotlivé fotografie patří.

Asi po 15 minutách (děti zůstávají na svých místech) se jednotlivých skupin zeptáte, k jakému náboženství jejich obrázky patří, podle čeho to poznaly, a poopravíte případné nesrovnalosti a nejasnosti. Nyní rozdáte každé skupině sadu popisů fotografií (*str. 55–57 a také příloha na CD č. III/2.1.b*) a zadáte jim, aby přiřadily popisky k obrázkům, se všemi se seznámily a připravily jejich prezentaci (pro zpeřtení mohou jeden předmět představit pantomimou a zbylé čtyři vysvětlit slovně). V následujících asi 20 minutách obcházejte jednotlivé skupiny a sledujte, případně usměrňujte jejich činnost. Po dokončení skupinových aktivit se posaďte opět s celou třídou do kruhu a zeptejte se na pořadí, v jakém budou skupiny prezentovat „své“ náboženství. Zvolte společně kritérium pro určení pořadí (počet věřících, stáří náboženství) a moderujte prezentaci. V závěru všechny skupiny vyzvěte, aby z fotografií, popisů a názvů náboženství připravily plakáty, které můžete ve třídě vyvěsit.

Evaluační technika pro učitele

Během skupinové práce si všímejte vědomostí a postojů dětí a využijte je v následných diskusích. Stěžejní je sledovat děti při závěrečné prezentaci a výrobě plakátů.

Náměty pro další práci s tématem:

Po skončení této aktivity můžete ve spolupráci s dalšími učiteli (tvůrčí psaní v českém jazyku, zpracování předmětů či objektů na fotografiích ve výtvarné výchově) navázat následujícími aktivitami: Napiš, který předmět tě zaujal a proč.

Pokus se zodpovědět otázku, co mají judaismus, křesťanství a islám společného.

POPIS K JEDNOTLIVÝM FOTOGRAFIÍM

• JUDAISMUS

Tóra (5 knih Mojžíšových, Pentateuch)

Svatá kniha židů, kterou bůh podle tradice předal na hoře Sinaji (v tomto ohledu se výklad jednotlivých autorů různí; pokud se chcete s problematikou seznámit podrobněji, využijte doporučené literatury na *str. 82*) a do dnešního dne se zachovala beze změn. Tóra je Hospodinovo slovo a zákon, obsahuje 613 příkazů a zákazů (*micvot*), které je každý dospělý jedinec povinen dodržovat.

Tóra se dodnes vyrábí v podobě ručně psaného svitku na hovězí kůži; typické provedení je možné

vidět na obrázku (*viz příloha na CD č. III/2.1.a*). Zajímavostí je bezesporu i fakt, že se na tóru nesmí sahát, a proto se při čtení používá speciální ukazovátka ve tvaru ruky.

Kipa (jarmulka, čepička)

Pokrývka hlavy o průměru 10–15 centimetrů, kterou nosí židovští muži. Jedná se o tradiční část oděvu, která má věřícímu připomenout přítomnost boha. Jarmulka je také znamením odlišujícím zbožného žida od ostatních. Povinnost nosit kipu ovšem nevyplývá přímo z tóry, jedná se o tradiční záležitost, a tak existuje i početná skupina židů, kteří nosí kipu pouze při modlitbě nebo ji nenosí vůbec.

Synagoga

Stavba, ve které se židé scházejí ke společné modlitbě. Synagoga bývá rozdělena na dvě části – mužskou a ženskou. Uvnitř synagogy nenajdeme žádné sochy či obrazy. Výzdoba je většinou prostá a skládá se z úryvků z tóry a symbolů judaismu či rituálních předmětů.

Hřbitov

Židovský hřbitov je nápadný tvarem svých náhrobků. Zpravidla se jedná pouze o desky obdélníkového profilu zasazené v zemi či na podstavci. Židé nenosí na hrobky svých blízkých žádné květiny, místo nich používají malé kamínky, které symbolizují putování pouští za dob Mojžíšových a jsou symbolem toho, že jejich vzpomínka je věčná a nepovadne jako květina.

Chanukový svícen (devítiramenný)

Svícen se zapaluje na svátek Chanuka, kdy si židé připomínají zázrak, který se stal při znovudobytí jeruzalémského chrámu během makabejských válek.

Legenda praví, že židé při zasvěcování chrámu našli jen jednu nádobu s olejem do menor (sedmiramenného svícnu), která vystačila pouze na jeden den. Nalezený olej však vydržel hořet osm dní, jichž bylo třeba na výrobu nového oleje. Devátá svíce na svícnu slouží k zapalování ostatních.

• KŘESŤANSTVÍ

Kříž

Kříž je nejrozšířenějším symbolem křesťanství. Připomíná ukřižování Ježíše Krista i jeho zmrtvýchvstání. Dalšími symboly křesťanství jsou kalich, ryba a bible.

Kalich a miska (patena)

Nádoby užívané na víno a nekvašený chléb při eucharistii (večeři Páně), bohoslužebném obřadu připomínajícím Ježíšovu poslední večeři s učedníky a jeho smrt.

Bible

Slovo bible je odvozeno od plurálu řeckého slova *bibliom* (sg.), *biblia* (pl.) – kniha, svitek. Je to posvátná



kniha všech křesťanů, dělí se na Starý zákon, který křesťané sdílí se židy, a Nový zákon sepsaný po Ježíšově smrti. Ve starozákonních knihách lze nalézt mj. známé příběhy o Adamovi a Evě, Noemově arše, Davidu a Goliášovi, moudrém králi Šalomounovi. V Novém zákoně pak můžeme číst o Ježíšově narození v Betlémě, jeho životě, smrti a zmrtvýchvstání. Pro běžnou četbu je nejlepší použít ekumenický překlad bible, který je psán srozumitelným současným jazykem.

Růženec

Jedná se o modlitební předmět. V katolické tradici se vyskytuje od středověku, původně jako pomůcka pro negramotné lidi – každý korálek symbolizuje jednu modlitbu.

Kostel

Kostel je stavba, kde se křesťané scházejí k modlitbám a společným bohoslužbám. I u nás můžeme vidět různé typy kostelů podle příslušnosti k církvi, či různého architektonického stylu.

• ISLÁM

(Předměty lze získat v Islámském centru v Praze nebo v Brně. V obou centrech je také možné domluvit návštěvu s výkladem.)

Korán

Kniha, jejíž verše byly v průběhu 22 let (v letech 610 až 632 n. l.) sesílány jediným bohem proroku Muhammadovi, poslednímu z řady proroků. Podle tradice se korán do současnosti zachoval bez jediné změny. Jsou v něm hlavní zásady, kterými by se lidé měli ve svém životě řídit – např. jak se chovat k druhým lidem, jak být spravedlivý a neubližovat, nekrást a nepodvádět, nepít alkohol, vážit si svých rodičů a pomáhat jim. Korán popisuje také skutečnosti pro člověka jinak nepoznatelné – kupř. vlastnosti boha nebo posmrtný život. Za zbožný život bude podle islámu věřící odměněn posmrtným životem.

Modlitební kobereček

Muslimové se mají pomodlit pětkrát denně, buď v mešitě, nebo kdekoli na čistém místě. K tomu slouží kobereček, na němž modlitba obvykle probíhá.

Mešita

Stavba, v níž se muslimové scházejí ke společným modlitbám a bohoslužbám, ale také při jiných příležitostech (vzdělávání, četba koránu apod.). Součástí mešit mohou být vysoké štíhlé věže – minarety. Z nich jsou věřící svoláváni ke společné modlitbě.

Mešita uvnitř / Při vstupu do mešity se všichni zouvají. Čistota místa je totiž pro modlitbu velmi důležitá. Podlahu mešity pokrývají koberce, nikde nesmí být umístěny žádné sochy ani obrazy. Mešity mohou být vyzdobeny mozaikami, ozdobným písmem apod. V jedné ze stěn mešity se nachází výklenek, který ukazuje směrem ke svatyni Kaaba v Mekce na Arabském poloostrově. Ta byla postavena již prorokem Abrahámem a jeho prvorozeným synem Izmaelem a později obnovena prorokem Muhammadem. Muslimové se mají modlit obrácení směrem k Mekce.

Šátek (zahalení)

Podle islámu mají dospělé ženy a dívky na veřejnosti a před cizími muži zakrýt své tělo i vlasy. Toto opatření má přispívat ke všeobecné mravnosti ve společnosti a ženy chránit před obtěžováním cizími muži. Žena nemusí být zahalena, pokud je mezi blízkými příbuznými nebo mezi dalšími muslimkami.²

Autorka je lektorka Multikulturního centra Praha.

¹ Dílna je převzata z příručky pro multikulturní výchovu a vzdělávání pro ZŠ, *My a ti druzí* (viz Nabídka, str. 50)

² Ediční poznámka: Otázka zahalení islámských žen vyvolává rozporné reakce, zejména pokud jde o muslimské menšiny v západních společnostech. Obecně se postavení ženy v některých současných islámských společnostech považuje za nerovnoprávné a bývá často předmětem kritiky.

„A nyní otázka, proč máme tolik náboženství? Je to nutné? Domnívám se, že ano, že je to nutné, jelikož lidé mají odlišné duchovní dispozice. Proto pouze jedno náboženství, jedna filozofie prostě nemohou uspokojit či nemohou sloužit takové škále lidí. Proto potřebujeme škálu náboženství a různých tradic. Je to stejné jako s jídlem – lidé mají rozmanité chutě, a proto je i rozmanitost jídla mnohem lepší. Jelikož existuje řada emocí, duchovních dispozic, je také řada způsobů, jak s těmito emocemi nakládat; proto lidé potřebují různé druhy náboženství, které je jídlem pro lidskou mysl, pro lidské emoce.“

*Z úvodního projevu Jeho Svatosti dalajlamy na Fóru 2000
v Míčovně Pražského hradu, 3. července 2002.*



ŠKOLA V LITERATUŘE

LITERATURA VE ŠKOLE

Učitel

Přemysl Rut

A budou prázdniny! To abych vyrazil do města zeptat se na kluka, bručel tatík nad pytlek mouky. Chodí do té školy už málem rok. Kdykoli o tom začnu, říká, že nezlobí, že všemu rozumí, že si ho učitel nemůže vynachválit – jen aby! Bojím se vyptávat podrobněji, sám školy nemám, vysmál by se mi. Zítra ho nechám doma, kdyby někdo přivezl zrní, a do školy půjdu já.

„Copak nám nesete, pantáto?“ Učitel položil housle, děti přestaly velebit císaře a jeho rodinu, jen moucha bzučela. Pantáta smekl čapku, pozdravil, odkašlal si. „Já jsem Schejbal ze mlejna. Co ten můj kluk, pane učiteli?“ „Kdo?“

„Václav Schejbal.“

„Neznám.“

„Ale jděte!

Rok už k vám chodí. Za tu dobu –“

„Děti,

zná někdo Václava Schejbala ze mlýna?“ Nikdo ho neznal.

„Jak vypadá?“

„Jako by mi

vypadl z oka,“ znemožnil se mlynář a za hrozného smíchu utekl ze třídy. Počkej, to ti přijde draho, uhodil na syna, k němuž mu zbývaly dobré dvě hodiny cesty. Ty dostaneš, že si to budeš až do smrti pamatovat! Já ti dám! Těš se! Že ti není hanba! Teprve když mu spadly kalhoty, uvědomil si tatík Schejbal, že odepnul řemen příliš brzy. Ale zasmát se tomu ještě nedokázal. Konečně doma. „Kde jste byl tak dlouho, tatínku?“ Jak se umí přetvařovat, zachvěl se mlynář, zatímco mu dítě líbalo ruku. „Ptát se budu já! Kam chodíš každé ráno?“

„Do školy,

však víte, tatínku.“

„A s kýmpak sedáváš v lavici?“ mhouřil otec zrak jak kočka, než se vrhne na kořist. „V lavici?“ divil se kluk. „Sedím u stolu, na stromě, na skále, na břehu rybníka i na lodičce, na pařezu, taky na koni –“

„Kolikpak má pan učitel koní, aby se dostalo na všechny žáky?“ Mlynář se ještě ovládal jen ze zvědavosti, jak dlouho potrvá, než se kluk do svých lží zaplete natolik, že se mu začne stýskat po pravdě.

„Půjčuje mi svého bělouše. A všechny svoje knihy, klobouk, hůl, tavicí tyglík, plášť, herbář... A proč by ne? Jiného žáka nemá a do hrobu jen krok, jak říká. Těší ho, že může svou celý život dobývanou moudrost někomu odkázat.“

Pan otec znejistěl.

„Jak vypadá ten tvůj pan učitel?“

„Vždyt jste s ním mluvil.“

„Právě.“

„Maličký,

vousy až na zem, občas na ně šlápne, to se pak ukloní a zkriví tvář. Když na mě ráno čeká u jeskyně s kloboukem na hlavě, vypadá jako hříb. Oči má žluté a často je zavírá, když vypravuje. Výr má podobné. Nevšiml jste si?“

„Jak by ne. A co tě naučil za ten rok?“

„Všelicos. Například jak chodit po rybníku suchou nohou –“

„To umíš?“

„Dávno.“

„Proč ses nepochlubil?“

„Vám? Copak vy to neumíte taky?“

„Víš, hochu, já jsem z chudých rodičů, kteří mi nemohli dopřát to vzdělání jako já tobě. Važ si toho, chlapče!“

*Přemysl Rut: Strašlivé Čechy děsná Morava.
Brno, Petrov 2003.*

Text mi ze začátku připadal legrační, ale když jsem otočila stránku, legrace mě přešla. Tatínek za slovem škola viděl pouze budovu, v níž žáci sedí a cosi se učí. Chlapec ale za slovem škola vidí mnohem více. Škola není jen budova, ale jakékoli místo, kde se člověk něco naučí. Může to být místo u stolu, jízda na koni, lezení po skalách...

Druhá věc, která je v povídce skryta, je, že děti jsou přesvědčeny, že jejich rodiče umí totéž, co umí ony samy. Dítě si myslí, že ono se musí učit, ale rodič to umí odjakživa. Rodiče by dětem měli ukázat, že i oni se musí učit neustále.

Hanka



Vyvstává otázka, jaký stupeň důležitosti má takové chození po rybníku suchou nohou pro toho mlynáře. V dnešní době to asi není takový přínos a vlastně i směr, kterým by se mělo dítě rozvíjet...

Martin

...vy i já se zabýváme potřebností chůze po vodě. Ale co to vše, co se děti učí ve škole. Je to pro ně přínosné? A kdo to kdy rozhodne, jestli by bývalo bylo kdysi potřebnější učit se něčemu jinému?

N.

...část reflexe, co jsem přečetla, se točila kolem toho, kdo je onen učitel. Hodně by mě zajímalo, jestli na tom ostatní byli podobně nebo jestli jsem tímto bádáním jaksi odstrčila do pozadí jiné zajímavé aspekty celého příběhu. Nicméně asi to není důležité, že jsem třeba něco opomněla.

Katka

I já si lámu hlavu tím, kdo je onen učitel. Chodit po vodě umí (tuším) jen Kristus. Chodí kluk do učení rovnou k němu? A co to znamená? Co tím chtěl říci autor? Že netřeba chodit do školy, když se učíme od samotného pánaboha? Nevím si s tím rady.

PS: Co myslíte, Martine, bude umět chlapec chodit po vodě celý život? A co mu to asi přinese?

N.

Váš výklad učitele a chození po vodě mne vůbec nenapadl. Ani nevím proč. Vzpomněl jsem si u toho na pohádku Honza málem králem, kde Honza přechází potok tak, že jej přeskóčí o tyči. Něco podobného mne napadlo i u četby. Myslím si, že je třeba chodit do školy právě proto, že se učíme od samotného pánaboha. Pokud si představím, že bych se narodil na pustém ostrově, kde se narodili i moji rodiče a prarodiče... kdo by mi pak řekl, že jsem byl vykoupen, kdo by mi pak řekl, že všechny moje hříchy jsou mi odpuštěny. Kdo by mi pak vyprávěl o „frajerovi“, kterej šel a nechal se týrat, abych já mohl bejt OK. ...

Martin

Nerozumím těmto otázkám tak dobře (nejsem věřící), protože jsem nakonec usoudila, že tím učitelem bude sám ŽIVOT.

Katka

Milý Dane, venku je krásně, tak mě napadá, že by bylo daleko příjemnější tento text číst někde na lavičce venku, nejlépe v lese, kde bychom možná potkali i mlynářova synka, jak se zde učí.

Pája

Milá Pájo, také bych byl raději venku v přírodě než zavřený...

Tak si představ, že jednou z kompetencí byla chůze suchou nohou po vodní hladině! Určitě užitečná věcicka, ale v osnovách ji prostě nenajdeš.

Dan

Milý Dane, já nyní do školních lavic zavádím kompetence složitějšího charakteru (neboť chůzi po H₂O všichni již bez větších obtíží zvládají). Je to např. budování vzdušných zámků, praní se s větrnými mlýny (v hodině TV) a vaření z vody. Posledním rébusem bylo krmení davu rybou a chlebem. Zdařilo se. Ale stále máme co vylepšovat.

Pája

...během čtení mi problesklo hlavou, že někteří rodiče i u nás ve škole přijdou jednou do roka – a někdy ani to ne... Že děti si dokážou vymyslet mnoho věcí a říkat je tak přesvědčivě, že dovedou dospělé zviklat (až přesvědčit o své pravdě). Syn z textu i mne dohnal k přemýšlení, zda si svého učitele vysnil – a vlastně chodil za školu, ven, do přírody – nebo zda přece jen nějaký neexistoval alespoň zčásti živý dospělý, stařík, studna moudrosti.

Čtení je příjemné odlehčení, na druhou stranu si uvědomíš, že i sebevětší blbostí zaobalenou lží můžeš druhé ovlivnit (získat na svou stranu), pokud působíš sebejistě a umíš to podat.

Jindra

...přemýšlím nad tím, jak asi nás a naši školu popisují naši žáci doma, právě těm rodičům, kteří ten zájem o školu neprojevují ani jedenkrát za rok.

Ivona

Z korespondence, která proběhla nad textem *Učitel* v základním kurzu konaném 17. dubna 2004 v ZČŠ Ostrov-
ní v Praze, vybrala s laskavým svolením všech citovaných účastníků Nina Rutová.



PŘEČETLI JSME

Buddha z předměstí

Kateřina Petrošová

Když je vám sedmnáct let, nemáte to na světě vůbec jednoduché. Máte ohromnou spoustu vlastních starostí (co si obléci, jak se tvářit, ke komu se chovat mile a ke komu ne, do koho se zamilovat) a rodiče se vás ještě snaží přimět k tomu, abyste přemýšleli třeba o tom, co z vás bude, přičemž si sami pochopitelně představují, že z vás bude minimálně slavný lékař, proslulý právník nebo třeba rovnou ministerský předseda. Dospívat zkrátka není snadné nikdy a nikde, ale jsou určitá místa a okolnosti, které to vše dělají ještě těžší. Karim Amir by vám o tom mohl vyprávět. Vlastně, on o tom v knize Hanifa Kureishiho vypráví.

Karim, který si své dospívání odbývá na přelomu šedesátých a sedmdesátých let minulého století a kterému spousta lidí přezdívala Karamela, je totiž po svém otci z poloviny Ind. Sám k tomu říká: „...jsem Angličan rodem i výchovou, tedy skoro. Často mě považují za zvláštní druh Angličana, jakousi novou rasu vzešlou ze dvou historických národů. Ale mě to nezajímá – jsem Angličan (ačkoli na to nejsem hrdý) z jiholondýnského předměstí a ubírám se kamsi.“ (str. 7)

Nebudu vám zde líčit celé ty tři roky Karimova života, o nichž píše. Chápejte můj text jako pozvánku do světa, kde se setkává několik ras a sociálních skupin a kde se s tím všichni musejí nějak vyrovnat. A není to vůbec snadné. Tvoříte-li menšinu (ať už jakéhokoli druhu) ve společnosti, která se s tím ještě nedokázala docela vyrovnat, máte v zásadě několik možností, jak se s takovou situací vypořádat. Buď se budete snažit zapadnout mezi ostatní a předstírat, že vy se tedy rozhodně ničím neodlišujete, jenom proto, abyste měli klid. Nebo budete bojovat. Budete se prát s jednotlivci a diskutovat se skupinami, budete třeba chodit demonstrovat. Pak se také můžete nad všechno tohle povznést a najít si právě něco, čím se odlišujete. Něco, čím se odlišujete, ale na co jste právě proto hrdí. Protože budete-li na svou odlišnost hrdí sami, okolí to brzy pozná a snad časem i pochopí. Tak jako postavy z naší knihy.

Zastavení první: otec Hárún. Karimův otec přišel do Británie před mnoha lety a celý život se snažil, aby do společnosti co nejvíce zapadl, aby se zbavil svého přízvuku a ničím – pokud možno – nevynikal. Jednoho dne ale potkal Evu, bohémskou ženu s uměleckými ambicemi, která si usmyslela, že se za každou cenu musí dostat z předměstí do Londýna, a zamiloval se. Eva přišla s nápadem na uspořádání jakéhosi duchovně meditačního setkání, které by Bůh (tak svému otci říkal Karim) vedl.

První setkání mělo úspěch a schůzky se začaly pravidelně opakovat. Karimův otec poznal, že to, co vypráví (i když někdy nešlo zrovna o perly východní filozofie), ostatní lidi zajímá. A i když se spousta lidí chovala úplně stejně jako dřív, Hárún už si z jejich posměšků nedělal tak těžkou hlavu. „*Strávil léta tím, že se pokoušel být co nejvíce Angličanem, aby nebyl tak komicky nápadný, a teď se najednou vracel ke svým kořenům. Proč?*“ (str. 29) Nejspíš proto, že konečně pochopil, že Angličanem nikdy nebude. Ne takovým Angličanem, jakého si představoval ve svých snech. A právě proto, že o to přestal usilovat, se vlastně Angličanem stal.

Zastavení druhé: Karim. Během svého života si Karim už zvykl na to, že mu ostatní nadávají a častují ho nevybíravými výrazy. Zvykl si na to a vlastně se ani nebránil. „*Když po mně lidi plivali, v podstatě jsem jim byl vděčný, že mě nenutí spásat trávu, co roste mezi dlažebními kostkami.*“ (str. 68) Připadalo mu, že je to všechno normální, a zpočátku ho ani nenapadlo, že by měl právo na lepší zacházení a slušné jednání. Bylo to, jako by sám nenáviděl všechny přistěhovalce, všechny „černé“, „negry“ a „Pakouše“, jak jim říkali ostatní. Jako by nenáviděl sám sebe za to, jaký je. To, že být jiný vůbec neznamená být horší, pochopil až mnohem později, když se stal hercem. Do té doby se spíše jen litoval.

Zastavení třetí: Jammie či Džamila. Indka Džamila, Karimova dlouholetá kamarádka, je přesně prototypem onoho třetího způsobu vyrovnávání se se situací – je to bojovnice. Brání nejenom sebe, ale všechny ostatní, kdo to potřebují, účastní se demonstrací, anebo bojuje sama, jak je to zrovna potřeba. „*Džamila měla z fyzické odplaty přímo doktorát. Jednou nás míjel nějaký rejpal na starém kole a prohodil, jako by se ptal, kolik je hodin: „Žerte hovna, Pakouši.“ Jammie toho hajzla dosprintovala mezi jedoucimi auty a koly, strhla ho na zem a vyrvala mu něco vlasů...*“ (str. 68)

„Být jiný“ v moderním světě není jednoduché. A ještě dlouho nebude.

Autorka je učitelka španělštiny
v ZŠ Horáčkova v Praze.
e-mail: petrosova@horackova.cz



Tyranie médií

Nina Rutová

Má snaha informovat čtenáře o knize Ignacia Ramoneta, specialisty na geopolitiku a mezinárodní strategii, opakovaně končila tím, že jsem si znovu a znovu pročítala pro mne nejzajímavější pasáže a hledala úhel, z něhož by bylo možné představit knihu jako celek. Autora zajímají média (tisk, rozhlas, televize, internet) z informačního hlediska. Odkrývá mechanismy, které dělají z informace zboží a na konkrétních příkladech především z Francie, Velké Británie a USA spěje k obecným pravidlům, jimiž jsou média ovládána. „Politikou“ médií jsou pak manipulováni i čtenáři, posluchači a především diváci.

V době ekonomicko-mediální globalizace není divu, že většinu uvedených příkladů známe i my, neboť války kdekoli na světě i soukromé aféry slavných jsou prezentovány v souladu s fungujícími mechanismy i českými médii (smrt lady Diany, Clinton–Lewinská). Kulturní a uměním schopnou polohou médií se Ramonet nezabývá. „Až dosud jsme měli tři sféry: kulturní sféru, informační sféru a sféru komunikace (public relations, reklama, úřední zprávy marketingová politika, podniková média atd.). Bývaly autonomní a každá měla svůj vlastní systém vývoje. Avšak kvůli technologické revoluci má sféra komunikace tendenci absorbovat informaci i kulturu, a zrodit tak jedinou globální a univerzální sféru: Amerikou inspirovanou world culture, jakousi komunikační kulturu lidstva celého světa.“

V praxi to třeba znamená, že posluchačů, kteří zapínají rádio proto, aby vyslechli premiéru rozhlasové hry, ubývá stejně, jako kvalitních televizních inscenací a diváků, kteří o ně ještě stojí. Stáváme se pozvolna – nebo spíše rychle – produktem „politiky médií“, aniž bychom stihli vnímat, co to pro nás (jednotlivce i společnost) znamená nebo může znamenat?

Pomocí televize máme být přítomni „odvíjejícím se dějinám“. Kdysi musel reportér o svém tématu něco vědět, něco si myslet, „spravedlivě“, tedy pravdivě téma reflektovat. Dnes se z člověka novináře stává „svědek“. „Síla obrazu přebíjí všechno ostatní. Je posílán na místa, jejichž řeč, sociální a politický kontext, dějiny a kultura jsou mu neznámé, a sotva tam dojde, už ho jeho kanál kontaktuje a ještě za tepla požaduje jeho první dojmy... Slow news, no news – takový je slogan CNN. Všechno to „vytváří život“, všechno to „komunikuje“, a to je zásadní... Snadno dnes dospíváme k názoru, že jsou-li pravdivé slzy, musí být pravdivá také událost, která je jejich příčinou. A tenhle zmatek způsobený emocí je stejně nekontrolovatelný jako sama emoce... Jestliže o nějaké události tisk, rozhlas i televize řeknou, že je to pravda, bude ustaveno, že to pravda je. I když to pravda není. Neboť nyní je pravda to, co uznají za

pravdivé média jako celek.“ A protože tentýž novinář na místě podává často zprávu do novin, rádia i televize, jsou pravdou ty slzy, které pár okamžiků po příjezdu viděl. Dnes stačí být při tom, když se to děje. Situaci ještě zhoršil internet, neboť každá fáma, ať už je pravdivá či falešná, se stává informací. Šéfredaktorská kontrola zmizela.

Jedním z mnoha trendů, jimiž se autor zabývá, je dále anonymita. Než se k nám informace dostane, projde desítkami rukou tak, aby nebyla ztotožnitelná s žádným autorem. A protože autor zmizel, zmizela i odpovědnost. Novinářská etika ztrácí v anonymním světě zprůměrnění váhu i smysl. „Informace se nadobro stala především zbožím. Nemá specifickou hodnotu, která by byla spojena například s pravdou nebo s její občanskou účelností. Jakožto zboží velkou měrou podléhá zákonům trhu, zákonům nabídky a poptávky, a to daleko více než jiným pravidlům, zejména občanským a etickým, která by ji přece měla provázet.“

Jiné tendence se dají sledovat u událostí, které jsou očekávány a plánovány daleko dopředu. „Umberto Eco na příkladu televizního přenosu svatby následníka anglické koruny prince Charlese s lady Dianou ... a zejména na průvodu rytířů vysvětlil, kam až může zajít starost o inscenaci u některých režisérů televizních novin: Kdo sledoval televizi, si všiml, že lejno (pocházející od koňů z průvodu) nebylo ani tmavé, ani hnědé, ani nestejněměrné, nýbrž že se vždy a všude prezentovalo v pastelovém tónu, něco mezi béžovou a žlutou, ve velmi světlém odstínu, aby nepřitahovalo pozornost a aby se sladilo s něžnými barvami ženských rób. Poté jsme si přčetli, ale snadno jsme si to mohli domyslet, že královští koně byli po celý týden krmeni speciálními pilulkami, aby jejich exkrementy měly telegenickou barvu.“

Jedna z posledních kapitol Ramonetovy knihy se jmenuje Nová impéria. Jak může být informace nezávislá, když na sebe narážejí mnohamiliardové giganty, jejichž cílem je ovládnout celý řetězec? Stačí, aby některý z velkých konglomerátů měl své zájmy ve válečném průmyslu, a tragické důsledky jsou zde. „Kanál NBC je majetkem General Electric, jednoho z hlavních armádních dodavatelů. Takže to nebyla náhoda, že v roce 1991 měla NBC nejválečnější tón...“ K čemu může vést propojení gigantických monopolů, které ovládnou ze satelitů, družic a raket veškeré mobilní, kabelové i internetové sítě, zatím sledujeme jen v oblasti sci-fi. Ta budoucnost ale vůbec není vzdálená a Ramonetova kniha nás uvádí do jejího počátku.

A jak vypadá „vývoj“ médií „u nás doma“? Ani jistá technická zaostalost a finance nebrání českým

médiím v žádném z trendů, jež platí pro ty „nejvyspělejší“ mediální velmoci. Spouštěcí moment tyranie začal i u nás v tom okamžiku, kdy se šéfové veřejnoprávní televize a rozhlasu pustili do soutěže s komerčními kanály, šéfredaktoři novin či dramaturgové rozhlasu a televize se přestali ptát na kvalitu a nejdůležitějším a posléze jediným kritériem se stala míra sledovanosti. Sledovanost = zisk. Ramonetova kniha

popisuje, jak daleko se média v honbě za zlatem již dostala.

Autorka je lektorka KM.

Ramonet, I.: *Tyranie médií*. Praha, Mladá fronta 2003. Přeložil Michal Pacvoň.

Model dobré práce s textem na SŠ

Ondřej Hausenblas

Milena Fucimanová, gymnaziální profesorka, vydala vloni ve Fortuně vynikající knížku pro výuku češtiny na střední škole. Jmenuje se *Testy z českého jazyka*, s podtitulem *Příprava k maturitě*. Myslím, že Fortuna ve snaze vydělat co nejvíc peněz nafoukla název knihy nesprávným směrem.

V knížce vůbec nejsou zbytečné testy k přeměření studenta na známku ani vychytralé testy napodobující amatérské úlohy ze „státní maturity“. Jsou tu velmi dobře vybrané krátké věcné i literární texty s inteligentním obsahem a k nim připravené sady otázek mířících na všestranné uchopení textu studentem. *Všestranné uchopení* ovšem neznamená „z pravopisu, koncovek i rozboru věty“, nýbrž spíše co do porozumění slovům, povaze stylu, záměru mluvčího, co do úsudku nad textem i co do schopnosti obměnit vyjádření s vědomím změny významu, a ještě v dalších ohledech.

Skutečně to nejsou „testy“, ale učebnice! Některé úlohy se vůbec „měřit“ nedají a nemají, kupř. *Uvažujte nad dvojicemi slov měřidlo–měřítka, ... nebo: Přečtěte pozorně ukázkou a uveďte, k jakému názoru jste dospěli: a) Autor je znechucen jistými Luciinými výrazy, které považuje za nevhodné, zejména u ženy, b) ..., c) ..., d) ...* K nabídnutým názorům mohou studenti dojít – ačkoli ten jejich bude odlišný od nabídky, která nejbližší odpovídá textu. V zadání není řečeno, aby vybrali názor, který je „správný“. Diskuse nad názory bude pro výuku mnohem přínosnější než dostat správné řešení. V jiných se správného výsledku dobereme – ale právě o to *dobírání* se jde, nikoli o čárku za správnou odpověď. Například *V daném úryvku hovoří dvě osoby. Která z nabídnutých možností neodpovídá charakteru uvedeného dialogu? a) Rozhovor je vyčítavý, řešení problému je nepřesvědčivé. b) Jde o nevyrovnaný dialog, jedna z postav se ke slovu téměř nedostává. c) Obě postavy jednájí v rozčilení a myslí na svoje zájmy.*

Jsou tu ovšem i úlohy školnějšího rázu, třeba: *Najděte v úryvku vokativní věty*. Ale i to má smysl pro obsah a pochopení daného úryvku.

Záměr knížky je kvalitní a rozumný: Dát učitelům a studentům do ruky učebnici, v níž se setkají s modelem výuky, která může studenty zajímat, protože

jim dá příležitost vyvíjet vlastní úsudek, myšlenky a názory, a díky tomu udrží jejich pozornost a rozvine jejich osobnost, a to nejen po stránce řečové a jazykové. Osobně bych se přimlouval, abychom nejen přeskochili obchodníkům nevhodný název knihy, ale abychom nepodlehli ani snaze „mít jednu odpověď správně“. Jednak to tak v životě nechodí, jednak to hubí rozum ve výuce, a navíc i v této knížce najdete úlohy a nabídky, u kterých byste oprávněně respektovali vícero dobrých odpovědí. (Přestože poslední částí knihy je Klíč.) Ostatně autorka to vlastně připouští, když v úvodu říká, že nejde o kontrolní testy, ale o to, aby studenti nad řešením úloh hledali, zvažovali a argumentovali.

Autor je lektor KM, učitel PedF UK

Fucimanová, M.: *Testy z českého jazyka*. Praha, Fortuna 2003.





Z REDAKČNÍ POŠTY

Učitelská profese

Dana Šafránková

Naše učitelská profese se neskládá jen z naučené teorie, ale i z vlastních zkušeností a prožitků. Naše bedra jsou neustále zatěžována novými a novými úkoly, s nimiž bojují nejen učitelé, ale také celá společnost. Existují různá povolání, některá jsou jako běhy na krátkou trať, jiná jsou trvalá a stále se vyvíjející.

Již v osmnáctém století si reforma školství vyžádala změny v přípravě učitelské profese. Zřizováním „preparandie“ – tříměsíčních kurzů – se absolventi stávali pomocnými učiteli a po roce působení v učitelské praxi pak mohli skládat zkoušku učitelské způsobilosti, která je opravňovala k samostatnému vyučování. Šlo o první typ systematické přípravy pro učitelskou profesi.

Zápasy o vysokoškolskou přípravu učitelů můžeme najít už v devatenáctém století. Dodnes nejsou u konce. Koho mají vysoké školy připravit? Co má být součástí kompetencí dobrého pedagoga?

Je jasné, že kvalita učitelských kádřů je závislá na lidech, kteří si tuto profesi vybírají jako své povolání, na tom, jak se na ni připravují, i na odbornících, již je vyučují. Pedagogické fakulty mají každoročně několikánásobný počet uchazečů, než mohou přijmout.

Přestože do školství nastoupí přibližně 70 procent absolventů, po určité době z nich asi 30 procent odchází z primární školy a 50 procent z vyšších stupňů škol (podle výzkumů Havlík, Spilková, 1996). První rok učitelovy praxe je považován za rozhodující období pro vytváření jeho profesních dovedností a pro adaptaci na školu a podmínky, ve kterých vykonává svoje povolání.

Potíž vidím v tom, že náročná učitelská praxe je značně odlišná od přednášek a nepřiliš častých ukázkových hodin. A tak ze škol vychází sice diplomovaní učitelé, kteří mají dobrou teoretickou přípravu, ale o praxi vědí minimum.

Myslím si, že student by měl odcházet z vysoké školy vybaven odbornou, výkonovou, společenskou a motivační způsobilostí. Přestože jsou tyto pojmy intenzivně probírány ze všech stran, neřekla bych, že jsou v praxi naplněny. Nerealizovaný zůstává i dokument MŠMT ČR *Příprava učitelů a získání učitelské způsobilosti* (Učitelské noviny, 1996, č. 1–12), který se zabýval postupem gradace profesní dráhy učitele, zaváděl atestační řízení pro začínající učitele aj. Musíme ale konstatovat, že v rámci objektivit to není jen specificky česká situace. V roce 2001 vyšlo speciální číslo časopisu *European Journal of Teacher Education* (č. 2), jež se věnovalo srovnávání profesního vývoje učitele. Bylo zjištěno, že se i v zahraničí neustále hledají cesty k řešení problému zvaného

učitelské kompetence a profesní standardy učitelů. Je patrné, že soubor požadavků na profesní standard českého učitele je velmi rozsáhlý a náročný. Jsme jako učitelé schopni uskutečňovat tak velký počet různorodých kompetencí, které nám předepisují pedagogičtí odborníci?

Určitě jsme všichni zažili ten nepříjemný profesní šok z reality. Ne hned se projeví naše pedagogické dovednosti a schopnosti. Zaskočí nás pracovní zátěž, nástupní podmínky, kultura školy – mnohdy i děti.

Celá moje učitelská profese je vlastně „životní příběh“. Procházím přelomovými fázemi, klíčovými momenty, ovlivňuje mě politika, ekonomika, sociální i osobní podmínky.

Přesvědčení a odpovědnost mě často zahánějí do slepých uliček. A aby toho nebylo málo, očekává se, že budu pozitivně přijímat nové požadavky a adekvátně na ně reagovat. Mám zavádět diferenciaci žáků, zvyšovat si kvalifikaci, snižovat administrativu, navazovat kontakty, školit rodiče i veřejnost, uplatňovat nové metody výuky, podporovat pěkné vztahy s kolektivem spolupracovníků, vyplňovat dotazníky, statistiky, dodržovat osnovy a metodiky...

Lámu si hlavu s tím, kdo vlastně jsem a kým bych měla být? Na jaká kvanta profesí jsem se měla připravit? Zatím učím osmý rok a připisuji si do deníku, co ještě neumím, čím ještě nejsem, co jsem nenastudovala, kde mám mezery, kým ještě kromě učitelky budu...?

Ano, snažím se vypěstovat si jistou psychickou odolnost – vzhledem ke své pracovní zátěži a stresu to jinak nejde. Přemýšlím, jestli mi stačí, že mě moje práce uspokojuje. Jak dlouho mi bude trvat, než mě všechny ty peripetie českého školství udolají? Chybí mi setkání s kolegy, kteří něco umějí, komunikace s lektory, kontakt se zahraničními školami, propagace naší práce, podpora ze strany úřadů i rodičů.

Začínám být unavená tahanicemi o osnovy, rámcové plány i právní subjektivitu. Učitel by měl učit – ne se zabývat administrativními záležitostmi. Není daleko doba, kdy bude učitel testován na detektoru schopností a možností.

Zdá se mi, že už toho bylo dost! Naše profese se přeorientovala do kancelářských místností, a ne do tříd.

Málokdo si dovede představit, co se například skrývá pod pojmem *RVP*. Ano, dostali jsme šablony, teze, plány... Ale kde získat více informací, zkušeností, jak s *RVP* naložit?

Těžiště by se, podle mého mínění, mělo přesunout na podceňované smyslové poznání, praktické činnosti, individuální zkušenosti. Předimenzovaný obsah osnov zahltil děti informacemi na úkor rozvoje doved-



ností, postojů a hodnot. Potřeby a možnosti dítěte by měly být primární ve volbě obsahu vyučování.

Ideální by se mi jevil „flexibilní program“, který má v učebním plánu většina států Evropské unie. Jeho konkrétní podoba je plně v rukou učitelů a umožňuje variabilitu obsahu vyučování.

Všechno chce svůj čas, úvahu, zamyšlení, pochopení.

Možná, že právě to je problém *RVP*. Potřebujeme čas na přemýšlení a pochopení smyslu nové koncepce školství. Jinak opět sklouzneme k původní podobě osnov!

Začínám závidět Boženě Němcové jejího *Pana učitele*... Možná naše školství překročilo pomyslný „bludný kořen“. Touží po změnách, navrhuje, předpisuje, uzákoňuje, ale přitom nedává prostor úvahám, možnostem výběru, prozkoušení vlastních návrhů, komunikaci, spolupráci ani vhodnému zaškolení učitelů. Sleduji pozorně nabídky na kurzy a různá školení, ale zatím jsem se nesetkala s kurzem na se-stavení nebo vysvětlení – anebo čehokoli – k otázce *Rámcového vzdělávacího programu*.

Ještě si nejsem jistá, zda to bude právě *RVP*, který školám a učitelům ulehčí práci. Jestli to při přípravě nových kádrů zvládnou vysoké školy. Jediné, co mohu s určitostí tvrdit, je, že děti potřebují dobrého učitele, který je dobře odstartuje na životní trasu.

S podzimem přichází i jaro

Daniel Janata

Zdánlivě protichůdná slova, a přece někdy spolu souvisí. Kurz *Kritického myšlení* v naší škole pomalu končí. Možná by v této větě bylo možné ucítit podzim, a přece se zvláštním podzimem přichází zároveň jaro. A není to jaro, které je nyní všude kolem nás, ale jaro, které je v nás.

Ano, cítím jaro, které přišlo s celoročním kurzem *Kritického myšlení*. Jaro, jež nastartovalo v nás samých mnoho změn, pohybů, a já věřím, že při výčtu této řady nepocítíme ono zpochybnění: „Jak jsme učili kdysi?“

Ne, nemohli jsme být jiní, protože jsme neměli jiné zkušenosti. Ale hlavně jsme neměli prožitky. Ano, prožitky, o kterých se opravdu hodně mluví, že?

Jsem moc rád, že o prožitcích jsme v KM nemluvili. Prožitky jsme prostě měli a dost možná, že jsou oním jarem v nás. Ale abych nelhal, samozřejmě jsme i o prožitcích hovořili. Bylo to ale povídání o prožitku s prožitkem. O podnětech, názorech, metodách, formách, vlastních prezentacích, situacích, do nichž jsme se dostali, a všech možných šlamastikách, ve kterých jsme nakonec našli sami sebe.

Nesnažím se o zhodnocení, ale cítím mnohá ocenění. Těm, kteří nám na cestě pomáhali. Těm, kteří se do nelehké celoroční práce pustili, a možná i s určitými pochybnostmi. Dnes dokonce píšou do *Kritických listů*, a tak bych jim všem chtěl poděkovat. Všem skoro dvěma třetinám pedagogů naší školy, kteří se

Nedokážu odhadnout, jaký dopad má dlouhodobé ovlivňování jedince učitelem, cítím ale, že důležitými argumenty ve výchově stále zůstávají: láska, úcta, porozumění, citlivý přístup i klima třídy. Záleží na nás, kolik energie, času a úsilí jsme ochotni obětovat své profesi, do jaké míry umíme své žáky povzbudit.

A jak je na tom český učitel? Podle výzkumu ostravského psychologa K. Paulíka patří k pozitivním charakteristikám spojeným s pracovní spokojeností učitelů: dobré vztahy v pedagogickém sboru (37 % učitelů), tvůrčí charakter práce (37 %), možnost formovat žáky a předávat jim zkušenosti (36 %), možnost práce s dětmi (35 %), pocit dobře vykonané práce, dobrých výsledků (32 %).

Naopak pracovní spokojenost negativně ovlivňují okolnosti jako: neodpovídající platy a nedocenená práce učitele (58 % učitelů), nekázeň a snížená morálka žáků (35 %), nedostatečná spolupráce s rodiči (28 %), psychická zátěž a nedostatek času (22 %), nedostatečné vybavení školy (18 %).

Jestli mohu poradit těm, co mají rádi svoji profesi – nenechte se otrávit a stůjte si na svých názorech i ideálech. Obrňte se trpělivostí a optimismem, důvěřujte si. Strasti našeho povolání nás budou tížit tak, jak jim sami dovolíme.

Autorka je učitelka ZŠ v Kostelní Lhotě.

vydali rokem *Kritického myšlení*. Rokem od podzimu k jaru, což nezpochybní ani ti nejzarputilejší, protože to tak skutečně bylo. ☺ A to nejcennější bude, když se podzim změní na jaro v nás. Všichni jaro potřebujeme a je moc dobré, že na takové jaro nemusíme čekat. Můžeme začít hned. Ve svých hodinách, s lektory KM nebo s kýmkoli, kdo jaro potřebuje a nechce čekat, až samo přijde.

Jako ředitel školy, který ve své škole končí a mohl by myslet na věci jiné, jsem rád, že jsem se účastnil práce, poslouchal názory a sdílel během kurzů *KM* podněty svých kolegů. Mohl jsem vnímat zájem o kvalitu práce, pestrost, zajímavost... Viděl jsem, jak naplňují každodenní číši své pedagogické činnosti. A hlavně z jiného úhlu pohledu než při běžné „návštěvě“ třídy. Mohl jsem poznat hloubku pedagogické svobody a odpovědnosti zároveň, jak se skutečně snoubí ruku v ruce. Co víc si může přát ředitel školy, žák, rodič, člověk.

Přeji vám všem hodně úspěchů, radosti a všeho, co s jarem přichází. A vám, kteří jste ještě neochutnali, nebojte se. Každý z vás si přece ukousne jen tolik, kolik opravdu dokáže sníst, ne?

Autor je ředitelem První jazykové základní školy v Praze 4.



NABÍDKY

Informace o připravovaných kurzech Kritického myšlení na školní rok 2004/2005 najdete na www.kritickemysleni.cz

Nabídka ke spolupráci při plánování výuky propojující klíčové kompetence s učivem

O. s. Kritické myšlení a spolupracující lektori nabízejí základním školám spolupráci při vývoji a systematickém plánování vzdělávacího programu, který propojuje rozvíjení klíčových kompetencí žáků se znalostmi a zohledňuje individuální možnosti a potřeby žáků.

Co mohou školy očekávat od spolupráce v tomto vývojovém programu

1. Výstup

Zapojené školy vyvinou pracovní verzi svého školního vzdělávacího programu.

2. Cíl

Učitelé ze zapojených škol budou rozumět záměrům rámcového vzdělávacího programu; budou umět dlouhodobé cíle zakotvené v RVP rozplánovat a konkretizovat do vlastního ŠVP, a to včetně cílů v oblasti postupného rozvíjení kompetencí. Budou umět pracovat s věcnými obsahy učiva, propojovat cíle v oblasti kompetencí s cíli v oblasti věcného učiva. Budou umět vybírat a vyvíjet účinné cesty k dosažení naplánovaných cílů a k vyhodnocování práce žáků i k vyhodnocování kvality a použitelnosti stávajícího ŠVP.

3. Výsledek

Zapojené školy budou systematicky vyučovat tak, aby u žáků byly rozvíjeny klíčové životní dovednosti v rovnováze se zvládáním potřebných znalostí a postojů. Takto vybavení žáci se dobře uplatní v dalším studiu i na trhu práce. Školy tak naplní požadavky státní vzdělávací politiky.

Organizace vývojového programu

Zapojené školy budou v projektu pracovat od září 2004 do prosince 2005. S lektory se budou setkávat prostřednictvím pověřených pětičlenných týmů na pracovních setkáních podle dohodnutého harmonogramu. Lektori budou školám poskytovat konzultace a budou individuálně pracovat s mezivýstupy každé zapojené školy. Školy si budou mezi sebou vyměňovat zkušenosti a materiály přímo i prostřednictvím webové stránky.

Lektori

Lektori o. s. *KM* se zabývají systematicky danou problematikou od roku 1997, mají zkušenosti s vývojem kurikulárních dokumentů na úrovni mezinárodní i domácí. Mají zkušenosti se zpracováním průřezového tématu IKV. V lektorské skupině jsou učitelé a ředitelé – praktici, psychologové, lektori vzdělávání dospělých.



3x PRO

Proměna vztahů
Prostor spolupráci
Prospěch škole

tvorbu ŠVP

Lektorky:

Mgr. Jiřina Stang a Mgr. Šárka Miková

- poradenské a školní psycholožky
- držitelky mezinárodního certifikátu Lektor programu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) a certifikátorky pro jižní Čechy
- autorky a lektorky projektu Nanečisto (projekt zaměřený na navázání a rozvíjení spolupráce a komunikace mezi rodinou a školou)

Cíle kurzu

a) vzhledem k efektivní spolupráci školního týmu při tvorbě ŠVP

Jistě si uvědomujeme, že při tvorbě školního vzdělávacího programu bude více než kdy jindy potřeba účinně spolupracovat, hledat řešení přijatelná pro všechny, vytvářet v rámci pedagogického sboru menší týmy, které budou plnit dílčí úkoly...

Napadlo vás někdy, proč si s některými kolegy rozumíte více než s jinými? Jsou to opravdu zájmy, vyučovací předmět nebo sdílený kabinet, co vás spojuje? Nebo je to něco hlubšího, něco ve vás, co ale neumíte pojmenovat? A proč se setkání s jiným kolegou na chodbě vyhýbáte tím, že ponoření do své tašky předstíráte, že nemůžete najít klíče? Je to proto, že vás značně vyčerpává vodopád historek z uplynulého víkendu, či vás naopak odrazuje jeho chladnost a nepřístupnost? Co způsobuje, že se od sebe tolik lišíte?

Ve čtyřdenním kurzu postupně:

- objevíme, které dimenze naší osobnosti odpovídají za náš způsob myšlení a cítění a jak se to navenek projevuje v našem chování
- ukážeme si, jak tyto dimenze rozpoznávat u sebe i ostatních
- uvědomíme si své silné i slabé stránky a způsoby, jak s nimi nakládat
- naučíme se chápat „nedostatky“ a vidět přednosti svých kolegů, volit vhodné strategie komunikace, motivace a hodnocení, abychom se ve školním týmu cítili dobře a mohli účinně spolupracovat, nejen při tvorbě ŠVP

b) vzhledem k osvojování a hodnocení klíčových kompetencí

Dle RVP by mělo být smyslem a cílem vzdělávání vybavit žáky určitými kompetencemi, které pak uplatní při dalším studiu, v zaměstnání či v osobním životě (klíčové kompetence). Svou výuku bychom tedy měli zacílit tak, aby v ní žáci měli možnost a příležitost tyto dovednosti získávat. Uvedme si dva příklady:

1. Ve výuce se budeme snažit vést děti k tomu, aby veřejně vyjadřovaly a obhajovaly svůj názor (jedna z dovedností v rámci kompetence komunikovat). Zjistíme, že pro jednoho žáka je to něco naprosto přirozeného (rychle reaguje na položenou otázku, nebojí se odpovídat, gestikuluje), kdežto pro jiného je to věc obtížná a nepřirozená (po položení otázky nastává odmlka – potřebuje čas na rozmyšlení, váhá, váží slova). Všimli jsme si také, že onen druhý žák nemá problém naslouchat ostatním, neskáče jim do řeči, na rozdíl od svého kamaráda, který ostatní přerušuje dřív, než stačí domluvit. Víme, že příčina není v jejich inteligenci, tušíme, že to nějak souvisí s jejich osobností.
2. V rámci určitého úkolu si stanovíme cíl a vytvoříme kritéria toho, jak má výsledek činnosti vypadat. Ponecháme tak prostor proto, aby si žáci sami zvolili postup řešení a učili se „plánovat, organizovat a řídit



vlastní učení“ (kompetence k učení). Záhy však zjistíme, že se najdou žáci, kteří se budou v tak širokém rámci špatně orientovat a pociťovat bezradnost – příště tedy raději sami nabídneme postup řešení, o který se mohou opřít. Tento rozfázovaný postup však naopak bude některé žáky příliš svazovat a budou se chtít vrátit k původnímu způsobu zadání prostřednictvím kritérií.

V kurzu si postupně:

- ukážeme, v čem tkví příčiny těchto a dalších rozdílů mezi dětmi
- naučíme se tyto rozdíly zohledňovat ve výuce, tj. účinně s žáky komunikovat a motivovat je, plánovat činnosti a hodnotit osvojené dovednosti a kompetence

Formy a metody práce

Jedná se o systém čtyř na sebe navazujících osmihodinových dílen. Jednotlivé dílny mají ryze interaktivní podobu, to znamená, že nové poznatky a dovednosti si účastníci osvojí konkrétními praktickými metodami a strategiemi, jako jsou např.:

- kritická práce s informacemi v textech ze školního prostředí
- pracovní listy opírající se o běžné školní situace a problémy
- kooperativní a skupinové činnosti (společné hledání odpovědí, diskusní metody apod.)

Součástí kurzu jsou aktivity zaměřené na:

- aplikaci poznatků do praxe účastníků, kupř. využívání efektivních komunikačních strategií, motivačních principů a způsobů hodnocení
- získání dovedností a metod využitelných při tvorbě školního vzdělávacího programu i ve výuce

Program jednotlivých dílen

Dílňa A: Temperamentové typy – jak porozumět sobě a kolegům, abychom nepřišli o rozum

V této dílně dostaneme klíč k osobnosti své i ostatních. Zjistíme, co z nás samých ovlivňuje způsob, jakým se rozhodujeme a učíme, o co v životě usilujeme. Identifikujeme svůj temperamentový typ.

Dílňa B: Pracovní a manažerské styly – jak využívat silných stránek a vyrovnat se se slabými

V dílně postupně odhalíme, jak se náš temperament promítá do komunikace a jednání s ostatními, jak ovlivňuje náš pracovní styl. Uvědomíme si své silné a slabé stránky, naučíme se je rozpoznávat u svých blízkých a kolegů, naznačíme způsob, jak toho využít k větší spokojenosti a efektivitě ve vztazích pracovních i osobních.

Dílňa C: Efektivní komunikační strategie – jak vybudovat kvalitní tým

V předešlých dílnách jsme se naučili ostatní chápat z hlediska jejich temperamentu, nyní je potřeba naučit se s nimi vycházet a účinně spolupracovat. V dílně si ukážeme, že tak často skloňované „efektivní komunikační strategie“ nemusí fungovat za každých okolností, že zkrátka na každého platí něco jiného. Získané poznatky a dovednosti lze využít nejen ke spolupráci v týmu, ale také při každodenní práci s dětmi.

Dílňa D: Motivace a hodnocení – jak na to, jak s kým a jak spolu

Nejenom komunikační strategie, ale i způsoby motivace – a zejména hodnocení – se liší s ohledem na temperamentový typ člověka. Na výtky či tresty reagují lidé rozmanitě a rovněž obecně doporučované pochvaly nemusí vždy padnout na úrodnou půdu – různí lidé potřebují oceňovat rozličným způsobem, teprve až si toto uvědomíme a naučíme se toho využívat, může být naše hodnocení opravdu efektivní.

Ve druhé části dílny se budeme zabývat problematickými situacemi v týmové práci podle aktuálních potřeb školy či jednotlivých účastníků, popř. vytvoříme akční plán změny pracovních vztahů, abychom mohli v budoucnu co nejúčinněji spolupracovat, a to nejen při tvorbě ŠVP.

Kontakty:

Mgr. Šárka Miková, Urbinská 185, Český Krumlov, tel.: 606 580 371, sarka.mikova@centrum.cz

Mgr. Jiřina Stang, Dolní Třebonín 188, tel.: 723 459 810, jirina.majerova@centrum.cz

Multikulturní výchova a vzdělávání – školní rok 2004/2005



Počet cizinců v České republice v posledním desetiletí narůstá, a to se projevuje i ve školách. Děti z menšinových společenství si zaslouží stejné příležitosti vzdělávat se jako všechny ostatní. Český vzdělávací systém ani učitelé však na to nejsou zcela připraveni. Multikulturní centrum Praha se jednotlivcům a institucím snaží vyjít vstříc pestrou nabídkou vzdělávacích projektů a akcí.

MY A TI DRUZÍ (příručka pro multikulturní výchovu a vzdělávání na základní škole)

Cílem příručky *My a ti druzí* vydané Multikulturním centrem Praha, o. s., je přispět k integraci lidí různých vyznání, životních stylů, barvy pleti či sexuální orientace, kteří se dnes potkávají mimo jiné i na základních školách v ČR.

Hlavní kapitoly jsou: *Čiňané, Romové, Monoteistická náboženství a Národy a národnosti na území Ruské federace.*

Součástí každé kapitoly je informační – teoretická část a zpracované aktivity pro třídy / kolektivy dětí.

Příručka *My a ti druzí* vznikla ve dvou verzích: 1. tištěná a 2. multimediální – interaktivní CD obsahující textovou část shodnou s tištěnou verzí, přílohy (fotografie, obrázky, pracovní listy), hry a kvízy k problematice interkulturní výchovy.

Cena: 250 Kč (příručka + CD)

Cena: 100 Kč (pouze CD)

Publikace si můžete zakoupit přímo v kanceláři Multikulturního centra Praha, Na Poříčí 12, Praha 1, nebo objednat telefonicky: 224 872 121 či e-mailem na: mkc@mkc.cz.

Při zaslání poštou účtujeme manipulační poplatek 50 Kč.



COŽE? JÁ, A RASISTA?



Cože? Já, a rasista? je komiks vydaný Multikulturním centrem Praha v roce 2002. Jeho hlavním tématem je diskriminace založená na předsudcích, stereotypech a nepochopení. Vznikl jako pomůcka pro diskusi mezi učitelem a žáky na téma rasismus a diskriminace. Pro pedagogy jsme také připravili stejnojmenné metodické školení o možnostech uplatnění komiksu ve výuce.

Bližší informace o kurzu: koordinátor vzdělávacích programů MKC Praha, nebo <http://www.mkc.cz/vaktivita.shtml>.

SVĚTOVÁ HUDBA

Interkulturní vzdělávání prostřednictvím hudby různých etnik a regionů je určeno studentům (dílňky) a vyučujícím hudební výchovy (kurzy) na všech typech škol. Kurz využívá CD s ukázkami probíraných kulturních a hudebních okruhů a původní výukový materiál *Etnická hudba ve škole*, který v roce 2001 vydalo Multikulturní centrum Praha. Zájemci mohou sledovat též internetové stránky o etnické hudbě www.etnomuzikologie.cz obsahující encyklopedii světové hudby, odborné články, studium a aktuality.

Bližší informace o dílnách, kurzech a možnosti objednat je pro vaši školu: koordinátor vzdělávacích programů MKC Praha, Na Poříčí 12, Praha 1, tel. 224 872 121 nebo <http://www.mkc.cz/vaktivita.shtml>.

Publikaci *Etnická hudba ve škole* zájemci obdrží v Multikulturním centru Praha za manipulační poplatek 200 Kč.

COŽE? JÁ, A RASISTA?



Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Vzdělávací program, který přináší učitelům na všech stupních škol **kurzy dalšího vzdělávání, materiály a lekce, webovou stránku, informační síť a konzultační podporu.**

Učitelé v programu získávají konkrétní praktické metody, techniky a strategie, sestavené v otevřený a efektivní systém, který je velmi **snadno použitelný přímo ve škole.**

Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, **ale zdůrazňuje, že k ovládnutí nových výukových přístupů je důležité přímé prožití učebních činností a jejich následná analýza.**

Které kvality žákovu učení a žákovy osobnosti program pěstuje?

aktivizaci žáků • celoživotní učení • schopnost vyjadřování • utváření názoru a argumentace pro něj • rozvoj čtenářství • kritickou práci s informacemi • trvalost osvojení informací
• schopnost tolerovat a respektovat odlišnost všeho druhu • spolupráci a maximální rozvoj každého dítěte

Co program Čtením a psaním ke kritickému myšlení nabízí?

- Kurzy** • celoroční 80hodinové • zkrácené (výběr základních přístupů) asi 40 hodin
- ochutnávkové (ukázka metod) – jednodenní • kurzy pro celý sbor („Myslí celá škola“)
- speciálně zaměřené (např. na spolupráci knihovny a školy)

Letní školu kritického myšlení – jeden týden intenzivního tréninku pro pokročilé

Časopis Kritické listy

Mezinárodní čtvrtletník Thinking Classroom / Peremena

Členství v Informační a nabídkové síti KM

Webovou stránku se stále novými nabídkami, materiály a informacemi



Kritické myšlení, o. s.,
je výhradním nositelem autorských
a distribučních práv programu
Reading and Writing for Critical Thinking
(RWCT) v České republice.
Program RWCT v České republice i vydání
Kritických listů je podporováno
Open Society Institute, New York,
a Open Society Fund Praha.

Kontakt:
Kritické myšlení, o. s.
Na Florenci 19, 110 00 Praha 1
tel.: 222 328 144 (pondělí a středa 9–14 hod.)
e-mail: kritickemysleni@ecn.cz
www.kritickemysleni.cz