

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Katedra rozvojových a environmentálních studií



Mgr. Klára ŠTÁHLICHOVÁ

Diplomová práce

Globální rozvojové vzdělávání s využitím prvků

Global Storyline se zaměřením na 1. stupeň

základních škol

Vedoucí práce: Mgr. Helena Nováčková

Olomouc 2021

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a veškeré použité zdroje jsou uvedeny v seznamu zdrojů.

V Olomouci dne 7. června 2021

Klára Štáhlichová

Srdečné poděkování patří Mgr. Heleně Nováčkové, vedoucí této práce, která mě svým inspirativním pedagogickým přístupem a odborným vhledem do problematiky globálního vzdělávání motivovala k dalšímu sebezvoji a prohlubování znalostí v této oblasti.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Klára ŠTÁHLICOVÁ
Osobní číslo: R190084
Studijní program: N1301 Geografie
Studijní obor: Mezinárodní rozvojová studia
Téma práce: Globální rozvojové vzdělávání s využitím prvků global storyline se zaměřením na 1. stupeň základních škol
Zadávající katedra: Katedra rozvojových a environmentálních studií

Zásady pro vypracování

Práce si klade za cíl zmapování výukové metody global storyline, dominující využitím prvků dramatiky, a její použitelnost při výuce v rámci globálního rozvojové vzdělávání na 1. stupni základních škol v České republice. Součástí diplomové práce bude vznik výukové lekce globálního vzdělávání s využitím prvků zmíněné metody, ověření její funkčnosti a závěrečná evaluace.

Rozsah pracovní zprávy:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam doporučené literatury:

- MCNAUGHTON, Marie Jeanne, J. MITCHELL, Peter, ed. *Storyline: A Creative Approach to Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2016. ISBN 978-1-4438-9035-9.
- SHARMA, Charu. *Drama and Theatre with Children: International Perspectives*. Routledge, 2015. ISBN 978-1138859746.
- NÁDVORNÍK, Ondřej; VOLFOVÁ, Andrea. *Společný svět: příručka globálního rozvojového vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni-společnosti při České televizi, 2004. 321 s. ISBN 80-903510-0-X.
- PIKE, Graham; SELBY, David. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. 322 s. ISBN 80-85623-98-6.
- <http://www.globalstorylines.org.uk/cfe>
- <https://www.nazemi.cz/cs/global-storylines>

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Helena Nováčková**
Katedra rozvojových a environmentálních studií

Datum zadání diplomové práce: 8. ledna 2020
Termín odevzdání diplomové práce: 25. dubna 2021

LS.

doc. RNDr. Martin Kubala, Ph.D.
děkan

doc. RNDr. Pavel Nováček, CSc.
vedoucí katedry

BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE

Jméno a příjmení autorky: Mgr. Klára Štáhlichová

Název diplomové práce: Globální rozvojové vzdělávání s využitím prvků Global Storyline se zaměřením na 1. stupeň základních škol

Pracoviště: Katedra rozvojových a environmentálních studií

Studijní obor: Mezinárodní rozvojová studia

Forma studia: prezenční

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Helena Nováčková

Rok obhajoby diplomové práce: 2021

Abstrakt: Diplomová práce ve své teoretické části pojednává o transformaci českého školství po roce 1989 a implementaci globálního rozvojového vzdělávání do nově vzniklých kurikul. Dále se zabývá inovativními metodami ve vzdělávání, které se ukazují jako vhodný nástroj pro výuku globálních témat. Blíže je představena netradiční metoda zvaná Global Storyline, která se podrobuje SWOT analýze. Cílem praktické části je představit způsob, jak lze pracovat s globálním tématem za využití prvků Global Storyline ve výuce na 1. stupni základních škol. Hlavním výstupem práce je metodika určená učitelům, která pracuje s příběhem Velikonočního ostrova a přináší určité ponaučení.

Klíčová slova: vzdělávání: Global Storyline, globální rozvojové vzdělávání, Velikonoční ostrov, Rapa-Nui, metoda, metodika

BIBLIOGRAPHICAL IDENTIFICATION

Author's first name and surname: Mgr. Klára Štáhlichová

Title of the diploma thesis: Global Development Education Using Elements of Global Storyline with Focus on Primary Schools

Department: Department of Development and Environmental Studies

Field of study: International Development Studies

Form of study: present

Supervisor: Mgr. Helena Nováčková

Year of the defence of the diploma thesis: 2021

Abstract: The diploma thesis in its theoretical part deals with the transformation of Czech education after 1989 and the implementation of global development education in newly created curricula. It also deals with innovative methods in education, which are proving to be a suitable tool for teaching global topics. A non-traditional method called Global Storyline is introduced in more detail and is subjected to SWOT analysis. The aim of the practical part is to present a possible way how to work with a global topic using the elements of Global Storyline in primary school teaching. The main output of the work is a methodology for teachers, which works with the story of Easter Island and brings some lesson.

Key words: Global Storyline, global development education, Easter Island, Rapa-Nui, method, methodology

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

GRV – globální rozvojové vzdělávání

GSL – Global Storyline

MDGs – Rozvojové cíle tisíciletí (Millennium Development Goals)

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SDGs – Cíle udržitelného rozvoje (Sustainable Development Goals)

SWOT analýza – nástroj ke zjištění silných stránek (Strengths), slabých stránek (Weaknesses), příležitostí (Opportunities) a hrozeb (Threats), poskytuje podklady pro formulaci rozvojových směrů a aktivit, podnikových strategií a strategických cílů

ŠVP – školní vzdělávací program

SEZNAM GRAFICKÝCH PŘÍLOH

Tab. č. 1 - SWOT analýza Global Storyline,

Tab. č. 2/1 – Přehled výukových lekcí

Tab. č. 2/2 – Přehled výukových lekcí

Tab. č. 2/3 – Přehled výukových lekcí

OBSAH

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	8
SEZNAM GRAFICKÝCH PŘÍLOH	9
OBSAH	10
ÚVOD	12
CÍL A METODIKA PRÁCE	14
1 TRANSFORMACE ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ PO ROCE 1989	17
1.1 Hlavní reformy.....	17
1.2 Česká republika a zahraniční vztahy	19
1.3 Hlavní kurikulární dokumenty a základní koncepční materiály	21
1.4 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	22
2 GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ	25
2.1 Terminologické vymezení	25
2.2 Obsahové vymezení	27
2.3 Implementace globálního rozvojového vzdělávání do výuky	29
2.4 Oficiální dokumenty GRV v České republice	32
2.5 Hlavní aktéři GRV v ČR.....	34
3 INOVATIVNÍ METODY VE VZDĚLÁVÁNÍ	36
3.1 Metody diskusní	36
3.2 Metody heuristické	38
3.3 Metody situační.....	39
3.4 Metody inscenační	40
3.5 Didaktické hry.....	42
3.6 Práce s textem.....	43
3.7 Mentální mapování	44
3.8 Skupinové metody.....	45
4 GLOBAL STORYLINE	47
4.1 Charakteristika Global Storyline.....	47
4.2 Univerzální struktura příběhu	49
4.3 SWOT analýza metody	51
4.4 Příklady metodik v České republice	53

5	APLIKACE GLOBAL STORYLINE NA PŘÍBĚHU VELIKONOČNÍHO OSTROVA	57
5.1	Příběh Velikonočního ostrova	57
5.2	Využití příběhu pro tvorbu metodiky	61
5.3	Metodika a její formální struktura	62
5.4	Zásady práce s metodikou	67
6	ZÁVĚR.....	69
	SEZNAM LITERATURY	71
	PŘÍLOHY – Metodika k Velikonočnímu ostrovu	84

ÚVOD

Chceme-li změnit svět, musíme být změnou sami.

Mahátmá Gándhí

Svět má mnoho podob. Nalezneme zde oblasti topící se v materiálním bohatství, v kontrastu s tím území protkané bídou a chudobou. Také příroda ukazuje svou moc a nestálost, která je o to dynamičtější, čím nezodpovědněji se k ní chováme. Míchá se zde mnoho kultur, které se musí učit vzájemné koexistenci a spolupráci, jinak propukají války a boje. Globální rozvojové vzdělávání se této mnohotvárnosti a kontrastnosti světa věnuje, vede nás k přijetí spoluodpovědnosti za prostředí, ve kterém žijeme, a k vzájemné empatii. V tomto duchu je psána i tato diplomová práce.

Úvodní kapitola pojednává o transformaci českého školství, k níž došlo v souvislosti se změnou politického zřízení po roce 1989. Představeny jsou hlavní reformy, změna orientace české zahraniční politiky a spolupráce, seznamujeme se zásadními kurikulárními dokumenty. Porevoluční proměny vzdělávací soustavy následně otevřely cestu k postupnému a stále trvajícím procesu etablování globálního rozvojového vzdělávání do českého školního sektoru. Podrobněji se tomuto tématu věnuje druhá kapitola. Navazující třetí kapitola pojednává o inovativních výukových metodách, které jsou oblíbeným nástrojem pro výuku globálních témat v rámci globálního rozvojového vzdělávání. Čtvrtá kapitola přibližuje netradiční výukovou metodu Global Storyline, představuje její charakteristiku, univerzální příběhovou strukturu a podrobuje ji kritické analýze.

Poslední, pátou kapitolu tvoří praktická část práce. Výstupem této kapitoly je sestavená metodika určená pro učitele základních škol, která pracuje s příběhem Velikonočního ostrova s využitím metody Global Storyline. Vypracovaná metodika se zaměřuje na žáky mladšího školního věku, konkrétně pak na žáky 4. a 5. ročníků základní školy s možností využití i v 6. třídě ZŠ. Metoda Global Storyline je výukový přístup, jenž staví na prvcích dramatu a pracuje s určitou příběhovou linií. Je vhodným nástrojem pro výuku složitých témat globálního rozvojového vzdělávání. Global Storyline užívá inovativních pedagogických postupů a směřuje k větší aktivizaci a participaci žáků při výuce. Vytvořená metodika má sloužit jako možný průvodce či „návod“ při seznamování

s tématem udržitelnosti a ohleduplného nakládání se zdroji na 1. stupni základních škol. Žáci jsou jejím prostřednictvím obeznamováni s možnými dopady svého chování na bezprostřední okolí, ale i celé životní prostředí.

Práce je teoreticko-metodického charakteru. Původním záměrem bylo nejen vytvoření metodiky, ale mimo jiné i její praktické ověření. Vzhledem k neočekávané situaci, kterou přinesla pandemie COVID-19, však nebylo možné postupovat dle zamýšleného plánu. Důvodem bylo uzavření všech škol během tohoto kritického stavu a realizace připraveného projektu nebyla distanční formou možná. K ověření vytvořené metodiky týkající se příběhu Velikonočního ostrova s využitím metody Global Storyline mělo dojít v rámci 28. základní školy Plzeň, kde pracuji jako prvostupňová učitelka. Plánováno bylo využít akčního výzkumu, pedagogické metody kvalitativního rázu, která měla sloužit k ověření funkčnosti metodiky. Přestože akční výzkum není součástí této práce, očekává se jeho uskutečnění po odeznění či zmírnění koronavirové situace.

Vytvořená metodika bude také součástí připravované knihy, která vzniká ve spolupráci s Helenou Nováčkovou, Petrou Koppovou, Ivou Křenovskou, Romanem Maxou a Jakubem Opršalem.

CÍL A METODIKA PRÁCE

Cílem předložené diplomové práce je zmapování výukové metody Global Storyline a její použitelnost při výuce v rámci globálního rozvojové vzdělávání na 1. stupni základních škol v České republice. V souladu s tím byla stanovena následující výzkumná otázka:

„Jakým způsobem pracovat s globálním tématem za využití prvků Global Storyline ve výuce na 1. stupni ZŠ?“

Práce je teoreticko-metodického charakteru. Je členěna do pěti hlavních kapitol, přičemž první čtyři jsou teoretického rázu. Zde se zabýváme transformací českého školství po roce 1989, globálním rozvojovým vzděláváním, inovativními metodami ve vzdělávání a samostatná kapitola patří metodě Global Storyline. Stěžejní část práce představuje její praktická rovina, kterou zahrnuje metodika pro učitele 4., 5. a popřípadě i 6. ročníků základních škol. Tato metodika využívá prvků metody Global Storyline a pracuje s příběhem Velikonočního ostrova.

Velký prostor je v metodice věnován budování intrapersonálních a interpersonálních kompetencí. Aktivity obsažené v této metodice apelují zejména na rozvoj spolupráce, imaginace, kreativity, kritického uvažování. Cílem je přinést ponaučení, budovat úctu k přírodním zdrojům a rozvíjet kompetence, které metoda přináší. Řadu momentů lze použít i jako paralelu toho, co se kolem nás děje nyní. Snahou je, aby byli žáci vědomějšími a ohleduplnějšími ke svému okolí, aby se těžký osud ostrova v současné civilizaci znovu neopakoval. Celá metodika je obsažena v příloze tohoto dokumentu.

Při zpracovávání teoretické části diplomové práce jsem čerpala informace zejména z oficiálních dokumentů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, České rozvojové agentury, Národního ústavu pro vzdělávání, Národního institutu pro další vzdělávání aj. Zároveň jsem využila publikovaných materiálů organizací NaZemi, Člověk v tísni, ARPOK, ADRA, českého portálu www.globalnirozvojovevzdelavani.cz a www.eduzin.cz. Přínosné byly publikace M. J. McNaughton, G. Pikea, J. Činčery, Š. Křepelkové, J. Maňáka.

Historické a geografické údaje o Velikonočním ostrově, které se staly podkladem pro zpracování praktické části práce, jsou čerpány zejména z publikací od J. M. Diamonda, A. M. Kondratova a P. Pavla. Tvorba metodiky vychází hlavně z poznatků a empirie organizace NaZemi. Dále jsem čerpala ze znalostí a zkušeností ze svého studia a práce v oboru učitelství 1. stupně pro základní školy. Využito bylo odborné konzultace s Mgr. Helenou Nováčkovou, vyučující pedagogické fakulty, 1. stupně základních škol a dramatické výchovy na základní umělecké škole. Některé teoretické pasáže (úvodní texty) obsažené v metodice vycházejí ze spolupráce s H. Nováčkovou, P. Koppovou, I. Křenovskou, R. Maxou a J. Opršalem. Součástí metodiky jsou také obrázkové karty, jejichž autorkou je Zdenka Štefanidesová.

TEORETICKÁ ČÁST

1 TRANSFORMACE ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ PO ROCE 1989

Před rokem 1989 byl systém řízení a správy školství České republiky výhradně v rukou státu. Hovoříme o tom, že byl vysoce centralizovaný. Fungovala zde ministerstva, která pod vlivem komunistické strany ovládala obsah i chod učebního procesu na školách. Mateřské a základní školy byly podrobeny okresním národním výborům a střední školy pak krajským národním výborům. Tento systém byl v roce 1989 s příchodem demokracie roztříštěn. Vlna demokratizace přinesla do českého školství radikální změny.¹

V následujících řádcích si stručně představíme klíčové reformy porevolučního období. Dále poukážeme na mezinárodní orientaci České republiky v této době. Pozornost je věnována také hlavním kurikulárním dokumentům, k jejichž vzniku došlo v důsledku transformace celé politiky. Blíže se věnujeme jednomu z těchto dokumentů, a to Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání. Tento dokument si zasluhuje zvýšenou pozornost. Je zásadním faktorem při tvorbě vzdělávacích programů škol a dodnes jsou mu podmaněny všechny vzdělávací obory předškolního, základního, základně-uměleckého, jazykového a středního vzdělávání.

1.1 Hlavní reformy

Po sametové revoluci v roce 1989 došlo ve vzdělávací politice k významným proměnám. Jednoznačně nejvýznamnější reformou bylo zrušení státního monopolu v oblasti vzdělávání. Díky nově vzniklému zákonu o státní správě a samosprávě ve školství – č. 564/1990 Sb. nabyly školy právní subjektivity, a tedy i větší autonomie.² *„Na základě jednoho z prvních zákonů, který byl přijat v porevolučním období ... byly správní kompetence soustředěny do rukou ministerstva školství a byly zřízeny školské úřady jako střední článek resortní správy školství, kterým byly školy podřízeny, a tím vyňaty z pravomocí okresních a krajských národních výborů.“³* Tento zákon byl v roce 1995

¹ Srov. Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989 [online]. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 2021-4-24].

² Srov. tamtéž

³ Cit. tamtéž, s. 1-2

novelizován, v jehož důsledku byly vytvořeny tzv. rady školy, které představovaly samosprávný orgán plnící protiváhu k funkci ředitele.⁴

Další reforma v roce 2000 způsobila, že byly zrušeny školské úřady a jejich úloha byla přesunuta na kraje. *„Hlavní výsledky reformy veřejné správy ve školství spočívaly především v posílení role orgánů veřejné správy při rozhodování a řízení školství, především pak orgánů samosprávy. Role státu (MŠMT) se v důsledku této reformy zvýšila v oblasti koncepční a metodické směrem k orgánům vykonávajícím přenesenou státní správu v krajích i tzv. pověřených obcích. V důsledku této reformy se stal český školský systém jedním z nejvíce decentralizovaných školských systémů v Evropě.“*⁵

Zrušení státního monopolu v oblasti vzdělání dovolilo vzniku škol soukromých a církevních, do té doby bylo možné docházet pouze do škol centrálně spravovaných. Nově se tak objevují vyšší odborné školy a celkově se rozšiřuje nabídka studijních oborů, která se přizpůsobuje poptávce ze strany zájemců o studium. Rovněž se začínají vyskytovat nové didaktické metody, pomůcky a druhy škol. Režimové změny podpořily správní, ekonomickou i pedagogickou autonomii škol, s čímž souvisí větší míra nezávislosti škol při výběru výukových metod a také učebnic.⁶

Transformace školství se promítla také do jeho financování. Před rokem 1989 odpovídal systém přerozdělování financí tehdejšímu centralizovanému řízení. Školy byly řízené ministerstvem, ale financované byly z jiných zdrojů. Nejčastěji chod škol zajišťovaly finance od krajských a okresních výborů nebo od státních podniků. Po revoluci došlo v oblasti financování ke změně. Od roku 1992 je většina neinvestičních částí rozpočtu pro veřejné školy rozdělována s pomocí tzv. normativů. Systém normativního financování prošel vývojem, který v sobě odrážel změny zřizovatelské a právní, ke kterým v českém školství došlo. Od ledna 2020 je aplikován tzv. normativně nákladový systém, který probíhá ve dvou fázích. V prvních fázích Ministerstvo školství rozepíše prostředky připravené pro přímé výdaje pro každou školu. Ve druhé fázi krajské úřady s pomocí tzv.

⁴ Srov. *Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989* [online]. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 2021-4-24].

⁵ Cit. tamtéž

⁶ Srov. tamtéž

krajských normativů doplní rozpis o finance na tzv. školské služby. Normativní financování je dále doplněno i o financování rozvojových programů.⁷

Z hlediska právních úprav panoval v českém školství od revoluce zmatek. Až do roku 2004 byly základní a střední školy spravovány dle patnáctkrát novelizovaného školského zákona z roku 1984. Schválení nového zákona (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) přineslo v roce 2004 řadu nejen formálních, ale i obsahových reforem, spočívajících v prohlubování demokratizace vzdělávání a v posilování jeho evropského rozměru. Jsou rozšiřována práva a povinnosti všech jedinců zakomponovaných do vzdělávání. Též jsou upravovány maturitní zkoušky a větší pozornost je věnována celoživotnímu přístupu k učení.⁸ V roce 2004 došlo mj. i k přijetí zákon o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů).⁹ „*Oba nové zákony dokončily proces pluralizace školství, demokratizace a decentralizace pro přímý vliv mimoškolského prostředí na vzdělávací systém.*“¹⁰

1.2 Česká republika a zahraniční vztahy

Jak bylo již naznačeno, proměna české politické scény měla vliv na zahraniční vztahy a spolupráci. S rokem 1989 dochází k radikálním proměnám České republiky ve vztahu k evropskému regionu. Do té doby byla ČR orientována k zemím východního bloku. Nově se usiluje o „*prohloubení integrace země do euroatlantských a evropských struktur a o posílení regionální spolupráce s členskými zeměmi Evropské unie. Významným předělem byl vstup do Evropské unie.*“¹¹ Právě díky vstupu do Evropské unie (dále jen EU) v roce 2004 se mohla ČR zapojit do různorodých aktivit a iniciativ spjatých se vzděláváním – jako například do odborné přípravy, do komunitárních programů zaměřených na podporu rozvoje systémů vzdělávání a odborné přípravy, do spolupráce mezi vzdělávacími institucemi mezi členskými státy EU i s institucemi ze třetích zemí aj. České

⁷ Srov. Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989 [online]. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 2021-4-24].

⁸ Srov. tamtéž

⁹ Zákon č. 563/2004 Sb.: Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů*. 190/2004.

¹⁰ Srov. Srov. Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989 [online]. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 2021-4-24]

¹¹ Cit. tamtéž, s. 7

republiky bylo zároveň umožněno využívat finanční podpory ze strany strukturálních fondů.¹² V této souvislosti můžeme zmínit například projekt „EU peníze školám“ z roku 2010/11, kdy se v rámci programu Operačního programu EU (Vzdělávání pro konkurenceschopnost) zapojilo 1500 českých škol s cílem zkvalitnit výuku díky finančním prostředkům ze strany EU, které činily až 4,5 miliardy korun.¹³

S členstvím v EU se participace na jejích vzdělávacích programech pojí. Za zmínku stojí například eTwinning¹⁴, Comenius¹⁵, Mládež v akci¹⁶ nebo třeba Erasmus+.¹⁷ Všechny uvedené programy poskytují příležitost mladým Evropanům účastnit se při studiu vzdělávacího projektu s jedinci z dalších zemí Evropy. „*Taková zkušenost je velmi významná pro posilování evropského rozměru ve vzdělávání, pro povědomí mladých lidí o různorodosti multilingvální a multikulturní společnosti a jejich dovednosti vzdělávat, žít a pracovat kdekoli po světě.*“¹⁸

O povinnosti členských zemí EU zavádět evropskou dimenzi a multikulturní aspekty do kurikul hovoří Ladislav Čerych. Ve své knize zmiňuje, že se jedná o verdikt vyplývající již z Maastrichtské smlouvy.¹⁹

Pro lepší integraci na evropském poli a osobní, občanský i profesní rozvoj je klíčovou výuka nejméně dvou cizích jazyků. V primárním vzdělávání je do výuky začleněn první cizí jazyk.²⁰ Dle RVP je nutné od roku 2013 zavádět na školách výuku dalšího cizího jazyka, a to podle svých možností, nejpozději však od osmé třídy. Prvním vyučovaným jazykem je obvykle anglický jazyk, druhým bývá některý z dalších světových jazyků (jako například francouzský jazyk, španělský jazyk aj.).²¹

¹² Srov. Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989 [online]. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 2021-4-24], s. 7

¹³ Srov. BÖHMOVÁ, Kateřina. Do projektu EU peníze školám se již zapojilo 1500 škol [online]. In: Praha: MŠMT ČR, 2010 [cit. 2021-5-25]

¹⁴ Srov. ETwinning: O nás [online]. [cit. 2021-4-24]

¹⁵ Srov. Comenius Programme - Action for school. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [online]. Evropská komise [cit. 2021-4-24]

¹⁶ Srov. ABRAHÁM, Josef. Mládež v akci. Euroskop.cz: Věcně o Evropě [online]. [cit. 2021-5-23].

¹⁷ Srov. O programu. Erasmus+ [online]. [cit. 2021-4-24]

¹⁸ Cit. ETwinning: O nás [online]. [cit. 2021-4-24]

¹⁹ Srov. KOUCKÝ, Jan. České vzdělání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie : program Phare, projekt č. CZ 9405-01-03-01. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999, s. 52

²⁰ Srov. tamtéž, s. 53

²¹ Srov. VELICKÝ, Jan. Zavedením druhého povinného cizího jazyka na ZŠ se zlepšila jazyková vybavenost žáků. Národní ústav pro vzdělávání [online]. 2013 [cit. 2021-4-24]

1.3 Hlavní kurikulární dokumenty a základní koncepční materiály

Nové porevoluční představy o vzdělávací politice byly zformulovány do kurikulárních dokumentů. Široká veřejnost se jejich prostřednictvím obeznámila s plány rozvoje českého školství.

První dokument, jenž představil zásady transformace českých škol, vznikl v roce 1994 pod názvem „Kvalita a odpovědnost“. Tento dokument byl utvořen na základě hodnocení OECD o úrovni českého školství v rámci vyspělých zemí a měl podněcovat další diskusi o vývoji vzdělávání v ČR.²²

Následné debaty přispěly v roce 2001 ke vzniku nového, pokročilejšího dokumentu, kterým byl „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“, označovaný jako „Bílá kniha“. Zabývá se jednotlivými stupni vzdělávání – tj. předškolním, základním, středním, terciárním a vzděláváním dospělých.²³ „*Dokument formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání v podobě myšlenkových východisek, obecných záměrů a rozvojových programů směřodatných pro vývoj vzdělávací soustavy. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol. Zároveň je otevřeným materiálem, který by měl být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace revidován a obnovován.*“²⁴

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) pak v roce 2004, ruka v ruce s novelizovaným školským zákonem (č. 561/2004 Sb.) a v návaznosti na Bílou knihu, zavedlo nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků ve věku od 3 let do 19 let.²⁵ V rámci tohoto systému dochází k tvorbě kurikulárních dokumentů dvouúrovňově – jednak na úrovni státní, dále na úrovni školní. Všechny tyto dokumenty jsou veřejně přístupné a jejich obsah je pro veřejnost transparentní.²⁶

²² Srov. HRUBÁ, Jana. Dokumenty 67. Kvalita a odpovědnost. *Učitelství listy: Web o změnách ve vzdělávání* [online]. 2015 [cit. 2021-4-23]

²³ Srov. VLČKOVÁ, Kateřina. *Nová struktura kurikulárních dokumentů v ČR* [online]. Brno, 2005 [cit. 2021-4-23], s. 3

²⁴ Cit. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

²⁵ Srov. VLČKOVÁ, Kateřina. *Nová struktura kurikulárních dokumentů v ČR* [online]. Brno, 2005 [cit. 2021-4-23], s. 3-4

²⁶ Srov. Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut ČR, 2015 [cit. 2021-4-26]

Je-li řeč o státní úrovni v systému kurikulárních dokumentů, řadíme sem „Národní program vzdělávání (NPV)“ a „Rámcové vzdělávací programy (RVP)“. Národní program vzdělávání se snaží o vymezení vzdělávání jako celku, zatímco RVP definuje závazné rámce vzdělávání pro dílčí období, tj. předškolní, základní a střední.²⁷

Vedle toho se na úrovni školní představují „Školní vzdělávací programy (ŠVP)“, na jejichž základě je realizováno vzdělávání na jednotlivých školách. RVP je podkladem pro vytvoření ŠVP, jeho přesnou podobu připravuje každá škola.²⁸

Od školního roku 2007/2008 je RVP závazným dokumentem pro všechny základní školy v České republice.²⁹

1.4 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Školská reforma předložila odlišné pohledy na kladené cíle ve vzdělávací soustavě. Principy nového pojetí vzdělávání pro základní školy jsou ukotveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV).

Podstatou tohoto kurikulárního dokumentu je vymezený obsah učiva včetně očekávaných výstupů a specifikace klíčových kompetencí, kterých by měli žáci v průběhu základního vzdělávání dosahovat.³⁰ „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“³¹ V rámci základního vzdělávání se za klíčové považují kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Nutno podotknout, že zmíněné kompetence jsou vzájemně provázány, nabývají nadpředmětového charakteru a k jejich osvojování musí přispívat veškerý obsah učiva i činnosti, jež ve škole probíhají.³²

²⁷ Srov. Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut ČR, 2015 [cit. 2021-4-26]

²⁸ Srov. tamtéž

²⁹ Srov. ŠVP. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut ČR, 2005 [cit. 2021-5-28]

³⁰ Srov. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní pedagogický institut ČR, 2017 [cit. 2021-5-29], s. 6

³¹ Cit. tamtéž, s. 10

³² Srov. tamtéž, s. 10-13

RVP ZV podněcuje ke komplexnějšímu přístupu z hlediska realizace vzdělávacího obsahu. Tím se míní kombinování vhodných výukových metod, postupů, forem, ale také využití všech podpůrných opatření dle individuálních potřeb žáků. Kromě toho také začleňuje průřezová témata s významnými formativními funkcemi jako závaznou součást základního vzdělávání.³³ „Průřezová témata obsahují silný výchovný aspekt a napomáhají osobnostnímu a charakterovému rozvoji těchto žáků, vytvářejí prostor pro utváření jejich postojů a hodnotového systému.“³⁴ V základním vzdělávání je vymezených celkem šest průřezových oblastí: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova.³⁵

Cílem základního vzdělávání je orientace na situace blízké životu a na praktické jednání. Mezi vydefinované cíle školské reformy základního vzdělávání obsažené v RVP ZV patří schopnost osvojit si strategie učení a motivovat k celoživotnímu učení. Dále povzbuzovat žáky v tvořivém a logickém uvažování a řešení problémů, rozvíjet efektivní komunikaci, schopnost spolupráce a vzájemného respektu. Rovněž formovat žáky ve svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, které uplatňují svá práva a povinnosti. Jedním z formulovaných cílů je i schopnost projevat pozitivní city v chování, prožívání životních situací, rozvoj vnímavosti a citlivost vůči okolí. V neposlední řadě také rozvoj schopností, které se týkají ochrany zdraví, vzájemné tolerance, respektu, poznávání a vyhodnocování vlastních schopností a dovedností v souladu s reálnými možnostmi.³⁶

Obsah učiva základního vzdělávání je v RVP ZV rozčleněn na vzdělávací oblasti, kterých je dohromady devět: Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk), Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace), Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie), Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět), Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství), Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis), Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova), Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova), Člověk a svět práce (Člověk a svět práce). Každá z těchto tematických oblastí obsahuje svou stručnou

³³ Srov. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní pedagogický institut ČR, 2017 [cit. 2021-5-29], s. 6

³⁴ Srov. tamtéž, s. 125

³⁵ Srov. tamtéž, s. 125-139

³⁶ Srov. tamtéž, s. 8-9

charakteristiku, cílové zaměření a přehled očekávaných výstupů s učivem.³⁷ „V rámci 1. stupně je vzdělávací obsah dále členěn na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník). Toto rozdělení má školám usnadnit distribuci vzdělávacího obsahu do jednotlivých ročníků.“³⁸

V závěru této kapitoly si dovolíme drobnou zmínku o aktuálním dění kolem RVP ZV, kdy MŠMT reviduje jeho obsah a redukuje povinný rámec učiva, který již neodpovídá současným podmínkám.³⁹ Již před dvěma lety, kdy se s úpravami začalo, se odborník z MŠMT podílející na těchto změnách vyjádřil, že by učivo zredukoval klidně o polovinu a že méně látky přinese více znalostí.⁴⁰ Právě probíhající úpravy vyvolávají vlnu rozporuplných debat. Vše souvisí s hledáním těžko zodpověditelných odpovědí na otázku: Co se má probírat a jak? Do jaké hloubky? Jak uvádí O. Botlík, přesycenost kurikul má zásadní vliv na zájem žáků a polemizuje nad tím, zda přespříliš důkladný apel na zvládnutí teoretických základů neodchyluje od praktických dovedností. MŠMT doposud provedlo spoustu změn v RVP, ale zatím se nedotklo dominujících předmětů jako je matematika, český jazyk a angličtina. Hlubší změny ve všech předmětech mají teprve přijít⁴¹ a lze usuzovat, že současný pandemický stav, kdy spousta učitelů přirozeně redukovala učivo kvůli distanční výuce, provádění těchto změn ovlivní.⁴²

³⁷ Srov. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní pedagogický institut ČR, 2017 [cit. 2021-5-29], s. 14-124

³⁸ Srov. tamtéž, s. 14

³⁹ Revize RVP. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2021-6-6].

⁴⁰ Srov. MAČÍ, Josef. Revoluce ve školních osnovách. Ministerstvo seškrtná učivo možná až na polovinu. *Seznam Zprávy* [online]. 16. 9. 2019 [cit. 2021-6-6].

⁴¹ Srov. BOTLÍK, Oldřich. Škrty v osnovách dětem prospějí. *EDUzín: Informační centrum o vzdělávání* [online]. 25.3.2021 [cit. 2021-6-6].

⁴² Srov. Týden.cz: Přibylo učitelů, kteří jsou pro redukcí učiva a změny v hodnocení. *EDUzín: Informační centrum o vzdělávání* [online]. 19.3.2021 [cit. 2021-6-6].

2 GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

V předchozí kapitole jsme si představili hlavní rysy transformace českého školství po roce 1989. Poukázali jsme na školské reformy uskutečněné v porevolučním období a na proměny mezinárodních vztahů, jejichž dopad na školství byl zcela zásadní. Seznámili jsme se také se zásadními kurikulárními dokumenty z oblasti pedagogiky, které byly v té době sestaveny. Některé z nich jsou v platnosti dodnes.

V návaznosti na první kapitolu je zpracována tato kapitola. Zde se zaměřujeme na oblast globálního rozvojového vzdělávání, které s porevolučním obdobím úzce souvisí. Gradující proces globalizace (mezinárodní obchod, migrace, šíření znalostí aj.) a otevřenost České republiky vůči vnějšímu světu totiž připravily ornou půdu pro globální rozvojové vzdělávání a jeho implementaci do vzdělávací soustavy České republiky. Pojem globální rozvojové vzdělávání a jeho význam, způsob integrace do výuky, související dokumenty a aktéry představujeme v této kapitole.

2.1 Terminologické vymezení

Globální rozvojové vzdělávání (GRV) je z hlediska terminologického vymezení problematické. Důvodem je fakt, že se překrývá s anglickým spojením „*Global Education*“, pro které není dokonalý český překlad.⁴³ Můžeme ho chápat jako globální vzdělávání, ale též jako výchovu. V některých zdrojích se dokonce pro obsahově stejnou věc užívá jiného termínu, a to „*Development Education*“ (rozvojové vzdělávání nebo také výchova).

Nalezneme zde však prameny, které na přesnější vymezení těchto termínů odkazují a upozorňují i na jisté sémantické odlišnosti. Jaký by pak mohl být rozdíl mezi globální výchovou a globálním rozvojovým vzděláváním? Dle pojetí profesorů Davida Pikea a Grahama Selbyho je globální výchova nadřazeným pojmem pro GRV a vymezuje širší oblast témat nežli GRV. Podle těchto autorů spadá do globální výchovy kromě GRV také vzdělávání k lidským právům, vzdělávání pro udržitelnost, vzdělávání k míru a k

⁴³ Srov. MIMRA, Robert a Jiří HRUŠKA. *Jak globálně vzdělávat: katalog materiálů a nástrojů psaných v češtině určených pro globální rozvojové vzdělávání a multikulturní výchovu se zvláštním zřetelem k tématu fair trade*. Praha: Ekumenická akademie Praha, 2012, s. 9

prevenci konfliktů, a v neposlední řadě interkulturní vzdělávání.⁴⁴ „Z pohledu globální výchovy je tak např. environmentální výchovu možné chápat jako jedno její téma,“ jak uvádí Jan Činčera.⁴⁵ Dodává ale, že vzhledem k tomu, že se „jednotlivé výchovy vyvíjely dál, je možný i opačný pohled a globální výchova se tak stává jedním z přístupů environmentální výchovy.“⁴⁶

Stephen McCloskey, ředitel irského Centra pro globální vzdělávání, konstatoval, že z hlediska terminologie ale „neexistuje skutečný rozdíl mezi rozvojovým a globálním vzděláváním (výchovou)“.⁴⁷ V českém jazyce se nejvíce ustálil výraz „globální rozvojové vzdělávání“, jakožto terminologický kompromis mezi globální výchovou a rozvojovým vzděláváním. Označení se v České republice objevilo poprvé v roce 2004 díky programu Varianty (Člověk v tísní), který vydal publikaci s názvem „Společný svět“, jejímiž autory jsou Ondřej Nádvorník a Andrea Volfová.⁴⁸ S označením globální rozvojové vzdělávání operujeme i v celé této diplomové práci a jeho obsah a cíl si blíže představujeme v kapitole 2.2.

Podnětem k zakomponování globálních témat do výchovy byly hojné debaty, které se s čím dál větší intenzitou objevovaly od 70. let 20. století v západních zemích. Reflektovaly celosvětově sužující problémy jako je chudoba, diskriminace, degradace přírodních zdrojů a jiné. S tímto obdobím se pojí několik osobností, které danou problematiku nejen zteoretizovaly, ale také posunuly v praktické rovině. V této souvislosti je hodno zmínit právě Grahama Pikea a Davida Selbyho, kteří jsou považováni za zakladatele globálního vzdělávání. Mezi výrazné osobnosti patří také Sue Greigová či Kenneth A. Tye. Tito autoři společně vytvořili jednotné, shrnující označení pro palčivá témata globálního charakteru implementovaná do výukového procesu – v angličtině známé jako „Global Education.“⁴⁹

⁴⁴ Srov. Mrkvička: Metodika a realizace komplexní ekologické výchovy pro mateřské školy [online]. 11. 2018 [cit. 2021-4-29]

⁴⁵ Srov. ČINČERA, Jan. Globální výchova. Metodický portál RVP.cz [online]. 2011 [cit. 2021-4-30]

⁴⁶ Srov. tamtéž

⁴⁷ Cit. ŠUPKOVÁ, Monika. Možný vliv globálního rozvojového vzdělávání na postoje žáků [online]. [cit. 2021-4-30], s. 11

⁴⁸ Srov. NÁDVORNÍK, Ondřej a Andrea VOLFOVÁ, ed. Společný svět: příručka globálního rozvojového vzdělávání. Praha: Člověk v tísní - společnost při ČT, 2004.

⁴⁹ Srov. ČINČERA, Jan. Globální výchova. Metodický portál RVP.cz [online]. 2011 [cit. 2021-4-30]

Nyní si specifikujeme, co je to GRV. Globální rozvojové vzdělávání představuje významnou a mezinárodně uznávanou snahu o inkluzivní udržitelný rozvoj ve všech zemích světa.⁵⁰ Je považováno za celoživotní vzdělávací proces a přispívá k porozumění odlišností mezi lidmi z různých sfér a koutů světa. Zároveň, jak uvádí nezisková organizace Člověk v tísni, „pomáhá lépe porozumět propojenosti světa a globalizované společnosti, jejíž jsme součástí.“⁵¹ Podstatou GRV je přispět k lepšímu pochopení ekonomických, sociálních, politických, ale i environmentálních a kulturních procesů kolem nás.^{52 53 54} Prostřednictvím GRV se vytváří hodnoty a postoje, díky nimž jsou lidé obratnější a také ochotnější řešit problémy - a to jak na lokální, tak i globální úrovni.^{55 56} „Svým hodnotovým směřováním vede (GRV) lidi ke globální odpovědnosti a k respektu vůči sobě samým, ostatním lidem i k Zemi a jejím limitům.“⁵⁷ Globální rozvojové vzdělávání podněcuje k přijetí spoluodpovědnosti za svět, ve kterém mají všichni pozemšťané adekvátní podmínky pro důstojný život.^{58 59}

2.2 Obsahové vymezení

Globální rozvojové vzdělávání je postavené na několika principech. Tyto principy odrážejí základní zásady při implementaci témat GRV do výuky. Jinými slovy jde o způsob práce s těmito tématy s účelem naplnit cíle GRV. Těmito klíčovými principy jsou globální zodpovědnost, participace, partnerství, solidarita, vzájemná propojenost, otevřenost a kritické myšlení, sociální spravedlnost, udržitelný rozvoj.⁶⁰

Podíváme-li se na obsahovou stránku GRV, zjistíme, že zahrnuje poměrně širokou škálu témat. Některé prameny se pokouší o kategorizování těchto témat do tematických

⁵⁰ Srov. O GRV. Národní pedagogický institut České republiky [online]. NPI [cit. 2021-5-11]

⁵¹ Cit. Globální rozvojové vzdělávání. Člověk v tísni Česká republika [online]. Varianty, 2019 [cit. 2021-5-25]

⁵² Srov. Definice a principy. Globální rozvojové vzdělávání [online]. NaZemi [cit. 2021-4-30]

⁵³ Srov. Globální rozvojové vzdělávání. ADRA [online]. Praha [cit. 2021-5-1]

⁵⁴ Srov. Globální rozvojové vzdělávání. ARPOK [online]. [cit. 2021-5-1]

⁵⁵ Srov. Definice a principy. Globální rozvojové vzdělávání [online]. NaZemi [cit. 2021-4-30]

⁵⁶ Srov. Globální rozvojové vzdělávání. ARPOK [online]. [cit. 2021-5-1]

⁵⁷ Cit. Globální rozvojové vzdělávání. Člověk v tísni Česká republika [online]. Varianty, 2019 [cit. 2021-5-25]

⁵⁸ Srov. Definice a principy. Globální rozvojové vzdělávání [online]. NaZemi [cit. 2021-4-30]

⁵⁹ Srov. Globální rozvojové vzdělávání. ARPOK [online]. [cit. 2021-5-1]

⁶⁰ Srov. Definice a principy. Globální rozvojové vzdělávání [online]. NaZemi [cit. 2021-4-30]

okruhů. V následujících řádcích si představíme, jak obsah GRV interpretuje česká organizace NaZemi.

Nezisková organizace NaZemi popisuje celkem čtyři okruhy témat. Jedním z nich je oblast globalizace a vzájemná závislost jednotlivých částí světa. V tomto směru pohlíží na globalizaci z hlediska ekonomického, sociálního, kulturního a politického. Zaobírá se světovým obchodem, etickým spotřebitelstvím, ale také migrací ve světě a mezinárodními institucemi. Dalším tematickým okruhem jsou lidská práva, GRV projednává základní lidská práva, práva u dětí a seniorů, řeší otázky týkající se diskriminace, xenofobie, rovnosti mužů a žen, ale také demokracie a dobrého vládnutí. Třetí oblast témat je obecně označena jako globální problémy. Lze sem zařadit problematiku chudoby a nerovnosti, nízké míry vzdělanosti, zdravotních problémů, podvýživy, hladu, nedostatku nezávadné vody, životního prostředí, populačního růstu, konfliktů a násilí. A posledním, čtvrtým tematickým okruhem je humanitární pomoc a rozvojová spolupráce. V tomto kontextu jsou diskutovány otázky kulturní podmíněnosti, rozvojové cíle tisíciletí (tzv. Millennium Development Goals, zkráceně MDGs) a nahlíží se do historie, motivů, principů humanitární pomoci a rozvojové spolupráce. Také se představují mezinárodní aktivity a aktéři, kteří se v sekci humanitární pomoci a rozvojové spolupráci objevují.⁶¹ Všechna tato témata jsou prostřednictvím GRV otevírána a vedou ke schopnosti jedince myslet v souvislostech, kriticky uvažovat, formují jeho postoje a způsoby chování.⁶²

Podle Rady Evropy je hlavním cílem GRV otevřít globální dimenzi a holistickou perspektivu ve vzdělávání s úmyslem pomoci lidem porozumět složité realitě, procesům dnešního světa a rozvíjet hodnoty, postoje, znalosti a dovednosti, které jim umožní čelit výzvám propojeného světa.⁶³ V českém prostředí je cíl vyjádřen velmi obdobně: „*Cílem globálního rozvojového vzdělávání (GRV), jehož východiskem je Agenda pro udržitelný rozvoj 2030, je podporovat schopnost lidí kvalifikovaně a objektivně porozumět globálním, regionálním i lokálním politickým, ekonomickým, sociálním,*

⁶¹ Srov. Hlavní témata globálního rozvojového vzdělávání. *Globální rozvojové vzdělávání* [online]. [cit. 2021-5-1]

⁶² Srov. Globální rozvojové vzdělávání. *Get Up and Goals!: Global Education Time* [online]. [cit. 2021-5-4]

⁶³ Srov. Global Education Guidelines. *Council of Europe* [online]. [cit. 2021-5-4]

*environmentálním a kulturním procesům, včetně jejich vzájemných souvislostí a propojenosti jejich dopadů.*⁶⁴

NaZemi představuje šest dílčích cílů GRV, které vyplývají z výše zmiňovaných tematických oblastí. Prvním z cílů je osvojení si všeobecného přehledu souvisejícím s propojeností současného světa a s globálními problémy. Dalším cílem je, aby lidé nabyli základních vědomostí o problémech rozvojového světa a byli schopni přemýšlet nad příčinami a vhodnými způsoby nápravy. Sledovaným záměrem je také uvědomění si souvislostí mezi chováním a životním stylem lidí z vyspělých zemí a problémy chudých oblastí. Dále je to rozvoj globální odpovědnosti, vzájemné tolerance a solidarity mezi lidmi. Cílem je mj. i získání vědomostí o institucích, které se věnují rozvojové spolupráci, a získání motivace pro participaci při řešení problémů na všech úrovních.⁶⁵

2.3 Implementace globálního rozvojového vzdělávání do výuky

To, jakým způsobem je GRV začleněno do vzdělávacího procesu na území České republiky a jakých metodických postupů se při tom využívá, si představíme v této kapitole.

Již je tomu více než šestnáct let, kdy došlo k formálnímu ukotvení GRV v rámci české vzdělávací politiky.⁶⁶ Je třeba připomenout, že se naráží na dobu vzniku nového kurikulárního dokumentu - Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a na uvedení nového školského zákona (viz. kap. 1.1). Právě v RVP se poprvé a závazně reflektují cíle, témata a principy GRV, které jsou obsaženy v tzv. průřezových tématech. V této práci se zaměříme na oblast základního vzdělávání.

V RVP pro základní vzdělávání jsou průřezová témata členěna do šesti okruhů. Patří sem osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova. Každý okruh zahrnuje určité spektrum

⁶⁴ cit. Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech na období 2018 - 2030. *Ministerstvo zahraničních věcí České republiky* [online]. MZV ČR, 2019 [cit. 2021-5-5]

⁶⁵ Srov. Hlavní témata globálního rozvojového vzdělávání. *Globální rozvojové vzdělávání* [online]. [cit. 2021-5-1]

⁶⁶ Srov. SKALICKÁ, Petra. Proč a jak v Česku lépe vzdělávat o světě aneb Jak Česko zavádí globální rozvojové vzdělávání. *Člověk v tísni Česká republika* [online]. Varianty, 2020 [cit. 2021-5-6]

témat a je v kompetenci každé školy vybrat z nabídky ta témata, která implementuje do svých učebních osnov - ŠVP. Začlenění všech průřezových témat do učebních osnov je povinností každé základní školy, a to jak na 1. stupni, tak i na 2. stupni. Zajímavostí je, že všechny okruhy průřezových témat nemusí být zastoupeny v každém ročníku a o obsahu a způsobu realizace rozhoduje ŠVP školy.⁶⁷ V RVP ZV není jasně formulované učivo průřezového charakteru a ani očekávané výstupy, nicméně je nezbytné, aby se žák během své devítileté docházky do školy seznámil se všemi tematickými okruhy.⁶⁸

Říct, že průřezová témata nabývají mezipředmětového charakteru, by nebylo přesné, nevychází totiž jen ze školního učiva. Vhodnějším přívlastkem by byla nadpředmětovost, která poukazuje jak na propojenost mezi školní výukou, životem ve škole, tak i mimo ni. Průřezová témata mají významnou výchovnou funkci a lze je implementovat do všech vyučovacích předmětů zařazených do ŠVP.⁶⁹ „*Průřezová témata obsahují silný výchovný aspekt a napomáhají osobnostnímu a charakterovému rozvoji těchto žáků, vytvářejí prostor pro utváření jejich postojů a hodnotového systému.*“⁷⁰ K uskutečňování témat GRV dochází u všech žáků bez výjimky, a to i u žáků s podpůrnými opatřeními. Kultivovány by měly být jejich postoje a hodnotová orientace, přičemž je nutné vždy respektovat individuality každého jedince.⁷¹ Takzvaná průřezovost těchto témat umožňuje všestranný rozvoj žáků, podporuje jejich komplexní pohled na danou skutečnost a příznivě ovlivňuje utváření a rozvíjení jejich klíčových kompetencí.⁷²

A jaké jsou způsoby realizace průřezových témat, a tedy i GRV ve výukovém procesu? Obvykle záleží na motivovanosti a vlastní angažovanosti školy (učitele, vychovatele či lektora). Průřezová témata bývají integrována do vzdělávacího obsahu vyučovaných předmětů nebo se uskutečňují různé tematické semináře, kurzy, projekty atp. Často je výuka postavena na prakticky zaměřených a neformálních metodách a

⁶⁷ Srov. Průřezová témata. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut ČR, 2016 [cit. 2021-4-27]

⁶⁸ srov. TUPÝ, Jan. Průřezová témata: Oficiální stránky Českého fóra pro rozvojovou spolupráci. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2021-5-7]

⁶⁹ Srov. tamtéž

⁷⁰ Cit. Průřezová témata. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut ČR, 2016 [cit. 2021-4-27]

⁷¹ srov. tamtéž

⁷² srov. tamtéž

formách práce.⁷³ „Jde jen o to nalézat prakticky zaměřené a neformální metody a formy práce, které navodí u žáků potřebný prožitek a povedou k utváření vlastností, vhodných postojů a praktického jednání žáků.“⁷⁴ Česká organizace ARPOK, která se dlouhodobě GRV věnuje, dodává, že nepostradatelnou úlohu při GRV sehrává nápodoba a uplatňování praktických příkladů, díky čemuž si žáci lépe utváří potřebné dovednosti, poznatky a lépe rozumí životním souvislostem.⁷⁵

Uplatňované metody při globálním rozvojovém vzdělávání bývají zaměřeny na aktivní práci žáků. Upozaděna je tak frontální výuka a začleňují se aktivizující metody jako například simulační hry, diskuse, kooperativní hry, hravá práce s textem, dramatické metody, rituály, imaginace, projekty aj. Na tyto činnosti běžně navazuje společný rozbor, který má klíčový význam pro správné zpracování získaných poznatků a pochopení smyslu aktivit. Rozbor může být veden formou závěrečné diskuse, debriefingu, cílené zpětné vazby atp. GRV se mnohdy inspiruje pedagogickým konstruktivismem, zážitkovou pedagogikou a jinými aktivizujícími metodami, avšak neexistuje jednotný metodický postup uplatňovaný v rámci GRV.⁷⁶ „Nejčastěji se učitelům doporučuje vytvářet integrované tematické celky, kdy se zvolené téma (např. chudoba) stane výchozím bodem pro zkoumání v jednotlivých předmětech. Méně doporučován je infúzní přístup, kdy jsou témata globální hodiny probírána bez vzájemného mezipředmětového propojení.“⁷⁷

Způsob výuky GRV se obvykle odvíjí od kreativity, časových možností a zkušeností učitele/lektora a mnoha další faktorů. Výzkum z roku 2015, který mapoval postoje a potřeby učitelů GRV u základního vzdělávání, poukázal na jisté rezervy v implementaci GRV do výuky. Zjistil, že pedagogové nezačleňují témata GRV do výuky častěji než jednou za dva týdny z důvodu malé časové dotace v rámci ŠVP. Výzkum mimo jiné odhalil, že nejvíce opomíjenou tematickou oblastí GRV je humanitární pomoc a rozvojová

⁷³ srov. Průřezová témata. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut ČR, 2016 [cit. 2021-4-27]

⁷⁴ Cit. TUPÝ, Jan. Průřezová témata: Oficiální stránky Českého fóra pro rozvojovou spolupráci. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2021-5-7]

⁷⁵ Srov. Mrkvička: *Metodika a realizace komplexní ekologické výchovy pro mateřské školy* [online]. 11. 2018 [cit. 2021-4-29]

⁷⁶ Srov. ČINČERA, Jan. Globální výchova. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2011 [cit. 2021-4-30]

⁷⁷ Cit. tamtéž

spolupráce, neboť ji učitelé nepovažují za tolik významnou. Pozornost je naopak věnována problematice životního prostředí, dále pak oblasti lidských práv a globálních problémů. Výsledky výzkumu hovoří také o tom, že množství relevantních materiálů GRV, které by šly v rámci výuky využít, je diskutabilní.⁷⁸ Výše zmíněné jen vykresluje určité problematické aspekty realizace GRV na základních školách. Práce s aktuálními tématy může být vhodně doplněna neformálním sektorem. Příkladem takové spolupráce je organizace Skaut, která zinicovala vzdělávací program pod názvem Skauti pro rozvoj.⁷⁹

2.4 Oficiální dokumenty GRV v České republice

Neustálý rozvoj globálního rozvojového vzdělávání a inspirace ze strany vyspělých zemí přiměla Českou republiku k vytvoření jednotného rámce GRV. Odbor rozvojové spolupráce a humanitární pomoci MZV ČR tak ve spolupráci s MŠMT vytvořil Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011-2015.⁸⁰ Tato Strategie byla později aktualizována i na období 2016-2017. Jejím záměrem je vymezit, vydefinovat cíle, témata a principy GRV a také představit strategická opatření na pětileté (resp. sedmileté) období, která jsou podrobněji představena v dalším koncepčním materiálu, v tzv. Akčním plánu.⁸¹ *„Úkoly Akčního plánu se týkají jak přípravy nových metodik a materiálů pro učitele všech stupňů a typů škol, tak i rozšíření povědomí o rozvojovém vzdělávání na vysoké školy, akademická pracoviště, střediska pro mimoškolní zájmovou činnost dětí, ale i zvýšení informovanosti sdělovacích prostředků, zaměstnanců státní správy a firemní sféry.“*⁸² Národní strategie GRV se spolu s Akčním plánem stala do roku

⁷⁸ Srov. HRUBEŠ, Milan, Tomáš PROTIVÍNSKÝ a Petr ČÁP. *Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání: Výzkumná zpráva* [online]. Centrum občanského vzdělávání Masarykovy univerzity, 2014 [cit. 2021-5-15], s. 25

⁷⁹ Srov. Skauti pro rozvoj. *Katedra rozvojových a environmentálních studií* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, Přírodovědecká fakulta [cit. 2021-5-17]

⁸⁰ Srov. Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011-2015. *Česká rozvojová agentura* [online]. 2016 [cit. 2021-5-5]

⁸¹ Srov. Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání 2011–2015 aktualizovaná pro období 2016–2017 a Akční plán. *Ministerstvo zahraničních věcí České republiky* [online]. MZV ČR [cit. 2021-5-5]

⁸² Cit. tamtéž

2017 závazným podkladem pro činnost všech aktérů GRV v ČR⁸³ a započala úzkou spoluprací mezi školami, institucemi a organizacemi.⁸⁴

Na Národní strategii GRV a Akční plán navazuje Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech pro období 2018-2030. Ta vychází z předchozích dokumentů a ztotožňuje se s jejich cíli.⁸⁵ Za hlavní cíl si klade to, aby všichni občané ČR měli přístup k informacím o globálním rozvoji a aby byli motivováni k řešení globálních výzev. Současně s tím usiluje o podporu jejich dostatečných kompetenci při podílení se na udržitelném globálním rozvoji.^{86 87} GRV a téma osvěty je součástí i dalších strategických rámců, mezi které patří Česká republika 2030 a Strategie zahraniční rozvojové spolupráce České republiky 2018-2030.⁸⁸

GRV a osvěta je obsahem i mezinárodních strategických dokumentů vydaných v rámci organizací (jako OSN, OECD nebo Radou Evropy), jichž jsme součástí.⁸⁹ V této souvislosti můžeme zmínit např. Agendu 2030, přijatou v roce 2015 Valným shromážděním OSN, která tvoří hlavní rámec rozvojových a humanitárních aktivit pro období 2015-2030. Agenda 2030 má specifikovaných 17 Cílů udržitelného rozvoje (a 169 podcílů), jimiž se rozumí cíle celosvětového vývoje do roku 2030. Všechny členské státy OSN jsou tak zavázány ke splnění těchto vytyčených cílů do roku 2030.^{90 91} Globální rozvojové vzdělávání z Agendy 2030 vychází a podporuje schopnost lidí „kvalifikovaně a objektivně porozumět globálním, regionálním i lokálním politickým, ekonomickým,

⁸³ Srov. Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání 2011–2015 aktualizovaná pro období 2016–2017 a Akční plán. *Ministerstvo zahraničních věcí České republiky* [online]. MZV ČR [cit. 2021-5-5]

⁸⁴ Srov. SKALICKÁ, Petra. Proč a jak v Česku lépe vzdělávat o světě aneb Jak Česko zavádí globální rozvojové vzdělávání. *Člověk v tísni Česká republika* [online]. Varianty, 2020 [cit. 2021-5-6]

⁸⁵ Srov. Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání 2011–2015 aktualizovaná pro období 2016–2017 a Akční plán. *Ministerstvo zahraničních věcí České republiky* [online]. MZV ČR [cit. 2021-5-5]

⁸⁶ Srov. O GRV. *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. NPI [cit. 2021-5-11]

⁸⁷ Srov. SKALICKÁ, Petra, Jana MILÉŘOVÁ, Eliška ŠERTLEROVÁ, Pavel PŘIBYL a zástupci členských organizací FoRS. Globální rozvojové vzdělávání: Proč a jak v Česku lépe vzdělávat o světě: Oficiální stránky Českého fóra pro rozvojovou spolupráci. *FoRS* [online]. FoRS – České fórum pro rozvojovou spolupráci, 2020 [cit. 2021-5-6]

⁸⁸ Srov. O GRV. *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. NPI [cit. 2021-5-11]

⁸⁹ Srov. Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech na období 2018 - 2030. *Ministerstvo zahraničních věcí České republiky* [online]. MZV ČR, 2019 [cit. 2021-5-5]

⁹⁰ Srov. Agenda 2030. *Ministerstvo životního prostředí* [online]. [cit. 2021-5-18]

⁹¹ Srov. Cíle udržitelného rozvoje (SDGs). *United Nations: Informační centrum OSN v Praze* [online]. Praha [cit. 2021-5-20]

sociálním, environmentálním a kulturním procesům, včetně jejich vzájemných souvislostí a propojenosti jejich dopadů.⁹²

2.5 Hlavní aktéři GRV v ČR

Globální rozvojové vzdělávání je v České republice koordinováno a odborně garantováno Ministerstvem zahraničních věcí a financováno zejména prostřednictvím dotačních titulů České rozvojové agentury. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy pak zodpovídá za implementaci GRV do formálního a neformálního vzdělávání.⁹³ K realizaci GRV dochází zejména díky mnoha organizacím, které v českém prostředí působí. Některé organizace si nyní představíme.

Jedno z dominantních postavení v ČR zaujímá organizace ARPOK, o.p.s. se sídlem v Olomouci. GRV věnuje již od roku 2004. Mezi její cílové skupiny patří žáci a studenti, kterým nabízí své výukové programy. Další skupinou jsou učitelé, kteří mohou využít různých vzdělávacích seminářů a metodické podpory organizace. V neposlední řadě je pozornost věnována široké veřejnosti, pro kterou ARPOK připravuje pravidelné besedy (tzv. rozvojové večery).⁹⁴ Organizace zapojuje do různých mezinárodních globálně-rozvojových projektů, jako příklad můžeme uvést můžeme např. tříletý evropský projekt pod názvem „*GET UP and GOALS!*“, jehož cílem bylo předat důležité znalosti a dovednosti z oblasti Cílů udržitelného rozvoje a pomoci tak s jejich integrací do školní výuky.^{95 96}

Opomenuta by neměla být organizace Člověk v tísni, o.p.s., její vzdělávací programy Varianty a Jeden svět na školách, které působí od roku 2001. Obdobně jako ARPOK nabízí program Varianty různé kurzy a semináře pro pedagogické pracovníky, poskytuje metodologické poradenství a podílí se na tvorbě metodických a výukových

⁹² cit. Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech na období 2018 - 2030. *Ministerstvo zahraničních věcí České republiky* [online]. MZV ČR, 2019 [cit. 2021-5-5], s. 1

⁹³ Srov. SKALICKÁ, Petra, Jana MILÉŘOVÁ, Eliška ŠERTLEROVÁ, Pavel PŘIBYL a zástupci členských organizací FoRS. Globální rozvojové vzdělávání: Proč a jak v Česku lépe vzdělávat o světě: Oficiální stránky Českého fóra pro rozvojovou spolupráci. *FoRS* [online]. FoRS – České fórum pro rozvojovou spolupráci, 2020 [cit. 2021-5-6]

⁹⁴ Srov. GRV organizace. *Globální rozvojové vzdělávání* [online]. [cit. 2021-5-3]

⁹⁵ Srov. Projekt: Get Up and Goals. *Get Up and Goals!: Global Education Time* [online]. [cit. 2021-5-19]

⁹⁶ Srov. Typy z projektu Get Up and Goals! *ARPOK* [online]. 2021 [cit. 2021-5-25]

materiálů GRV. Program se věnuje mj. i komunikaci mezi rodinou a školou a prosazuje řadu systémových změn.⁹⁷ Příkladem činnosti Variant je projekt Světová škola, který spočívá ve spolupráci se školami, v začleňování globálních témat do výuky a do mimoškolních aktivit.^{98 99} Program Jeden svět na školách zprostředkovává GRV formou dokumentárních filmů a jiných audiovizuálních materiálů. Každoročně se koná filmový festival.^{100 101}

Organizace NaZemi v rámci GRV nabízí řadu metodicko-tematických seminářů, krátkodobých i dlouhodobých kurzů, realizuje vzdělávací programy a výstavy pro školy, vytváří didaktické výukové materiály.¹⁰² Progresivně se, jako první v ČR, věnuje výukové metodě Global Storylines, která je i tématem této diplomové práce. NaZemi provozuje také knihovnu, která čítá více než 2000 publikací s globální tematikou.¹⁰³ Organizace se orientuje hlavně na sociální a environmentální souvislosti mezinárodního obchodu (fair-trade, lidská práva atd.). V Brně je mj. provozován obchod s fair-tradovými produkty, jehož zisky jdou ve prospěch spolku NaZemi.¹⁰⁴

Jistě by šlo hovořit dále a podrobněji o mnoha dalších organizacích. Pro účely této práce však postačí jen stručná zmínka o těch, které jsou nejvíce „vidět“. Kromě zmíněných organizací můžeme zmínit ještě organizace ADRA o.p.s., Charita ČR, Cassiopeia, Diakonie, EDUCON, Fairtrade Česko a Slovensko, INEX-Sdružení dobrovolných aktivit, Multikulturní centrum Praha, Občanské sdružení M.O.S.T. nebo SADBA, Salesiánská asociace Dona Boska, z.s.¹⁰⁵ Všechny organizace sbližuje podobný cíl, hodnoty a přístupy. Díky tomu můžeme často spatřovat spolupráci mezi těmito organizacemi, což pomáhá v zefektivňování a zkvalitňování rozvoje GRV v České republice.

⁹⁷ Srov. GRV organizace. *Globální rozvojové vzdělávání* [online]. [cit. 2021-5-3]

⁹⁸ Srov. SOBOTKOVÁ, Kateřina. Světová škola. *Člověk v tísni Česká republika* [online]. Varianty [cit. 2021-5-25]

⁹⁹ Srov. O projektu. *Světová škola: ve světě i doma* [online]. Varianty [cit. 2021-5-25]

¹⁰⁰ Srov. GRV organizace. *Globální rozvojové vzdělávání* [online]. [cit. 2021-5-3]

¹⁰¹ Srov. Co je to JSNS? *JSNS.CZ* [online]. Člověk v tísni [cit. 2021-5-25]

¹⁰² Srov. GRV organizace. *Globální rozvojové vzdělávání* [online]. [cit. 2021-5-3]

¹⁰³ Srov. tamtéž

¹⁰⁴ Srov. Obchod NaZemi. *Obchod NaZemi s.r.o.* [online]. [cit. 2021-5-19]

¹⁰⁵ Srov. GRV organizace. *Globální rozvojové vzdělávání* [online]. [cit. 2021-5-3]

3 INOVATIVNÍ METODY VE VZDĚLÁVÁNÍ

Tato část práce se věnuje inovativním neboli aktivizujícím interaktivním metodám ve vzdělávání, na nichž je globální rozvojové vzdělávání postaveno. Tyto metody představují jakousi alternativu k tradiční, pasivní, frontální výuce.

Východiskem pro výuku témat GRV je tzv. teorie konstruktivismu vycházející ze zkušenosti, že *„žákům mohou být předávány poznatky, ale ke skutečnému porozumění dochází až tehdy, když žák s předkládanými nebo jinak předávanými znalostmi či postupy sám aktivně pracuje, konstruuje tedy jejich význam.“*¹⁰⁶ Při realizaci GRV je důležité také pracovat s prekoncepty (tj. s představami či povědomím) žáků o daném tématu, na jejichž základě by se měly volit adekvátní výukové postupy. Konstruktivismus navíc považuje učení za sociální proces a tvrdí, že k učení dochází díky diskurzu o učivu v sociální skupině. To vše je podněcuje zprostředkovatele GRV k volbě vhodných forem učení a výukových strategií, kterých je dnes nespočetné množství.¹⁰⁷ Některé z těchto metod si představíme v rámci této kapitoly. Naším cílem však není představit vyčerpávající seznam výukových metod jako spíše poukázat na některé z nich, které se v rámci GRV osvědčily. Dané metody jsou seřazeny do několika skupin dle své příbuznosti. S touto kategorizací inovativních/aktivizujících metod přišel profesor Josef Maňák. Nutno podotknout, že při realizaci GRV se obvykle uplatňuje a současně prolíná několik výukových metod.

3.1 Metody diskusí

Charakteristickým prvkem diskusních metod je vzájemná komunikace, která umožňuje všem zaangażovaným argumentovat, vyměňovat si názory a společně spět k řešení komunikovaného problému.¹⁰⁸ Jak sám název napovídá, zařadit sem můžeme tzv. diskusi. Při GRV sehrává diskuse zásadní úlohu. Dochází během ní k otevřené výměně myšlenek, poznatků, názorů, informací a pomáhá vyjasnit danou problematiku.

¹⁰⁶ Cit. KARVÁNKOVÁ, P., A. MARŠÍKOVÁ, T. MATĚJČEK, J. MILĚŘOVÁ a J. STARÁ. *Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů*. Praha: Člověk v tísni, 2015, s. 13

¹⁰⁷ Srov. tamtéž

¹⁰⁸ Srov. MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2011 [cit. 2021-5-25]

Obohacující je již samotný proces, který rozvíjí schopnost naslouchat, formulovat a vyjadřovat vlastní názor, argumentovat, vhodně reagovat, respektovat odlišné názory, hledět na problém z mnoha úhlů, porovnávat aj. Cílem není přesvědčovat o svém názoru, nýbrž načerpávat nové informace, kriticky uvažovat a utvářet si svůj pohled na věc. Diskuse je třeba vést již od útlého věku, což vyžaduje mnoho úsilí, příprav i zkušeností.¹⁰⁹

Mezi diskusní metody lze zařadit také debaty, které jsou leckdy zaměňovány s diskusemi. Od diskuse se ale odlišují v několika specifických rysech. Do debaty se obvykle vstupuje s jasným názorem a je snahou přesvědčit ostatní o předkládaném názoru. K realizaci dochází často tak, že jsou žáci rozděleni do skupin, které zastávají stejné názory. Organizačně to může být někdy složité, a tak se využívá techniky přidělování rolí.¹¹⁰

Metoda sněhové koule (tzv. Snowball Technique) představuje další druh diskusních metod. Je určitou formou diskuse, kdy jsou jedinci s tématem nejprve seznámeni, dále ho prodiskutovávají ve dvojici, poté ve čtveřici atd. Velikost skupiny se vždy po určitém čase zdvojnásobuje, až vznikne skupina složená ze všech účastníků, kteří spolu danou problematiku komunikují.¹¹¹

U globálního rozvojového vzdělávání bývá využívána také metoda komunitního kruhu, kdy žáci a učitel sedí v kruhu a mají možnost vyjádřit svůj názor, případně pocit, přání nebo hodnocení. Slovo má vždy ten, který se chopil určitého předmětu (např. kamínku), jenž v kruhu koluje. Je však právem každého zdržet se komentáře. Způsob komunikace může být ale i jiný než verbální, postoj může být vyjádřen třeba mimicky, určitým gestem, pohybem... Učitel má roli koordinátora, který celý proces řídí a motivuje.¹¹²

¹⁰⁹ Srov. KARVÁNKOVÁ, P., A. MARŠÍKOVÁ, T. MATĚJČEK, J. MILÉŘOVÁ a J. STARÁ. *Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů*. Praha: Člověk v tísni, 2015

¹¹⁰ Srov. KARVÁNKOVÁ, P., A. MARŠÍKOVÁ, T. MATĚJČEK, J. MILÉŘOVÁ a J. STARÁ. *Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů*. Praha: Člověk v tísni, 2015, s. 17

¹¹¹ Srov. Strategy: Snowball Technique. *Western Sydney University* [online]. Western Sydney University [cit. 2021-5-25]

¹¹² Srov. KARVÁNKOVÁ, P., A. MARŠÍKOVÁ, T. MATĚJČEK, J. MILÉŘOVÁ a J. STARÁ. *Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů*. Praha: Člověk v tísni, 2015, s. 18

Diskusních metod by šlo zmínit daleko více. Využívány bývají například také panelové diskuse, kolokvia, disputace, hádky, polemiky, řetězové diskuse atd.¹¹³

3.2 Metody heuristické

Profesor J. Maňák vysvětluje původ řeckého slova heuréka jako „objevil jsem“ nebo „nalezl jsem“. Heuristika je věda, která zkoumá tvůrčí myšlení. Heuristickými metodami ve výuce se potom myslí strategie řešení problémů, které jsou postavené na objevování.¹¹⁴ Podle Maňáka navazují tyto metody na základní výbavu člověka pátrat, orientovat se a řešit své potřeby cestou pokusu a omylu. Autor dodává, že v nynější době jde o hledání strategie řešení problémů na základě dostupných informací pomocí logických postupů. Strategií řešení problémů je hned několik a vyžadují určitou míru myšlenkového úsilí. Elementárně se sem řadí pouhá problémová otázka „proč?“¹¹⁵

Projektová metoda představuje náročnější heuristický postup. Koncepce této metody byla rozvinuta již na přelomu 19. a 20. století americkým pedagogem Johnem Deweyem, který dal metodě teoretický základ, ač názvu „projektová metoda“ ještě neužíval. S tímto označením přišel až W. H. Kilpatrick.¹¹⁶ A v čem tato metoda spočívá? Hlavním znakem je propojování poznatků z různých předmětů a pomáhá pochopit téma v souvislostech. Zároveň podporuje smyslové vnímání a propojuje s reálným životem, což bývá častým kamenem úrazu dnešního školství. Metoda využívá vlastních zkušeností žáků, má jasně vymezený problém, definovaný cíl a časové rozmezí. Hovoří se o zpracovávání tzv. projektu, který je postaven na vlastní iniciativě žáků a vyžaduje průběžnou i závěrečnou evaluaci. Učitel přebírá roli průvodce, poradce a motivátora.¹¹⁷ Příkladem v rámci GRV může být projekt Světová škola, který realizuje Člověk v tísní ve spolupráci s nevládními neziskovými organizacemi ARPOK a ADRA.

¹¹³ Srov. MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2011 [cit. 2021-5-25]

¹¹⁴ Srov. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 113

¹¹⁵ Srov. MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2011 [cit. 2021-5-25]

¹¹⁶ Srov. KAMARÁDOVÁ, Zdeňka. *Osobnosti a historie projektové výuky* [online]. [cit. 2021-5-21]

¹¹⁷ Srov. SLEJŠKOVÁ, Lucie. Projektová výuka. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 2011 [cit. 2021-5-22]

Další heuristickou metodou, a v GRV hojně využívanou, je tzv. brainstorming – v doslovném překladu „bouře mozku“. Jedná se o uvedení všech možných, spontánně vyřčených či napsaných nápadů a návrhů řešení, které žáky k danému tématu napadnou. Tyto informace jsou následně analyzovány, tříděny a seskupovány¹¹⁸ s cílem odhalit podněty a cesty k řešení.¹¹⁹ „Ve fázi produkce nápadů se žádný návrh nesmí hodnotit, aby se nezabrzdil proces jejich tvorby.“¹²⁰ Prof. Maňák zmiňuje také tzv. brainwritting, během něhož jsou myšleny psány na papírky, které pak kolují mezi ostatními.¹²¹

Na heuristických metodách je postavena kupříkladu badatelsky orientovaná výuka.¹²²

3.3 Metody situační

Metody situační představují další skupinu postupů, které zahrnujeme do inovativních, resp. aktivizujících metod. Jejich specifikem je, že se orientují na řešení problémových případů ze života, jenž nemají jasný závěr a vyústění.¹²³ „Podstatou situačních metod je řešení problémového případu, jehož vyústění není jednoznačné. Pro školní výuku musí být ovšem zvolený případ v souladu s cíli výuky a žáci musí mít přístup k faktům a údajům, které jsou pro jeho řešení nezbytné ... Témat pro využití situačních metod nabízí současný život dostatek, je žádoucí, aby se problémy přiměřené mentalitě žáků učili vnímat a řešit už žáci na základní škole. Jsou to např.: úprava okolí školy, boj s terorismem, korupcí, šikanou, péče o přírodu atd.“¹²⁴ Situační metody podle Dr. Novákové z Univerzity Karlovy v Praze rozvíjí analytické myšlení, schopnost třídít myšlenky, zlepšují rozhodovací procesy a přispívají ke kritickému hodnocení vlastní práce. Autorka upozorňuje, že

¹¹⁸ Srov. KARVÁNKOVÁ, P., A. MARŠÍKOVÁ, T. MATĚJČEK, J. MILÉŘOVÁ a J. STARÁ. *Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů*. Praha: Člověk v tísni, 2015

¹¹⁹ Srov. MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2011 [cit. 2021-5-25]

¹²⁰ Cit. tamtéž

¹²¹ Srov. tamtéž

¹²² Srov. O metodě BOV. *Badatelé.cz* [online]. TEREZA, vzdělávací centrum, z. ú. [cit. 2021-5-20]

¹²³ Srov. MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2011 [cit. 2021-5-25]

¹²⁴ Cit. tamtéž

kýženého výchovného efektu lze dosáhnout až při dlouhodobém využívání této metody.¹²⁵

Příkladem situační metody je také konfliktní situace, která spočívá v neschopnosti nalézt shodu mezi účastníky při řešení případu. Obvykle se jedná o situace, které nemají jasný konec a jednoznačně správné řešení ani neexistuje. Vyučující celou aktivitou provází, shrnuje všechny možné způsoby řešení, nechává žáky hlasovat o nejpřijatelnějších variantách, představuje obdobné situace z reálného života apod.¹²⁶

Do kategorie situačních metod by šlo zařadit také rozborovou metodu, řešení incidentu, řešení dynamické situace, basketovou metodu atd.

3.4 Metody inscenační

Inscenační metody mají své kořeny v antice a zabíral se jimi i J. A. Komenský. Jsou postavené na předvádění různých modelových situací a na vystupování v rolích, které jsou žákům přiděleny. Lze rozlišovat dva druhy těchto metod – jednak jsou to inscenace strukturované, které mají přesný scénář, a dále metody nestrukturované, které žádný scénář nemají.¹²⁷ Inscenační metody mají silný výchovný charakter. Díky vžívání se do rolí jsou aktéři vedeni k hodnotovým soudům daleko intenzivněji než například při diskusi.¹²⁸ „*Mezilidské vztahy se tu řeší s hlubším prožitkem a bez rizika „společenského úrazu“, protože jde jen o simulovanou problémovou situaci.*“¹²⁹ Příprava inscenací je zpravidla časově dost náročná a při jejich realizaci je třeba neopomenout průběžnou a závěrečnou diskusi. Podle profesora Maňáka mají inscenační metody významný efekt na rozvoj osobnosti, zlepšování imaginačních schopností a tvořivosti. Unikátní jsou svou schopností propojovat lidský intelekt spolu s emocemi a tělesnými projevy.¹³⁰ Právě

¹²⁵ Srov. NOVÁKOVÁ, Jiřina. *Aktivizující metody výuky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, str. 37-38

¹²⁶ Srov. KUBŮ, Michaela. *Inovativní výukové metody ve výuce českého jazyka na 2. stupni ZŠ* [online]. České Budějovice, 2017 [cit. 2021-5-23]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, s. 35

¹²⁷ Srov. MAŇÁK, Josef. *Aktivizující výukové metody*. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2011 [cit. 2021-5-25]

¹²⁸ Srov. NOVÁKOVÁ, Jiřina. *Aktivizující metody výuky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 45

¹²⁹ Cit. tamtéž, s. 45

¹³⁰ Srov. MAŇÁK, Josef. *Aktivizující výukové metody*. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2011 [cit. 2021-5-25]

emocionální rozvoj je jedním z hlavních cílů dramatické výchovy. Prostřednictvím dramatizace se jedinec s různými emocemi seznamuje, učí se je ovládat a nakládat s nimi, což obecně přispívá k významnému osobnostnímu rozvoji.¹³¹ V souvislosti s emocemi a o jejich nezaměnitelném významu hovoří český psycholog Radvan Bahbouh: „*V okolním světě se však musíme vyznat v houštině názorů silně ovlivněných emocemi. Proto je třeba s emocemi počítat. Bez jejich reflexe nemůžeme dostatečně rozvinout tolik potřebné kritické myšlení.*“¹³²

V rámci škol se využívá metod dramatické výchovy, které čerpají prvky z dramatu a divadla. Dochází tak k uskutečňování aktivního sociálně-uměleckého učení žáků. Modelovány jsou zejména životní příběhy či události, mezilidské vztahy, problémové situace atp. Při výuce může mít dramatická výchova mnoho různých podob, pojata může být jako pohybová hra, práce s rekvizitami, práce s kostýmy, coby hudební produkce, dramatizace různých textů, kolektivní hra aj.¹³³ Složitější podobou inscenační metody je simulační hra, která je prováděna jako fiktivní situace, avšak s reálným základem. Náročnost spočívá v tom, že aktéři nehrají žádné jiné role, ale reprezentují sebe samotné. Tato aktivita obvykle slouží jako nácvik na určité životní situace.¹³⁴

Pro svou důležitost a přínos je dramatická výchova dokonce zakotvena i v RVP ZV jako doplňující obor,¹³⁵ avšak svým zařazením nepředstavuje povinnou součást vzdělávání.¹³⁶ Pohlédneme-li však třeba do waldorfského školství, zjistíme, že zde se cizí jazyky učí nejvíce právě pomocí dramatizace. Žáci se nejméně první tři roky učí jen nasloucháním, nápodobou a od první třídy dokonce hrají divadlo v cizím jazyce.¹³⁷ „*A hned v první třídě jsou v cizích jazycích schopni sehrát třeba pohádku. Nic jim*

¹³¹ Srov. KUBÍNOVÁ, Lenka. *Dramatický kroužek jako možná náplň volného času dětí mladšího školního věku* [online]. Liberec, 2014 [cit. 2021-5-22]. Technická univerzita v Liberci, s. 17

¹³² Srov. FIALOVÁ, Lucie. V české škole je málo emocí, říká psycholog Radvan Bahbouh. Inspiroující otázky dají dětem víc než servírování holých faktů. *EDUzín: magazín o všem podstatném ve vzdělávání* [online]. 2018 [cit. 2021-5-25]

¹³³ Srov. MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2011 [cit. 2021-5-25]

¹³⁴ Srov. VALENTA, Josef. Simulace, simulační hra. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut ČR, 2011 [cit. 2021-5-25]

¹³⁵ Srov. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *NÚV - Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2016 [cit. 2021-5-25], s. 112

¹³⁶ Srov. Doplňující vzdělávací obory. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut ČR, 2016 [cit. 2021-4-27]

¹³⁷ Srov. FIALOVÁ, Lucie. Žádná slovíčka a gramatika, zato hodně divadla a umění. Jak se učí jazyky ve waldorfské škole. *EDUzín: magazín o všem podstatném ve vzdělávání* [online]. 2021 [cit. 2021-5-25]

nepřekládám a oni možná úplně přesně neví, co říkají, ale díky dramatizaci vědí, o co v pohádce jde. Když se tohle založí hned v prvních letech, děti jazyk lépe uchopují.“¹³⁸

Dramatizace je oblíbeným prvkem také intuitivní pedagogiky. Smyslem dramatické výchovy v intuitivní pedagogice je umožnit spontánní hru bez omezení a včlenit tak do hry třeba i zlobení. Může to působit, že při takovém představení nejsou uplatňovány žádné pedagogické postupy, ale opak je pravdou.¹³⁹ Pär Ahlbom, zakladatel tohoto vzdělávacího konceptu, tvrdí, že prostřednictvím tzv. „intuitivky“ je snahou vrátit moderního člověka do přítomnosti a naučit ho znovu plně vnímat aktuální okamžik a pocity. V průběhu je důležité žáky neumravňovat, ponechat jim svobodu projevu, konat dle své intuice a nic nehrotit kvůli nějaké vizi či plánu.¹⁴⁰

3.5 Didaktické hry

Hra je považována za přirozenou potřebu člověka a podporuje jeho multidimenzionální rozvoj. Sílu hry poznali a vyzdvihovali i pedagogické osobnosti jako již zmiňovaný Komenský nebo třeba Marie Montessori a J. J. Rousseau. Díky hře jedinec poznává své okolí, ať už z hlediska věcí či lidí, ale mj. poznává i samo sebe a své chování v určitých situacích. Nejen že si tak uvědomuje a poznává své sociální role, ale také nacvičuje to, jak s nimi nakládat a konat. Přívlastek „didaktické“ upřesňuje charakter hry, kterým je sledování didaktických, výchovně-vzdělávacích cílů. Uplatňování didaktických her ve vyučovacím procesu tak může pomoci s dosahováním kompetencí a cílů, které vymezuje Rámcový vzdělávací program.¹⁴¹ Jak uvádí Zormanová, didaktickou hru můžeme chápat jako aktivitu, jejímž produktem je fixace učební látky.¹⁴²

¹³⁸ Cit. FIALOVÁ, Lucie. Žádná slovíčka a gramatika, zato hodně divadla a umění. Jak se učí jazyky ve waldorfské škole. *EDUzín: magazín o všem podstatném ve vzdělávání* [online]. 2021 [cit. 2021-5-25]

¹³⁹ Srov. KRAEMER, Pavel. Když děti dělají divadlo jen tak z ničeho a při tom zlobí. Hlavně je neumravňovat, to je intuitivní pedagogika. *EDUzín: magazín o všem podstatném ve vzdělávání* [online]. 2018 [cit. 2021-5-25]

¹⁴⁰ Srov. KRAEMER, Pavel. Dobrý učitel si hraje! O tom, jak ve Švédsku vznikla intuitivní pedagogika a proč si ji oblíbili zrovna Češi. *EDUzín: magazín o všem podstatném ve vzdělávání* [online]. 2020 [cit. 2021-5-25]

¹⁴¹ Srov. SOCHOROVÁ, Libuše. Didaktická hra a její význam ve vyučování. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 2011 [cit. 2021-5-26]

¹⁴² Srov. ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada), s. 150

Zajímavý pohled na hru představil známý švýcarský filozof a vývojový psycholog Jean Piaget. Z kognitivního hlediska hovoří o dvou základních procesech, které lze při hře spatřovat – jsou jimi asimilace a akomodace. Asimilaci vysvětluje jako intelektuální procesy, kterými jedinec mění přijímanou informaci při tom, jak ji integruje do svých schémat. Akomodací se pak rozumí takové přizpůsobování se prostředí, aby byl jedinec schopen opět informace asimilovat. Jsou-li spolu asimilace a adaptace v rovnováze, lze mluvit o tzv. adaptaci.¹⁴³ „*Nápodoba je výsledkem situace, kdy akomodace převažuje nad asimilací. Hra je pak reakcí na převahu asimilace, která modifikuje přicházející informace tak, aby odpovídaly přáním jedince.*“¹⁴⁴ Rovnováha je považována za nejfunkčnější stav a zahajuje kognitivní vývoj jedince.¹⁴⁵

Do skupiny didaktických her je možné zařadit mnoho činností jako například manipulaci s předměty, hračkami, simulaci různých aktivit, hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové hry, učební hry atd. Do výuky jsou nejčastěji zakomponovávají hry jako kvízy, hádanky, soutěže atp. Do kategorie didaktických her by šly přiřadit taktéž situační a inscenační hry, avšak ty jsou někdy řazeny do zvláštní skupiny pro svou specifickou, kterou je spjatost s uměním.¹⁴⁶

3.6 Práce s textem

Texty jsou jedním z hlavních prostředků získávání nových informací, a proto jsou i nedílnou součástí vyučovacího procesu. Existují ovšem rozličné přístupy pro práci s textem. Inovativní výukové metody kladou důraz na čtení s porozuměním, aktivní práci s texty, na osvojování si poznatků s hlubším promyšlením. Výsledky různých průzkumů, realizované například organizací OECD a jejím programem PISA, poukazují na značné rezervy a degradaci v tomto směru. Snahou o zlepšování a zkvalitňování těchto dovedností jsou právě inovativní metody, které podněcují kritické myšlení, při nichž dochází ke komplexnější práci s textem, rozvíjení myšlenkových procesů, a také logickému vyjadřování vlastní myšlenek. Při kritickém čtení textu - rozlišování

¹⁴³ Srov. VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017, s. 51-60

¹⁴⁴ Cit. tamtéž

¹⁴⁵ Srov. Piaget: Esquemas cognitivos, asimilación y acomodación. *Centro de psicoterapia cognitiva* [online]. Centro de Psicoterapia Cognitiva [cit. 2021-5-26].

¹⁴⁶ Srov. MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2011 [cit. 2021-5-25]

relevantních, užitečných informací od dezinformací a zbytečností, se využívá všelijakých grafických značek, záznamů, poznámek.¹⁴⁷

Pod prací s textem v rámci inovativních metod si můžeme představit například práci v textovém editoru, kde je ale třeba dbát na to, aby nedominovala technická stránka nad tou obsahovou. Dalším příkladem je tvorba komiksů spočívající v hlubší analýze propojení textové a obrazové informace.¹⁴⁸ Moderní technologie umožňují tvorbu komiksů i prostřednictvím digitálních platforem, k čemuž slouží například aplikace Comics Creator, Stripcreator, ToonDoo.¹⁴⁹

3.7 Mentální mapování

Mentální, jinak také nazývaná myšlenkové, mapování je metoda užívaná již od pradávna, je známá snad již od 3. století.¹⁵⁰ Její podstatou je grafické zpracovávání informací do určitých myšlenkových map, které svou přehledností rozvíjí a doplňují původní myšlenku. Jedno téma je tak rozpracováno do rozvětveného systému, který dané informace třídí. Obvykle se používají šipky poukazující na vztah mezi pojmy, užívány jsou i různé symboly, barvy nebo značky.¹⁵¹ Tato metoda umožňuje zapojování obou hemisfér, nabízí nadhled na osvojovanou problematiku, přispívá k systematickému přemýšlení a porozumění vzájemným souvislostem. Využití myšlenkových map je vhodné třeba při psaní poznámek, psaní esejí, řešení problémů, při přípravě přednášek, opakování učiva...¹⁵²

Mentální mapování je oblíbeným nástrojem v třífázovém modelu učení E-U-R. Tři písmenka tohoto názvu odpovídají pojmům: evokace, uvědomění, reflexe. Ideální je využít tvorby myšlenkové mapy již v první fázi – při evokaci, jejímž smyslem je vybavení si informací, které už o daném tématu mám. S vytvořenou mapou je možné pracovat po

¹⁴⁷ Srov. MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2011 [cit. 2021-5-25]

¹⁴⁸ Srov. tamtéž

¹⁴⁹ Srov. KŘÍŽ, Daniel. Komiks ve vzdělávání. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut ČR, 2013 [cit. 2021-5-28].

¹⁵⁰ Srov. MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2011 [cit. 2021-5-26]

¹⁵¹ Srov. BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Vyd. 2. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2014.

¹⁵² Srov. MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2011 [cit. 2021-5-26]

celou dobu práce s tématem. Tedy i v druhé fázi uvědomění (kdy dochází k učení, expozici a fixaci učební látky) a fázi reflexe (kdy jsou nabyté informace tříděny, systematizovány a upevňovány). Do vytvořené mapy lze průběžně připisovat nové informace a poznatky. Možnou alternativou k mentálním mapám mohou být metody I.N.S.E.R.T., pětilístek, Vennův diagram, V. CH. D. (Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se) atd.^{153 154}

3.8 Skupinové metody

Výuka s využitím skupinové metody je postavena na bázi spolupráce několika jedinců. Má několik podob, může jít o práci ve dvojicích, práci v malých skupinách, práci ve větších skupinách. Pro aktivizující charakter metody je hojně využíván i v rámci GRV.

Rozdělení do skupin však ještě není zárukou vzájemné spolupráce. Tím se liší metoda skupinové práce od metody kooperativního učení. *„Rozdělení žáků do skupin ještě nezaručuje jejich kooperaci, ale je jednou z podmínek navázání vzájemné spolupráce. Kooperativní učení se soustřeďuje na procesy, ke kterým dochází při spolupráci uvnitř skupinky, především na sociální interakci.“¹⁵⁵*

Ke kooperativnímu učení může spět například výuka ve věkově smíšených třídách. Přirozenou součástí je dělení se do skupin podle výkonnosti nebo tematického zaměření. To umožňuje, že když jde někomu například matematika lépe, může jít rychleji dopředu, protože se může učit se staršími žáky. Platí ale i opak. Starší jedinci mohou pomáhat těm mladším nebo slabším a svým jazykem předat vysvětlení učiva, které může být pro dítě mnohdy srozumitelnější, než když ho předává učitel. Příprava aktivit je pro vyučujícího sice náročná, ale dovoluje žákům řešit úlohy na své úrovni.¹⁵⁶ Podle Kateřiny Novákové *„...ono ale ani ve věkově homogenní třídě nejsou všechny děti na tom s učním*

¹⁵³ BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Vyd. 2. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2014.

¹⁵⁴ Srov. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení. Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 2012 [cit. 2021-5-30].

¹⁵⁵ Cit. SÁRKÖZI, Radek. *Moderní vyučovací metody – 4. díl – Kooperativní učení. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 2010 [cit. 2021-5-28].

¹⁵⁶ Srov. KOCUROVÁ, Lucie. *Co se přesně děje, když mají matematiku druháci, třetáci a čtvrtáci najednou? Reportáž z pardubické školy. EDUzín* [online]. 2018 [cit. 2021-5-27].

*a úrovní stejně. Takže pokud chce učitel učit dobře a oslovit každé dítě, stejně k nim nemůže přistupovat jako k jednolitě mase.*¹⁵⁷

Společná práce žáků umocňuje jejich učební aktivitu a je oporou pro každého jednotlivce. Maňák tvrdí, že se „...osvědčují dlouhodobé, heterogenní skupiny, v nichž se uplatňuje individuální odpovědnost za každého člena skupiny, což vyvolává intenzivní spolupráci. Tyto skupiny jsou schopny řešit i vnitřní konflikty a osvědčují se i jako prevence vnějších negativních jevů, jako je např. šikana.“¹⁵⁸ Pro svůj všestranný přínos, jako je rozvoj schopnosti naslouchat, pracovat v týmu, diskutovat, prosazovat své názory, je metoda hojně využívána při GRV.

¹⁵⁷ Cit. KOCUROVÁ, Lucie. Co se přesně děje, když mají matematiku druháci, třetíci a čtvrtáci najednou? Reportáž z pardubické školy. *EDUzín* [online]. 2018 [cit. 2021-5-27].

¹⁵⁸ Srov. MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2011 [cit. 2021-5-26]

4 GLOBAL STORYLINE

Přechozí kapitola nám poskytla základní vhled do inovativních metod výuky, jejichž využívání je jedním ze specifických znaků globálního rozvojového vzdělávání. V návaznosti na tento text si blíže představíme jednu méně známou, ale velice zajímavou a efektivní metodu výuky - Global Storyline.

Tato kapitola popisuje význam zmíněné metody, seznamuje s jejím původem, specifiky, strukturou. Také jsou jí podrobuje SWOT analýze, která poukazuje na její přednosti, slabiny, příležitosti a hrozby. Závěrem jsou představeny některé metodiky, které byly vytvořeny v českém prostředí a již byly vyzkoušeny v praxi.

4.1 Charakteristika Global Storyline

Anglické sousloví Global Storyline nemá do češtiny přesný překlad a neodpovídá mu ani žádný z ustálených výrazů. Můžeme se pokusit o volný překlad, kterým je tzv. „učení s příběhem“. V tomto dokumentu pracujeme s termínem v originálním znění - „Global Storyline“, pro nějž budeme užívat zkratku GSL.

Global Storyline představuje netradiční metodu nebo chcete-li výukový přístup založený na využívání příběhu a prvků dramatu v procesu učení. Cílem je aktivizovat žáky, vtahovat je do děje prostřednictvím hraní imaginativních rolí a učinit tak výuku zážitkovou, zajímavější, názornější a pochopitelnější.¹⁵⁹ GSL klade důraz na globální dimenzi vzdělávání a jeví se jako adekvátní nástroj pro úspěšnou inkluzi.¹⁶⁰

Místem zrodu a významného rozvoje této metody je Skotsko. Jakýmsi předchůdcem GSL je metoda Scottish Storyline, jež se od 60. let 20. století objevuje jako „praktická odpověď na požadavek skotské vlády vnést do školství více propojení mezi předměty, respektu k žákům a jejich potřebám a aktivní roli žáka.“¹⁶¹ Od 70. let se tento

¹⁵⁹ Srov. MALÍŘOVÁ, E., K. ČERNÁ, L. SPÁČILOVÁ, M. HOLCOVÁ a M. HOLKOVÁ. *Průvodce vzdělávacími metodikami Global Storylines*. NaZemi, 2019.

¹⁶⁰ Srov. ŠTĚPÁNKOVÁ, Gabriela. Výuka příběhem jako otevřený prostor pro inkluzi: Global Storylines v prostředí českých základních škol. *NaZemi* [online]. 2014 [cit. 2021-5-30].

¹⁶¹ Cit. BELL, S., HARKNESS, S., WHITE, G. (eds). *Storyline: Past, Present and Future*. Glasgow: 2007. in ŠTĚPÁNKOVÁ, Gabriela. Výuka příběhem jako otevřený prostor pro inkluzi: Global Storylines v prostředí českých základních škol. *NaZemi* [online]. 2014 [cit. 2021-5-30].

přístup, známý již jako Global Storyline a obohacený o aktivity s důrazem na globální občanství a využití dramatu¹⁶², daří šířit i do dalších evropských zemí.¹⁶³ Své úspěchy sklízí například ve Skandinávii a v Nizozemsku, tedy v zemích, kde je školský systém označován za jeden z nejprogresivnějších. V Česku se tato metoda objevuje od roku 2013.¹⁶⁴

Tato vzdělávací metoda, založená na konstruktivistickém modelu učení, je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a je začlenitelná do běžné výuky i do školního vzdělávacího programu. Učení s příběhem je aplikovatelné u žáků jakéhokoliv věku. Pro svou hravost se však nejvíce uplatňuje při výuce na základních školách, obzvláště pak na 1. stupni.^{165 166}

Učitel vystupuje jako průvodce příběhem, koordinuje jednotlivé aktivity a průběžně vede s žáky diskuse, což je pro GSL charakteristické. Díky tomu se žáci lépe orientují v tématu, pomáhá jim to ke správnému porozumění problému a zejména k vyvození určitého poznání a přenosu získané zkušenosti do života.¹⁶⁷

Třída, motivovaná globálním příběhem, ztělesňuje imaginární komunitu, žáci pak její jednotlivé členy. Společně bojují s překážkami, které jim děj nastolil, a hledají východiska pro přicházející výzvy. Žáci tak mohou z bezpečného prostředí školy okusit složitost globálních témat, i potenciálně riskantních či kontroverzních, jež jsou založeny na reálném podkladě.¹⁶⁸

„Příběh vytváří rámeček pro dlouhodobou výuku, ve které se propojují prvky projektového vyučování, dramatické výchovy, výuky napříč předměty a aktivní role

¹⁶² Srov. MCNAUGHTON, M. J. *We Know How They Feel: Global Storylines as Transformative, Ecological Learning*. In WALS, A. E. J., BLAZE CORCORAN, P. *Learning for Sustainability in Times of Accelerating Change*. Wageningen: 2012.

¹⁶³ Srov. About Global Storylines. *GlobalStorylines* [online]. [cit. 2021-5-29].

¹⁶⁴ Srov. ŠTĚPÁNKOVÁ, Gabriela. Global Storylines: stáhněte si metodiku příběhu Obr od Bodláčí hory. *NaZemi* [online]. 2014 [cit. 2021-5-30].

¹⁶⁵ Srov. MÁROVÁ, I. a L. SLEPIČKOVÁ. „Líbí se mi řešit věci jako dospělý“ – Global Storylines jako forma globálního vzdělávání. *Lifelong learning = Celoživotní vzdělávání*. 2016, 6(1).

¹⁶⁶ Srov. ŠTĚPÁNKOVÁ, Gabriela. Výuka příběhem jako otevřený prostor pro inkluzi: Global Storylines v prostředí českých základních škol. *NaZemi* [online]. 2014 [cit. 2021-5-30].

¹⁶⁷ Srov. MALÍŘOVÁ, E., K. ČERNÁ, L. SPÁČILOVÁ, M. HOLCOVÁ a M. HOLKOVÁ. *Průvodce vzdělávacími metodikami Global Storylines*. NaZemi, 2019.

¹⁶⁸ Srov. ŠTĚPÁNKOVÁ, Gabriela. Výuka příběhem jako otevřený prostor pro inkluzi: Global Storylines v prostředí českých základních škol. *NaZemi* [online]. 2014 [cit. 2021-5-30].

žáka.“¹⁶⁹ Děj bývá obvykle rozpracován do několika epizod, respektive výukových lekcí. Lze proto říct, že průchod celým tématem s využitím metody GSL je časově poměrně náročný. Obvykle zabere několik týdnů až měsíců. Vliv na dobu trvání má jistě i fakt, že GSL ponechává poměrně mnoho prostoru pro vlastní invenci dětí a činí je hlavními hybateli děje.¹⁷⁰ Každá třída disponuje individuálními schopnostmi a dovednostmi a je proto těžké předem přesně určit, jak dlouho celý program postavený na GSL potrvá.

4.2 Univerzální struktura příběhu

„Život v globalizovaném a navzájem propojeném světě vede k důrazu na schopnost porozumět a zabývat se složitými globálními tématy a objevit propojení mezi svým životem a lidmi, místy a problémy na celém světě. Ty se zdaleka nemusejí týkat jen cizích zemí a celosvětových problémů, stejně tak souvisí se soužitím lidí v rámci jedné komunity či státu, s přijetím odlišností a zodpovědnosti vůči ostatním.“¹⁷¹

Díky metodě Global Storyline lze pracovat s pestrou škálou příběhů, které se mohou dotýkat velmi odlišných témat (např. nedostatek vody, vztah k půdě, potravinám, strach z jinakosti, soužití komunit). Navzdory zdánlivé nesourodosti těchto příběhů je sdružuje určitá podobnost, a tou je jejich struktura. Jak již dříve zaznělo, příběh je složen z několika epizod. Žádná z nich není více či méně důležitá. Epizody na sebe navazují, zajišťují určitou dynamiku a chronologii. Porozumí-li vyučující smyslu jednotlivých epizod a jejich vzájemné provázanosti, dovoluje mu to příběh dále rozvíjet. V Průvodci vzdělávacími metodikami Global Storylines se uvádí, že univerzální struktura příběhu má celkem pět fází: uvedení do tématu, tvorba komunity a prostředí, krize a její řešení, otevřený konec, akce – přenos do reality. Není pravidlem, že jednu fázi tvoří jedna epizoda. Platí to, že jednu fázi může tvořit jedna nebo více epizod.¹⁷²

¹⁶⁹ Cit. ŠTĚPÁNKOVÁ, Gabriela. Výuka příběhem jako otevřený prostor pro inkluzi: Global Storylines v prostředí českých základních škol. *NaZemi* [online]. 2014 [cit. 2021-5-30].

¹⁷⁰ Srov. tamtéž

¹⁷¹ Cit. tamtéž

¹⁷² MALÍŘOVÁ, E., K. ČERNÁ, L. SPÁČILOVÁ, M. HOLCOVÁ a M. HOLKOVÁ. *Průvodce vzdělávacími metodikami Global Storylines*. NaZemi, 2019.

První fází je uvedení do tématu, v jehož rámci dochází k prozkoumávání globálního tématu, mapování prostředí. Tato fáze bývá obvykle hravě pojata a vede k tomu, aby seznámila s daným příběhem - problematikou.¹⁷³

Ve druhé fázi je utvářena imaginativní komunita lidí, která přenáší žáky do role. V této fázi je potřeba vystavět také zbytek „scény“, to znamená utvořit prostředí, kde se bude daný děj odehrávat. Musí se také vybudovat vztah k něčemu, co komunita lidí považuje za důležité, co je její cíl a co jí spojuje dohromady. Každý z žáků ztvárňuje dospělou osobu, která má své jméno, věk, zaměstnání, rodinu, ale i postavení v komunitě. Důležitou součástí této fáze je osvojit si schopnost vstupovat a vystupovat ze své role. Pro děti mladšího (školního) věku je to velmi obtížné a měl by se tomu věnovat dostatek času.¹⁷⁴ Jakmile žáci zvládnou reflektovat svou postavu a rozlišovat realitu od fikce, „*získají obrovské bezpečí a možnost si vyzkoušet hrát různé situace, a pak je vyhodnocovat bez rizika odsouzení ze strany ostatních dětí.*“¹⁷⁵

Ve třetí fázi je do scény vnesen nějaký konflikt, rozpor, dochází ke krizi. Úkolem komunity je problém řešit a hledat možná východiska. Po vystoupení z rolí by měla následovat diskuse, během níž jsou tato řešení prezentována a konfrontována či porovnávána se zkušenostmi z reálného světa. Důležité je žáky dostatečně podporovat a motivovat. Toho lze dosáhnout tím, že dostanou potřebný čas pro ztotožnění se se svou rolí, pro přemýšlení nad řešením konfliktu a možností zažít drobné úspěchy. Bez zvládnutí těchto prvků nelze vstupovat do další epizody, která může odkrývat další konflikt.¹⁷⁶

Čtvrtou fází příběhu tvoří otevřený konec. Díky tomu je realizace příběhu v každé třídě odlišná a originální. Již mimo role dochází k evaluaci celého příběhu a k vyhodnocení toho, v čem nás projekt obohatil.¹⁷⁷

Poslední, pátou fází je akce – přenos do reality. Znamená to, že znalosti a dovednosti získané prostřednictvím GSL jsou převáděny do praktické roviny. Žáci vytváří

¹⁷³ Srov. MALÍŘOVÁ, E., K. ČERNÁ, L. SPÁČILOVÁ, M. HOLCOVÁ a M. HOLKOVÁ. *Průvodce vzdělávacími metodikami Global Storylines*. NaZemi, 2019, s. 9

¹⁷⁴ Srov. tamtéž, s. 9-10

¹⁷⁵ Cit. tamtéž, s. 10

¹⁷⁶ Srov. tamtéž, s. 10-11

¹⁷⁷ Srov. tamtéž, s. 11-12

závěrečný projekt, přičemž vychází z celkové evaluace příběhu a zužitkovávají při tom získané kompetence. Hodnotný je pak moment, kdy žáci přichází s řešeními na různých úrovních – na úrovni třídy, školy, města, státu, kontinentu, globální.¹⁷⁸

4.3 SWOT analýza metody

Efektivita výukové metody Global Storyline je nepopíratelná. Je empiricky prokázáno, že se tato metoda zaslouhuje o zlepšení dovedností mezilidských a také intrapersonálních.¹⁷⁹

¹⁸⁰ Příběh globálního charakteru, identifikace s ním a jeho průběžná kritická reflexe, vede k lepšímu porozumění otázek týkajících se naší multikulturní společnosti a vztahů uvnitř ní. Prostřednictvím dramatizace se rozvíjí zdravé sebevědomí dětí, schopnost empatického vcitování, kontroly vlastních emocí, imaginace, abstraktního a kritického myšlení. Reinterpretování příběhu a uvědomění si vlastní propojenosti s ním formuje jedince v sociálně, kulturně, ekonomicky i politicky vědomější a zodpovědnější bytost.¹⁸¹ Do hry většinou vstupuje také vyučující, který je „často v roli, kdy se od ostatních něco učí, žádá radu, či hraje tzv. *dávlova advokáta*.“¹⁸² Díky tomu se umocňuje vztah mezi žáky a učitelem a podporuje se spolupráce ve skupině.¹⁸³

Odrazem GSL je přívětivější a přátelštější klima třídy také díky svému inkluzivnímu charakteru, kdy se zapojují i slabší či méně aktivní žáci. Důvodem je práce se samotným motivem jinakosti. Žáci rozvíjí schopnost empatie, solidarity, odbourávají své předsudky a utřídí si své postoje. K tomu pomáhá vystupování v rolích, které poskytuje příležitost konat z perspektivy jiného člověka. Příběh utváří nové situace, během nichž mají i ti slabší nebo méně aktivní žáci šanci uspět a vyniknout. Jelikož GSL ponechává poměrně volnou ruku učitelům při nakládání s projektem, může se přizpůsobovat potřebám, individualitám a schopnostem třídy.¹⁸⁴

¹⁷⁸ Srov. MALÍŘOVÁ, E., K. ČERNÁ, L. SPÁČILOVÁ, M. HOLCOVÁ a M. HOLKOVÁ. *Průvodce vzdělávacími metodikami Global Storylines*. NaZemi, 2019, s. 12-15

¹⁷⁹ Srov. MÁROVÁ, I. a L. SLEPIČKOVÁ. „Líbí se mi řešit věci jako dospělý“ – Global Storylines jako forma globálního vzdělávání. *Lifelong learning = Celoživotní vzdělávání*. 2016, 6(1).

¹⁸⁰ Srov. MCNAUGHTON, Marie Jeanne. From Acting to Action: Developing Global Citizenship Through Global Storylines Drama. *The Journal of Environmental Education* [online]. 2013, 45(1) [cit. 2021-5-15].

¹⁸¹ Srov. tamtéž

¹⁸² Srov. ŠTĚPÁNKOVÁ, Gabriela. Výuka příběhem jako otevřený prostor pro inkluzi: Global Storylines v prostředí českých základních škol. *NaZemi* [online]. 2014 [cit. 2021-5-30].

¹⁸³ Srov. tamtéž

¹⁸⁴ Srov. tamtéž

Pedagogický přístup Global Storyline nemá pozitivní vliv pouze na žáky, ale také na učitele. Ti mají možnost poznat své žáky z jiného úhlu pohledu, prohloubit své znalosti a dovednosti v oblasti globálních témat a globální odpovědnosti, zároveň získají větší pocit kompetentnosti a jistoty při práci s kontroverzními tématy, přispěje to k jejich osobnímu i odbornému rozvoji. Projekt GSL poskytuje určitou osnovu pro realizaci, ale současně podporuje kreativitu a tvořivost vyučujících.¹⁸⁵ Mezi žáky i učitelem tak funguje určitá reciprocita, dochází k celkovému růstu jednotlivce i skupiny, tvoří se společné zážitky.¹⁸⁶

Množství kladů, které metoda přináší, významně převyšuje její negativa a poskytuje možnost pro další vývoj a rozšíření metody. Kdybychom měli na slabé stránky GSL upozornit, pravděpodobně by zazněla časová náročnost. Příprava i průběh projektu zabere poměrně dost času a vybízí k hlubšímu prostudování problematiky. V souvislosti s tím může být náročná implementace projektu do běžné výuky, neboť přehlcení školních kurikul a zvládnutí všech jeho závazných oblastí je samo o sobě časově náročné.

Potenciálním problémem může být také množství nastavených cílů, kterých chceme dosáhnout. Vzhledem k mladému věku studentů může být stanovení méně ambiciózních cílů programu Global Storyline zdravější strategií, kterou je třeba následovat.¹⁸⁷

Hrozbou projektu pak může být špatné uchopení nebo nepochopení tématu, a to jak ze strany učitele či žáka. U žáků se mimo jiné prokázal výskyt jisté emoční zátěže při řešení těžkých globálních témat a vypořádání se s nimi. Výzkumy tuto skutečnost potvrzují a jako možné příčiny uvádějí nedostatečně a nedůsledně vedení tolik potřebných diskusí a reflexí.¹⁸⁸ ¹⁸⁹ Dalším možným důvodem může být špatné zasazení a pojetí tématu vzhledem k věkové kategorii žáků.

¹⁸⁵ Srov. *Zásady implementace metodického přístupu Global Storylines* [online]. Brno: CIVIS, 2017 [cit. 2021-5-30].

¹⁸⁶ Srov. ŠTĚPÁNKOVÁ, Gabriela. Výuka příběhem jako otevřený prostor pro inkluzi: Global Storylines v prostředí českých základních škol. *NaZemi* [online]. 2014 [cit. 2021-5-30].

¹⁸⁷ Srov. KŘEPELKOVÁ, Š., J. ČINČERA a R. KROUFEK. Becoming a Global Citizen through Participation in the Global Storylines Program. *Sustainability* [online]. 2019, **11**(15) [cit. 2021-5-30], s. 11

¹⁸⁸ Srov. tamtéž

¹⁸⁹ Srov. MCNAUGHTON, Marie Jeanne. Learning from participants' responses in educational drama in the teaching of Education for Sustainable Development. *Research in Drama Education* [online]. 2006, **11**(1) [cit. 2021-5-30].

Metodu Global Storyline jsme podrobili tzv. SWOP analýze. Všechny zmapované faktory (silné stránky, slabé stránky, příležitosti a hrozby) jsme zaevizovali do tabulky níže, což nám poskytuje jejich souhrnný přehled a poukazuje to na komplexnost metody.

Tab. č. 1 - SWOT analýza Global Storyline

SILNÉ STRÁNKY	SLABÉ STRÁNKY
<ul style="list-style-type: none"> • Aktivizace žáků, hravost, motivace • Prostor pro vlastní invenci • Rozvoj interpersonálních vztahů žáků i učitele • Rozvoj intrapersonální dovedností žáků i učitele • Zisk vědomostí o globálním tématu • Využití poznatků v reálném životě/přesah do praktické roviny • Inkluzivní charakter metody • Soulad s kurikulárními dokumenty 	<ul style="list-style-type: none"> • Časová náročnost na přípravu • Časová náročnost pro realizaci • Nepovinná součást kurikul (?) • Velké množství cílů
PŘÍLEŽITOSTI	HROZBY
<ul style="list-style-type: none"> • Rozšiřování metody 	<ul style="list-style-type: none"> • Nepochopení tématu učitelem • Nepochopení tématu žáky • Zaměření na věkovou kategorii

Zdroj: vlastní zpracování

4.4 Příklady metodik v České republice

V České republice se v současnosti metodě Global Storyline nejaktivněji věnuje NaZemi. Tato brněnská nezisková organizace je autorem několika adaptovaných metodik, které jsou určené žákům 1. stupně základních škol. Vytvořené metodiky jsou vodítkem pro

učitele a poskytují přehlednou strukturu pro práci s daným tématem. Všechny metodiky jsou k nalezení na webových stránkách organizace a jsou zde volně ke stažení.¹⁹⁰

Jedním z příkladů je metodika s názvem „*Obr od Bodláčí hory*“, která je zaměřena na žáky 1. až 3. třídy. Příběh pojednává o sounáležitosti mezi lidmi a respektu k odlišnostem. Děj je zasazen do prostředí horské vesnice, která soutěží o titul nejlepší vesnice. Žáci vystupují v rolích coby její obyvatelé. Postupem času se ukáže, že v nedalekém okolí žije obr, který jim začne dělat potíže, na což vesničané musí reagovat. Obr v tomto příběhu ztvárňuje odlišnost. Žáci tak pracují s jevem, který se jich dotýká i v bezprostředním okolí reálného života.¹⁹¹ Tato metodika byla již v praxi ověřena například MŠ a ZŠ Ostopovice, ZŠ Tvarožná a ZŠ Ivančice - Řeznovice.

V roce 2016 byla v České republice adaptována skotská metodika „*Voda, důvod k odchodu*“, určená žákům 3. – 5. ročníku ZŠ. Příběh otevírá téma, které je ve společnosti poměrně kontroverzní, a tím je migrace. V rámci metodiky se pracuje s vysycháním zdrojů pitné vody, které migraci zapříčinilo. Žáci se v rolích, jakožto členi komunity, seznamují s cizincem, který byl nucen migrovat právě kvůli této environmentální nepřízni. Nastává okamžik, kdy děti diskutují nad důvody přijetí a nepřijetí tohoto migranta do své komunity. Později se role střídají a žáci okouší situaci migranta a odchod ze své domoviny. Cílem není osvojit si pojmy migrant nebo uprchlík, nýbrž přemýšlet nad problémem z vícero perspektiv a rozvinout své sociální citění a postoje. Vzhledem ke klimatickým změnám a prognóze dalších environmentálních změn pro toto století je význam této metodiky důležitý.¹⁹² S touto metodikou má zkušenost například ZŠ Masarova z Brna.¹⁹³

Další vydanou metodikou pro české školy je „*Naše půda, naše plody*“. Vydána byla ve dvou verzích – jednak pro žáky 2.-3. třídy a dále pro žáky 4.-5. třídy. Téma příběhu je v obou metodikách stejné, liší se pak pojetím a jeho aplikací do výuky. Opět zde

¹⁹⁰ Srov. Global Storylines – výuka příběhem. *NaZemi* [online]. NaZemi [cit. 2021-5-30].

¹⁹¹ Srov. NAZEMI, K. ČERNÁ, P. JURÁČEK, M. KUCHARÍKOVÁ, M. GRYSOVÁ, P. TUREČKOVÁ, L. HOLUBOVÁ a P. VEČEŘOVÁ. *Global Storyline - Jak vtáhnout děti do děje světa: Obr od Bodláčí hory* [online]. 2014 [cit. 2021-5-30].

¹⁹² Srov. NAZEMI a L. SPÁČILOVÁ. *Global Storyline - Jak vtáhnout děti do děje světa: Voda, důvod k odchodu*. NaZemi, 2016.

¹⁹³ Srov. ŠIMECKÁ, Marcela a Kateřina AULEHLOVÁ. *ZŠ Masarova - Global storylines – Učíme se příběhem*. Brno-Líšeň [online]. [cit. 2021-5-30].

vystupuje komunita, tentokrát zasazená do zemědělského prostředí. Všichni z komunity pěstují stejnou plodinu, přičemž čelí problémům souvisejícím s cenovými výkyvy trhu. Žáci 2. a 3. tříd hledají řešení pro spravedlivý obchod a udržitelný život. Žáci 4. a 5. ročníků řeší ještě o něco komplikovanější situaci, kterou je land grabbing neboli zabírání půdy. V tomto kontextu přichází do zemědělské komunity investor ze soukromého sektoru, který oznamuje, že dochází k odkoupení všech pozemků, na nichž domorodci odjakživa hospodaří a jsou na této produkci závislí. Toto téma otevírá diskusi, která směřuje k pochopení vztahu k potravinám, fungování světového obchodu a globálnímu rozpínání nadnárodních korporací. Žáci jsou vedeni k pochopení vlivu hospodaření s půdou na kvalitu života a na životní prostředí.^{194 195}

Organizace NaZemi nabízí krom volného přístupu k metodikám také třídní kurz pro školy, během něhož se pedagogičtí pracovníci seznámí s principy metody Global Storyline. To zahrnuje úvod do principů práce s globálními tématy, dramatické výchovy, práce s příběhem, vedení reflexí a skupinových rozhodovacích procesů. Součástí kurzu je zkouška příběhu s využitím metody GSL nanečisto.¹⁹⁶

¹⁹⁴ Srov. NAZEMI, L. SPÁČILOVÁ, K. ČERNÁ, P. TUREČKOVÁ, K. TRNKOVÁ, M. KUCHARÍKOVÁ a M. GRYSOVÁ. Global Storyline - Jak vtáhnout děti do děje světa: Naše půda, naše plody (2.–3. třída). NaZemi, 2015

¹⁹⁵ Srov. NAZEMI, L. SPÁČILOVÁ, K. ČERNÁ, P. TUREČKOVÁ, K. TRNKOVÁ, M. KUCHARÍKOVÁ a M. GRYSOVÁ. Global Storyline - Jak vtáhnout děti do děje světa: Naše půda, naše plody (4.–5. třída). NaZemi, 2015.

¹⁹⁶ Srov. Global Storylines – výuka příběhem. NaZemi [online]. NaZemi [cit. 2021-5-30].

PRAKTICKÁ ČÁST

5 APLIKACE GLOBAL STORYLINE NA PŘÍBĚHU VELIKONOČNÍHO OSTROVA

V praktické části této diplomové práce se zabýváme výzkumnou otázkou:

„Jakým způsobem pracovat s globálním tématem za využití prvků Global Storyline ve výuce na 1. stupni ZŠ?“ Abychom našli možnou odpověď na stanovenou otázku, rozhodli jsme se vytvořit metodiky, která nabídne prvostupňovým učitelům a jejich třídám způsob, jak lze s globálním tématem při výuce pracovat a využívat přitom již zmíněné metody Global Storyline.

Chceme-li uplatňovat metodu Global Storyline, vycházíme z určité univerzální příběhové struktury, o níž se hovoří například v *„Průvodci vzdělávacími metodikami Global Storylines“*¹⁹⁷, kterého vydala nezisková organizace NaZemi. Tematickou předlohou pro příběhovou strukturu naší metodiky se stal příběh Velikonočního ostrova.

Pro pochopení širších souvislostí se v této kapitole nejprve seznamujeme s příběhem ostrova, dále hovoříme o využití tohoto příběhu pro tvorbu metodiky. Hovoříme o formální struktuře metodiky a představujeme tabulku, která poskytuje stručný přehled všech výukových lekcí. Zmiňujeme také zásady práce s metodikou. Stěžejní část práce tvoří vypracovaná metodika, která je k nalezení v příloze této diplomové práce.

5.1 Příběh Velikonočního ostrova

Tato kapitola přináší základní informace o Velikonočním ostrově, jedinečném místě, umístěným daleko od další obydlené pevniny. Ostrov proslul svými obřímí sochy Moai. Býval to tichomořský ráj plný lesů a života. První osadníci zde rozvinuli civilizaci, která v průběhu staletí podřídila smysl svého fungování stavbě obřích soch. Nezřízené zacházení s přírodními zdroji způsobilo, že došlo k jejich vyčerpání a kolapsu celé civilizace.

Velikonoční ostrov se nachází v Tichém oceánu ve východní části Polynésie. Ostrov je vulkanického původu. Nachází se ve velmi seizmicky aktivní oblasti tzv.

¹⁹⁷ MALÍŘOVÁ, E., K. ČERNÁ, L. SPÁČILOVÁ, M. HOLCOVÁ a M. HOLKOVÁ. *Průvodce vzdělávacími metodikami Global Storylines*. NaZemi, 2019, s. 9

ohnivého kruhu, ve kterém se nachází většina z činných sopek na Zemi.¹⁹⁸ Klima na ostrově je teplé, subtropické se silnými pasátovými větry. Díky sopečnému původu je zde úrodná půda. Srážky jsou oproti zbytku Polynésie méně vydatné, což společně s pórovitým sopečným podkladem způsobuje, že se voda rychle vstřebává. Nejsnáze lze získat vodu v kráterech sopek nebo z málo četných pramenů. Původní obyvatelé tak vodu dokázali získat, ale stálo to často velké úsilí.¹⁹⁹

Současná flóra ostrova je velmi chudá, což je způsobeno tím, že ostrov nikdy ve své historii nebyl spojený s pevninou a je velmi vzdálený od dalších větších ostrovů a pevniny. Kdysi byl hustě zarostlý palmami a vyskytovaly se zde i endemické stromy toromiro. Původní obyvatelé postupně tuto vegetaci vykáceli. Plodiny, které přivezli první obyvatelé na ostrov, zahrnovaly batáty, banány, taro nebo cukrovou třtinu.²⁰⁰

Před příchodem prvních obyvatel na ostrově nežili žádní savci. Velmi bohatě zde hnízili ptáci jako buňáci, čimango, albatrosi, tereji, vrabci, rybáci a další.²⁰¹ Z dalších obratlovců zde vyskytovaly velké mořské želvy, drobní scinci a gekoni. Moře v okolí ostrova je studené, bez korálových útesů, s relativně malým množstvím ryb. Vítanými obyvateli místních moří byly pro původní obyvatele delfíni, kteří se zde pravidelně vyskytovali. Polynésané na ostrov přivezli jen slepice a jako černé pasažéry nechtěné krysy.²⁰²

K osídlení Velikonočního ostrova došlo přibližně okolo roku 500 n. l. Nejednalo se o náhodu, ale bylo to završení procesu kolonizace Pacifiku polynéskou kulturou, která postupně obsadila ohromné území v Tichém oceánu.²⁰³ Dle tradice vedl osídlování ostrova náčelník Hotu Matu'a.²⁰⁴

¹⁹⁸ Srov. KONDRATOV, Aleksandr Michajlovič, Jaroslav ŠIKL a Fedor Petrovič KRENDELEV. *Záhady Velikonočního ostrova*. 2., rozš. vyd. Přeložil Dagmar VOJÍŘOVÁ. Praha: Lidové nakladatelství, 1986. Čtení o záhadách, s. 96

¹⁹⁹ Srov. DIAMOND, Jared M. *Kolaps: proč společnosti zanikají a přežívají*. Praha: Academia, 2008. Galileo, s. 117

²⁰⁰ Srov. tamtéž, s. 120

²⁰¹ Srov. tamtéž, s. 123

²⁰² Srov. DIAMOND, Jared M. *Kolaps: proč společnosti zanikají a přežívají*. Praha: Academia, 2008. Galileo, s. 117

²⁰³ BARTONÍČEK, Jan. Historie Velikonočního ostrova. *SANQUIS* [online]. 2006, (46) [cit. 2021-6-6]

²⁰⁴ Srov. DIAMOND, Jared M. *Kolaps: proč společnosti zanikají a přežívají*. Praha: Academia, 2008. Galileo, s. 124

V historii původního obyvatelstva tohoto ostrova můžeme vyzdvihnout tři hlavní období. V prvním z nich, které trvalo přibližně od osídlení ve druhé polovině 1. tisíciletí př. n. l. do dvanáctého století, ostrované stavěli kamenné plošiny Ahu a vytesávali sochy menších rozměrů. Následovalo hlavní období, během kterého se pozornost ostrovanů upírala hlavně na stavbu obřích soch, kterým uzpůsobovala život na ostrově. Toto období prosperity trvalo přibližně do začátku 17. století. Poslední období je dobou válek a úpadku původního společenstva, ke kterému došlo z důvodu vyčerpání místních zdrojů nutných pro život.²⁰⁵

Ostrované si v průběhu staletí vytěžily všechny velké stromy. Vyplenili prakticky celou populaci místních ptáků a ryb. Vymizení stromů způsobilo erozi, nebylo z čeho vyrábět uhlí, stavět lodě a v neposlední řadě i jak nadále transportovat sochy. Postupně došlo k rozpadu společnosti, přetrhání kmenových vazeb. Místní obyvatelé ostrova chřadli, docházelo ke kanibalismu a krvavým bojům. Došlo k celkovému kolapsu místní civilizace.²⁰⁶ Kvůli této pohromě došlo k vymazání velké části vědění a kultury původního obyvatelstva. Posledních pár přeživších se po příchodu misionářů obrátilo na křesťanství, což ještě prohloubilo již přetřhané spojení s původními tradicemi a kulturou.²⁰⁷

První informace o ostrově s podivnými sochami se objevují v denících mořeplavců od 18. století, nicméně zprávy o záhadné rozsáhlé pevnině v Tichém oceánu se objevovaly již o několik století dříve.²⁰⁸ Ostrov byl od roku 1770 pod španělskou korunou²⁰⁹, v roce 1888 byl připojen k Chile.²¹⁰ Své jméno získal Velikonoční ostrov podle dne, kdy byl objeven. Mezi veřejností je známý i domorodý název Rapa Nui - „Velká

²⁰⁵ Srov. KONDRATOV, Aleksandr Michajlovič, Jaroslav ŠIKL a Fedor Petrovič KRENDELEV. *Záhady Velikonočního ostrova*. 2., rozš. vyd. Přeložil Dagmar VOJÍŘOVÁ. Praha: Lidové nakladatelství, 1986. Čtení o záhadách, s. 7

²⁰⁶ Srov. DIAMOND, Jared M. *Kolaps: proč společnosti zanikají a přežívají*. Praha: Academia, 2008. Galileo, s. 148-153

²⁰⁷ Srov. PAVEL, Pavel. *Rapa Nui*. České Budějovice: Jihočeské nakladatelství, 1988, s. 14

²⁰⁸ Srov. KRENDELEV, Fedor Petrovič. *Záhady Velikonočního ostrova*. Praha: Lidové nakladatelství, 1984, s. 7

²⁰⁹ Srov. tamtéž, s. 62

²¹⁰ Srov. PAVEL, Pavel. *Rapa Nui*. České Budějovice: Jihočeské nakladatelství, 1988, s. 15

Rapa“, ale původní obyvatelé měli pro ostrov nejspíše ještě více pojmenování jako např. Te Henua - „*Pupek světa*“ nebo Hiti Ai Ragni - „*Oko nebes*“.²¹¹

Od začátku 19. století začínají pro obyvatelstvo ostrova kruté časy. Piráti a peruánští otrokáři začali na ostrov podnikat nájezdy a odvěkli většinu mužů. Po tlaku Francie a Velké Británie museli piráti ostrov propustit. Ti však zpět na ostrov dovezli neštovice, které zpusťovali místní obyvatelstvo. V roce 1874 navštívil ostrov Thomas Cook při své druhé plavbě kolem světa. Odhadl zde 600 – 700 obyvatel. Dle jeho slov ostrov musel projít nějakou katastrofou, ze které se nemůže vzpamatovat.²¹²

Pozornost směřovala také k sochám, bylo patrné, že domorodci pro přepravu a vztýčení soch potřebovali silné kmeny a provazy, ale v době objevení ostrova mořeplavci zde rostly již maximálně jen keře.²¹³ Sochy Moai, vyrobené ze sopečného tufu a nejčastěji vytesávané v kráteru Rano Raraku, jsou obestřeny tajemstvím.²¹⁴ Není známo, co sochy dosahující výšky cca 4-10 metrů a váhy 10-75 tun představují, možná bývalé vládce či dávné bohy.²¹⁵ V kráteru Rano Raraku byly dokonce nalezeny nedodělané sochy ještě větší. Největší z nich měřila dokonce přes 20 metrů a vážila přes 270 tun.²¹⁶ Stále se zvětšující sochy svědčily o soupeření jednotlivých kmenů mezi sebou. Přeprava soch na předem připravené plošiny musela být pro ostrovany logisticky a fyzicky opravdu náročná. Vědci a badatelé přišli s mnoha teoriemi, jak ostrované sochy přepravovali. S jednou z teorií přišel i strakonický rodák Pavel Pavel, který přímo na ostrově uskutečnil pokusy s přepravou Moai s pomocí lan a několika desítek lidí.²¹⁷

Od 19. století se na ostrov vydávají dobrodruzi a vědci, kteří se zajímají o historii místní kultury. Podařilo se tak alespoň zaznamenat malou část vzpomínek a příběhů,

²¹¹ Srov. KONDRATOV, Aleksandr Michajlovič, Jaroslav ŠIKL a Fedor Petrovič KRENDELEV. *Záhady Velikonočního ostrova*. 2., rozš. vyd. Přeložil Dagmar VOJÍŘOVÁ. Praha: Lidové nakladatelství, 1986. Čtení o záhadách, s. 11

²¹² Srov. tamtéž, s. 63

²¹³ Srov. DIAMOND, Jared M. *Kolaps: proč společnosti zanikají a přežívají*. Praha: Academia, 2008. Galileo, s. 114

²¹⁴ Srov. tamtéž, s. 136

²¹⁵ Srov. KONDRATOV, Aleksandr Michajlovič, Jaroslav ŠIKL a Fedor Petrovič KRENDELEV. *Záhady Velikonočního ostrova*. 2., rozš. vyd. Přeložil Dagmar VOJÍŘOVÁ. Praha: Lidové nakladatelství, 1986. Čtení o záhadách, s. 112

²¹⁶ Srov. DIAMOND, Jared M. *Kolaps: proč společnosti zanikají a přežívají*. Praha: Academia, 2008. Galileo, s. 135

²¹⁷ Srov. tamtéž

kteří si původní místní obyvatelé ještě pamatovali a z generace na generaci předávali. Všichni badatelé přišli až po zkáze původní kultury, takže dochované informace nejsou vždy zcela věrohodné a jsou jen částí toho, co bychom o původní kultuře Velikonočního ostrova chtěli vědět.²¹⁸

V současnosti je tento poměrně malý ostrov pod správou Chile a patří k vyhledávaným turistickým destinacím. Ročně sem zavítá přibližně 128 tisíc rekreatantů. Stálých obyvatel je asi osm tisíc. Největší koncentrace obyvatel je v oblasti na jihozápadě ostrova, v oblasti Hanga Roa, kde se nachází i většina hotelů. Turismu se na ostrově podřizuje téměř vše. Pozornost turisty směřuje především k sochám Moai. Davy návštěvníků, které sem denodenně míří a jejich často bezohledné chování, značně poškozují místní památky, jejichž stáří a cena jsou nevyčíslitelná. Jedním z palčivých a přetrvávajících problémů ostrova je spotřeba zdrojů pitné vody. V minulosti sloužila hlavně k uhašení žízně lidí a rostlin, dnes je určena hlavně pro naplnění hotelových bazénů. Dochází také k prudkému zvyšování cen. Příčinou je odlehlost ostrova a nutnost zásobování lodmi z Chile. Množství objednávek je tím vyšší, čím více turistů na ostrov přijíždí. Ostrov zůstával dlouho bez povšimnutí. Popularitu a značné návštěvnosti se mu dostalo díky filmu „*Rapa Nui – Střed světa*“ z roku 1993, kde účinkoval i známý americký herec Kevin Costner.²¹⁹

5.2 Využití příběhu pro tvorbu metodiky

Tajemství a nezodpovězené otázky přitahují pozornost lidí od nepaměti. Příběh Velikonočního ostrova, který je záhadami protkáno skrz na skrz, se sám o sobě nabízí jako přitažlivý a zajímavý námět pro přípravu metodiky.

Příběh v sobě nese důležité ponaučení, které se nám ukazuje jako nadčasové. I my čelíme složité situaci. Neokázale, stále více znečišťujeme životní prostředí, plýtváme přírodními zdroji, máme čím dál tím vyšší materiální nároky a spotřebu, válčíme. Aplikované způsoby řešení však dostatečně nestíhají odstraňovat napáchané škody a minimalizovat hrozby, kterým dnes čelíme. Důležitým předpokladem a nadějí pro zlepšení situace je povědomí a přijetí spoluzodpovědnosti za prostředí, ve kterém

²¹⁸ Srov. PAVEL, Pavel. *Rapa Nui*. České Budějovice: Jihočeské nakladatelství, 1988, s. 15

²¹⁹ Srov. NÍDR, Tomáš. Zašlapaný do moře. *Euro.cz* [online]. Redakce Euro.cz, 2020 [cit. 2021-6-4].

žijeme. Čím dříve budeme vnímavější, tím lépe. Tímto směrem se vydává globální rozvojové vzdělávání, které s danou problematikou pracuje již u dětí. V zájmu rozvíjet globální a kritické smýšlení již od útlého věku vznikla i tato práce.

Při zpracování metodiky jsme stavěli na obecné charakteristice metody Global Storyline (viz kap. 4) a informací z „Průvodce vzdělávacími metodikami Global Storylines“, kterého vydala organizace NaZemi. Vycházeli jsme z univerzální příběhové struktury, která má celkem pět fází (1. uvedení do tématu, 2. tvorba komunity a prostředí, 3. krize a její řešení, 4. otevřený konec, 5. akce-přenos do reality), o čemž hovoříme podrobněji v kapitole 4.2. Zamysleli jsme se nad zásadními okamžiky historie Velikonočního ostrova a na tom vystavěli principiální osnovu práce. Klíčových momentů jsme vytyčili celkem sedm: objev a průzkum ostrova dávnými Polynésany, jeho následné osidlování, soužití klanů na ostrově - jejich vzájemný obchod a provádění rituálů, stavba soch Moai, úbytek přírodních zdrojů, krize. Metodika je členěna do epizod a každý z těchto historicky významných momentů představuje samostatnou epizodu. „Každý z příběhů prochází v různých formách těmito pěti fázemi (jedna fáze může být tvořena jednou nebo více epizodami).“²²⁰ Vytvořená metodika má ovšem epizod celkem devět. Osmá epizoda rekapituluje celý příběh Velikonočního ostrova a tvoří tak s předchozími epizodami nevypustitelný celek, má-li zůstat zachována dějová linie a dynamika. Devátá epizoda je „bonusová“, to znamená, že není nutné zakomponovat ji do výuky. Nicméně je zajímavá, prezentuje totiž současnou podobu ostrova a dopady turismu, který se zde díky tajemnému příběhu dávné civilizace rozmohl.

5.3 Metodika a její formální struktura

Metodika je koncipována do devíti epizod, každou z těchto epizod lze chápat jako jednu výukovou lekci a je žádoucí zachovat jejich sled. Jednotlivé epizody jsou pravidelně a přehledně členěny. Struktura každé lekce má následující podobu:

- **Anotace** – obsahově shrnuje danou epizodu.
- **Cíle** – definuje očekávané výsledky žáků či vzdělávací záměry, o něž se usiluje.
- **Co nás zajímá** – otázky důležité pro zachování dějové linie.

²²⁰ Cit. MALÍŘOVÁ, E., K. ČERNÁ, L. SPÁČILOVÁ, M. HOLCOVÁ a M. HOLKOVÁ. *Průvodce vzdělávacími metodikami Global Storylines*. NaZemi, 2019, s. 9

- **Průběh epizody** – obsahuje vždy úvodní text, který zve do děje. Součástí jsou různé aktivity a také dramatické vstupy, které zprostředkovávají zážitkovou formu výuky. Dramatické vstupy jsou odlišeny zeleným nadpisem.
- **Obrázková karta** – název karty, kterou žáci obdrží za splnění dané epizody (kromě epizody č. 3 – Vzájemný obchod, avšak nic nebrání tomu, aby si žáci dotvořili vlastní kartu). Obrázkové karty, doplněné příslušným textem, na sebe navazují a dohromady dávají ucelený obraz ostrova od minulosti po současnost. Karty se mohou vystavit ve třídě či na chodbě. Záměrem těchto karet nejsou jen hmotné výstupy z každé epizody, ale také možnost průběžné rekapitulace příběhu a zdroj informací pro chybějící žáky.
- **Na co se zaměřit v reflexi** – otázky, které jsou vodítkem pro vyučujícího. Upozorňují na to, čemu je v reflektivní diskusi nutné věnovat zvýšenou pozornost, umocňují totiž dosažení kýžených cílů u žáků.

Vytvořená metodika je v celé své podobě obsažena v příloze této práce. Pro základní orientaci v ní a jako pomůcka pro učitele při práci na projektu byla vytvořena přehledná tabulka, která ke každé epizodě uvádí její anotaci, hlavní cíl, aktivity, klíčové otázky a číslo karty.

Tab. č. 2/1 – Přehled výukových lekcí

	ANOTACE	HLAVNÍ CÍL	AKTIVITY	KLÍČOVÉ OTÁZKY	KARTA
EPIZODA 1 Objev a průzkum ostrova	Dochází k objevu ostrova Rapa-Nui nacházejícího se v dalekém Pacifiku. Žáci ho poznávají všemi smysly a prozkoumávají, jaké jsou zde podmínky pro život	Žáci dokáží vyhodnotit, zda ostrov nabízí dostatečné přírodní zdroje a podmínky pro život kmene.	Text, Smyslové poznávání ostrova. Dramatický vstup 1: Emoční průzkum ostrova.	Jaké podmínky pro život ostrov nabízí? Byli by žáci v takovém prostředí šťastní? Co potřebujeme k tomu, abychom někde byli spokojeni? Je prostředí ostrova podobné tomu, kde žijeme my?	Číslo 1: „Objevení ostrova“
EPIZODA 2 Osídlování ostrova	Ostrovní komunita je rozčleněna do šesti klanů. Každý žák poznává specifika svého klanu a výtvarně zpracovává svou klanovou osadu. Všichni členi komunity jsou pozváni, aby do osad svých spoluostrovanů nahlédli.	Žáci se seznamují s klanovým rozdělením ostrova a identifikují se se svou klanovou příslušností. Žáci si uvědomují rozmanité přírodní, ale i sociální podmínky ostrova.	Text, Rozdělení do skupin, Tvoření osad. Dramatický vstup 2: Prezentace klanových osad.	Jak se liší prostředí ostrova od toho, ve kterém žijeme my? Jsou si v něčem tato prostředí podobná? Co je společné pro život lidí na různých místech?	Číslo 2: „Zabydlování na ostrově“
EPIZODA 3 Vzájemný obchod	Žáci si rozvíjejí svou klanovou identitu, utváří svůj originální klanový pozdrav a započínají vzájemnou spolupráci a meziklanový obchod, což pomáhá tomu, aby se životu na ostrově dařilo.	Žáci si utvářejí svou klanovou identitu, ukotvují své postavení a funkci na ostrově. Zjišťují, co je to komunita a uvědomují si, v čem spočívá její fungování. Učí se kooperovat v rámci menšího uskupení (skupiny/klanu), ale také na větší úrovni (třídy/ostrovní komunita).	Text. Dramatický vstup 3: Klanový pozdrav, Obchod, Kruh	K čemu nám slouží klanový pozdrav? Co je to komunita? Jak spolu mohou lidé v komunitě fungovat? Jak můžeme přispět komunitě, aby fungovala? Jak se staneme součástí komunity? Jaké má členství v komunitě výhody?	Žádná, příp. vlastní výroba

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 2/2 – Přehled výukových lekcí

<p>EPIZODA 4 Rituály a titul Ptačího muže</p>	<p>Na ostrovech se konají velké ceremonie a slavnosti. Nejvýznamnější událostí je soutěž o titul Ptačího muže, v níž musí jedinec předvést (v našem případě si alespoň uvědomit či poznat) svou výjimečnost, jedinečnost.</p>	<p>Žáci dokážou posoudit, v čem jsou ostatní dobří a jaké jsou jejich silné stránky. Žáci poznají svou vlastní výjimečnost a na základě srovnání s ostatními si uvědomí vlastní jedinečnost.</p>	<p>Text, Rituální píseň, Vyzdvihni mé přednosti, Úvaha.</p>	<p>Jaké jsou mé přednosti? Jak by mohly mé schopnosti přispět ostrovní komunitě? Jak by mohly přispět komunitě, ve které reálně žiji? Podle čeho si vytváříme obrazy o druhých? Podle čeho si vytváříme své vzory? Mám nějaké své pravidelné rituály?</p>	<p>Číslo 3: „Ptačí muž a rituály“</p>
<p>EPIZODA 5 Stavba soch Moai</p>	<p>Díky součinnosti všech ostrovanů dochází ke stavbě velikolepých soch Moai. Důležitost spolupráce a zapojení všech, aby došlo k realizaci společného přání, si žáci vyzkouší díky aktivitám s dramatickými prvky.</p>	<p>Žáci porozumějí tomu, jak fungují úspěšné komunity a jaké mohou být jejich výstupy. Uvědomují si, že i malá participace může vést k realizaci něčeho velkého a že komunikace s ostatními nemusí být vždy jednoduchá.</p>	<p>Text. Dramatický vstup 4: Performance, Stavba soch, Jógová pozice sochy.</p>	<p>Jaké jsou cíle a přání společné pro nás všechny? Může i malé zapojení pomoci tomu, aby vzniklo něco velkého/velkolepého? Dokázali jste se mezi sebou domluvit? Jaké jsou vaše individuální cíle a přání?</p>	<p>Číslo 4: „Sochy Moai“</p>
<p>EPIZODA 6 Úbytek zdrojů</p>	<p>Na ostrově jsou patrné výrazné změny. Dochází k úbytku zdrojů, které byly dříve považovány za samozřejmé. Žáci formou dramatických scének ztvární, jak se úbytek zdrojů v životě ostrovanů projevuje.</p>	<p>Žáci jsou vnímavější ke změnám ve svém okolí. Žáci si lépe uvědomují možné důsledky způsobené nedostatkem důležitých zdrojů.</p>	<p>Text, Co se změnilo ve třídě?, Vymění se všichni ti... Dramatický vstup 5: Scénky.</p>	<p>Všimáte si změn a odlišností okolo sebe? Reagujete na tyto změny? Jak velká musí být změna, abychom ji považovali za ohrožující a začali ji řešit? Do jaké míry se u dětí projevuje kritické myšlení?</p>	<p>Číslo 5: „Kácení stromů- rozmnožení krys“</p>

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 2/3 – Přehled výukových lekcí

<p>EPIZODA 7</p> <p>Krise. A jaká je naše budoucnost?</p>	<p>Ostrov se zmítá v těžké krizi způsobené nedostatkem zdrojů, což má dopad i na vztahy mezi lidmi. Žáci si okusí, jaké je to čelit konfliktu, přemýšlí nad příčinami a důsledky lidského chování a vyjadřují své pohledy/přání o budoucí podobě ostrova.</p>	<p>Žáci trénují dovednosti zvládnání konfliktů a přemýšlí nad příčinami a dopady svého chování. Žáci imaginují a hledají způsoby, které by mohly vypuklou krizi zmírnit.</p>	<p>Text, Konflikt, Příčiny, dopady, a naše budoucnost?, Dárek.</p>	<p>Jak žáci přistupují k řešení konfliktů? Jak prožívají, že vypukla krize? Uvědomují si, co ji zapříčinilo? Jaké jsou důvody vedoucí k vypuknutí krize? Co je pro žáky hodnotné? Jak jsou žáci vynalézaví? Předávají si hmotné nebo nehmotné dárky?</p>	<p>Číslo 6: „Válčení, boje“</p>
<p>EPIZODA 8</p> <p>Rekapitulace</p>	<p>Cílem epizody je zreflektovat celý příběh ostrova a odnést si ponaučení, které se <i>Příběh Velikonočního ostrova</i> snažil zprostředkovat.</p>	<p>Žáci si uvědomují dopady svého chování. Shrnují a reflektují, co se prostřednictvím příběhu ostrova dozvěděli, pochopili a naučili. Odnáší si ponaučení.</p>	<p>Text, Domino, Velký diskusní kroužek. Drama vstup 6: Body movement, Happening.</p>	<p>Jak šlo předejít krizi? Kdy se měli ostrované zachovat jinak? Jaké ponaučení si žáci odnáší? Jak hodnotí celý projekt? Co bylo zajímavé, obohacující a co naopak bylo nudné a nezdařené? Jak hodnotí žáci sami sebe v rámci projektu? Jaké pro ně bylo sžívání se s rolí ostrova?</p>	<p>Číslo 7: „Příchod bělochů“,</p>
<p>EPIZODA 9</p> <p>Současnost (Bonusová lekce)</p>	<p>Epizoda je náhledem na současnou podobu ostrova, který se stal vyhledávanou turistickou destinací. Žáci objevují, jaké jsou dopady turismu.</p>	<p>Žáci si uvědomují, jaké jsou dopady masového turismu.</p>	<p>Text, Úvaha, Přřazovačka, Naše vysněná dovolená Drama vstup 7: Reportáž</p>	<p>K čemu vede velká návštěvnost ostrova? Jaká jsou pozitivní a negativní aspekty? Jaký způsob cestování se líbí vám? Jak vypadá vaše vysněná dovolená? Lze cestovat šetrně k životnímu prostředí? Jak?</p>	<p>Číslo 8: „Současnost“</p>

Zdroj: vlastní zpracování

5.4 Zásady práce s metodikou

Metodika byla vytvořena v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a je začlenitelná do běžné výuky i do školního vzdělávacího programu. Určená je především žákům 4., 5., 6. tříd, tzn. přibližně od 9 do 11 let věku. Zpracování vychází z běžné velikosti tříd. Žáci jsou rozděleni do šesti ostrovních klanů, ideálním počtem je tři až pět žáků do každého klanu. S možnými úpravami lze přípravu použít v jiných ročnících, a i při odlišném počtu studentů.

Při práci s příběhem Velikonočního ostrova je nutné počítat s určitou časovou náročností. Každá třída disponuje individuálními schopnostmi a dovednostmi a je proto těžké říct, jak dlouho celý program potrvá. Nicméně jedná se spíše o dlouhodobější projekt trvající několik týdnů až měsíců.

Metodika je navržena tak, aby namísto soutěživosti povzbuzovala týmové ducha a spolupráci všech účastníků. Aktivita vyžadují velkou míru participace ze strany žáků, ti se stávají hlavními aktéry a udávají tempo, kterým se bude projekt ubírat.

Učitel vystupuje jako průvodce příběhem, koordinuje jednotlivé aktivity, vede s žáky diskuse a reflexe. Ty sehrávají důležitou roli. Žáci se díky nim lépe orientují v tématu, pomáhá jim to ke správnému porozumění problému, zpracování emocí, a zejména k vyvození určitého poznání a přenosu získané zkušenosti do života.

Jednou z charakteristik metodiky jsou dramatické vstupy. Vzhledem k nedostatečně rozvinuté schopnosti odlišovat realitu od fikce u dětí mladšího školního věku je třeba věnovat zvýšenou pozornost tréninku dovednosti vstupovat a vystupovat z role. Pomoci může také forma dramatických aktivit spočívající ve využívání různých rekvizit, zvukových signálů nebo třeba prostorového vymezení, kde se dramatické aktivity budou odehrávat.

Při práci s tématem Velikonočního ostrova zohledňujeme skutečnost, že příběh může být pro děti (zejména do deseti let věku) složitý. Neapelujeme tedy na předání vyčerpávajícího množství historických fakt a nepodněcujeme k frustraci kvůli silnému a možná těžko uchopitelnému příběhu ostrova. Spíše klademe důraz na pozitivní budoucnost ostrova, promyšlení návrhů pozitivního konce příběhu, naději.

Závěrem této kapitoly je třeba dodat, že s ohledem na charakter aktivit a sledované cíle je užívání běžného sumativního hodnocení žáků nevhodné. K hodnocení rozvoje klíčových kompetencí je adekvátnější volit hodnocení formativní. Jak uvádí Steve Bell: „*Storyline není jen o znalostech a dovednostech, ale také o pocitech a postojích.*“²²¹

²²¹ Cit. MITCHEL-BARRETT, Rhonda. *An analysis of the Storyline method in primary school; its theoretical underpinnings and its impact on pupils' intrinsic motivation* [online]. UK: Durham University, 2010 [cit. 2021-6-6].

6 ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá přípravou žáků 1. stupně základních škol na život v současném propojeném, globalizovaném světě. Této problematice se aktivně věnuje globální rozvojové vzdělávání (GRV), jehož cílem je podpořit přijetí spoluodpovědnosti každého z nás za prostředí, v němž žijeme.

V České republice se GRV objevuje díky proměnám české vzdělávací politiky po roce 1989, kdy dochází i k jeho postupnému kurikulárnímu ukotvení. Nynější podoba GRV vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy z roku 2004. Zde se objevují tzv. průřezová témata, jež reflektují cíle, obsah a principy GRV. Jejich implementace do výuky je sice závazná, avšak očekávané výstupy jsou pouze doporučené, nikoliv závazné. Důsledkem toho je výuka globálních témat leckdy zprostředkovávána jen jako formální záležitost s častou nevolí učitelů a je otázkou, do jaké míry plní svůj význam. S vědomím důležitosti a se snahou rozšířit nabídku materiálů GRV pro učitele vznikla i tato diplomová práce obsahující metodiku, která využívá hravé metody Global Storyline jako účinného nástroje pro osvojení důležitých kompetencí potřebných k ohleduplnému fungování ve světě.

Vytvořená metodika pracuje s tématem Velikonočního ostrova, z jehož historického vývoje lze vyvodit důležité environmentální ponaučení, které je dodnes velmi aktuální. Námět se projevil jako kompatibilní s výukovou metodou Global Storyline, která umožňuje aktivní zapojení všech účastníků. Velká míra participace je dobrým předpokladem pro další zájem o příběh, což podporuje žákovu hlubší zaangażovanost a vnímavost. S příběhem se pracuje v takové podobě, aby to odpovídalo věkovým zvláštnostem žáků od devíti do jedenácti let.

Vytvořená metodika předkládá jeden z možných návrhů práce s globálním tématem za využití prvků metody Global Storyline ve výuce na 1. stupni ZŠ a dává tak odpověď na stanovenou výzkumnou otázku ve znění: *„Jakým způsobem pracovat s globálním tématem za využití prvků Global Storyline ve výuce na 1. stupni ZŠ?“*

Původním záměrem bylo vytvořenou metodiku podrobit akčnímu výzkumu a získat tak cennou zpětnou vazbu a podněty k úpravám. Vzhledem k pandemické situaci

způsobené onemocněním SARS-CoV-2 však k tomuto ověření v praxi nedošlo. Přestože výsledky výzkumu nejsou součástí této diplomové práce, počítá se s ověřením metodiky a jejím vyhodnocením, jakmile to bude jen možné.

SEZNAM LITERATURY

Literární zdroje:

BELL, S., HARKNESS, S., WHITE, G. (eds). *Storyline: Past, Present and Future*. Glasgow: 2007.

BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Vyd. 2. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0520-3.

DIAMOND, Jared M. *Kolaps: proč společnosti zanikají a přežívají*. Praha: Academia, 2008. Galileo. ISBN 978-80-200-1589-1.

KARVÁNKOVÁ, Petra, Anna MARŠÍKOVÁ, Tomáš MATĚJČEK, Jana MILÉŘOVÁ a Jana STARÁ. *Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-74-3. s. 13

KOUCKÝ, Jan. *České vzdělání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie: program Phare, projekt č. CZ 9405-01-03-01*. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999. ISBN isbn80-211-0312-4.

KONDRATOV, Aleksandr Michajlovič, Jaroslav ŠIKL a Fedor Petrovič KRENDELEV. *Záhady Velikonočního ostrova*. 2., rozš. vyd. Přeložil Dagmar VOJÍŘOVÁ. Praha: Lidové nakladatelství, 1986. Čtení o záhadách.

MALÍŘOVÁ, E., K. ČERNÁ, L. SPÁČILOVÁ, M. HOLCOVÁ a M. HOLKOVÁ. *Průvodce vzdělávacími metodikami Global Storylines*. NaZemi, 2019. ISBN 978-80-88150-41-1.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MÁROVÁ, I. a L. SLEPIČKOVÁ. „Líbí se mi řešit věci jako dospělý“ – Global Storylines jako forma globálního vzdělávání. *Lifelong learning = Celoživotní vzdělávání*. 2016, 6(1). ISSN 1804-526X. DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele201606019>

MCNAUGHTON, Marie Jeanne, J. MITCHELL, Peter, ed. *Storyline: A Creative Approach to Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2016. ISBN 978-1-4438-9035-9.

- MCNAUGHTON, M. J. *We know how they feel: Global Storylines as Transformative, Ecological Learning*. In WALS, A. E. J., BLAZE CORCORAN, P. *Learning for Sustainability in Times of Accelerating Change*. Wageningen: 2012. ISBN: 978-90-8686-203-0.
- MIMRA, Robert a Jiří HRUŠKA. *Jak globálně vzdělávat: katalog materiálů a nástrojů psaných v češtině určených pro globální rozvojové vzdělávání a multikulturní výchovu se zvláštním zřetelem k tématu fair trade*. Praha: Ekumenická akademie Praha, 2012. ISBN 978-80-904405-7-9.
- MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2298-9.
- NAZEMI a L. SPÁČILOVÁ. *Global Storyline - Jak vtáhnout děti do děje světa: Voda, důvod k odchodu*. NaZemi, 2016. ISBN 978-80-88150-15-2.
- NÁDVORNÍK, Ondřej a Andrea VOLFOVÁ, ed. *Společný svět: příručka globálního rozvojového vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni - společnost při ČT, 2004. ISBN 809035100x.
- NOVÁKOVÁ, Jiřina. *Aktivizující metody výuky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-649-9.
- PAVEL, Pavel. *Rapa Nui*. České Budějovice: Jihočeské nakladatelství, 1988.
- PIKE, Graham a David SELBY. *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*. Vyd. 2. Přeložil Milan CAHA. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-629-2.
- PIKE, Graham a David SELBY. *Cvičení a hry pro globální výchovu 2*. Vyd. 2. Přeložil Milan CAHA. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-630-8.
- PIKE, Graham. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6.
- STARÁ, Jana. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: příručka pro učitele základních škol, kteří se zajímají o to proč a jak zařazovat globální rozvojové vzdělávání do své výuky*. [Praha]: Národní institut pro další vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-86956-91-6.

VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1190-7.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

Elektronické zdroje:

About Global Storylines. *GlobalStorylines* [online]. [cit. 2021-5-29]. Dostupné z: <http://www.globalstorylines.org.uk/about/faq>

ABRAHÁM, Josef. Mládež v akci. *Euroskop.cz: Věcně o Evropě* [online]. [cit. 2021-5-23]. Dostupné z: <https://www.euroskop.cz/9087/sekce/mladez-v-akci/>

Agenda 2030. *Ministerstvo životního prostředí* [online]. [cit. 2021-5-18]. Dostupné z: https://www.mzp.cz/cz/agenda_2030

BARTONÍČEK, Jan. Historie Velikonočního ostrova. *SANQUIS* [online]. 2006, (46) [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: <https://www.sanquis.cz/index2.php?linkID=art237>

BOTLÍK, Oldřich. Škrty v osnovách dětem prospějí. *EDUzín: Informační centrum o vzdělávání* [online]. 25.3.2021 [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/oldrich-botlik-skrty-v-osnovach-detem-prospeji/>

BÖHMOVÁ, Kateřina. *Do projektu EU peníze školám se již zapojilo 1500 škol* [online]. In: Praha: MŠMT ČR, 2010 [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/do-projektu-eu-penize-skolam-se-jiz-zapojilo-1500-skol>

Cíle udržitelného rozvoje (SDGs). *United Nations: Informační centrum OSN v Praze* [online]. Praha [cit. 2021-5-20]. Dostupné z: <https://www.osn.cz/osn/hlavni-temata/sdgs/>

Co je to JSNS? *JSNS.CZ* [online]. Člověk v tísni [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/o-jsns/o-nas>

Comenius Programme - Action for school. *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* [online]. Evropská komise [cit. 2021-4-24]. Dostupné z:

https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/llp/comenius-programme_en

ČINČERA, Jan. Globální výchova. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2011 [cit. 2021-4-30].

Dostupné z:

https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/G/Glob%C3%A1ln%C3%A1_D_v%C3%BDchova

Definice a principy. *Globální rozvojové vzdělávání* [online]. NaZemi [cit. 2021-4-30].

Dostupné z: <https://www.globalnirozvojovevzdelavani.cz/co-je-grv/definice-a-principy.html>

Doplňující vzdělávací obory. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut ČR, 2016 [cit. 2021-4-27]. Dostupné z:

<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=11066>

ETwinning: O nás [online]. [cit. 2021-4-24]. Dostupné z: <https://www.etwinning.cz/o-nas/>

FIALOVÁ, Lucie. V české škole je málo emocí, říká psycholog Radvan Bahbouh.

Inspirující otázky dají dětem víc než servírování holých faktů. *EDUzín: magazín o všem podstatném ve vzdělávání* [online]. 2018 [cit. 2021-5-25]. Dostupné z:

<https://www.eduzin.cz/trendy-ve-vzdelavani/inovativni-metody/v-ceske-skole-je-malo-emoci-rika-psycholog-radvan-bahbouh-inspirujici-otazky-daji-detem-vic-nez-servirovani-holych-faktu/>

FIALOVÁ, Lucie. Žádná slovíčka a gramatika, zato hodně divadla a umění. Jak se učí jazyky ve waldorfské škole. *EDUzín: magazín o všem podstatném ve*

vzdělávání [online]. 2021 [cit. 2021-5-25]. Dostupné z:

<https://www.eduzin.cz/waldorf/zadna-slovicka-a-gramatika-zato-hodne-divadla-a-umeni-jak-se-uci-jazyky-ve-waldorfske-skole/>

Global Education Guidelines. *Council of Europe* [online]. [cit. 2021-5-4]. Dostupné z:

<https://rm.coe.int>

Global Storylines – výuka příběhem. *NaZemi* [online]. NaZemi [cit. 2021-5-30].
Dostupné z: <https://www.nazemi.cz/cs/global-storylines>

Globální rozvojové vzdělávání. *ADRA* [online]. Praha [cit. 2021-5-1]. Dostupné z:
<https://adra.cz/jak-pomahame/vzdelavani/vzdelavani-v-cesku/vzdelavani-v-cesku/globalni-rozvojove-vzdelavani/>

Globální rozvojové vzdělávání. *ARPOK* [online]. [cit. 2021-5-1]. Dostupné z:
<https://arpok.cz/co-delame/globalni-rozvojove-vzdelavani/>

Globální rozvojové vzdělávání. *Člověk v tísni Česká republika* [online]. Varianty, 2019 [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/globalni-rozvojove-vzdelavani-5849gp>

Globální rozvojové vzdělávání. *Get Up and Goals!: Global Education Time* [online]. [cit. 2021-5-4]. Dostupné z: <https://getupandgoals.cz/globalni-rozvojove-vzdelavani/>

GRV organizace. *Globální rozvojové vzdělávání* [online]. [cit. 2021-5-3]. Dostupné z:
<https://www.globalnirozvojovevzdelavani.cz/grv-organizace.html>

Hlavní témata globálního rozvojového vzdělávání. *Globální rozvojové vzdělávání* [online]. [cit. 2021-5-1]. Dostupné z:
<https://www.globalnirozvojovevzdelavani.cz/co-je-grv/temata-a-cile/hlavni-temata-globalniho-rozvojoveho-vzdelavani.html>

HRUBÁ, Jana. Dokumenty 67. Kvalita a odpovědnost. *Učitelské listy: Web o změnách ve vzdělávání* [online]. 2015 [cit. 2021-4-23]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2015/04/jana-hruba-dokumenty-67-kvalita.html>

HRUBEŠ, Milan, Tomáš PROTIVÍNSKÝ a Petr ČÁP. *Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání: Výzkumná zpráva* [online]. Centrum občanského vzdělávání Masarykovy univerzity, 2014 [cit. 2021-5-15]. Dostupné z:
https://issuu.com/mu-cov/docs/postoje_a_potreby_ucitelu_grv

KAMARÁDOVÁ, Zdeňka. *Osobnosti a historie projektové výuky* [online]. [cit. 2021-5-21]. Dostupné z: http://zdenka-projekty.bdnet.cz/osobnosti_vyuky.html

KOCUROVÁ, Lucie. Co se přesně děje, když mají matematiku druháci, třetíci a čtvrtáci najednou? Reportáž z pardubické školy. *EDUzín* [online]. 2018 [cit. 2021-5-27].

Dostupné z: <https://www.eduzin.cz/skolstvi/alternativni-a-rodicovske-skoly/co-se-presne-deje-kdyz-maji-matematiku-druhaci-tretaci-a-ctvtaci-najednou-reportaz-z-pardubicke-skoly/>

KRAEMER, Pavel. Dobrý učitel si hraje! O tom, jak ve Švédsku vznikla intuitivní pedagogika a proč si ji oblíbili zrovna Češi. *EDUzín: magazín o všem podstatném ve vzdělávání* [online]. 2020 [cit. 2021-5-25]. Dostupné z:

<https://www.eduzin.cz/intuitivni-pedagogika/dobry-ucitel-si-hraje-o-tom-jak-ve-svedsku-vznikla-intuitivni-pedagogika-a-proc-si-ji-oblilibi-zrovna-cesi/>

KRAEMER, Pavel. Když děti dělají divadlo jen tak z ničeho a při tom zlobí. Hlavně je neumravňovat, to je intuitivní pedagogika. *EDUzín: magazín o všem podstatném ve vzdělávání* [online]. 2018 [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: <https://www.eduzin.cz/trendy-ve-vzdelavani/inovativni-metody/kdyz-deti-delaji-divadlo-jen-tak-z-niceho-a-pri-tom-zlobi-hlavne-je-neumravnovat-to-je-intuitivni-pedagogika/>

KŘEPELKOVÁ, Š., J. ČINČERA a R. KROUFEK. Becoming a Global Citizen through Participation in the Global Storylines Program. *Sustainability* [online]. 2019, **11**(15) [cit. 2021-5-30]. Dostupné z: KŘEPELKOVÁ, Š., J. ČINČERA a R. KROUFEK. Becoming a Global Citizen through Participation in the Global Storylines Program. *Sustainability* [online]. 2019, **11**(15) [cit. 2021-5-30]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/334849134_Becoming_a_Global_Citizen_through_Participation_in_the_Global_Storylines_Program, doi:10.3390/su11154162

KŘÍŽ, Daniel. Komiks ve vzdělávání. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut ČR, 2013 [cit. 2021-5-28]. Dostupné z:

<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/17163/KOMIKS-VE-VZDELAVANI.html>

KUBÍNOVÁ, Lenka. *Dramatický kroužek jako možná náplň volného času dětí mladšího školního věku* [online]. Liberec, 2014 [cit. 2021-5-22]. Dostupné z:

https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/57653/V_39114_P.pdf?sequence=-1.

Technická univerzita v Liberci.

KUBŮ, Michaela. *Inovativní výukové metody ve výuce českého jazyka na 2. stupni ZŠ* [online]. České Budějovice, 2017 [cit. 2021-5-23]. Dostupné z: https://theses.cz/id/l9c7qp/Inovativn_vukov_metody_ve_vuce__eskho_jazyka_na_2._stupni.txt. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

MAČÍ, Josef. Revoluce ve školních osnovách. Ministerstvo seškrtná učivo možná až na polovinu. *Seznam Zprávy* [online]. 16. 9. 2019 [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/revoluce-ve-skolnich-osnovach-ministerstvo-seskrta-ucivo-az-na-polovinu-78909>

MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2011 [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>

MCNAUGHTON, Marie Jeanne. From Acting to Action: Developing Global Citizenship Through Global Storylines Drama. *The Journal of Environmental Education* [online]. 2013, **45**(1) [cit. 2021-5-15]. Dostupné z: doi:10.1080/00958964.2013.804397

MCNAUGHTON, Marie Jeanne. Learning from participants' responses in educational drama in the teaching of Education for Sustainable Development. *Research in Drama Education* [online]. 2006, **11**(1) [cit. 2021-5-30]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/233243408_Learning_from_participants'_responses_in_educational_drama_in_the_teaching_of_Education_for_Sustainable_Development, doi:10.1080/13569780500437572

MITCHEL-BARRETT, Rhonda. *An analysis of the Storyline method in primary school; its theoretical underpinnings and its impact on pupils' intrinsic motivation* [online]. UK: Durham University, 2010 [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: http://etheses.dur.ac.uk/487/1/RMB_Ed_D_Thesis.pdf

Mrkvička: Metodika a realizace komplexní ekologické výchovy pro mateřské školy [online]. 11. 2018 [cit. 2021-4-29]. Dostupné z: <https://arpok.cz/wp-content/uploads/2018/06/pavucina-mrkvicka-bulletin-02-2018-str-1-6.pdf>

NAZEMI, K. ČERNÁ, P. JURÁČEK, M. KUCHARÍKOVÁ, M. GRÝCOVÁ, P. TUREČKOVÁ, L. HOLUBOVÁ a P. VEČEŘOVÁ. *Global Storyline - Jak vtáhnout děti do děje světa: Obr od Bodláčí hory* [online]. In: . 2014 [cit. 2021-5-30]. Dostupné z:

https://www.nazemi.cz/sites/default/files/obr_od_bodlaci_hory_komplet_nova_titulka_2015.pdf

NAZEMI, L. SPÁČILOVÁ, K. ČERNÁ, P. TUREČKOVÁ, K. TRNKOVÁ, M. KUCHARÍKOVÁ a M. GRYSOVÁ. *Global Storyline - Jak vtáhnout děti do děje světa: Naše půda, naše plody (2.–3. třída)* [online]. NaZemi, 2015 [cit. 2021-5-30]. Dostupné z:

https://www.nazemi.cz/sites/default/files/metodika_nase_puda_nase_plody_2_3_trida.pdf

NAZEMI, L. SPÁČILOVÁ, K. ČERNÁ, P. TUREČKOVÁ, K. TRNKOVÁ, M. KUCHARÍKOVÁ a M. GRYSOVÁ. *Global Storyline - Jak vtáhnout děti do děje světa: Naše půda, naše plody (4.–5. třída)* [online]. NaZemi, 2015 [cit. 2021-5-30]. Dostupné z:

https://www.nazemi.cz/sites/default/files/metodika_nase_puda_nase_plody_4_5_trida.pdf

Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011-2015. *Česká rozvojová agentura* [online]. 2016 [cit. 2021-5-5]. Dostupné z: <http://www.czechaid.cz/wp-content/uploads/2016/09/narodni-strategie-GRV-2011-2015.pdf>

Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání 2011–2015 aktualizovaná pro období 2016–2017 a Akční plán. *Ministerstvo zahraničních věcí České republiky* [online]. MZV ČR [cit. 2021-5-5]. Dostupné z:

[https://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/rozvojova_spoluprace/dvoustranna_zrs_cr/sektory_projekty/podpora_zrs/index\\$2548.html?action=setMonth&year=2016&month=1](https://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/rozvojova_spoluprace/dvoustranna_zrs_cr/sektory_projekty/podpora_zrs/index$2548.html?action=setMonth&year=2016&month=1)

NÍDR, Tomáš. Zašlapany do moře. *Euro.cz* [online]. Redakce Euro.cz, 2020 [cit. 2021-6-4]. Dostupné z: <https://www.euro.cz/archive/zaslapany-do-more-n-1482231>

Obchod NaZemi. *Obchod NaZemi s.r.o.* [online]. [cit. 2021-5-19]. Dostupné z: <https://obchod.nazemi.cz/info/9-o-obchode>

O GRV. *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. NPI [cit. 2021-5-11]. Dostupné z: <https://grv.npi.cz/o-grv/>

O metodě BOV. *Badatelé.cz* [online]. TEREZA, vzdělávací centrum, z. ú. [cit. 2021-5-20]. Dostupné z: <https://badatele.cz/cz/o-metode>

O projektu. *Světová škola: ve světě i doma* [online]. Varianty [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: <https://www.svetovaskola.cz/o-projektu>

O programu. *Erasmus+* [online]. [cit. 2021-4-24]. Dostupné z: <https://www.naerasmusplus.cz/cz/o-programu/>

Piaget: Esquemas cognitivos, asimilación y acomodación. *Centro de psicoterapia cognitiva* [online]. Centro de Psicoterapia Cognitiva [cit. 2021-5-26]. Dostupné z: https://www.terapia-cognitiva.mx/pdf_files/psicologa-cognitiva/clase6/Piaget%20Asimilacion%20y%20Acomodacion.pdf

Projekt: Get Up and Goals. *Get Up and Goals!: Global Education Time* [online]. [cit. 2021-5-19]. Dostupné z: <https://getupandgoals.cz/projekt/>

Průřezová témata. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut ČR, 2016 [cit. 2021-4-27]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní pedagogický institut ČR, 2017 [cit. 2021-5-29]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *NÚV - Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2016 [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

Reportáž a katastrofa. *Hranostaj* [online]. [cit. 2021-6-4]. Dostupné z: <https://www.hranostaj.cz/hra3671>

Revize RVP. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rrvp>

SÁRKÖZI, Radek. Moderní vyučovací metody – 4. díl – Kooperativní učení. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 2010 [cit. 2021-5-28]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4>

SOBOTKOVÁ, Kateřina. Světová škola. *Člověk v tísni Česká republika* [online]. Varianty [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/svetova-skola>

SKALICKÁ, Petra. Proč a jak v Česku lépe vzdělávat o světě aneb Jak Česko zavádí globální rozvojové vzdělávání. *Člověk v tísní Česká republika* [online]. Varianty, 2020 [cit. 2021-5-6]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/proc-a-jak-v-cesku-lepe-vzdelavat-o-svete-aneb-jak-cesko-zavadi-globalni-rozvojove-vzdelavani-6350gp>

SKALICKÁ, Petra, Jana MILÉŘOVÁ, Eliška ŠERTLEROVÁ, Pavel PŘIBYL a zástupci členských organizací FoRS. Globální rozvojové vzdělávání: Proč a jak v Česku lépe vzdělávat o světě: Oficiální stránky Českého fóra pro rozvojovou spolupráci. *FoRS* [online]. FoRS – České fórum pro rozvojovou spolupráci, 2020 [cit. 2021-5-6]. Dostupné z: http://www.fors.cz/wp-content/uploads/2020/03/1_FoRS_GRV-Aidwatch_final.pdf

Skauti pro rozvoj. *Katedra rozvojových a environmentálních studií* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, Přírodovědecká fakulta [cit. 2021-5-17]. Dostupné z: <https://www.development.upol.cz/o-nas/vyzkum-a-projekty/skauti-pro-rozvoj/>

SLEJŠKOVÁ, Lucie. Projektová výuka. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 2011 [cit. 2021-5-22]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/P/Projektov%C3%A1_v%C3%BDuka

SOCHOROVÁ, Libuše. Didaktická hra a její význam ve vyučování. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 2011 [cit. 2021-5-26]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html/>

Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech na období 2018 - 2030. *Ministerstvo zahraničních věcí České republiky* [online]. MZV ČR, 2019 [cit. 2021-5-5]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/file/3418207/Strategie_GRV_2018_2030.pdf

Strategy: Snowball Technique. *Western Sydney University* [online]. Western Sydney University [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: <https://lf.westernsydney.edu.au/engage/strategy/snowball-technique/>

ŠIMECKÁ, Marcela a Kateřina AULEHLOVÁ. ZŠ Masarova - Global storylines – Učíme se příběhem. *Brno-Líšeň* [online]. [cit. 2021-5-30]. Dostupné z: <https://www.brno-lisen.cz/zs-masarova-global-storylines-ucime-se-pribehem/t6648>

ŠTĚPÁNKOVÁ, Gabriela. Global Storylines: stáhněte si metodiku příběhu Obr od Bodláčí hory. *NaZemi* [online]. 2014 [cit. 2021-5-30]. Dostupné z: <https://www.nazemi.cz/cs/global-storylines-stahnete-si-metodiku-pribehu-obr-od-bodlaci-hory>

ŠTĚPÁNKOVÁ, Gabriela. Výuka příběhem jako otevřený prostor pro inkluzi: Global Storylines v prostředí českých základních škol. *NaZemi* [online]. 2014 [cit. 2021-5-30]. Dostupné z: <https://www.nazemi.cz/cs/vyuka-pribehem-jako-otevreny-prostor-pro-inkluzi-global-storylines-v-prostredi-ceskych-zakladnich>

ŠUPKOVÁ, Monika. *Možný vliv globálního rozvojového vzdělávání na postoje žáků* [online]. [cit. 2021-4-30]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/msoeb/bp__GRV.pdf. Masarykova univerzita v Brně.

ŠVP. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut ČR, 2005 [cit. 2021-5-28]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/412/SVP.html/>

Tipy z projektu Get Up and Goals! *ARPOK* [online]. 2021 [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: <https://arpok.cz/tipy-z-projektu-get-up-and-goals/>

TUPÝ, Jan. Průřezová témata: Oficiální stránky Českého fóra pro rozvojovou spolupráci. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2021-5-7]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/338/PRUREZOVA-TEMATA.html/>

Týden.cz: Přibylo učitelů, kteří jsou pro redukci učiva a změny v hodnocení. *EDUzín: Informační centrum o vzdělávání* [online]. 19.3.2021 [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/tyden-cz-pribylo-ucitelu-kteri-jsou-pro-redukci-uciva-a-zmeny-v-hodnoceni/>

VALENTA, Josef. Simulace, simulační hra. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut ČR, 2011 [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/S/SIMULACE,_SIMULA%C4%8CN%C3%8D_HRA

VELICKÝ, Jan. Zavedením druhého povinného cizího jazyka na ZŠ selepší jazyková vybavenost žáků. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2013 [cit. 2021-4-24]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/zavedenim-druheho-povinneho-ciziho-jazyka-na-zs-se-zlepsi>

VLČKOVÁ, Kateřina. *Nová struktura kurikulárních dokumentů v ČR* [online]. Brno, 2005 [cit. 2021-4-23]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/med/jaro2005/MFPE0821/um/struktura_kurikularnich_dokumentu_cr.pdf. Masarykova univerzita.

Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut ČR, 2015 [cit. 2021-4-26]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10429>

Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989 [online]. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 2021-4-24]. Dostupné z: https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/Zprava_o_vyvoji_ceskeho_regionalniho_skolstvi.pdf

Zákon č. 563/2004 Sb.: Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů*. 190/2004. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zásady implementace metodického přístupu Global Storylines [online]. Brno: CIVIS, 2017 [cit. 2021-5-30]. Dostupné z: https://www.lipka.cz/soubory/zasady-implementace-navrh_fin_global_storylines--f9654.pdf

ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 2012 [cit. 2021-5-30]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html/>

Obrázky obsažené v metodice:

DENYER, Circe. Red White Jamy Jamy. *PublicDomainPictures.net* [online]. [cit. 2021-6-1]. Dostupné z: <https://www.publicdomainpictures.net/cs/view-image.php?image=102540&picture=red-white-jamy-jamy>

DMITRYS1976. *PH* [online]. 2017 [cit. 2021-6-4]. Dostupné z: <https://pxhere.com/en/photo/1454215>

Easter Island Map [online]. [cit. 2021-6-4]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Easter_Island_map-es.svg

Easter Island OUTRAGE: Locals FURIOUS as two tourists climb and damage ancient Moai. *Express* [online]. 2018 [cit. 2021-6-4]. Dostupné z: <https://www.express.co.uk/news/world/919768/easter-island-outrage-locals-tourists-climb-damage-chile-unesco-world-heritage>

Flickr [online]. 2016 [cit. 2021-6-4]. Dostupné z: <https://www.flickr.com/photos/mmm-yoso/28876600812/>

Flickr [online]. 2017 [cit. 2021-6-4]. Dostupné z: <https://www.flickr.com/photos/nat507/31698137653>

HD wallpaper: taro root, tuber, caladium, tropical, plant, harvest, food. *Wallpaper Flare* [online]. [cit. 2021-6-1]. Dostupné z: <https://www.wallpaperflare.com/taro-root-tuber-caladium-tropical-plant-harvest-food-wallpaper-wqkeu>

ROVIELO, Elias. *Flickr* [online]. 2015 [cit. 2021-6-4]. Dostupné z: <https://www.flickr.com/photos/eliasroviello/50298203972>

ROVIELO, Elias. [online]. 2015 [cit. 2021-6-4]. Dostupné z: <https://www.flickr.com/photos/eliasroviello/17839201090>

Yoga Poses. *Free Svg* [online]. [cit. 2021-6-1]. Dostupné z: <https://freesvg.org/gerald-g-yoga-poses-stylized-5>

PŘÍLOHY – Metodika k Velikonočnímu ostrovu

EPIZODA 1 – OBJEV A PRŮZKUM OSTROVA

ANOTACE: Žáci se seznamují s ostrovem. Společně s učitelem si přečtou úvodní text k Velikonočnímu ostrovu. Aby se žáci do děje lépe vcítili a zažili si část emocí, které prožívali první objevitelé ostrova, zapojují při aktivitách co nejvíce smyslů.

CÍLE:

- Žáci jsou schopni imaginovat, vytvářet si „obraz“ ostrova.
- Žáci se učí vyhodnocovat, jaké potenciální možnosti ostrov pro život nabízí.
- Žáci jsou schopni improvizovat.

CO NÁS ZAJÍMÁ:

- Jak vypadá prostředí objeveného ostrova?
- Jsou zde vhodné podmínky pro život?
- Lákaloby nás/chtěli bychom na základě získaných informací a smyslových vjemů ostrov osídlit? Co pro nás bylo rozhodující pro učinění takového rozhodnutí?
- Chybí na ostrově něco důležitého?

PRŮBĚH EPIZODY:

▪ Úvodní text

Děti se uvelebí na svých místech, položí si hlavy na lavice či pohodlně ulehnou na koberci. Zavřou oči a nechají si od učitele přečíst následující příběh.

Za tajemstvím Velikonočního ostrova

Dávni Polynésané byli národem, který obýval oblast podél východního pobřeží Asie. Postupně se však začaly jejich počty zvětšovat, což některé donutilo opustit svou domovinu a uchýlit se k hledání nových území, kde by se mohli ještě usadit. Polynésané byli mistři mořeplavby. Využili tedy svého umění zkrotit moře a vydali se hledat další místa pro život ve směru východu slunce.

Dnes je tomu asi tisíc let, kdy Polynésané v čele s náčelníkem Hotu Matu'ou narazili po dlouhé a nebezpečné plavbě na ostrov zajímavého trojúhelníkového tvaru a vulkanického původu, dali mu jméno Rapa Nui. Tento ostrov lze obejít za pouhý jeden den! Nachází se na něm desítky sopek, žádná z nich ale již dávno není činná. Subtropická poloha mu propůjčuje příjemné klima a jeho sopečná půda je velmi úrodná. Po většinu dne svítí slunce a je tu větrno. Deště jsou zde náhlé, krátké, ale vydatné. Místních zdrojů pitné vody není mnoho, ale pro Polynésany dostatek. Nachází se na dně tří sopečných kráterů nebo na svazích hory Tereavaka či v pramenech blízko pobřeží. Voda domorodcům stačí na pití, vaření i pěstování plodin. V místním chladném oceánu

nežije ryba a měkkýšů hodně ani málo, ale na obživu skupině Polynésanů, která sem přijela, to stačí. Ostrov je domovem řady ptáků, největším ptačím rozmnožovacím místem v této oblasti světa. Ptáci zde nemají žádné predátory, nežijí zde žádní velcí savci ani plazi. Kromě ptáků jen drobné ještěrky a hmyz. Při objevu ostrova Polynésany byl celý ostrov hustě zalesněn vysokými stromy a křovinatými dřevinami. Palmy na ostrově mívaly kmen tlustý dokonce až 2 metry.

▪ Smyslové poznávání ostrova

Abychom mohli atmosféru ostrova lépe pochopit a co nejdříve se nechali přenést v myšlenkách na místo, zapojíme do průzkumu ostrova více našich smyslů. Pro naše chuťové pohárky připravíme drobnou ochutnávku toho, co představovalo možný zdroj obživy Polynésanů. Umožníme zažít vůně některých rostlin a poslechneme si autentické zvuky ptáků z Rapa-Nui. Doprovodíme degustace, poslechu a odhalování různých vůní může být prezentace s obrázky stromů, keřů, rostlin, plodin a živočichů, které jsou pro ostrov typické.

Tipy na to, co se na ostrově skutečně vyskytovalo a co lze využít pro tuto aktivitu:

Chuť – banán, batáty (sladké brambory), kokos, kokosový sirup, sušené plody moruše

Čich – ibišek, byliny, blahovičník (eukalyptus), kokos, santalové dřevo

Sluch – racek: <https://www.youtube.com/watch?v=sijm9jM8dA4>

– rybák černohřbetý (Onychoprion fuscata/Sterna fuscata):

<https://www.youtube.com/watch?v=haoqvgPzFsQ>

– čimango (Milvago chimango):

<https://www.youtube.com/watch?v=n1KS2mSM4bc>

– tinama: <https://www.youtube.com/watch?v=1DoGzCHdiOc>

Zrak – obrázky stromů a keřů (palmy, toromiro, santalové dřevo, moruše, ibišek)

– obrázky rostlin (kapradiny, totora, eukalyptus)

– obrázky plodin: kvajáva hrušková (plody stromu), batáty, jamy

(jedlé hlízy lián), taro (hlízy kolokázie jedlé), cukrová třtina, kokosové ořechy

– obrázky živočichů: delfíni, žraloci, tuňáci, ptactvo (rybáci, čimango, racek,

tinama, fregatka)

Poznámky:

- Smyslovou aktivitu lze propojit se čtením úvodního textu (např. hlasy ptáků).

- Některé plodiny (jako batáty, cukrová třtina, toromiro) byly pravděpodobně dovezeny až Polynésany. Pro naše účely poznávání ostrova není tato informace důležitá.

DRAMATICKÝ VSTUP 1

▪ Emoční průzkum ostrova

Polynésané přistáli na březích ostrova a vydali se na jeho průzkum, aby zjistili, jaké podmínky pro život ostrov nabízí. Žáci si zahrají na dávné objevitele a zkusí si ztvárnit emoce, které byly s ostrovním průzkumem nepochybně spjaté.

Role: vypravěč (pedagog), dávní Polynésané (žáci)

Dramatické techniky: živé sochy, improvizace

Žáci se volně pohybují po prostoru, resp. po ostrově. V průběhu toho řekne vyučující informaci vycházející z úvodního textu, která popisuje ostrov (např. „*Polynésané na ostrově objevili desítky sopek, ale žádná z nich již není činná*“). Chvilí poté řekne „*štronzo*“. V tu ránu se musí děti zastavit a vyjádřit emoci, která je v tu chvíli v souvislosti se zaznělou informací napadne (např. úleva, překvapení). Při vyjádření emocí nikdo nemluví a nehýbe se, jako by všichni zkameněli a proměnili se v sochy, živé sochy. Až učitel rozhodne, žáci se začnou opět volně pohybovat, dokud nepřijde další informace o ostrově a povel „*štronzo*“.

Diskuse (mimo role): Ideálně v kroužku na koberci otevřeme s dětmi diskusi.

Klademe otázky, co se v příběhu odehrálo. Proč/kým byl ostrov objevován? Jaké podmínky pro život ostrov nabízí? Co vše je potřeba, aby se dosud neobydlený ostrov mohl osídlit? Chybělo by nám něco? Byli bychom zde šťastní? V čem se liší prostředí ostrova od toho, ve kterém my žijeme? Jsou si v něčem tato prostředí podobná? Je pro nás těžké si ostrov představit? Jak jsme se cítili, když jsme museli vyjadřovat své emoce? Bylo to pro nás těžké?

OBRÁZKOVÁ KARTA:

Žáci získají obrázkovou kartu č. 1 - „**Objevení ostrova**“ společně s textem. Obojí si vystaví ve třídě či na chodbě, aby si je mohli prohlédnout a přečíst o volných chvílích.



Vítejte na malém sopečném ostrově v Tichém oceánu, na hony vzdáleném od jiné pevniny, v subtropickém ráji, hustě porostlém obrovskými palmami. Slyšíte silný křikot rybáků a fregatek? Z daleké Polynésie připlouvají dvojité kánoe s prvními osadníky, vedené bájným náčelníkem Hotu Matu'ou. Ostrov nazývají Rapa-Nui, Velká Země.

NA CO SE ZAMĚŘIT V REFLEXI

- Jaké podmínky pro život ostrov nabízí?
- Byli by žáci v takovém prostředí šťastní?
- Co potřebujeme k tomu, abychom někde byli spokojení?
- Je prostředí ostrova podobné tomu, kde žijeme my?
- Jak si žáci ostrov představují?

EPIZODA 2 – OSIDLOVÁNÍ OSTROVA

ANOTACE: Ostrovní komunita je rozčleněna do šesti klanů. Každý žák poznává specifika svého klanu a výtvarně zpracovává svou klanovou osadu. Všichni členi komunity jsou pozvaní, aby do osad svých spoluostrovanů nahlédli.

CÍLE:

- Žáci se seznámí s klanovým rozdělením ostrova.
- Žáci se identifikují se svým vlastním klanem a obeznámí se s životem ostatních.
- Žáci si uvědomují rozmanitost ostrova po jeho přírodní i sociální stránce.
- Žáci výtvarně zpracují ostrov na základě daných faktů.
- Žáci rozvíjejí schopnost spolupráce.

CO NÁS ZAJÍMÁ:

- Jaké je klanové rozdělení ostrova?
- Jaká je důležitost jednotlivých klanů?
- Jaká je důležitost jednotlivých osob v rámci klanů?
- Jaká je celková podoba ostrova?

PRŮBĚH EPIZODY:

▪ Úvodní text

Děti se na četbu úvodního textu učitelem uvelebí a zavřou si oči, aby se do prostředí ostrova nechali lépe přenést.

Vítejte na malém sopečném ostrově v Tichém oceánu, na hony vzdáleném od jiné pevniny, v subtropickém ráji, hustě porostlém obrovskými palmami. Slyšíte silný křikot rybáků a fregatek? Z daleké Polynésie připluly dvojitě kánoe s prvními osadníky, vedené bájným náčelníkem Hotu Matu'ou. Ostrov nazvali Rapa-Nui, Velká Země.

Půda je zde velmi úrodná, novým usedlíkům, kteří s sebou přivážejí slepice, své oblíbené plodiny a omylem i černé pasažéry krysy, se tady daří velmi dobře. Potravou je zde Polynésanům hlavně ptactvo, ryby chytané do sítí a oblíbení delfíni, které loví s pomocí velkých kánoí na otevřeném moři. Pěstují zde také sladké brambory a taro. Necítíte vůni pečené ryby, která je právě nad ohněm?

Lesy plné vysokých palem poskytují ideální kmeny na stavbu kánoí, jedlé ořechy a sladký sirup. Také malé druhy palem rostou v hojnosti, tvoříce baldachýn nad keři, bylinami, kapradinami a travou.

První ostrované žijí v několika osadách, které náleží různým klanům. Každý z těchto klanů zabral odlišnou část ostrova, na níž začal svou osadu budovat. Noví obyvatelé ostrova vyrábějí lodě a rybaří, pěstují plodiny na svých zahrádkách, zpracovávají kamení a dřevo, shromažďují zdroje pitné vody. Významné je na ostrově náboženství. Mezi osadníky žije několik kněží, kteří sehrávají důležitou roli například při rozhodování o ostrovním dění. Vzniká zde také velké množství rituálních center.

▪ Rozdělení do skupin

Děti se stanou dávnými Polynésany, budou rozděleny do šesti skupin, přičemž každá skupina bude reprezentovat určitý klan. Každý z klanů se specializuje na něco jiného, proto se vzájemně potřebují, minimálně pro své odborné znalosti a materiální vybavení, a je tedy nutná vzájemná spolupráce. Podle počtu dětí ve třídě připravíme papírky šesti druhů barev, které si losují. Každá barva představuje jeden konkrétní klan (definováno předem který). Dle vytažených barev utvoří děti skupinu neboli klan.

▪ Tvoření osad

Žáci se seskupí na základě losování. Každá ze skupin dostane text dle své kmenové příslušnosti a výřez slepé mapy, která představuje jimi zabranou část ostrova. Text si v klidu přečtou a poté se pokusí o výtvarné zpracování jejich klanové osady na papírmapu.

Klan Mini– specialisté přes dřevo

Ostrov je v době vašeho osidlování hustě zalesněn křovinatými dřevinami, a hlavně vysokými stromy, z nichž některé nejsou k nalezení nikde jinde na světě! Vy jste ostrovními specialisty, co se dřeva týče. Váš kmen se věnuje řezbářským pracím, často ztvárňujete lidi a zvířata, ale zejména věci s náboženskou symbolikou. Umíte pracovat i s rákosím zvaným totora, které roste v kráterových jezerech. Slouží ke stavbě domů a malých lodí. Z kmenů palem, jež byly někdy tlusté až 2 m, zvládnete vyrábět kánoe potřebné pro rybolov. Ze stromu hauhau dokážete vyrábět silné provazy, potřebné třeba pro výrobu rybářských sítí.

Okupujete sever ostrova a sousedíte se třemi klany-Hamuoana, Roca a Kotu'u.

Pokuste se nyní společně výtvarně ztvárnit, jak vypadá vaše osada a rozmyslete si, jakou roli zde každý z vás sehrává. Zamyslete se také nad tím, proč jste důležití a jestli by vás mohly potřebovat ostatní kmeny.

Klan Marama-znalci zdrojů pitné vody a její největší shromažďovatelé

Jste ostrovními znalci zdrojů pitné vody a ze všech nejlíp umíte vodu shromažďovat. Na ostrově bývají krátké, ale za to velmi vydatné deště. Nedochozí k nim často, ale když ano, vaše shromažďovací dřevěné kádě jsou okamžitě plné, takže dokážete vytvořit potřebné zásoby důležité pro pití, vaření a pěstování. Víte také, kde pitnou vodu nalézt. Trvale se vyskytuje na dně tří sopečných kráterů a v pramenech blízko pobřeží, někdy však i na svazích hor.

Vaše osada leží na nejzápadnějším cípu ostrova. Sousedí se dvěma dalšími klany, a to těmi, které se specializují na rostlinstvo a na zajišťování potravy, zejména rybolovem.

Pokuste se nyní společně výtvarně ztvárnit, jak vypadá vaše osada. Rozmyslete si, jakou roli zde sehrává každý z vás a jaké je vaše jméno. Zamyslete se nad tím, proč jste ať už jako jednotlivec či jako klan důležití a jestli by vás mohly potřebovat ostatní kmeny.

Klan Roca-odborníci přes rostlinstvo a plodiny

Váš klan je největším pěstitelem na celém ostrově, díky čemuž vytváříte důležité zdroje obživy pro celý ostrov. Rozumíte plodinám, víte, kdy je třeba začít zasazovat a sklízet, jak o rostlinu pečovat, aby úroda byla co největší. Stavíte zahrádky, v nichž pěstujete hlavně sladké brambory (batáty), banány, cukrovou třtinu, jamy (jedlé hlízy lián) a taro (hlízy kolokázie jedlé), stromy kvajávy hruškové a morušovníku. Krom toho pěstujete také palmy pro jejich palmové ořechy a sirup, který z nich dokážete vyrobit. Vyznáte se také v bylinkách, využíváte jejich léčebných sil a dokážete z nich připravit lék na některé bolesti. Nepřítelem jsou vám krysy, které jste kdysi omylem přivezli na lodi a nyní se na ostrově rozmnožují. Nakusují některá semínka, takže vaše rostliny pak nemohou vyklíčit.

Vaše osada má nejvíce sousedů, a to hned čtyři. Jižní část vašeho území tvoří pobřeží.

Pokuste se nyní společně výtvarně ztvárnit, jak vypadá vaše osada. Rozmyslete si, jakou roli zde sehrává každý z vás a jaké je vaše jméno. Zamyslete se nad tím, proč jste ať už jako jednotlivec či jako klan důležití a jestli by vás mohly potřebovat ostatní kmeny.



jamy²²²



taro²²³

²²² Zkop. DENYER, Circe. Red White Jamy Jamy. *PublicDomainPictures.net* [online]. [cit. 2021-6-1].

²²³ Zkop. HD wallpaper: taro root, tuber, caladium, tropical, plant, harvest, food. *Wallpaper Flare* [online]. [cit. 2021-6-1].

Klan Tupahotu-odborníci přes kamení

Ostrov je sopečného původu. Přestože sopky již v době osidlování nejsou aktivní, jejich pradávnné erupce zanechaly velké množství obsidiánu, tedy horniny vzniklé z horké lávy, která v chladném prostředí rychle utuhla. Obsidián je pro své ostré vlastnosti oblíbeným materiálem pro výrobu nástrojů, jako jsou hroty oštěpů a nože, slouží ale i pro výrobu šperků a mnoha předmětů náboženské povahy. Díky němu se staví i honosnější věci, například sochy. O obsidiánu se říká, že má dokonce léčebné účinky! Vy jste jeho nejšikovnějšími těžaři na ostrově a také nejlepšími zpracovateli všech hornin, které se na ostrově objeví.

Vaše osada leží v blízkosti mnoha jeskyní a u nejvýznamnějšího ostrovního lomu zvaným Rano Raraku. Tvoříte nejvýchodnější část ostrova a sousedíte pouze s jedním klanem.

Pokuste se nyní společně výtvarně ztvárnit, jak vypadá vaše osada. Rozmyslete si, jakou roli zde sehrává každý z vás a jaké je vaše jméno. Zamyslete se nad tím, proč jste ať už jako jednotlivec či jako klan důležití a jestli by vás mohly potřebovat ostatní kmeny.

Klan Haumoana-odborníci přes ryby a ptactvo

Hrajete velmi významnou roli na ostrově, protože hlavní zdroj obživy tkví v rybolovu, ve kterém vy jste nejlepší. Ručně si pletete rybářské sítě a poté ve svých dřevěných lodích odvážně vyrážíte do vln ulovit různé vodní měkkýše, ale i tuňáky, delfíny a dokonce žraloky.

Nejen přes ryby jste odborníky, ale také přes ptactvo. Podle letu ptáků nad ostrovem dokážete rozeznávat varovné signály jako například že přichází bouře. Máte také přehled o tom, kde na ostrově se schovávají hnízda rybáků-ostrovních ptáků, v nichž schovávají svá vzácná vejce. Pro domorodce byla vejce symbolem života, nového zrození a zachování rodu.

Na svém území chováte i pár dovezených chovných zvířat (prasata, kuřata). Ty však nejsou hojnou složkou jídelníčku jako ryby a pěstované plodiny.

Osada, kterou obýváte, sousedí na jihu se dvěma klany, z východu pak jen s jedním.

Pokuste se nyní společně výtvarně ztvárnit, jak vypadá vaše osada.

Rozmyslete si, jakou roli zde sehrává každý z vás a jaké je vaše jméno.

Zamyslete se nad tím, proč jste ať už jako jednotlivec či jako klan důležití a jestli by vás mohly potřebovat ostatní kmeny.

Klan Kotu'u – kněží, pořadatelé rituálů, tatěři

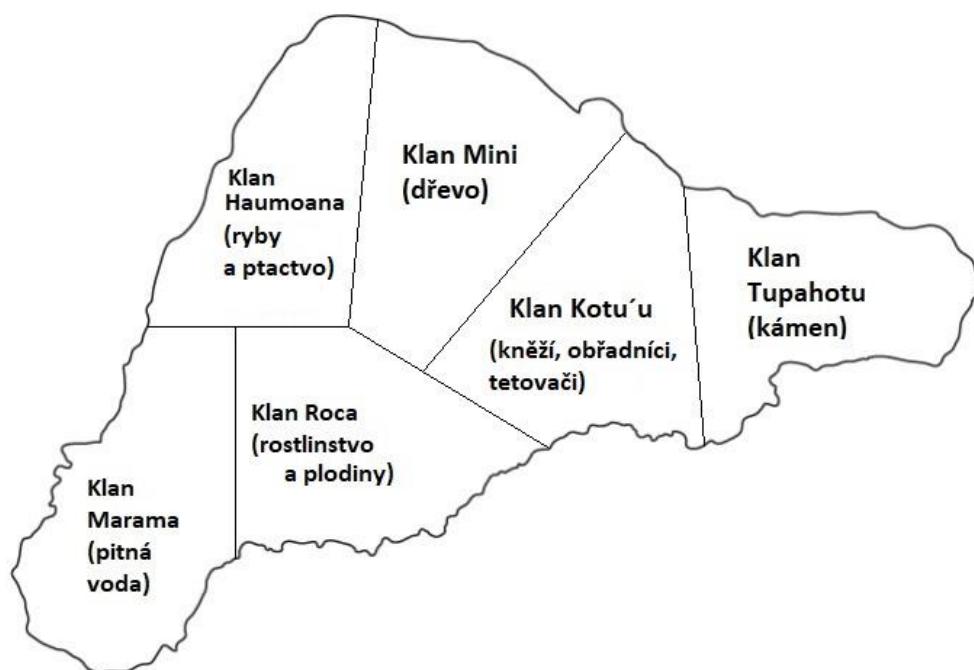
Významnou roli na ostrově sehrává náboženství, proto jste mezi osadníky vy, kněží. Máte možnost učinit důležitá rozhodnutí týkající se celého ostrova. Zakládáte mnoho rituálních center a svou vděčnost Bohům za život projevujete tesáním náboženských symbolů do kamene (na skály, velké balvany i malé kameny). Těmto rytinám se říká „petroglyfy“. Někdy vyřezáváte také do dřevěných tabulek, vyobrazujete na ně obrázky různých zvířat, zaznamenáváte významné ostrovní události. Vesměs všichni ostrované zdobí svá těla tetováním. Tvorba těchto tetování je vaší další významnou funkcí na ostrově.

Vaše osada leží na území plošiny Ahu, která je ceremoniálním a společenským centrem ostrova. Budují se zde vysoké kamenné sochy Bohů, které mají poměrně neobvyklý tvar-tvoří je jen velká hlava, zkrácený trup a žádné nohy. Obývané místo vašeho klanu sousedí s klanem Tupahotu. Z druhé strany máte další dva sousedy.

Pokuste se nyní společně výtvarně ztvárnit, jak vypadá vaše osada.

Rozmyslete si, jakou roli zde sehrává každý z vás a jaké je vaše jméno.

Zamyslete se nad tím, proč jste ať už jako jednotlivec či jako klan důležití a jestli by vás mohly potřebovat ostatní kmeny.



Poznámka: Názvy klanů jsou skutečné. Ovšem jejich zaměření na určité odvětví a rozmístění po ostrově bylo upraveno tak, aby co nejlépe posloužilo našim účelům.

V závěru této epizody je připraveno šest šablon-výřezů ostrova podle klanových osad, které jsou určeny k vytisknutí. Doporučená velikost pro tisk je minimálně formát A3 pro každou z šablon. Žáci poté odstříhnou tu část, která představuje oceán, aby pracovali pouze s pevninskou částí a na ní tvořili své osady.

Ještě vhodnějším řešením by bylo, kdyby skupinky svůj výřez ostrova překreslily na karton a až na kartonový výřez začaly tvořit svou osadu. Karton je bytelnější materiál a je lepší pro plastičtější vyobrazení ostrova (žáci mohou zapichovat špejle-tvořit například stromy, mohou přilepovat různé textilie, modelovat, využívat techniky muchláže aj.).

DRAMATICKÝ VSTUP 2

▪ Presentace klanových osad

Žáci v roli ostrovanů představí své klany. Podělí se o výtvarná ztvárnění svých osad, imaginárně seznou další ostrovaný na návštěvu a pokusí se popsat co, jak a proč na svém území vytvořili. Presentují, čím jsou jako klan charakterističtí a dominantní. Zkusí vysvětlit, proč jsou nebo by mohli být pro ostatní klany důležití. Zároveň představí, jakou konkrétní roli sehraává každý člen skupiny v rámci svého klanu a jaké je jeho jméno.

Po prezentaci klanových osad se žáci snaží složit jednotlivé ostrovní části dohromady jako puzzle, tj. do té doby, než získají správný, víceméně trojúhelníkovitý tvar ostrova. Ukáže se rozmanitá a bohatá podoba ostrova.

Jednotlivé části lze k sobě slepit, vznikne tak jeden velký obraz. Je možné mít předpřipravený či později dotvořit velký papír (vhodně poslouží např. balící), který bude představovat moře. Na něj se pak spleené ostrovní části přilepí.

Role: Ostrované (žáci), učitel pouze v roli koordinátora

Dramatické techniky: improvizace

Diskuse (mimo role): Pracovalo se vám dobře? Prezentovalo se vám dobře? Dokázali jste se v rámci skupiny domluvit? Co vás překvapilo? Vyhovuje vám, v jakém jste klanu (proč ano/ne)? Cítíte se být důležití pro ostatní klany? Je důležitá vaše role v rámci klanu? Poznali jste díky prezentaci lépe svůj ostrov? Jak se vám líbilo na návštěvě u ostatních klanů? Na jakém území by se vám líbilo nejvíce? Myslíte si, že jsou pro vás ostatní klany důležité?

OBRÁZKOVÁ KARTA:

Za splněnou epizodu získají žáci obrázkovou **kartu č. 2 - „Zabydlování na ostrově“**. Tato karta navazuje na kartu č. 1, lze je tedy ve třídě vystavit vedle sebe. Součástí karty je i příslušný text. Bylo by vhodné ve třídě vystavit i názvy jednotlivých klanů a připsat jejich příslušníky spolu s vytvořenými pseudonymy.



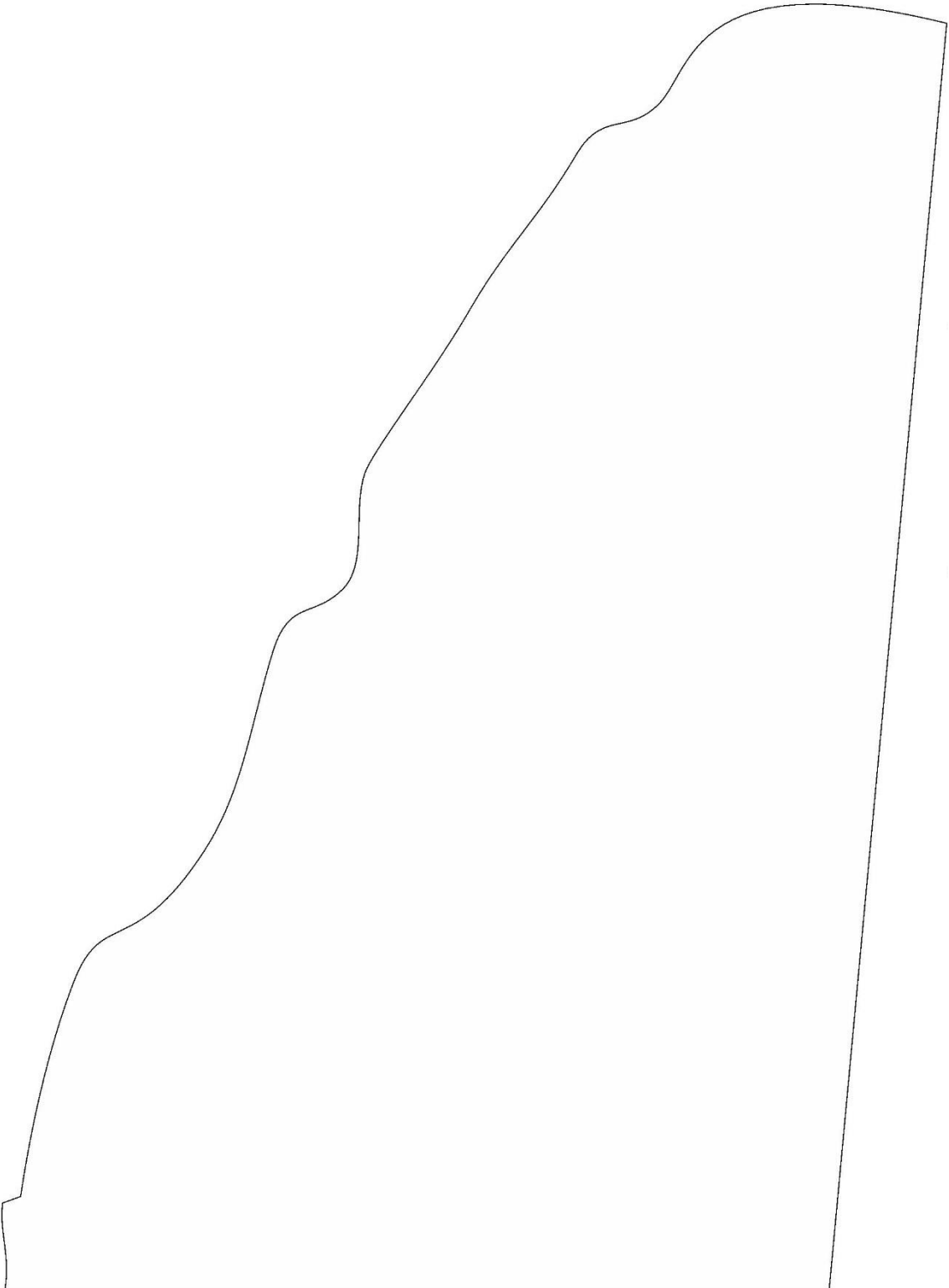
Půda je zde velmi úrodná, novým usedlíkům, kteří s sebou přivážejí jen slepice, pár plodin a omylem i krysy se tu daří velmi dobře. Jejich potravou je hlavně ptactvo, ryby lovené do sítí a oblíbení delfíni, které loví s pomocí velkých kánoí na otevřeném moři, sladké brambory a taro. Cítíte vůni pečené ryby, která je nad ohněm?

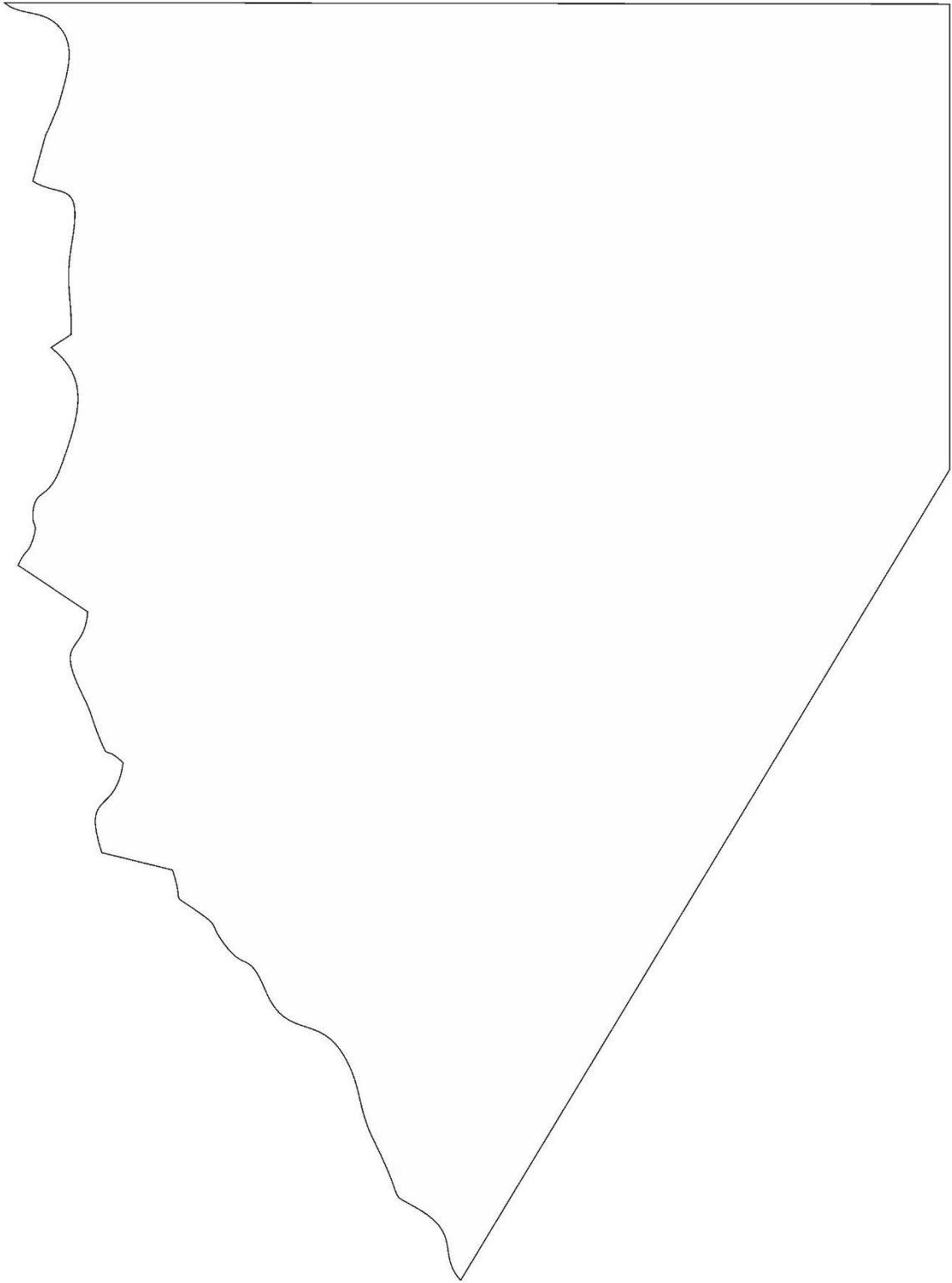
Lesy plné vysokých palem poskytují ideální kmeny na stavbu kánoí, jedlé ořechy a sladký sirup. Také malé druhy palem rostou v hojnosti, tvoříce baldachýn nad keři, bylinami, kapradinami a travou. První ostrované žijí v osadách, které přináležejí různým klanům.

NA CO SE ZAMĚŘIT V REFLEXI:

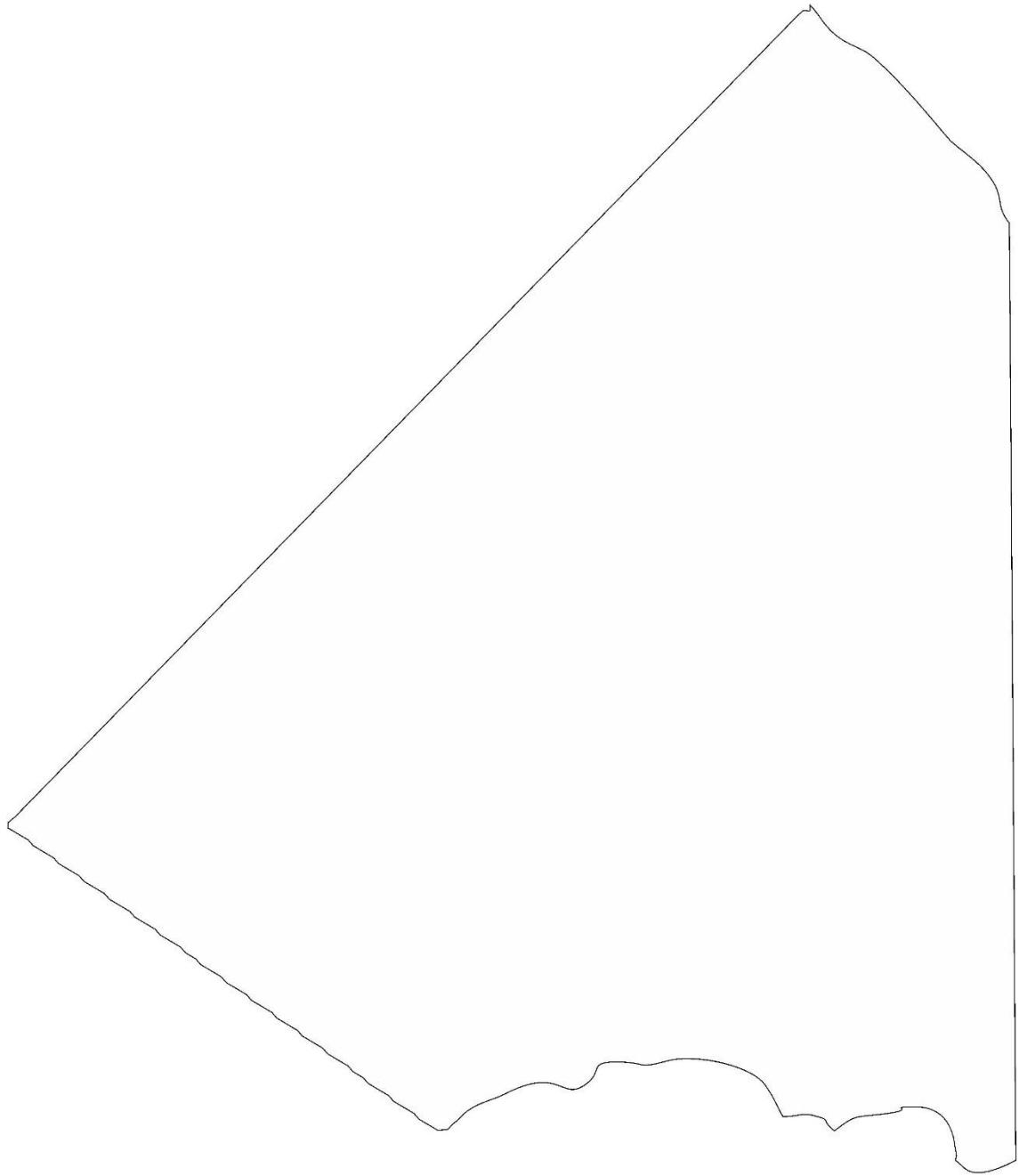
- Jak se od sebe liší jednotlivé kmeny? Co je pro ně společné?
- Jak se liší náš život od života lidí na ostrově?
- Jak se liší prostředí ostrova od toho, ve kterém žijeme my?
- Co je společné pro život lidí na různých místech světa?

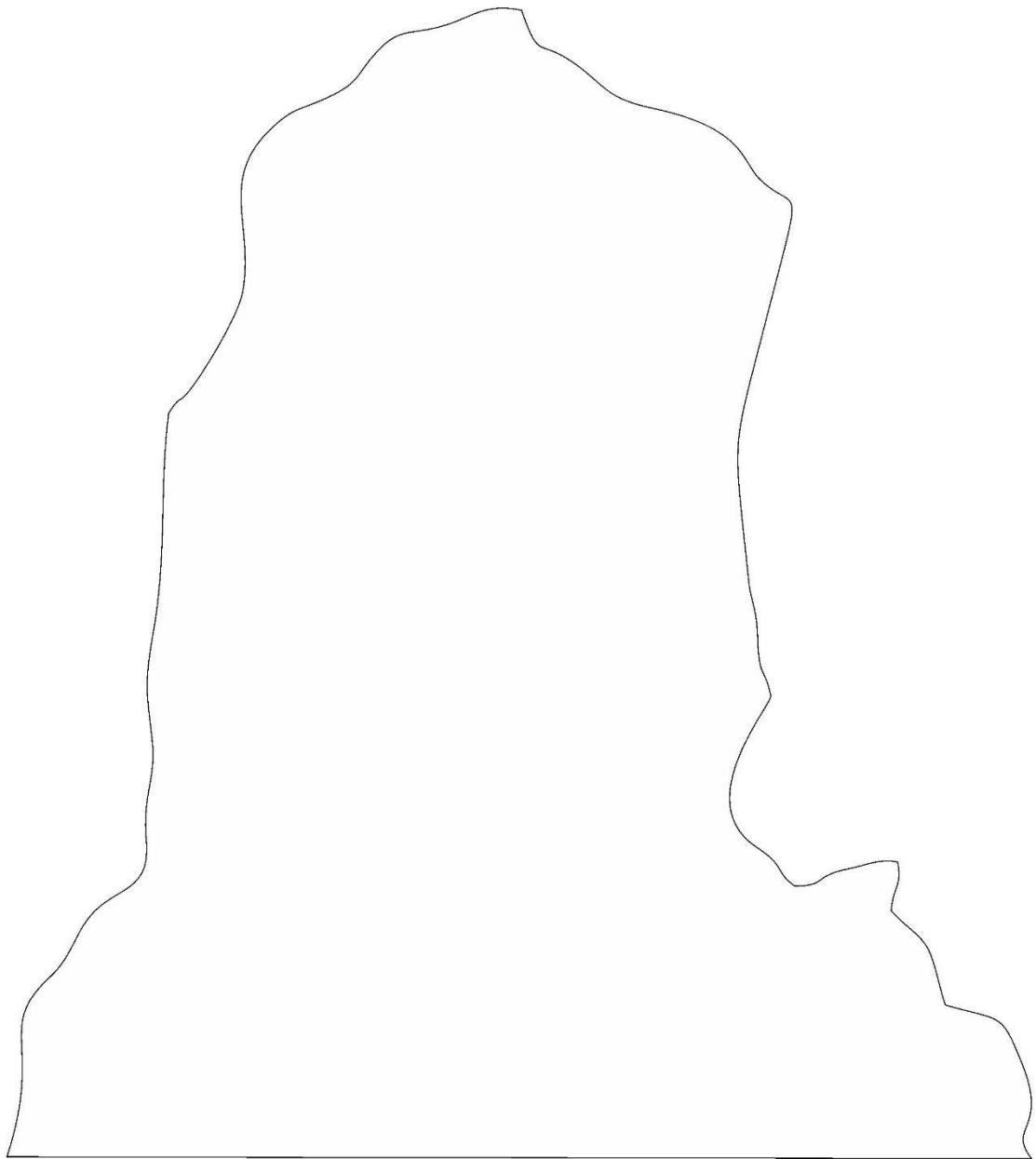












EPIZODA 3 – VZÁJEMNÝ OBCHOD

ANOTACE: Všechny klany jsou nuceny spolupracovat, obchodovat spolu a vzájemně si vypomáhat, aby se životu na ostrově dařilo. Žáci si poslechnou pokračování příběhu, vytvoří si svůj klanový pozdrav a poté si zkusí obchodovat prostřednictvím pantomimy.

CÍLE:

- Žáci si utváří svou klanovou identitu a ukotvují své postavení a funkci na ostrově.
- Žáci zjišťují, co je to komunita a uvědomují si, v čem spočívá její fungování.
- Žáci se učí spolupracovat nejen v rámci menšího uskupení (skupiny/klanu), ale také na větší úrovni (třídy/ostrovní komunity).
- Žáci si uvědomují vzájemnou hodnotu.

CO NÁS ZAJÍMÁ:

- Jak funguje komunita na ostrově?
- V čem tkví její životaschopnost?
- Jak se jednotlivé klany zdraví?

PRŮBĚH EPIZODY:

▪ Úvodní text

Děti si od učitele nechají přečíst úvodní text.

Životu na ostrově Rapa-Nui se velmi daří. Lidí přibývá a klany neustále vylepšují své území. Každý přispívá k tomu, aby se jeho skupině, a tak i celému ostrovu dobře vedlo. Klan Mini se věnuje pracím ze dřeva jako je řezbářství, stavba domků a zejména kánoí. Klan Marama vytváří zásoby pitné vody, zatímco klany Roca a Haumoana obstarávají potravu všem domorodcům. Jeden pěstuje plodiny a léčivé byliny a druhý zaopatřuje ostrov masitými pokrmy, převážně rybami. Klan Tupahotu zpracovává vytěžené horniny, vyrábí důležité nástroje, šperky a začíná se stavbou velkolepých soch zasvěcených Bohům. A vedle toho klan Kotu'u provádí významné obřady a rituály. Ostrovanům také zdobí těla tetováním, k čemuž využívají rybích kostí. Všechny vesnice začínají spolupracovat a obchodovat, dělit se o zdroje, které se nacházejí jen na jejich konkrétním místě, ale jsou nezbytné pro všechny z ostrova.

DRAMATICKÝ VSTUP 3

▪ Klanový pozdrav

Žáci se opět rozdělí do skupin podle své klanové příslušnosti. Nyní mají za úkol vytvořit jejich vlastní, specifický pozdrav/taneček/pokřik, který bude ideálně vystihovat i jejich klanové zaměření. Tento pozdrav používají prakticky při každém

setkání s jiným klanem, když se jim něco povede nebo třeba když se chtějí v nějaké situaci podpořit. Žáci (ostrované) dostanou dostatečný prostor na přípravu svého pozdravu. Ostatním klanům své pozdravy představí hned jak je budou mít hotové či v úvodu následující (pantomimické) aktivity „Obchod“.

▪ Obchod

Klany mezi sebou musí spolupracovat, jinak by systém na ostrově zkolaboval. Je běžné, že jeden klan navštíví druhý a žádá ho o něco, co zrovna nemá a co potřebuje. Lze říct, že mezi klany funguje něco jako výměnný obchod, jeden klan poskytne něco ze svých zásob, druhý oplátkou zase něco ze svých zásob. Díky tomu jsou všichni ostrované šťastní, schopni přežívat a plně se věnovat svému řemeslu.

Role: ostrované (žáci), koordinátor (pedagog)

Dramatické techniky: pantomima

Každý z klanů obdrží informaci o tom, čeho má zrovna nedostatek a o co musí druhý klan požádat. Když se klany setkají, vzájemně se pozdraví svým speciálním pozdravem. Poté jeden z klanů pantomimicky, to znamená bez mluvení a pouze pomocí pohybů, představí druhému klanu svou prosbu. Klan, který je oslovený, se snaží uhodnout, o jakou komoditu se jedná. (Je nutné, aby se vystřídaly všechny klany a všichni v klanu participovali).

Například:

Klan Tupahotu (kámen) žádá klan Marama o tři velké kádě pitné vody.

Klan Marama (pitná voda) žádá kmen Mini o palmový kmen potřebný pro výrobu kádí.

Klan Mini (dřevo) žádá klan Kotu'u o tetování, které je pro ně velmi důležité.

Klan Kotu'u (kněží, tatěři) žádá kmen Haumoana o rybí kosti, aby mohli tetovat.

Klan Haumoana (ryby, ptactvo) žádá kmen Tupahotu o nože pro zpracovávání ryb.

▪ Kruh

Aby na ostrově všechno fungovalo, musí všichni táhnout za jeden provaz. Žáci (ostrované) utvoří kroužek a chytí se za ruce. Mezi jejich rukama koluje velká smyce, tedy provázek (cca 1,8 m dlouhý) spojený uzlem na konci. Smyce je položena na spojené ruce jedné z dvojic tak, že ruce jsou uprostřed smyce. Skupina musí fungovat jako celek. Úkolem je dostat smyčičku přes celý kruh na stejné místo, aniž by se u toho děti rozpojily rukama. Musí společně ruce zvedat, prostrkávat smyčičku nohy jednu po druhé a opět smyčičku přesunout k dalšímu a dalšímu členovi komunity, dokud smyčička nedokončí celý kruh.

Diskuse (mimo role): Pracovalo se vám dobře? Co se vám ne/líbilo? Bylo těžké se se svou skupinou shodnout na klanovém pozdravu? Jak by to na ostrově vypadalo, kdyby spolu klany nespolupracovaly? Bylo náročné pantomimicky ztvárnit to, oč jsme žádali? Bylo těžké uhodnout, co jednotlivé klany požadovaly?

OBRÁZKOVÁ KARTA:

V této jediné lekci neobdrží žáci žádnou kartu. Aby byl jejich smutek zažehnán, může se dětem nechat prostor pro výrobu vlastní karty.

NA CO SE ZAMĚŘIT V REFLEXI:

- K čemu nám je mít svůj klanový pozdrav?
- Co je to komunita?
- Jak spolu mohou lidé v komunitě fungovat?
- Jak můžeme přispět komunitě, aby fungovala?
- Jak se staneme součástí komunity?
- Jaké má členství v komunitě (ne)výhody?
- Jak to vypadá, když někoho o něco prosíme?

EPIZODA 4 – RITUÁLY A TITUL PTAČÍHO MUŽE

ANOTACE: Na ostrovech se konají velké ceremonie a slavnosti. Tou nejvýznamnější událostí je soutěž o titul Ptačího muže, v níž musí jedinec předvést (v našem případě si alespoň uvědomit či poznat) svou výjimečnost, jedinečnost.

CÍLE:

- Žáci blíže poznají chování druhých. Dokážou posoudit, v čem jsou ostatní dobří a jaké jsou jejich silné stránky.
- Žáci poznají svou vlastní výjimečnost a na základě srovnání s ostatními si uvědomí vlastní jedinečnost.

CO NÁS ZAJÍMÁ:

- Jak se život na ostrově vyvíjí?
- Znají se lidé vzájemně?
- Jak spolu lidé tráví čas?

PRŮBĚH EPIZODY:

▪ Úvodní text

Žáci se nechají vnést do děje přečtením krátkého textu opět v úvodu epizody.

Na vzkvétajícím ostrově se koná řada oslav, obřadů a rituálů. Domorodci se veselí, tančí, uctívají své předky, a hlavně své Božstvo. Jedním z nejdůležitějších okamžiků v jejich životě je období soutěže o titul Ptačího muže.

Ptačí muž má významnou pozici na ostrově, neboť má velké rozhodovací pravomoce na ostrově. Soutěž o jeho titul se koná jedenkrát za rok, ale všichni soutěžící se na ni připravují mnoho měsíců i let předem. Dotyčný, který prokáže své výjimečné schopnosti, šikovnost, zdatnost, odvahu se stane Ptačím mužem a získá vládu nad celým ostrovem.

▪ Rituální píseň

V brzkých ranních hodinách, když se ostrov probouzí k životu, se domorodci pravidelně sejdou, aby si spolu zazpívali píseň, která je zmobilizuje k jejich celodenní práci. Je to vlastně takový rituál.

Ze známé a dětmi oblíbené písničky „*Otec Abrahám měl sedm synů*“ si převezmeme melodii a pohyby. Pro téma Velikonočního ostrova máme zvolen alternativní text:

^c Ostrov Rapa-Nui měl šest klanů
šest klanů měl ostrov ^{G7} Rapa Nui
^{G7} přes den tvořily, písně zpívaly,
jenom takhle dělaly.

pravá ruka... levá ruka... pravá noha... levá noha... břicho uši... oči... nos... celé
tělo...

- **Vyzdvihni mé přednosti**

Každý z nás je v něčem dobrý, ba dokonce výjimečný. Jeden je nadaný sportovně, druhý má zase výborné logické myšlení, jiný je zase na rozdíl od druhých sečtější, manuálně zručný, nápomocný nebo třeba štedrý. Uvědomujeme si naše přednosti?

Zkusme si s žáky jednoduchou aktivitu, která každého přesvědčí o tom, že je v očích druhých jedinečný. Každý z žáků dostane čistý list papíru. Horní část papíru nadepíše svým jménem a poté ho pošle svému spolužákovi. Ten má za úkol napsat ke svému spolužákovi, jemuž patří papír, co se mu na něm líbí, jaká je jeho přednost, v čem vyniká. Poté svůj vzkaz přeloží, aby jeho text nebyl vidět a pošle ho dále. Papír koluje celou třídou, než se dostane zpět ke svému majiteli. Tato aktivita vyžaduje vyzrálejší skupinu účastníků. Je možné aktivitu přeskočit.

- **Úvaha**

Předchozí aktivita měla žákovi pomoci uvědomit si svou jedinečnost a vyvolat otázky typu: „Liší se názor ostatních od mého sebepojetí?“ V této aktivitě má každý žák za úkol napsat úvahu o tom, proč zrovna on by se měl stát Ptačím mužem (resp. Ptačí ženou). Žáci píšou úvahu z pohledu ostrovana.

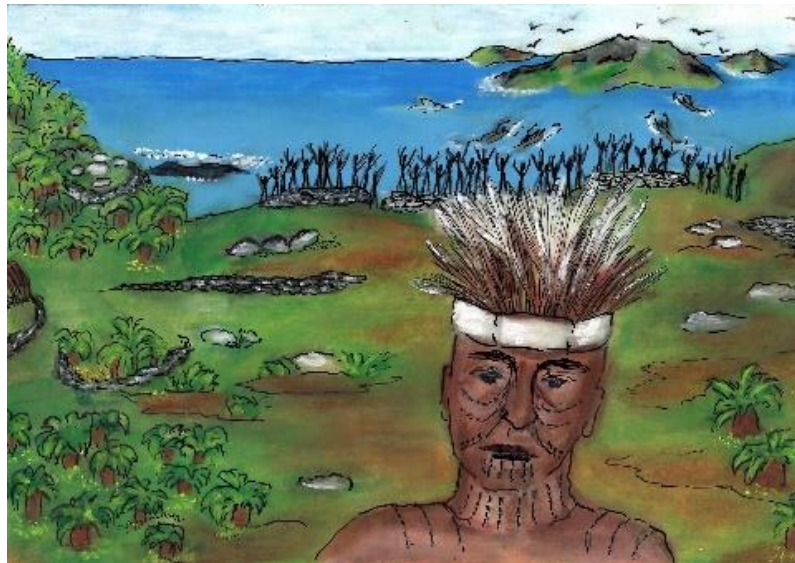
Diskuse: Dáme dětem prostor, aby řekly, jestli pro ně bylo náročné vyzdvihnout přednosti svých spolužáků. Dostalo se jim očekávaných odpovědí? Dozvěděly se o sobě něco nového? Bylo těžké napsat svou úvahu? Chtěl by se někdo podělit o její přečtení?

Na závěr si přečteme, jak soutěž o titul Ptačího muže na ostrově skutečně vypadala:

Text:

Muži, kteří soutěžili o titul Ptačího muže, čelili nelehkému úkolu. Museli zvládnout velmi náročnou trasu a dokázat svou zdatnost a šikovnost. Plavali přes moře plné žraloků a velkých vln co nejrychleji ke třem malým ostrůvkům, aby tam co nejdříve vyhledali vejce hnízdících rybáků. Odtud vzali vejce a museli ho bez úhony donést do výchozího místa soutěže. Vejce bylo pro domorodce symbolem života, nového zrození a symbolem zachování rodu. Proto se vejce nesmělo při transportu rozbít. Vyhrál tedy ten nejzdatnější, kdo přiběhl první a přinesl vejce nepoškozené. Pak se stal Ptačím mužem a získal tak velkou rozhodovací moc po zbytek roku.

OBRÁZKOVÁ KARTA: Odměnou za splnění této epizody je karta č. 3 - „Ptačí muž a rituály“ spolu s příslušným textem níže.



Lidí přibývá, rozdělují se do šesti klanů, každý z těchto klanů se zaměřuje na něco jiného. Je proto nutná spolupráce mezi všemi domorodci, aby mohl život na ostrově fungovat. Protože obživa je snadná, zbývá spousta času na rituály a obřady. Nejvýznamnější událostí roku je soutěž o titul Ptačího muže. Každoroční závod o tento titul spočívá v tom, že se uchazeči musí dostat přes moře plné žraloků a velkých vln co nejrychleji ke třem malým ostrůvkům, aby tam co nejdříve vyhledali vejce hnízdících rybáků. Slyšíte, jak jsou závodníci povzbuzováni svými příbuznými? Kdo se s vejcem vrátí první, stává se na rok ptačím mužem.

NA CO SE ZAMĚŘIT V REFLEXI:

- V čem jsem dobrý? V čem jsou mé přednosti?
- Jak by mohly mé schopnosti přispět ostrovní komunitě a životu na ostrově?
- Jak by mohly mé schopnosti přispět komunitě, ve které reálně žiji?
- Podle čeho si vytváříme obrazy o druhých?
- Podle čeho si vytváříme své vzory?
- Mám nějaké své pravidelné rituály?

EPIZODA 5 – STAVBA SOCH MOAI

ANOTACE:

Na Rapa-Nui se všichni ostrované zapojují do velkolepé stavby soch Moai. Žáci objevují důležitost spolupráce, která je potřebná pro zrealizování společného snu. Připravené aktivity využívají prvků dramatiky.

CÍLE:

- Žáci porozumějí tomu, jak fungují úspěšné komunity a jaké mohou být jejich výstupy
- Žáci si uvědomují, že i malá participace může vést k realizaci něčeho velkého
- Žáci si uvědomují, že komunikace s ostatními nemusí být vždy jednoduchá

CO NÁS ZAJÍMÁ:

- Jak se vyvíjel život na ostrově?
- Dokázali ostrované spolupracovat?
- K čemu spěla jejich společná snaha?

PRŮBĚH EPIZODY:

▪ Úvodní text

Ostrov nadále prosperuje. Kmeny se věnují svým řemeslům, vzájemně spolu obchodují a pořádají různé rituály, obřady a soutěže jako je například o titul Ptačího muže. Kromě toho se zde uskutečňuje stavba velkolepých soch, které jsou dominantou celého Rapa-Nui. Jejich množství a zpracování jsou výsledkem obří spolupráce a snahy většiny ostrovanů. Tyto obrovské kamenné sochy nezvyklého tvaru se nazývají Moai. Jsou zasvěceny předkům a bohům a rozkládají se na plošině Ahu, která jinak slouží také k pohřbům zemřelých ostrovanů. Sochy jsou zajímavé tím, že nejpropracovanější částí je hlava, tělo je pouze naznačeno a nohy dokonce nemají. Některým sochám vytváří Rapa-nuici klobouk z červené horniny.

DRAMATICKÝ VSTUP 4

▪ Performance

Vyučující pouští hudbu odlišného žánru. Žáci se tělem pokouší o co nejexpresivnější projevy toho, co v nich hudba vyvolává. Jakmile učitel hudbu zastaví, žáci „zkamení“ a „vytvoří sochu“. Do pohybu se dají opět, jakmile se spustí hudba.

▪ Stavba soch

Stavba soch a jejich následné přemísťování vyžadovalo mnoho silných domorodců. Ostrované se museli semknout a vzájemně si pomoci, aby vše zvládli. Pomáhal i ten, jehož řemeslem stavba soch nebyla.

Žáci utvoří skupinky, v každé z nich bude vždy jeden zástupce určitého klanu - tj. „odborník“ na jiné odvětví (kámen, dřevo, vodu...). Dojde tak ke vzniku čtyř skupin

(nutno však uzpůsobit podmínkám třídy). Úkolem každé skupinky bude co nejdříve napodobit sochu té, která je dětem předložena na fotografii. Dojde tak k vytvoření čtyř soch s využitím výtvarné techniky zvané kašírování.

Každý člen skupiny má speciální úlohu:

Zástupce klanu Kotu'u (kněží) – má k dispozici fotografii sochy, kterou smí ukázat pouze členovi své skupiny, který náleží klanu Haumoana. Co je na obrázku popíše (nikoliv ukáže) zástupci z klanu Roca.

Zástupce klanu Roca (rostlinstvo) – nakreslí obrázek podle popisku. Obrázek je podkladem pro stavbu sochy, kterou realizuje zástupce klanu Tupahotu.

Zástupce klanu Tupahotu (kámen) – podle kresby vyrábí sochu pomocí kašírování (slepuje části novin a dává soše tvar).

Zástupce klanu Haumoana (ryby) – jako jediný ze skupiny vidí fotografii sochy a její kresbu, vytvořenou na základě popisu, která je předlohou ke stavbě sochy. Staviteli sochy (zástupci klanu Tupahotu) může poradit, jak výtvar upravit, aby byl co nejpodobnější reálné soše na fotografii. Je však omezen tím, že nemůže promluvit a vše sděluje pantomimicky.

Zástupce klanu Mini (dřevo) – zajišťuje důležitou technickou podporu aktivity.

Připravuje materiál potřebný pro finální stavbu sochy neboli kašírování (trhá kousky papíru).

Zástupce klanu Marama (voda) – také zajišťuje důležitou technickou podporu. Má na starost přípravu lepidla a vody. Zástupci klanů Marama a Mini mají zároveň za úkol vymyslet popěvek, který podpoří to, aby šla stavba sochy dobře od ruky.

Pro lepší názornost byl postup pro tuto aktivitu zpracován graficky, nachází se v závěru této epizody.

Diskuse (mimo role): Po této aktivitě se udělá výstavka vytvořených děl. Porovnají se vzniklé sochy spolu s originálními obrázky a s nakreslenými obrázky na základě popisu. S dětmi se vede diskuse o tom, jak se jim pracovalo. Byly pro ně obtížné přidělené role? Co bylo problémem pro každého člena skupiny? Bylo náročné kooperovat? Vyskytl se nějaký problém po technické stránce? Zároveň se dětem ukážou obrázky skutečných soch postavených na Velikonočních ostrovech a přečte se jim doplňující text.

Text:

Sochy byly tvořeny mnoha silnými muži v kráteru vyhaslé sopky. Stavěly se čím dál tím více, navíc větší, těžší a některé dodnes z neznámého důvodu zdobené červenými klobouky. Po jejich vytesání byli domorodci nuceni sochu přemístit z lomu na plošiny zvané „AHU“.

K transportu využívali lan vyrobených z přírodních materiálů a velkého množství lidských sil. Doposud nevíme přesně jakou technikou obří sochy vážící kolem 14 tun a

měřící 10 m přesouvali (představte si přesunout předmět těžký a velký jako 2 sloni afričtí). Trasy některých přesunů mohly být až na vzdálenost 14,5 km.

K rozluštění této záhady přispěl i nápad českého inženýra Pavla Pavla, který svou domněnku ověřil v roce 1986 za přítomnosti norského archeologa Thora Heyerdala praktickým pokusem přímo na Velikonočním ostrově. Princip stěhování spočívá ve způsobu, jakým se obvykle stěhují velké předměty, např. skříně, tedy střídavým nakláněním a pootáčením. To se ukázalo jako možné i u tak velkých soch, sochy jakoby kráčejí za pomoci 13 ti lidí. Tím se vyvrátila předchozí teorie o mimozemských civilizacích, klouzání či použití dřevěných válců.

V roce 2011 vylepšili tuto teorii američtí archeologové, kteří vyzkoušeli posouvání soch pouze upevněním tří lan nahoře na hlavě. Sochy mají dno vypouklé, a proto se s nimi takto dá dobře pohybovat, vypadá to, jako by kráčely. Díky skvělé a předem propracované technice a taktice se tedy ostrovanům na první pohled nelidský úkol podařil.

▪ Jógová pozice sochy

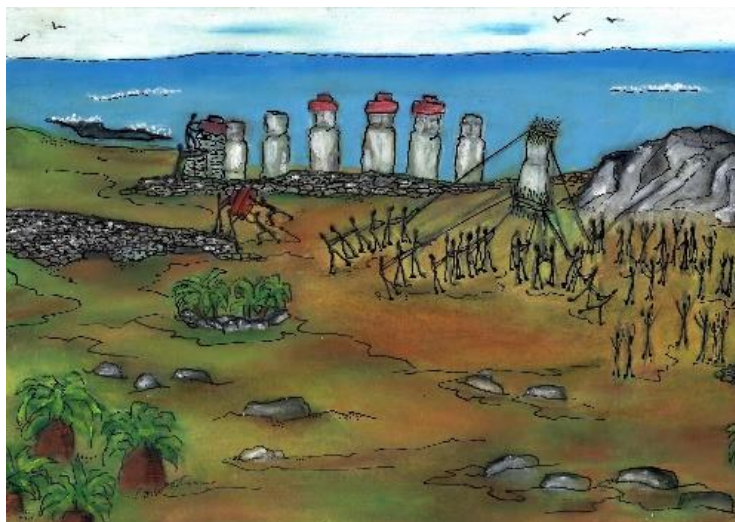
Žáci si zkusí, jak vratké mohou být sochy. Vyzkouší si zdánlivě jednoduchou jógovou pozici stromu (pro naše účely ji nazveme pozicí sochy). Nejprve se může vyzkoušet její snazší varianta, kdy se chodidlo pokrčené nohy dotýká pouze kotníku druhé, tzn. stojné nohy. Náročnější variantou je poté opřené chodidlo o kolenní/stehenní část stojné nohy. Vydržím stát? Nespadnu? Budou i naše vytvořené sochy stabilní po naší spolupráci? ²²⁴



OBRÁZKOVÁ KARTA:

Za splněnou aktivitu žáci dostanou obrázkovou kartu č. 4 - „Sochy Moai“ a také příslušný text.

²²⁴ Zkop. z: Yoga Poses. Free Svg [online]. [cit. 2021-6-1]. Dostupné z: <https://freesvg.org/gerald-g-yoga-poses-stylized-5>



Na plošinách Ahu začínají Rapa-nuici stavět obrovské sochy předků, zvané sochy Moai. Sochy jsou tesané mnoha muži v kráteru vyhaslé sopky, stavějí se stále větší sochy s klobouky na hlavě. Proč je tesají s takovým úsilím? Jak je přepravují a vztyčují, když nemají žádné jeřáby, stroje či tažná zvířata? Hotové sochy jsou přemísťovány důmyslným způsobem pomocí lan k pobřeží. Sochy vlastně jako by kráčejí.

NA CO SE ZAMĚŘIT V REFLEXI:

- Jaké jsou cíle a přání společné pro nás všechny?
- Může i malé zapojení pomoci, aby vzniklo něco velkého/velkolepého?
- Dokázali jste se mezi sebou domluvit?
- Jaké jsou vaše individuální cíle a přání?

TECHNICKÁ ČÁST



REALIZAČNÍ ČÁST



EPIZODA 6 – ÚBYTEK ZDROJŮ

ANOTACE: Na ostrově jsou patrné výrazné změny. Dochází k úbytku zdrojů, které byly doposud považovány za samozřejmé. Žáci formou dramatických scének ztvárňují, jak se úbytek zdrojů v životě ostrovanů projevuje.

CÍLE:

- Žáci jsou vnímavější ke změnám ve svém okolí
- Žáci si lépe uvědomují možné důsledky způsobené nedostatkem důležitých zdrojů

CO NÁS ZAJÍMÁ:

- K jakým změnám na ostrově dochází?
- Jak si jich ostrované všímají? Řeší je nějak?

PRŮBĚH EPIZODY:

▪ Úvodní text

Obyvatelé ostrova měli vždy důvod k radosti. Vesele si užívali hojnosti, které jim zdejší prostředí nabízelo. Pořádali zde různé rituály a obřady, každoroční soutěže o titul Ptačího muže, plavili se divokými vlnami Pacifiku, aby k večeři ulovili čerstvé ryby, stavěli vysoké kamenné sochy Moai. V podstatě nic jim nestálo v cestě při budování ostrova. Až doposud.

Všichni začali pociťovat, že je na Rapa-Nui něco jinak. Situace na ostrově již není stejná jako dřív. Rapa-nuici si začínají uvědomovat, že zdroje zdejšího ostrova nejsou neomezené. Zjišťují, že některé zdroje obživy začínají docházet a vysoké palmy používané zejména na stavbu kánoí, domků a rituálních center významně ubyly. Nedostatek této palmy a dalších klíčových zdrojů může mít ovšem dalekosáhlejší důsledky.

▪ Co se změnilo ve třídě?

Žáci jsou na moment posláni za dveře. Vyučující během této chvíle třídu nějak upraví, pozmění. Úkolem každého žáka je po návratu do třídy zjistit, k jaké změně došlo-co zde přibylo/ubylo? Jakmile na to přijde, pošeptá to vyučující. Pokud je to správně, může si sednout. Po určitém čase (tak, aby se nehrálo na posledního hledajícího) se hledání ukončí. Úpravy ve třídě se mohou několikrát opakovat-změny mohou připravovat i sami žáci.

Diskuse: Bylo těžké přijít na to, co se změnilo v nám známém prostředí? Všímáme si změn v naší domácnosti? Kolem sebe (v rodině, škole, zdraví...)?

DRAMATICKÝ VSTUP 5

▪ Scénky

Zpozorovaným jevem na ostrově je úbytek zdrojů, které byly doposud vnímány za samozřejmé. Pojdme si tedy nastínit hlavní dopady poklesu těchto zdrojů na ostrově. Každé skupině neboli klanu se rozdá příslušný text, který prezentuje nějakou situaci. Žáci se v rolích ostrovanů pokusí vymyslet a posléze sehrát krátké scénky, které budou vystihovat předložený text.

Role: ostrované (žáci), koordinátor (učitel)

Dramatické techniky: hraní scének, improvizace

<p>1. Sochy předků zvané Moai a rozprostřené na plošině Ahu jsou velkolepé. Radujete se z toho, jak vysoké sochy dokážou domorodci postavit. Jelikož se ale kvůli úbytku dřeva nestaví další rituální centra, žádáte, aby se pro uchování důležitého náboženského ducha na ostrově věnovalo více úsilí do stavby kamenných soch. Čím více lidí se zapojí, tím vyšší a monumentálnější sochy mohou vzniknout.</p>	<p><i>Klan Kotu´u – kněží, pořadatelé rituálů, tatěři</i></p>
<p>2. Snažíte se postavit co nejvyšší sochu, jaká kdy na ostrově byla. Má být zdobená kloboukem vyrobeným z červené horniny. Socha je vyráběna v kamenném lomu a poté bude pomocí lan přemísťována na plošinu zvanou Ahu k ostatním sochám. Pracujete intenzivněji než kdy dříve, a to i přesto, že jste velmi vysílení, protože nemáte velké zásoby jídla a pitné vody.</p>	<p><i>Klan Tupahotu-odborníci přes kamení</i></p>
<p>3. Všímáte si, že na ostrově došlo k výraznému úbytku dřevin. Téměř všechny lesy na jsou vykáceny. Došlo tak k významnému nedostatku materiálu důležitého hlavně pro výrobu kánoí, kádí, stavbu domků a rituálních center. Pozastavujete veškerou</p>	<p><i>Klan Mini– specialisté přes dřevo</i></p>

<p>tradiční výrobu, pouze výroba silných lan nutných pro přemísťování soch z kráterů sopky pokračuje.</p>	
<p>4. Kvůli zastavené výrobě kánoí z důvodu nedostatku dřeva se už nemůžete vypravovat do mořských vln lovit velké ryby (jako jsou delfíni a žraloci), které byly hlavním zdrojem masité potravy na ostrově. Obstaráváte potravu alespoň tím, že holýma rukama lovíte malé rybky při pobřeží ostrova.</p>	<p><i>Klan Haumoana-odborníci přes ryby a ptactvo</i></p>
<p>5. Všímate si, že pitné vody na ostrově pomalu ubývá, neboť spousta pramenů již vyschla. Nedostatek vody logicky způsobuje větší poptávku obyvatel po zdrojích pitné vody. Nadměrným kácením stromů je navíc narušen přirozený koloběh vody. Doufáte, že přijde více dešťů, ale jste smutní, poněvadž máte rozbitou většinu kádí, v nichž shromažďujete pitnou vodu. Kvůli nedostatku dřeva se však nové kádě nestaví.</p>	<p><i>Klan Marama-znalci zdrojů pitné vody a její největší shromažďovatelé</i></p>
<p>6. Snažíte se zasadit velké množství plodin a také stromků, aby se ostrovanům zajistilo větší množství potravy a také důležitého nedostatkového materiálu, kterým je dřevo. Problém vám ovšem činí krysy. Ty se na ostrově přemnožily a nahlodávají zasazená semínka, která už pak dále nemohou růst.</p>	<p><i>Klan Roca-odborníci přes rostlinstvo a plodiny</i></p>

Diskuse (mimo role): Po každé odehrané scéně se reflektuje daný děj. Nejprve se žáci, kteří nehráli a byli pouze pozorovateli, pokusí vysvětlit, co se daná skupinka snažila představit za problém. Až poté se ke slovu dostávají účinkující, kteří určitý dopad způsobený zmenšujícími se zdroji objasňují. Na závěr přečtou text, podle nějž scénku utvářeli. Učitel zde sehrává důležitou roli coby koordinátor, v případě potřeby poskytuje dětem nápovědu, jakým směrem by se mohly v rámci scének ubírat a snaží se rozvíjet debatu.

▪ **Vymění se všichni ti...**

Žáci sedí v kruhu na židlích. Židlí musí být vždy o jednu méně, než je celkový počet hráčů, tudíž jeden vždy stojí uprostřed kruhu. Jeho cílem je se usadit na volnou židličku. Aby se však někdo zvedl a vytvořil tak možné místo pro usazení, musí dotyčný říct: „Vymění se všichni ti...“ a doplnit to o něco, u čehož očekává, že to splňují alespoň dva hráči. Hráči s danou vlastností se musí vyměnit a ten, který stál uprostřed, se snaží zabrat volné místo. Ten, kdo zůstal uprostřed kruhu, říká další větu. (Např. „Vymění se všichni ti, co mají na sobě modré tričko.“ Jedinci s modrým trikem musí svou židli vyměnit za jinou. Volné místo se snaží obsadit hráč, který původně stál uprostřed. Hráč, který se vyměnit nestihl, zůstává ve prostřed).

Jelikož my chceme hru motivovat na příběh Velikonočního ostrova, žáci se pokusí pokládat otázky, které se týkající názorů na dopad nebo možná řešení ubývajících zdrojů.

Např.: „Vymění se všichni ti, kdo si myslí, že už by se neměl kácet už žádný strom.“

„Vymění se všichni ti, kdo si myslí, že nedostatek palem na ostrově je problém.“

„Vymění se všichni ti, podle nichž je stavba soch na ostrově to nejdůležitější.“

„Vymění se všichni ti, kdo si myslí, že úbytek zdrojů je řešitelný.“ atp.

Poznámka: Kladení otázek může být pro děti náročné a vyžaduje dobrou koordinaci učitelem. Lehčí variantou může být to, že budeme mít pro děti předvytištěné otázky.

OBRÁZKOVÁ KARTA:

Žáci obdrží obrázkovou kartu č. 5 - „Kácení stromů-rozmnožení krys“ a příslušný text.



Vysoké palmy používané na stavbu kánoí, domků a rituálních center jsou všechny vykáceny. Krysy nahlodávají jejich ořechy, proto už nemohou vyklíčit. Konec této palmy znamená, že obyvatelé už nemohou nejen lovit delfíny, ale ani plout na moři, takže jsou uvěznění na ostrově. Poté, co jsou vykáceny i menší stromy, ztrácí půda přirozenou ochranu. Deště strhávají úrodnou půdu, vítr ji odnáší, není co jíst a jediným zdrojem bílkovin jsou menší ryby, slepice a později i přemnožené krysy.

NA CO SE ZAMĚŘIT V REFLEXI:

- Všímate si změn a odlišností okolo sebe (doma, v přírodě, ve vztazích...)?
- Reagujete na tyto změny?
- Jak velká musí být taková změna, abychom ji považovali za ohrožující? Začali ji řešit?
- Do jaké míry se u dětí projevuje kritické myšlení?

EPIZODA 7 – KRIZE. A JAKÁ JE NAŠE BUDOUCNOST?

ANOTACE: Ostrov se zmítá v těžké krizi způsobené nedostatkem zdrojů, což má dopad i na vztahy mezi lidmi. Žáci si okusí, jaké je to čelit konfliktu, přemýšlí nad příčinami a důsledky lidského chování a vyjadřují své pohledy/přání o budoucí podobě ostrova.

CÍLE:

- Žáci trénují dovednosti zvládnutí konfliktů, uvědomují si nevyhnutelnost některých sporů a hledají způsoby, jak je efektivně vyřešit.
- Žáci přemýšlí nad příčinami a dopady svého chování.
- Žáci imaginují a hledají způsoby, které by mohly vypuklou krizi nebo alespoň její vnímání zmírnit.

CO NÁS ZAJÍMÁ:

- Jaké jsou důvody vedoucí k vypuknutí krize?
- Jaká může být budoucnost ostrova? / Jak si přejeme, aby ostrov vypadal?

PRŮBĚH EPIZODY:

▪ Úvodní text

Jako motivaci si s žáky přečteme tento text:

Ostrov čelí vážné krizi. Již jsou vykáceny všechny lesy. Co bude dál? Není z čeho stavět, co vařit. Vyhubeni jsou i ostrovní ptáci a hlemýždi. Lidé žijí v jeskyních a kamenných chýškách vyhrabaných do svahů.

Stavějí se kamenné zahrady, aby se aspoň trochu zabránilo odnosu a vysušování půdy, plodiny se pěstují v propadlých lávových jeskyních. Sochy Moai jsou navždy opuštěny, mnohé ještě v kráteru či na cestě. Velká většina soch je povalena a rozbita. Kvůli nedostatku panují mezi lidmi nepokoje.

▪ Konflikt

Konflikt mezi přírodou a člověkem vede ke konfliktům mezi lidmi. Spory bývají někdy nevyhnutelné, lze však trénovat dovednosti, které vedou k jejich úspěšnému zvládnutí. V této aktivitě si žáci vyzkouší, jak konfliktní situace prožíváme a jak na nás působí. Uvědomí si, že jejich neodvratnost a popřemýšlejí o způsobech, jak je efektivně řešit.

Rozdáme žákům složené papírky, na nichž má každý napsaný úkol, který je nutno po zaznění signálu v co nejkratší době splnit. Kdo má splněno, tak se posadí na předem určené místo. Pokud se po splnění úkolu jeho cílový stav změní (např. židle začne někdo opět nosit do třídy), žák se vrátí ke svému úkolu. Pokračuje, dokud se mu to nepodaří nebo hra neskončí. Po cca 3-5 minutách hru ukončíme výrazným signálem.

Příklady úkolů:

- Vynes všechny židle z místnosti / Seřaď všechny židle do kruhu
- Otevři jedno okno a dveře do místnosti, po splnění úkolu si sedni do lavice. / Zavři všechna okna a dveře do místnosti a pak si sedni do lavice
- Vytvoř ze spolužáků trojice / Požádej spolužáky, aby vytvořili čtveřice
- Maluj na tabuli libovolné obrázky / Smaž celou tabuli atd.

Diskuse: Jaké jsi měl pocity? Co tě napadalo v první chvíli? Co se vlastně odehrávalo? Jak jednáme při konfliktu? Bylo možné konfliktu v této hře zabránit? Co napomáhá k řešení konfliktu? Které konflikty na ostrově přispěly k prohloubení krize?

▪ **Příčiny, dopady, a naše budoucnost?**

Každá klanová skupinka dostane tři papíry většího formátu. Každý z papírů bude představovat jiné období života na ostrově-jeden bohatou minulost, druhý chudé období protkané krizí a třetí budoucnost. (Lze upravit např. na příčiny, důsledky, přání). Žáci mají za úkol ve skupinách zhotovit tři odlišné „plakáty“, které vystihují daná období a které budou podkladem k dalšímu zamyšlení a diskusi.

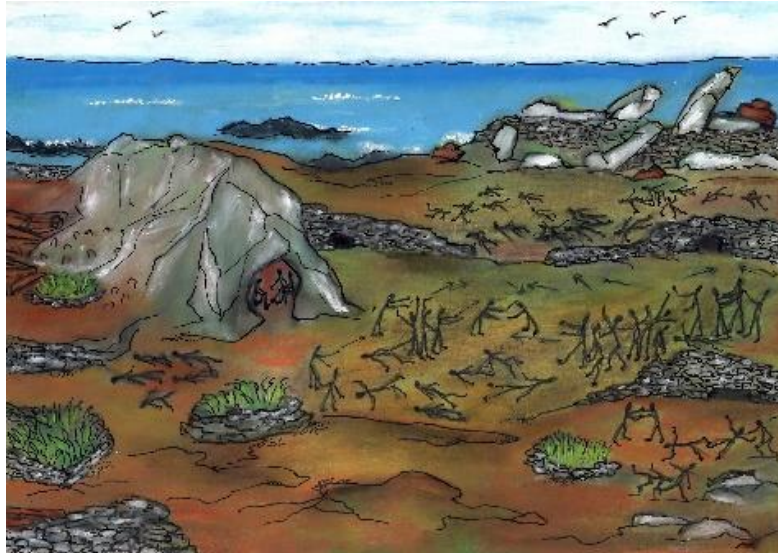
Diskuse: Žáci své výtvary prezentují a popisují zbytku třídy. Jaký byl vývoj ostrova? Je budoucnost vyobrazena v pozitivním nebo negativním světle? Všimají si žáci problémů, které jsou s příběhem ostrova spjaté? Pociťuje někdo, že by se podobná krize mohla objevit i u nás? Co by mohlo být příčinou? Vyskytl se nějaký konflikt při práci ve skupinkách?

▪ **Dárek**

Žáci si sednou do kruhu na koberec. Každý vymyslí, jaký „dárek“ by rád předal ostrovanům, aby se předešlo krizi nebo aby se pomohlo v krizi samotné. Žáci si dárek imaginárně předávají v kruhu. Na závěr si žáci předají dárek, který by rádi věnovali nám právě teď. Žáci zdůvodňují své výběry.

OBRÁZKOVÁ KARTA:

Žáci získají obrázkovou **kartu č. 6 - „Válčení, boje“** a spolu s tím i příslušný text. Do prázdného pole kartičky mohou žáci připsovat své návrhy.



Už jsou vykáceny všechny lesy. Co bude dál? Není z čeho stavět, co vařit. Vyhubeni jsou i ostrovní ptáci a hlemýždi. Lidé žijí v jeskyních a kamenných chýškách, vyhrabaných do svahů. Stavějí se kamenné zahrady, aby aspoň trochu zabránily odnosu a vysušování půdy nebo se plodiny pěstují v propadlých lávových jeskyních. Sochy Moai jsou navždy opuštěny, mnohé ještě v kráteru či na cestě. Velká většina soch je povalena a rozbita. Mezi lidmi panují nepokoje.

Jaká je budoucnost ostrova? Zachrání se obyvatelé ostrova?

Vaše návrhy:

NA CO SE ZAMĚŘIT V REFLEXI:

- Jak žáci přistupují k řešení konfliktů?
- Jak žáci prožívají, že vypukla krize? Uvědomují si, co ji zapříčilo?
- Jsou žáci vynalézaví? Co je pro žáky hodnotné? Předávají si hmotné nebo nehmotné dárky? (aktivita „Dárek“)

EPIZODA 8 – REKAPITULACE

ANOTACE: Cílem epizody je zreflektovat celý osud Velikonočního ostrova a dovést žáka k uvědomění si podstaty příběhu.

CÍLE:

- Žáci si uvědomují možné dopady svého chování
- Žáci shrnují a reflektují, co se díky příběhu ostrova dozvěděli, pochopili a naučili. Odnáší si ponaučení, které jim měl příběh ostrova zprostředkovat.

CO NÁS ZAJÍMÁ:

- Jak šlo krizi předejít?
- Jaké ponaučení příběh ostrova přinesl?

PRŮBĚH EPIZODY:

▪ Úvodní text

S žáky si přečteme následující text:

Příběh Rapa-Nui neboli Velikonočního ostrova nás zaujal spoustou zvrátů, ale i zajímavých událostí. Zažili jsme si ostrov od úplného začátku, kdy byl objeven dávnými Polynésany, kteří se zde usídlili a vybudovali fungující komunitu tvořenou šesti klanů: Tupahotu, Mini, Marama, Roca, Haumoana a Kotu'u. Každý z těchto klanů se zaměřil na jiné odvětví. Aby však život na ostrově fungoval, vznikl mezi klanů vzájemný obchod. Začaly se zde konat také všemožné náboženské oslavy, rituály a soutěže jako například O titul Ptačího muže. Stavěly se obří kamenné sochy Moai, které dominovaly celému ostrovu. Ostrované žili blahobytně. Bezmezně čerpali zdrojů přírody, které, jak se ukázalo, tak bezmezně nebyly. Úbytek zdrojů přešel v krizi, která významně znekvatnila a ohrozila život ostrovanů a vzájemně je rozkmoťila. Opomíjení, nevšímavost a neuvědomělost mohou mít drastické důsledky. Všimli jste si toho?

▪ Domino

Každý z žáků dostane vytištěné kartičky domino, které kresebně či textově dotvoří tak, aby dávaly smysl-tj. navazovaly na další kartu a mohlo se s nimi zahrát skutečné domino. Kartičky svou návazností představují vývoj ostrova (verzi lze učitelem upravit, rozšířit). Až žáci své kartičky dotvoří, vystřihnou je a vymění si je s někým ze svých spolužáků. Poté si zkusí poskládat domino.

ZAČÁTEK	Dávní Polynésané objevují ostrov v Tichém oceánu, který je bohatý na přírodní zdroje.
----------------	---------------------------------------------------------------------------------------

	Dochází k osidlování ostrova. Lidé se zde dělí do klanů, které vytváří své ostrovní osady.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------

	Životu na ostrově se daří. Klany si vzájemně vypomáhají a obchodují spolu.
--	----------------------------------------------------------------------------

	Na ostrově se konají různé rituály a slavnosti. Důležitým momentem je soutěž O titul Ptačího muže.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------

	Ostrované staví velkolepé sochy Moai, některé s červenými klobouky. Sochy jsou zasvěceny předkům a bohům
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------

	Na ostrově je patrný úbytek důležitých zdrojů. Podmínky pro život jsou náročnější.
--	------------------------------------------------------------------------------------

	Ostrov čelí krizi. Lesy jsou vykáceny, je zde nedostatek potravin, pitné vody atd. Mezi lidmi panují nepokoje.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	KONEC
--	--------------

DRAMATICKÝ VSTUP 6

▪ Body movement

Děti stojí tak, aby měly kolem sebe dostatek bezpečného prostoru k pohybu. Zavřou si oči. Po určitém časovém intervalu je vyzván některý z žáků, aby zmínil nějaký moment na ostrově, který mu utkvěl v hlavě, zaujal ho nebo překvapil. Žáci se pokusí tělem jakkoliv (tancem, skoky, dupáním...) vyjádřit, jaké emoce v nich daná událost zanechala. Je důležité se na situaci dobře naladit.

Aktivitu lze doplnit hudbou v pozadí, ale je nutné pečlivě vybrat, aby to neovlivňovalo žákův tělesný projev. Cílem je vyjádření se na základě události, nikoliv na základě hudby.

▪ Happening!

Happening je netradiční umělecká forma, jejímž cílem je vtáhnout do akce celé publikum. Nachází se kdesi na pomezí výtvarné výchovy a dramatu.

V této aktivitě se pracuje s motivem kruhu, který má v souvislosti s ostrovem mnoho významů. Jednak symbolizuje ostrov jako fyzický subjekt. Za další představuje komunitu, obyvatelstvo ostrova, které spolu nesoupeří a žije symbioticky. Kruh je obecně považován za ideální tvar, přikládá se mu význam, že něco funguje.

Žáci si lehnou do kruhu na zem hlavami k sobě. Zavřou si oči a pokud to jde, chytanou se za ruce. Učitel chronologicky popisuje jednotlivé děje či události, které ovlivnily život na ostrově a na základě zmíněných informací mění, porušuje či až dokonce hrouťí onen „dokonalý“ tvar kruhu.

Např. „...Na ostrově se přemnožily krysy a nahlodávají semínka...“ (vyučující začne děti lechtat, štípat) nebo „...Sochy Moai byly vysoké (děti se začnou natahovat do dálky) a díky výrobě z hornin byly velmi tvrdé...“ (ztuhnutí).

Jelikož je happening vizuálně zajímavý, je vhodné akci dokumentovat, fotit anebo natáčet, a posléze udělat prezentaci záběrů popisujících děj ostrova, čímž je možné znovu a jinak zrekapitulovat celý osud Rapa-Nui, utvořit si určitý nadhled nad celým příběhem a vyvodit ponaučení, které se příběh snaží zprostředkovat.

▪ Velký diskusní kroužek:

Zhodnocení předchozích aktivit. Bylo náročné vcítit se do děje a vyjádřit se pohybově? Jak na žáky působil tvar kruhu? Co mohl symbolizovat tvar kruhu? Cítili se v něm žáci bezpečně? Jaké momenty tvar kruhu rozbořily a které ho naopak posílily? V které chvíli se měli ostrované (za)chovat jinak, aby ostrov ochránili před krizí?

Na závěr napíše vyučující na tabuli citát: „*Zemi nedědíme od našich předků, ale půjčujeme si ji od našich dětí*“ a pokusí se s žáky vést debatu o tom, jak danému souvětí rozumí? Jak by se mohl citát vztahovat k příběhu ostrova Rapa-Nui? Jak se vztahuje

k prostoru kolem nás, ve kterém žijeme? Jak žáci hodnotí celý projekt? Co se jim líbilo/nelíbilo? Co se naučili nového? Co si uvědomili či pochopili?

OBRÁZKOVÁ KARTA: V této kapitole žáci obdrží kartu č. 7 – „Příchod bělochů“ s textem níže.



Příběh Rapa-Nui neboli Velikonočního ostrova nás zaujal spoustou zvrátů, ale i zajímavých událostí. Ostrované žili blahobytně, bezmezně čerpali zdrojů přírody, které, jak se ukázalo, zas tak bezmezné nebyly. Úbytek zdrojů přešel v krizi, která významně znequalitnila a ohrozila život ostrovanů, vzájemně je rozkmotřila. Opomíjení, nevšimavost a neuvědomělost mohou mít drastické důsledky.

My jsme ale pochopili, že vzájemná spolupráce, ohleduplnost k lidem a prostředí kolem nás jsou nadějí a možnou cestou ke šťastnému životu. Příběh ostrova budiž nám ponaučením a výzvou.

NA CO SE ZAMĚŘIT V REFLEXI:

- Hrozí nám v našem prostředí nějaká krize? Jaká?
- Dokážeme ovlivňovat situace kolem nás?
- Můžeme nějak přispět k tomu, aby byly dopady negativních vlivů kolem nás mírnější?
- Mohli jsme se před vypuknutím nějaké krize, jež nás zasáhla, zachovat jinak a lépe?
- Jak žáci hodnotí celý projekt? Co jim přišlo zajímavé a obohacující, co naopak dobré nebylo?
- Jak hodnotí žáci sami sebe v rámci projektu? Jaké pro ně bylo sžívání se s rolí ostrovana?

EPIZODA 9 – SOUČASNOST (BONUSOVÁ EPIZODA)

ANOTACE: Epizoda nabízí pohled do současnosti. Nyní je ostrov vyhledávanou turistickou destinací. Žáci objevují, jaké jsou dopady turismu a zpracovávají na to reportáž.

CÍLE:

- Žáci si uvědomují, jaké jsou dopady masového turismu.

CO NÁS ZAJÍMÁ:

- Jaká je aktuální podoba ostrova?

PRŮBĚH EPIZODY:

▪ Úvodní text

Již dlouhá léta se ostrov Rapa-Nui snaží zmátořit z těžkého období, které souvisí s ekologickou krizí. Za ty roky došlo k mnoha proměnám, které ovlivnily jeho současnou podobu. Jak vypadá Rapa-Nui dnes?

▪ Úvaha

Každý z žáků obdrží 3-5 papírků. Na každý z nich napíše nějakou otázku, která ho napadá v souvislosti se současnou podobou ostrova (např. „Kolik zde žije obyvatel?“, „Jsou na ostrově stále sochy Moai?“ atp.). Otázky si od všech žáků vybere vyučující. Ten poté otázky přečte před celou třídou, dá je na tabuli a nechá dětem prostor k zamýšlení. Na žádnou z otázek zatím neodpovídá.

▪ Přiřazovačka

Žákům připravíme do skupiny/dvojice kartičky s krátkým výstižným textem a obrázky. Úkolem žáků bude vytvořit jejich správné kombinace (1 text + 1 obrázek). Předložený materiál poukazuje na dnešní podobu ostrova a upozorňuje na potenciální přínosy a hrozby turismu.

Diskuse: Žáci si spolu s vyučujícím řeknou správné řešení „Přiřazovačky“. Je vhodné každý z tematických okruhů prodiskutovat a popřemýšlet nad tím, co turismus přináší ostrovu za pozitiva a co za negativa. Jak lze cestovat, aby dopady turismu byly co nejmenší?

Nyní na Rapa-Nui žije asi osm tisíc obyvatel, kteří bydlí v přízemních domech z kamene či ze dřeva. Největší koncentrace obyvatel je v oblasti na jihozápadě ostrova, v oblasti Hanga Roa, kde se nachází i většina hotelů.



Na ostrov každoročně přilétají desetitisíce rekreativců, kteří obdivují krátery, plošiny Ahu a především sochy Moai. Ve velkém nakupují suvenýry, nacvičují polynéské tance a pozorují soutěž o královnu krásy, která připomíná soutěž o Ptáčího muže.



V posledních letech se významně zlepšila infrastruktura. Ještě před 40 lety bylo kvůli špatnému stavu silnic obtížné dostat se na druhý konec ostrova. Dnes je snadné objet ostrov autem, na motorkách nebo čtyřkolkách.



Kvůli velkému množství turistů a náročnosti jejich chuťových buněk, musela být rozšířena nabídka jídel v restauracích. Dnes zde nenarazíte jen na tradiční pokrmy jako např. batáty s rybou, nýbrž také americké hamburgery, italské pizzy, japonské sushi...



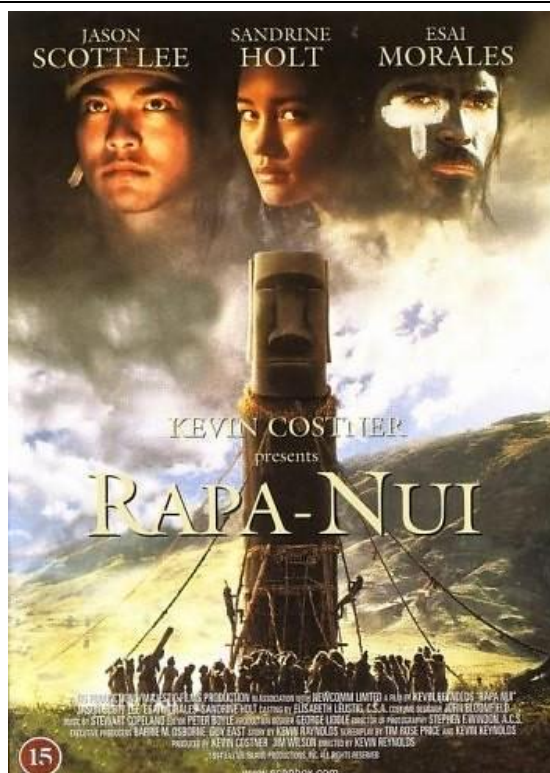
Jedním z palčivých problémů ostrova je spotřeba zdrojů pitné vody. V minulosti sloužila hlavně k uhašení žízně lidí a rostlin, dnes je určena hlavně pro naplnění hotelových bazénů.



V současné době dochází na Rapa-Nui k prudkému zvyšování cen. Příčinou je odlehlost ostrova a nutnost zásobování loďmi z Chile. Množství objednávek je tím vyšší, čím více turistů na ostrov přijíždí.



Ostrov zůstával dlouho bez povšimnutí. Popularita a značné návštěvnosti se mu dostalo až díky filmu „Rapa Nui – Střed světa“ z roku 1993, kde účinkoval i známý americký herec Kevin Costner. Následný příval turistů se začal vymykat z rukou. Od té doby se vše přizpůsobuje turistům.



Rapa-Nui je poměrně malý ostrov. Pozornost turisty směřuje především k sochám Moai. Davy návštěvníků, které sem denodenně míří, a jejich často bezohledné chování značně poškozují sochy. Jsou tak ničeny vzácné památky, jejichž stáří je a cena nevyčísitelná.



DRAMATICKÝ VSTUP 7

Reportáž

Žáci ve skupinkách připraví fiktivní reportáž z ostrova, která bude vystihovat jejich představu o současné podobě Rapa-Nui. Důležité je, aby byl každý zapojený do aktivity a měl určitou roli, ať už jako reportér, domorodý prodejce suvenýrů, turista nebo třeba zloděj okrádající turistu. Začít lze například takto: „Vítejte u reportáže televize ZeSvěta. Dnes vám živě ukazujeme rozhovor s domorodcem, který pracuje jako průvodce a každý den provede stovky turistů okolo soch Moai...“ Po určitém časovém limitu si skupiny si žáci navzájem představi své reportáže.

▪ **Naše vysněná dovolená**

Žáci mohou pracovat ve skupinkách, ve dvojici nebo i jako jednotlivci. Na arch papíru mají namalovat to, jak by měla vypadat jejich vysněná dovolená.

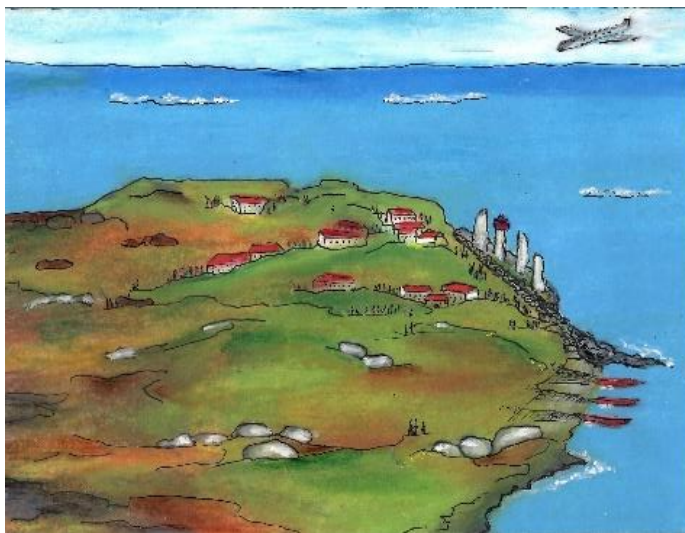
Zohlední i šetrnější přístup k turismu? Jak se chovat na takové dovolené? Každý svůj výtvar odprezentuje zbytku třídy.

• **Závěrečná diskuse:**

Znovu si přečteme otázky, které jsme psali v úvodu lekce na papírky a dávali je na tabuli. Možná už budeme znát odpověď na některé z nich.

Společná debata nás podněcuje k dalším otázkám. Otázky, na které neznáme odpověď, můžeme zkusit dohledat.

OBRÁZKOVÁ KARTA: č. 8 – Splněním této epizody dostanou žáci poslední kartu - „Současnost“ a také příslušný text.



V současné době žije na ostrově asi osm tisíc obyvatel, kteří bydlí v přízemních domech z kamene či ze dřeva. Rapa-Nui je pod správou Chile a mluví se tam španělsky. Přilétá na něj každoročně mnoho turistů, kteří obdivují krátery, plošiny Ahu a především sochy Moai. Ve velkém nakupují suvenýry, nacvičují polynéské tance a pozorují soutěž o královnu krásy, která připomíná soutěž o Ptačího muže. Po ostrově se prohánějí na motorkách, odvážnější i na koních. Ale všichni, kdo sem přijedou, se podivují zvláštnímu a smutnému příběhu ostrova, který je analogií možné budoucnosti celé planety Země. Snad poslechneme jeho varovný hlas.

NA CO SE ZAMĚŘIT V REFLEXI:

- K čemu vede velká návštěvnost ostrova?
- Jaká jsou pozitiva a negativa turismu?
- Jaký způsob cestování se líbí vám?
- Jak vypadá vaše vysněná dovolená?
- Lze cestovat šetrně k životnímu prostředí?