



Národní institut pro další vzdělávání

OD KRITICKÉHO MYŠLENÍ KE GLOBÁLNÍMU OBČANSTVÍ – PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE

Alica Petrasová

2018



© Praha



Obsah

1 Rozvíjením kritického myšlení spoluvytváříme lepší budoucnost	4
2 Příklady dobré praxe - náměty modelových aktivit	6
2.1 Rámec pro vyučování a učení – EUR anebo příručka pro používání mozku.....	6
2.2 Aktivita - Leila a Mohamed	11
2.3 Aktivita - Objevitelé, dobyvatelé a osadníci Nového světa	17
2.4 Aktivita - Prvák	24
2.5 Aktivita - Graffiti	29
3 Bibliografie	38



1 Rozvíjením kritického myšlení spoluvytváříme lepší budoucnost

„V tomto rychle se globalizujícím světě jsme všichni na sobě závislí a vzhledem k této vzájemné závislosti nemůže být nikdo sám pánem svého osudu. Existují úkoly, se kterými se vyrovnává každý jedinec, ale vyrovnat se s nimi a zvládnout je individuálně není možné. Všechno, co nás odděluje a nutí nás udržovat si od sebe odstup, kreslit hranice a stavět barikády, způsobuje, že zvládnutí takovýchto úkolů je ještě náročnější. Musíme získat kontrolu nad situací, ve které bojujeme s životními výzvami – ale pro většinu z nás je takováto kontrola dosažitelná jenom kolektivně.

Při plnění takovýchto úloh komunita chybí nejméně, ale právě tady je pro změnu šance, aby chybět přestala. Pokud má existovat komunita ve světě jednotlivců, může to být jedině (a musí to být) komunita utkaná ze společného života a vzájemné péče, komunita, která má zájem a nese zodpovědnost za stejné právo být člověkem a stejné schopnosti konat v souladu s tímto právem.“

(Bauman, 2001, s. 114)

V rozvíjejícím se evropském prostoru už není školní vzdělávání považováno za ukončený proces, ale je chápáno jako úvodní etapa celoživotního vzdělávání, která má člověka vybavit všemi nástroji potřebnými k tomu, aby proces získávání, tvorby a uplatňování znalostí mohl pokračovat i po jeho ukončení. Jedním z hlavních výstupů školního vzdělávání je dosáhnout, aby se žáci stali myslícími individualitami, které inteligentním způsobem přispějí k řešení problémů jejich společnosti, podporují porozumění, stávají se novátory, uskutečňují rozhodnutí a účinně komunikují. Aby školy dosáhly tohoto cíle, musí vytvořit atmosféru, která podporuje myšlení, hloubavou diskuzi, výměnu názorů, přesvědčení a osobních filozofií. Jinými slovy, školy se musí stát intelektuálními centry, kde informace (obsah vyučování) jsou východiskem myšlení, a ne jeho výsledkem.

Školství je nejdůležitější oblast pro zabezpečení dalšího rozvoje společnosti a ekonomiky. Cílem má být zvyšování lidského kapitálu, jehož pozitivní efekty se projevují (nejen) v ekonomickém rozvoji, založeném na inovacích a kvalitních pracovních místech s dobrými platy. Kromě ekonomického aspektu pomáhá školství rozvíjet kulturu společnosti, aby lidé nepodléhali předsudkům, propagandě a konspiracím, ale naopak, aby si cenili svobody a duchovních hodnot. Svět se dramaticky mění, čekají nás velké výzvy, na které by měl náš vzdělávací systém reagovat, a měli bychom o nich přemýšlet.

Školství je nejdůležitější oblast pro zabezpečení dalšího rozvoje společnosti a ekonomiky. Cílem má být zvyšování lidského kapitálu, jehož pozitivní efekty se projevují (nejen) v ekonomickém rozvoji, založeném na inovacích a kvalitních pracovních místech s dobrými platy. Kromě ekonomického aspektu pomáhá školství rozvíjet kulturu společnosti, aby lidé nepodléhali předsudkům, propagandě a konspiracím, ale naopak, aby si cenili svobody a duchovních hodnot. Svět se dramaticky mění, čekají nás velké výzvy, na které by měl náš vzdělávací systém reagovat, a měli bychom o nich přemýšlet.

Cílem kurikulární transformace je podle evropských institucí jednoznačně přechod od vzdělávání, zaměřeného na poznatky, ke vzdělávání, zaměřenému na kompetence. Hlavním cílem strategie pro globální vzdělávání je zvýšit povědomí veřejnosti o globálních problémech a problémech rozvojových zemí a motivovat lidi k přijetí globální zodpovědnosti, aktivnímu globálnímu občanství, a to i prostřednictvím začlenění globálního vzdělávání do vyučovacího procesu formou globální dimenze v jednotlivých předmětech.

Globální vzdělávání je vzdělávání, které otevírá lidem oči a mysl vůči realitě světa a podněcuje je k tomu, aby uvedli do světa víc spravedlnosti, rovnosti a lidských práv pro všechny. Globální vzdělávání (jako zastřešující pojem) je chápáno tak, že v sobě zahrnuje rozvojové vzdělávání, vzdělávání o lidských právech, vzdělávání o trvalé udržitelnosti, vzdělávání pro mír a předcházení konfliktům, jakož i mezikulturní vzdělávání, a je globální dimenzí vzdělávání k občanským právům a povinnostem (Maastrich Global Education Declaration, 2002).

Sobotová (2012) vzhledem k dynamicky se měnícímu světu kolem nás označuje tento typ vzdělávání za celoživotní vzdělávací proces. Představuje nástroj, který člověka připravuje na život. Cílem není naučit člověka, co si má myslet a jak má jednat, ale myslet kriticky, vést ho k aktivitě a zodpovědnosti – za místo, zemi, svět, ve kterém žije.

Kritické myšlení zařazujeme (spolu se způsobilostí řešit problémy a tvořivě myslet) do množiny způsobilostí, které patří mezi klíčové kompetence učitele. Je to soubor zručností, kdy si vytváříme názor na nějakou věc na základě objektivního zhodnocení faktů a nenecháme se unášet chybami a zkresleními myslí. Kritické myšlení znamená posoudit nové informace, tvořit úsudky, posuzovat význam informací pro své potřeby a pro reálné potřeby společnosti. Iracionální (nekritický) jedinec je hrozbou pro nás všechny, tak jako například jako iracionální politici, podnikatelé a vědci.

Lidé neschopní kritického myšlení se často zařazují do zástupu těch, kteří podléhají rozličným ideologiím. Neumí správně posuzovat vztahy, souvislosti, nedokáží přijmout, že každý člověk může mít na určitou situaci jiný názor. Takovíto jedinci představují nebezpečí pro demokracii. Destruktivní chování nebo politický fundamentalismus se ke slovu hlásí i tehdy, když lidé upřednostňují „tunelové vidění“, zaměřují se jen na výsek reality, až nakonec nejsou schopni vnímat celek, který by naopak vnímat měli. K rozvoji násilí a fundamentalismu s největší pravděpodobností přispívá neadekvátní školský systém, pro který je typické nedostatečné vedení ke kritickému myšlení (Lebeer, 2006, s. 29).

Kritické myšlení „vstoupilo“ do dokumentů státní vzdělávací politiky – do příslušných vzdělávacích programů a projektů, učebních osnov a učebnic. Pro školy a pedagogy tak vznikl úkol: realizovat kritické myšlení ve školní praxi. Z teoretického hlediska určitě oprávněný požadavek, z pohledu praxe nelehká záležitost.

Představy vzdělávací politiky (státu) o cílech výchovy a vzdělávání, v souvislosti s rozvíjením kritického myšlení žáků a studentů, jsou formulovány ve všeobecné rovině, takže jsou často interpretovány různými způsoby. Jsou i další důvody, které brzdí zavádění kritického myšlení do školní praxe: odlišné názory na účelnost a fungování existujících koncepcí (často bez hledání styčných bodů s tradicí), absence širší odborné a veřejné diskuse, nedostatečné propojení vědy, výzkumu a edukační praxe, ztráta potenciálu odborníků uchopit tuto oblast v potřebné hloubce a komplexnosti, selhávání přípravy i dalšího vzdělávání pedagogických a odborných zaměstnanců apod. (Petrasová, 2016, s. 72).

Od pedagogů se očekává neustálé zdokonalování profese, protože právě oni jsou zodpovědní za vnášení inovací do vzdělávacího systému. Pokusy implementace zahraničních přístupů však poukázaly na skutečnost, že pedagogové se zaběhnutých koncepcí vzdávají těžko a trvá poměrně dlouhou dobu, než pochopí radikálně jiné požadavky na výstupy ze vzdělávání, které jsou kladeny na žáky. Výzvou pro školské systémy je uvědomění si faktu, že zvyšování kvality vzdělávání musí být v souladu s jeho spravedlivou distribucí mezi všechny žáky.

Zvyšování kvality je především v rukách pedagogů, rodí se z jejich pedagogického poznání, konání a jednání, z jejich „osobnosti“. V informacemi saturovaném prostředí se od vedoucích řídicích pracovníků, lidí zodpovědných za rozhodnutí a jejich bezprostředních podřízených vyžaduje rozvinuté analytické myšlení a příslušné kompetence. To proto, že s jejich pomocí jsou schopni přiměřeně zhodnotit alternativní hlediska a možnosti i přesvědčivě zargumentované názory, směřující k hledání konkrétních činností a postupů efektivně rozvíjet všechny žáky.



2 Příklady dobré praxe – náměty modelových aktivit

„Pesimistické předpovědi týkající se globální homogenizace prostě neplatí. Existuje hodně sdílených informací, ale způsob, jakým s nimi lidé nakládají, se radikálně liší.“

(Thorntová, 2016, s. 189)

Náměty aktivit, které prezentujeme v publikaci, připravují a aktivizují globální občany všech věkových kategorií k tomu, aby přemýšleli kriticky, přehodnocovali svoje předsudky a byli přizpůsobiví. Budují sebevědomí, rozšiřují rozhled a vytváří si praktické dovednosti potřebné pro komunikaci a spolupráci s lidmi z jiných kultur, a to v domácím prostředí, ale i po celém světě. Také pomáhají jedincům naučit se řešit problémy, dělat rozhodnutí a pracovat efektivně v rozmanitých týmech a skupinách. Aktivity zdůrazňují globální kontext v učení (se). Jejich prostřednictvím dochází ke zvyšování povědomí o globálních tématech, která se týkají každého jednotlivce, k rozvoji jeho kritického myšlení v těchto tématech a k hlubšímu porozumění oblastem a tématům, které se týkají celého světa. Témata globálního vzdělávání poskytují prostor pro změnu postojů jednotlivce a posilují uvědomění si vlastní úlohy ve světě. Motivují lidi k zodpovědnosti a vychovávají směrem k osvojení hodnot budoucího aktivního globálního občana.

Cílem modelových aktivit je zaměřit se na hodnoty globálního vzdělávání, které se váže k prezentaci jevů a vztahů mezi různými částmi světa. Ve světě plném informací nebo vizuálních symbolů a obrazů, je prezentace různých kulturních a sociálních realit většiny světa nevyhnutelnou součástí globálního vzdělávání a zásadně ovlivňuje postoje cílové skupiny k tématům s ním spojeným.

Jedná se především o tyto postoje (Cabezudo, et al. 2008): respekt k rozmanitosti, různým sociálním, kulturním a ekonomickým realitám ve světě; sociální zodpovědnost – solidarita, spravedlnost a víra ve stejné příležitosti pro všechny a kritické myšlení – otevřený a kritický postoj k informacím, především reprezentaci většiny světa.

Uvedené postoje úzce souvisí právě s tématem prezentace většiny světa v aktivitách globálního vzdělávání a médiích. Zobrazování většiny světa v médiích je nosným tématem kapitoly. Informace, obrazy a učení (se) už není jen doménou školy či bezprostředních socializačních autorit jako rodina, komunita, přátelé apod. Naše postoje výrazným způsobem formují média, ta tradiční a čím dál tím víc nová média, především sociální sítě (Návojský, 2014).

2.1 Rámec pro vyučování a učení – EUR aneb příručka na používání mozku

Modelové aktivity a popsané postupy jsou součástí modelu Rámec pro vyučování a učení – EUR, který je zaměřený na větší míru zapojování účastníků vzdělávacího procesu a jejich aktivní učení se. Rámec pro vyučování a učení – EUR (dále jen „Rámec“) nabízí konceptuální základnu pro vyučování, kterou je možné realizovat systematicky v různých ročnících a při různých tématech globálního vzdělávání. Když žáci použijí tento Rámec během samostatného myšlení a učení se, budou schopni propojovat nové vědomosti s už poznaným, aktivně se zapojovat do nového způsobu učení a budou uvažovat o tom, jak takováto nová učební zkušenost změní jejich chápání učiva.

Akronym EUR v názvu Rámce je sestavený z prvních písmen slov Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe, což naznačuje, že jde o třífázový model procesu myšlení a učení. V každé z těchto fází dochází k významným specifickým aktivitám, které ovlivňují efektivitu celého učeb-

ního procesu. Model v podstatě popisuje posloupnost kroků, kterými žáci procházejí před učením, v jeho průběhu a po učení. Dodržení této „metodiky“ nás dovede ke splnění edukačního cíle – k rozvinutí schopnosti kriticky myslet a uvažovat. Základní princip modelu Rámec pro vyučování a učení – RUR vychází z nejnovějších výzkumů neurověd. Jde o nastartování výuky evokací, která připravuje v mozcích žáků půdu pro lehčí začlenění nových informací do sítě neuronálních propojení. Potom následuje uvědomění si významu prostřednictvím zadání instrukce, která zapojuje více smyslů, a její praktické plnění. Na konci hodiny nesmí chybět shrnutí v podobě reflexe, bez níž by ukládání a propojování informací ve vícerých oblastech mozkové kůry nebylo kompletní.

Výzkum v oblasti neurověd v posledních desetiletích poskočil na doposud nevídanou metu, v níž se dosud odvažovali pohybovat spíše filozofové než vědci. Díky moderním technologiím a novým vědeckým metodám jako například funkční magnetická rezonance (MRI), transkraniální magnetická stimulace (TMS) či magnetická cefalografie (MEG) dokážeme mapovat různorodé procesy, které se v mozku odehrávají a vypovědět o něm víc než kdykoli předtím. Proto se v současnosti můžeme obracet na neurovědy nejen kvůli vysvětlení základního fyziologického fungování nervové soustavy, ale také kvůli objasnění zákonitostí lidského poznání. Tyto poznatky mohou být velice cenné pro lidi, jejichž poslání nebo povolání v sobě zahrnuje práci s lidským poznáváním, obzvláště pro pedagogy (Cárová, 2018).

Charles Limb (2010) z Katedry vzdělávání na Johns Hopkins University v Baltimore si myslí, že propojení učení a neurověd je oboustranně prospěšným procesem, který jedné straně může přinést uznání a využití jejich poznatků v praxi, a druhé například inovativní rozvoj učebních strategií. Naproti tomu se mu zdá, že toto obohacující propojení vědci a učitelé dosud nevnímají jako samozřejmost: *„Zdá se mi, že pedagogové a vědci se chovají jako auta jedoucí na opačných stranách dálnice. Přestože sdílejí jednu a tu samou cestu, každý se raději zabývá překážkami přímo před sebou namísto toho, aby se občas podívali, co se děje za středovým svodidlem.“* I když jde zřejmě o přirozený důsledek toho, že se každý věnujeme primárně oblasti, ve které se nejlépe orientujeme, v tomto případě se ukazuje propojení sektorů jako velmi prospěšné, a také i možné. Stačí, pokud vědci začnou při svých objevech myslet na možné aplikace svých poznatků a zveřejňovat výsledky výzkumu ve srozumitelné podobě a učitelé budou otevření novým objevům a změnám. Když pedagogové pochopí, jakým způsobem mozek zpracovává, rozeznává, zapamatovává si informace a rozhodnou se podle toho vést svoje hodiny, může to pro ně i pro žáky znamenat velký posun vpřed. *„Nemusí dokonale poznat fyziologii mozku, aby mohli takto přetlumočené poznatky vědců dobře aplikovat v praxi,“* říká Limb.

Oproti mnohým přesvědčením z minulosti, výzkum neurověd dnes potvrzuje, že inteligence člověka není neměnná, a i když je podmíněná geneticky, můžeme ji ovlivnit. Martin Jan Stránský působící na Yale University a na Poliklinice Národní v Praze, konstatuje, že mozek připomíná obrovskou knihovnu, která má více než 70 oddělení s různými specializacemi. Všechny myšlenky – knihy jsou v ní důsledně katalogizované. Přesto je potřebné v knihovně neustále udržovat pořádek a knihy v policích opětovně reorganizovat, i na základě toho, jaké nové knihy do knihovny přibudou nebo jaké se ztratí. Takovým způsobem se knihovna neustále rozrůstá (2017).

To znamená, že mozek je schopný učit se téměř neomezeně a během celého našeho života, a to díky jeho jedinečné schopnosti zvané plasticita, která spočívá v neustálém vytváření nových propojení mezi neurony jako reakce na nové podněty, zážitky a prožitky. V důsledku toho roste při každém učení se naše inteligence, a také se náš mozek mění na biochemické a strukturální úrovni. Podle Charlese Limba (2010) je právě proto *„... implicitním cílem vzdělávání měnit mozek vylepšováním jeho základny poznatků a facilitováním jeho mentálních procesů“*.



První fáze EUR – Evokace

Mozek přeměňuje údaje ze smyslů na informace v části mozku zvané hipokampus, která hraje důležitou roli při tvorbě nových vzpomínek a zapamatování nových informací. Výzkumy podepřené kognitivním testováním odhalily, že nejlepším způsobem, jak si vytvořit krátkodobou operační paměť, je aktivovat příbuznou vědomost uloženou v mozku ještě předtím, než se naučíme novou informaci. V počáteční fázi se tedy uskutečňuje několik důležitých kognitivních činností.

Žák si aktivně vybavuje vědomosti, které o tématu má. Tím je nucen přezkoumat svoji vlastní vědomostní bázi, uvažovat samostatně o tématu, které později podrobně prozkoumá. Uvědomuje si, na jaké úrovni zná předložené téma a z dosavadních vědomostí si vytváří základ individuálních vědomostí, ke kterým bude přidávat další. Tak jsou nové informace přijímané a chápány v kontextu, ne náhodně, čímž je vytvořený předpoklad pro jejich hlubší pochopení, zvnitřnění a dlouhodobé, trvalé uchování. Informace, která je prezentovaná bez kontextu, nebo informace, kterou žák neumí spojit s již osvojenými poznatky, se rychle vytratí z paměti. Proces učení je procesem spojení nového s již poznaným. Tím, že umožníme žákovi rekonstrukci předcházejících vědomostí a názorů, položíme široké základy, které umožní lepší porozumění a trvalejší zapamatování nových informací. Navíc, při tomto způsobu práce si žák uvědomí mnohé nejasnosti, nedorozumění a může si případně opravit chybné vědomosti a názory, které by se jiným způsobem nemusely dostat na povrch.

Už při vstupu žáka do školy je potřebné si uvědomit, že přichází ne jako „tabula rasa“, ani ne jako prázdná nádoba, kterou má škola naplnit standardně namixovanou směsí, ale že si přináší svoje dětské představy a dětské interpretace pojmů, vztahů. Z pohledu školy a učitelů jde o dětské koncepce, které vznikaly náhodně, nsystematicky a nevědecky. Škola obvykle reaguje trojím způsobem:

- nejčastěji o nich vůbec neuvažuje, nepočítá s nimi;
- občas je zaregistruje, ale podceňuje je;
- ví o nich, ale ignoruje je, nic s nimi neudělá, což je asi nejriskantnější.

Žák, který má svoje představy o pojmech, věcech a jevech dřív, než je škola začne upřesňovat, má z odborného pohledu svoje pojetí velmi nezralé, naivní, primitivní. Proto specialisté v těchto případech používají označení prekoncepce (anebo též dětské naivní teorie, žákovo pojetí učiva, chybné koncepce apod.). Naznačují tak časový aspekt (předchází něco dokonalejší, předchází koncepci), jakož i určitou nedokonalost dětské koncepce.

Dále je potřebné, aby se v této fázi zaktivovaly všechny kognitivní procesy. Jestliže se má uskutečnit smysluplné učení a kritické chápání vedoucí k trvalejším vědomostem, je potřebná aktivita učícího. Předpokladem, že žák porozumí prezentovaným informacím a bude je v budoucnosti využívat, je jeho aktivní zapojení do procesu učení. Musí samostatně přemýšlet, používat svůj vlastní jazyk na vyjádření vlastních myšlenek. Tímto způsobem se individuální vědomosti dostávají na uvědomovanou rovinu a aktivizují se „schémata“, čili dosavadní myšlenkové konstrukty žáka o daném tématu.

Cílem pedagoga v této etapě je rovněž vzbudit vnitřní zájem žáka o dané téma, o řešení předloženého problému, o učení. Bez dosažení tohoto cíle by asi těžko došlo k tomu, aby žák zůstal aktivně zapojený do procesu učení a uvědomoval si jeho smysl a osobní přínos. Učení, ve kterém žák nachází smysl, je mnohem efektivnější než učení bez osobního, vnitřního cíle. V procesu evokace se tedy dostavuje „hlad po informacích“, který může být uspokojený jen v dalších fázích procesu učení.

V neposlední řadě je potřebné při učení vytvořit bezpečné prostředí pro žáky, které pro ně není stresující ani frustrující. Přitom se však nesmí zapomínat na příznivý vliv překvapení a vzbuzení zvědavosti u žáků, které stimulují soustředěnější vnímání učiva a jeho lepší zapama-

tování. V případě, že se mozek ocitne ve stavu stresu, frustrace nebo dokonce i nudy, amygdala je zaneprázdněná vypořádáváním s úzkostí a informace jsou odeslané do nižšího mozku, který je vývojově nejstarší. Tehdy jsou odpovědi základní reakce spojené s přežitím: útok, útek nebo stagnace. V případě, že se pocit úzkosti vytratí, normální fungování amygdaly se obnoví, což znamená, že vstupy z receptorů jsou odeslané do předního laloku, kde mohou být zpracované na úrovni myšlení, namísto úrovně zděděných reflexivních reakcí. Stresování žáků v učebním procesu tedy rozhodně nepomáhá, ba přímo naopak. Žáci se nejvíc naučí a jsou dlouhodobě nejproduktivnější, když jsou ve stavu, který je možno popsat jako prožívání duševní pohody nebo soustředěné připravenosti, kdy se cítíme dobře a jsme otevření přijímání nových podnětů.

Druhá fáze EUR – Uvědomění významu

V etapě Uvědomění významu se žák dostává do kontaktu s novými informacemi nebo myšlenkami, které spojuje s vlastní strukturou vědomostí, aby výsledek dával nový, přesnější smysl. Žák pod vedením učitele získává nové poznatky o pojmech a vztazích mezi nimi, vytváří si postoje k učivu. V této fázi učebního procesu má učitel na učení žáka nejmenší vliv. Žák v této fázi musí být aktivní sám od sebe. Proto důležitou úlohou ve fázi uvědomování významu je především udržet žáka v činnosti, zachovat jeho zájem a energii, vytvořenou během fáze evokace. Učitel musí používat takové postupy, které udržují pozornost a uvědomělé přijímání a analýzu nových informací.

Jestliže je vytváření významu aktivitou žáka, vyplývá z toho, že je možné žáka naučit, aby tuto aktivitu vykonával co nejefektivněji. Tradiční škola staví před žáka výsledky učení, ale málokdy se zaměřuje na proces, jak k těmto výsledkům došlo. Žák však potřebuje do života naučit se myslet, zpracovávat informace a naučit se, jak se má učit (metakognitivní učení). Právě v této fázi by měl učitel aplikovat takové postupy a techniky, které by žákovi ukazovaly, jakým způsobem se má učit, brát na sebe zodpovědnost za vlastní učení a jak se může učit bez jeho přímé asistence. Žák sleduje svoje procesy porozumění, používá nové informace, aby je doplnil do paměťových schémat. Nový poznatek, nový pojem, nová představa se jednoduše nepřebírá, ale musí se, obrazně řečeno, v hlavě utvořit. Záměrně spojuje nové informace s už poznanými.

Je důležité, aby si žák neustále uvědomoval, zda a jak rozumí nové informaci a jak to souvisí s tím, co už ví. Aby se vracel k místům, která mu nejsou zcela jasná, a pokusil se je třeba s pomocí učitele nebo ostatních spolužáků pochopit. Pokud k tomu nebude vedený, nebude se zabývat nejasnostmi, což zákonitě povede k tomu, že mnohým informacím dostatečně neporozumí. Ze strany pedagoga je nevyhnutelné brát v úvahu tu skutečnost, že někdy žák svoje názory na svět nerad mění, a proto se stává, že i při uplatnění efektivních postupů ze strany učitele ne vždy přijme za své to odborné, správné, vědecké pojetí učiva. V tomto případě žák vytváří s novým učivem určitou symbiózu, ve které je část nově nabytých vědomostí odborně správných, část vědomostí získaných ve škole se propojuje s původními nedokonalými (zde si uvědomuje důležitost fáze evokace, v průběhu které je může odhalit a napravit) a část původních žákových představ zůstává nezměněná a narušuje další učení. Výsledkem bývá žákovo neúplné porozumění, chybné pochopení určitých pojmů a vztahů, přehlédnutí důležitých souvislostí nebo zvýraznění nepodstatných znaků. Pod vlivem vyučování u žáků vznikají i mylné pojmy, mylné představy. Tato nesprávná, chybná koncepce učiva se též označuje jako miskoncepce učiva. Ukazuje se, že identifikace a věnování náležitě pozornosti těmto mylným představám může přispět k efektivnímu učení, jehož výsledky jsou akceptovatelné s ohledem na současný stav vědeckého poznání.

Při běžném zkoušení se na žákovo chybné chápání učiva často nepříjde, protože žák formálně reprodukuje to, co slyšel od učitele, nebo co si přečetl. Obrat v žákových miskonceptech může navodit učitel, který nejenže dokonale zná učivo z odborné stránky, ale je také dobrý psycholog. Ví, že jediná cesta, jak mylnou představu, pojem, teorii překonat, je vybudování, zkonstruování nové. Dokáže identifikovat nedostatky žáka/studenta, které s sebou táhne jako zátěž



z předcházejících témat, minulých let, dokáže podstatu srozumitelně vysvětlit, a pokud zjistí, že si žák/student přestal věřit, dokáže ho povzbudit a motivovat k další práci.

Dalším způsobem, jakým je ještě možno posílit učení, tedy zapamatování nové informace, je učit se objevováním. V případě, že člověk na něco přijde sám a dostaví se u něho tzv. „AHA efekt“, při snímání jeho mozku je opět vidět, že se neaktivovala jen malá oblast, které se učivo týkalo, ale mnohem více propojení a oblastí v rámci mozku. A čím více oblastí v mozku se při učení aktivuje, tím více podporujeme začlenění nového poznatku do databáze těch starších. Proto pedagogové, kteří využívají a zdůrazňují propojení mezi starým a novým učivem a raději s žáky improvizují a objevují namísto biflování, dramaticky zvyšují pravděpodobnost, že se jejich žáci během výuky opravdu něco naučí. Jakmile získáme novou informaci – něco nového se naučíme, nejsme ještě „za vodou“. Na to, aby se z ní stala trvalá vědomost, potřebujeme ji ještě vícenásobně aktivovat, abychom zvýšili její ukotvení. Při každém opakování jedné činnosti se mezi aktivovanými neurony vytvářejí nová spojení, která zabezpečují lepší ukotvení informace v dlouhodobé paměti. Pro učitele to znamená, že je potřeba žáky vést k propojování učiva i mimo kontext probírané látky a motivovat je k přemýšlení o něm nejen během jedné specifické hodiny, ale vícenásobně při jiných příležitostech. Dochází přitom k ukotvování vědomostí díky propojování nových vzpomínek s těmi už uloženými na základě podobností anebo rozdílností, čímž se posílí uložení dané informace a celkově rozvoj myšlení žáků na nejlepší možné úrovni (Cárová, 2018).

Třetí fáze EUR – Reflexe

Během této fáze by se mělo dosáhnout několika důležitých výsledků učení. Žák si upevňuje nové vědomosti a aktivně restrukturuje svoje schémata porozumění, aby odpovídala těm vědomostem, které se naučil. Až v této fázi si vlastně skutečně osvojuje učivo a vznikají trvalé vědomosti. Učení je aktem změny, vzniká při něm něco, co je odlišné od předcházejícího. Řečeno též slovy Fontany (1997): *„Učení je relativně trvalá změna v potenciálním jednání jedince v důsledku individuální zkušenosti.“* Jedním z cílů této fáze je, aby se žák naučil vyjadřovat slovy myšlenky a informace, se kterými se setkal, protože žák si nejlépe pamatuje to, čemu rozuměl při použití vlastního významového rámce, čili to řekl vlastními slovy. Porozumění je trvalé, když se informace dávají do smysluplného kontextového rámce, který se vytváří aktivním přepracováváním porozumění do podoby osobního slovníku.

Dalším důležitým výsledkem této etapy je, že mezi žáky dochází k výměně myšlenek, čímž se rozšiřuje jejich slovní zásoba a prezentují se různá schémata porozumění. Tím si žáci uvědomují, že vytvořené myšlenkové schéma ještě nemusí být definitivní, že je možné přijmout a do svého uvažování zahrnout i názory jiných. Učí se zároveň toleranci k odlišnostem a ke schopnosti argumentace.

Pro tuto fázi je zajímavá ještě jedna skutečnost, která souvisí s rozvojem metakognitivních zručností. Právě tady by si žáci měli uvědomit, jak nové učení změnilo jejich myšlení, názory, hodnoty, postoje apod. Právě z tohoto důvodu považujeme etapu reflexe za stejně důležitou jako dvě předcházející, a proto apelujeme na to, aby se na ni v procesu edukace nezapomínalo, případně aby se neomezila jen na shrnutí nového učiva. Když si učící jedinec uvědomí a ovládá metakognitivní procesy, lépe přijímá, chápe a uspořádává nové myšlenky v jejich souvislostech. Žáci, kteří jsou schopni sledovat a reflektovat svoje myšlenkové pochody, nepodléhají tolik manipulativním snahám a tlakům, momentálně módním směrům a přechodným zálibám. Jsou otevřenější novým myšlenkám a vlivům, které dokáží účelně a plodně zpracovat. Celkově jsou lépe připraveni na tvořivé řešení problémů a formulování vlastních myšlenek, nápadů, názorů a postojů.

Strategie EUR je proces, při kterém učitel provází žáka, aby mu pomohl lépe porozumět učivu. Je potřebné ji vnímat jako integrovanou, souvislou a vnitřně propojenou strategii, která je budovaná na myšlence: „*To, co jednotlivec ví, je hlavním kritériem toho, co se může naučit.*“ Pedagogové, kteří při organizaci vyučování využívají uvedený rámec, pomáhají žákům dávat poznatky do souvislostí. Jedinci, kteří procházejí tímto rámcem, získávají určité učební návyky prospěšné pro celoživotní vzdělávání. Dokáží zpracovat nové informace, hledat souvislosti mezi novými a již získanými vědomostmi. Jsou lépe připraveni tvořivě řešit problémy, formulovat názory a myšlenky, přicházet s nápady.

2.2 Aktivita – Leila a Mohamed

Teoretická východiska

Porozumět základním pojmům multikulturní výchovy není jednoduchá záležitost. Je to proto, že pojmy mají interdisciplinární původ a také z důvodu, že jednotná koncepce multikulturní výchovy není na Slovensku ani v zahraničí ustálená, resp. existují odlišné názory na její účelnost a fungování. Mezi pojmy multikulturní výchovy zařazujeme také: postoj, předsudek a stereotyp.

Modelová aktivita

EVOKACE

Aktivita - opis

Žáky požádáme, aby vytvořili vnější a vnitřní kruh a postavili se čelem k sobě. Každý pár musí najít v krátké době jednu věc (oblíbené jídlo, hudba, rodinné zvyky, názory a postoje apod.), kterou mají společnou, a najít pro ni vhodnou formu vyjádření (zaspívat, vyjádřit pantomimou, vytvořit báseň, vydat zvuky, symboly apod.). Následně po realizaci se posunou žáci ve vnějším kruhu doprava a každý nový pár musí znovu najít podobnost a vyjádřit ji. Dvojice se mohou několikrát změnit, až dokud se kruh neuzavře (v závislosti na velikosti skupiny). Těžší variantou by bylo hledání odlišností ve dvojici a vyjádření, jak se doplňují (nebo najít vyjádření/situace, zahrnující obojí).

UVEDOMENIE SI VÝZNAMU

Úkol 1

Přečtete si tiše/poslechněte si text Leila a Mohamed (modifikované podle Vzdělání k sociální spravedlnosti: Tréninkový manuál pro dospělé, 2005).

Leila a Mohamed

Nil je velká a dlouhá řeka, ve které žije mnoho krokodýlů. Přes řeku je postaveno jen několik mostů, po kterých je možné přejít. Leila žije na jedné straně řeky. Je jí 17 let a je velmi zamilovaná do Mohameda, který žije na druhé straně řeky. Leila se rozhodla, že navštíví svoji lásku. Požádala Ahmeda, zda by ji mohl převézt. Ačkoli má Ahmed čas i člun, odmítne Leilu převézt na druhou stranu řeky. Leila neustoupí od myšlenky navštívit Mohameda, proto požádá o pomoc Tarika. Tarik souhlasí pod podmínkou, že Leila s ním stráví noc a na cestu se vydají až ráno. A tak se také stane. Leila si tak moc přála vidět Mohameda, že souhlasila s tím, že stráví s Tarikem noc. Ráno ji Tarik převezl na druhou stranu řeky. Leila celá nadšená přiběhla k domu Mohameda a zaklepala na něj. Mohamed otevřel a Leila se mu vrhla kolem krku a řekla, jak velmi ho miluje a kolik těžkostí musela překonat, aby ho uviděla. Mohamed od sebe Leilu odstrčil a zavřel dveře domu. Leila se smutná procházela po břehu řeky. Tu potkala Džafara. Džafar se jí zeptal, proč pláče. Ona mu odvyprávěla svůj příběh. Džafar šel okamžitě za Mohamedem, dvakrát ho silně uhodil do tváře bez toho, aby mu cokoli řekl.



Úkol 2

Udělejte osobní hodnocení jednotlivých postav příběhu (známkami 1 – 5). Nejoblíbenější postavě dejte nejvyšší známku – 5. Nejméně oblíbené postavě dejte 1. Ohodnoťte všechny postavy. Každé postavě přisudte jiné hodnocení.

Úkol 3

Každá osoba zapíše svoje známky nebo čárkami označí svoje preference a zdůvodní, proč ohodnotila jednotlivé postavy právě tímto způsobem.

Postup

V tabulkách 1 a 2 prezentujeme příklady různých způsobů zaznamenávání postojů účastníků modelové aktivity.

Tabulka 1 Příklad – známkování

Účastníci	Leila	Mohamed	Ahmed	Tarik	Džafar
Osoba 1	5	1	3	2	4
Osoba 1					
Osoba 2					
Osoba 3					
Celkové skóre					

Tabulka 2 Příklad – čárky

Účastníci	Zařazený jako 1	Zařazený jako 2	Zařazený jako 3	Zařazený jako 4	Zařazený jako 5
Leila	////	/	//		
Mohamed					
Ahmed					
Tarik					
Džafar					

Úkol 4

Přečtěte si potichu některé nové podrobnosti, které vyšly najevo a týkají se Leilina příběhu.

Závěr příběhu Leila a Mohamed

Leila je sedmnáctiletá studentka na střední škole a Mohamed je její učitel, který je šťastně ženatý. Ahmed učí na stejné střední škole. Mohamed je jeho kolega. Tarik je Leilin dědeček, který dlouho neviděl svoji vnučku. Celou noc si povídali a pili čaj. Džafar je psychopatický zabiják. Je jen náhoda, že Mohamedovi víc neublížil.

REFLEXIA

Úkol 5

Napište o svých pocitech.

Úkol 6

Ve dvojicích diskutujte o napsaném, případně se podělte o zajímavé myšlenky s ostatními.

Metodické doporučení

V posledních letech narůstá počet lidí, kteří v zahraničí nacházejí možnosti pro rozvoj své kariéry v podobě studijních stáží či pracovních příležitostí, nebo se rozhodnou žít v jiné zemi. Potkávat lidi z jiných kultur můžeme i u nás (při výkonu práce, na ulici, stávají se našimi sousedy apod.) nebo zprostředkovaně prostřednictvím různých sociálních sítí. Nárůst interakcí lidí s rozdílným kulturním pozadím vede k potřebě zabývat se otázkami kulturní diverzity a efektivní komunikací lidí pocházejících z různých kultur. V zahraničí, především ve Spojených státech, se interkulturní komunikaci – teorii, výzkumu i tréninkům – věnuje pozornost již několik desetiletí. V našem regionu jde o poměrně novou problematiku, učební texty z této oblasti jsou ojedinělé, obvykle zaměřené na úzký okruh témat (Jeleňová, 2014).

Termín *multikulturní výchova* vyjadřuje snahy prostřednictvím vzdělávacích programů vytvářet způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury než jen tu svoji vlastní. Z tohoto důvodu jsou pro pedagogy, kteří realizují multikulturní výchovu, nevyhnutelné vědomosti z interkulturní psychologie. Je to proto, že postoje, předsudky a stereotypy, které se vyskytují u žáků (a samozřejmě i u dospělých) odrážejí to, co si lidé myslí a prožívají, to znamená, že tyto kategorie mají psychologickou podstatu a jsou viditelné na různých úrovních soužití lidských společností. Podívejme se, jak jsou jednotlivé pojmy definované.

POSTOJ je hodnotící vztah. Je to tendence reagovat ustáleným způsobem na situace, lidi nebo věci. Postoje jsou utvářené jednotlivcem v dětství na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředích. Je vázaný na kulturu, to znamená, že má specifický obsah v jednotlivých kulturních skupinách.

Složitost postojů je determinovaná tím, že obsahuje tři složky:

1. kognitivní (týká se vědomostí a názorů, které jedinec má o předmětu svého postoje);
2. emocionální (týká se emocí, které jedinec zaujímá k předmětu postoje);
3. konativní/behaviorální (týká se sklonů k chování vůči předmětu postoje).

Navzdory tomu, že postoje jsou v mnohých případech proměnlivé, jejich významnou vlastností je jejich konzistentnost. Jestliže jsou postoje konzistentní v kognitivní rovině, tvoří koherentní, logický celek. Vysoká konzistence v emocionální rovině vypovídá o síle postoje, protože každé setkání s objektem postoje vyvolává jasné a silné emoce, které jsou základem hodnocení. V behaviorální rovině se konzistentnost postoje projevuje v podobě jednání k objektu postoje.

Determinantů, které sehrávají roli při utváření postojů k jevům kolem nás, je velké množství. Postoje se utvářejí učením, a to především:

- a) generalizováním zkušeností jedince nebo sociální skupiny,
- b) přebíráním postojů od autorit: rodina, přátelé, vrstevníci, spolupracovníci – škola, média, organizace, ve které pracujeme, politická hnutí, strany, zájmové skupiny, sdružení, ale i církev (Faltýn, 2004).

V severoatlantické kultuře se jako jeden z výrazných zdrojů utváření postojů uvádějí média. Důležitost médií při utváření postojů se projevuje především při jevech, se kterými nemáme bezprostřední zkušenost a naše postoje k nim neformují ani bezprostřední socializační autority jako rodina nebo škola (Kollárik et al., 2004).



Do této kategorie můžeme přiřadit i jevy, události a celkové vnímání většiny světa. Média tedy sehrávají jednu ze zásadních rolí při vytváření etnických nebo rasových stereotypů. Předpokládá se, že multikulturní výchova – která je zaměřená především kognitivně – může vytvářet vědomosti jedince a ovlivňovat či měnit již vytvořené názory, vztahující se k jiným etnikům, národům, rasám apod. Výzkumy dokazují, že změna již vytvořených postojů je složitý proces, náročně uskutečnitelný. Také proto, že kognitivní a emocionální dimenze určitého postoje může být v nesouladu či dokonce v kontradikci.

Specifickým druhem postojů jsou předsudky a stereotypy.

PŘEDSUDEK je obvykle definovaný jako fixovaný postoj s emocionálním podkladem, který se vztahuje k nějakému objektu či k jiným lidem (jednotlivcům i velkým skupinám). Předsudky mají univerzální charakter, to znamená, že jsou přítomné ve vztazích lidí na celém světě.

Podle Mistríka (2006) předsudek v multikulturalizmu:

- znamená, že příslušníky jiné kultury odsuzujeme na základě nepodstatných, vnějších znaků bez toho, abychom je poznali (například: usuzování, že černoši jsou méně civilizovaní než běloši apod.);
- obsahuje hodnocení bez poznání člověka;
- probíhá jako bezprostřední, bezmyšlenkovité odmítání jiného člověka;
- funguje v kulturním konfliktu;
- projevuje se komplikacemi v komunikaci, odmítáním spolupráce bez argumentů.

Při rozlišování mezi obyčejným omylem v důsledku předčasného soudu a předsudkem nám může pomoci toto kritérium: pokud je člověk schopen opravit ve světle nových skutečností a faktů svůj chybný úsudek, nemá předsudky. *Předčasný soud se stává předsudkem jen tehdy, když je neměnný tváří v tvář novému poznání.* Na rozdíl od obyčejné mylné představy se předsudek aktivně brání novým důkazům a tvrzením. Když je předsudek ohrožený nějakou nesrovnalostí, máme sklon nechat se ovládat emocemi. Rozdíl mezi běžným předčasným soudem a předsudkem tedy spočívá v tom, že člověk dokáže diskutovat a unáhlený úsudek opravit bez kladení emocionálního odporu (modifikované podle: Allport, 2004).

ETNICKÉ A NÁRODNOSTNÍ STEREOTYPY jsou představy jedince, jak o jeho vlastní etnické a rasové skupině či národu (autostereotypy), tak i o jiných etnických a rasových skupinách, národech a národnostních menšinách (heterostereotypy). Podstatou stereotypu je, že jde o kategoriální reprezentaci – název, označení určité skupiny (kategorie) se spojuje se souhrnem rysů, o kterých se předpokládá, že je má skupina jako celek. Osvojení si takovýchto reprezentací je základem pro vytváření úsudků o skupinách (Messick, Mackie, 1989).

Základní charakteristikou stereotypů je to, že jsou obvykle zaujaté (pozitivně či negativně), zjednodušující, vztahující osobní zkušenost na celou skupinu a setrvávající (přenášejí se z generace na generaci a těžce se mění). Stereotypy mohou být: pozitivní (zvláště k vlastnímu národu), negativní (často ve vztahu k sousedním národům) a neutrální (pozorovatelné k národům geograficky vzdáleným, se kterými chybí bezprostřední kontakt).

Interkulturní komunikaci nejvíce zatěžují stereotypy, protože na rozdíl od předsudků představují komplexní postoje, a ty je velmi těžké měnit (Mistrík, 2006).

Příklad textu na kritickou analýzu (zdroj: Mikulová, A. a kol., 2018).

Rok 2008 byl Evropskou komisí vyhlášený jako rok interkulturního dialogu, který měl přinést prosazení mnohých strategických priorit EU. Témata zahrnovala mnoho oblastí: od posílení mobility pracovní síly přes zintenzivnění obchodní výměny, kulturní interakce, formování občanství EU, celoživotní vzdělávání, audiovizuální politiku až po nástroje na eliminaci rozličných podob diskriminace a rasismu. Interkulturní dialog měl posílit angažovanost struktur EU ve věci solidarity, lidské důstojnosti, svobody a společných hodnot demokracie a právního státu. Při pohledu na konkrétní realitu se však ukazuje, že občané EU mnohé z iniciativ, které byly v roce 2008 deklarované, pokládají za neživotné abstraktní konstrukty, které nemají dopad na jejich konkrétní život.

Ačkoli idea sjednocené Evropy nevyhnutelně předpokládá reflexi a zkoumání historických i antropologicko-kulturních kontextů, nenachází cestu dovnitř diskurzu integrace, ve kterém dominují ekonomické a politické zřetele. Výzvy globalizace a postmodernismu s jeho skepticizmem, multikulturalismem, etnocentrismem a relativismem znovu oživily rozličné pokusy definovat postavení člověka se zřetelem na nové koordináty vědy, techniky a kultury a se zřetelem na biologickou a kulturní evoluci (Sedová, 2017, s. 641).

O multikulturalismu se v západní Evropě začínalo diskutovat po 2. světové válce po přílivu imigrantů a utečenců z východoevropských a mimoevropských států, kteří byli většinou považováni za levnou pracovní sílu. Konceptem multikulturalismu začala operovat teorie kulturního pluralismu koncem šedesátých let především v USA a v Kanadě, z důvodu jak je demograficky podmíněná kulturní diverzita a její nárůst spojený s imigrací Evropanů, Mexičanů, obyvatel Asie a Latinské Ameriky, nebo intelektuální a sociální hnutí spojená s revolucí a snahami o uplatňování lidských práv. Vznikla různorodá hnutí na podporu menšin (etnických, náboženských, sexuálních), která bojovala za svá práva a plnohodnotné začlenění do společnosti.

Multikulturalismus tedy není možné chápat jako homogenní ideové hnutí. Od konce 60. let 20. století se v Evropě objevily různé podoby multikulturalismu, které se vzájemně odlišují v důrazu na politickou autonomii skupin nebo v soustředění se na obranu specifických kolektivních identit či na odstraňování socioekonomických nerovností.

Všeobecně tedy můžeme konstatovat, že multikulturalismus není norma ani hodnota, ale je to fakt, jistá doktrína, ideologie. Je to politická teorie (resp. ideový systém), která vychází z přesvědčení, že příležitosti, zdroje a moc nejsou v rámci různých státních společností rovnoměrně distribuované mezi různé „skupiny“ obyvatelstva. „Skupiny“ jsou obvykle vymezované na základě kategorie rasy, etnicity, kultury, náboženství, pohlavní příslušnosti, sexuální orientace nebo duševního či tělesného hendikepu (Hirt, 2005).

Český psycholog Průcha (2006, s. 238) upozorňuje na fakt, že ačkoli jsou myšlenky multikulturalismu ušlechtilé, morálně opodstatněné a odpovídají principům demokracie a respektování lidských práv, v současné době je tato ideologie podrobována kritice, která argumentuje tím, že v reálné praxi multikulturalismus nefunguje a je jen vizí. Připomínáme, že s multikulturalismem souvisejí i koncepty pozitivní diskriminace/zvláštních (dočasných) vyrovnávacích opatření, politické korektnosti (viz např.: A. Browne¹), či přistěhovalectví a migrace (viz např.

¹ Anthony Browne – britský konzervativní novinář a poradce bývalého londýnského primátora Borise Johnsona – napsal knihu, která je prvním uceleným pojednáním o politické korektnosti. Browne definuje politickou korektnost jako „ideologii“, která klasifikuje určité skupiny lidí jako oběti, které potřebují ochranu před kritikou, a jejíž příznivci jsou přesvědčeni, že jiný přístup není možné tolerovat. Její zastánci věří, že jsou nejen na straně pravdy, ale také na straně dobra – a tedy že se jejich oponenti nejen mýlí, ale že jsou i špatní – proto Brown nazývá politickou korektnost „diktaturou dobra“. Politicky korektní lidé vlastně vždy straní slabším bez ohledu na to, zda si slabší věcně ochranu zaslouží – politická korektnost tedy bude velet protěžovat v rozličných sporech přistěhovalce před starousedlíky či Tibeťany před Číňany atd. To je ale podle Browna chyba: „Kdyby všichni mocní byli špatní a všichni bezbranní dobří, neexistoval by konflikt mezi zdravým rozumem a politickou korektností. Ale tak tomu není.“



G. Sartori²), vůči kterým jsou vznášeny velmi vážné námitky.

Jedním z hlavních teoretických východisek multikulturalizmu je teorie uznání Charlese Taylora, kanadského autora ovlivněného Rousseauem a jeho důrazem na přirozenost. Jde tu však především o vliv „německého Rousseaua“³ – Herdera, který v rámci teorie uznání vychází z myšlenky autenticity. Herder se v historicko-filozofickém smyslu považuje za otce myšlenky mnohosti a rozmanitosti kultur. Hlavně jeho myšlenka originality každého člověka: „...každý člověk je mírou sebe samého“ (Sobotka, 2006, s. 13) se hluboce vryla do moderního vědomí. Důraz na autenticitu a originalitu každého člověka a národ a z toho pramenící ideál, že každý se musí definovat jako něco jedinečného, jsou leitmotivem multikulturalizmu.

Ideál, že každý je originál a každý jedinec má právo určit si svůj způsob života v kulturním a politickém životě, je kamenem úrazu multikulturalizmu. Způsob života tak nemá být určován společností, ale má vycházet z vlastního přesvědčení. A tady se tento ideál rozchází s Kantovou koncepcí občanské společnosti a politického společenství.⁴ Druhým ideovým fundamentem multikulturalizmu je představa o konstruktivní povaze kultury. Reaguje především na politický problém současnosti. Hybridizace kultur s sebou přináší snahu kulturních skupin měnit právní a politický systém podle svých kulturních potřeb.⁵

Prezentovaný rozměr multikulturalizmu zastřešit ambice kulturních skupin, vnášet a indoktrinovat vlastní hodnotové vzorce do konstituovaných právních rámců, je citlivě vnímaný hlavně dnes. Herderovský obraz kultury jako systému neměnných hodnot a představa vzájemných obohacení s jinou kulturou selhává. Podle Baumanna (2006, s. 132) „...je těžké si současné komplexní společnosti představit jako konglomeráty separovaných komunit či kultur, jak se snaží sugerovat multikulturalismus.“ Multikulturalismus v tomto smyslu jde sám proti sobě. Představa o dohodě mezi kulturami a jejich soužití v multikulturní společnosti s sebou nevyhnutelně přináší mísení antagonistických principů do jednoho hodnotového systému, a to koneckonců přináší mnohem větší rozdíly, segregace až xenofobie.

Není pochyb o tom, že v současnosti už je Herderovo pojetí kultury nepřijatelné. Za prvé, kultury nejsou definované národy nebo etnickými skupinami, ale hovoříme o smíšených kulturách v důsledku globální migrace. Zadruhé, koncept národních kultur je třeba odmítnout, jelikož v minulosti byly příliš často příčinou nenávisti, nepřátelství a války. Národní kultury byly běžně používány jako prostředek rozdílu, diskriminace a vyloučení cizinců. Výsledkem byly dobyty, ničení a válka. Ve své podstatě je tedy pojetí národní kultury kulturně-rasistické.

² Existující reálnou situaci dneška charakterizuje Giovanni Sartori. Podle něj je multikulturalismus nositelem určité ideologie a připomíná, že vzhledem k míře svojí agresivity, tendenci separovat se a netoleranci přímo popírá pluralitu. Taková společenství imigrantů si vytvářejí svoje ghetta a výhled je přitom takový, že „jakmile komunita z třetího světa dosáhne kriticky početného stavu, začne se dožadovat práva na vlastní kulturně-náboženskou identitu a na své domnělé utlačovatele zaútočí“¹⁷. Otázka integrace je zpochybnitelná. Je známo, že integrovat je možné jenom toho, kdo chce a kdo je ochoten něčeho se vzdát, kdo si uvědomuje, že něco přijímá a pokládá se v jistém směru za dlužníka. Multikulturalismus tak posunul problém migrace do kontextu, kdy se automaticky povinnost něco změnit přenáší z přistěhovalce na hostitelskou zemi. Za úplně legitimní je možné pokládat otázku, zda potvrzování a rozvíjení etnicko-kulturních identit některých menšin nebude mít negativní dosahy v politické oblasti.

³ J. J. Rousseau odmítá povinné identifikace, ať už jde o identifikaci jisté kultury s ní samotnou, nebo o ztotožnění jedince s rolí a sociální funkcí, kterou mu kultura vnucuje. Jestliže totiž akceptujeme jako fakt, že příroda vypudila člověka a kultura ho utlačuje, Rousseau ukazuje, jak člověk toto dilema může využít ve svůj prospěch a vyhledávat společnost přírody, aby v ní uvažoval o povaze společnosti. Tyto myšlenky je zajímavé i dnes, neboť jednak poukazuje na slabost humanismu, neschopného vést člověka k ctnostnému jednání, jednak demaskuje iluzi, která spočívá v mýtu o výlučné důstojnosti lidské přirozenosti.

⁴ Pokud Herder je představitelem kolektivistické a partikulární linie uvažování o kultuře, Kant představuje univerzalisticko-individualistickou linii. Univerzalizmus vychází z představy, že jsme si rovni jako bytosti obdařené rozumem, který se objevuje v mravnosti, poznání.

⁵ Kantova filozofie kultury a fenomén multikulturalizmu. Přednáška zazněla na zasedání Vědecké rady Filozofické fakulty PU v Prešově dne 21. 4. 2011. Viz: <http://www.unipo.sk/public/media>.

Jak tedy přistupovat ke kulturní rozmanitosti? Jedna věc je estetické obohacení, oblast pedagogiky, výchovy a druhá politické nebezpečí. Teorie Huntingtona clash of civilizations (2001) vytváří skeptický postoj vůči dobromyslným chválám multikulturality. Jde tu o varování před proměnou multikulturalismu v politický program kulturní diference. Politika diference preferující a upevňující rozdíly uvnitř státu tak spolu s civilizační základnou podemílá i předpoklady samotné společenské koexistence. Proti takovýmto tendencím je potřebné permanentní hermeneutické kladení otázek a dekonstrukce kulturních diferencí a následně vytváření interkulturního klimatu vzájemného uznávání. Zde je potřebné revitalizovat univerzalistické a zároveň individualistické principy evropského osvícenectví.⁶

Problematika interkulturního dialogu, který nemá být jen indiferentní koexistencí svého a cizího, otázky univerzality lidských práv, hodnotového pluralizmu a právního univerzalizmu, jakož i idea evropského občanství však tváří v tvář realitě životního světa Evropanů zůstávají neživotnými abstrakcemi. Z části to souvisí s tím, že politické cíle a převážně ekonomické a geopolitické vymezení a chápání pojmu Evropy v dokumentech EK i národních politik jednotlivých členů převažuje.

2.3 Aktivita – Objevitelé, dobyvatelé a osadníci Nového světa

Teoretická východiska

V médiích či v jiných zdrojích informování o většině světa je důležité porozumět též pojmu etnocentrismus (resp. eurocentrismus či západcentrismus). Etnocentrismus je vidění světa, ve kterém jedincova vlastní skupina je centrem všeho a všechny ostatní jsou hodnocené a zařazované ve vztahu k této skupině. Jádrem etnocentrismu je rozlišení mezi vlastní skupinou a ostatními a požadavek sociální podřízenosti jiných skupin. Novější vymezení přistupují k etnocentrismu jako k favorizování, nadřazování vlastní skupiny (Výrost, Slaměník, 1997).

Eurocentrické či západocentrické vnímání světa se projevuje při zobrazování a informování v různých sférách života, nejen v médiích. Ve slovenských školách se například dějepisné učivo dělí na slovenské a světové dějiny. „Světové“ dějiny se však zaměřují téměř výlučně na dějiny evropské, mimoevropské dějiny se reflektují také jen podle míry významnosti pro evropský kontinent. V učebnici Dějepis pro střední školy je téma zámořských objevů rozpracované na šesti stranách, vysvětluje se však téměř výlučně jen z evropské perspektivy, negativní a často až brutální důsledky pro vývoj kolonizovaných zemí nejsou téměř vůbec reflektované (Návojský, 2014).

Příklad etnocentrického vnímání světa

„Nemyslím si, že pes v korytě má úplné právo na koryto, i kdyby v něm ležel velmi dlouhou dobu. Neuznávám takové právo. Nepřipouštím například, že se velmi ublížilo rudým Indiánům v Americe nebo černým lidem v Austrálii. Nepřipouštím, že by se těmto národům ublížilo tím, že přišla silnější rasa, nadřazená rasa, vzdělanější rasa a přebrala jejich místo.“

W. Churchill (britský konzervativní politik, předseda vlády a nositel Nobelovy ceny za literaturu)

Modelová aktivita

Přednášející: „*Dřív, než začneme, poprosím vás, abyste vytvořili páry a promysleli si odpověď na otázku: Po objevení Nového světa Kolumbem v roce 1492 se mnohé věci pocházející ze Starého*

⁶ Kantova filozofie kultury a fenomén multikulturalizmu. Přednáška zazněla na zasedání Vědecké rady Filozofické fakulty PU v Prešově dne 21. 4. 2011.



světa přenesly do Nového světa a naopak. Víte, které věci to byly?“ Každý pár vytvoří v průběhu čtyř minut seznam všech věcí, o kterých si myslí, že se přesunuly po Kolumbově plavbě v roce 1492. Po uplynutí stanoveného času požádá přednášející jeden pár, aby před celou skupinou prezentoval svoje zjištění. Přednášející napíše informace na tabuli a seřadí věci, které byly přemístěny na východ nebo západ, do kategorií – rostliny, zvířata, nemoci, technika apod. Zbylé páry si podle vzoru seřadí informace do jednotlivých kategorií.

Přednášející: „Nyní následuje přednáška. Během ní máte před sebou seznam, který jste sestavili.“

Přednáška: Důsledky setkání Starého světa s Novým světem

Před dvaceti tisíci lety hřbet suché země, známý jako Beringova úžina, poklesl a přestal být průchozí. Dvě poloviny světa se začaly vyvíjet samostatně: rostliny i zvířata, lidé a kultura, bohové a nemoci. Ale jednoho slunečného říjnového rána před více než pěti sty lety se loď s Kryštofem Kolumbem zabořila do písku na ostrově San Salvador, aby opět symbolicky spojila rozdělené části světa. Je úžasné si pomyslet, že to všechno způsobil jediný člověk, i když to udělal nevědomky. Tím se Kryštof Kolumbus navždy zapsal do dějin světa.

Další události hluboce a rychle změnily chod světa. Rostliny, které Indiáni nabídli Evropanům, přerušily pravidelně se opakující cykly hladomoru ve Starém světě a přinesly populační exploze. Kdo si dnes dokáže představit italskou kuchyni bez rajčat, papriky a kakaa, indickou kuchyni bez vanilky, irské hovězí maso bez brambor a kukuřice? Všechny tyto plodiny pocházejí z Nového světa. Bez bavlny by nevznikl v Evropě bavlnářský průmysl a možná by ani nedošlo k průmyslové revoluci.



Na druhé straně, kdo by si dokázal představit Divoký západ bez dobytka nebo Indiány z plání bez koní? Do Nového světa je přivezli Španělé v r. 1493. Rychle se adaptovali, rozmnožili a rozšířili. V r. 1528 španělskou loď s objevitelem jménem Cabeza de Vaca na palubě zavíl vítř k Mexickému zálivu, až nakonec ztroskotala na texaském pobřeží. De Vaca byl první Evropan, který uviděl dnešní Texas. Dobytek pocházející ze Španělska se tam však už pásł. Vypadal tak divoce a tak zdomácněně, že si myslel, že pochází z amerického kontinentu. Lakotští Siouxové vyprávějí legendy o tom, odkud přišla nádherná zvířata, koně, kteří zlepšili způsob jejich života. Údajně pocházejí ze zázračné země ležící na dně hlubokého jezera.

Dobyvatelé si uvědomovali i další možnosti zbohatnutí, které Nový svět nabízel. Jednou z nich bylo i pěstování cukrové třtiny. Úspěchy, kterých dosahovali Portugalci s cukrem na Azorských ostrovech a Španělé na Kanárských ostrovech, podnítily první americké osadníky k pokusům s touto novou rostlinou na půdě Nového světa.

První rostliny se přivezly na Española (dnešní Haiti, až do roku 1550 centrum španělské koloniální říše v Americe) v roce 1493 a do konce století bylo už vybudováno několik mlýnů na zpracování úrody. Evropský trh požadoval stále více „indické soli“. Cukr rychle přecházel z kategorie luxusního zboží mezi produkty denní spotřeby, jeho obliba neustále stoupala a poptávka převyšovala nabídku. Jediným problémem kolonizátorů se stával nedostatek pracovních sil na nově vytvořených plantážích. Španělé tu samozřejmě odmítali pracovat. Ani chudí kolonizátoři nepřipluli do Nového světa proto, aby těžce pracovali v dolech a na polích. Jejich cílem bylo co nejrychleji získat majetek – válkou, službou koruně nebo jako vlastníci půdy, na které pracovali domorodci. Zotročování Indiánů sice koruna brzy zakázala, ale instituce *encomiendas* (ochrana domorodců před kolonizátory – španělští statkáři v jejím rámci povznášeli divochy na vyšší stupeň a ti jim za tuto službu platili prací) otroctví silně připomínala.

Původní obyvatelé Nového světa: sběrači, lovci, rybáři a drobní rolníci, kteří obdělávali primitivními nástroji svoje malá políčka s kukuřicí, dýněmi a fazolemi, nevydrželi těžkou fyzickou námahu na třtinových plantážích a rychle vymírali. Španělé tak v průběhu krátké doby úplně narušili demografickou strukturu na Española, Kubě, v Portoriku i jinde v karibském prostoru. Jen samotná Española ztratila v letech 1492-1500 asi čtvrtinu z původních 750 000 obyvatel. Do roku 1540 klesl počet původních obyvatel na některých místech Střední Ameriky až o devadesát až devadesát pět procent.



Přednášející: „*Jak vyřešili kolonizátoři problém s pracovní silou?*“
Salvador Dalí, *Sen Kryštofa Kolumba* (1959)

Od roku 1500 začali obchodníci dovážet do karibské oblasti dělníky z Afriky, první otroky. Svoji robustností a schopnostmi snášet horké podnebí byli slibnou zárukou nahrazení vymírajících Indiánů (modifikované podle Opatrný, 1992).

Přednášející: „Podívejte se na váš seznam a doplňte ho. Které věci jste doplnili? Čemu novému jste se naučili?“ Přednášející doplní seznam věcí, který byl vytvořený a zaznamenaný na tabuli před přednáškou – rostliny, zvířata, nemoci, technika apod.

Přednášející: „Napište v průběhu tří minut všechno, co vás v souvislosti s dnešní přednáškou napadne.“

Metodické doporučení

Ukazuje se, že častými přednáškovými metodami jsou ty, při nichž přednášející hovoří a žáci poslouchají. Studenti však musí dělat víc než jenom poslouchat: musejí číst, psát, diskutovat nebo být zapojeni do řešení problémů. Nejdůležitější je, aby se žáci aktivně zapojili do myšlenek vyššího rázu jako analýza, syntéza a hodnocení. Přednášející by proto měl modifikovat formu přednášky tak, že účastníky angažuje k aktivnímu učení a povzbuzuje kritické myšlení. Výsledkem je obohacená přednáška (Bonwell-Eison, 1991). Aktivní učení je ještě kvalitnější, jestliže je smysluplné a podepřené diskusí a interakcí s vrstevníky (i různého věku a s různými zkušenostmi), či významnými dospělými.

Co říkají výzkumy o přednáškách?

Výhody: Poskytují celkový přehled o učivu. Učivo je možné přehledně shrnout a systematizovat. Informace se zprostředkovávají rychle a aktuálně. Jako zdroj informací jsou relativně efektivní tehdy, když účastníci nemají k dispozici psané texty, ze kterých by se učili. Jsou vhodné při vysvětlování teorií.

Nevýhody: Posluchači jsou málo aktivní. Z přednesených informací si zapamatují poměrně málo. Přednášky si od účastníků obvykle vyžadují myšlení na nižší kognitivní úrovni: rozpoznání a vybavování si z paměti konkrétní poznatky, fakta, termíny, postupy, zásady, pravidla, klasifikační kategorie, kritéria, všeobecné i abstraktní poznatky, zákony, teorie a porozumění významu obsahu informace předložené ve slovní, obrazové nebo symbolické podobě.

EVOKACE

Na začátku hodiny přednášející zadá úkol, s jehož pomocí se pozornost účastníků soustředí na budoucí učivo. Jsou tu dva cíle: shrnout dosavadní vědomosti o učivu a podnítit účastníky formulovat otázky, na které budou hledat odpovědi v průběhu přednášky. Přednášející tu může volit několik postupů:

- po přečtení názvu přednášky nechá posluchače předpovídat, jaký bude její obsah;
- požádá účastníky, aby psali pět minut o otázce (jako např. výzva na napsání seznamu), která shrnuje jejich dosavadní vědomosti o učivu;
- položí otázku, která se má prodiskutovat v párech;
- poskytne účastníkům seznam pojmů z učiva, o kterém se bude přednášet a požádá je, aby v průběhu 2-3 minut našli smysluplné vysvětlení, v jakém vztahu jsou vůči sobě;
- vyzve účastníky, aby vytvořili individuální pojmovou mapu na základě jejich poznání tohoto tématu;
- požádá účastníky, aby napsali na papír všechny pojmy, které mají účastníci na pojmové mapě použít.

Výhoda prvního způsobu je v tom, že se diagnostikuje i to, které pojmy považuje účastník v učivu za klíčové, což při druhém způsobu není možné. Když účastníci napíší pojmy na papír, spojí je čarami tak, aby každá čára vyjadřovala vztah mezi těmito pojmy. Kromě hlavních pojmů učiva účastníci zobrazují i tzv. spojovací pojmy, které ukazují na konkrétní vztahy a často vedou k větvení pojmového grafu. Přednášející může žádat, aby účastníci nakreslili nejen základní vztahy, ale i sekundární a terciální. Jednotlivé druhy vztahů se nakreslí spojnicí různé barvy nebo tvaru. Kromě toho může požádat účastníky, aby napsali stručný komentář ke své pojmové mapě.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Přednášející přednáší po dobu 10-15 minut (ne však déle než 20 minut). Čas je potřebné dodržet, protože výzkumy pozornosti účastníků během přednášky ukazují, že po 15-20 minutách pozornost výrazně klesá.

REFLEXE

V této etapě požádá přednášející účastníky, aby porovnali svoje informace s informacemi v přednášce. Přednášející může použít tato postupy:

- Požádá jednotlivce a potom i páry, aby odpověděli na otázku: „Které byly, podle vás, dvě nejdůležitější věci, které po roce 1492 přešly z jedné části světa do druhé?“
- Účastníci vytvoří páry, diskutují a potom odpovídají na otevřené otázky, týkající se hlavních myšlenek přednášky.
- Účastníci mají deset minut na napsání písemné práce, ve které přezkoumají některé otázky, nadhozené v přednášce.
- Účastníci mají pět minut na napsání písemné práce, ve které uvedou krátký výrok, vztahující se k jistému problému přednášky.
- Účastníci napíší jednu otázku, která je zajímavá. Přednášející jejich otázky sesbírá, protože jsou výbornými ukazateli, co udělat v následující hodině. Je to též diagnostický prostředek, ukazující, do jaké míry účastníci pochopili učivo.
- Úkolem účastníků je sestavit síť pojmů a vztahů, která byla v přednášce implicitně obsažená. Účastníky vytvořená pojmová mapa se porovná a předem připravenou „vzorovou pojmovou mapou“, přičemž se vyhodnocují shody a rozdíly. Konfrontace vzorového řešení s individuálními odpověďmi účastníků přispívá především k odhalení nepochopení či ignorování důležitých pojmů a vztahů mezi nimi. Diagnostikují se nejen vědomosti, ale celá pojmově-vztahová síť.
- Vycházejí z principu testu typu „cloze test“, přednášející předloží účastníkům po přednášce pojmovou mapu, ve které chybějí některé důležité pojmy, ale jsou uvedené všechny vztahy. Úkolem účastníků je doplnit do prázdných míst správné pojmy. Doporučuje se vynechat ve směru hodinových ručiček každý pátý pojem.
- Přednášející předloží pojmovou mapu, ve které chybějí některé vztahy nebo jejich popis, ale jsou vyznačené všechny pojmy. Úkolem účastníků je doplnit chybějící vztahy nebo je správně označit.
- Přednášející předloží pojmovou mapu a účastníci mají za úkol rozšířit ji o několik určených pojmů. Sleduje se zařazení nových pojmů a vyznačení vztahů.
- Přednášející předloží dvě alternativní pojmové mapy a úkolem účastníků je určit, ve které z nich jsou správně vyznačené pojmy, vztahy nebo pojmy i vztahy.

Otázky:

- Jak na vás hodina zapůsobila?
- Kolik informací o důsledcích událostí po roce 1492 se vám podařilo zapsat na začátku hodiny. Překvapilo vás, kolik informací jste zapsali, když jste pracovali v párech, případně v celé skupině?



- Co jste si zapamatovali z přednášky? Do jaké míry zainteresovanost na tématu (získaná tím, že jste nevědomky porovnávali svoje vědomosti s obsahem přednášky) ovlivňovala na vaši koncentraci na učení?
- Jak vám písemné cvičení (volná písemná práce) pomohlo porozumět informacím a problémům, které byly nastolené v přednášce?
- Porovnejte obohacenou přednášku s běžnou přednáškou. Vytvořte Vennův diagram. Jak se obohacená přednáška vyrovnává s úbytkem pozornosti účastníků po 15-20 minutách? Jak se vyrovnává s pasivitou žáků? Jak řeší problém rozvíjení vyšších myšlenkových procesů?
- Při obohacené přednášce se „obětuje“ část přednáškového času jiným aktivitám, jako je např. uvažování, diskuse a psaní. Jaký mají tyto činnosti vliv na využití těchto získaných vědomostí?

Podněty pro rozhovor a diskusi

Před přednáškou (doporučujeme např. článek autorů Matisák A. – Surgoš M.: *Kryštof Kolumbus byl první Američan*, Pravda, 20. května 2006, s. 10) přednášející přidělí účastníkům určité konkrétní úkoly.

Příklady rozdělení úkolů:

Hledač citátů: Vybere několik úryvků textu, které se přečtou celé skupině.

Vyšetřovatel: Přiblíží pozadí a poskytne dodatečné informace o tématu.

Zaznamenávač pohybu: Zaznamenává pohyb postav v textu.

Spojovatel: Nachází souvislosti mezi textem a reálným světem.

Tázající: Připraví otázky ke kritickému uvažování a diskusi.

Vyhledávač slov: Nalézají zajímavá, nejasná, důležitá nebo neznámá slova, která by měla skupina posoudit a prodiskutovat.

Interpretátor postavy: Přemýšlí pozorně o postavách a diskutuje o nich s ostatními.

Ilustrátor: Nakreslí obrázky hlavních postav, prostředí a děje, aby o nich mohla skupina diskutovat.

Zapisovatel: Vyhotoví záznam z diskuse pro skupinu.

Po přednášce přednášející:

- Začne se skupinou diskutovat o článku. Vyzve účastníky, aby kladli autorům otázky a společně hledali odpovědi (viz Otázky pro autora⁷)

Příklady otázek:

Co nám autoři názvem textu sdělují?

Co autoři předpokládají, že už víme?

Co autoři líčí?

Jak to autoři mysleli?

Vysvětlili autoři tuto myšlenku jasně?

Neprotiřečí si autoři?

Proč to autoři vzpomínají?

Proč autoři ukončili článek právě tímto způsobem?

O čem autoři chtěli, aby čtenář přemýšlel, čemu měl porozumět?

⁷ Autorkami metody QtA jsou Isabel Becková a Margaret McKeownová. Vyvíjely ji a ověřovaly od roku 1980. Výsledky své práce publikovaly pro učitele v knize BECK, Isabel L. – MCKEOWN, Margaret M. – HAMILTON, Rebecca L. – KUCAN, Linda. *Questioning the Author. An Approach for Enhancing Student Engagement with Text*. Newark, Delaware: IRA, 1997.

Jaký smysl má sdělení textu? Co je jeho cílem?
Aká je hlavní myšlienka textu?
Co je podle autorů zjevně nejdůležitější?
Jak to naznačují?
Odpovídá to tomu, co mi autoři sdělili dříve?
Jak to souvisí s informací, kterou mi autoři již poskytli?

Poznámka

Metoda *Otázky na autora* (OnA; anglicky QnA) je podobná postupům řízeného čtení. Tento přístup čtenáře usměrní, aby uvažoval o autorovi během celého procesu čtení. Následné skupinové rozhovory, které jsou realizované formou dialogu s autorem, jsou potom pokračováním už započatého rozhovoru. Komunikací čtenáře s autorem se dosáhne několika výsledků. Za prvé, čtení se stane společenskou aktivitou a nástrojem spojení čtenáře s autorem prostřednictvím textu. Za druhé, čtení se stane osobním. Čtenář se ocitne uprostřed diskuse jako její účastník. Za třetí, čtenář nezůstává pasivním pozorovatelem, ale aktivně se zapojuje do dynamického procesu. Za čtvrté, čtenář si lépe uvědomí souvislosti mezi čtením a psaním a pochopí úlohu těchto procesů jako nástrojů učení. A konečně, obsah učiva se stane na základě osobního prožívání čtení součástí čtenářova života. Tak si čtenář zapamatuje nejen hlavní myšlenku textu, ale jí skutečně porozumí.

Metoda Otázky na autora může být použita pro práci s výkladovým nebo narativním textem. Mezi textem a diskusí jsou tzv. queries = dotazy (doptávání). Tyto dotazy jsou obecnými sondami, které slouží učitelům k tomu, aby rozdmýchal debatu. Dotazy jsou otevřené a orientované na autora a přinášejí odpovědnost za myšlení a budování významu textu na žáky. Dotazy jsou typu: „*Aha, tak co se nám teď autor snaží říct?*“ – „*Proč nám autor sděluje právě tohle?*“ apod. Dotazy jsou základním vyučovacím nástrojem v metodě QnA (Buehl, 2009).

„Debatu s autorem považuji za užitečný a aktivizující způsob čtení, byť není úplně jednoduchá. Při QnA studenti uplatňují řadu čtenářských strategií (kladení otázek, monitorování, vytváření souvislostí, určování důležitosti, vyvozování), zásadní ale podle mě je, že se učí vnímat, jak je dílo vystavěno. Nemusejí přijímat, proč mají takový text číst, ale mohou porozumět tomu, proč autor stvořil právě takový text a jakého čtenáře předpokládal. Mohou citlivěji reagovat např. na přesvědčovací tendence v textu, mohou snadněji reflektovat, kdy a proč se v textu ztrácejí, popř. mu nerozumějí. Pro studenty je dobré zažít i to, že za neporozuměním textu nemusí být pouze jejich nedostatečná čtenářská zkušenost či zdatnost, ale kupř. autorův záměr (text je napsán úmyslně matoucím či manipulujícím způsobem či nezvládnuté spisovatelské, řemeslo. Můžeme jako čtenáři dojít k závěru, že autor mohl určité věci udělat zkrátka jinak.“ (Antonínová Hegerová, 2016, s. 21).

- Realizuje strategii REAP (Tomengová, 2012).

REAP (Read/Čti) - Encode/Dekóduj - Annotate/Opoznámkuj - Ponder/Přemýšlej)

Strategie je specifická aktivitou, při níž se tvoří anotace textů. Každá anotace zohledňuje text z jiného aspektu a pomáhá studujícím rozvíjet metakognici, pisatelské dovednosti a porozumění hlavním myšlenkám.

Typy anotací v REAP strategii:

1. Sumární anotace – stručná sumarizace textu, jasně zformulované důležité myšlenky. Taková anotace neobsahuje příklady, statistické údaje a podrobnosti.
2. Anotace obsahující teze – jasně definuje hlavní myšlenku textu, odpovídajíc na otázku Co je hlavní, co chtěl autor předat čtenáři? Anotace nemusí obsahovat celé věty, mohou to být jen důležité slovní spojení.
3. Anotace ve formě otázek – na jaké otázky autor v textu odpověděl? Anotace by měla být připravená ve formě otázek k hlavním myšlenkám textu.



4. Kritická anotace – čtenář uvede svoje stanovisko k předloženým autorovým myšlenkám a tezím. Čtenář může s autorem souhlasit, nesouhlasit nebo souhlasit jen částečně. Každá kritická anotace má mít tři základní věty. 1. věta vyjadřuje autorovu myšlenku, 2. věta vyjadřuje čtenářovo stanovisko a 3. věta vysvětluje nebo podporuje čtenářovo stanovisko
5. Heuristická anotace – spojuje autorova a čtenářova slova, respektujíc hlavní myšlenku textu. Heuristická anotace je přeformulování myšlenek autora, spojení jeho a čtenářových slov. Přeformulování se označí uvozovkami nebo se dá do závorek.
6. Anotace Co tím chtěl autor říci? – čtenář dobře znající život a dílo autora, vysvětluje jeho záměr a hlavní myšlenky textu.
7. Motivační anotace – čtenář přemýšlí, co mohlo autora vést k napsání toho textu, využívaje toho, co je v textu napsané (jaká je to osobnost, co napsala tento text), využívá dějové nitě k interpretaci autora.
8. Zkoumající anotace – otázky, důležité body a problémy, které jsou řešené v textu a zaslouží si další vysvětlení. V této anotaci jde o odpovědi na to, co se o problému ještě chceme dozvědět a proč je to tak, jak to je.
9. Osobní anotace – čtenář uvede k textu vlastní stanovisko a zkušenosti a porovnává je s autorovými.
10. Tvořivá anotace – čtenář vezme v úvahu závěr textu a svoji kreativitu a napíše svůj vlastní, odlišný závěr k textu, vycházející z autorových myšlenek. Pokračovat je třeba tam, kde autor skončil a nechat se vést vlastními myšlenkami.

2.4 Aktivita - Prvák

Teoretická východiska

Naše civilizace vytvořila prostředí, ve kterém je řeč hlavním komunikačním prostředkem a výuka jazyka má ve vyučování pevné místo. Pokrok žáků ve škole je stále do velké míry spjatý se schopností používat mluvené a psané slovo. Dobrý učitel, ať vyučuje kdokoli, neustále vyhledává příležitosti k rozvoji jazyka žáků, pomáhá formulovat jejich vlastní myšlenky a vyjadřovat je společně s city a potřebami, které jsou s těmito myšlenkami spojené. Napomáhá žákům uvědomovat si, že jazyk je podstatnou součástí každodenního života a předpokladem zvládnutí mnoha životních situací.

Děti a mládež potřebují pomoc, aby dokázaly rozpoznat zneužívání řeči lidmi v zodpovědných pozicích a rozpoznat význam – nebo jeho nepřítomnost – v projevech těch druhých. A naopak, dávat jim příležitosti, aby si uvědomili, že pokud něco není možné slovy vyjádřit, ještě to neznamena, že je to bezvýznamné (vždyť mnohé z těch nejintenzivnějších životních zkušeností, jakými jsou prožívání spokojenosti, štěstí, lásky, ale i utrpení, zklamání, strachu, smutku či bolesti, mohou mít pro člověka hluboký význam a na dlouhé období ovlivnit jeho životní směřování).

Náš úspěch často závisí na tom, jak dobře porozumíme přečtenému a jak se nám podaří získané informace použít, na co všechno díky nim přijdeme. Tento fakt poukazuje na skutečnost, že transmisivní charakter současné školy je potřebné změnit. Je žádoucí dát žákům čas a příležitost k získání zkušeností a zručností, které později dokáží uplatnit v životě. Poskytnout jim možnost uvažovat, akceptovat různorodost nápadů a názorů. Podporovat jejich aktivní angažování v učení, vytvořit pro ně bezpečné prostředí, ubezpečit je o jejich schopnosti uvažovat a oceňovat jejich kritické myšlení.

Modelová aktivita

EVOKÁCIA

Úkol 1

Většina z nás si pamatuje svůj první den ve škole. Jaká je vaše vzpomínka?

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Instrukce

„Příběh Prvák napsala Mária Ďuričková a je o zvláštních starostech se školou. Budeme ho číst po částech a při každém zastavení diskutovat a předpovídat jeho pokračování.“

Úkol 2

Nyní si přečtete první řádky až po značku STOP.

- Čtení (poslech) 1. části textu

Stalo se to kdysi na začátku školního roku. Do školy přišel otec a zamířil rovnou do ředitelny.
„Prosím vás, pane řediteli, zapíšte mi syna do první třídy. Žádal jsem o to už v šesti školách a nikde mi ho nechtějí přijmout.“
„A proč?“ nechápal ředitel.

STOP

Příklady otázek

Co si myslíte, že je tím důvodem? Proč nechtějí chlapce zapsal do školy? O čem bude tento příběh? Oč v něm půjde? Proč si to myslíte?

Úkol 3

Nyní si přečtete další část, dozvíte se o něco víc.

- Čtení (poslech) 2. části textu

„No proto, že můj syn je hodně veliký a nemůže sedět v žádné třídě.“
„Tak jak – tedy na chodbě?“
„Nevejde se ani na chodbu,“ říká otec.
„Tak ho dáme do tělocvičny.“
„Jenomže on se nevejde ani do tělocvičny,“ říká otec smutně.
„Potom je mi líto, tatínku, ale vašeho syna nebudeme moci přijmout ani my,“ říká ředitel.
„Chápu vaše důvody, pane řediteli, ale prosím, pochopte i vy moje,“ brání se otec. „Můj Pavlík, račte vědět, že už školou povinný a do školy chodit musí, takový je zákon. Kromě toho nemohu dopustit, aby můj syn zůstal nevzdělaný. A pokuty také nemám z čeho platit.“

STOP

Příklady otázek

No a co si myslíte teď? Překvapilo vás to? Co si myslíte, jak se Pavlík cítí? A co jeho otec, jak se cítí on? Co si myslíte, že se teď stane? Dovolí ředitel zapsat Pavlíka do školy? Jestliže ano, jak vyřeší problém, kam Pavlíka dát?

Úkol 4

Nyní si přečtete další část a uvidíte, co se stane.

- Čtení (poslech) 3. části textu



Nakonec se dohodli, že Pavla Debnárika do školy přece jenom zapíší. A že bude sedávat na dvoře a oknem se dívat do třídy, aby celé vyučování viděl a slyšel. Když přijde zima, bude Pavlík sedávat zase jenom na dvoře, jenže v kožichu, a na uších bude mít sluchátka, neboť v té době budou okna samozřejmě zavřená. No a psát a kreslit – to je už to nejmenší. Na kolena si Pavlík položí tabuli a je to.

Druhý den ráno už přišel Pavol Debnárik do školy. Zastavil se na dvoře, hlavu ve výšce komína a rozpačitě přešlapoval na svých velikánských botách. Děti se s pištěním rozutekly do tříd a vykukovaly z oken. I Pavol Debnárik nakukoval do oken, chtěl uhodnout, do které třídy bude chodit. Ale jinak bylo ticho, děti mlčky zíraly – a Pavlík? Kdopak ví, proč mlčívají obři.

STOP

Příklady otázek

No, co si myslíte o tom, jak se vyřešilo Pavlovo chození do školy? Bude to fungovat? Co myslíte, co si budou o Pavlíkovi myslet ostatní děti? A jak byste se cítili vy, kdybyste byli žáky a za vašimi okny by seděl obr? Co myslíte, jak se cítí Pavlík? Jak byste se cítili na jeho místě vy?

Úkol 5

Nyní si přečtěte další část.

• Čtení (poslech) 5. části textu

A tu se z okna v prvním poschodí ozve dívčí hlásek:

„Ty seš prvák?“

„Já?“ zeptal se Pavlík a trochu se sehnul, aby viděl, kdo se ho to ptá. „Ano, prvák,“ přikývl a usmál se na to statečné děvčátko. Mělo pevnou kulatou tvář, veselý nosík a tmavé vlasy.

„Já jsem taky prvňačka, jmenuju se Bětka,“ řeklo děvčátko.

„Tatínek mi včera četl pohádku o hodném obrovi. Ty jsi hodný obr?“

Pavol Debnárik znovu přikývl, ale hned si uvědomil, že přikývnutí není žádný důkaz. Zamyslel se. Bětka jasně viděla, jak se mu ve velkých očích mihla myšlenka.

STOP

Příklady otázek

Co si myslíte, že teď Pavlík udělá? Myslíte si, že je to hodný nebo zlý obr? Jestli je hodný, jak to dokáže? Bude ostatním dětem ubližovat nebo na ně bude hodný? Jaký máte názor na to, jak se zachovala Bětka? Byla odvážná? Co si myslíte, že se teď stane? Co udělá Pavlík? Bude se ho Bětka bát? Co ostatní děti? Co myslíte?

Úkol 6

Teď si příběh přečtěte až do konce. Uvidíte, jak se to všechno skončí.

• Čtení (poslech) 6. části textu

Potom natáhl ruku, že mu dosáhla až k lesu, a když se s rukou vrátil, seděla mu na dlani veverka. Donesl ji do okna a podal Bětce. „Veverka! A jaká krásná!“ zvolalo děvčátko. „A nemohl bys jí utrhnout i šišku?“ Pavlík Debnárik znovu natáhl ruku, hrabal s ní v koruně smrku, a když se s rukou vrátil, měl ji plnou šišek. Teď už zavýskaly nadšením i ostatní děti. Strach od nich utekl, úplně se rozplynul, protože už věděli, že Pavlík, i když je obr, neublíží ani veveříčce. Potom si děti během každé přestávky hrály. Když si hrály na zlatou bránu, Pavlík byl bránou. Vytrčil obě dlaně, zatarasil celou branku. Jenom ho mrzelo, že si nemohl hrát s dětmi na schovávanou. Ať se totiž schoval kamkoli, všude ho bylo vidět. A tak se stalo, že si v té škole úplně přestali hrát na schovávanou a po čase zapomněli, že taková hra vůbec je. Protože hrát si bez Pavlíka Debnárika nebylo ani trošku zajímavé. Všechny děti se s ním chtěly kamarádit a on s nimi taky. Ale nejmilejší kamarádkou mu byla – víte kdo? Bětka s kulatou tvář, veselým nosíkem a tmavými vlasy. To děvčátko, které ho první ze všech dětí oslovilo. Musíme dodat ještě něco velice důležité: Pavlík Debnárik se výborně učil a každý den si odnášel v zrcadélku včeličku.

REFLEXE

Příklady otázek

Tak, co si myslíte teď? Co myslíte, jak se Pavlík a ostatní děti cítí teď? A co Pavlův otec, jak se asi cítí on? Byli jste někdy v situaci, kdy jste se od ostatních lišili? Jak jste se cítili? Jak se cítíte a chováte v situaci, kdy se potkáte s někým, kdo je jiný než vy? Co si teď myslíte o tomto příběhu?

Metodické doporučení

Při modelové aktivitě jsme zvolili práci s literárním textem – řízené čtení. Při realizaci řízeného čtení je důležitá schopnost pedagoga zvládnout strategii kladení otázek, způsobu jejich tvoření a zaměření se na prognózování textu. Klazením otázek je potřebné povzbuzovat žáky k tomu, aby posuzovali kvalitu informace nebo svoje chování. Poskytovat jim dostatečný prostor na odpověď a dávat jim možnost dokončit odpověď bez zásahu. Je žádoucí používat otevřené otázky rozvíjející vyšší poznávací funkce a povzbuzovat žáky k vyjadřování rozmanitých myšlenek, názorů a reakcí. Výsledkem může být dosažení změny interakčního vzorce při klazení otázek a atmosféry, v níž žáci formulují a kladou otevřené otázky vyšších poznávacích funkcí.

Prognózování je metakognitivní proces, který se uplatňuje v průběhu recepce textu u (učení se z textu). Vyspělý čtenář se pokouší o převedení obsahu a následujících částí textu. Tento jev se nazývá prognózování obsahu textu. Prognózování je možné považovat i za diagnostickou pomůcku, protože odhaluje způsob, jakým probíhá recepce textu. Dosavadní výzkumy o úrovni prognózování ukazují, že na něj mají vliv tři vlastnosti recipienta, a to dosavadní vědomosti, schopnost identifikace vztahu mezi obsahem recipovaného textu s vědomostmi recipienta a schopnost kritického zhodnocení variant prognózy (Gavora, 1992).

U starších žáků doporučujeme ve fázi uvědomování si významu pracovat s tabulkou předpovědí.

Co myslíte, že se stane?	Jaký máte důkaz?	Co se opravdu stalo?
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		



Je neoddiskutovatelné, že všechny druhy otázek jsou důležité, neboť stimulují rozličné druhy myšlenkových procesů napříč velkou škálou pojmových struktur a učebních zkušeností. Nezapomínejme, že každý typ otázek představuje způsob myšlení na určité úrovni, čímž může přispět k bohatšímu a všestrannějšímu pochopení. Ale mělo by být cílem vyučování podněcovat žáky k vyšší úrovni myšlenkových procesů, aby mohli svoje vědomosti a nápady zužitkovat.

Když čteme společně s žáky příběh (žáci ho čtou nebo poslouchají), přidržujeme se základního plánu, ale necháváme se zároveň vést i myšlenkami žáků k rozhovorům o věcech, které je zajímají. Obvykle nás rozhovor přinutí položit víc otázek, než si původně naplánujeme. Je však důležité zaměřit se na otázky typu: „Co se podle tebe teď stane?“, „Co si myslíš o hrdinovi povídky?“, „Co si myslíš o tom, co říká tvůj spolužák?“ Kladte otevřené otázky, na které není jen jedna správná odpověď.

Další pro plánování důležitá věc je určit v příběhu nejvhodnější místa, kde čtení přerušit a zařadit otázky. Určování míst na pauzy a otázky vyžaduje jistý nácvik, protože taková místa by se měla vyskytovat přirozeně. Není to až tak lehké, jak to vypadá. Musíme vybrat taková místa, aby žáci z přečteného textu získali podněty k přemýšlení a mohli říci, co bude následovat.

1. Na rozdělení textu zkuste najít taková místa, která vzbuzují zájem.
2. Pamatujte na důležitost kladení různých typů otázek.
3. Nerozdělujte text na příliš mnoho částí. Je důležité udržet plynulost textu.

Dodejme ještě jednu důležitou poznámku v souvislosti s kladením otázek ve třídě. Protože jsme se svými otázkami iniciátory rozhovoru, žáci mají tendenci odpovídat přímo nám. Dívají se na nás, poslouchají, přičemž méně naslouchají svým spolužákům. Pokud však chceme žáky připravovat na diskusi, musíme tento interakční vzorec změnit. Je důležité, abychom povzbudili k účasti všechny žáky. Učitelé musí jmény oslovit mlčenlivější žáky a někdy si nevšímat žáků, kteří se snaží prosadit při každé otázce. Mnozí žáci neodpovídají na otázky ve třídě uvolněně, nebo jsou obyčejně konvergentní (otázky s jednou správnou odpovědí). Když učitelé přestanou klást důraz na otázky tohoto typu a přistoupí k otázkám podněcujícím kritické myšlení a učení, žáci se do rozhovoru zapojí mnohem svobodněji a budou usilovat o vyjádření vlastních myšlenek a poslouchat ostatní.

Otázky k textu B. Němcové *Rozárka* (Antonínová Hegerová, 2016, s. 21)

1. část řízeného čtení

Co mi autorka sděluje názvem povídky? Proč se autorka zpočátku příběhu zaměřuje na popis? Jaký to je popis a k čemu slouží? Co z Rozárčina popisu považuje autorka pravděpodobně za nejdůležitější? Proč nám to už nyní sděluje? Co autorka předpokládá, že už vím o romantismu? Snaží se výběrem hlavní postavy na romantismus navázat?

2. část řízeného čtení

Jaký smysl má Rozárčino vyprávění, co je autorčíným cílem? Co autorka předpokládá, že vím nebo si dokážu představit? S jakou mou zkušeností či znalostí počítá? Proč nám autorka sděluje právě tyto informace? Jaký vztah k Rozárce, příp. Vypravěčce či společnosti, autorka zastává? Usiluje o to, abychom si utvořili vztah totožný?

3. část řízeného čtení

Co důležitého nám autorka sděluje nyní? Proč zařazuje historku z tancovačky? Proč nás upozorňuje na Antonínův pobyt v Amsterdamu? Do jaké míry a v čem odpovídá to, co nám nyní sděluje, dřívějšímu vyprávění/sdělení?

4. část řízeného čtení

Na čem může autorka doložit své ovlivnění romantismem? Co nám chce autorka příběhem sdělit? Co považuje za nejpodstatnější? Jak její sdělení a záměr souvisejí s názvem povídky (ten chápeme jako vstupní informaci)?

2.5 Aktivita – Graffiti

Teoretická východiska

Graffiti (jiné názvy: grafity, sprejové umění) je osobitý způsob psaní sprejem na zdi a velké betonové plochy ve městech, na vagóny a podobně. Graffiti jako anonymní výtvarný projev je rozšířený především od začátku 70. let 20. století (USA). Graffiti je subkulturní forma výtvarného projevu, která je anarchistickou manifestací sociální svobody. O popularitu graffiti se zasloužil především americký výtvarník K. Haring, jehož tvorbu začala oceňovat i renomovaná muzea. V 90. letech se rozšířilo i v Evropě (Berlínská zeď, v Itálii okraje tisícilirových bankovek apod.).

Podstata graffiti spočívá v tom, že writer nebo sprejer se snaží prezentovat svoje pseudonymo – tag pomocí barvy ve spreji (ale i jinými prostředky), a tím se odlišit od ostatních writerů. Ve většině případů writeři píšou nebo malují svoje jména nebo jména svých crew (skupina autorů graffiti). Za graffiti ale můžeme považovat i různé nápisy a reklamní loga a slogany – jestliže jsou namalované spreji nebo podobnou technikou. Za graffiti však nemůžeme považovat všechno, co je namalované sprejem. Tuto skutečnost běžní lidé těžce rozlišují. Graffiti je individuální umělecký směr, tak jako lidé, kteří se mu věnují, proto je zodpovědný každý sám za sebe a venkoncem se nemůže celá scéna posuzovat podle činů jednoho jedince (<http://sk.wikipedia.org/wiki/Graffiti>).

Ačkoli je graffiti ve své vrcholné podobě nesporně uměleckým projevem, všeobecně je většinou společností vnímáno jako negativní jev. Z pohledu majitelů ploch, na kterých je graffiti realizováno bez jejich povolení, jde o vandalismus, který je stojí nemalé finanční prostředky při jeho odstraňování. Některé samosprávy se proto snaží určit plochy, na kterých se mohou writeři beztrestně realizovat. Z hlediska graffiti jako druhu adrenalinové zábavy se tím však tak ztrácí určité kouzlo.

Graffiti sa od jednoduchých fixových podpisov pretransformovalo do dynamického kreatívneho umenia, z ktorého v priebehu 90. rokov vznikla odnož graffiti – street art. Street art má viacero podôb, napr. obstriekavanie šablón, lepenie nálepiek, plagátov a mozaík, video projekciu, street inštaláciu, maľovanie lôg a rôznych znakov. Z týchto dôvodů je street art někdy nazývaný jako „post-graffiti“. Street art může být nalezen kdekoliv na světě. Street umělci proto často cestují do ciziny, aby rozšířili svůj design. Práce umělců Banksy, ORB, Os Gemeos a Krit@ si zasloužila celosvětové uznání a je vystavena v muzeích a galeriích, stejně tak i na ulicích.

Modelová aktivita

EVOKACE

Úkol 1

Podle indicií identifikujte osobnost z oblasti street art.

„...globální celebrita pouličního umění“

BRISTOL



syn syrského emigranta



otrocká práce



UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Město sehrává klíčovou úlohu v komunikaci mezi jednotlivcem a společností; je totiž odpradávně prostorem, kde tato komunikace probíhá. Protože fyzická a obsahová stránka města se navzájem ovlivňují, charakter tohoto propojení má též dopad na kvalitu této komunikace. Nekvalitní veřejný prostor neposkytuje vyhovující platformu pro živou interakci mezi lidmi, pro vzájemnou výměnu názorů, pro rozvoj tolerance a citu vůči odlišnosti či pro uspokojení naší přirozené touhy po přítomnosti druhých. V současnosti však už probíhají diskuse a snahy o nápravu negativ, které s sebou přinesl funkcionalismus a další urbanistické přístupy, neberoucí v dostatečné míře v úvahu lidské měřítko a potřeby. Nebezpečí odcizení lidí městu tkví v asymetrii komunikace – člověk je vystavený uniformitě masových médií a v zásadě je mu tak odepřený prostor, kde by si mohl vyslechnout názor opoziční, respektive se ho dobere jenom za cenu značného úsilí. Street art, včetně Banksyho tvorby, městu navrácí zpět jeho živost a vyzývá k jeho obývání, ale také se zaslouží o obnovení veřejné diskuse. Oslovuje člověka přímo, a to téměř na prahu jeho dveří, vytahuje ho z jeho ulity, dožaduje se reflexe a sebereflexe, zapojujíc ho zpět do dění na veřejnosti (Badurová, 2015).

Banksy je světoznámým umělcem graffiti street art, ačkoli dodnes není světu s jistotou známé, kdo se pod tímto pseudonymem skrývá. Jeho práce se lehce identifikuje nejen díky jeho stylizovanému podpisu, ale především na základě stylu, jemu vlastního. Banksy je původem Brit se základnou v Bristolu, kde působí od devadesátých let minulého století. Zpočátku jen příležitostně užíval stencilovou techniku, založenou na šablonách vyřezaných z tvrdého papíru, nejčastěji z kartonu, které se později sprejem přestříkají na cílovou plochu. Zhruba od roku 2000 se Banksy rozhodl stencilu věnovat naplno, uvědomil si, že výrazně urychluje práci, což je velice podstatný faktor, bereme-li v úvahu ilegální podstatu graffiti.

Světový ohlas získal Banksy díky svérázné kombinaci inteligence a značné dávky humoru, sarkasmu a ironie, přičemž jeho díla často doprovázejí zvučné slogany. Pointa sloganů je většinou namířená proti násilí, masové společnosti či konzumerismu. Důležitým prvkem je také provokace, kterou nedosahuje jen samotným obsahem či formou graffiti nebo instalace, ale též místem, kde je dílo zasazené (Badurová, 2015).

Kromě graffiti je Banksy známý i svým parafrázováním světoznámých maleb. Slavná je například Banksyho úprava Jezera s lekníny od Clauda Moneta, kde pod idylickým můstkem v jezírku plave nákupní vozík a jiný odpad. Šokující je také jeho verze Madony s dítětem, na které má Jezulátko na hrudi připevněnou výbušninu.

V srpnu 2005 se Banksy vydal do Palestiny, kde vytvořil devět obrázků na známé izraelské bezpečnostní bariéře, která je mezi Izraelem a západním břehem Jordánu.

16. září 2006 uspořádal Banksy exhibici v Los Angeles, známou jako Barley Legal. Její součástí byl živý slon, který byl natřený růžovou barvou se zlatými vzory. Podstatou měl být fakt, že přestože slona nemohl v místnosti nikdo přehlédnout, mnozí lidé se tvářili, jako kdyby tam ani nebyl. I když jsou některé problémy značně viditelné, lidé se jim raději vyhnou.

V září 2006 instaloval v Disneylandu vzduchem naplněnou figurínu muže, oblečenou do oranžového vězeňského overalu s černou maskou a pouty, aby tak upozornil na dění ve věznicí Guantánamo na Kubě.

Známe a populární je jeho dílo, představující scénu z kultovního filmu Pulp Fiction, na kterém zobrazil Samuela L. Jacksona a Johna Travoltu, jak drží banány místo zbraní. Ačkoli se tento výtvarník těšil oblibě, vyskytl se na očividně nechtěném místě, a tak ho Transport for London jednoduše smazali. Banksy se ale vrátil na místo činu a nakreslil scénu ještě jednou, tentokrát však měli známí herci v rukou skutečné zbraně a byli oblečení v banánových

kostýmech. Tento druhý Pulp Fiction výtvar později sám Banksy předělal, aby vzdal úctu devatenáctiletému umělci z Bristolu, kterého 12. ledna 2007 srazil v metru vlak. K andělovi v neprůstřelné vestě, který drží lebku, připojil i odkaz na své webové stránky.

(zdroj: <https://refresher.sk/16092-Banksy-tajomna-legenda-street-artu-1>)

Banksy se osvědčil i jako filmový tvůrce. Roku 2010 dokončil film *Exit Through the Gift Shop*, který získal nominaci na Oscara v kategorii dokumentárních filmů. Zabývá se v něm zrodem a vývojem graffiti a street artu, přičemž elegantně odhaluje, co podle Banksyho pravý street art je a co není. Také je tvůrcem dvou krátkých videí. Jedno se týká jeho měsíčního působení ve městě New York a druhé zase reaguje na okupaci Gazy izraelskými vojenskými složkami. Banksy sám též vydal několik knih, které slouží nejen k souhrnné prezentaci jeho graffiti, ale též k vyjádření jeho manifestu. Oproti tomu, že si nepřeje, aby byly jeho obrazy vyřezávané ze zdí a dražené na aukcích, cena jeho prací se pohybuje ve stovkách tisíc amerických dolarů (Badurová, 2015).

Úkol 2

Podívejte se na ukázkou z filmu Banksy v New Yorku (stopa od 1.04).

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

Základní informace o skartovaném díle

Návštěvníci londýnské aukce v galerii Sotheby's měli 6. října 2018 nečekaný zážitek. Dílo s názvem *Děvče s červeným balónkem* se samo zničilo poté, co ho telefonicky prodali za 1,4 milionu dolarů (1,2 milionu eur). Dílo pochází z roku 2006 a je na něm děvče, natahující se za červeným balónem tvaru srdce. Pochází od známého autora, který používá pseudonym Banksy. Poté, co poslední úder kladívka potvrdil prodej, obraz se v rámu začal pohybovat směrem dolů. V rámu byla umístěná skartovačka, a tak z obrazu zbyly jen rovnoměrné proužky.

„*Zdá se, že jsme se právě stali obětí, banksyoviny,*“ reagoval na nečekanou pointu aukce ředitel současného exropského umění aukční síně Alex Branczik.

Tento husarský kousek si Banksy připravil už léta dopředu. Vedl ho k tomu citát jiného průkopníka umění, Pabla Picassa.

„*Touha zničit je také uměleckou touhou,*“ řekl si spolu s ním Angličan, který rád šokuje a do obrazu nainstaloval důmyslné zařízení. Na Instagramu Banksy oslavil svůj husarský kousek popisem: „*Jde, jde, odešlo...*“ Posléze zveřejnil video, které odhalilo, jak mechanismus sestrojil.

Na Facebooku se rozběhla diskuse o tom, zda je teď dílo hodnotnější nebo ne a zda má teď kupec povinnost ho koupit. „*Právě získalo na ceně trojnásobně,*“ píše se v jednom z komentářů.

Firma Pest Control, která Banksyho zastupuje, už změnila název díla. Z *Děvčete s červeným balónkem* se stal obraz s názvem *Láska je v koši* (*Love Is in the Bin*). Žena z Evropy, která nechtěla být zveřejněná, si skartované dílo ponechala a zaplatila původní cenu. „*Na začátku jsem byla šokovaná, ale pak jsem si uvědomila, že skončím s vlastním kusem historie,*“ informovala spokojená majitelka (Johnson, 2015).





banksy • Sledované

banksy Going, going, gone...

Načítat další komentáře

el.chiekh.khalil @z_daaoud

mere_roo @spencerslaine

hollie_oates @mrs_lee_plus3

nina.maskil ❤️😄

joly9944 Amusant !!!!

zoomeezoom I love you ❤️

___rodriguez @evelio20_ they sold this



367 897 Páči sa mi to

PŘED 12 HODINAMI

<https://www.instagram.com/p/BomXijJhArX/?hl=sk&taken-by=banksy>

<http://www.banksy.co.uk/>

Úkol 3

Na samostatný papír vyjádřete svůj názor na Banksyho počín ze dne 5. října 2018. Pište čitelně a srozumitelně. Svoje tvrzení podepřete důvody, důkazy, případně příklady.

Účastníci v průběhu tří minut napíší svůj názor a list s papírem položí na stůl. Z hromádky si potom každý vybere jeden papír. Jestliže si vybere papír se svým názorem, vymění ho.

Úkol 4

Přečtěte si text a napište, zda s názorem souhlasíte nebo nesouhlasíte. Vysvětlete svoji odpověď tím, že použijete vlastní slova, abyste se odvolali na to, co napsal někdo před vámi.

Účastníci v průběhu pěti minut napíší svoje vyjádření a list s papírem položí na stůl. Z hromádky si potom každý vybere jeden papír. Jestliže si vybere papír se svým názorem, vymění ho.

Úkol 5

Přečtěte si první i druhý názor. Rozhodněte, zda jsou názory stejné/podobné anebo rozdílné. Pokud jsou stejné/podobné, udělejte zevšeobecnění a závěr. Jestliže jsou názory rozdílné, bez ohledu na to, se kterým názorem souhlasíte, napište, který z nich je argumentačně lepší. Zdůvodněte.

Účastníci v průběhu deseti minut napíší svoje vyjádření a list s papírem položí na stůl. Z hromádky si potom každý vybere papír, na kterém je jeho první názor. Přečte si reakci na svoje tvrzení. Přečtou se některé zajímavé myšlenky. Následuje rozhovor o úkolech, které byly zaměřené na uvažování a hodnocení. Účastníci uvažují o aktivitě všeobecně, jakož i o symbióze jednotlivých úkolů (hlavně o možnosti usměrňování, kontroly a korekcí jednání a o kvalitě samotného výkonu). Závěrem se zhodnotí vypracované úkoly.

REFLEXE

Postup

V závěrečné etapě se účastníci vyjadřují ke kontroverzním názorům, tvrzením, citátům, obrázkům, například:

- Banksy – globální celebrita pouličního umění?
- Je graffiti street art umění nebo vandalizmus?
- „Touha zničit je také uměleckou touhou.“

Picasso

- „Přemýšlej mimo krabici, strhni ji dolů a vezmi si na to kurva ostrý nůž.“

Banksy



(zdroj: Facebook/Naše Slovensko)

V průběhu reflexe realizují edukační model tzv. myslitelských klobouků (Bono, 1997). Podstatou klobouků je hraní rolí jako v divadle. Každý účastník si může sám určit, který z klobouků si nasadí a kdy bude hrát roli, kloboukem přesně vymezenou. Sám bude svůj herecký výkon pozorovat. Účastníci by měli hrát tak, jak nejlépe dovedou. Jen co přítomní vystřídají klobouky, musí se zároveň měnit role.

- *Bílý klobouk*: bílá barva je neutrální a objektivní. K bílému klobouku patří objektivní fakta a čísla.
- *Červený klobouk*: červená barva je spojená s představou hněvu, vášně a jiných emocí. Červený klobouk představuje emocionální přístup.
- *Černý klobouk*: černá barva je smutná, deprimující. Černý klobouk je kritický, zachycuje negativní aspekty, přináší objektivní protiargumenty a vysvětluje, proč něco není možné/vhodné/použitelné.
- *Žlutý klobouk*: žlutá je barva slunce, barva pozitivní. Žlutý klobouk je optimistický, vyjadřuje naději a pozitivní myšlení.
- *Zelený klobouk*: zelená se tráva, se zelenou barvou je spojena představa hojnosti, úrodnosti a růstu. Zelený klobouk symbolizuje tvořivost a nové myšlenky.
- *Modrý klobouk*: modrá patří k studeným barvám, ale je to také barva oblohy, která se klene nad vším ostatním. Modrý klobouk se zabývá řízením a organizací myšlenkových procesů. A také využíváním ostatních klobouků.



Příklad pozitivních a negativních názorů na graffiti

Proti gustu žádný dišputát. Společnost je přeplněná komunikací a reklamami. Loga společností, názvy obchodů. To je přijatelné? Ano, většinou. Je graffiti přijatelné? Někteří říkají ano, jiní říkají ne. Kdo platí cenu za graffiti? Kdo nakonec platí za reklamy? Správně. Zákazník. Žádali vás o povolení lidé, kteří postavili billboardy? Ne. Tak proč by to měli dělat malíři graffiti? Je to všechno jen otázka komunikace – vaše vlastní jméno, názvy gangů a velká umělecká díla na ulicích? Vzpomeňte si na proužkované a kostkované šatstvo, které se objevilo v obchodech před několika lety. A lyžařské oblečení. Vzorky a barvy vykradli přímo z květované betonové stěny. Je zvláštní, že tyto vzorky a barvy jsou přijímány a obdivovány, ale graffiti ve stejném stylu se považuje za hrozné. Pro umění nastaly těžké časy. Zdroj: <http://www.ineko.sk/ostatne/citateľska-gramotnost-podla-pisa>

S námahou potlačuji hněv, když vidím, že stěny na škole museli vyčistit a přemalovat už počtvrté, aby se zbavili graffiti. Tvořivost je obdivuhodná vlastnost, ale lidé by si měli najít způsob, jak by se mohli vyjádřit bez toho, aby společnosti nezpůsobovali mimořádné výdaje. Proč ničíte reputaci mladých lidí malováním graffiti tam, kde je to zakázané? Vždyť profesionální malíři nevěší svoje malby na ulicích. Ale hledají možnosti a získávají slávu na legálních výstavách. Podle mého názoru ploty a lavičky v parcích jsou uměleckým dílem už samy o sobě. Je skutečně ubohé ničit tuto architekturu graffiti, a navíc tento způsob ničí ozónovou vrstvu. Skutečně nerozumím tomu, proč se tito kriminální umělci rozčilují, když jejich umělecká díla neustále odstraňují. Zdroj: <http://www.ineko.sk/ostatne/citateľska-gramotnost-podla-pisa>

Ačkoli můžeme graffiti opěvovat, stále budou rezonovat negativa, která graffiti neoddělitelně provázejí. Je za tím mnoho škodlivého. Egoisticky jsem rád, kvůli tomu, co mi to dalo, ale uvědomuji si, co to způsobilo, a že jsem svými počiny mohl někomu ublížit. Ale pokud bych se měl i tak soustředit na obhajobu graffiti, tak bych vyzdvihl svoje bezpečné dospívání, ve kterém mi graffiti pomohlo. Člověk je v pubertě rozhozený, mladý člověk v pubertě plave, hledá opěrné body, střídá subkultury. Graffiti mě nějakým způsobem chytilo velmi brzy a neměl jsem potřebu kromě toho řešit něco jiného, byl jsem v adrenalinové subkultuře, ale ve svém nitru jsem byl velmi klidný. Kromě toho, že jsem sprejoval, byl jsem klidné dítě, kterého naakumulovaný vzdor se uvolnil plechovkou plnou barvy. Zdroj: <https://dennikn.sk/574477/majitelia-popisanych-budov-sa-budu-hnevat-ale-vdakagraffiti-som-dospieval-bezpecne/>

Co mě však začalo zlobit, je expanze komerčního graffiti, malování různých stánků, podchodů a podniků. Když si laik bez vkusu zavolá grafitáka bez vkusu, aby mu „oživil“ provoz. Ani jedna strana nemá ambice udělat to výtvarně hodnotně. Majitel chce zakřičet na celou ulici všemi barvami světa, abyste si k němu šli dát bagetu. A grafiták mu ve všem vyhoví, protože nechce přijít o těch pár korun. A tady si racionálně a dobrovolně ničíme veřejný prostor. Tohle vnímám jako větší problém než ilegální graffiti. V posledním roce rozjízďím iniciativu „Sprejeři“, která má být alternativou k těmto nevkusným graffiti zakázkám. Ambicí je vést se zadavatelem dialog do té doby, než se dostaneme k vizuálu, který nebude narušovat urbanizmus města. Nerad se pouštím do škatulkování, co je pěkné a co je ošklivé, protože tím lidi často zmatu. Někdy si více cením ty „špinavé“ graffiti disciplíny a tagy. Vidím v tom mnohem více autentickou atmosféru velkoměsta. Je to spontánní, expresivní. Je to věc, jakou ta špinavá ulice potřebuje. Tagy jsou nejpřirozenějším projevem. Barevné graffiti jsou pro mě malůvkou, graffiti mutací anebo inscenací pro širokou veřejnost. Zdroj: <https://dennikn.sk/574477/majitelia-popisanych-budov-sa-budu-hnevat-ale-vdaka-graffiti-som-dospieval-bezpecne/>

Metodické doporučení

Brainpooling – popis metody

Brainpooling (viz úkoly 3 – 5) je podobná metoda jako brainstorming/brainwriting/metoda 6 – 3 – 5. Je založena na principu asociace. Její výhodou je v tom, že pomocí písemného formulování myšlenek dospívá k myšlenkově intenzivnějšímu vypořádání s problémem, což obecně vede ke konkrétnějšímu, a tím ke kvalitativně lepším způsobům řešení. Na druhé straně je tato metoda kvůli písemnému formulování méně spontánní. V důsledku intrapersonálního hodnocení (sebekritiky) jedince může dojít ke ztrátě cenných nápadů, protože budou hned při svém zrodu zavrženy jako neproveditelné (modifikované podle: Belz, Siegrst, 2001).

Popis edukačního modelu Šest klobouků aneb jak myslet

Používání myšlenkových klobouků, které v následující části popíšeme, je jeden ze způsobů, jak posílit úmysl být filozofem (Bono, 1997). Každý ze šesti myšlenkových klobouků má svoji barvu: bílou, červenou, černou, žlutou, zelenou a modrou. Podle barvy dostaly jméno. Barva každého klobouku má navíc vztah k jeho funkci. Klobouky jsou v praxi vždy pojmenované podle barvy, nikdy ne podle funkce. Z dobrého důvodu. Jestliže někoho požádáte, aby vám řekl svoji emocionální reakci, pravděpodobně nedostanete upřímnou odpověď, protože lidé si myslí, že nechávat velký prostor emocím je chyba. Ale termín červený klobouk je neutrální. Podobně můžeme někoho požádat, aby na chvíli odložil červený klobouk. Neutrálność barev umožňuje, aby se klobouky používaly bez toho, abychom někoho uvedli do rozpaků. Myšlení se potom stává spíše hrou s jasně stanovenými pravidly než napomínáním a odsuzováním.

Myšlení s bílým kloboukem na hlavě

Myslitel s bílým kloboukem poskytuje informace, fakta, čísla. Je nestranný a objektivní. Ten kdo o tyto informace žádá, by měl dávat upřesňující otázky, aby se dozvěděl, co potřebuje, a aby mezery v informacích zaplnil. V praxi se rozlišují dvě kategorie informací: první obsahuje ověřená a dokázaná fakta. Do druhé kategorie patří fakta, o kterém se domníváme, že jsou pravdivá, ale dosud ještě nebyla ověřená – fakta druhořadá.

Mezi výroky vždy pravdivými a vždy nepravdivými je celá škála dalších, pravdivých v různém počtu případů. Užitečné jsou například informace, které jsou pravdivé „téměř vždy“, „někdy“ a „občas“. I takovéto informace může vyslovit myslitel v bílém klobouku, jestliže zároveň informuje o tom, jak velká je pravděpodobnost, že je výrok pravdivý.

Myšlení s bílým kloboukem vyžaduje disciplínu a cílevědomost. Myslitel se ze všech sil snaží, aby informace odevzdával co možná nejnestranněji a nejobjektivněji.

Myšlení s červeným kloboukem na hlavě

Tento klobouk umožňuje jeho uživateli říci: „Mám z toho takový a takový pocit.“ Červený klobouk je výrazem toho, že city a pocity jsou pro myšlení velmi důležité, proto jim musí být přiznáno patřičné místo. Červený klobouk je vhodnou metodou, jak otevírat nebo zavírat dveře světu emocí. Bez tohoto klobouku by něco takového nebylo možné.

Červený klobouk umožňuje mysliteli zkoumat city ostatních – stačí je požádat, aby si ho nasadili. Když má myslitel na hlavě červený klobouk, nikdy by se neměl pokoušet city omlouvat nebo pro ně hledat zdůvodnění. Má spontánně a upřímně říci, co prožívá nebo prožíval, jak se cítí. Není to lehký požadavek a vyžaduje si v edukační praxi delší cvičení.

Červený klobouk v sobě zahrnuje dvě velké skupiny emocí:

1. Obyčejné emoce, které všichni známe – od silných citů jako je strach a odpor, až po sotva viditelné jako je např. podezření;
2. Výsledky složitých procesů jako je tušení, intuice, dojem, vkus, estetické cítění spolu s emocemi, u nichž chybí viditelné oddůvodnění. Také názor může spadat pod červený klobouk, pokud je emocemi značně ovlivnitelný.



Myšlení s černým kloboukem na hlavě

Myšlení s černým kloboukem se specializuje na kritické hodnocení. Myslitel s černým kloboukem na hlavě upozorňuje na omyly, nedostatky a chyby. Poukazuje na to, co nějakým způsobem vybočuje z jeho dosavadních zkušeností nebo nezodpovídá všeobecně známým faktům. Odhaluje příčiny, proč něco nebude fungovat. Varuje před riziky a nebezpečím. Ukazuje nedostatky, které nápad má.

Při myšlení s černým kloboukem nejde o spory. Tak by to nikdy chápané být nemělo. Myslitel může upozorňovat na chyby v samotném myšlení a použité metodě. Nápad by měl posoudit na základě znalostí získaných v minulosti a stanovit, do jaké míry je s nimi nové řešení v souladu.

Myšlení s černým kloboukem může nápad promítnout do budoucnosti, aby se ukázalo, jaké komplikace nebo jaká nebezpečí mohou hrozit. Nápady, kritické poznámky „černého klobouku“ se mohou stát podnětem k nácviku konstruktivní hádky. Může též klást negativní otázky. Myšlení s černým kloboukem by nemělo sloužit jako záminka na negativismus nebo negativní pocity. City se má zaobírat červený klobouk.

Myšlení se žlutým kloboukem na hlavě

Myšlení se žlutým kloboukem se zabývá pozitivním hodnocením. Zahrnuje v sobě jakékoli pozitivní postoje: sahá od logického a praktického přístupu na jedné straně až ke snům, vizím a nadějím na straně druhé. Myslitel se žlutým kloboukem zjišťuje a zkoumá hodnoty a přednosti. Právě pro ně nachází podporu v logických argumentech. Zkoumá jejich realizaci a stará se o to, aby se věci dávaly do pohybu. Cílem konstruktivního myšlení je efektivita. „Žluté“ myšlení může být i spekulativní, zaměřené na vyhledávání příležitostí. Dává prostor vizím a snům. Pozor! „Žluté“ myšlení se netýká pozitivní euforie (červený klobouk). Také se přímo nezabývá vytvářením nových myšlenek (zelený klobouk).

Myšlení se zeleným kloboukem na hlavě

Ten, kto si nasadí zelený klobúk, bude *uvažovať v kategóriách tvorivého myslenia*. Ostatní mTen kdo si nasadí zelený klobouk, bude uvažovat v kategoriích tvůrčího myšlení. Ostatní musí podle toho se vznikajícími nápady zacházet. Základem je hledání alternativ. Přitom je potřebné překračovat hranici známého, zjevného a dostačujícího.

Při myšlení se zeleným kloboukem může myslitel zařadit „tvůrčí přestávku“, v průběhu které zvažuje, zda neexistují další alternativní řešení. Takové „přestávky“ není nutné nijak zdůvodňovat.

Hybná síla nahrazuje uvažování. Myslitel se zeleným kloboukem na hlavě se snaží postupovat od výchozí myšlenky k myšlence nové. Důležitou součástí výbavy myšlení se zeleným kloboukem je provokativní podnět. Jeho symbolem je slovo po. Provokace slouží k tomu, aby nás vytrhla z obvyklých způsobů myšlení.

Myšlení s modrým kloboukem na hlavě

Modrý klobouk je klobouk s řídicí funkcí. Myslitel s tímto kloboukem organizuje samotné myšlení. Je to přemýšlení o myšlení, které je potřebné, aby daná záležitost byla prozkoumaná. Myslitel s modrým kloboukem se podobá dirigentovi orchestru. On rozhoduje, kdy se který klobouk nasadí. Myslitel určuje téma, o němž se bude přemýšlet, a způsoby, jakými se bude postupovat. Formuje problémy a dává optimální podobu otázkám. Rozhoduje, jaké myslitelské úkoly je třeba udělat. Myšlení s modrým kloboukem odpovídá za vypracování přehledů, shrnutí a závěrů; věnuje se tomu čas od času v průběhu přemýšlení a také na jeho konci.

Modrý klobouk dohlíží na myšlení a zajišťuje, aby byla dodržována pravidla hry. Nedovolí pokračovat ve sporech a prosazuje „mapovací“ typ myšlení. Vyžaduje zachování disciplíny. I když je role s modrým kloboukem přidělena jedné osobě, v žádném případě tím ostatní myslitelé ne-

ztrácejí možnost iniciativně přicházet s vlastními připomínkami a návrhy z modrého klobouku.

E. Bono (1997) konstatuje, že koncepce myšlenkových klobouků je užitečná ze dvou důvodů:

- Zjednodušuje proces myšlení tím, že mysliteli umožňuje zaobírat se vždy jenom jednou věcí. Není nutné souběžně se vypořádávat s emocemi, logikou, informacemi, přáními a tvořivostí; myslitel je schopný zvládnout je postupně. Nemusí logicky zdůvodňovat skryté emoce, místo toho si nasadí červený klobouk a otevřeně vysloví svoje pocity, které není třeba nijak omlouvat. Myšlení s černým kloboukem se potom může věnovat logické stránce problému.
- Koncepce šesti klobouků umožňuje přechod od jednoho typu myšlení k jinému. Pokud účastník vytrvale zastává negativistické názory, může být požádán, aby černý klobouk odložil. Tato výzva mu signalizuje, že jeho přístup je trvale negativní. Může být také požádán, aby si nasadil žlutý klobouk, což je přímá výzva, aby uvažoval pozitivně. Pomocí šesti klobouků je možné vyjadřovat se přesně, ale nikdy ne urážlivě.

Klobouky fungují jako zkrácené vyjádření příslušných instrukcí. Bono (1995) radí, že není nutné v každém okamžiku, když myslíme, vědomě používat některý z klobouků. Někdy je ale účelné používat klobouky ve stanoveném pořadí. V takovém případě je nutné o jejich pořadí rozhodnout předem. Ze začátku nám může nasazování klobouků připadat trochu trapné. Ale tento pocit brzy pomine, když se prokáže jejich užitečnost. Nejdříve se budou klobouky používat tehdy, když někdo občas někoho požádá, aby použil určitý klobouk nebo aby daný klobouk vystřídal jiným.

Největším přínosem klobouků je předvádění šesti vysoce stylizovaných rolí. Klobouky jsou dohodnutým signálem, který mysliteli ulehčuje navést na určitý typ myšlení.

Závěr

Globální vzdělávání je vzdělávacím přístupem, který je založený na vzájemném propojení společností, zemí a lidí, na souvztažnosti sociálních, kulturních a přírodních jevů, spojení mezi minulostí, přítomností a budoucností, uvědomující si složitou podstatu kognitivních, afektivních, fyzických a duchovních rozměrů lidského bytí. Nastoluje otázky rozvoje, rovnosti, míru, sociální a environmentální spravedlnosti. V rámci těchto zásad směřuje k vyučování a učení, které je experimentální, interaktivní, demokratické a orientované na změnu. Narušováním stereotypů a podporou nezávislého, samostatného myšlení – kritického myšlení se snaží rozvojové vzdělávání pomoci rozvíjet praktické dovednosti a přispět k pozitivním změnám v lokálním i globálním prostoru.

Prezentované modelové aktivity jsou zaměřené na rozvíjení kritického myšlení. Způsobilost kriticky myslet se tak stává východiskem a nástrojem k výchově a vzdělávání a aktivnímu globálnímu občanství a angažovanosti. Reagují na narůstající potřebu inovace obsahu i způsobu výuky s ohledem na velice rychle se měnící kontext a formy občanství ve světě. Propojují různé příbuzné učební předměty a vytvářejí prostor pro hledání vlastních odpovědí na společenské otázky. Interaktivními a neformálními metodami a formami podněcují zájem o aktivní občanský přístup a občanskou participaci, rozvíjejí analytické myšlení, argumentační schopnosti, schopnost myslet v kontextu a v souvislostech, mediální gramotnost, ale i morální hodnoty a empatii. Tím pozitivně přispívají k všestrannému občanskému a osobnostnímu rozvoji.



Bibliografie

- Allport, G.W., 2004, *O povaze předsudků*, Praha.
- Antonínová Hegerová, H., 2016, *Debata s autorem - Questioning the Author*, In: Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech, ročník 2, speciál 2016, Praha.
- Badurová, T., 2015, *Príbeh, diskurz a kontext v komunikačnej stratégii*, diplomová práca, Praha.
- Baumann, G., 2003, *L'enigma multiculturale. Stati, etnie, religioni*, Bologna.
- Beck, I.L., 1992, *Reading and Thinking with History and Science Text*, New Jersey.
- Belz, H., Siegrst, M., 2001.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, Praha, s. 241.
- Bono, E., 1997, *Šest klobouků aneb Jak myslet*, Praha.
- Bonwell, Ch. C., Eison, J., 1991, *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, Washington, D.C.
- Buehl, D., 2009, *Classroom Strategies for Interactive Learning*, Newark.
- Cabezudo, A. at al., 2008, *Global education guidelines. A handbook for educators to understand and implement global education*. Lisbon, s. 87.
- Cárová, T., 2018, *Učitelia nevnímajú poznatky, ktoré prinášajú neurovedy. Čo všetko by sa mohli naučiť o učení?*, www.dennikn/minutapominute/html.
- Faltýn, J., 2004, *Multikulturní andragogika*. Praha, s. 129.
- Fontana, D., 1997, *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*, Praha.
- Gavora, P., 1992, *Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie*. Pedagogika, 42, 1992, č.1, s.95-102.
- Gorski, P., *Paul Gorski for EdChange and the Multicultural Pavilion*, www.edchange.org/multicultural/initial.html.
- Huntington, S. P., 2001, *Střet civilizací. Boj kultur a proměna světového řádu*, Praha.
- Hirt, T., 2005, *Interkulturní vzdělávání: vybrané pojmy a teorie*, Praha.
- Jeleňová, I., 2014, *Interkulturná komunikácia*, Košice.
- Johnston, Ch., 2018, *Banksy auction stunt leaves are world in shreds*, 6. 10. 2018, <https://www.theguardian.com/international>.
- Kollárik, T. a kol., 2004, *Sociálna psychológia*, Bratislava.
- Lebeer, J., 2006, *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*, Praha.
- Limb, Ch., 2010, *Why Neuroeducation?* In: *New Horizons for Learning*, Vol. VIII No. 1, Spring 2010 Journal, Baltimore, MD.
- Messick, D. M., Mackie, D.M., 1989, *Intergroup relations*. Annual Review of Psychology, s. 45-81.
- Mikulová, A. a kol., 2018, *Interkulturné vzdelávanie. Učebnica pre vysoké a stredné školy*, Prešov, s. 93 – 119.
- Návojský, 2014, *Etika s hodnoty v zobrazovaní väčšiny sveta*, In: *Globálne vzdelávanie. Kontext a kritika*, Zvolen, s. 100.
- Pavlov, I., Petrasová, A., 2016, *A story of a school in Šarišské Michaľany or from segregation to inclusive education*. In: *Vocational training some problems and contexts*, Chelm.
- Petrasová, A., Porubský, Š., 2017, *Educational Ways of Roma Children from Socially Disadvantaged*, Hradec Králové.
- Petrasová, A., 2014, *Multicultural education and democratization of the school*. In: *Czlowiek w przestrzeni lokalnej - dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej: konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Toruń.

- Petrasová, A., 2015, *Predpoklady inkluzívneho vzdelávania na Slovensku*. In: Wybrane problemy edukacji i profilaktyki dzieci w wieku wczesnoszkolnym = Selected problems education and prevention of early school children, Opole.
- Průcha, J., 2006, *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*, Praha.
- Průcha, J., 2011, *Multikulturní výchova*, 2. vyd. Praha.
- Sedová, T., 2017, *Methodological Relevance of the Concept of Culture*, FILOZOFIA 72, 2017, No. 8.
- Sobotka, M., 2006, *Predslov*. In: Herder, J. G.: Uměním k lidskosti úvahy o jazyce a literatuře, Praha.
- Sobotová, L., 2012, *Cíle a současné podoby globálního rozvojového vzdělávání*. In Máchal a kol.: Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání. Soubor učebních textů, Brno. s. 63 – 65.
- Stránský, M. J., 2017, *Ako sa učí náš mozog – ako správne učiť*, prednáška - Komenský inštitút, Bratislava.
- Thorntonová, S., 2016, *Sedm dní ve světě umění*, Zlín.
- Tomengová, A. 2012, *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy*, Bratislava.
- Výrost, J., Slaměník, I., 1997, *Sociální psychologie*, Praha, s. 453.



