

Jak víme, že to funguje?

Jak zjišťovat postoje a postojevé změny u žáků ve výuce

Mezinárodní autorský a projektový tým:

Liz Allum, Peter Drál', Nina Galanská, Barbara Lowe,
Andrej Návojský, Piia Pelimanni, Louise Robinson, Petra Skalická,
Blanka Zemanová

Obsah

Úvod	5
Jak chápeme globální občanství	6
Metody použité v aktivitách	9
Rozmanitost	
Úvodní kapitola – Rozmanitost	18
Co můžeme vidět v Africe?	22
Indie, nebo Velká Británie?	26
Mediální zprávy	36
Je to rodina?	44
Navždy mladí?	53
Jsou povolání pro dívky a chlapce?	60
Jsou hračky pro dívky a chlapce?	72
Jaké bude mít zaměstnání?	76
Co se skrývá pod pokrývkou?	81
Lidská práva	
Úvodní kapitola – Lidská práva	86
Co děti potřebují?	89
Co doma potřebujeme?	95
Co dělá dům domovem?	97
Mám přispět?	107
Co migranti přinášejí?	114
Jak se cítí?	117
Neznámá země	119
Lidská práva pro každého	126

Globalizace a vzájemná provázanost

Úvodní kapitola – Globalizace a vzájemná provázanost	132
Proč jsou lidé chudí?	135
Proč lidé hladoví?	137
Místo, kde bydlím	144
Jaké značky jsou nejlepší?	149
Jak můžu ze světa udělat lepší místo?	157
Zapojte se!	162

Udržitelný rozvoj

Úvodní kapitola – Udržitelný rozvoj	166
Není rajče jako rajče	170
Jak nejlépe chránit životní prostředí?	176
Energie budoucnosti	185
Stavět, či nestavět?	188
Vodní hrátky	193

Řešení konfliktů

Úvodní kapitola – Řešení konfliktů	198
Jak nejlépe vyřešit konflikt?	200
(Ne)Fér	209

Poděkování	213
------------	-----

„Aktivity jsou pro žáky poutavé, ptáte-li se totiž na jejich názory, projevujete tím jako učitel také zájem o ně samé. Názory nehodnotíte, snažíte se je jen zmapovat a pochopit, a tím přijímáte žáka/žákyni i s jeho/jejím názorem. Motivujete ho/ji tak, aby se zajímal/a o téma, které mu/jí nabízíte.“

Aktivitami zjišťujete nejen názor, ale díky argumentům a následné diskuzi si ověříte také znalosti svých žáků, se kterými do právě otvíraného tématu vstupují. Můžete také snadno přijít na to, co žáci o tématu vědí, či nevědí.“

Mgr. Marie Veverová, učitelka

„Hodnotící aktivity ve velké míře umožňují, aby žáci přemýšleli nad probíranými tématy nejen z pohledu faktického, ale též postojevého. Aktivity nabízejí efektivní zjišťování názorů žáků a sledování jejich případného vývoje. Výhodou tohoto přístupu není jen vyšší motivace žáka v průběhu vyučovacího procesu, ale též rozvíjení kompetencí potřebných pro jeho současný rozvoj i pro jeho budoucí uplatnění.“

Mgr. Iva Dobiášová, učitelka

„Aktivity zaměřují pozornost učitelů na oblasti, které děti přirozeně zajímají, ale jsou v českých školách často neprávem opomíjeny. Přitom je pro děti samotné i pro společnost dobré, aby jim rozuměly v co nejširších souvislostech, kriticky o nich přemýšlely, dovedly se správně rozhodovat a případně i udělat něco pro řešení příslušných problémů. Učitele aktivity směřují k tomu, aby cíleně usilovali nejen o rozvoj znalostí a dovedností žáků, ale i jejich důležitých postojů. Aktivity vedou učitele k promýšlení efektivity výuky ve vztahu k posunu, ke kterému dochází v oblasti žákovského porozumění komplexním globálním jevům, a k posunu v oblasti žákovských postojů.“

PhDr. Jana Stará, Ph.D., pedagožka na VŠ

Úvod

Metodická příručka *Jak víme, že to funguje?* je výsledkem práce českých, slovenských a britských učitelů. Nabízí výběr inovativních a atraktivních aktivit určených ke zjišťování postojů žáků k aktuálním, globálním i lokálním tématům a jejich změny poté, co se učitel/ka ve výuce dané látky věnoval/a.

Pedagogové často odhalují tyto postoje v třídních diskuzích, v rozhovorech mezi žáky o přestávce nebo i při konfliktech (například na hřišti). Hodnotící aktivity učitelům umožní postupovat systematicky, na základě výsledků těchto činností také efektivněji zacílit výuku aktuálních témat a následně zhodnotit, jak jsou při naplňování svých cílů úspěšní.

Ačkoliv tyto aktivity lze využít rovněž jako příležitost k rozpoutání zajímavé a živé diskuze, jejich hlavním účelem je zjistit míru dopadu výuky globálních témat na postoje žáků. Aktivity jsou navrženy tak, aby zhodnotily vnímání světa žáků, zaznamenaly jejich znalosti, dovednosti, stanoviska k tématu před tím, než mu je věnován prostor ve výuce. Učitel/ka pomocí aktivity tedy zjistí, na co je třeba se zaměřit, a naplánuje činnosti, které budou směřovat k vytvoření informovaných postojů a názorů žáků a budou zohledňovat různé perspektivy. Následně hodnotící aktivitu zopakuje, aby se přesvědčil/a, zda došlo k posunu – jak a nakolik jeho/její výuka ovlivnila postoje, znalosti a jednání studentů.

„Zjišťování postojové změny prostřednictvím této příručky otvírá mnoho otázek o způsobech, jak vyhodnocujeme výsledky výchovy a vzdělávání. Když se různým otázkám věnujeme do hloubky, ovlivňujeme to, jací jsme a jak se rozhodneme žít svůj život. Takové učení dlouhodobě formuje naše hodnoty jako členů různých skupin, komunit, občanů státu a globálních občanů. Pro posílení tohoto aspektu výchovy a vzdělávání v našich školách je důležité, abychom vyhodnocovali dopad našeho pedagogického působení a doplnili naši škálu hodnotících nástrojů.“

Judy Dyson,
poradkyně, Oxforshire

Jak chápeme globální občanství

Učitelé v různých zemích znají a používají ve své praxi rozličná souhrnná pojmenování pro tematické oblasti, kterým se věnuje tato metodická příručka – občanská výchova, globální rozvojové vzdělávání, globální dimenze apod.

V České republice může být globální rozvojové vzdělávání (GRV) začleňováno do všech vzdělávacích předmětů, je totiž součástí průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Nejvíc se však tato oblast vzdělávání zabydlela v předmětu občanská výchova. Učitelům GRV umožňuje připravit žáky na výzvy, které je čekají v životě v rychle měnícím se světě, zvyšovat jejich povědomí o globálních tématech a propojenosti světa, podnítit zájem o aktuální společenská témata (*Globální rozvojové vzdělávání – Proč je důležité pro českou společnost a udržitelný rozvoj*, FORS, 2015).

Globální rozvojové vzdělávání vede žáky k tomu, aby se stali aktivními občany, ochotnými i schopnými přispívat k rozvoji spravedlivé a udržitelné společnosti na lokální i globální úrovni. Podporuje rozvoj takových dovedností, které dětem a mladým lidem umožní zapojit se do komunitního života, naučí je kriticky přemýšlet o okolním světě a chápat souvislosti, odmítat diskriminaci, předsudky a stereotypy. Zkrátka přistupovat ke všem lidským bytostem s respektem a jako k sobě rovným. Základem všech těchto dovedností jsou hodnoty a postoje, které děti a mladí lidé zastávají.

Termín občanství odráží filozofii aktivního přístupu a uvědomění, jak naším jednáním (pozitivně i negativně) ovlivňujeme životy jiných.

Globálním občanem je ten, kdo:

- si je vědom okolního světa a chápe sebe sama jako jeho součást,
- respektuje a oceňuje rozmanitost,
- rozumí ekonomickému, politickému, sociálnímu, kulturnímu, technologickému a environmentálnímu fungování světa,
- podporuje sociální spravedlnost,
- podílí se na životě společnosti na různých úrovních (od místní až po globální),
- přispívá k tomu, aby byl svět místem založeným na principech rovnosti a udržitelnosti,
- cítí zodpovědnost za své jednání.

(Upraveno podle publikace *Education for Global Citizenship: A guide for schools*. © Oxfam GB: 2015.)

Postoje a hodnoty globálního občana:

- uvědomění si vlastní identity a důvěry ve vlastní schopnosti,
- zasazování se za spravedlnost a rovnost,
- oceňování rozmanitosti,
- odpovědnost k životnímu prostředí a udržitelnému rozvoji,
- aktivní zapojování všech (participace a inkluze),
- přesvědčení, že lidé mohou něco změnit.

(Upraveno podle publikace *Education for Global Citizenship in Classroom: A guide for teachers*.
© Oxfam GB: 2015.)

Co jsou postoje?

Postoj je soubor názorů a přesvědčení, který si vytváříme o světě kolem nás. Ovlivňuje způsob, jakým pojmenováváme to, co se nám líbí, nebo nelíbí. Často mluvíme o našich postojích k jiným lidem nebo skupinám, stejně jako k lokálnímu a světovému dění. Zaujímáme postoje k místům, ve kterých se pohybujeme, i k těm, která známe z vyprávění. Vytváříme si je k věcem, jež používáme (například mobilní telefon, Facebook nebo peníze). Naše postoje zkrátka ovlivňují způsob našeho chování i jednání a dá se říct, že jsou filtrem našeho vnímání a paměti.

Postoje žáků jsou sdělovány ústně jako názory, můžeme je ale odhalit i z jejich chování. Oboje souvisí s motivací. Například postoj k životnímu prostředí se může projevit v ochotě šetřit obaly a opakovaně je používat.

Zatímco motivací žáků se obvykle školení učitelů zabývají, zjišťování postojů žáků a působení na ně bývá často přehlíženo. Přitom prozkoumání toho, jak žáci přemýšlí o okolním světě, umožní učitelům lépe porozumět jejich postojům i vlivu výuky na jejich utváření.

Jak postoje fungují?

Existuje řada různých teorií o tom, jak postoje fungují. Víme, že ovlivňují naše chování, a lze předpokládat, že čím více člověk o určitém tématu ví, tím pevnější se jeho postoj stává. Postoje mohou být utvářeny i na základě nesprávných informací nebo informací vytržených z kontextu (tzv. pohled klíčovou dírkou). Vzdělání by proto mělo podpořit žáky v tom, aby svět vnímali v co nejširších souvislostech, aby rozvíjeli prosociální postoje.

Kognitivní složka postoje shrnuje informace, které o světě kolem nás máme. Projevuje se během diskuzí, ve kterých žáci odhalují své dosavadní poznatky a zkušenosti. V jejich rozhodování i v tom, jak svá rozhodnutí obhajují.

Tato složka je do určité míry subjektivní. Míra subjektivity je dána schopnostmi a zkušenostmi jednotlivce.

Afektivní složka je hodnotící. Vychází z našich emocí, z toho, jaký vztah máme k určitým lidem, situacím či věcem. Může se projevit například během konfliktů. Když se objeví téma, ke kterému mají žáci silný vztah, jejich znalosti a zkušenosti mohou být ovlivněny (nebo dokonce zastřeny) emocemi.

Konativní nebo behaviorální složka se odкрývá prostřednictvím chování a jednání žáků. Zahrnuje připravenost žáků reagovat v dané situaci určitým způsobem.

Globalizace a vzájemná propojenost

Žijeme ve vzájemně propojeném světě, v němž rozhodnutí učiněná na jednom místě mohou ovlivnit lidi žijící na jiném konci planety. Stručně řečeno: globalizace se dotýká nás všech. Myšlenka globální provázanosti jde však dále a připouští, že i ty nejbohatší země jsou závislé na bohatství jiných zemí – od materiálních komodit jako jsou potraviny a nerostné zdroje po vědomosti, kulturu a komunikaci.

Udržitelný rozvoj

To, jakým způsobem sdílíme a využíváme zdroje, ovlivňuje zdraví planety a každého, s kým ji sdílíme v současnosti i budoucnosti. Výkladů udržitelného rozvoje je řada, ale jejich společným jádrem je pochopení, že náš vztah se Zemí musí odrážet omezení daná konečností zdrojů a lidskými právy nás všech.

Rozmanitost

Lidé mají stejné základní potřeby, naplňují je však odlišnými způsoby. Rozdíly v pohlaví, sexualitě, kultuře, sociální třídě, národnosti, náboženství, etnicitě, jazyku a sociální pozici, to vše může hrát důležitou roli při naplňování našich potřeb i při budování naší identity. K tomu, aby žáci uspěli v dnešním rozmanitém a rychle se měnícím světě, si potřebují být jisti svou vlastní identitou. Měli by však být otevření i jiným identitám a kulturám a měli by umět rozeznat a zpochybnit stereotypy.

Klíčové koncepty globálního občanství

Nemusíte být experty na každé globální téma, abyste mohli vzdělávat své žáky v globálním občanství. Důležitější je ochota uchopit to, o čem hovoří následující myšlenky, ve třídě se svými žáky.



Lidská práva

Ústřední myšlenkou globálního občanství je, že všechny lidské bytosti patří k jedné lidské rase, že všichni sdílíme společné lidství a že všichni máme stejnou hodnotu. Všichni by proto měli mít stejná práva a podle toho by s nimi mělo být zacházeno. Víra v nadřazenost různých skupin a v to, kdo k nim patří a kdo ne, se však stále projevuje ve slovech, chování lidí a v systémech a někdy (ačkoliv neúmyslně) i ve výuce a kurikulu ve školách.

Řešení konfliktů

Ve všech komunitách (od školy až po mezinárodní úroveň) dochází ke konfliktu zájmů a neshodám. Proto je potřeba neustále nastavovat pravidla, zákony, zvyky a systémy, které budou všichni lidé přijímat jako rozumné a spravedlivé. Otázky míru a konfliktu jsou proto nevyhnutelně spjaté s otázkami sociální spravedlnosti, rovnosti a práv.

Metody použité v aktivitách

Hodnotící aktivity záměrně využívají různé metody. Některé aktivity jsou učitelům známé a často je ve výuce používají, jiné jsou zcela nové a neznámé. Tato rozmanitost vám umožní zapojit všechny žáky a rozvíjet přitom pestrrou škálu jejich dovedností.

Jednotlivé aktivity lze realizovat různými způsoby tak, aby se neopakovaly. Řadu z nich lze zkombinovat a získat tak konzistentní zjištění k jednomu tématu.

Pokud vás například zajímají postoje žáků k chudobě v afrických zemích, můžete použít několik různých aktivit – *Co můžeme vidět v Africe?*, *Proč jsou lidé chudí?*, *Proč lidé hladoví?* nebo *Jaké bude mít zaměstnání?* Všechny uvedené aktivity mohou zjišťovat postoje ke zmíněnému tématu, ale z různých úhlů pohledu.

Některé z aktivit jsou zaměřeny na hledání skupinového konsenzu, jiné využívají individuální práci žáků. Ostatní aktivity obě zmíněné varianty kombinují nebo mohou poskytovat i výběr z více možností. Ačkoli většina aktivit neobsahuje pravdivé a nepravdivé odpovědi, u některých se objeví. Všechny metody podporují žáky v tom, aby dokázali nejen vyjádřit své stanovisko, ale i naslouchat názorům ostatních a kriticky přemýšlet.

V hodině můžete pracovat buď s jednou aktivitou, nebo jich použít více, pokud si nejste jisti tím, jaké otázky nebo zjištění z nich mohou vyjít.

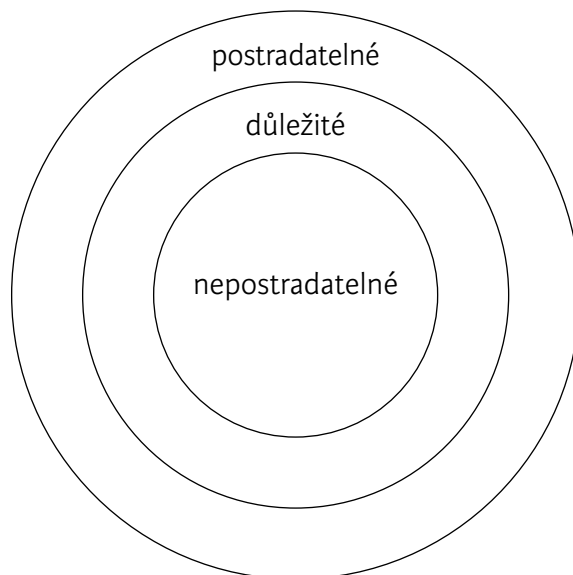
Aktivity využívají různých metod, z nichž některé uvádíme:

Brainstorming

Tato metoda se obvykle používá ve skupině ke zmapování vědomostí a myšlenek žáků ke konkrétnímu tématu nebo k seskupení nových nápadů. Téma je představeno jedním slovem, větou napsanou uprostřed tabule či na archu papíru. Žáci pak sdělují své návrhy, vy všechny tyto nápady zapisujete. Myšlenky žáků nijak neposuzujete ani se k nim nevyjadřujete. Když je vše zaznamenáno, můžete s nimi diskutovat o vzájemném propojení nebo nápady rozdělit do kategorií. Pokud metodu zopakujete, nabídne se vám srovnání, nakolik se myšlenky a asociace žáků k tématu liší.

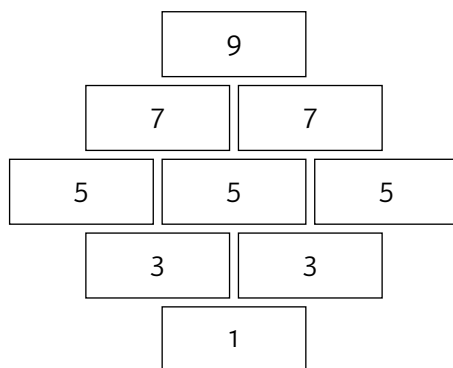
Škálování / Terčový diagram

Žáci vyjadřují, do jaké míry souhlasí, či nesouhlasí s určitým výrokem tak, že umístí tvrzení napsané na kartičkách na nakreslenou škálu nebo se postaví na určité místo v prostoru. Místnost může být rozdělena čarou nebo mohou být výroky *souhlasím/nesouhlasím* umístěny na protějšcích stěnách. Tímto způsobem mohou žáci vyjádřit intenzitu svého souhlasu, či nesouhlasu. Tzv. terčový diagram (namalované soustředné kruhy) lze využít k označení nejbouřlivějších či nejdůležitějších témat. Až všichni žáci zaujmou své pozice, můžete vyzvat ty, kteří se postavili do středu terče (nejintenzivnější souhlas či důležitost výroku), nebo na oba konce škály, aby svůj postoj vysvětlili. Žáci poté mohou na základě argumentů ostatních své pozice změnit. Při opakování této metody je možné porovnat, jak se pozice žáků či umístěných tvrzení na kartičkách ke stejným tématům časem proměnila.



Řazení do tvaru diamantu

Žáci řadí podle priorit 9 tvrzení (odpovědí na konkrétní otázku, např. *Jak nejlépe chránit životní prostředí?*) napsaných na kartičkách. To, co považují za nejdůležitější, umístí na vrchol diamantu. Méně důležité bude o úroveň níže (v druhé řadě jsou dvě kartičky s tvrzeními, ve třetí řadě tři, ve čtvrté řadě opět dvě a nejméně důležitá možnost je na spodní straně diamantu). Jednotlivá tvrzení jsou bodována na základě své pozice v diamantovém diagramu. Tuto metodu lze realizovat individuálně nebo ve skupinách, v nichž musí žáci dosáhnout shody. Diamanty lze mezi skupinami porovnat a můžeme podle nich také zjistit, zda se preference žáků k různým možnostem změnily v čase.



Hlasování

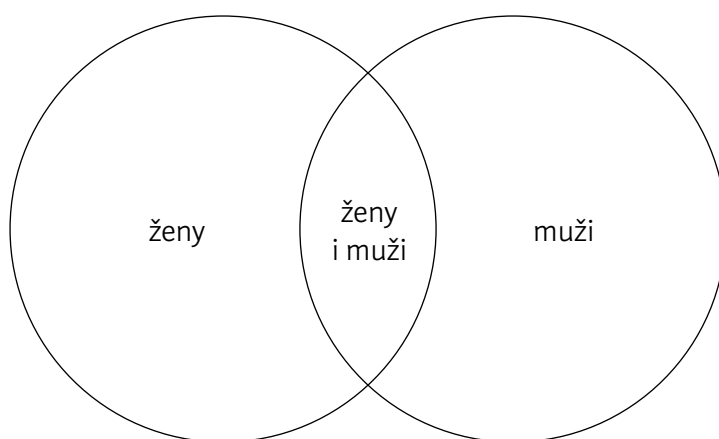
Podobně jako u používání škály i u hlasování žáci zaujmají postoj k nějaké konkrétní otázce nebo tvrzení. Hlasovat lze různými způsoby (např. vložit do nádoby fazoli, hrášek nebo hlasovací kartičku; nalepit k otázce /tvrzení/ barevný papírek anebo ji jinak označit). Žáci mohou tímto způsobem hlasovat o různých otázkách a tvrzeních, která mohou být i rozmístěna po třídě. Žáci mohou hlasovat i pomocí palce za zády – postaví se do kruhu čelem ven, dají jednu ruku za záda a zatnou ji v pěst. V případě souhlasu s tvrzením či otázkou zvednou palec nahoru (do gesta OK). Hlasy vždy spočítejte, zaznamenejte odpovědi a argumenty, které žáci v následné diskuzi sdělují.

Příběhy a obrázky, nebo fotografie

Některé aktivity pracují s příběhy a obrázky, nebo fotografie znázorňujícími určitou situaci, popisujícími různé osoby či určitý problém a jsou doplněny sadami otázek anebo alternativních řešení. Při opakování aktivity je vhodné použít vždy odlišný příběh či obrázek. Kvůli možnému zachycení změny v odpovědích žáků v čase je však důležité, aby popisovaly stejný typ situace nebo problému (např. dětská práce).

Vennovy diagramy

Diagram zobrazuje dvě množiny se společným průnikem, kterým můžeme přisoudit konkrétní významy. Úkolem žáků je roztřídit nabízené možnosti nebo odpovědi na otázky na ty, které patří pouze do jedné z množin, a na takové, které je možné přiřadit do jejich průniku. Mohou se rozhodovat, zda je nabízená možnost příznivá, nebo nepříznivá (např. pro životní prostředí). Při opakovaném použití této metody můžete zjišťovat, zda žáci něco zařadili jinak.



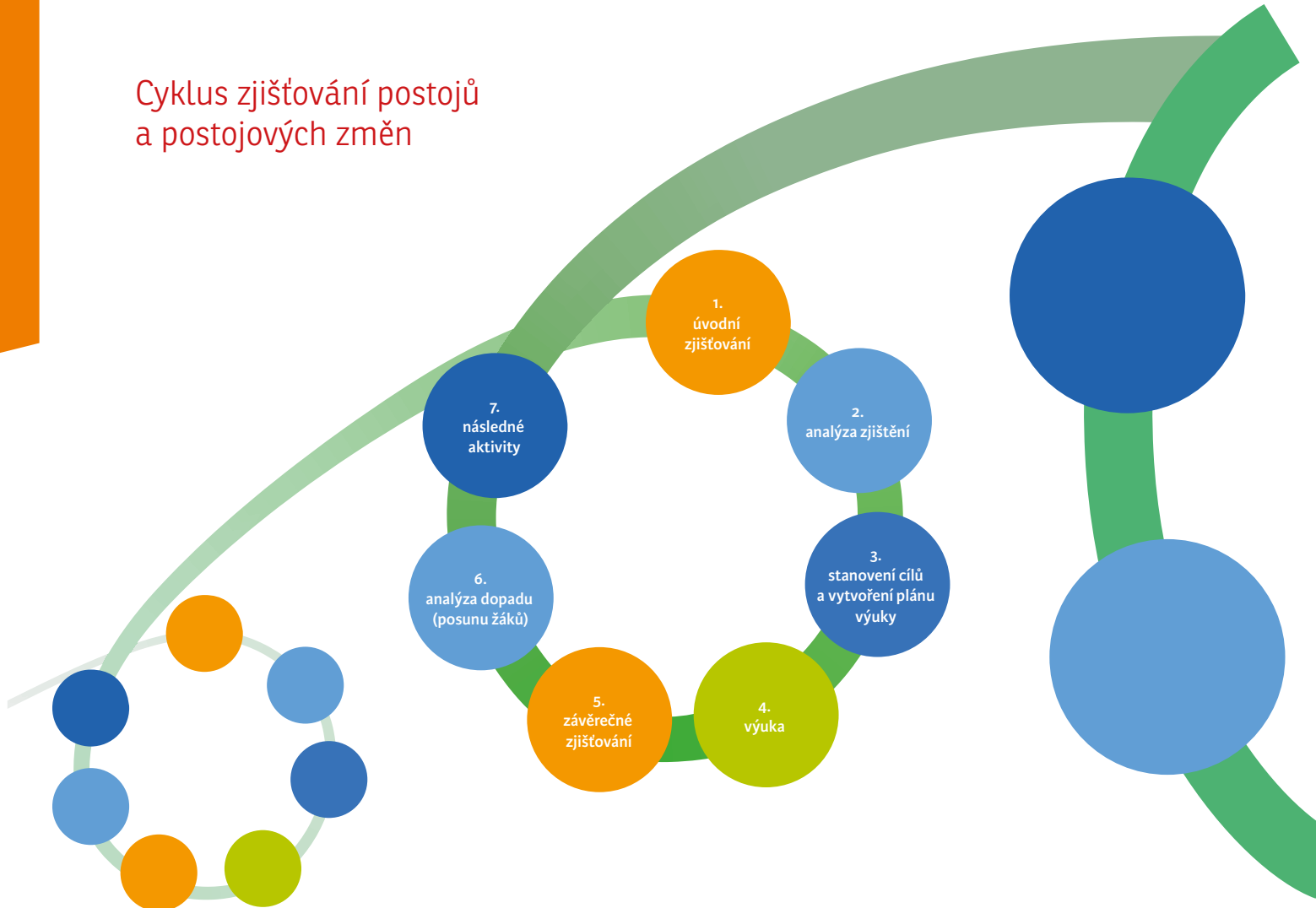
Žebříček / bod zlomu

Žáci řadí tvrzení podle priority do žebříčku od toho, které má největší vážnost (prioritu), po to, které má vážnost (prioritu) nejmenší. Další možností, jak seřadit tvrzení, je bod zlomu. V tom se tvrzení řadí podle stejného klíče. Rozdílem je, že v této metodě žáci rozhodnou, kde je pro ně hranice mezi tvrzeními (mezi těmi, která jsou preferována a těmi, která preferována nejsou). Hranici vyznačí bodem zlomu.

Všechny metody nutí žáky, aby navrhovaným eventualitám (obrázkům nebo tvrzením) přisoudili určitý význam (např. *nepostradatelné*) či pomocí nich projevili své preference (např. *Dávám přednost určité značce, protože...*). Podněty (otázky a tvrzení) jsou záměrně nekonkrétní, nechávají tak prostor pro myšlenky a přesvědčení žáků (Bohatí si zaplatí lepší zdravotní péči. – *Kdo je bohatý? Co znamená lepší zdravotní péče?* apod.).

Nekonkrétnost podnětů rovněž stimuluje diskuzi mezi žáky, která představuje nejdůležitější část samotných aktivit.

Cyklus zjišťování postojů a postojových změn



- úvodní a závěrečné zjišťování: použití vybrané hodnotící aktivity
- analýza zjištění a postojové změny: rozbor a zhodnocení odpovědí žáků
- stanovení cílů a vytvoření plánu výuky – pojmenování cíle na úrovni postojů žáků a lekcí, které ke změně přispějí
- výuka a následné aktivity – realizace výukových lekcí

Aktivity v této příručce nejsou vytvořeny pro jednorázové použití, ale zjišťují postojové změny v čase. Na začátku celého cyklu pomáhají učitelům prozkoumat, co žáci o určitém tématu či problému již vědí a jak ho prožívají. Na základě konkrétních zjištění si pedagogové stanoví přiměřené cíle pro určité období, připraví a zrealizují na míru šitou výuku a na závěr celého cyklu (po opakovaném použití hodnotící aktivity) zjistí, zda nastala změna. Hodnotící aktivita je tak použita na začátku a v závěru cílevědomého pedagogického úsilí (viz cyklus).

Proces zjišťování postojové změny je podobný tomu, co učitelé běžně dělají, když rozšiřují vědomosti nebo rozvíjejí dovednosti svých žáků. Na konci probrané látky testem nebo praktickou zkouškou vyhodnotí, co se žáci naučili (např. používat vyjmenovaná slova po B). Naše aktivity však nejsou koncipovány jako testy, které mají odhalit, zda žáci znají správné odpovědi. Aktivity mohou objasnit, zda se názory žáků nebo jejich prožívání určitého tématu posunulo nějakým směrem. Všechny aktivity obsahují instrukce a záznamové archy, které usnadní sběr dat nutných pro zhodnocení postojové změny.

Jak používat příručku

Hodnotící aktivity jsou rozděleny do kapitol podle pěti klíčových konceptů (globálních témat): rozmanitost, vzájemná provázanost, lidská práva, udržitelný rozvoj a řešení konfliktů.

Ke každému globálnímu tématu najdete aktivity zjišťující postojové změny žáků. Jsou k nim připojeny i případové studie od učitelů z českých, slovenských a britských základních a středních škol, v nichž popisují využití realizovaných aktivit a také to, jak je přizpůsobili svým potřebám (žákům i výuce) a jaké postoje díky nim odhalili. Někteří se také zmiňují o výuce navazující na daná zjištění a o změnách, jichž bylo u žáků dosaženo.

Jak vybrat vhodnou aktivitu

Jednotlivé aktivity lze využít v konkrétním předmětu při probírání určitého tématu. Jejich seznam na stranách 15–16 vám může zjednodušit výběr aktivit vhodných pro vás i vaše žáky.

Rady a tipy na realizaci aktivit

Najděte si pomocníky.

Většina aktivit vyžaduje učitele/učitelku, který/která aktivitu vede, a jednoho člověka navíc, který ji pozoruje a zaznamenává odpovědi žáků. Čím více lidí zapojíte, tím více poznatků pro svou další práci získáte.

Neexistují správné, či špatné odpovědi.

Ubezpečte žáky, že vás zajímají jejich vlastní myšlenky a názory, a ne „správné“ odpovědi nebo odpovědi jejich kamarádů.

Na odpovědi žáků bezprostředně nereagujte, ani je neopravujte.

Pokud budete dávat žákům najevo, že se vám jejich odpovědi líbí (nebo nelíbí), znemožní vám to získat pravdivý obraz o jejich postojích a myšlenkách. I v případě, že žáci vyjadřují názory, se kterými nesouhlasíte, je dobré nezasahovat do diskuze, shromáždit a pochopit odpovědi žáků a jejich stanoviska.

Zaznamenávejte, co se dá.

Fotografujte, zapisujte si poznámky, odpovědi i argumenty žáků, které sdílí ve společných diskuzích. Shromažďujte a uchovávejte záznamové archy. Bude se vám to hodit při opakování aktivit i při sdílení s vašimi kolegy.

Netrapte se, pokud nedošlo k očekávané změně.

Změny postoje u žáků nedosáhnete přes noc, dlouhodobější působení navíc zvyšuje potenciální dopad. Věnujte se vybranému tématu ve více hodinách a vyučovacích předmětech a motivujte své kolegy, aby se jim také věnovali. Pro inspiraci si přečtěte případové studie uvedené v publikaci.

Neexistuje jediná správná interpretace zjištění.

Interpretace vždy závisí na osobě, která ji dělá. Otevřeně pojmenujte své přesvědčení i to, co očekáváte od žáků (předporozumění situaci). V interpretaci si dávejte pozor, abyste se nezaměřili pouze na to, co chcete vědět. Nedělejte ukvapené závěry a buďte otevření tomu, že se setkáte i s nečekanými odpověďmi.

Berte v úvahu, že žáci mohou říkat to, co si myslí, že chcete slyšet.

To je obecný problém při zjišťování postojů od kohokoliv. Změny odpovědí žáků nemusí znamenat změnu jejich postoje nebo dokonce chování. Ved'te proto s žáky otevřené diskuze, vracejte se k tématu a cíli aktivity různými způsoby, používejte aktivity, které se týkají tématu přímo i nepřímo. Osobní reflexe žáků na konci celého procesu může vrhnout více světla, pomůže vám interpretovat změnu a přispět tak k hodnocení dopadu výuky.

Jděte pod povrch obecných odpovědí.

Nespokojte se jen s tím, že žáci zvolí z nabízených tvrzení ta, která považují například za spravedlivá a ke své volbě se vyjádří pouze povrchně. Doptávejte se jich na to, co způsobilo, že o něčem začali uvažovat jako spravedlivém, nebo nespravedlivém. Pomozte sobě i žákům pochopit důvod jejich rozhodnutí.

Sdělte žákům, co je cílem diskuze.

Pokud má skupinová práce sloužit jako příprava pro následnou diskuzi (žáci si v ní uvědomí například svůj postoj k řešení konfliktů a následně o něm diskutují), řekněte jim to dopředu. Upozorněte je, že budete chtít znát důvod, proč některá řešení konfliktu považují za dobrá a jiná ne. Žáci mohou také nad některými řešeními váhat. Možná bude těžké o nich rozhodnout a dát je do některé z kategorií „*ano, jsou dobrá pro řešení situace*“, nebo „*ne, v žádném případě nejsou vhodná*“. Upozorněte je proto, aby uvažovali o tom, proč právě v těchto případech není rozhodnutí jednoduché. Připravte je na to, že si o všem budete povídat v následné diskuzi.

Název aktivity	Klíčové koncepty globálního občanství						Věk žáků			Případová studie	Strana
	Rozmanitost	Lidská práva	Globalizace a vzájemná propojenost	Udržitelný rozvoj	Řešení konfliktů		6–10 let	11–14 let	15–19 let		
Co můžeme vidět v Africe?											22
Indie, nebo Velká Británie?											26
Mediální zprávy											36
Je to rodina?											44
Navždy mladí?											53
Jsou povolání pro dívky a chlapce?											60
Jsou hračky pro dívky a chlapce?											72
Jaké bude mít zaměstnání?											76
Co se skrývá pod pokrývkou?											81
Co děti potřebují?											89
Co doma potřebujeme?											95
Co dělá dům domovem?											97
Mám přispět?											107
Co migranti přinášejí?											114
Jak se cítí?											117

Název aktivity	Klíčové koncepty globálního občanství					Věk žáků			Případová studie	Strana
	Rozmanitost	Lidská práva	Globalizace a vzájemná propojenost	Udržitelný rozvoj	Řešení konfliktů	6–10 let	11–14 let	15–19 let		
Neznámá země										119
Lidská práva pro každého										126
Proč jsou lidé chudí?										135
Proč lidé hladoví?										137
Místo, kde bydlím										144
Jaké značky jsou nejlepší?										149
Jak můžu ze světa udělat lepší místo?										157
Zapojte se!										162
Není rajče jako rajče										170
Jak nejlépe chránit životní prostředí?										176
Energie budoucnosti										185
Stavět, či nestavět?										188
Vodní hrátky										193
Jak nejlépe vyřešit konflikt?										200
(Ne)Fér										209

Rozmanitost

*„Všichni máme v životě stejný cíl, a to být šťastní.
Naše životy jsou tak rozdílné a přitom tak stejné.“*

ANNA FRANKOVÁ

Rozmanitost

Měli bychom rozvíjet dialog, porozumění a respekt vůči rozmanitosti a variacím lidského života a jejich chápání jako rysu, který je společný všem lidem.

Rozmanitost odkazuje na množství variací, které svět nabízí, ať už mluvíme o přírodě, zvířatech, rostlinách, barvách nebo lidech. *Jednota v rozmanitosti* je motto Evropské unie, které poukazuje na to, že rozmanitost je něco běžného, obohacujícího a společného. Všichni lidé mají společné také to, že jsme každý originál, v některých aspektech naší osobnosti se podobáme, v některých lišíme.

Pojem rozmanitost (diversity) se začal v pedagogice prosazovat místo hovoření o rozdílech (zejména o rozdílech kulturních). Vzdělávání v oblasti rozmanitosti částečně překrývá s multikulturním nebo interkulturním vzděláváním a výchovou, vzděláváním proti předsudkům. Rozmanitost také poukazuje na diverzitu, jak ji známe z přírodních věd. Například pojem biodiverzita znamená „rozmanitost života, bohatství přírodních druhů a společenství, jež jsou základem ekologické stability i adaptability života vcelku“. Rozmanitost nám umožňuje rozšíření obzoru. Je to pojem spíše spojující než rozdělující.

Učení o rozmanitosti často zahrnuje diskuzi o jednotlivých znacích, podle kterých jsou lidé rozdělováni i diskriminováni. Jedná se především o původ, barvu pleti, jazyk, etnicitu, sociální status, pohlaví, věk, náboženství, zdravotní stav nebo sexuální orientaci.

Česká republika byla v posledních desetiletích velmi homogenní, proto si řada obyvatel na rozmanitost vzhledu, jazyka a náboženství i sociálního statusu odvykla.

„Z posledního průzkumu Evropské komise vyplývá, že diskriminace a netolerance vůči menšinám je v České republice nejvyšší v celé unii.“²

To znamená, že jen 11 % Čechů by přijalo, kdyby jejich dítě mělo vztah s Romem/Romkou. V případě muslimů by to bylo 12 %. Ve studentských volbách v roce 2013 získala Dělnická strana sociální spravedlnosti přes 7 % hlasů. Nesnášenlivé projevy vůči migrantům z arabských či afrických zemí a vůči Romům jsou bohužel v médiích na denním pořádku a naši politici se v rámci populismu nezdráhají na této vlně svézt.

1 Petr Bureš: http://is.muni.cz/do/1431/UAntrBiol/el/antropos/pdf/antropologicky_slovník.pdf (s. 471)

2 Zdroje: http://www.lidovky.cz/vadi-nam-romove-muslimove-i-budhiste-cesi-propadli-v-pruzkumu-rasismu-12r-/zpravy-domov.aspx?c=A151012_150021_In_domov_jzl
<http://ec.europa.eu/COMMFronOffice/PublicOpinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/SPECIAL/surveyKy/2077>

Nesnášenlivost a odmítnutí těch, kteří jsou „jiní“ však často pramení z neznalosti, strachu a nejistoty. Proto je třeba věnovat značnou pozornost práci s předsudky. Zejména, pokud je začne doplňovat jednání, jako je odmítání, vylučování, znevýhodňování, nebo dokonce agrese.

Znevýhodnění se projevuje ve ztíženém přístupu ke zdrojům (vzdělání, práce, bydlení) a v možnostech podílet se na chodu společnosti. Diskriminace je udržována tzv. diskriminujícími ideologiemi (rasismus, sexismus, antisemitismus atd.), jejichž funkcí je ospravedlnit nerovné zacházení odkazem na údajnou méněcennost skupiny. Proto tak dobře funguje v mocenském vztahu probíhající od silnějšího k slabšímu (nebo od dominantního k submisivnímu). Diskriminace se může projevovat přímo, skrz bezprostřední projevy a jednání osob, nebo nepřímo, kdy zasahuje do společenských struktur („institucionalizovaná diskriminace“). Diskriminace je protiprávní (viz Ústava a zákon o všeobecném rovném zacházení), a přesto existuje.³

Česká republika byla v posledních desetiletích velmi homogenní, proto si řada obyvatel na rozmanitosti vzhledu, jazyka a náboženství i sociálního statusu odvykla. Migrace, která od 90. let minulého století celosvětově stoupá, je jen jedním z faktorů, který přispívá ke stále častějšímu setkávání se s rozmanitostí. Na tento fenomén mají vliv jak média a sociální sítě, tak ekonomické změny a změny na trhu práce. V globalizovaném světě mnohem jasněji vidíme, jak rozmanitý život může být, co všechno mají lidé společného i v čem se liší. A právě vycházet z toho, co máme společného, je základem strategie práce s rozmanitostí. Respekt k sobě i druhým se tak stává hlavním klíčem k životu v rozmanitém světě.

Věnovat se tématu rozmanitosti neznamená učit se o druhých, ale především o sobě.

Nejdříve by měl člověk poznat a přijmout sebe sama, prozkoumat svou identitu a hodnoty a rovněž svoje představy a myšlenky o životní situaci druhých.

Zvláště dnes, kdy jsou školní třídy čím dál rozmanitější jak z hlediska chování žáků, tak jejich jazykového a sociálního zázemí, a kdy se prosazuje inkluzivní vzdělávání, je toto téma stále aktuálnější. Abychom mohli připravit děti, žáky i učitele na život v rozmanité společnosti, pomáhá nám⁴:

- **porozumět sám sobě** (kdo jsem, kdo a co je pro mě důležité, jaké je moje kulturní zázemí, co mě ovlivňuje),
- **poznat druhé** (kdo jsou, co je pro ně důležité, co je ovlivňuje, co máme společného a v čem jsme odlišní),
- **respektovat** (máme právo být každý jiný, máme právo mít jiný pohled na věc, máme šanci o tom mluvit),
- **vést dialog a spolupracovat** (chceme porozumět druhému a najít způsob, jak spolupracovat a jak se vzájemně obohatit),
- **hledat cesty**, jak sdílet, co je pro nás důležité, aby se každý mohl cítit dobře, měl možnost být úspěšný a spokojený.

Pro zahájení přínosného dialogu a následné objevování rozmanitosti je třeba vytvořit bezpečný vztah mezi žákem a pedagogem.

Aby mohli žáci sdílet osobní věci a myšlenky, je nejdříve důležité vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém jsou názory respektovány a ve kterém existuje mezi žáky a pedagogy diskrétnost.

³ Persona Dolls – panenky s osobností (s. 114)

⁴ <http://varianty.cz/interkulturni-vzdelavani>

Nejprve je dobré začít u sebe a u otázek „*Kdo jsem? Co je pro mě důležité? Co je součástí mojí identity? Je to rodina (jsem sestra, dcera), jsou to zájmy (hraju...), sportovní tým, jazyk...*“.

Aktivita, které metodika nabízí, pomohou otevřít jednotlivá témata. Zjišťují názory žáků, nelze však jen skončit u toho, jak to vidím teď. Jednotlivá témata a kategorie je vždy potřeba vztahovat k osobním příběhům a zkušenostem.

Tak to mám já. A jak to máš ty?

Pokud se bavíme o představách spojených s věkem, budeme se pravděpodobně ptát, jaké jsou naše zkušenosti s lidmi různého věku, s kým jsme v kontaktu, co to pro nás znamená, jaké to pro nás je.

Pokud se budeme bavit o genderových rolích, položíme si otázku, co to pro mě znamená být dívka, nebo chlapec. *V čem to je důležité, kde by to naopak roli hrát nemělo?*

Pokud zjistíme, že v některých oblastech mají žáci hodně předsudků, strachu a neznalosti, můžeme jejich pohled rozšířit. Konkrétní téma doplníme svými příběhy nebo příběhy jiných lidí a učíme žáky nejen vyhledávat informace, ale také orientovat se v nich. Je možné průřezově zkoumat témata, zaměřit se na to, jak různí lidé dělají tu stejnou věc.

Jak lidé čtou? Pokud podnikneme průzkum, zjistíme, že někteří lidé čtou zleva doprava, zprava doleva, pomocí hmatu, pomocí audiopomůcek, s lupou atd. Písma a jazyky se liší, a přece všichni čtou.

Zabývat se tématem rozmanitosti může podpořit také podnětné prostředí třídy.

Můžeme například připravit⁵:

- **zajímavé plakáty** – obrazy, které jsou výzvou pro stereotypy a předsudky a prezentují skutečné rozdíly a společné prvky mezi lidmi (žena v burce za volantem sanitky, známý sportovec na manikúře s nalakovanými nehty, voják hrající na hudební nástroj),
- **provokující nápisy a slogany**, např.
 - „*Oči vidí pouze to, co je mysl připravena zpracovat.*“ Robertson Davies
 - „*Když se podívám na člověka, vidím člověka – ne hodnost, třídu nebo titul.*“ Criss Jami
 - „*Pohodlně se cítíme s lidmi, s nimiž souhlasíme, ale s lidmi s nimiž nesouhlasíme, máme příležitost růst.*“ Frank Clark
 - „*Bůh nemá náboženství.*“ Mahátma Gándhí
- nebo **literaturu a jiné vhodné materiály k nahlédnutí** (například některé z titulů uvedených v seznamu literatury nebo knihy, ve kterých hlavní hrdinové reprezentují určitou minoritní skupinu, která se v pozici hrdinů často neobjevuje).

Práci s tématem rozmanitosti může pomoci řada výukových materiálů:

Projekt *Czech Kid* představuje příběhy mladých lidí z jednoho fiktivního města (<http://www.czechkid.cz/>).

Webová stránka *Respekt neboli* nabízí videa do výuky včetně konkrétních aktivit (<http://www.respektneboli.eu>).

Existuje také řada portálů a facebookových stránek, které shromažďují informace o projevech nesnášenlivosti a vyvrací zkreslené informace (tzv. hoaxy).

5 ELRU, Shifting Paradigms (s. 44); Objevování (s. 26).

Kampaň *Hate Free Culture* se snaží o život bez násilí a nenávisti, přináší a sdílí informace, poskytuje prostor příběhům obětí (ale také útočníků) násilí z nenávisti, snaží se propojovat a zviditelňovat iniciativy ostatních, vyvrací fámy a nenávistné předsudky vůči různým skupinám obyvatel a v neposlední řadě je platformou pro sdílení (<http://www.hatefree.cz/>).

Kampaň *Hej-Ty* je součástí projektu *Sbohem nenávisti, sbohem předsudky*, který je zaměřen na multikulturní vzdělávání ve školách a klade si za cíl získat pozornost mládeže a oslovit ji s jednoduchým poselstvím: „*Hejt nech bejt. Hejt je nejhorší kámoš na celý život.*“ Poskytuje řadu zajímavých článků a vysvětlení z oblasti předsudků, nesnášenlivosti, strachu z neznámého, fenoménu obětního beránka a mnohem více (<http://www.hej-ty.cz/>).

Webový portál *Faktus*, jenž pomocí argumentů reaguje na nesnášenlivé výroky politiků (<http://faktus.info/>).

Webový portál *Chci to řešit* se snaží podpořit učitele, kteří se setkávají s nesnášenlivostí. Aktivita v této metodice pomáhají zahájit dialog o jednotlivých tématech a začít s objevováním rozmanitosti, které nikdy nekončí.

Alena Felcmanová
Vzdělávací program Varianty, ČvT

Co můžeme vidět v Africe?

🕒 45 minut

👤 6–14 let

ROZMANITOST • VZÁJEMNÁ PROPOJENOST

Co aktivita zjišťuje?

Cílem aktivity je zjistit, jaké jsou představy žáků o vybraných afrických zemích, v čem se jednotlivé země liší a v čem shodují. Zajímá nás také, jaké stereotypy se v představách žáků objevují a jak vznikají.

Metody a formy

Práce se slepou mapou, skupinová práce.

Co potřebuji?

Slepou mapu Afriky formátu A3 pro každou skupinu a na ní vyznačené země: Maroko, Etiopie, Nigerie a Namibie, archy s otázkou: *Kdybyste navštívili vyznačené africké země, co byste tam viděli, slyšeli, koho byste potkali?*

Jak postupovat?

- Rozdělte žáky do 3–5 členných skupin. Rozdejte jim slepou mapu Afriky s vyznačenými zeměmi. Na tabuli napište (nebo ve třídě vylepte arch) otázku: *Kdybyste navštívili vyznačené africké země, co byste tam viděli, slyšeli, koho byste potkali?* Řekněte žákům, ať své nápady napíší nebo nakreslí do slepé mapy.
- Poté, co žáci zaznamenají své nápady, vyzvěte jednotlivé skupiny, aby představily ostatním, co by podle nich v zemích viděly, slyšely, koho by potkaly. Sepisujte jejich nápady na tabuli a zaznamenávejte čárky k těm nápadům, které se objevují opakovaně. Vždy od žáků žádejte vysvětlení k jednotlivým nápadům. Dotazujte se na důvod, proč by potkali například „lidi černé pleti“, ptejte se jich, zda v Africe mohou žít i lidé, kteří vypadají jinak („nemají černou plet“). Zaznamenávejte jejich odpovědi.
- Diskutujte s žáky o nápadech sepsaných na tabuli, ptejte se jich:
Odkud se vaše představy vzaly? Jaké máte zdroje informací?
- Nakonec pobídněte žáky, aby se zamysleli nad tím, jak by se jim v zemích žilo.
- Na závěr hodiny se žáků zeptejte:
Překvapilo vás některé vyjádření? Které to bylo a proč vás překvapilo?

Jak shromáždit výstupy aktivity?

Žáci píší nebo kreslí své nápady do slepé mapy Afriky. Shrňte všechny nápady do záznamového archu včetně zdůvodnění. Kategorie v záznamovém archu se netýkají jednotlivých zemí, ale oblastí, které žáci nejčastěji zmiňovali (např. Lidé a společnost).

Kategorie	Odpovědi žáků	Zdůvodnění
Přírodní prostředí (klima, krajina, zvířata a rostliny)	<i>Poušť, lev, gepard, horko, sucho, prašno.</i>	<i>V zemích jsou hlavně pouště a je tam velké horko, není tam voda, proto tam nic neroste.</i>
Prostředí vytvořené člověkem (budovy, rozvoj krajiny iniciovaný člověkem)	<i>Chýše, ohniště, chatrč.</i>	
Lidé a společnost (každodenní život – činnosti, jídlo, mezilidské vztahy, příbuzenství, chudoba/bohatství, zdraví)	<i>Černoši, široké rodiny s úzkými vztahy.</i>	
Kultura a historie (historické události, památky, různé aspekty kulturního života, jazyk, hudba)	<i>Tanec, hra na bubny.</i>	
Zdroje energie, doprava, infrastruktura (dostupnost elektrické energie, technologie, doprava)	<i>Solární panely, přístup elektřině jen na některých místech.</i>	
Ekonomická aktivita (hrubý domácí produkt, obchod, průmysl, turismus)	<i>Finance hlavně z turismu – safari.</i>	
Místa (země, města, řeky, pohoří)	<i>Sahara, Keňa.</i>	

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Odpovědi (kresby a popisky) žáků rozdělte do jednotlivých řádků tabulky podle toho, jaké oblasti se týkají. V případě, že se objeví jedna odpověď vícekrát (např. chýše), uveďte, kolikrát se objevila (např. chýše 4x).
- Sledujte, jak jsou jednotlivé kategorie tabulky zastoupeny. Sledujte, které kategorie žáci svými odpovědi úplně zaplnili, které naopak téměř nebo vůbec nezmínili. Zamýšlejte se, jak žáci své nápady vysvětlovali. Zda byli ochotni uvažovat o tom, že by to mohlo být i jinak (viz otázka: *Mohou žít v zemích i lidé, kteří vypadají jinak?*).
- Sledujte, jak žáci hodnotí svou možnost žít v zemi. V čem problém nevidí („*Asi by to byl trochu rozdíl, ale žít ve městě by mohlo být stejné, jako žít tady.*“ apod.) a v čem naopak vidí největší překážky („*Nemohl bych žít v těch podmínkách, jako bez záchodu a vody.*“ apod.).
- Prozkoumejte zdroje informací žáků. Zamýšlejte se nad tím, zda jde o relevantní zdroje.
- Shrňte, jaká tvrzení žáky nejvíce překvapila. *Čeho se tvrzení týkala? Mají něco společného?* (např. týkají se především pozitivních informací – velkoměsta a vzkvétající start-upy).

Jak zjistit změnu?

- Cílem výuky je pomoci žákům pochopit rozmanitost afrického kontinentu (existují chudé lokality, stejně jako bohaté; existují tradiční vesnice i velkoměsta apod.).
- Vyberte příběhy afrických zemí, které se netýkají divoké přírody, zvířat a venkovského života. Představte žákům tvorbu afrických autorů, muzikantů a umělců. Informujte je o obchodu, který probíhá mezi evropskými a africkými zeměmi.

- Příklady materiálů:

Afrika po letech našla nejlepšího lídra (www.rozvojovka.cz).

Etiopská placka se stává módním jídlem (www.respekt.cz).

Nebezpečí jednoho příběhu (www.ted.com/talks).

Radi Aid (www.africafor norway.no).

V dalším zjišťování se zaměřte na to, zda jsou odpovědi žáků vyrovnanější ve všech daných kategoriích (viz tabulka), zda se zvýšilo jejich povědomí o rozmanitosti afrických zemí (např. rozdíly mezi venkovskou a městskou oblastí, bohatými a chudými, tradičním a současným).



Kdybyste navštívili vyznačené africké země, co byste tam viděli, slyšeli, koho byste potkali?

Indie, nebo Velká Británie?

🕒 45 minut

👤 8–14 let

ROZMANITOST • VZÁJEMNÁ PROPOJENOST

Co aktivita zjišťuje?

Cílem této aktivity je posoudit, jak žáci vnímají Indii a Velkou Británii. Zajímá nás také, zda si uvědomují odlišnost lidí i míst v obou zemích, stejně jako jejich podobnosti.

Důležitější než správná odpověď (místo pořízení fotografie) je zjištění, podle jakých kritérií žáci volili danou zemi (znaky na fotografii, které brali v úvahu pro svá rozhodnutí).

Metody a formy

Skupinová nebo individuální práce, analýza fotografií.

Co potřebují?

Sadu fotografií (např. pět fotografií z Indie a pět z Velké Británie, pro lepší přehlednost očíslovaných), dva listy papíru A4 (jeden s nápisem Indie, druhý s označením Velká Británie).



Sadu fotografií a záznamový arch najdete na webové stránce:

www.varianty.cz/jakvimezetofunguje





ZDROJ: ARCHIV RISC

Jak postupovat?

- Na úvod řekněte žákům: „Mám zde fotografie z Indie a Velké Británie. Vaším úkolem bude odvodit podle toho, co na fotografii uvidíte, zda mohla být pořízena v Indii, nebo spíše ve Velké Británii. Svě tvrzení zdůvodněte.“
- Rozdělte žáky do 3-5 členných skupin, do kterých jim rozdejte sadu fotografií označených čísly. Žáci ve skupině diskutují, kde mohly být jednotlivé fotografie pořízeny. Ve skupině nemusí dojít ke shodě, je však nutné, aby žáci počet voleb k jednotlivým fotografiím zaznamenali (např. dva žáci volili Velkou Británii, tři Indii) a zapsali klíčové znaky, podle kterých se rozhodovali (např. na fotografii je tropický strom a snědý člověk, domnívám se proto, že fotografie byla pořízena v Indii).
- Po ukončení skupinových diskuzí hovořte o průběhu skupinové práce s celou třídou. Pokládejte žákům otázky k jednotlivým fotografiím. Pátrejte po argumentech, které je vedly k rozhodnutí „fotografie je z Indie“, nebo „byla pořízena ve Velké Británii“.
- Pokud je diskuze rozmanitá (zaznívá dostatek argumentů pro obě země), nemusíte do ní zasahovat svými dotazy a podněty. Pokud jsou však žáci neochvějně přesvědčeni pouze o jedné zemi, zkuste je svými otázkami (vycházejícími z jejich argumentů) navést k hlubším úvahám (např. Mohou takoví lidé žít i ve Velké Británii? Může tropický strom růst i na jiném místě než v tropických zemích?).

Jak shromáždit výstupy?

Všechny volby žáků i jejich argumenty, tipy a odhady zaznamenejte do archu.

	Fotografie	Indie (počet)	Velká Británie (počet)	Zdůvodnění
1	Fotografie			
2	Fotografie			
3	Fotografie			
4	...			

- Shrňte výstupy aktivity do tabulky a hledejte v ní souvislosti. Které fotografie byly řazeny spíše do Velké Británie a které spíše do Indie? Jaké znaky a charakteristiky brali žáci při svém rozhodnutí v úvahu?

- Mají kritéria, na základě kterých přiřazují žáci fotografii do Velké Británie, nějakého společného jmenovatele (vyspělá technologie, čistota v ulicích, vysoká životní úroveň obyvatel apod.)?
- Soustředte se na to, do jaké míry jsou žáci schopni poznat etnickou a architektonickou různorodost v obou zemích a rozmanitost týkající se pěstovaných plodin, zboží v obchodech i životní úrovně obyvatel.

Jak zjistit změnu?

- Cílem výuky bude zvýšit povědomí žáků o rozmanitosti obou zemí (v obou zemích existují chudé lokality, stejně jako bohaté, tradiční vesnice i velkoměsta apod.).
- Po zopakování aktivity se soustředte na povědomí žáků o pestrosti lidí i míst v Indii a Velké Británii.

➡ Variantu *Vietnam, nebo Česká republika* najdete na webové stránce:
www.varianty.cz/jakvimezetofunguje

Městská základní škola (Velká Británie)

Na naší škole jsme zrealizovali aktivitu nazvanou *Indie, nebo Velká Británie?*. Analýza úvodního zjišťování ukázala, že děti ve druhé třídě (7–8 let) měly již zažité představy o tom, jaké státy Indie a Velká Británie jsou. Odpovědi také odhalily jejich nedostatečné povědomí o různorodosti Velké Británie.

Úvodní zjišťování

Úkolem žáků bylo rozřadit fotografie do dvou skupin podle toho, zda podle nich jde o místa v Indii, nebo ve Velké Británii. Děti se často o rozřazení jednotlivých fotografií rozhodovaly na základě:

- barvy pleti (u všech fotografií, na nichž byly zachyceny děti nebo dospělí černošských a menšinových etnických skupin, byli žáci přesvědčeni, že musí zachycovat Indii, a to i přesto, že jeden z žáků ve skupině pocházel z Bangladéše);
- jídla, které vypadalo jinak, než jsou zvyklí;
- oblečení (zejména šátků na hlavě);
- nebo typu a stavu budov (Indie = špinavé, zastaralé, rozpadající se; Velká Británie = čisté, moderní, „normální“, světlé).

Pro mnohé žáky je hlavní charakteristikou Indie *přelidněnost*. Rozhodovali se i podle toho, co je pro ně důvěrně známé: „*U nás máme restauraci Pizza Hut,*“ nebo podle druhu dopravy: „*V Indii nejsou taková auta a vlaky.*“ Na dotaz, kde získali své představy o Indii, odpověděli, že z televize a knížek.

Výuka

Dříve jsme ve škole pro představení tématu Indie používali převážně zdroje nevládní organizace Action Aid. Informace se týkaly vesnice Chembakolli ve venkovské oblasti Tamil Nadu, ve které se pěstuje čaj. Po zvážení výstupů z úvodního zjišťování aktivity *Indie, nebo Velká Británie?* jsme ale došli k názoru, že tento přístup by jen dále posiloval stereotypní představy žáků o Indii.

Zaměřili jsme se proto na různorodost Indie z hlediska počasí, krajiny, jazyků atd. Obrázky Indie byly pečlivě vybírány tak, aby ukázaly jednak její různorodost, jednak podobnost s Velkou Británií. Ujistili jsme se, že fotografie znázorňují



ZDROJ: ARCHIV RISC

jak městské, tak venkovské oblasti Indie. Pro srovnání jsme zvolili Bombaj s Brightonem, protože v obou případech se jedná o města (zatímco Chembakolli a Brighton jsou úplně odlišné). Cíleně jsme vybrali takové snímky Bombaje, které ukazovaly jak věci pro žáky známé (Pizza Hut apod.), tak exotické, a zároveň fotografie Brightonu zobrazovaly některé z věcí souvisejících s Indií, bezdomovectvím, architekturou atd.



ZDROJ: ARCHIV RISC

Jedno z dětí se shodou okolností chystalo o prázdninách do Bombaje, proto jsme požádali jeho rodiče o pořízení fotografií, které by zdůraznily podobnost mezi Indií a Velkou Británií.

Do výuky jsme nově začlenili hodinu věnovanou vlivu Indů a indické kultury na místa ve Velké Británii. Žáky jsme povzbudili, aby se vyptávali na informace o Indii (přístup založený na bádání – přístup založený na vzájemném dialogu a kladení otázek).

Závěrečné zjišťování

Po probrání tématu jsme aktivitu *Indie, nebo Velká Británie?* zopakovali. Hlavní rozdíl byl v tom, že nyní přiřazovalo více žáků obrázky k oběma zemím (např. Pizza Hut může být podle žáků v obou zemích). Na jejich žádost jsme proto přidali nový sloupec s názvem *Obě země*. V úvodním ověřování žáci tuto možnost nezvažovali.

Především vnímání budov a dopravy bylo při druhém ověřování méně stereotypní. Jeden z žáků si dokonce myslel, že všechny fotografie mohou být pořízeny v obou zemích.

I nadále však děti posuzovaly obrázky zejména na základě barvy pleti a oblečení, což může ukazovat na to, že si nejsou vědomi různorodosti ve vlastní zemi. A to i přesto, že jsme zařadili do výuky hodinu o vlivu a přítomnosti indické kultury a Indů na místa ve Velké Británii.

Jeden z žáků ale připustil, že: „*I u nás jsou lidé různé barvy pleti.*“

Pouhé seznámení dětí s různorodostí prostřednictvím obrázků nestačilo k tomu, abychom vyvrátili mediální stereotypy, kterým jsou děti vystaveny, či jejich vlastní „předporozumění“.

Došli jsme proto k názoru, že bychom měli do předmětů osobnostní a sociální výchova, výchova ke zdraví a do občanské výchovy začlenit výuku, která nám umožní věnovat se pomocí fotografií výhradně etnické a kulturní různorodosti ve Velké Británii a našim stereotypům týkajících se těchto oblastí. Protože jsme v tématu dále pokračovali, rozhodli jsme se aktivitu použít znovu (v druhém závěrečném zjišťování).

Výuka, kterou jsme naplánovali před druhým závěrečným zjišťováním, měla na změnu postoje žáků mnohem větší dopad než předchozí práce s nimi. Žáci již tolik neposuzovali obrázky na základě barvy pleti a oblečení. Zásadní pro tuto změnu byla diskuze na téma *Co je to stereotyp?* a následné dotazování se žáků na to, zda si myslí, že jejich výrok byl stereotypní.

Nicméně žáci si i nadále spojovali různorodost především s Londýnem, a ne s celou Velkou Británií. Na dotaz, proč změnili názor na některé fotografie, žáci odpovídali:

„Na fotkách Roshaun z Bombaje vypadala řada věcí stejně jako tady, takže většina zemí může na různých místech vypadat stejně.“

„Je to jako ta hodina o stereotypch.“

„Myslím, že v Indii už asi mají Blu-tack“.

Fotografie	Úvodní zjišťování	Závěrečné zjišťování (1)	Závěrečné zjišťování (2)
Zaplněná nákupní ulice ve městě v Anglii.	V Indii mají lidé obvykle tmavou kůži. V Indii je mnohem více lidí. Oblečení – oblečení indické módy. Žena nosí něco na hlavě. Je to Anglie – nápisy jsou v angličtině.	Šátky a lidé tmavé pleti. Nápisy v angličtině. U nás běžně žijí lidé s tmavou pletí.	V Londýně se dají koupit věci z Indie. V Londýně je spousta lidí tmavé a černé barvy pleti.
Rodina sedí u jídelního stolu a jí.	Oblečení. Mají hodně chodů. U nás nemáme obvykle jídlo položené na stole. U nás bychom neměli na stole tolik jídla. Sako jí zakrývá záda. Anglie – jsou v restauraci.	Šátek – lidé u stolu jsou černí. Nikdy jsem ve Velké Británii neviděl/a tolik jídla na stole. Jídlo mi není povědomé. Nemívám obvykle tolik jídla. Je tam spousta lidí a jídla.	Lidé tmavé barvy pleti mohou jíst v obou zemích. Tento druh jídla je k dostání jak v Indii, tak ve Velké Británii.
Auta zaparkovaná před restaurací Pizza Hut.	Byli jsme v této restauraci Pizza Hut. Poznáváme ten strom. Tuto restauraci Pizza Hut znám. Všechno je světlé a je tam člověk na kole.	V Indii jsou také restaurace Pizza Hut. V Indii se používají anglické nápisy. V obou zemích jsou restaurace Pizza Hut. Není to napsáno v jazyce Indie.	Pizza Hut může být u nás i v Indii.
Ženy s šátky na hlavě sedí s dětmi ve školním prostředí a věnují se výtvarným aktivitám.	Oblečení, sluneční brýle. Ženy mají indické šátky, oblečení. Mají věci na hlavě.	Má na hlavě šátek. Balení Blu-tack (lepicí hmoty) je jiné. Blu-tack je ve stejném jazyce jako u nás. Blu-tack je v našem jazyce, ale lidé mají na hlavách šátky.	Podobné zařízení může být v obou zemích. V obou zemích mohou lidé nosit šátky na hlavě.

Střední odborná škola (Česko)

Na střední škole (asi 250 žáků), kde vyučuji český jazyk, dějepis, mediální a sociálně profesní komunikaci, působím již 27 let. Pro zjišťování jsem si vybrala 3. ročník (32 žáků), v němž učím třetím rokem. Třída je komunikativní, živější, snaží se plnit zadané úkoly, i když někdy je musím do práce nutit.

Úvodní zjišťování

Pomocí aktivity *Indie, nebo Velká Británie?* jsem chtěla zjistit, zda se projeví zažitě předsudky žáků vůči lidem a místům pro ně vzdáleným a také to, co žáci o těchto zemích vědí, případně narušit stereotypní představy vůči různým kulturám, národům a náboženstvím.

Úvodního zjišťování se zúčastnilo 27 žáků. Úvod byl věnován diskuzi o Velké Británii a Indii. Chtěla jsem se dozvědět, jaké mají žáci povědomí o těchto lokalitách. Ptala jsem se zejména na rozdíly (např. *Co víte o architektuře, o hospodářství, o životě v Indii a Velké Británii?*). Byla jsem překvapena tím, že se do diskuze zapojovali i slabší žáci, od kterých bych to vůbec nečekala. Žáci měli o zemích celkem dobrou představu (např. „*V Indii je hlavním náboženstvím hinduismus, zatímco v Británii křesťanství. – Indie je republika. Velká Británie je monarchie. – Indie je chudá země. Indie byla kolonií Velké Británie.*“).

Ještě před začátkem hlavní aktivity jsem rozdala žákům tabulku, tzv. alfa box. Měli za úkol ke každému písmenu abecedy vymyslet jakékoliv jedno slovo spojené s konkrétní zemí. Při této aktivitě se prokázala větší znalost Velké Británie, zvláště v geografii. U Indie měla většina studentů problémy vymyslet alespoň nějaké slovo (nejvíce se objevovala spojení s indickým jídlem – rýže, čaj, kari atd.).

Poté jsem žákům rozdala 12 fotografií (šest bylo z Indie, šest z Velké Británie), které jsem úmyslně zvolila tak, aby nebylo jednoznačně poznat místo pořízení. Tyto fotografie jsem nahodile poskládala za sebou. K fotografiím dostal každý i záznamový arch se dvěma sloupečky (každý sloupeček pro konkrétní zemi a na jejich názory), které se zájmem vyplňovali.

Výsledky ukázaly, že žáci mají ve většině případů zkreslené představy o životě zejména v Indii. Když se například na fotografii objevila typická stavba pro Indii (hinduistický chrám), většina žáků vůbec nepřipouštěla možnost, že by takové stavby mohly existovat i v Evropě, naopak tržiště bylo podle nich typické pro Velkou Británii, protože se s takovými tržišti mohou setkat i u nás.

Po vypracování úkolu jsme společně prošli výstupy a žáci diskutovali o tom, zda s daným řešením souhlasí, nebo by fotografie rozřadili jiným způsobem než ostatní spolužáci. Diskuze zpočátku probíhala v relativně přátelské atmosféře, i když například názor „*v Indii nemůže být metro*“ velmi



ZDROJ: ARCHIV RISC

rozohnil dva žáky tak, že se pustili do spolužačky, která tento názor zastávala. Musela jsem poté diskuzi ukončit, protože se začala objevovat „silnější“ slova.

Z odpovědí žáků vyplývá, že především architektura, barva pleti a úroveň země patrná z obrázků je pro ně důležitá pro zařazení fotografie k jedné ze zemí. Konkrétně čistota, kamenné stavby, vyspělost je důvodem přiřazení do Velké Británie, zatímco špína, tmavší zbarvení pleti, bída, zaostalost je známkou Indie. Velmi často také odpovídali podle nápisů, takže situace na fotografii už je neovlivnila.

Co se týká odpovědí v záznamových arších, trochu mě zklamalo, že někteří žáci místo zdůvodnění své odpovědi napsali *nevím* nebo nenapsali zdůvodnění vůbec. Domnívala jsem se, že když budou odpovědi anonymní, nebude jim dělat problémy vyjádřit svůj názor. V otevřené diskuzi jsem se utvrdila v tom, že někteří žáci se veřejně téměř nevyjádří, pravděpodobně kvůli studu.

FOTOGRAFIE		Úvodní zjišťování			Závěrečné zjišťování	
		INDIE	VB	PŘÍKLADY ODPOVĚDÍ	INDIE	VB
1	Protestující Indové ve Velké Británii	15	12	Podle vzhledu, nevypadají jako Angličané. Angličtina, takové stavby nemohou být v Indii.	2	27
2	Autobus, v pozadí moderní stavby, Dillí	26	1	Viditelná chudoba, indický nápis na autobuse. Vyspělost, skleněné budovy.	29	0
3	Indický chrám ve Velké Británii	26	1	Takovou stavbu v Anglii nenajdeme, stavba vypadá indicky.	9	20
4	Trh v Londýně	2	25	Nevím. Takové trhy mohou být kdekoliv, je tam na tričku nápis England, hodně národností na ulici.	5	24
5	Metro v Dillí	10	17	Indické písmo na informační tabuli. V Indii není metro, je to tu čisté a moderní, což nemůže být v Indii.	27	2
6	Anglikánský kostel v Indii	5	22	Možná je to kostel, který tu zanechali angličtí kolonizátoři. Typický anglický styl, netypické pro Indii.	11	18
7	Indičtí školáci	26	1	Podle barvy pleti, tmavé vlasy. Indická škola v Británii – stejno kroje.	29	0
8	Krajina v Anglii	3	24	Pustá krajina typická pro Indii, Británie je průmyslová – musí to být Indie. Typické anglické pláne, svoboda, čistota.	1	28

FOTOGRAFIE	Úvodní zjišťování			Závěrečné zjišťování	
	INDIE	VB	PŘÍKLADY ODPOVĚDÍ	INDIE	VB
9 Indičtí kuchaři ve Velké Británii	3	24	Barva pleti. Přistěhovalci z Indie, v Evropě je mnoho regionálních restaurací, anglické nápisy.	0	29
10 Městečko v Indii	26	1	Hornatá krajina, domy postavené nad sebou, takový výhled se ve Velké Británii nevidí.	13	16
11 Chrámový komplex ve Velké Británii	26	1	Architektura, oblečení. Není to stavba typická pro Anglii, ale může tu být.	19	10
12 Pohled na Dillí	27	0	Špína, žádná zeleň, domy namačkané na sebe, ošuntělé stavby, kupole, nemoderní stavby.	27	0

Výuka

Cílem výuky pro mne bylo narušení stereotypního vnímání určitých etnik a národností, ale chtěla jsem se také zabývat otázkou předsudků obecně (například vůči věku, pohlaví nebo vůči fyzickému vzhledu).

Dala jsem si za cíl i rozšíření znalostí žáků o Indii a Velké Británii, proto jsem zvolila tyto aktivity:

- **prezentaci obou zemí** vytvořené žáky (obsahem byla historie, náboženství, kultura atd.),
- **aktivitu Vlakem po Evropě** (18 příkladů spolucestujících – např. mladý muž, který je HIV pozitivní, Rom cestující na Slovensko, kurdský uprchlík atd.),
- **diskuzi nad otázkami** typu „Co se říká o Francouzích/Němcích?“ atd. (pomocí nich jsme si přiblížili pojem stereotyp, pokusili jsme se sjednotit názory na jednotlivé národnosti),
- **pracovní list s tvrzeními**, k nimž měli žáci připsat: SOUHLASÍM/NESOUHLASÍM/NEVÍM (např. muslimové jsou teroristi, Němci jsou precizní, černoši mají rytmus v krvi),
- **diskuzi o předsudcích** vůči věku, pohlaví atd.

V závěru výuky jsem žákům promítla video z produkce cyklu *Ted Talks* (ke shlédnutí na www.ted.com) o univerzitě pro tzv. bosé inženýrky (tedy chudé a negramotné), která se nachází v Indii a vzdělávají se na ní starší ženy ze všech koutů světa a učí se využívat sluneční energii. Film studenty velmi zaujal, byli překvapeni, že v Indii může existovat něco podobného. Dokonce se přihlásil jeden žák, který znal tuto problematiku z médií, a na další hodinu přinesl ukázkou z novin, z nichž citoval spolužákům některé zajímavosti, které se neobjevily ve videu.

Závěrečné zjišťování

Závěrečného zjišťování se účastnilo 29 žáků. Využila jsem stejné zadání a stejné fotografie. Nebyla to však dobrá volba, protože jsem zjistila, že práce se stejnými obrázky už nebyla pro žáky zábavná. Kvůli nim bych příště fotografie obměnila.

V mnoha případech se odpovědi lišily, protože žáci získali určité povědomí o obou zemích. Velmi často žáci brali v úvahu možnost, že v každé z obou zemí může být stavba, která na první pohled do konkrétní země nepatří (hinduistický chrám může stát ve Velké Británii). I to, že hlavním znakem Indie není jen chudoba, ale mohou se tam vyskytovat i moderní stavby a dopravní prostředky. Velmi mě potěšilo, že se častěji objevila zdůvodnění odpovědí než při úvodním zjišťování, v jednom případě mě příjemně překvapilo použití pojmu multikulturní.



ZDROJ: ARCHIV RISC

Během celé aktivity se žáci dožadovali informací, kde byly fotografie opravdu pořízeny. Na závěr celé aktivity jsem jim tedy místa odtajnila a bylo zajímavé sledovat, jak reagovali. Například je překvapila fotografie, u níž si byli téměř stoprocentně jisti, že pochází z Velké Británie (byla z Indie – fotografie metra v Dillí).

Celý proces jsem uzavřela alfa boxem, který jsem využila v rámci prvního zjišťování. Ukázalo se, že výuka třídu obohatila nejen o znalosti o Indii, ale i o změnu postojů k této zemi – chudoba a špína nebyly nejčastějšími slovy.

Shrnutí

I když nejdůležitějším výstupem nemělo být získání informací o Indii nebo Velké Británii, určitě to byla významná součást celého procesu. Bez určitých znalostí by žáci nebyli schopni o svých postojích přemýšlet a případně je měnit. Některé stereotypy zastávají a nejspíš zastávat budou, ne sice přímo ve vztahu k Indii a Velké Británii, spíše jde o předsudky (např. o muslimech, o Romech). Ty plynou z jejich osobních zkušeností nebo „obecných pravd“, proto je velmi těžké na ně působit. Příjemným zjištěním pro mě byla schopnost většiny žáků argumentovat, zvláště u aktivit, které je bavily.

Mediální zprávy

🕒 45 minut

👤 14–19 let

ROZMANITOST • VZÁJEMNÁ PROPOJENOST

Co aktivita zjišťuje?

Cílem aktivity je zjistit, jaké mají žáci představy o jednotlivých kontinentech, podle jakých kritérií přiřazují mediální zprávy k určitým kontinentům. Zajímá nás také, jaké stereotypy se v představách žáků objevují a jak vznikají.

Metody a formy

Individuální práce, skupinová diskuze, analýzy mediálních zpráv.

Co potřebuji?

Záznamový arch pro každého žáka/žákyni.

➡ Záznamové archy najdete na webové stránce: www.varianty.cz/jakvimezetofunguje

Jak postupovat?

- Pro každého žáka/žákyni připravte pracovní list. Na úvod jim vysvětlíte: „*Vaším úkolem bude rozřadit zprávy podle místa původu. Přemýšlejte o tom, z jakého kontinentu předložená zpráva pochází, a podle čeho původ zprávy určujete. V následné diskuzi pak zdůvodníte, proč jste se pro rozhodli pro zvolený kontinent.*“ Žáci se o jednotlivých zprávách rozhodují individuálně. Své úvahy zapisují do záznamových archů.
- Poté, co svou práci dokončí, diskutujte o jejich zdůvodněních. Ptejte se:
Ke kterému kontinentu jste zprávu zařadili?
Na základě čeho jste se tak rozhodli?
Četli jste podobnou zprávu? Slyšeli jste o něčem podobném? A kde?
Pokud je diskuze rozmanitá (zaznívá dostatek argumentů pro různé kontinenty) nemusíte do ní zasahovat dalšími dotazy a podněty. Pokud jsou však žáci neochvějně přesvědčeni pouze o jednom kontinentu, zkuste je svými otázkami (vycházejícími z jejich argumentů) navést k hlubším úvahám (např. *Mohla by se situace stát i na jiném kontinentu? Pokud ano, kde?*).
- Na závěr diskuze žákům prozradte, odkud zprávy ve skutečnosti byly a diskutujte s nimi o tom, co je nejvíce překvapilo. Zkuste si shrnout důvody, které mohou způsobit, že o daném úhlu pohledu o určitém kontinentu zatím nepřemýšleli.

Jak shromáždit výstupy aktivity?

Odpovědi i následná zdůvodnění žáci zapíší do záznamových archů.

	Zpráva	Kontinent	Zdůvodnění
1	... byl publikován výzkum Světové banky, která odhaduje, že hospodářský růst v tomto roce dosáhne průměr 4,9 %, přičemž téměř třetina zemí v tomto regionu poroste o 6 nebo více procent... Dále předpovídá, že růst tohoto regionu v roce 2014 posílí na úroveň 5,3 % a 5,4 % v roce 2015.	☐ Evropa ☐ Asie ☐ Afrika ☐ Jižní Amerika ☐ Severní Amerika	
2	... nejbohatší ženou je nádherná módní návrhářka, která studovala módu v Londýně a potom pokračovala ve výrobě šatů... Podle časopisu Ventures jí oblast módy pomohla k dosažení bohatství jen nepřímo... Předpokládaná hodnota jejího majetku je 4,5 miliardy liber...	☐ Evropa ☐ Asie ☐ Afrika ☐ Jižní Amerika ☐ Severní Amerika	
3	... pocit bezpečí nesouvisí s počtem vražd v jednotlivých zemích. V zemích, které evidují víc než 600 vražd na 100 000 obyvatel ročně, hodnotí respondenti konkrétní bezpečnostní situaci pozitivněji v porovnání se zeměmi, ve kterých byl počet vražd pod hranicí 150 na 100 000 obyvatel.	☐ Evropa ☐ Asie ☐ Afrika ☐ Jižní Amerika ☐ Severní Amerika	
4	Počet žen, které jsou oběťmi fyzického násilí ze strany partnerů, se pohybuje od 12 do 35 %. Specializované služby pro oběti jsou nedostatečné, jsou často nerovnoměrně distribuovány a jejich financování je nekonzistentní.	☐ Evropa ☐ Asie ☐ Afrika ☐ Jižní Amerika ☐ Severní Amerika	
5	Každý pátý mladý člověk ve věku 15 let a také téměř 75 miliónů dospělých nemá základní schopnosti číst a psát. To jim ztěžuje hledání práce, zvyšuje riziko chudoby a vyloučení ze společnosti.	☐ Evropa ☐ Asie ☐ Afrika ☐ Jižní Amerika ☐ Severní Amerika	
6	Nejvýznamnějším průmyslovým odvětvím je stále rostoucí automobilový průmysl. Své závody na výrobu motorových vozidel a jejich «součástek zde mají Volkswagen/ Audi, BMW, Mercedes Benz, Scania, Volvo... V roce 2011 dosahovala výroba vozidel a export až přibližně 533 000 automobilů do 80 zemí.	☐ Evropa ☐ Asie ☐ Afrika ☐ Jižní Amerika ☐ Severní Amerika	

	Zpráva	Kontinent	Zdůvodnění
7	Život těchto dětí je velmi těžký. Můžete tam vidět různé chatrče a provizorní příbytky... Můžete tam vidět skládky odpadu. Najdete tam také malé děti různých věkových kategorií s kapesníkem v ruce, kterým vdechují lepidlo, ale žádné dítě s knihou v ruce. Najdete tam hroznou chudobu, ale žádnou naději na lepší život. Všude je bláto, lidé žijí bez vody, elektřiny, neexistuje přístupová cesta či chodník. Toto prostředí mě strašně deprimuje a doslova ubíjí...	☐ Evropa ☐ Asie ☐ Afrika ☐ Jižní Amerika ☐ Severní Amerika	
8	... bude v dobré pozici mezi ostatními světovými kontinenty v oblasti cestovního ruchu. Počet zahraničních turistů, kteří kontinent navštíví, se v budoucích letech zdvojnásobí. Díky finanční podpoře a rostoucím investicím do hotelů a letecké dopravy, dochází k nárůstu počtu turistů navštěvujících kontinent každý rok, předpovídá Světová organizace cestovního ruchu (UNWTO). Generální tajemník UNWTO řekl, že se dá očekávat 134 miliónů turistů v nejbližších 18 letech.	☐ Evropa ☐ Asie ☐ Afrika ☐ Jižní Amerika ☐ Severní Amerika	

Jak analyzovat výstupy aktivity?

Předpokladem je, že žáci budou pozitivní zprávy (označeny **červeně**) přiřazovat spíše do Evropy a Severní Ameriky. Zatímco negativní zprávy (označeny **zeleně**) spíše do Asie, Afriky a Jižní Ameriky.

1	... byl publikován výzkum Světové banky, která odhaduje, že hospodářský růst v tomto roce dosáhne průměr 4,9 %, přičemž téměř třetina zemí v tomto regionu poroste o 6 nebo více procent... Dále předpovídá, že růst tohoto regionu v roce 2014 posílí na úroveň 5,3 % a 5,4 % v roce 2015. (původ: Afrika, zdroj: www.financnytrh.com)
2	... nejbohatší ženou je nádherná módní návrhářka, která studovala módu v Londýně a potom pokračovala ve výrobě šatů... Podle časopisu Ventures jí oblast módy pomohla k dosažení bohatství jen nepřímo... Předpokládaná hodnota jejího majetku je 4,5 miliardy liber... (původ: Afrika, zdroj: www.financnytrh.com)
3	... pocit bezpečí nesouvisí s počtem vražd v jednotlivých zemích. V zemích, které evidují víc než 600 vražd na 100 000 obyvatel ročně, hodnotí respondenti konkrétní bezpečnostní situaci pozitivněji v porovnání se zeměmi, ve kterých byl počet vražd pod hranicí 150 na 100 000 obyvatel. (původ: Evropa, zdroj: www.saske.sk)

4	Počet žen, které jsou oběťmi fyzického násilí ze strany partnerů, se pohybuje od 12 do 35 %. Specializované služby pro oběti jsou nedostatečné, jsou často nerovnoměrně distribuovány a jejich financování je nekonzistentní. (původ: Evropa, zdroj: www.euractiv.sk)
5	Každý pátý mladý člověk ve věku 15 let a také téměř 75 milionů dospělých nemá základní schopnosti číst a psát. To jim ztěžuje hledání práce, zvyšuje riziko chudoby a vyloučení ze společnosti. (původ: Evropa, zdroj: euractiv.sk)
6	Nejvýznamnějším průmyslovým odvětvím je stále rostoucí automobilový průmysl. Své závody na výrobu motorových vozidel a jejich součástí zde mají Volkswagen/Audi, BMW, Mercedes Benz, Scania, Volvo... V roce 2011 dosahovala výroba vozidel a export až přibližně 533 000 automobilů do 80 zemí. (původ: Afrika, zdroj: www.foreign.gov.sk)
7	Život těchto dětí je velmi těžký. Můžete tam vidět různé chatrče a provizorní příbytky... Můžete tam vidět skládky odpadu. Najdete tam také malé děti různých věkových kategorií s kapesníkem v ruce, kterým vdechují lepidlo, ale žádné dítě s knihou v ruce. Najdete tam hroznou chudobu, ale žádnou naději na lepší život. Všude je bláto, lidé žijí bez vody, elektřiny, neexistuje přístupová cesta či chodník. Toto prostředí mě strašně deprimuje a doslova ubíjí... (původ: Evropa, zdroj: www.redactia1.com)
8	... bude v dobré pozici mezi ostatními světovými kontinenty v oblasti cestovního ruchu. Počet zahraničních turistů, kteří kontinent navštíví, se v budoucích letech zdvojnásobí. Díky finanční podpoře a rostoucím investicím do hotelů a letecké dopravy, dochází k nárůstu počtu turistů navštěvujících kontinent každý rok, předpovídá Světová organizace cestovního ruchu (UNWTO). Generální tajemník UNWTO řekl, že se dá očekávat 134 milionů turistů v nejbližších 18 letech. (původ: Afrika, zdroj: www.voyagemagazin.sk)

- Sledujte, kolikrát červeně označené zprávy žáci přiřadí do Evropy a Severní Ameriky a kolikrát k jiným kontinentům. To samé sledujte i u ostatních zpráv.
- Pátrejte po důvodech, které žáci k rozřazení zpráv mají. Zjišťujte, proč vnímají například africký kontinent spíše negativně (mohou rozhodovat pouze na základě dostupných informací). Prozkoumejte jejich zdroje, ze kterých své povědomí o kontinentech čerpají.

Jak zjistit změnu?

- Cílem výuky bude zvýšit povědomí žáků o rozmanitosti všech kontinentů (na všech existují chudé lokality, stejně jako bohaté, jsou zde tradiční vesnice i velkoměsta; všude jsou kriminálníci i slušní lidé apod.).

Obchodní akademie a gymnázium (Česko)

K ověřování jsem zvolila 4. ročník (24 žáků) střední školy, na které působím již pět let jako učitelka českého jazyka a základů společenských věd.

Úvodní zjišťování

Aktivitu *Mediální zprávy* jsem realizovala v lednu 2015 za účasti 22 žáků. Některé zprávy v původní aktivitě jsem aktualizovala a doplnila jsem ji o další činnosti. K závěrečnému vyhodnocení jsem uvedla i konkrétní počet odpovědí vztahující se ke zvolené lokalitě, jelikož pouhé uvedení celkového počtu bodů nezachycovalo odlišné pojmání jednotlivých kontinentů. Dále jsem body přepočítala vzhledem k počtu žáků ve skupině, protože počet žáků během prvního a druhého ověření nebyl stejný.

Hodinu jsem zahájila otázkou: *Odkud se dozvídáte informace o tom, co se děje ve světě?* Nejčastěji zaznělo slovo internet (např. novinky.cz, seznam.cz, aktualne.cz). Dále žáci uváděli tisk (v papírové podobě), ale televizní zprávy nebyly vůbec zmiňovány. Informace si žáci dále neověřují, nehledají další zdroj, cizojazyčné zahraniční zpravodajství nesledují vůbec.

Dalším úkolem bylo umístit do připravené politické mapy světa lepicí štítky (žluté – negativní zprávy, zelené – pozitivní zprávy) na místa, o nichž se v poslední době něco dozvěděli. Na žádost jedné studentky byly nakonec přidány ještě růžové štítky jako zprávy neutrální. Výsledná podoba mapy odrážela současnou politickou situaci, kdy nejčastěji volenou lokalitou byla Ukrajina a Rusko, dále oblasti jako například Afghánistán, Irák, Írán, Sýrie, Egypt. Na závěr měli ještě žáci příležitost nalepovat štítky na místa, o nichž by se chtěli něco dozvědět nebo je navštívit. Zde byly nejčastěji zastoupeny evropské destinace, New York, Austrálie nebo Nový Zéland.

Následně jsem postupovala podle původního zadání aktivity. Žáci obdrželi záznamové archy a bez potíží je vyplnili.

Výběr ze zapsaných komentářů

1	Zpráva	- Rusko – vývoz surovin (ropa) – Asie - ekonomický růst – Evropa - Čína bohatá na suroviny, nejvíce rostoucí ekonomika – Asie - růst ekonomiky 5 % se mi zdá na Čínu moc nízký, proto jsem zvolila Ameriku
2	Zpráva	- vyčíslení hodnoty jejího majetku je v librách, studovala v Londýně – Evropa - své navrhované oblečení chce propagovat na kontinentu, kde mají lidé o kvalitní návrhy zájem – Evropa

3	Zpráva	- Severní Amerika je spojována s vraždami, nebezpečím - vysoká kriminalita, skupiny gangů – Jižní Amerika - ve zprávách jsou informace myslím z Turecka nebo tam někde je hodně mrtvých – Evropa
4	Zpráva	- služby jsou v Africe nedostatečné, ženy jsou pod nadvládou mužů - náboženství islám – nadřazenost mužů – Asie - muži jsou tyrani, chtějí se cítit jak páni domu, chtějí ukázat ženám, že mají sílu – Evropa
5	Zpráva	- špatná úroveň vzdělání, chybí základní schopnosti (čtení a psaní) – Afrika - myslím si, že i když se to nezdá, i v Evropě je mnoho negramotných
6	Zpráva	- jedná se o evropské automobilové značky - Čína je velký výrobce automobilů – Asie
7	Zpráva	- skládky odpadu, chudoba, bez vody a elektřiny – Afrika - Rusko – viděl jsem dokument – Asie/Evropa - Rusko a Indie – mám pocit, že tyto země jsou rozděleny na velmi bohaté a velmi chudé – Asie
8	Zpráva	- finanční podpora, investice do hotelů – Evropa - hodně lidí sem cestuje, je to oblíbené místo pro dovolenou – Afrika

Očekávala jsem, že žáci více zúročí vědomosti z témat již diskutovaných v minulosti (např. chudoba, vzdělávání, fair trade, rozvojová spolupráce, gender), avšak probranou látku propojili se svými komentáři zřídka.

Výuka

Mým cílem bylo, aby žáci kriticky uvažovali o získaných informacích, uměli posoudit její hodnotu a vyžadovali další doplnění.

Chtěla jsem, aby žáci vnímali rozmanitě různá místa, země, kontinenty (tzn. například aby nevníмали Evropu a Severní Ameriku jako kontinenty s absencí jakýchkoli problémů a Afriku, Asii, Jižní Ameriku jako místa, s nimiž jsou spojeny výhradně negativní společenské jevy).

Do výuky jsem zařadila lekce:

- **Co víme o kontinentech** (variace na aktivitu *Co můžeme vidět v Africe?*).
- **Sólokachna** (dostupná na portálu *Respekt neboli*, www.respektneboli.eu).
- **Co se píše o...?** Cílem bylo získat přehled o tom, jak o světě informují tištěná média v určitém časovém období (četnost, typ zpráv).
- Studenti hledali v jednotlivých regionech výtvarníky/výtvarnice, spisovatele/spisovatelky, hudební skupiny, zpěváky/zpěvačky, herce/herčky, doplňovali informace týkající se HDI (Human Development Index), GGI (Gender Gap Index) a GNH (Gross National Happiness), pracovali s informacemi na webových stránkách www.freedomhouse.org, www.worldmapper.org.

Ve výuce se neobjevily nějaké zásadní problémy, pouze při práci s deníky a týdeníky skupinka, která hledala zprávy týkající se Afriky nenašla téměř žádné, proto mohla využít i internet, kde se však aktuální informace o Africe také vyskytovaly jen sporadicky.

Příště bych do výuky zařadila ještě nějakou aktivitu, v níž bych se detailněji soustředila na rozbor konkrétních zpráv (odkud zpráva je, cíl sdělení, komu je určena, jaké informace ve zprávě chybí apod.). Dále bychom mohli pracovat s tím, jak je jedna stejná událost prezentována různými informačními zdroji.

Závěrečné zjišťování

Závěrečné zjišťování proběhlo v dubnu 2015, kvůli přijímacím zkouškám se však zúčastnil menší počet žáků. Odpovědi na úvodní otázku byly téměř shodné s odpověďmi z úvodního zjišťování. Na práci se slepou mapou měla opět vliv aktuální politická situace. Pozitivní zprávy se týkaly zejména ekonomiky, sportu, společenského života, objevů. Negativní souvisely s válkou na Ukrajině, bouří v Sydney, potopením lodi s uprchlíky apod. Změna nastala v oblasti míst, o nichž by se žáci chtěli dozvědět více. Kromě lokalit uváděných při prvním ověření se začala objevovat místa, jež souvisela s jejich skupinovou prací ve výuce (např. nově byla zastoupena místa z Jižní Ameriky). Důvodem výběru bylo nové získání informací v rámci některé události vztahující se k danému místu.

Záznamový arch opět vyplnili bez potíží. Na rozdíl od úvodního zjišťování měli možnost své odpovědi nejen porovnat, ale zároveň se dozvěděli názvy kontinentů, odkud zprávy skutečně pochází. Žáci byli překvapení, pro ilustraci uvádím některé z komentářů: „*Nechápu to, někdo se zaměřil na Evropu ve zlém. O Evropě se většinou dozvídáme jen to dobré. Je to přehozené, abychom se nad zprávami více zamysleli.*“

Výběr ze zapsaných komentářů

V závěrečném zjišťování se vyskytovala často stejná zdůvodnění jako u prvního setkání s touto aktivitou, proto jsem vybrala jen několik ukázek. Jedná se o nově zmíněné komentáře, příp. komentáře, u nichž došlo k nějakému posunu.

1	Zpráva	- nízký růst ekonomiky – Afrika
2	Zpráva	
3	Zpráva	- v Afghánistánu jsou teď velké nepokoje, vraždy – Asie - mám spojeno s vraždami – Severní Amerika - 600 vražd na 100 000 obyvatel – Jižní Amerika
4	Zpráva	- špatné zacházení se ženami, špatná finanční situace, nedostatečně specializované služby – Afrika - o násilí se vůbec nemluví, z mého pohledu slyším o násilí jen z Evropy
5	Zpráva	- v Etiopii nebo v dalších chudých zemích nemají jídlo, pití, kde bydlet – Afrika
6	Zpráva	- Čína – snaží se nalákat investory a veškeré automobilové giganty – Asie
7	Zpráva	- Rusko – viděla jsem o těch dětech dokument – Asie/Evropa
8	Zpráva	- je tam teplo, turistická zóna – Afrika - je velmi dobře vyspělá v technice, lidi to bude více zajímat – Asie

Ačkoliv k velkému posunu nedošlo, přínosem bylo, že ve všech záznamových archích (na rozdíl od úvodního zjišťování) se žáci vyjadřovali ke všem zprávám, přestaly se objevovat odpovědi typu *nevím, neumím se vyjádřit*. V komentářích byly více zmiňovány konkrétní lokality, které se zprávou

souvisely, což bylo mnohdy výsledkem skupinové práce s tiskem (např. žáci ze skupinky vyhledávající zprávy z Jižní Ameriky ve svých komentářích ke zprávě číslo 3 využili informace o kriminalitě v Jižní Americe z jednoho z týdeníků, s nimiž jsme v mezifázi pracovali). Při závěrečném zjišťování se častěji objevovaly komentáře, při nichž byla použita 1. osoba jednotného čísla, rovněž více jsou zastoupena slovesa typu „slyšel jsem, viděl jsem“.

Shrnutí

Tato aktivita nabízí široké spektrum témat a pozitivně rovněž hodnotím práci se záznamovými archy (díky tomu ji zvládne i ne příliš komunikativní třída), jelikož v hodině některé postřehy a komentáře bez písemného záznamu zaniknou, případně se ani neobjeví. Cenná je zejména možnost komentování, protože pouze zvolení určité oblasti by mohlo být v některých případech zavádějící. Pro žáky bylo také zajímavé porovnávat, jak se ke zprávám vyjadřovali před čtvrt rokem a jak zprávy komentují v současnosti, přesto bych dobu mezi úvodním a závěrečným zjišťováním ještě prodloužila.

Příště bych upravila také zprávu č. 2 (zejména odkaz na libry a studium v Londýně sváděl k jasnému zařazení do Evropy a v závěrečném zjišťování se v komentářích neobjevila téměř žádná změna).

Na aktivitu má značný vliv aktuální politická situace prezentovaná médii, proto je dobré se na všechno studentů doptávat, aby nedošlo k dezinterpretaci některých jejich tvrzení (viz kriminalita v Jižní Americe výše). Snad jediným výraznějším negativem byla skutečnost, že do společných diskuzí se zapojovali vždy stále stejní žáci.

Je to rodina?

🕒 45 minut

👤 11–19 let

ROZMANITOST • LIDSKÁ PRÁVA

Co aktivita zjišťuje?

Cílem této aktivity je zjistit, jak si žáci představují rodinu a jaký mají vztah k různým typům rodiny. Dalším záměrem aktivit je ověřit, nakolik žáci respektují odlišnost týkající se soužití různých lidí. Aktivita rozpoznává, jaké musí seskupení lidí být, aby ho žáci rodinou nazývali.

Metody a formy

Skupinová práce, skupinová diskuze, analýza fotografie.

Co potřebuji?

Různorodé fotografie rodin (nezapomeňte zahrnout rodiče stejného pohlaví, rodiče samoživitele, rozvětvenou rodinu, rodiče pocházející z různých kultur /tzv. dvojitého původu/, adoptivní rodiny, rodiny s hendikepovaným členem a rodiny mající nebo nemající děti), záznamový arch pro každého žáka a žákyni.

📷 ➡ **Fotografie a záznamový arch najdete na na webové stránce:**
www.varianty.cz/jakvimezetofunguje



ZDROJ: ARCHIV RISC

Jak postupovat?

Na začátku hodiny se žáků zeptejte: „Co je rodina? Kdo je součástí tvé rodiny? Kdo co dělá ve tvé rodině? Jaké jsou speciální dny v tvé rodině? Jaké jídlo rádi jíte? Kde tvoje rodina bydlí?“

Krátce diskutujte s žáky o jejich vlastních rodinách.

- Poté je rozdělte do 3-5 členných skupin, do kterých jim dejte sadu fotografií (5–7 fotografií). Položte žákům otázky:

Kdo je na obrázku? Co asi lidé na obrázku rádi dělají? Kde bydlí?

V čem se shoduje a v čem odlišuje od tradičně vnímané rodiny?

Jaké by pro vás bylo být součástí této rodiny? Co by pro vás bylo jiné?

- Řekněte žákům, ať diskuzi ve skupinách zaznamenají do společného archu. Upozorněte je na to, že skupinová práce je přípravou pro následnou diskuzi.
- Následně diskutuje s žáky o jednotlivých fotografiích. Společně prozkoumejte, jaká je jejich představa o rodině i o tom, kdo ji tvoří. Hledejte závislosti mezi charakteristikami členů a jejich pohlavím nebo věkem.

Jak shromáždit výstupy?

Poznamenejte si, jak žáci charakterizovali své rodiny, koho považují za součást rodiny, jaké jsou role v jejich rodině, jaké svátky slaví apod.

Odpovědi na otázky a zdůvodnění si zaznamenávají buď žáci, nebo je zapisuje učitel do záznamového archu.

	Fotografie	Kdo je na obrázku? Co asi lidé na obrázku rádi dělají? Kde bydlí?	V čem se obrázek shoduje a v čem odlišuje od vaší rodiny?	Představte si, jaké by pro vás bylo být součástí této rodiny. Co by pro vás bylo jiné?
1	Fotografie			
2	Fotografie			
3	Fotografie			
4	...			

Jak analyzovat výsledky aktivity?

- Zaměřte se na odpovědi žáků v záznamovém archu a na to, v čem vidí shody s tradičně vnímanou rodinou a v čem odlišnosti. Jak popisují rodiny, které vnímají jako podobné té tradiční (jak popisují oblíbené činnosti členů, jejich obydlí apod.), a jak ty, které považují za odlišné.
- Zaměřte se také na to, jestli si jsou žáci vědomi různorodosti rodin.

Jak zjistit změnu?

- Ve výuce s žáky diskutujte o jejich rodinách (v publikaci *Shifting paradigms /anti bias curriculum/ – Family web, Příběhy rodin*). Seznamte je s různými typy rodiny (www.respektneboli.eu).
- Sledujte, zda jsou žáci otevření i soužití lidí, která jsou odlišná od tradičního pojetí rodiny (dvě matky a děti apod.) a projevují se vůči nim s respektem.

Mateřská, základní a střední škola (Česko)

Pracuji jako učitelka na 2. stupni základní školy (přibližně 400 žáků), která je specifická tím, že je složena z různých stupňů vzdělávání – mateřská škola, základní škola a střední škola. Díky tomu mají žáci možnost vyměňovat si názory i s podstatně staršími lidmi, což je na jejich výpovědích znatelné. Naši školu navštěvují také etnické a národnostní menšiny. Děti jsou proto zvyklé na odlišnost. Ne všechny jsou ale vychovávány k toleranci k ní.

Pro projekt jsem si zvolila 8. ročník, ve kterém jsem třídní učitelkou. Žáci jsou zvyklí říkat své názory, mají ve mně důvěru a nestydí se projevit.

Úvodní zjišťování

Aktivitou *Je to rodina?* jsem chtěla dosáhnout toho, aby se žáci pozastavili nad různými životními situacemi, které mohou nastat a způsobit změny ve struktuře rodiny. Očekávala jsem, že právě to žáci pochopí a zjistí, co je v rodině nejdůležitější. Chtěla jsem přispět k jejich uvědomění si významu rodiny a k udržování pozitivních sociálních vztahů nejen mezi členy rodiny.

Úvodní zjišťování probíhalo stejně, jako je popsáno v samotné aktivitě. Fotografie byly doplněny popisky (rozvětvená rodina apod.). U velké, rozvětvené rodiny se objevilo dvakrát „možná“ z důvodu, že ji žákyně zaměnily za rozvedenou. Kdyby k tomuto nedošlo, byla by velká rozvětvená rodina jediná, kterou žáci stoprocentně považují za rodinu. U ostatních se vždy našel nějaký důvod (za kterým si žáci stáli), proč danou rodinu za rodinu nepovažují. Ačkoliv byli žáci ze začátku trochu v rozpacích z paní učitelky, která aktivitu natáčela na video (možná by bylo lepší zadat tento úkol některému z žáků), pracovali aktivně a diskuze byla poměrně dynamická.

Děti reagovaly následovně: „Dva lidé, kteří spolu žijí, jsou partneři, ale ne rodina. Bez dětí je to jen partnerství. – Rodina je od slova rodit. – Pro děti je divné mít dvě mámy nebo dva táty. – Homosexuálové jsou nepřírození, odporní a nechutní. – Jakmile dítěti chybí jeden z rodičů, je jeho výchova pouze jednostranná, tudíž nekomplexní. – Mají se rádi, jsou rodina.“



ZDROJ: ARCHIV RISC

Tyto výpovědi se buď objevily v záznamových arších, nebo v následující diskuzi. Na jejich základě jsem si položila za cíl ukázat dětem, že nemusí být nutně pravdivé. Proto jsem se rozhodla na jednotlivé výroky reagovat ve výuce.

Myslím, že je jasné, že příprava výuky musí být nutně různá pro každou skupinu žáků. Aby aktivita měla nějaký smysl, je třeba reagovat na danou situaci, která při její realizaci vznikne. Přesto ale chci uvést zdroje jednotlivých aktivit, které jsem použila, protože mohou být zdrojem informací pro ostatní vyučující.

Výuka

Mým cílem ve výuce bylo naučit žáky respektu k různým typům rodiny a zlepšit jejich způsob komunikace (aby dokázali diskutovat, formulovat své názory i s důvody, respektovat a naslouchat argumentům svých spolužáků, aby si uvědomovali a akceptovali jedinečnost každé rodiny, ale chápali i to, co je pro všechny společné, a znali také pohledy na rodinu v různých historických etapách).

K cílům jsem došla pomocí různých kroků (např. vztahy v rodině, rodina jako sociální skupina, druhy soužití).



ZDROJ: ARCHIV RISC

Ve výuce jsem využila mimo jiné i tyto lekce nebo témata:

- **kořeny a rodokmeny** (ke stažení na www.rvp.cz),
- **kresba rodiny**,
- **Leilino rozhodnutí** (ke stažení na www.jsns.cz),
- **náhradní výchova**,
- **hodnoty, kterých chceme v životě dosáhnout**,
- **diskuze s ženami**, které nechťejí, nebo nemohou mít děti, žijí s partnerem jiné národnosti.

Když jsem žáky požádala, aby některé aktivity vypracovali doma, narazila jsem na problém, a to odpor nejen žáků, ale především rodičů, kvůli náročnosti a otevřenosti aktivit. Jak jsem později zjistila, k problémům došlo především kvůli špatnému předání informací směrem od žáků k rodičům. Proto si myslím, že při příštím takovém projektu vůbec neuškodí udělat si sezení s rodiči, na kterém budou i oni informováni, co jejich děti v projektu přesně čeká, s čím mají počítat.

Závěrečné zjišťování

Abych trochu obměnila původní aktivitu, zvolila jsem pro ověřování nové obrázky, pro každou skupinu jeden, ty jsem očíslovala a v záznamovém archu byla pouze čísla a ne pojmenované jednotlivé typy rodin.

Žáci byli uvolnění a podnětnější byla i diskuze, do níž si nenechali již tolik zasahovat z mé strany jako při prvním ověřování. Společná debata byla podle mého názoru vedena podstatně rozumněji. Žáci sami uznali, že velkým přínosem pro debatu bylo daleko větší množství informací o daném tématu, které pochytili během výuky.

Druh rodiny		Úvodní zjišťování			Závěrečné zjišťování	
		ANO	MOŽNÁ	NE	ANO	MOŽNÁ
1	Lesbický nebo gay pár bez dětí	6	1	7	13	2
2	Lesbický nebo gay pár s dětmi	9	3	2	15	0
3	Osamělý rodič s dětmi	6	5	3	13	2
4	Velká rozvětvená rodina	12	2	0	15	0
5	Rodina, ve které mají partneři jiný původ	8	5	1	15	0
6	Rodina s někým se zdravotním postižením	10	3	1	15	0
7	Heterosexuální pár s dětmi	11	1	2	15	0
8	Heterosexuální pár bez dětí	6	2	6	14	1

Některé z výpovědí: „Mají rodiče nebo prarodiče a také mohou mít sestru, bratra a to je jejich rodina, takže nezáleží na tom, že v dané domácnosti bydlí pouze dva lidé.“; „Musí mít alespoň dva členy.“; „Děti utužují rodinu.“; „Rodina, kde je jeden člen hendikepovaný nic nemění na tom, že je právoplatný člen rodiny.“; „Mají stejné geny.“; „Jsou rodina, protože spolu tráví čas.“; „Jsou rodina, protože jsou ve vzájemném kontaktu.“; „Nezáleží na pohlaví.“; „Dítě spojuje rodinu.“

Jak je z výpovědí patrné, došlo k určitému posunu tím směrem, kterým jsem chtěla. Žáci si svých rodin díky širšímu rozhledu začali více vážit a v jejich rámci se snaží udržovat kladné sociální vztahy. Přesto se objevily výpovědi, na kterých bych do budoucna chtěla pracovat. Celkově z diskuze bylo naprosto jasné, že se žáci nad celou problematikou opravdu zamýšleli. Dospěli k závěru, že na věci se můžeme dívat z mnoha různých pohledů, nikoliv pouze z jednoho, a že něco zdánlivě banálního, banální ve skutečnosti není. Rovněž si uvědomili důležitost kritického nahlížení na podané informace.

Co se týká respektování jednotlivých druhů rodin, zde jsem zase tolik úspěšná nebyla. U některých jedinců jsou stále patrné známky odporu a nepochopení pro rodiny homosexuálů. Přesto ale spatřuji malý krůček alespoň v tom, že žáci se o daných rodinách vyjadřují slušně, již nepoužívají hanlivé výrazy.

Shrnutí

Závěrem mohu tedy říci, že ačkoliv žáci pochopili principy kritického myšlení (získat informace, podívat se na věci z více stran), přesto u některých přetrvávají předsudky.

Po zhlédnutí videonahrávky jsem také zjistila, že při úvodním zjišťování jsem do diskuze zasahovala více, než bylo vhodné, odpovědi žáků jsem korigovala. Je lepší nechat dětem více prostoru. To se právě vyplátilo v závěrečném zjišťování.

Největší odměnou pro mě bylo, že na konci projektu mi žáci děkovali za nové pohledy a za nové pracovní úkoly.

Střední odborná škola (Slovensko)

Jako učitelka slovenského jazyka a literatury, občanské nauky a etické výchovy působím už 16 let. Od roku 2002 pracuji na střední odborné škole, na které se ve všech oborech klade velký důraz na mezilidské vztahy, kultivované vystupování, respekt k jiným kulturám a hodnotám.

Třída, v níž jsem zjišťování realizovala, patří mezi nejaktivnější ve škole.

Úvodní zjišťování

Protože žáci žijí v různých typech rodin (úplné, neúplné, s rozvedenými rodiči, se střídavou péčí, se svobodnou matkou apod.), zdála se mi aktivita *Je to rodina?* pro ně jako šitá na míru.

Výstupy jsem analyzovala velmi jednoduše – odpovědi ze záznamových archů jsem spočítala a stanoviska třídy k různým typům rodiny vyjádřila procentuálně.

Je to rodina?		ano	možná	ne	Komentáře
1	Lesbický nebo gay pár.	52 %	19 %	29 %	Je to nechutné! Je to proti přírodě (alespoň u chlapů), lesby ještě možná ano. Není to normální. Ano, pokud jsou už oddaní. Rodina je každý, kdo má někoho druhého a mají se rádi, starají se o sebe, jsou šťastní a pomáhají si. Pár bez dětí není rodina.
2	Lesbický nebo gay pár s dětmi.	52 %	10 %	38 %	Není to normální. Podle mě je to rodina. Podle mě je to špatné pro děti, není to běžné ve společnosti. Fuj, je to divné, děti by měly mít matku i otce, potřebují mít mámu ženu, ta ví lépe, jak se má o ně postarat. Rodinu by měl tvořit muž a žena. Je to nefér vůči dětem. Je to rodina, když se mají rádi, ale děti budou mít těžký život. Samozřejmě, neodsuzuji soužití stejných pohlaví, ale za rodinu považuji, respektive se na to dívám, co se rodiny týče, dost konzervativně, i když si myslím, že jsem liberál. Homosexualita je nemoc a za růst můžou hlavně média.
3	Osamělý rodič s dětmi.	100 %	0 %	0 %	Ano, ano je to rodina a mají se rádi. Šťastná matka s dvěma dětmi. No a?! Oni nemůžou za to, že je někdo opustil... Rodič ví, jak vychovat děti, neopustil by je. A proč ne? Vyrosla jsem s mámou a sestrou. Za úmrtí nikdo nemůže, pokud to není vražda, pokud je to osamělost zamýšlená (např. otec pil), tak ani lidská hloupost není ovlivnitelná.

Je to rodina?		ano	možná	ne	Komentáře
4	Velká, rozvětvená rodina.	100 %	0 %	0 %	V pořádku. Také je to rodina, ale velká. Normální. Mají dobré vztahy, drží spolu.
5	Rodina, ve které mají partneři jiný původ.	100 %	0 %	0 %	Je to obyčejná normální rodina. Nezáleží na původu, nezáleží, odkud jsou, hlavně, že se mají rádi. Je to v pořádku. Je to normální. Podle mě je nechutné míchat rasy. Je to rodina, protože jsou tam všechny generace. Bez ohledu na barvu, rodina je rodina, není na tom nic zlého. Původ je nezměnitelný a je součástí života.
6	Rodina s někým se zdravotním postižením.	100 %	0 %	0 %	Ano, protože je to člověk jako každý jiný, je to rodina bez ohledu na zdravotní stav, nemůžou za to, jsou šťastní. Rodina je každá, kde se o sebe starají, mají se rádi a vytváří domov. Nemoc si nevybíráš! Je to normální. Je to rodina, protože mohou být šťastní i s někým hendikepovaným. Pokud jsou tam děti, tak ano.
7	Heterosexuální pár s dětmi.	100 %	0 %	0 %	Jednoduše rodina. Je to normální. Příkladná rodina. Nejdůležitějším atributem pro rodinu jsou děti. Je to rodina bez ohledu na rasu.
8	Heterosexuální pár bez dětí	76 %	14 %	10 %	Pár bez dětí není rodina. Nevím. Nejsem si jistá.

Výsledky ukázaly, že největším problémem bylo pro žáky akceptovat homosexuální pár v pozici rodičů vychovávajících dítě. O svých žácích jsem zároveň zjistila, že i přes neskrývané rasové a etnické předsudky jsou při rodinných tématech výrazně citlivější. Rodinu vnímají jako jednoznačně pozitivní, nezaměnitelnou instituci. Ve prospěch klidného a bezpečného prostředí pro dítě jsou proto ochotni „odpustit“ i jinou barvu pleti členů rodiny, náboženské i jiné rozdíly. Překvapila mě však tvrzení, že bezdětný pár není rodinou. Překvapil mě i jejich ochranný postoj vůči dětem.

Téma rodiny tak vytvořilo prostor pro aktivity, kterými jsme mohli společně zmírnit negativní vnímání homosexuality a homosexuála/lesby v roli rodiče.

Mým cílem bylo zvýšit úroveň tolerance a pochopení pro homosexuální partnerství, která vychovávají děti, a zároveň při tom respektovat vyznání a hodnoty zastávané rodinami žáků. Byla to stejná výzva i pro mě, protože jsem tento model soužití také vnímala rozpačitě až odmítavě.

Výuka

Chtěla jsem, aby výuka, která bude vést ke změně postojů žáků, v jednotlivých tematických celcích odpovídala posloupnosti učebních osnov stanovených školním vzdělávacím programem.

Aktivita 1: Popis jako stylistický, literární útvar

Téma: Typy a funkce rodin

Jako cíl globálního vzdělávání jsem si vytyčila identifikovat podobnosti mezi lidmi a respektovat lidskost vlastní všem, povzbudit empatii a vzájemné pochopení.

Aktivita 2: Rodinou prokletí básníci

Téma: Homosexualita a rodina

Ve druhé aktivitě jsem zpracovala téma homosexuality jako dlouhodobé součásti lidstva. Cílem globálního vzdělávání bylo si uvědomit, že existuje hodně typů rodin a domovů, ve kterých lidé žili a žijí.

Aktivita 3: Analytické útvary publicistického stylu

Téma: Rasismus, násilí a rodina

Mezi druhou a třetí aktivitou jsem záměrně udělala menší přestávku, chtěla jsem si ověřit trvalost možné změny postojů právě časovou odmlkou. Cílem globálního vzdělávání při třetí aktivitě bylo hledat podobnost mezi lidmi, vnímat vlastní identitu, respektovat identitu jiných lidí, rozeznat různé typy rodin a způsobů výchovy.

Aktivita 4: Hraj si se mnou na...

Téma projektu: Xenofobie a rodina

Cílem globálního vzdělávání bylo vnímat vlastní identitu a respektovat identitu ostatních lidí.

Aktivita 5: Shakespeare – Hamlet

Téma: Násilí a rodinná kultura

Cílem globálního vzdělávání bylo ocenit, čím různá kulturní společenstva ve světě přispěla a přispívají k rozvoji lidské společnosti.

Aktivita 6: Plusy a minusy

Téma: Bezdětná rodina, manželství

Cílem globálního vzdělávání bylo porozumět nerovnoprávnému postavení různých lidí na základě jejich rasy, rodu, zdravotního postižení, sexuality či sociálního postavení.

Aktivita 7: Jsem, nebo nejsem v dramatu zvaném život?

Téma projektu: Homosexualita, xenofobie, rasismus v našich rodinných životech

Poslední aktivitou byla slohová úloha, která je vhodným způsobem ověření znalostí, rozsahu myšlení, uchopení tématu a vyjadřování názorů na probíranou látku. Součástí zadání bylo aplikovat vědomosti o dramatu, společnosti a životě různých typů rodin a partnerství.

Cíle globálního vzdělávání a předmětu se tu vhodně doplňují – formou konkrétního stylistického útvaru (úvahy) mohou žáci vyjádřit svůj názor a ocenit názor ostatních.

V aktivitách jsem záměrně vybrala také témata, ve kterých bylo možné propojit téma rodiny s jiným, negativně vnímaným společenským jevem. Použila jsem také metody brainstormingu, brainwritingu, sokratovský dialog, didaktickou hru, škálování a různé formy skupinové práce.

Závěrečné zjišťování

Pro závěrečné zjišťování jsem použila identickou aktivitu jako při úvodním zjišťování. Zúčastnil se jí odlišný počet žáků (z původních 21 bylo ve třídě přítomných 19). Za důležité pro posuzování výsledků považuji to, že ne všichni se zúčastnili každé výukové aktivity.



ZDROJ: ARCHIV VARIANT



Je to rodina?		ano	možná	ne	Komentáře
1	Lesbický nebo gay pár bez dětí.	26 %	26 %	48 %	Je to zvrácené celé. Nevidím emoci. Žijí spolu. Nemohli by se v SR oddat. Partnerství bez dětí není rodina. Vypadají jako kamarádi.
2	Lesbický nebo gay pár s dětmi.	58 %	21 %	21 %	Žijí spolu a mají se rádi, v rodině jsou děti i s dvěma rodiči. Stále ve mně převládá konzervativní názor. Jsou rodina, protože mají ty děti rádi, adoptované děti. Musí tvořit rodinu pro děti, neboť dítě musí vyrůst v rodině.
3	Osamělý rodič s dětmi	95 %	5 %	0 %	Je, ale neúplná. Nemá na výběr.
4	Velká, rozšířená rodina.	100 %	0 %	0 %	Je to normální prototyp, je to pěkné. Jsou spojení pokrevním svazkem.
5	Rodina, v které partneři/rodiče mají rozličný původ.	79 %	11 %	10 %	Zvrácené. Je to rodina, ale přijde mi to divné, když jsou spolu lidé různého původu, bez problémů by to mohlo fungovat v EU jen v UK nebo Francii. Úplná rodina. Nejde o vzhled, původ, kulturu, náboženství, jde o to, co mají v srdcích.
6	Rodina s někým se zdravotním postižením.	95 %	5 %	0 %	Nemůže za to nikdo. Stojí při sobě v nejhorším. Vzájemná pomoc.
7	Heterosexuální pár s dětmi.	100 %	0 %	0 %	Normální rodina, klasická rodina, nejnormálnější. Otec + máma + děti = rodina. Úplná rodina, všechno v pořádku. Všechno, jak má být.
8	Heterosexuální pár bez dětí.	68 %	11 %	21 %	Partnerství bez dětí není rodina. Jsou divní. Je to také o ničem. Pokud jsou manželé, tak možná ano.

U homosexuálního soužití bez dětí můžeme sledovat to, že žáci takové partnerství nepovažují za rodinu (z původně souhlasných 52 % na 26 % a z nerozhodnutých 26 % na 19 %).

Při posuzování homosexuálního páru s dětmi jako rodiny můžeme naopak sledovat mírné zvýšení podílu souhlasných odpovědí (z 52 % na 58 %) a o poznání výraznější nárůst nerozhodnutých (z 10 % na 21 %). Zároveň můžeme pozorovat snížení podílu nesouhlasných odpovědí (z 38 % na 21 %). Hodnotím to jako znak toho, že někteří žáci pod vlivem výukových aktivit nemají stejně vyhraněný názor jako předtím.

Shrnutí

Cíl, který jsem si stanovila po vstupním zjišťování, byl tedy i v krátkém časovém období dosažen. Za nejdůležitější změnu považuji to, že žáci se díky aktivitám dostali do fáze přehodnocování svých názorů, které jsou zároveň ochotní vyjádřit.

Navždy mladí?

🕒 45 minut

👤 8–14 let

ROZMANITOST • LIDSKÁ PRÁVA

Co aktivita zjišťuje?

Cílem této aktivity je posoudit, jak žáci vnímají seniory a stáří obecně. Kdo jsou podle nich senioři. Jaký postoj ke stáří mají a o jaké argumenty svůj postoj opírají. Cílem výuky je vyvážit pohled žáků na stáří jako na etapu, kdy člověk může aktivně vytvářet hodnoty, aktivně přispívat ke společenskému dění, kdy může být sám zdrojem pomoci ostatním.

Poznámka: V časopisech by měli být znázorněni senioři v různých situacích – jako sportovci, maratonci, otužilci, tanečníci, profesori, jako pacienti nebo klienti domů s pečovatelskou službou, lidé různé barvy pleti, různé tělesné konstituce. Je důležité, aby materiál, se kterým budou žáci pracovat, nebyl jednostranný. Případně mohou vytvořit koláž na počítači a při tomto úkolu si obrázky vyhledají sami.

Metody a formy

Individuální práce, komentovaná koláž.

Co potřebuji?

Noviny a časopisy, nůžky, lepidlo, papírové čtvrtky, potřeby na psaní a kreslení, záznamové archy.

➡ Záznamové archy najdete na webové stránce: www.varianty.cz/jakvimezetofunguje

Jak postupovat?

- Požádejte žáky, aby zavřeli oči a představili si, že zestárli. Nechte jim chvíli prostor promyslet si, co všechno by se změnilo, kdyby zestárli. Vyzvěte je, aby postupně říkali své představy, které si vybavují. Poté se jich zeptejte, jaké jsou jejich asociace ke slovu *senior*.
- Následně zadejte žákům, aby vytvořili koláž na téma *Senior, jak ho vidím já*. Upozorněte žáky, že koláž mohou dokreslovat a popisovat. Součástí koláže je také její název, který shrnuje jejich pohled na seniory.
- Na závěr si společně prohlédněte koláže a vyzvěte každého žáka/žákyni, ať svou práci okomentuje (ostatní mohou případně komentáře doplnit). Žáci odpovídají na otázky:
Jaké znaky (atributy) koláž znázorňuje? Jsou charakteristické pro seniory? Proč si to myslíš?
Proč tyto znaky se seniory spojuješ?
Jaké je motto tvé koláže? Proč to tak vidíš/zobrazuješ?
- Zaznamenávejte jejich odpovědi do záznamových archů.

Jak shromáždit výstupy?

Výstupem hodnotící aktivity je koláž (sepište si motta koláží), další komentáře žáků si poznamenejte do záznamového archu. Důležité je sledovat, jak žák/žákyně koláž zpracuje, jaké atributy pro charakteristiku seniorů použije – léky, hole, slevové kupony nebo sportovní potřeby. Pokud není jasné, zda jsou vyjádření pozitivní, či negativní, zeptejte se žáků.

Záznamový arch 1 – Pomocí jakých atributů seniory charakterizujete?

	Počet	Jaké atributy se v kolážích objevily?	Proč byly použity?
Volnočasové aktivity (aktivní versus pasivní stáří)			
Zdravotní stav (nemoc /léky, pomůcky, hole apod./ versus zdraví)			
Způsob života (samostatnost versus bezmoc /zranitelnost/)			
Finanční situace (peníze versus chudoba)			
Vnímání okolního světa (orientace /porozumění versus dezorientace/ nepochopení)			
Jiné			

Záznamový arch 2 – Jaká jsou motta koláží?

Motto	Zdůvodnění
<i>Ve stáří všichni září. Stáří m k moudrosti. Spokojené stáří. Šťastné stáří. Starý člověk = moudrý člověk. Spokojenost. Aktivní senioři. Změna image. Volný čas. Vnoučata. Čas letí, smrt přichází. Stáří je také věk. Nákupy a slevy. Tahle země není pro starý. Neúprosné stáří. Nudné stáří se blíží. Stáří provází skleróza. Stáří nerozumí moderní technice. Šedivé vlasy, stará pleť. Spousta léků a mastiček.</i>	Abychom pochopili, zda je pojmenování koláže (např. Ve stáří všichni září) pozitivní, či negativní, je důležité, aby žák/žákyně volbu názvu koláže zdůvodnil/a, a aby svůj názor podpořil argumentem. Tak může učitel/ka pochopit nejen jeho postoj, ale také to, jak k němu žák/žákyně dospěl/a.

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Předpokladem je, že postoje žáků budou ovlivněny konkrétní zkušeností se seniory (např. v rodině nebo s určitou skupinou v dopravních prostředcích).
- Především u vnímání seniorů jako anonymní skupiny se předpokládá vyjádření předsudku – jsou takoví všichni. Postoje žáků budou nejspíš ovlivněny mediálním obrazem seniorů, např. mediální diskuze kolem filmu *Šmejdi* (lidé, kteří se neorientují v současném nastavení věcí, a proto jsou častými terči podvodníků – jsou bezmocní, zranitelní).
- V kolážích sledujte a následně s žáky rozebírejte jaké atributy (vztahující se k trávení volného času, zdravotnímu stavu či finanční situaci starých lidí) stáří přisuzují.
- Všímejte si, jaká motta žáci pro své koláže volí, ptejte se na vysvětlení, proč název použili („*Ve stáří všichni září*“ nebo „*Život běží a smrt přichází*“).

Jak zjistit změnu?

Cílem výuky je přinést vyváženější pohled na seniory. Skupina, která může zahrnovat jak lidi závislé na pomoci, tak lidi produktivní, zdravé, kteří se mohou stát zdrojem pomoci pro druhé.

Městská základní škola (Česko)

Na základní škole, vycházející z programu *Otevřená škola*, působím již 6 let jako učitelka českého jazyka, dějepisu a etické výchovy, rovněž jsem metodičkou prevence. Školu navštěvuje asi 700 žáků, část z nich pochází ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Aktivitu jsem ověřovala v 9. třídě (21 žáků), ve které jsem třídní učitelkou. Setkáváme se v hodinách dějepisu, českého jazyka, výchovy k občanství, dramatické výchovy a třídnických hodinách. Žáci v této třídě museli čelit mnohým změnám v kolektivu, avšak jejich vztahy se nakonec upevnily.

Úvodní zjišťování

Aktivitu jsem naplánovala v rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost v hodinách výchovy k občanství jako součást tématu budoucnost (stáří), rodina. Chtěla jsem zjistit pohled žáků na seniory a stáří a také to, nakolik jejich názory budou ovlivněny médii. Předpokládala jsem, že se objeví témata nemoc, změna vzhledu, únava, nedostatek financí.

Postupovala jsem podle popisu aktivity *Navždy mladí?* a navodila jsem představu, že je dětem 65 let. Potom jsem je vyzvala, aby sdílely své pocity, postřehy. Někteří se usmívali, jiní byli zamlklí. První odvážlivci oznámili, že mají dobrý pocit, že viděli, co chtěli, tzn. jejich ideální představu o stáří (finanční zajištění, absence zdravotních problémů, schopnost vykonávat své koníčky). Jeden žák reagoval slovy: „Nedokážu si to představit.“

Ve třídě bylo cítit lehké napětí, které však zmizelo s tvorbou koláže na téma Stáří. Žáci si prohlíželi časopisy se zájmem, stříhali, lepili a kreslili nadpisy. Koláže jsme si pak navzájem ukázali a komentovali. S jejich popisem nebyl problém, avšak vysvětlení byla plytká, žáci se jim vyhýbali. Bylo třeba se jich neustále doptávat. Někteří ve své koláži využili i svou ideální představu o stáří z imaginace. (Příště bych se při zadání soustředila na to, aby žáci zpracovali téma stáří v obecné rovině. Odpověď jedné žákyně byla: „*Já to brala tak, že když jsem si to představila, tak to dám na papír.*“).

Příklady nadpisů koláží: *Mohu si koupit, co chci, Umřu spokojená se svým životem, Plně využiji každou slevu, Nesmrtelnost neexistuje, stáří potká každého, Vráskám se nevyhneme, jsou součástí naší budoucnosti, Ztráta osob, na kterých nám záleželo či záleží nebo Nikdy nechtěj zestárnout sám.*

Jednou z nejvíce zastoupených byla kategorie *volnočasové aktivity* (plavání, masáž,

ZDROJ: ARCHIV VARIANT



restaurace, kolo, zahrada, příroda, florbalová hůl, cestování apod.) s vysvětlením: „Budu dělat, co mě baví.“, případně „Práce na zahradě – to staří dělají, ne?“

Další zastoupenou kategorií byla *rodina* (vnoučata, partneři, manžel – elegantní, manželka – krásná a mladá) s vysvětlením: „Život nikdy nebyl určen jen pro jednotlivce, ale pro celou rodinu.“, „Ztráta blízkých.“ nebo „Starší muži potřebují sex s hezkou ženou.“



ZDROJ: ARCHIV VARIANT

Dále žáci mluvili o *materiálním zázemí a penězích* se zdůvodněním: „Abychom byli spokojení, potřebujeme tyto věci. Chci být za vodou.“ nebo „Správný důchodce chytá slevy.“

Stáří žáci dále spojují se splněním celoživotních snů, ale i s různými obavami (ze smrti, samoty apod.), se změnou vzhledu nebo únavou.

Z odpovědí žáků vyplynulo, že nejpočetnější skupinou je *majetek*, následuje *rodina* a na třetím místě jsou *volnočasové aktivity*, což si vysvětlují mediální masáží prostřednictvím reklam – pokud něco nemáme, nemůžeme být šťastní.

Úskalí této aktivity je také v použitých časopisech. Využila jsem především Koktejl, Lidé a země a různé letáky. Přesto najít přirozeně vzhlížející staré lidi je náročné. Všude je reklama, fotografie mladých, krásných a úspěšných.

Výuka

Ve výuce jsem chtěla docílit většího respektu k seniorům, k jejich názorům i pohledu na život a svět. Žáci by si měli být vědomi vlivu životních zkušeností na jednání člověka a nacházet spíše souvislosti mezi tím, co utváří jejich identitu, a tím, co utváří identitu jiných lidí (včetně seniorů).

Proto jsem sestavila plán z těchto aktivit:

- **Rodinné album** (žáci si přinesli fotografie z rodinného alba, sdíleli je se spolužáky);
- aktivity **Album života** a **Příběh identit** (dostupné na portálu *Naši nebo cizí?*);
- workshop **Gender v reklamě** (od *Otevřené společnosti*) – speciálně tuhle část hodnotili velmi pozitivně, byli překvapeni, v jak velkých dávkách jsme bombardováni sexismem v reklamě;
- program **Den, kdy se mi změnil život** v Lidicích (žáci se seznámili s konkrétními osudy dětí, jejichž životy významně ovlivnila 2. světová válka a holocaust). Ve druhé části programu přišla Marie Šupíková – lidické dítě, které přežilo. Vyprávěla poutavě a lidsky svůj příběh. V očích žáků byl obdiv, údiv a dojetí. Zpětně jsem se dozvěděla od jedné maminky, že její syn doma s manželem dlouze diskutoval nejen o lidické tragédii, ale i o paměti rodiny.

Závěrečné zjišťování

Pro tuto část jsem vybrala aktivitu *Co dělají senioři?* (ke stažení na www.varianty.cz/jakvimezetofunguje) s cílem získat co nejkonkrétnější odpovědi. Čtyřčlenné skupinky dostaly různá tvrzení, která měly prodiskutovat a rozmyslet jejich umístění na terčovém diagramu. Následovaly metody *palec nahoru* a *nedokončené věty* (aktivují téměř všechny žáky).

Aktivita – terčový diagram (umístění výroků)

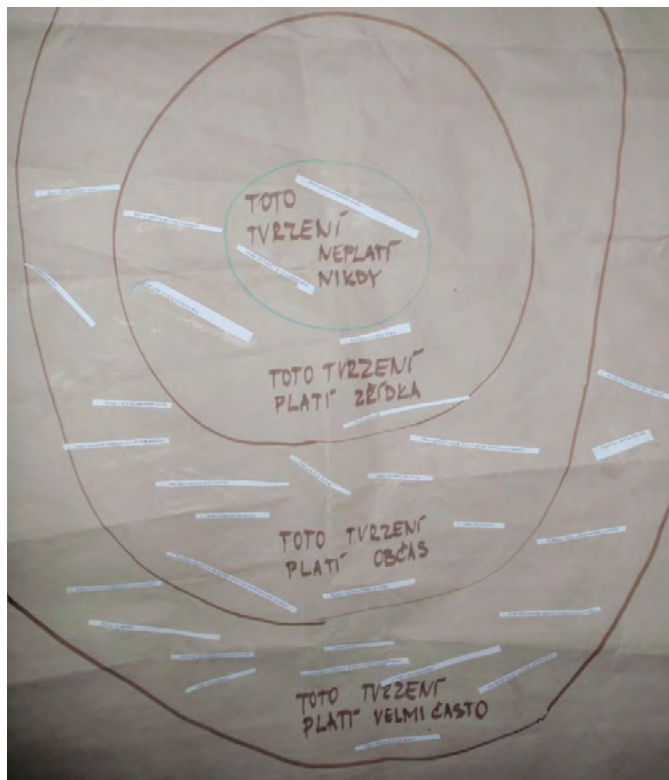
Toto tvrzení nikdy neplatí:	- Dává vnoučatům našetřené peníze. - Sleduje rád trendy v nových technologiích.
Toto tvrzení platí zřídka:	- Rád vyjíždí na výlety na kole. - Chodí do kostela. - Bojí se cestovat na velké vzdálenosti. - Aktivně vstupuje do komunitního dění.
Toto tvrzení platí občas:	- Bere velké množství léků. - Vydělává peníze. - Sleduje v televizi nekonečné seriály. - Ztrácí schopnost orientovat se v okolním prostředí. - Tráví čas s rodinou, hlídá vnoučata. - Hraje s vrstevníky karetní hry. - Potřebuje rozmanité pomůcky (lupa, hůlka, francouzské hole nebo chodítko). - Poznává rád nová místa, nové lidi, země. - Ztrácí sluch a zrak. - Chodí plavat do bazénu. - Organizuje různá setkání lidí. - Chodí na různé kulturní akce (do galerie, divadla na koncerty).
Tato tvrzení platí velmi často:	- Bere velké množství léků. - Vydělává peníze. - Sleduje v televizi nekonečné seriály. - Ztrácí schopnost orientovat se v okolním prostředí. - Tráví čas s rodinou, hlídá vnoučata. - Hraje s vrstevníky karetní hry. - Potřebuje rozmanité pomůcky (lupa, hůlka, francouzské hole nebo chodítko). - Poznává rád nová místa, nové lidi, země. - Ztrácí sluch a zrak. - Chodí plavat do bazénu. - Organizuje různá setkání lidí. - Chodí na různé kulturní akce (do galerie, divadla na koncerty).

Výrok „*je členem různých spolků a sdružení*“ žáci původně umístili mezi ty, které platí zřídka. Ozvala se dívka, která ostatní přesvědčovala, že u nich ve městě je několik spolků (např. zahrádkáři, rybáři) a v nich jsou senioři velmi aktivní. Výrok jsme po dohodě přesunuli mezi ty, které platí velmi často.

Výrok „*zajímá se o dění kolem sebe*“ byl původně v kolonce občas. Někteří s tím ale nesouhlasili. Argumentovali, že senioři nemají co dělat, proto sledují dění kolem sebe, nejen zprávy, politiku, ale i „drby“. Výrok byl proto přemístěn do kolonky velmi často.

Výrok „*chodí na různé kulturní akce*“ byl původně v kolonce zřídka. Jedna žákyně však přesvědčila ostatní, že její babička a její kamarádky chodí pravidelně na kulturní akce. Následovala diskuze o tom, že nic neplatí obecně. Je těžké něco zaškatulkovat.

Z hlasovací metody *palec nahoru* vyplynulo, že žáci považují stáří za přirozenou součást života a prarodičům přisuzují důležitou funkci ve svých rodinách (protože na svá vnoučata mají



dostatek času, pohlídají je, jsou hodní a rozmazlují je).

Z následné diskuse o výročí vyplynulo, že se žáci stáří bojí, protože nevědí, co je přesně čeká. Říkají: „*Je to za dlouho.*“ Mezi obavy patří strach z nemocí, fyzické nemohoucnosti a změny fyzického vzhledu. Užívat si stáří jde tedy, když jsou senioři v dobré kondici a mají kontakt se svou rodinou.

Shrnutí

Kdybych měla aktivitu realizovat znovu, vynechala bych na začátku řízenou imaginaci a pracovala bych s ní až po koláži. Také bych doporučila zaznamenávat hodinu na kvalitní diktafon nebo videokameru. Pokud totiž řídíte lekci sami, nejste schopni zaznamenat všechny odpovědi. Navíc když jsem si pouštěla

svůj nepodařený audiozáznam, došlo mi, jaké mluvní stereotypy využívám.

Dále uvažuji o tom, že příště bych zařadila i Vennův diagram, ve kterém by úkolem žáků bylo: „*Zapiš, co máš společného/odlišného se svým prarodičem.*“ Zjištění, že mnoho věcí sdílíme bez ohledu na věk, může být pro žáky důležité. Mohou ho pak přenášet na vztahy s jinými seniory – pohled na vlastní babičku a dědu je totiž jiný než na „cizí“ seniory.

Ačkoliv některé stereotypy o seniorech přetrvávají, myslím si, že žáci o nich a jejich roli ve společnosti více přemýšlejí, i když to každý vyjadřuje svým „pubertálním“ způsobem. Na závěr bych vypíchla dokončení věty: „*Senioři často dělají to samý jako ostatní lidi, protože to jsou normální lidi.*“

Jsou povolání pro dívky a chlapce?

🕒 45 minut

👤 7–14 let

ROZMANITOST • LIDSKÁ PRÁVA

Co aktivita zjišťuje?

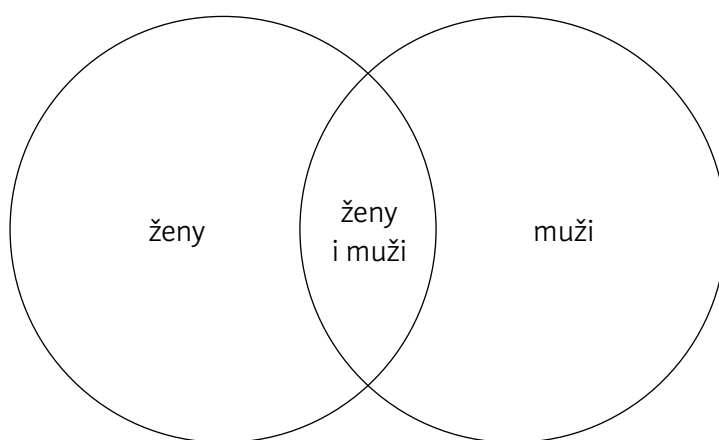
Hlavním cílem této aktivity je zmapování genderových stereotypů spojených s vybranými vlastnostmi a dovednostmi. Pokusíme se zjistit a zaznamenat, které činnosti žáci považují za „mužské“ a které za „ženské“, a na základě čeho tato přesvědčení vznikají a jak se mění.

Metody a formy

Skupinová a individuální práce, Vennovy diagramy, diskuze, kresba.

Co potřebuji?

Sedm prázdných listů A3 s názvy profesí (opravování automobilů, řízení autobusu, vědecká činnost, ošetrovatelství ve zdravotnictví, učitelství v mateřské škole, obsluhování v restauraci, administrativní činnosti), prázdné kartičky velikosti A6, lepicí hmotu a fixy pro žáky, záznamový arch pro vyučujícího, pracovní list s protínajícími se kruhy (Vennovy diagramy) pro žáky.



Jak postupovat?

Varianta A

- Rozdělte žáky do 7 skupin a každé rozdejte papír formátu A3 (s názvem některé z profesí).
- Řekněte žákům, ať na papír nakreslí člověka, který povolání (napsané na papíru) vykonává. Upozorněte je, ať nakreslí vše, co k člověku vykonávajícímu povolání patří.
- Až svou kresbu dokončí, ptejte se jich, proč nakreslili právě toto. Diskutujte s nimi nad různými detaily kresby, žádejte zdůvodnění. Následně se ptejte i na to, jestli a proč se jedná o ženu/muže.
- Poté rozdělte žáky do skupin a rozdejte jim 4 prázdné kartičky a jedno z povolání (napsané na archu papíru). Rozdělte žáky tak, aby každé povolání bylo zpracováváno dvěma skupinami.

Řekněte jim, aby na 4 kartičky napsali velkým písmem vlastnosti a dovednosti, které jsou potřeba pro výkon povolání. (Pro mladší žáky je lepší formulace: *Jaký musí být a co musí umět?*)

- Vyzvěte skupiny, aby postupně lepily své popsané karty na papír s danou profesí. Do záznamového archu zapisujte všechny vlastnosti a dovednosti (ke každému povolání).
- Z vlastností a dovedností, které žáci pojmenovali jako důležité pro výkon dané profese, vytvořte seznam na tabuli.
- Řekněte žákům, aby každý sám zpracoval do Vennových diagramů, zda se pojmenované vlastnosti a dovednosti ze seznamu vyskytují u všech lidí, nebo spíše jen u mužů, nebo žen. Žáci také vyplní zdůvodnění pro zařazení. Diagramy si od nich vyberte.

Varianta B

- Nalepte na tabuli 7 papírů formátu A3, na kterých jsou napsány profese.
- Krátce se zeptejte žáků na povolání na tabuli:
Které z uvedených povolání by vás nejvíce bavilo? Které nejméně? Proč?
Znáte někoho, kdo některé z povolání vykonává?
Dá se říct, že některé z povolání vykonává lépe žena, nebo muž?
- Poté rozdělte žáky do skupin a rozdejte jim 4 prázdné kartičky a jedno z povolání (napsané na archu papíru). Rozdělte žáky tak, aby každé povolání bylo zpracováváno dvěma skupinami. Řekněte jim, aby na 4 kartičky napsali velkým písmem vlastnosti a dovednosti, které jsou potřeba pro výkon povolání. (Pro mladší žáky je lepší formulace: *Jaký musí být a co musí umět?*)
- Vyzvěte skupiny, aby postupně lepily své popsané karty na papír s danou profesí. Do záznamového archu (ke každému povolání) zapisujte všechny vlastnosti a dovednosti.
- Z vlastností a dovedností, které žáci pojmenovali jako důležité pro výkon dané profese, vytvořte seznam na tabuli.
- Řekněte žákům, aby každý sám zpracoval do Vennových diagramů, zda se pojmenované vlastnosti a dovednosti ze seznamu vyskytují u všech lidí, nebo spíše jen u mužů, nebo žen. Žáci také vyplní zdůvodnění pro zařazení. Diagramy si od nich vyberte.

Jak shromáždit výstupy?

Výstupy skupinové práce shromážděte do záznamových archů.

Typ profese	Popis nakreslené postavy (Dá se říct, že některé z povolání vykonává lépe muž, nebo žena?)	Jaký/jaká musí být? Co musí umět?
Řízení autobusu		
Výzkumnická profese		
...		

Pojmenované vlastnosti a dovednosti rozřadí žáci do Vennových diagramů. Napište, kolikrát byla určitá vlastnost/dovednost přiřazena k ženám, mužům a k oběma. Připište, jak žáci umístění vlastnosti/dovednosti zdůvodňují.

	Ženy	Ženy i muži	Muži	Zdůvodnění
Vlastnost/dovednost 1				
Vlastnost/dovednost 2				
...				

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Cílem aktivity je zaznamenat, jaké představy mají žáci o dispozicích pro různá povolání. Hlavním cílem je zmapování genderových stereotypů spojených s vybranými druhy profesí.
- Je důležité zjistit a zaznamenat, jaké mají žáci představy o povoláních, které většinou vykonávají ženy a které muži. Aktivita zároveň ověřuje, jaké charakteristiky (vlastnosti a dovednosti) žáci přisuzují ženám, jaké mužům a jaké považují za společné.
- Všimněte si, jak vysvětlují zařazení vlastností a dovedností k jednotlivým pohlavím.

Jak zjistit změnu?

- Při opakování výuky si všimněte, jak žáci uvažují o jednotlivých povoláních, zda na ně místo z hlediska kategorií (mužské a ženské) nahlíží z hlediska předpokladů, které jsou pro jejich vykonávání nutné.

Městská základní škola (Česko)

Jsem studentkou 5. ročníku pedagogické fakulty, zároveň však již třetím rokem vyučuji na základní škole.

Pro studii jsem si vybrala 2. třídu (17 žáků – 7 dívek, 10 chlapců), v níž jsem třídní učitelkou. Dívky jsou spíše klidnější a hrají si v menších skupinách. Živější části hodin zajišťují chlapci, kteří se většinou sdružují do jedné skupiny. Při práci ve skupinách je vždy těžké jejich rozdělování, protože chce být každý s každým.

Úvodní zjišťování

Žáci jsou mladší a hravější, aktivitu jsem proto upravila. Například jsem zařadila více her, jednodušší pojmenování a pojala jsem ji jako celodenní projekt.

Děti si mohly vybrat, zda budou pracovat samostatně, nebo ve skupinách. Jeden žák, který je rychlejší a šikovnější, za mnou sám přišel a požádal mě, zda by mohl alespoň některé skupinové aktivity vykonávat sám.

Když žáci pomocí různých nápověd vyluštili téma dne, následovala diskuze, co všechno slovo povolání zahrnuje a co to vlastně je. Mluvili jsme o profesi rodičů i širšího příbuzenstva. Potom jsme se věnovali povoláním pilotování letadla, výzkumnická profese, ošetřovatelství ve zdravotnictví, učitelství v mateřské škole a opravování automobilů.

Děti jsem losováním rozdělila do skupin po dvou až třech. Jejich úkolem bylo namalovat člověka, který vykonává danou profesi. Neustále jsem jim také připomínala, že daný člověk nosí nějaké oblečení, s něčím pracuje atd. Během kresby jsem mezi žáky procházela a pokládala jsem jim různé otázky: *Proč je to právě takhle? Jak jste na to přišli? Jak jste se domluvili? Čí to byl nápad? Proč právě tato barva? Tuto pomůcku skutečně potřebuje k této práci?* atd.

Aktivita byla zakončena diskuzí na koberci, kde každá skupina představila své dílo. Všechna povolání byla ztvárněna mužskou postavou, kromě učitelství v mateřské škole.

Žáci se opravdu zabývali nejrůznějšími detaily a vše na jejich obrázcích bylo propracované.

Pilotování letadla	Pilot měl čepici, protože to je znak každého pilota. Vykonávat ho může jedině muž, protože se nebojí, ví si rady a hlavně v kokpitu je hodně tlačítek a ta zvládne ovládat jedině muž.
Výzkumnická profese	Výzkumníkem může být jedině chlapec, protože dívky se starají jen o účesy a také kvůli vykonávání tohoto povolání v terénu.
Ošetřovatelství ve zdravotnictví	Ošetřovatel se stal doktorem s červeným pláštěm, aby nebyla vidět krev („krev holky nezvládají“).

Učitelství v mateřské škole	Paní učitelka v mateřské škole byla vysoká, aby viděla na všechny děti. Žáci sice mají nepřímou zkušenost s mužem v mateřské škole, ale stejně tohle povolání považují za ženské.
Opravování automobilů	Opraváři automobilů měli rozdělenou práci. Jeden držel kladívko a tloukl do kapoty, druhý podával nářadí. Povolání se přejmenovalo na automobilník („ <i>vykonávat ho může jedině muž, protože holky jsou slabé</i> “).

Dále jsme řešili, jaký člověk vykonávající určité povolání musí být a co musí umět.

O jednotlivých vlastnostech a dovednostech jsme společně diskutovali a poté je řadili do tří sloupců – vlastnosti / dovednosti společné oběma pohlavím, jen mužské, nebo ženské.

Často se stávalo, že žáci řekli svůj názor, ale s odůvodněním měli veliký problém. Vycházeli z vlastních zkušeností, postojů v rodině nebo PC her či filmů, jež na ně působí. Někteří se rozhodli podle spolužáků. Za typicky mužské vlastnosti a dovednosti považují – *vycvičený, ostražitý, maskovaný / práce s auty, opravování, znalost všech čudlíků v letadle, vyznání se ve vzduchu*. Za typicky ženskou vlastnost *klid* („*klidnost*“), dovednost se neobjevila. Všechny dívky přítomné při ověřování jsou hodné, klidné, tiché, takže výsledek o typicky ženské vlastnosti mě nijak nepřekvapil.

Ačkoliv vyšlo při rozdělování najevo, že dané vlastnosti a dovednosti mohou mít ženy i muži, v závěrečné otázce, zda by tedy pilotem mohla být žena, většina žáků odpověděla „*nikdy*“.

Výuka

Chtěla jsem trochu nabourat pohled žáků na vlastnosti a dovednosti mužů a žen. Zaměřila jsem se na různá povolání, role ve společnosti a v domácnosti, postavení žen a mužů v reklamě.

Celou výuku jsem pojala jako badatelský projekt, při němž se pracovalo samostatně i ve skupinách na různých aktivitách:

- **Letovisko duchů** (Dovolená na ostrově, na kterém chybí veškerý personál. Žáci obdrží seznam pracovníků, kteří jsou pro chod hotelu nezbytní, ve skupině se musejí dohodnout, kdo bude danou práci zastávat, kolik jí věnuje času atd.).
- **Balón** (Žáci se ocitnou v přetíženém balónu. Každý z nich je zástupcem určitého povolání. Musejí společně vyřešit nastalou situaci, aby se zachránili.).
- **Průzkum** týkající se povolání rodičů, příbuzných, v budoucnosti vlastního.
- **Jak to mám/máš/máte?** (Tato činnost zahrnovala nejrůznější každodenní úkoly od vysávání k vedení společnosti. Žáci pracovali s obrázky činností. Rozvíjí se diskuze o vykonávání dané činnosti v rodině, u kamarádů, v televizních reklamách, pohádkách. *Kdo vykonává určité činnosti více a proč?*)



ZDROJ: ARCHIV VARIANT

Ohledně reklamy, která nás obklopuje každý den, jsme zkoumali, jaké role zde ženy a muži zaujímají, kde a v jakých situacích se v reklamě častěji objevuje muž, nebo žena a proč.

Nešlo mi o to, abych úplně změnila myšlení žáků, ale o to, aby se na mužskou a ženskou roli podívali z více úhlů a uvědomili si, že některé činnosti a povolání mohou být vykonávána muži i ženami. Samozřejmě, že každé pohlaví má předpoklady pro určité činnosti, ale existuje možnost (a není to nic divného), pokud se o to pokusí i pohlaví opačné.

Závěrečné zjišťování

Opět jsem aktivitu pojala jako celodenní projekt, který ukončil naše celoroční bádání, a trochu ji upravila, aby žáky bavila. Žáky (ve třídě jich bylo 14) jsem znovu pomocí losování rozdělila do skupin.

Nejdříve malovali povolání, ale v opačném rodě, než tomu bylo při prvním ověřování. Ze všech povolání (opravářka automobilů, pilotka letadla, výzkumnice, učitel v mateřské škole), která žáci vnímali jako spíše mužská, se stala ženská a naopak.

Po dokončení jsme se zaměřili na jednotlivé obrázky.

Pilotka	Měla jsem možnost porovnat, jak se liší pilot z úvodního zjišťování a pilotka ze závěrečného. Obě postavy byly namalovány s modrým oblečením – představa uniformy. Na každém z obrázků se ještě objevilo letadlo. Pilotka měla při sobě kartu pojištěnce, kdyby se něco náhodou stalo.
Opravářka	Ve skupině byl žák, který se chtěl v této aktivitě předvést a vytvořil opravářku, která měla odhalená prsa, na která lákala zákazníky, v ruce držela jedovatý šampon, kterým je otrávil a okrade. V druhé ruce drží kladívko smrti a šroubovák na vytahování mozků, aby byla chytřejší. Na ruku má dlouhé nehty, aby mohla lidi rozřezávat, někdy se stává kanibalem. Je to blázen, není vyučená a naučila se opravovat automobily ve vězení.
Učitel v mateřské škole	Učiteli v mateřské škole je přesně 60 let, nikdo nedokázal vysvětlit proč. Děti kolem něj jsou stejně prťavé jako při prvním ověřování, probíhá mezi nimi souboj o hračku. Pan učitel si nestříhá nehty, aby mohl ukázat drápy, když děti zlobí. Má děti rád. Muž může takové povolání určitě také vykonávat.
Výzkumnice	Výzkumnice (Jana Nováková) byla namalována jako manželka pana výzkumníka z úvodního zjišťování. Každý z nich ale momentálně pracuje na jiném výzkumu, potkávají se doma. Má vlasy v copáncích, aby se jí nechytily za strom, má nalakované nehty, protože je máma nosí nalakované, brýle má proto, aby lépe viděla. V ruce drží lupu, aby mohla zkoumat stopy. Na zádech nosí batoh s vodou. Nosí oblečení značky Bushman.

Žáci přemýšleli, co právě člověk, který vykonává dané povolání, musí umět a jaký musí být. Téměř všechny vlastnosti a dovednosti žáci přisoudili oběma pohlavím. Mezi mužskými se objevila *zlost, vybavenost/zacházení s nářadím a vyměňování pneumatik*. Ženská dovednost se opět neukázala a za vlastnost je považováno *být trochu strašpytel a pěkná*.

Poté se měli žáci zamyslet nad tím, zda opačné pohlaví musí být pro výkon daného povolání jiné, nebo ne a zda musí umět něco jiného nebo mít znalosti navíc.

POVOLÁNÍ	VLASTNOSTI DOVEDNOSTI	Vlastnost / dovednost pro opačné pohlaví	Které pohlaví může lépe vykoná- vat dané povolání?
Pilotka letadla	Chytrá, pěkná, zlá, trochu strašpytel. Umět řídit letadlo, nemít strach z výšek, skákat padákem, zvládnout turbulence, umět vzlétnout s letadlem,	X	Obě pohlaví
Učitel v mateřské škole	Hodný, starostlivý, trochu přísný. Umět dávat pozor, odpovídat na různé otázky, hrát na klavír.	X	Obě pohlaví
Výzkumnice	Chytrá, pozorná, citlivá, trpělivá, učenlivá, vybavená, připravená. Zná vše o přírodě, dobře stopovat, mít oči na stopkách, hledat.	X	Obě pohlaví
Opravařka automobilů	Bláznivá, hustá, trpělivá, hloupá. Umět umýt auto, musí mít triko, které se může zničit, umět zacházet s nářadím, umět vyměňovat pneumatiky.	X	Obě pohlaví

Několikrát jsme při společných diskuzích narazili na povolání kněze. Toto povolání považovali za typicky mužské. Stejně jako horníka („*může to být jen kluk, protože dole pod zemí může padat kamení*“) nebo boxera („*muž, protože holky neumějí bojovat*“).

Většina ale tvrdila, že dívky i chlapci by mohli mít povolání, jaké chtějí. Musí se jen něčemu naučit nebo nějak být.

Splnění vytyčeného cíle se projevilo i na žákovi, který zprvu u výzkumné profese tvrdil: „*Výzkumnice holky nemohou být, vždyť se starají jen o ty své účesy a taky nehty a malování.*“ Nyní si byl jistý, že mohou být výzkumníci i výzkumnice, protože je důležité, aby se naučili a pochopili to, co zkoumají.

Shrnutí

Celkově nejzajímavější pro mě bylo, když žáci zkoumali postavení muže a ženy v běžných televizních reklamách. Jeden z žáků prozkoumával reklamní spoty o autech a přišel s objevem, že ačkoliv zajímají auta spíše muže, tak se v reklamách více vyskytují ženy. Pohotový tatínek mu vysvětlil, že auta a ženy patří k sobě, proto se objevují v reklamách dohromady. Žák to pochopil po svém a usoudil, že když se tedy ženy ochomýtají kolem aut, pak mohou být opravářkami (začnou autům rozumět).

Každá výuková aktivita pomohla k posunu jinak. Každý potřeboval svůj čas na vstřebání a pochopení.

Městská základní škola (Česko)

Na městské škole (zhruba 420 žáků), do které dojíždějí také děti z okolních obcí, učím již třetím rokem český jazyk na druhém stupni.

Jsme „Škola v pohybu“ – pořádáme různé vzdělávací aktivity a akce (např. Den řemesel).

Pro zjišťování jsem si vybrala 8. ročník (17 žáků). Děti jsou komunikativní, nápadité, občas mě překvapí svým přehledem. Myslím, že za tři roky, co třídu znám, jsme si mezi sebou vybudovali pěkný vztah.

Úvodní zjišťování

Téma *Jsou povolání pro dívky a chlapce?* jsem zvolila proto, že by žákům mohlo usnadnit rozhodování při výběru budoucího povolání, před nímž jako osmáci stojí. Aktivitu jsem nechala v původní podobě a ujistila jsem žáky, že ji nebudu známkovat, což přispělo ke klidné a pro žáky bezpečné pracovní atmosféře.

Žáci se nebáli své názory prezentovat, diskutovat o nich a zároveň i tolerovali názor spolužáka nebo spolužačky. Počáteční problém pro ně představovalo zformulování důvodů svých rozhodnutí.

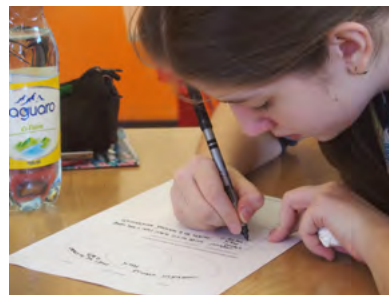
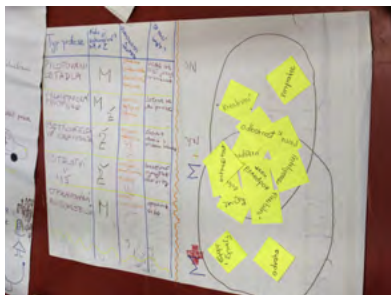
Z diskuze celé třídy vyplynulo, že žáci na povolání nahlíží dle své zkušenosti. V mateřské škole potkávají jen samé ženy, nikdy neviděli ženu opravovat auto v servisu, proto je jasné, že tuto profesi má vykonávat jen to či ono pohlaví. Na základě tohoto stereotypu připisovali i konkrétnímu pohlaví dané vlastnosti a dovednosti. Například skupina pracující s učitelstvím v mateřské škole uvedla jako typicky ženskou vlastnost *trpělivost* a *vyrovnanost*. Stejnou vlastnost připsala mužům skupina věnující se pilotování letadla. Do této chvíle se však nikdy nezamýšleli nad tím, jaké vlastnosti a dovednosti by měli mít lidé vhodní pro konkrétní profesi bez ohledu na pohlaví.

Výuka

Mým cílem bylo přimět žáky k hlubšímu přemýšlení o kvalitách daného jedince, které jsou důležité pro výkon každého povolání a nejsou mu biologicky přisouzeny tím, že se narodil jako muž, či žena. A že stejných výsledků mohou ve většině povolání dosáhnout obě pohlaví. Dále jsem se zaměřila na to, jak zlepšit argumentaci a schopnost odůvodnit svá rozhodnutí.

Nejprve jsme si vysvětlili pojmy gender, generové role, genderové stereotypy. Následovalo krátké video *Gender nemá vítěze* (dostupné na youtube.com). Toto téma bylo pro žáky nové a chtěli se o něm dozvědět víc. Jejich otázky směřovaly například k (ne)spravedlivému rozdělování pracovních míst, úkolů a činností v domácnosti. Myslím, že se mi podařilo v jejich hlavách otevřít spoustu myšlenek a naladit je na další práci.

Na řadu přišlo další video shrnující výsledky průzkumu, do něhož se zapojila skupina lidí porovnávací mediální vyobrazení mužů a žen ve dvou konkrétních časopisech. Z diskuze vyplynulo,



ZDROJ: ARCHIV VARIANT

že někteří žáci jsou doslova zaraženi výsledkem a že se jim opravdu nelíbí takové nahlížení na obě pohlaví.

Další aktivita byla zaměřená na mužské a ženské dovednosti – v čem vynikají, kde mají slabiny. Pro snazší rozpoutání diskuze jsem použila fotografii pořízenou před občerstvením McDonald's. Nechala jsem jim chvíli prostor pro přemýšlení, jak fotografii rozumí – šlo o speciální parkovací místo pro ženy, které je širší než to běžné. Překvapila mě odpověď jedné dívky, která o sobě ví, že jako žena bude mít problém s parkováním, a proto je za speciální místa pro ženy vlastně ráda. Diskuzi jsem volně převedla v otázku, zda by si dívky troufaly pilotovat letadlo, zda by chlapci chtěli zkusit povolání učitele v mateřské škole a proč. Téma jsme ukončili zamyšlením se nad tím, čím by jednou opravdu chtěli být a jestli pro dané povolání mají potřebné vlastnosti a dovednosti.

V poslední činnosti jsem se zaměřila na hračky (s čím si žáci jako malé děti hráli a jaké hračky by v roli rodiče zvolili). Jako motivaci k tématu jsem využila úsměvné video *V Londýně přestali dělat hračky pro holky a kluky* (dostupné na serveru prozeny.cz). Hlavní hrdinkou je malé děvče, které se zlobí, že v hračkářství prodávají pro holčičky jen samé růžové panenky, kdežto pro chlapce jsou tu superhrdinové apod. Totéž vyplynulo i z diskuze se žáky. Uvědomují si, že v hračkářství najdeme dívčí oddělení hýřící růžovou barvou, panenkami, kočárky a kuchyňkami, kdežto oddělení pro chlapce je plné her rozvíjející fantazii, logiku, prostorové přemýšlení. Sami žáci došli k závěru, že výběrem hračky může rodič ovlivnit budoucí postavení dívky-ženy a chlapce-muže ve společnosti, tedy i v zaměstnání. Příkládám některé zajímavé myšlenky.

„Protože pak si děvčata nemusí myslet, že mají být jen v kuchyni. A chlapci mají jen něco opravovat.“	„Výběr hračky má opravdu vliv. Když holčičce koupí auto, může mít do budoucna ráda auta.“
„Pokud je dítě-chlapec nakloněn panenkám a je jedináček, nemusí to podle mě nic znamenat. Někteří rodiče jsou tak hloupí, že ho hned honí po různých psychologích. Podle mě nezáleží, s čím si hraje. Hlavně, že je spokojený. I holčička si může hrát s autíčky. Společnost by se neměla zakládat na faktu: KLUK = MODRÉ AUTÍČKO, DĚVČE = RŮŽOVÁ PANENKA.“	„Klučičí hračky musí být vždy auta, panáčky, vojáčky atd. Všechno v takových tmavých barvách. Modrá, šedá, zelená. Ty hračky mají většinou vlastnosti zabíjet, drsnost... Ale podle mě je jedno, jestli si kluk hraje v kuchyňce, nebo s autodráhou. Většina holek si hraje v kuchyňce. S panenkou, domečkem. Všechno je takové barevné, šťastné. Vlastně opak kluků.“
„Když si bude kluk hrát s panenkami, tak se pak bude chtít starat o dítě. Když si holka bude hrát s náradím, tak může v budoucnu klidně něco opravovat.“	„Dítě by si mělo samo vybrat, s čím si chce hrát.“

Závěrečné zjišťování

Závěrečné zjišťování probíhalo takřka ve stejném duchu. Vynechala jsem pilotování letadla a aktivitu rozšířila o tři povolání – řízení autobusu, administrativní podporu a obsluhu v restauraci, takže skupin bylo sedm.

Z výsledků pak bylo zřejmé, že došlo ke změně vnímání vlastností a dovedností typicky ženských a mužských. Téměř vymizelo jejich přisuzování tomu či onomu pohlaví a naplnil se prostor určený pro pohlaví obě. Je tedy evidentní, že žáci už nenahlíží na povolání z pohledu pohlaví (mužské nebo ženské), ale zamýšlí se více nad vlastnostmi a dovednostmi potřebnými k jeho výkonu. Do povolání žáky označeného jako typicky mužského se někdy dostala vlastnost či dovednost přisuzovaná ženám a naopak. Podle mého názoru není důležité množství ani složení vlastností a dovedností, které žáci připisují jednotlivým povoláním (u některých povolání oproti prvnímu ověřování totiž došlo k výraznému úbytku). Stejně pro mě bylo sledovat, s jakou jistotou o vlastnostech a dovednostech hovoří, jak argumentují, a že většinu z nich připisují oběma pohlavím.

Pro záznam vlastností jsem použila barevné rozlišení (*zelená* – mužské vlastnosti/dovednosti, *fialová* – ženské vlastnosti/dovednosti).

Povolání	Úvodní zjišťování			Závěrečné zjišťování	
	Pohlaví, které povolání vykonává	Vlastnosti	Dovednosti	Pohlaví, které povolání vykonává	Vlastnosti
Pilotování letadla	Výhradně muži	<i>Fyzické a psychické zdraví</i> – aby neohrozil životy ostatních. <i>Vyrovnanost a trpělivost</i> – musí být psychicky vyrovnaný, aby zvládl řešit nečekané situace. <i>Fyzická zdatnost</i> – aby dokázal přitáhnout knipl.	<i>Prostorová orientace</i> – hlavně ve vzduchu, aby odhadl například přistávání. <i>Přesnost</i> – aby při přistávání správně dosedl na runway. <i>Letecký průkaz</i> – musí ho vlastnit, aby mohl létat. <i>Zručnost</i> – aby dokázal ovládat všechny prvky letadla.		
Výzkumnická profese	Obě pohlaví	<i>Vytrvalost</i> – zůstává dlouho u práce a nevádí mu/jí to. <i>Bystrost</i> – rozumí mnoha věcem a používá je. <i>Šikovnost</i> – zvládá svou práci bez velkých obtíží. <i>Smysl pro detail</i> – pracuje do nejmenších detailů. <i>Znalost</i> – dobře se orientuje v tom, co zkoumá. <i>Trpělivost</i> – když něco ve výzkumu nejde, neodradí ho/jí to. <i>Učenlivost</i> – rád/a se učí novým poznatkům. <i>Všímavost</i> – všímá si všeho (i okolí).	<i>Spolupráce</i> – spolupracuje a oceňuje práci se kolegy.	Obě pohlaví	<i>Vytrvalost a trpělivost</i> – stále dokola dokáže řešit jednu a tu samou situaci, problém. <i>Důslednost</i> – dbá na všechny důležité detaily, nic nevynechá. <i>Zručnost</i> – umí dobře manipulovat se zkoumaným materiálem.

Povolání	Úvodní zjišťování			Závěrečné zjišťování	
	Pohlaví, které povolání vykonává	Vlastnosti	Dovednosti	Pohlaví, které povolání vykonává	Vlastnosti
Učitelství v mateřské škole	Výhradně ženy	<i>Trpělivost a vyrovnanost</i> – aby jí neruply nervy. <i>Atraktivita</i> – aby mohla nalákat lidi (muže – otce) do školky. <i>Láska k dětem</i> – aby je mohla milovat a hrát si s nimi.	<i>Hravost</i> – aby mohla vymýšlet hry pro děti. <i>Hygienické návyky</i> – aby naučila děti základním hygienickým návykům. <i>Smysl pro kázeň</i> – aby dbala na kázeň dětí. <i>Autorita</i> – aby ji děti respektovaly. <i>Zručnost</i> – aby mohla s dětmi vyrábět výrobky (třeba pro rodiče).	Spíše ženy („Ženy dokáží komunikovat beze slov. Poznají, co dítě potřebuje.“)	<i>Trpělivost</i> – trpělivý přístup k dětem (když jim třeba něco nejde). <i>Zodpovědnost</i> – mají na starosti mnoho věcí a povinností. <i>Pozornost</i> – aby jim něco neuniklo, děti jsou velice akční a mohl by se stát třeba úraz. <i>Laskavost</i> – práce s dětmi ji vyžaduje.
Ošetřovatelství ve zdravotnictví	Obě pohlaví	<i>Fyzické zdraví</i> – aby nenakazil/a pacienta. <i>Trpělivost</i> – aby při práci neudělal/a chybu ze zbrklosti. <i>Výdrž</i> – nesmí usnout při noční nebo dlouhé službě. <i>Intelligence</i> – aby si zmapoval/a všechny informace o pacientovi. <i>Příjemnost</i> – aby mile jednal/a s lidmi. <i>Vyrovnanost</i> – aby pacientovi něco neudělal/a (například problematickému opilci). <i>Přesnost</i> – aby dokázal/a přesně určit diagnózu.	<i>Znalosti v oblasti medicíny</i> – aby rozuměl/a lidskému tělu. <i>Zručnost, cit v ruce</i> – aby pacienta nezranil/a. <i>Čistotnost</i> – při operaci musí dodržovat čistotu. <i>Citová neutralita</i> – musí dokázat operovat třeba i svého syna.	Obě pohlaví	<i>Zodpovědnost</i> – zodpovědný přístup k práci, nesmí chybovat. <i>Psychická odolnost</i> – náročnost práce na psychiku. <i>Příjemnost</i> – aby mile vystupoval/a a jednal/a s pacienty a jejich rodinami.
Opravování automobilů	Výhradně muži	<i>Zručnost</i> – aby něco nepokazil. <i>Přesnost</i> – musí být přesný, aby všechno do sebe správně zapadalo. <i>Trpělivost</i> – aby opravu dotáhl až do zdárného konce.	<i>Znalost automobilů</i> – aby věděl, co kam patří. <i>Záliba k této profesi</i> – ženy auta většinou nezajímají. <i>Fyzická síla</i> – aby správně všechno dotáhl a podobně.	Výhradně muži („Ženy nejsou tolik silné, aby mohly opravovat auta.“ „Navíc ženám vadí špinavá práce. Zlomily by si nehtíčky.“)	<i>Zručnost a síla</i> – musí být zručný, aby mu šla práce od ruky. <i>Trpělivost</i> – v prvním ověřování přiřazena k mužským vlastnostem. <i>Šikovnost</i> – ženy bývají v mnoha ohledech šikovnější.
Obsluhování v restauraci				Obě pohlaví	<i>Zručnost</i> – aby dobře obsluhoval/a, nepolil/a hosta a podobně. <i>Trpělivost</i> – nemohou chtít všechno hned. <i>Zodpovědnost</i> – na obsluhu musí být spolehnutí, aby nezaměnila nebo třeba nezapomněla objednávku. <i>Čistotnost</i> – měl/a by dbát na vnější úpravu, aby dobře vypadal/a. <i>Tolerance</i> – měl by být tolerantní vůči hostu, někteří totiž dokáží být hodně nepříjemní. <i>Společenskost</i> – je rád/a mezi lidmi.
Administrativní podpora				Obě pohlaví	<i>Cílevědomost</i> – přeje si vyšší plat. <i>Trpělivost a vytrvalost</i> – trpělivější jsou ženy, muž by chtěl, aby práce brzy skončila. <i>Společenskost</i> – rád/a pracuje s lidmi.

Povolání	Úvodní zjišťování			Závěrečné zjišťování	
	Pohlaví, které povolání vykonává	Vlastnosti	Dovednosti	Pohlaví, které povolání vykonává	Vlastnosti
Řízení autobusu				Obě pohlaví	<i>Periferní vidění</i> – aby nepřehlédl/a přijíždějící auto, chodce na přechodu. <i>Vstřícnost a ochota k lidem</i> – měl/a by se dobře chovat k lidem, jednat s nimi mile. <i>Předvídavost</i> – může nastat nečekaná situace. <i>Reflex</i> – rychlá a správná reakce při nečekané situaci.

Shrnutí

Na začátku projektu jsem si nedokázala představit, jak náročná, ale přínosná práce nás čeká. Stanovení cíle po prvním zjišťování a tomu přizpůsobení jednotlivých aktivit ve výuce hodnotím jako nejdůležitější a zároveň nejnáročnější proces celého projektu.

Nejsnazším krokem se pro mě stal výběr třídy, se kterou budu pracovat. Částečně s jistotou jsem sáhla po tématu *Jsou povolání pro dívky a chlapce?* a teď mohu říci, že volba byla správná. Téma bylo žákům blízké a navíc si myslím, že pro ně opravdu aktuální.

K naplnění mého cíle, tj. přivést žáky k myšlence, že stejnou práci může ve většině případů kvalitně vykonávat muž i žena (záleží jen na tom, jaké mají k výkonu povolání předpoklady), došlo.

Jsou hračky pro dívky a chlapce?

🕒 45 minut

👤 7–10 let

ROZMANITOST • LIDSKÁ PRÁVA

Co aktivita zjišťuje?

Hlavním cílem je zmapování genderových stereotypů spojených s vybranými druhy hraček. Je důležité zjistit a zaznamenat, jaké mají žáci představy o tom, které hračky jsou určeny chlapcům a které dívkám.

Metody a formy

Skupinová práce, Vennovy diagramy, diskuze.

Co potřebuji?

Kartičky s vyobrazením hraček (fotografie nebo nápisy – podle věku žáků), papír formátu A3 (s nakreslenými Vennovými diagramy), záznamový arch.



Fotografie a záznamový arch najdete na webové stránce:

www.varianty.cz/jakvimezetofunguje

Jak postupovat?

- Do středu třídy rozmístíte obrázky hraček (panenka, stavebnice LEGO, sportovní vybavení, počítačová hra, autodráha, oblečení, barvy na obličej, kočárek, kuchyňka, kutilská sestava, doktorský kufřík, atrapy zbraní). Sedněte si s žáky kolem fotografií a požádejte je, aby rozhodli, které hračky jsou pro dívky a které pro chlapce.
- Položte žákům otázku: *Které hračky jsou pro všechny děti (pro chlapce i pro dívky)? Které hračky jsou jen pro dívky a které jen pro chlapce? Proč?*

1



2



3



4



5



6



ZDROJ: ZUZANA A JOSEF HAVLÍČKOVÍ

- Společně s celou třídou umísťujte fotografie do Vennových diagramů podle toho, zda žáci rozhodnou, že hračka je rozhodně pro dívky, určitě pro chlapce, nebo může být pro obě pohlaví. V případě, že si žáci nebudou jisti, kam hračku zařadit, chvíli si o ní povídejte a pak žáky nechte znova společně rozhodnout, kam patří (např. pomocí hlasování). Další možností je do záznamového archu napsat, kolik žáků by hračku zařadilo do sloupce pro dívky, kolik do sloupce pro chlapce a kolik do posledního sloupce pro obě pohlaví.
- U hraček, které žáci zvolili s určitostí jako dívčí (možná panenka nebo kočárek), se jich zeptejte:
Proč si myslíte, že hračka je pro dívky?
Dovedeš si představit, že si s hračkou budeš hrát ty?
Mohl by si s touto hračkou hrát i chlapec? Proč si to myslíš?
- Stejně otázky položte v případě hraček, které žáci označili jako chlapecké (nejspíš autodráha či atrapy zbraní). Odpovědi žáků pište do záznamového archu.

Jak shromáždit výstupy?

Výstupy shromážďte do záznamových archů.

		Dívky	Chlapci i dívky	Chlapci	Zdůvodnění
1	Modelína				
2	Autodráha				
3	...				

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Všimněte si, s jakými hračkami by si hráli žákyně a jaké k tomu mají důvody. Sledujte také, proč si chlapci vybírají ty své. Všimněte si, proč si žáci odmítají hrát s některými hračkami ve výběru (je to z důvodu, že hračka „není určená“ například pro chlapce).
- V úvodním zjišťování budou žáci pravděpodobně volit na základě genderových stereotypů (panenka holčičce a autíčko chlapci), které jsou podporovány rodiči i reklamou (reklamní letáky na hračky pro dívky obsahují především panenky a kočárky, pro kluky jsou hračky o něco pestřejší).
- V nabídce jsou tři téměř rovnocenné skupiny hraček (jsou barevně odlišeny): **modře** – pro chlapce, **červeně** – pro dívky, **černě** – pro obě pohlaví: **panenka**, stavebnice LEGO, sportovní vybavení, počítačová hra, **autodráha**, barvy na obličej, **kočárek**, **kuchyňka**, doktorský kufřík, **kutilská sestava**, **atrapy zbraní** (pistole, luk, prak aj.)
- Všimněte si, zda žáci uplatňují takovou kategorizaci při rozdělení hraček a jak o ní přemýšlejí. Jak zdůvodňují, proč jsou některé hračky pro dívky a jiné pro chlapce.

Jak zjistit posun?

- Záměrem výuky je přimět žáky, aby si uvědomili, že s hračkami ve výběru si může hrát každý. Cílem je společně pochopit, že každé dítě má různé zájmy a radosti a s tím souvisí i to, s čím si rádo hraje. To také sledujte v opakovaném zjišťování.

Základní škola (Velká Británie)

Základní škola, na které působím, není velká, má pouze dvě třídy v každém ročníku. Zaměstnanci školy byli v minulosti proškoleni organizací *Allsorts* na téma genderová identita, téma zvolené aktivity jim bylo proto blízké. Organizace *Allsorts* je zaměřená na podporu a posílení postavení mladých lidí s gay, lesbickou, bisexuální či transsexuální orientací nebo těch, kteří si nejsou jisti svou pohlavní identitou.

Úvodní zjišťování

Na úvod hodiny jsem zvolila aktivitu *Krabičky s obědem*. Třídu jsem rozdělila do čtyř skupin, přičemž každá z nich měla na svém stole sadu obrázků krabiček s obědem. Zadání znělo: „*Můžete roztřídit tyto krabičky s obědem?*“ Žáci nedostali předem žádná kritéria, podle nichž je měli rozdělit. Bylo pouze na nich, jaká měřítko pro třídění vezmou v úvahu (barva, obrázek na krabičce, typ svačiny apod.).

Předpokládala jsem, že žáky pravděpodobně napadne roztřídit krabičky podle toho, komu asi patří. Myslela jsem si, že se objeví téma genderových stereotypů. Jedna ze skupin mě však překvapila, krabičky roztřídila podle obrázků, které na nich byly nalepené (konkrétně na „obrázky živých věcí“ a „obrázky neživých věcí“).

Ostatní je však rozdělili podle toho, jestli patří spíše chlapcům, nebo dívkám. Během třídění neproběhla mezi žáky téměř žádná diskuze o tom, co uvnitř nich vlastně bylo.

Tři skupiny, které třídily krabičky podle pohlaví vlastníka, své volby provedly totožně. Když jsem se dětí zeptala, proč některé přisoudily dívkám, uváděly komentáře jako „*protože je růžová*“, „*protože je hezká*“. Když byly dotázány na krabičky vybrané pro chlapce, uváděly „*protože je to klučičí barva*“, „*je to cool*“. Na základě výsledků aktivity se zdálo, že většina třídy zastává genderové stereotypy.

Výuka

V aktivitě *Krabičky s obědem* jsem pokračovala i v rámci výuky. Tentokrát jsme ve třídě otevřeně diskutovali o výsledcích jednotlivých skupin. Společně jsme se podívali zejména na jejich rozřazení podle pohlaví. Vybrala jsem si krabičku s dinosaurem a zeptala jsem se: „*Nemohla by to být moje krabička? Mám ráda dinosaury.*“ Žáci souhlasili a tak jsem ji položila doprostřed mezi obě skupiny na novou hromádku „pro každého“. Opakovali jsme to samé s každou krabičkou a nakonec byly téměř všechny na nové hromádce „pro každého“. Nad některými probíhala větší debata než nad jinými. Hodně se diskutovalo zejména o růžových krabičkách, ale i tady žáci využili svých dalších zkušeností a připojovali poznámky jako: „*No, můj táta má růžové tričko a nosí ho pořád.*“

Další aktivitou bylo čtení pohádek, které zpochybňují genderové stereotypy, jež se v pohádkách často vyskytují. Četli jsme například pohádku *Princezna v papírovém pytlíku* od Roberta Muncha nebo *Nebezpečně až do smrti* od Dashky Slater.



ZDROJ: ARCHIV VARIANT

Závěrečné zjišťování

Při závěrečném zjišťování jsem použila aktivitu *Jsou hračky pro holky a kluky?* Protože bylo období Vánoc, mírně jsem změnila zadání – požádala jsem žáky, aby pomohli Santa Clausovi roztřídit jeho pytel hraček. Zeptala jsem se jich nad vybranými hračkami: „Pro koho asi byly tyto hračky?“

Od úvodního zjišťování s obědovými krabičkami došlo k obrovskému postojovému posunu. Většina žáků nyní říkala, že „*hračky mohou být pro kohokoliv*“, spíše než, aby označovali hračky jako dívčí, nebo chlapecké. Zároveň dokázali jasněji diskutovat o svých myšlenkách a přicházeli s komentáři typu: „*Nemám rád panenky, ale ostatní chlapci si s nimi mohou hrát.*“

Shrnutí

Během ověřování aktivity jsem zjistila, že nejefektivnější strategií pro zpochybnění stereotypů je skupinová diskuze a využívání široké škály osobních zkušeností dětí. Příběhy byly přínosné jen tehdy, pokud byly doprovázeny diskuzí a zpětně provázány s původní aktivitou.

Jaké bude mít zaměstnání?

🕒 45 minut

👤 6–12 let

ROZMANITOST • LIDSKÁ PRÁVA

Co aktivita zjišťuje?

Cílem této aktivity je zjistit, do jaké míry jsou žáci ovlivněni genderovými a rasovými stereotypy a jaký dopad má diskriminace na jejich vlastní aspirace a touhy.

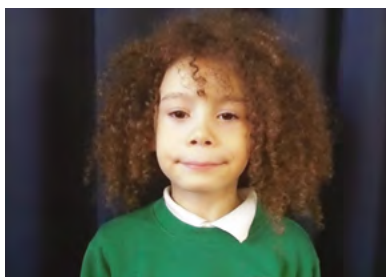
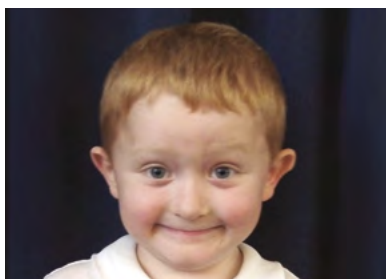
Metody a formy

Analýza fotografií.

Co potřebují?

Fotografie šesti dětí (mladých lidí) ve věku žáků – tři chlapce a tři dívky (pro každé z pohlaví vyberte dítě evropského, jihoasijského a afrického původu /některé může mít i postižení nebo kompenzační pomůcku, např. naslouchadlo, brýle/), sadu karet s názvy povolání (stavitel/ka, zemědělec/zemědkyně, lékař/ka, zdravotní sestra/ošetřovatel, učitel/ka, vědec/vědkyně, uklízeč/ka, kuchař/ka), arch s otázkou: *Jaké budou mít zaměstnání? A proč?*

📷 ➡ Fotografie a záznamové archy najdete na webové stránce:
www.varianty.cz/jakvimezetofunguje



ZDROJ: FLICK DUNKLEY

Jak postupovat?

- Rozdělte žáky do skupin. Vyzvěte je, aby diskutovali o fotografiích a následně navrhli společné řešení týkající se zobrazených dětí a jejich budoucích zaměstnání. Zeptejte se žáků: „*Jaké budou mít zaměstnání? Proč si to myslíte?*“

- Zaznamenejte řešení každé skupiny i s vysvětlením.
- Potom s žáky diskutujte, ptejte se jich: „Podle jakých kritérií jste vrstevníky k určitým povoláním zařazovali? Co pro vás bylo důležité? Jaké podmínky by musely nastat, abyste postavu, kterou jste zařadili například jako uklízečku, přeřadili například do kategorie vědec?“

Jak shromáždit výstupy?

Odpovědi žáků a příslušná vysvětlení zaznamenávejte do tabulky.

Zaměstnání	Dívka	Chlapec
Stavatel/ka		
Zemědělec/zemědkyně		
...		

Zaměstnání	Africký/á	Asijský/á	Evropský/á
Stavitel/ka			
Zemědělec/zemědkyně			
...			

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Porovnejte volbu zaměstnání pro chlapce a dívky a pro evropské, jihoasijské a africké děti (mladé lidi). Spočítejte kolikrát je každé zaměstnání vybráno pro dané dítě (mladého člověka) a zaměřte se na to, zda volba žáků může být založena na genderových, rasových nebo etnických stereotypech či na stereotypních představách o osobách s postižením. Věnujte pozornost i komentářům žáků.

Jak zjistit posun?

- Ve výuce prozkoumejte s žáky, jaké podmínky mají vliv na to, jaká máme od lidí očekávání týkající se zaměstnání nebo jejich „životního směřování“.
- Po zopakování aktivity se soustředte na rovnější rozdělení zaměstnání mezi pohlavími, rasou a etnicitou.
- Soustředte se na míru, do které jsou žáci schopni přijít s kritikou této aktivity na základě toho, že je nemožné poznat, jaké zaměstnání bude dítě (mladý člověk) vykonávat jako dospělý. Je možné, že si uvědomují, že akt přiřazování zaměstnání k některému z dětí (mladých lidí) znamená, že ho zařazují do určité „škatulky“, se kterou vnitřně nesouhlasí.

Venkovská základní škola (Slovensko)

Už čtvrtý rok pracuji jako učitelka na základní škole s mateřskou školou v malé obci na severovýchodě Slovenska. Úvodní zjišťování jsem se rozhodla realizovat v hodině zeměpisu v 8. ročníku.

Úvodní zjišťování

Zvolila jsem si aktivitu *Jaké budou mít povolání?* Použila jsem většinu fotografií z přílohy, pouze snímek asijského chlapce jsem vyměnila za obrázek romského chlapce. Jsme škola s výrazným zastoupením romských dětí a chtěla jsem zjistit, do jaké míry a jakým způsobem tento fakt žáci ve svém výběru zohlední.

Výsledky prvního ověřování potvrdily moje předpoklady, že mezi žáky jsou nejen silné etnické stereotypy, ale také předsudky spojené s pohlavím. Pohlaví dítěte na obrázku totiž velmi ovlivnilo výběr povolání. Žáci jen v minimální míře přiřadili k chlapcům „ženské“ povolání učitelka, uklízečka, dokonce ani k chlapcům nepřidali povolání kuchař nebo zdravotník. Naopak z „mužských“ povolání přiřadili děvčatům na obrázcích v malé míře profesi lékařky nebo vědkyně a úplně vyloučili povolání farmářky a stavitelky.

Povolání podle chlapců

	Uklízeč/ uklízečka	Kuchař/ kuchařka	Zdravotní sestra/ zdravotník	Učitel/ učitelka	Farmář/ farmářka	Lékař/ lékařka	Stavitel/ stavitelka	Vědec/ vědkyně
Povolání pro chlapce	1	0	0	1	7	3	8	4
Povolání pro dívky	6	4	5	5	0	3	0	1

Žákyně ze „ženských“ povolání přisoudily chlapcům povolání kuchaře a učitele a úplně vyloučily uklízeče nebo zdravotníka. Stejně jako jejich spolužáci ve větší míře přisoudily děvčatům povolání lékařky, v minimální míře profesi farmářky a vědkyně a úplně vyloučily povolání stavitelky. Ani žáci, ani žákyně nevybrali pro chlapce povolání zdravotníka, pro děvčata stavitelky.

Na otázku, proč se tak rozhodli, žáci odpověděli, že některá povolání jsou pro ženy a jiná pro muže. Jako vhodná povolání pro ženy označili ta, která jsou fyzicky i intelektuálně méně náročná, připomínají domácí práce, při výkonu profese pracovnice přichází do styku s dětmi, respektive se starými a nemocnými lidmi. Odůvodnili to „vrozenou starostí o jiné“, kterou ženy mají. Vhodná



ZDROJ: FLICK DUNKLEY



ZDROJ: ARCHIV RISC

povolání pro muže se vyznačovala fyzickou, intelektuální námahou a používáním techniky, zároveň i časovou náročností. Za ryze mužské povolání považují politické a manažerské posty.

Povolání podle dívek

	Uklízeč/ uklízečka	Kuchař/ kuchařka	Zdravotní sestra/ zdravotník	Učitel/ učitelka	Farmář/ farmářka	Lékař/ lékařka	Stavatel/ stavitelka	Vědec/ vědkyně
Povolání pro chlapce	0	5	0	2	6	3	9	5
Povolání pro dívky	7	7	5	6	1	3	0	1

Kromě stereotypů spojených s pohlavím výběr povolání výrazně ovlivnila i příslušnost zobrazených dětí k přisuzovanému etniku, přestože pojmenování „evropský“, „asijský“ a „africký“ jsem používala podle příručky. Všichni žáci bez rozdílu pohlaví vybrali evropskému chlapci povolání vědec, lékař a učitel, evropskému děvčeti zase profesi učitelky, lékařky, zdravotní sestry a vědkyně. U afrického chlapce volili farmáře, v minimální míře stavitele či kuchaře. U romského hochy byl označen stavitel, kuchař a uklízeč. U asijského a afrického děvčete označili profese kuchařka a uklízečka, minimálně zdravotní sestra.

Výuka

Zvolila jsem aktivity zaměřené na téma pohlaví a to z více úhlů pohledu – minulost/současnost, Evropa / regiony mimo Evropu apod.:

- **Kde bylo, tam bylo** – povídání známé pohádky o Popelce s obrácenými rolemi a následná diskuze s cílem odhalit stereotypní role v každodenním životě.
- **V cizí kůži** – práce v oddělených chlapeckých a dívčích skupinách za účelem vžít se do role opačného pohlaví, cílem bylo podnítit žáky, aby si uvědomili, že stereotypy připisující ženám a mužům určité role mohou být omezující a brání ve vyjádření a uplatnění individuálních schopností.
- **Janko a Marienka** – práce ve dvojicích, při které každá dvojice vybírala dárek (oblečení pro hračku, knihu či jiný dar pro Janka anebo Marienku různého věku – od miminka až do 18. roku života) s následnou reflexí důvodů výběru konkrétního dárku.
- **Oblékám se, jak chci?** – práce v skupinách s následnou diskuzí o vazbě mezi postavením ženy ve společnosti a jejím oblečením v různých historických obdobích a místech s cílem poukázat na to, jaké rozdíly způsobuje socializace a kultura.
- **Co jsi viděl ve filmu?** – práce s filmem *Bílá holubice*, jejímž cílem bylo uvědomit si odlišné postavení žen v různých oblastech světa a porozumět příčinám a důsledkům takového postavení.

Závěrečné zjišťování

Připravila jsem si aktivitu *Chlapci přeci nepláč* z příručky *Compasito*¹. Žáci měli v závěrečném zjišťování vyjadřovat osobní názory na prezentované výroky prostřednictvím škály odpovědí

¹ *Compasito*. Manual on Human Rights Education for Children (2008). Strasbourg: Council of Europe. Aktivita v angličtině dostupná na: http://www.eycb.coe.int/compasito/chapter_4/4_7.asp.

(*souhlasím / nevím, ještě jsem se nerozhodl / nesouhlasím*), což pro ně bylo poměrně obtížné. Výroků bylo sedm, přičemž tři z nich byly zaměřeny na zaměstnání.

Při interpretaci možné změny jsem se zaměřila jen na ty výroky, které reprezentují zaměstnání využitá i při úvodním zjišťování (zdravotní sestra / ošetřovatel, vědec/vědkyně). Při prvním ověřování žádný z chlapců neuvedl povolání ošetřovatele jako vhodné pro muže, v závěrečném zjišťování tři chlapci souhlasili, že muž může dělat ošetřovatele (dva nesouhlasili, tři nevěděli nebo se ještě nerozhodli). Ani jedno děvče při úvodním zjišťování toto povolání neuvedlo jako vhodné pro muže, při závěrečném většina děvčat souhlasila s tím, že i toto povolání může vykonávat muž (pouze některá nesouhlasila, nebo se nedokázala rozhodnout).

Povolání vědkyně při úvodním zjišťování uvedl u dívky jen jeden chlapec a jedno děvče, při závěrečném čtyři chlapci a pět děvčat souhlasilo, že povolání vědec/vědkyně je vhodné pro ženy stejně jako pro muže.

Reakce na výroky

			Souhlasím	Opravdu nevím	Ještě jsem se nerozhodl/a	Nesouhlasím
1	Dívka se může stát ředitelkou podniku.	Děvčata	4	3	0	2
		Chlapci	3	2	2	1
2	Děvčata jsou slabá a chlapci silní.	Děvčata	2	3	0	4
		Chlapci	4	2	0	2
3	Chlapec může pracovat jako ošetřovatel.	Děvčata	4	3	1	1
		Chlapci	3	2	1	2
4	Když se něco stane, mají v tom vždy prsty chlapci.	Děvčata	6	2	0	1
		Chlapci	4	2	1	1
5	Povolání vědce a vědkyně může vykonávat chlapec i dívka.	Děvčata	5	4	0	0
		Chlapci	4	2	1	1
6	Děvčata jsou šikovnější než chlapci.	Děvčata	3	2	2	2
		Chlapci	1	5	1	1
7	Děvčata mohou být stejně aktivní v politice jako chlapci.	Děvčata	2	2	3	2
		Chlapci	3	2	0	3

Shrnutí

Z výsledků vyplynulo, že žáci svůj postoj k roli pohlaví posunuli směrem k jejich rovnosti. Myslím si, že při zakomponování většího množství aktivit a větší časové dotace by byla změna výraznější. V určitých výrocích stereotypní uvažování však zůstalo, což není nijak překvapující, přece jen rovnost pohlaví je citlivá záležitost, která se nedá změnit v průběhu několika vyučovacích hodin.

Co se skrývá pod pokrývkou?

🕒 45 minut

👤 11–19 let

ROZMANITOST • LIDSKÁ PRÁVA

Co aktivita zjišťuje?

Cílem této aktivity je zjistit postoje žáků k ženám, které z různých důvodů nosí pokrývku hlavy.

Metody a formy

Diskuze, analýza fotografie.

Co potřebuji?

Záznamový arch, fotografie žen, arch s otázkami: *Co můžeme o této ženě říci? Jaká může být?*

📷 ➡ Fotografie žen a záznamový arch najdete na webové stránce:
www.varianty.cz/jakvimezetofunguje



ZDROJ: PIXABAY



Jak postupovat?

- Promítněte žákům fotografie žen. Každý žák si zapíše odpověď na otázku: *Co můžeme o této ženě říci? Jaká může být?*
- Poté, co žákům promítnete všechny fotografie, postupně o každé diskutujte. Ptejte se jich na charakteristiky, které ženy podle nich mohou mít. Žádejte vysvětlení, proč o dané charakteristice uvažují.

Jak shromáždit výstupy?

Odpovědi žáků zapisujte do tabulky.

	Fotografie	Jaká je? Jaké má vlastnosti a charakteristiky?	Zdůvodnění
1	Fotografie		
2	Fotografie		
3	Fotografie		
4	...		

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Zaznamenávejte odpovědi žáků (ke každé ženě zvlášť) a všímejte si, zda se k některým z nich vztahují jen pozitivní, nebo pouze negativní charakteristiky. U těchto žen věnujte pozornost důvodům, které žáky vedly k tomu, že o ženě uvažují jen z jednoho úhlu pohledu.
- Všímejte si, zda mají tyto charakteristiky souvislost s pokrývkou, kterou má žena na hlavě a k čemu pokrývka slouží (povinná součást pracovního oděvu /lékařka, zdravotní sestra/, ochranná pomůcka /pilotka, chemička/, víra /jeptiška, muslimka/, součást kroje nebo tradičního oblečení /japonka, Vietnamka, Moravanka/). Sledujte i ostatní důvody, které žáky vedou k úsudkům o zobrazených ženách (např. věk).
- Sledujte, zda existuje významný rozdíl mezi odpověďmi chlapců a dívek.

Jak zjistit změnu?

- Žáci by měli pochopit, k čemu různá zahalení žen slouží (ve výuce je možné zprostředkovat setkání se zahalenou ženou z náboženských důvodů apod.).
- Při zopakování aktivity si všímejte, jak žáci vnímají jednotlivé typy zahalení a jaký vliv má na určení toho, jaká žena může být.

Střední škola pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (VB)

Naši střední školu navštěvují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ve věku mezi 11 a 16 lety. Žáci mají široké spektrum obtíží (mezi nimi také Downův syndrom nebo autismus) a pocházejí z různých etnických a kulturních skupin.

Aktivitu jsme realizovali ve třídě, kterou navštěvuje 10 žáků (3 dívky a 7 chlapců). Vzhledem k tomu, že všichni žáci mají značné komunikační obtíže, pomáháme jim vyjádřit jejich myšlenky a názory prostřednictvím různých tištěných symbolů a fotografií.

Nejdříve jsem si vybrala aktivitu *Jaké budou mít zaměstnání?*. Mezi obrázky vrstevníků žáků jsem doplnila fotografii dívky s šátkem. Už dříve jsem si u žáků všimla některých negativních komentářů vůči zahaleným dívkám.

Zatímco jednotlivě žáci přisuzovali muslimské dívce s šátkem na hlavě různá povolání (včetně učitelky, stavitelky, doktorky a farmářky), společně se shodli na profesích pečujících (např. profese ošetřovatelky a kuchařky). Když jsem se zeptala, jaká žena je, odpovídali, že legrační, šťastná, bohatá a chytrá. Všimla jsem si i komentáře jedné asijské dívky: „*Jiné děti se jí smějí a říkají, že je legrační.*“ (Nebyla jediná, kdo si myslel, že šátek na hlavě může být cílem legracek ostatních.)

V tu chvíli jsem dospěla k tomu, že je potřeba více prozkoumat nepříjemné pocity, které u části žáků vyvolávají muslimské ženy s šátkem na hlavě. Zařadila jsem proto aktivitu *Představy o ženách*.

Vybrala jsem obrázky sedmi žen s různě nasazenými šátky, které jim pokrývaly hlavu a některým i zahalovaly obličej. Žáci nad obrázky přemýšleli, diskutovali o nich, jejich výroky byly například „*žena je smutná*“, „*pláče*“, „*je špatná*“. Muslimská dívka prohlásila: „*Když jdete do mešity, máte na hlavě šátek.*“

Žáci většinou popisovaly ženu v burce jako starou nebo označili za znepokojivé, že jí nejsou vidět oči. Ženu v nikábu s úzkou škvírou na oči označily dvě třetiny třídy jako špatnou a podivnou (žáci se nemohli rozhodnout, zda je bohatá, nebo chudá), ženu v hidžábu považovali žáci za Bengálku apod.

Naopak reakce na atletku z Bahrajnu (v hidžábu) byly téměř ze dvou třetin třídy pozitivní, na děvče s volným šátkem reagovali také pozitivně a označovali je za chytré. Dívku, která měla na sobě al-amira (druh hidžábu) a která se na obrázku usmívala, popsali jako šťastnou.

Ukázky výroků žáků

Obrázek	Komentář	Od koho?
Žena v nikábu	Nevidím její obličej. Vidím její oči. Vypadá smutně. Přišla o své přátele a rodinu.	bílý chlapec
Žena v nikábu	Jde do mešity. Vypadá šťastně.	asijský muslimský chlapec
Starší žena v hidžábu	Nosí brýle. Jsou vidět její vlasy a obličej. Myslím, že má na sobě červené boty. Jde nakupovat ovoce.	bílý chlapec
Žena v burce	Nikomu se nelíbí. Dělají si z ní legraci. Můžeš vidět její ruce, ale ne její obličej a oči. Vypadá smutně.	africký černošský chlapec
Žena-atletka v hidžábu	Připravuje se k běhu. Je šťastná, protože čeká na zahájení dalšího závodu.	asijský muslimský chlapec
Žena-atletka v hidžábu	Muži běhají závody.	bílý chlapec
Žena v nikábu	Jak se to jmenuje? Je smutná, protože její děti odešly.	africký černošský chlapec
Žena v nikábu	Je to nikáb. Je šťastná. Jde se pomodlit do mešity.	asijský muslimský chlapec
Žena s volným šátkem	Má na sobě šátek. Jsou vidět její oči.	dívka se smíšeným původem
Mladá žena v hidžábu s brýlemi	Jde do mešity za svými přáteli. Má na sobě brýle a šátek.	muslimská dívka

Žáky v úsudku ovlivňovaly především výraz a mimika zahalených žen a dívek – na pozitivní usměvavé obrázky reagovali žáci pozitivními komentáři. Aktivita však u všech (s výjimkou muslimských dívek a chlapců – matka a sestra jednoho z těchto chlapců nosí nikáb) odhalila nepříjemné pocity, smutek a znepokojení

Je zřejmé, že bude zapotřebí s žáky dále pracovat. Součástí další výuky žáků bude návštěva muslimské učitelky, která bude žáky diskutovat a učit je.

Realizovaná aktivita přiměla jednoho z žáků (muslimů) k tomu, aby mluvit o své kultuře a identitě. Přinesl například fotografie z rodinného života a období, kdy ještě vyrůstal v jiné zemi a hrdě o všem hovořil. Myslím, že aktivita i veškeré dění kolem vyslalo signál, že je v pořádku a vítáno, aby žáci ve třídě sdíleli, co utváří jejich identitu a vzájemně se respektovali.

Lidská práva

„Pokud v situaci, kdy dochází k bezpráví, zaujmete neutrální postoj, vybrali jste si stranu utlačovatele. Pokud slon stojí myši na ocase a vy řeknete, že jste neutrální, myš vaši neutralitu neocení.“

DESMOND TUTU

„Svět se nezmění, pokud se nezměníme i my.“

RIGOBERTA MENCHU

Lidská práva

Univerzálnost lidských práv v sobě nese ohromnou sílu. Ačkoliv se často rozlišujeme na základě barvy pleti, vyznání, sexuální orientace apod., jsme lidské bytosti, jsme si rovni a máme stejná práva.

Lidská práva jsou mnohdy chápána jako abstraktní pojem, práva, která jsou obsažena ve složitých dokumentech, a mnoho lidí má pocit, že jde jen o těžko dosažitelný ideál. Někteří dokonce tvrdí, že jde o jakýsi nadstandard, který si budeme moci dovolit možná někdy v budoucnu. Když se však ptáme blíže, připadá většině naprosto přirozené, že si máme být rovni a mít stejná práva. Nikdo by neměl být například mučen, diskriminován, pronásledován za své vyznání či veřejně projevený názor, měli bychom mít právo na vzdělání a zdravotní péči a v případě nebezpečí moci vyhledat azyl před pronásledováním. Takto formulovaná lidská práva totiž nabývají konkrétního významu pro každého jedince – chceme jich požívat v plné šíři.

75 miliónům dětí je odpíráno právo získat základní vzdělání.

Když se však rozhlédneme kolem sebe, uvědomíme si, že ve skutečnosti toto univerzálně neplatí, protože k porušování lidských práv dochází často, a to i v demokratických státech.

V momentu takové konfrontace, ať už přímé, či zprostředkované, si uvědomíme hluboký význam našich práv a ptáme se, jak je něco takového možné. V 21. století je těžké si vůbec připustit, že statisíce dětí jsou využívány jako otroci, se kterými je špatně zacházeno, že v řadě zemí jsou děti již od útlého věku využívány jako vojáci, kteří jsou přímo nasazováni v boji a strádají mnoha dalšími způsoby. Že lidé umírají před evropskými břehy ve snaze vyhledat azyl před válkami, pronásledováním či chudobou. Jedná se však bohužel o každodenní realitu.

Je třeba znát mechanismy, kterými se mohu dovolat svých i cizích práv.

Z tohoto důvodu je důležité, abychom znali svá lidská práva a tím také práva ostatních, byli si vědomi toho, že uplatňování mých práv musí jít ruku v ruce s respektováním lidských práv druhých. Měli bychom se naučit pracovat s prostředky, kterými se lze za dodržování lidských práv zasazovat. Umět aplikovat dané mechanismy a způsoby, jak se jich v případě potřeby domoci, abychom pak věděli, co můžeme dělat a nemuseli jen nečinně přihlížet. Sem patří například nej-různější akce, které mohou na porušování lidských práv upozornit a dovolávat se nápravy (happeningy, demonstrace, informační kampaně, petiční akce atp.). Na aktivním zapojení občanů je založena demokratická společnost, a proto je potřeba, abychom k němu byli vedeni už od raného věku jako děti, později i jako studenti. Je tedy zřejmé, že právě škola má v této oblasti nezastupitelné místo. Znalost lidských práv můžeme začlenit nejen do výuky, ale jejich principy a hodnoty mají přesah do všech oblastí školy.

Sama škola i pedagogové mohou vlastním příkladem studentům nejlépe ukázat, co znamená respektovat principy lidských práv.

Demokratická společnost potřebuje nejen lidi, kteří umí lidská práva vyjmenovat, ale zejména ty, kteří jsou vnímaví vůči jejich porušování a jsou ochotní a schopní na takovéto porušování reagovat a usilovat o změnu. Tím se dostáváme k budování občanské společnosti, jejíž role je nenahraditelná. Tyto znalosti a dovednosti mohou žáci a studenti získat právě ve škole, která by měla předávat hodnoty a vést mladé lidi k tomu, aby o jejich respektování sami usilovali.

Lidskoprávní vzdělávání by mělo probíhat ve třech rovinách: potřebný informační základ o lidských právech získají studenti při **vzdělávání o lidských právech** (sem patří historie lidských práv, lidskoprávní dokumenty apod.), aby však lidská práva nezůstávala prázdnými pojmy v dokumentech, je třeba je žít a mít s nimi vlastní zkušenost. Každého z nás se denně dotýkají a právě škola je místem, kde mohou studenti tuto zkušenost prožívat. Co to znamená respektovat principy lidských práv a uplatňovat je v praxi nejlépe poznají, když jsou tyto principy žity samotnými učiteli a tím naprosto přirozeně předávány studentům. Škola, ve které se všichni vzájemně respektují, ve které je respektována odlišnost, studenti jsou podporováni ve vyjadřování svých názorů, studenti i učitelé mají možnost se aktivně zapojovat do fungování školy a mít podíl na rozhodnutích, která jsou činěna (školní parlamenty a rady ad.), všechny tyto aspekty umožňují mladým lidem **zakoušet, jak lidskoprávní principy fungují v praxi**. Pokud se s tímto přístupem studenti setkají, bude pro ně v budoucnu přirozený a budou jej přenášet i do dalších vztahů a prostředí.

Osobnost učitele je pro předávání hodnot a zcitlivění studentů vůči lidským právům naprosto klíčová. Ani sebelepší projekt zaměřený na lidská práva nemůže být úspěšný, je-li veden učitelem, který se s těmito principy neztotožňuje, a studenti pak vidí v praxi rozpor mezi tím, co pedagog tvrdí a jak se ve skutečnosti chová.

V neposlední řadě je třeba studenty vést k tomu, že sami mohou dění kolem sebe ovlivňovat a že existují mechanismy a nástroje, které je možné využít, když se setkají s porušováním lidských práv (petice, demonstrace, volby atd.). Je velmi důležité, aby studenti věděli, jak se **mohou sami zapojovat do ovlivňování dění ve svém okolí** a že mohou mít vliv dokonce i na události probíhající na druhém konci planety.

K tomu, aby proběhlo zcitlivění studentů vůči lidským právům, pochopení jejich hodnoty a významu, je třeba pracovat s konkrétními a reálnými příběhy – ty umožňují prohlubování empatie, hlubší chápání souvislostí mezi lidskými právy a důsledky jejich porušování a také probouzejí touhu něco udělat.

Studenti se mohou aktivně zapojit do změn ve svém okolí.

Podpora studentů v tom, aby se aktivně do dění kolem sebe zapojovali je velmi důležitá, nicméně je nutné, aby vše probíhalo nenásilně a studenti nebyli do ničeho tlačeni. Touha zapojit se a něco měnit musí vycházet v první řadě od nich. Pedagog je může seznámit s tím, že k porušování lidských práv dochází a také s tím, co je proti němu možné dělat a jaké nástroje existují. Další krok už musí být na jejich dobrovolné iniciativě. Učitelé jim v tomto mohou pomoci příklady zapojení studentů – prezentací aktivit, které dělali studenti jinde, organizací a podporou aktivit, do kterých se studenti mohou zapojit, spoluprací s organizacemi, které mohou studenty dále inspirovat a nabídnout jim aktivní zapojení, stejně jako podporou nápadů a vlastních iniciativ studentů.

Jako inspirace pro akce, které můžete se studenty realizovat, může být projekt *Active Citizens* (<http://www.activecitizens.cz>), jež usiluje o aktivní zapojení studentů do řešení problémů v okolí

školy; *Jeden svět na školách* (<https://www.jsns.cz>), který přináší reálné příběhy, s nimiž je možné dále pracovat; celosvětová akce *Maraton psaní dopisů* (www.amnesty.cz/maraton), při kterém studenti píšou dopisy za dodržování lidských práv nespravedlivě vězněných a pronásledovaných či web *Chci to změnit* (www.amnesty.cz/chci-to-zmenit), který studentům nabízí několik akcí, které mohou sami realizovat. O tom, jakými prostředky je možné se do veřejného dění aktivně zapojit a pokusit se změnit nevyhovující situaci se více dozvědí na webu www.zapojme.se.

Věřím, že metodiku shledáte užitečnou, bude se vám s ní dobře pracovat a inspiruje vás k dalším podnětným aktivitám s žáky.

Šárka Antošová
Amnesty International

Co děti potřebují?

🕒 45 minut

👤 8–14 let

LIDSKÁ PRÁVA • ROZMANITOST

Co aktivita zjišťuje?

Aktivita zjišťuje, jak žáci vnímají potřeby dětí z různých částí světa. Zjištění mohou odhalit stereotypní myšlení žáků týkající se vybraných zemí a lidí, na které své představy o potřebách projektují.

Metody a formy

Individuální práce, práce s pracovním listem, diskuze.

Co potřebují?

Pět pracovních listů pro každého žáka (každý s obrázkem dítěte a vyznačenou zemí, ze které pochází), sadu potřeb (jídlo, čistá voda apod.).

Jak postupovat?

- Zeptejte se žáků, co potřebují ke spokojenému životu. Krátce diskutujte o potřebách žáků.
- Rozdejte žákům pracovní listy s instrukcí: „*Napište pět nejdůležitějších potřeb ke každému dítěti zobrazenému v pracovním listu.*“ Mladším žákům můžete nabídnout sadu potřeb, které pak k jednotlivým dětem přiřazují. Řekněte žákům, že každou potřebu mohou použít vícekrát.
- Na závěr hodiny diskutujte, proč zobrazené děti mají právě jmenované potřeby. Poslechněte si všechna zdůvodnění žáků, která je vedla k tomu, že dané potřeby uvedli.

Jak shromáždit výstupy?

Shrňte odpovědi žáků do záznamového archu.

Pracovní list		Potřeby (počet)	Zdůvodnění žáků
1	Potřeba	<i>Jídlo (3x)</i>	<i>Protože v Africe často děti trpí hladem.</i>
2	Potřeba	<i>Vzdělání (2x)</i>	<i>Děti tam nechodí do školy, protože musí vydělávat peníze.</i>
3	Potřeba		
4	...		

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Prvním krokem je sumarizovat všechny potřeby uvedené u každého dítěte a zaznamenat počet, kolikrát se daná potřeba objevila. V případě, že jsou jednotlivé potřeby seřazeny podle důležitosti, věnujte pozornost i tomuto pořadí.
- Analyzujte, zda jsou nějaké shody či rozdíly na závislé na tom, odkud zobrazené děti pocházejí. Zdůvodnění všech uvedených potřeb mohou objasnit pohnutky, které vedou žáky k volbě dané potřeby.

Jak zjistit změnu?

- Ve výuce se pak můžete zmínit, že potřeby dětí žijících v různých částech světa mohou být stejné. Každé dítě má různé zájmy, koníčky i talent a rodinu, ve které žije apod. Místo, kde bydlí, je pouze jedním z faktorů, které ovlivňují jeho potřeby. Zároveň si mohou být vědomi specifických potřeb lidí žijících v určitých regionech (region, kde se lidé živí např. zemědělstvím) a místech (městech nebo vesnicích).
- Po opakování aktivity sledujte, zda jsou odpovědi žáků obsahově bohatší. Může nastat situace, že žáci k aktivitě přistoupí kriticky a uvedou, že potřeby dětí všude ve světě jsou stejné nebo zmíní, že když jsou naše potřeby uspokojeny, vnímáme je jako samozřejmé.

➡ Pracovní listy a sadu potřeb najdete na webové stránce:

www.varianty.cz/jakvimezetofunguje



Dívka z Iráku



Dívka z Mongolska



Chlapec z Nepálu



Dívka z Peru

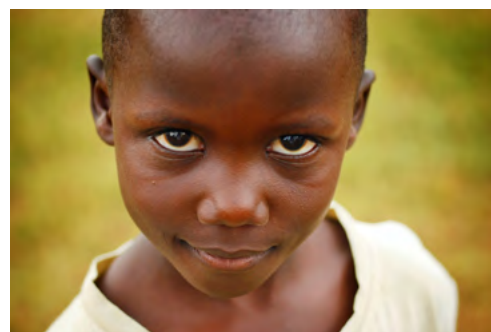
Příklady potřeb

Jídlo	Přátelé	Čistá voda	Vlastní pokoj
Oblečení	Pohyb	Přístřeší	Knihy
Hračky	Domácí zvířata	Vzdělání	Zdravotní péče
Prázdniny	Toaleta	Kapesné	Kuchyně
Mobilní telefon	Plodiny (úroda)	Počítač	Lidská práva

Každému dítěti přiřad' pět věcí, které potřebuje nejvíce.



Chlapec z Malawi potřebuje:



ZDROJ: PIXABAY, ARCHIV RISC

Městská základní škola (Česko)

Základní škola, ve které učím, má zhruba 500 žáků. Jedná se o spádovou školu, to znamená, že do ní chodí nejen děti z hlavního města, ale také dojíždějí žáci z okolních obcí. Škola je výborně vybavena a nese motto „Děláme školu, do které děti chodí rády“.

Sedmý ročník, který jsem si pro zjišťování aktivity vybrala, navštěvuje 23 žáků. Jsou komunikativní, rádi se zapojují do různých aktivit. Již druhý rok zde učím český jazyk a výtvarnou výchovu.

Úvodní zjišťování

Aktivita *Jeden den Ježíškem* je podle mého názoru důvtipná, má snadné zadání i vyhodnocení. Očekávala jsem proto, že žáky zaujme a zároveň pro mě bude jednoduché zjistit jejich postoje k danému tématu. Smyslem aktivity bylo zaznamenat, co by si děti na různých kontinentech nebo ve vybraných zemích přály či potřebovaly dostat k Vánocům. Předpokládala jsem, že studenti budou odpovídat v souladu s obecně známými charakteristikami vybraných států a jejich atributy (např. Kanada – hokejový dres s potiskem javorového listu). Navíc žáci často získali zkušenosti s některými státy pouze na základě dárku, který jim v podobě suvenýru typického pro určitou zemi přivezl někdo jiný.

Prvnímu ověřování bylo přítomno 20 žáků. Třídu jsem uspořádala tak, aby vždy dvě lavice tvořily zázemí pro čtyřčlennou skupinu. Do skupin se chlapci a dívky rozdělili sami, podle toho jak si sedali při příchodu do učebny. Každá skupina dostala slepou mapu světa, šest lepicích štítků a záznamový arch. Při rozdávání archů jsem navodila situaci, která byla zároveň instrukcí aktivity: „*Staňte se Ježíškem a darujte dítěti z dané země dárek. Zdůvodnění své volby dárku запиšte. Své nápady napište na lepicí štítky, které následně rozmístíte na mapě světa k daným zemím.*“

Zadání „*Bud' Ježíškem*“ žáky nadchlo. Skupiny zapáleně diskutovaly nad tématem, bylo náročné shodnout se na dárku, který by byl nakonec zapsán. Jedna skupina začínala s míčem pro všechny děti, ale nakonec od tohoto řešení ustoupila. Nejrychlejší shoda panovala u ČR – elektroniku chceme přece všichni a ponožky jsou netypičtější dárek pod stromečkem. Myslím si, že vliv na výběr dárku měl především osobní pohled „*co bych chtěl já, kdybych v dané zemi žil*“ a také to, jestli ve skupině převažovali spíše chlapci, nebo dívky.



ZDROJ: ARCHIV VARIANT

Z výstupů prvního ověřování bylo patrné, že moje očekávání se potvrdilo. Žáci znají některé charakteristiky o zemích více než jiné. Například o Kanadě se z médií dozvídáme především informace, které jsou spojeny s hokejem. Je naprosto pochopitelné, že tuto informaci si žáci hned propojili – děti z Kanady by si přály brusle a hokejové dresy. Argentinské děti zase dostaly fotbalový míč a australské plavky a surfovací prkno. Naproti tomu indické děti barel s vodou (představa nedostatku pitné vody) a modlitební koberečky (odlišné náboženství, s nímž jsou spojeny určité zvyky). Etiopské děti, by byly obdarovány léky, oblečením a čokoládou, protože v České republice je známá kampaň „*Většina dětí, které pracují na kakaových plantážích, čokoládu nikdy neochutnala*“. Do českých dětí pak žáci projektují většinou svá vlastní přání.

Výuka

Mým cílem bylo, aby žáci nevnímali některé země jako výhradně chudé a závislé na pomoci (jak tomu nasvědčují odpovědi typu *barel s vodou, léky a oblečení*) a jiné zase pouze z jednoho úhlu pohledu („*hokejová*“ země, „*fotbalová*“ země apod.). Proto jsem se rozhodla jejich povědomí o daných zemích více rozšířit. Skupinám žáků jsem zadala zpracovat vždy jednu z vybraných zemí s upozorněním, aby vzaly v úvahu všechny aspekty, které ji utváří (poloha, klima, tradice a zvyky, politická situace apod.).

Prezentace byly různorodé a zajímavých i statistických informací mnoho. Následovala diskuze o tom, jak se liší a co mají podobného děti v těchto zemích s těmi našimi.

Závěrečné zjišťování

Při závěrečném zjišťování aktivity bylo ve třídě přítomno 23 žáků. Znovu pracovali ve skupinách se stejným zadáním, jen dárky doplňovali a zdůvodňovali přímo do jednotlivých zemí na slepé mapě, kterou obdržela každá skupina.

Soudím, že po výukové mezifázi se v rámci druhého ověřování povědomí žáků rozšířilo (např. Argentina je země mnoha sportů, ne pouze fotbalu) a mysleli více na celou zemi než na jedno dítě.

Ačkoliv mým záměrem bylo přinést rozmanitější pohled, výstupy z druhého ověřování napovídají, že žáky nejvíc fascinovaly informace bulvárního charakteru (HIV v Etiopii, přelidnění v Indii a s ním spojená regulace porodnosti). Kvůli fixaci na zprávy tohoto typu se posílila stereotypizace úvodního zjišťování.

Shrnutí

Do budoucna bych chtěla dále pokračovat v mapování všech rozmanitostí daných zemí. Ráda bych žáky upozornila na to, že v například Indii nežijí pouze hladovějící lidé se špinavými zuby. Na to, že lepší cesta než násilná vnější regulace porodnosti je zvýšení životní úrovně obyvatel prostřednictvím vzdělání. Ráda bych žáky přiměla k uvědomění, že toto řešení není vhodné pouze pro země globálního Jihu, ale pro všechny státy bez výjimky. Chtěla bych, aby si uvědomili, že neexistují země, které pravidla vytvářejí (korigují ostatní), a ty, které pravidla přijímají (regulace porodnosti – antikoncepce).

Zároveň však nechci popírat fakt, že určité znaky jsou pro jednotlivé země a regiony typické. I když díky globalizaci můžeme tyto prvky spatřit všude na světě (např. čínské čtvrti, vietnamská tržnice SAPA apod.), chci žáky ujistit, že je normální stanovit si určitá kritéria, díky kterým se ve světě orientujeme. Je však nutné o těchto kritériích kriticky uvažovat a zvažovat, zda jsou pro orientaci ve světě vždy funkční.

	Úvodní zjišťování		Závěrečné zjišťování	
Země	Kdybych byl/a Ježíškem, daroval/a bych dětem, které žijí v různých částech světa...	Tento dárek bych daroval/a, protože...	Kdybych byl/a Ježíškem, daroval/a bych dětem, které žijí v různých částech světa...	Tento dárek bych daroval/a, protože...
Kanada	brusle (2x) svetr hokejový dres motorka	Je tam zima, led. Jsou tam ledové plochy. Můžou tam řídit už od 16 let.	internet lyže bunda hokejka	Nemají tam internet. V Kanadě je hodně sněhu. Je tam zima. Hokej je národní sport.
Argentina	míč / fotbalový míč (3x) nafukovací lehátko	Nadšenci pro fotbal. Protože se tam hraje fotbal. Hodně dětí chce být fotbalistou.	koně vodní skútr sportovní oblečení míč patový míč	Na tradiční hru <i>pato</i> . Je tam jiná zábava. Mají hodně sportů. Sportují. <i>Pato</i> je národní sport.
Etiopie	léky oblečení (2x) čokoláda	Potřebují zdravotní péči. Častý výskyt nemocí. Protože jsou chudí. Aby jim bylo teplo. Chtěli jsme jim dát hračky, ale pro ně je důležitější oblečení. Protože tam nemají moc jídla.	pomůcky do školy ponožky Lego antikoncepce kondomy citrónová limonáda	Musí se vzdělávat. Potřebují více oblečení. Jsou chudí, potřebují se zabavit. Jsou ohrožení virem HIV. Je tam vedro, limonáda je osvěžující.
ČR	pes ponožky tablet PS4 elektronika	Většina lidí chce psa. Typický dárek v ČR. Elektronika je potřeba. České děti hodně „paří“. ČR je závislá na elektronice.	elektronika internet zdarma stolní hra robot na uklízení kolo	Kdo ji nechce?? Nudné hodiny (mysleno ve škole). Zábava bez elektroniky. Pomocník. Málo sportují.
Indie	barel s vodou lego modlitební koberce různé hračky (2x)	Je tam špinavá voda. V Indii takové věci nemají. Jsou silně věřící. Aby se děti nenudily, pro děti na zabavení.	jídlo pilulky proti početí zubní kartáček plavky opalovací krém	Je tam hodně lidí a málo „žrádla“. Aby bylo méně obyvatel. Mívají špinavé zuby. Koupají se v řece nazí. Mají časté spáleniny od slunce.
Austrálie	krumpáč plavky zvířecí granule surfovací prkno hřiště	Těží v dole. Mají moře. Mají hodně zvířat. Na zábavu po škole. Aby si měly kde hrát.	hřiště české bezdomovce petanque kbelík motorka	Mají málo hřišť. Mají málo obyvatel. Mají rádi tyto sporty. Pro šetření vodou. Jsou tam prázdné a dobré silnice.

Co doma potřebujeme?

🕒 45 minut

👤 6–15 let

LIDSKÁ PRÁVA • UDRŽITELNÝ ROZVOJ

Co aktivita zjišťuje?

Cílem aktivity je zjistit, jaké potřeby žáků se vážou k domovu. Jedná se spíše o potřeby základní, potřeby jistoty a bezpečí, sociální, estetické potřeby nebo převažují potřeby seberealizace?

Metody a formy

Individuální, nebo skupinová práce, diskuze, práce s kartami, diamantový diagram.

Co potřebují?

Záznamový arch, karty s obrázky, nebo popisky potřeb.

Vodovodní kohoutek	Jídlo	Postel
WC	Radiátor	Lampa
Dveře	Klíče	Mříže na oknech
Knihy	Počítač	Televize
Lidé	Mobilní telefon	Obrázky
Květiny	Stojan na malování	Stolní hry
Hračky	Zahrada	

➡ Záznamový arch, karty s obrázky i karty s popisky najdete na webové stránce:
www.varianty.cz/jakvimezetofunguje

Jak postupovat?

- Rozdělte žáky do 3–5členných skupin. Vyzvěte skupiny, aby vybraly devět obrázků, na nichž jsou znázorněny předměty (nebo karet s popsány potřebami), bez kterých se doma neobejdou. Napište na tabuli otázku: *Co doma potřebujeme?*, aby ji měli žáci při rozhodování před očima. Vybídněte je, aby se zamysleli, proč zrovna daná věc je pro ně tak důležitá.
- Poté, co žáci vyberou devět karet, pobídněte je, aby karty uspořádali do diamantového diagramu. Nejdůležitější karta v něm bude nahoře a nejméně důležitá vespod. Ostatní pak budou zařazeny mezi nimi.
- Následně každá skupina představí svůj diamantový diagram. Sečtěte hodnoty, které karty od žáků získaly. Informaci pak napište na tabuli. Budete mít celkový přehled o tom, co je podle žáků v domácnosti nejvíce potřebné a co nejméně nebo vůbec.

- Diskutujte ve třídě o volbách žáků i o důvodech, proč tyto věci považují za potřebné. Věnujte žákům dostatečnou pozornost, protože stejnou věc mohou žáci zvolit z úplně odlišných důvodů. Například počítač může být vybrán jako věc přinášející zábavu, ale také nové informace nebo kontakt se světem.

Jak shromáždit výstupy?

Odpovědi skupin a žáků z diskuze shrňte do záznamového archu.

Karta	Součet hodnot	Zdůvodnění žáků
Vodovodní kohoutek	(9, 7, 7, 9) 32	<i>Přístup k pitné vodě je důležitý pro život v každé domácnosti. Znečištěná voda může způsobit různé nemoci.</i>
Jídlo		
Postel		
...		

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Výpovědi žáků vyhodnoťte podle toho, jak žáci uvažují o věcech, které jsou zobrazeny na kartách. Zda věci, které vybírají, směřují spíše k uspokojení základních potřeb (spánek, jídlo, pití, hygiena, teplo), potřeb jistoty a bezpečí (světlo, dveře, klíče, mříže v oknech), poznávacích potřeb (knihy, počítač, televize), sociálních potřeb (lidé, mobilní telefon), estetických potřeb (obrázky, květiny) či potřeb seberealizace (stojan na malování, stolní hry, hračky, zahrada).
- Předpokladem je, že žáci budou vnímat jako velmi intenzivní sociální potřebu – úzké vztahy v rodině a potřebu kontaktu s dalšími lidmi (například kamarády, vrstevníky), což mohou reprezentovat i mobilní telefony či jiné technologie, například počítač (Facebook, e-mail).
- Je možné, že někteří žáci se budou soustředit na potřeby spojené se vzděláním a poznáváním (knihy, počítač apod.), vlastní realizací (stojan na malování). Je však také důležité, aby jako hodnotné vnímali přístup k vodě, jídlu nebo kladně hodnotili bezpečí svých domovů i legální nárok na místo, které obývají.

Jak zjistit změnu?

- Ve výuce můžete věnovat tomu, co domov tvoří. Zaměřit se na to, co žáci považují za samozřejmé (právo obývat místo, kde bydlí, přístup k pitné vodě apod.), to ale nemusí být samozřejmé pro každého (bezdomovci, lidé žijící ve slumech apod.). Protože jsou pro žáky pravděpodobně důležité rodinné vazby (např. domov je tam, kde mám rodinu), můžete ve výuce směřovat k tomuto tématu (soužití široké rodiny – vícegenerační domy, nebo naopak lidé žijící single apod.).
- Při opakování aktivity sledujte zdůvodnění žáků. Porovnejte, zda se více zaměřují na rozmanitost aspektů, které domov tvoří. Všimněte si citlivosti žáků vůči potřebám a rozdílným sociálním situacím různých lidí. Porovnejte, zda žáci zahrnují do svých úvah o domově celou širší pyramidu potřeb (od základní po ty nejvyšší) i to, jakou vážnost jednotlivým potřebám dávají.

Co dělá dům domovem?

🕒 45 minut

👤 6–15 let

LIDSKÁ PRÁVA • UDRŽITELNÝ ROZVOJ

Co aktivita zjišťuje?

Cílem této aktivity je zjistit, jak žáci hodnotí jednotlivé typy domovů z hlediska potřeb, které uspokojují svým obyvatelům. Zajímá nás také, jak žák/žákyně reflektuje svůj postoj k domovu a jak vnímá důležitost určitých stránek domova (přístup k pitné vodě, bezpečnost, legální nárok na obydlí apod.).

Metody a formy

Skupinová práce, galerie, práce s fotografiemi.

Co potřebují?

Záznamový arch, sadu fotografií (rodinný dům, panelák, ústav, dětský domov, stavební buňka, slum apod.)



ZDROJ: ZUZANA A JOSEF HAVLÍNOVÍ



Jak postupovat?

- Rozdělte žáky do 3–5 členných skupin, do každé skupiny rozdejte sadu šesti fotografií. Položte žákům otázku: „*Mohl by to být pro mě domov? Zdůvodněte svou odpověď.*“ Zdůrazněte jim, aby se vyjádřili ke každému z míst a vždy objasnili svou odpověď.
- Po společné práci vyzvěte skupiny, aby prezentovaly své volby i s příslušnými zdůvodněními formou galerie (každý záznamový arch jednotlivé skupiny umístí na místo, na kterém bude dobře čitelný – např. přilepí ho na zeď a každý žák/žákyně potom prochází třídou jako v galerii a nahlíží do záznamových archů ostatních skupin).
- Řekněte žákům, že mají za úkol poznamenat si 2–3 zajímavé komentáře i to, k jakým místům se vztahují. Sdělte jim, že si mají také zapsat informace (znovu 2–3), kterým nerozumí a potřebovali by je proto od skupiny, která poznámku vytvořila, zdůvodnit.
- Poznámkám žáků se věnujte v následné diskuzi.

Jak shromáždit výstupy?

Ke shromáždění odpovědí jednotlivých skupin použijte následující záznamový arch.

	Obrázek	Mohl by to být pro mě domov?		Zdůvodněte svou odpověď.
		ANO	NE	
1	Dětský domov			
2	Rodinný dům			
3	Slum			
4	Squat			
5	Stavební buňka			
6	Panelák			

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Vyhodnoťte, jaká místa žáci považují za domov a jaká naopak v naprosté většině jako domov odmítají. Věnujte pozornost argumentům, jimiž své volby zdůvodňují.
- Je důležité zaznamenat, jaké představy o jednotlivých místech žáci mají.

Příklad:

Panelák může být pro některé děti stejně nepředstavitelné místo k životu jako stavební buňka. Přesto panelák může zajišťovat významné potřeby člověka. V něm má člověk přístup k pitné vodě, teple, světlu, má právo místo obývat (pronájem, vlastnictví bytu), místo je propojeno (infrastrukturou, virtuálně) s jinými důležitými body – práce, škola apod.

- Je podstatné, na základě čeho si žáci budují postoj k jednotlivým místům. Zkoumejte, zda se jedná pouze o vizuální dojem a subjektivní pocity (místo se mi líbí/nelíbí, je tam špína, není

tam dost volného prostoru), nebo zda jde o objektivní důvody (nebezpečné místo, místo, kde lidé nemají právní nárok ho obývat, místu bez přístupu k potravinám a pitné vodě, místo hygienicky závadné).

Jak zjistit změnu?

- Ve výuce se můžete zaměřit na objektivní výhrady vůči některým obydlím (nebezpečná lokalita, chybějící právní nárok na obývané místo, hygienicky závadné místo apod.).
- Při opakování sledujte, zda jsou odpovědi žáků obsahově bohatší, zda jsou založeny na citlivějším zvažování různých úhlů pohledu a rozmanitých životních situací.
- Důležité také je, jak žáci zohledňují potřeby, které považovali za důležité v aktivitě *Co doma potřebuji?* a v aktivitě *Co dělá domov domovem?* Pokud považovali v první aktivitě přístup k jídlu a vodě za podstatný, dokáží to zohlednit i u předkládaných míst (*na tomto místě není zaručen přístup k vodě – nemůžu to tedy pokládat za domov*).

Městské gymnázium (Česko)

Pracuji jako učitelka anglického jazyka na regionálním gymnáziu, které navštěvuje přibližně 350 žáků. Žáci této školy pocházejí především z vesnic a malých měst. Vyrůstají často v nevelkých komunitách, ve vícegeneračním a homogenním prostředí, tudíž se s jinými rasami a národnostmi setkávají zřídka, stejně jako s případy extrémní nouze či naopak luxusu.

Patnáct žáků, které jsem si pro realizaci aktivity vybrala, navštěvuje primu. Zatím jsou tedy nejvíce formováni svým rodinným prostředím, pro nedostatek vlastních zkušeností jsou poměrně lehce ovlivnitelní. Nelze jim upřít citlivost k sociálním tématům, je možné s nimi docela otevřeně diskutovat.

Úvodní zjišťování

Aktivita, kterou jsem zvolila, byla zaměřena na tematiku domova. Chtěla jsem zjistit, co považují žáci ve svých domovech za nejdůležitější, jak vnímají různé životní situace a prostředí, ve kterých může *domov* zahrnovat velmi rozdílné podmínky. Očekávala jsem, že jejich chápání tohoto tématu se prohloubí, zvýší se jejich otevřenost a respekt k jinému kulturnímu a sociálnímu prostředí v kontextu k naplňování základních lidských potřeb.

Aktivitu jsem uvedla vyprávěním krátkého příběhu o výletu, ze kterého se vracejí, a požádala jsem je, aby si představili, jak přicházejí domů. Pak jsem je vyzvala k jmenování věcí, na něž se



ZDROJ: ARCHIV VARIANT

nejvíce těší. Žáci okamžitě reagovali: *rodiče, brácha, pes, postel, lednička, televize, čistá voda a teplo*. V dalším kroku žáci hodnotili potřebnost daných věcí doma. Pracovali samostatně, se zaujetím a plně se soustředili na své pocity i potřeby evokující domov.

Věci, které jim připadaly důležitější než ostatní, označili červeně. V případě, že žáci některé věci postrádali, měli možnost je do výčtu dopsat. Následná diskuze byla přirozená a spontánní. Všichni se shodli, že nejdůležitější jsou lidé, kteří „u nás doma“ žijí – rodiče a sourozenci, pro některé i prarodiče. Tři žáci dopsali k nabízeným možnostem ještě slovo láska nebo domalovali srdce, někteří oponovali, že láska spadá pod položku lidé, proto ji nezmiňovali.

V další části jsem žákům promítla fotografie znázorňující různé typy domovů.

1	Luxusní jednopodlažní domek s terasou s dokonale posečeným trávníkem a bazénem.
2	Přístřeší bezdomovce – igelitová plachta přivázaná na kůlech, místo dveří kartón, uvnitř postel a peřiny, stolek, všude kolem sníh.
3	Velký pevný stan se širokou podsadou a s dveřmi uprostřed běžné městské zástavby, kolem sníh, ale stan na podsadě se zdá být tepelně izolovaný.
4	Chudinská dřevěná přístřeší na břehu řeky , posuvné dveře, rozvodné trubky, nepořádek.
5	Slum – obrovská plocha pokrytá plechovými domky, v pozadí městská výstavba, všude odpadky, špína.
6	Utečenecký tábor v Turecku (znaky na stanech), oplocený areál, zjevně stísněné podmínky v malých stanech, na první pohled čisto.
7	Vězeňská cela – postel, topení, umyvadlo, záchod za zástěnou, na dveřích mříže.
8	Panelák na sídlišti (Petržalka v Bratislavě), stovky stejných oken a balkónů.
9	Dětský domov – oplocená budova, na zahradě dětské hřiště a bazén.

Jejich úkolem bylo zamyslet se a pomocí rozmístění se na názorové škále (*ano / ne / nemohu se rozhodnout*) rozhodnout a obhájit, zda znázorňují *domov*. Odpovědi žáků jsem zapisovala do záznamového archu. Největší potíže mi dělalo přeformulovat jejich vysvětlení pro potřeby tabulky. Osvědčilo se mi přeformulování výpovědi s jejich souhlasem.

Překvapila mě otevřenost žáků, schopnost zamýšlet se nad životní situací jejich obyvatel a hned neodsuzovat a také originalita některých argumentů a schopnost stát si za svým názorem i proti většině.

Ukázalo se, že žáci považují za základní atributy domova: *rodinné vztahy, bezpečí, soukromí a svobodu (možnost se zavřít, ale také kdykoliv odejít), teplo, světlo, vodu, čistotu*. Projevili větší porozumění pro různé životní situace (např. núzné bydlení je lepší než nic). V případě vězeňské cely někteří žáci uvažovali, že by to pro bezdomovce v zimě mohlo být dobré bydlení i na úkor aspektu svobody.

V utečeneckém táboře jim rovněž nevadil plot, všímali si opět spíše praktického hlediska: jídlo, voda atd. Nejvíce mě zaskočila reakce dvou žáků na bydlení v panelákovém bytě: napadlo je, že vězeň, který jednoho dne vyjde z cely a začne znovu, má lepší vyhlídky než lidé bydlící v panelákových bytech. Tento názor odráží zkušenosti žáků. Přestože většinou nejsou z „bohatých rodin“, v jejich rodinách je kladen důraz na *vlastní prostor, soukromí, svobodu dělat si ve svém domě či na zahradě „co chtějí“*.

Pokud půjdu pod povrch sdělení žáků: „*Je to jediný domov, který má*“ (myšleno přístřeší bezdomovce), usuzuji, že reflektovali omezenou možnost volby některých lidí, zároveň i řešili sociální izolaci s tím spojenou.

U domovů netypických pro české prostředí (slumů apod.) žáci často reflektovali snížený pocit jistoty a bezpečí – snadno lze o ně přijít. Všimli si ale i zajištění jiných potřeb (jídlo, voda, ne však otázka, zda je pitná) a sociálního hlediska (lidé žijí v komunitách s úzkými vztahy).

Objevilo se i tvrzení, že „*pro ty lidi v Africe je to dobrý, jsou na to zvyklí, můžou tam být docela spokojení, i když je tam špína*“. Z toho vyplývá, že žáci by si sami pro sebe neuměli toto bydlení představit, ale nejspíš předpokládají, že pro lidi, kteří v těchto podmínkách žijí, je toto obydlí dostačující. Žáci také reflektovali nerovnost podmínek – *slum a dům*.

Výuka

Na základě výsledků úvodního zjišťování postojů žáků bylo možné vydat se ve výuce různými směry. Protože to však pro žáky bylo první seznámení se slumy a podobným způsobem života, stejně jako úvod do problematiky uprchlických táborů, rozhodla jsem se prioritně zaměřit na zvyšování povědomí žáků o tom, že lidé v různých částech světa se nacházejí ve velmi složitých situacích týkajících se dosažitelnosti jednotlivých aspektů domova. V další hodině jsme tedy diskutovali o tom, co může v jednotlivých zemích a sociálních skupinách hrát klíčovou roli při budování *domova*. Znovu jsme se zamýšleli nad tím, nakolik jsou které věci opravdu důležité. Žáci sami vyslovovali názor, že by bez televize a počítače mohli žít, ale že symbolizují pohodlí, dostatek, náležitost k civilizovanému světu. Bez peněz a dalších pro ně charakteristických znaků domova by se však obejít nechtěli. Postel, stůl, záchod, tekoucí voda, domácí mazlíčci a zahrada jsou pro ně velmi důležité.

Závěrečné zjišťování

Při závěrečném zjišťování jsem použila aktivity téměř stejně. Podstata důležitosti rodiny, lidí, se nijak výrazně nezměnila.

O dva žáky více zakroužkovalo *peníze*, z toho jeden červeně, protože peníze jsou pro zajištění „dobrého“ bydlení klíčové. Tentokrát už jen jeden žák vybral *televizi*, a to proto, že se u ní „*schází celá rodina*“. Všichni (patnáct žáků) zakroužkovali *vodu* (původně dvanáct) a také *jídlo*. *Světlo* zakroužkovalo devět žáků (původně sedm) a *teplo* označili všichni. Vliv informací o domovech, kde toto není samozřejmostí, zde byl evidentní. *Záchod* už zakroužkovali jen tři žáci (oproti osmi), protože se jejich výběr spíše soustředil na „věci“ zajišťující bezpečí, pohodlí a dostatek. Nicméně v diskuzi se všichni shodli, že v domě bez záchodu by žít nechtěli.

Pomocí vlastního záznamového archu pak žáci znovu hodnotili devět obrázků jednotlivých typů bydlení. Pracovali opět samostatně, nenahlíželi ke spolužákům, u mnohých obrázků dlouho váhali, jejich zdůvodnění byla většinou promyšlená a smysluplná.

Nejvýraznější rozdíly byly v posuzování těchto obrázků:

Vila – tentokrát všichni usoudili, že to je nejlepší z nabízených domovů (ačkoliv v úvodním zjišťování vilu hodnotili z perspektivy vlastních domovů – statků s rozlehlými pozemky).

Slum – pokud ho jeho obyvatelé chápou jako přechodné bydlení, jsou ochotni to uznat za domov. Přesto většina žáků trvá na tom, že to domov není, obydlím chybí zásadní aspekty domova jako je: *soukromí, bezpečí, čistota, přístup k jídlu a vodě*. Jejich argumentace se zpřesnila a prohloubila s poznáním sociální a demografické situace lidí, kteří ve slumech žijí.

Panelák – bydlení v panelákovém bytě už jim při druhém testování nepřipadalo tak hrozné. Rozhodli se, že většina lidí žijících v obydlích z jiných obrázků by byla za takovýto byt velmi vděčná. Dále argumentovali tím, že zařízení a vybavení těchto bytů, které zvenku vypadají tak žalostně, je ve skutečnosti velmi dobré až luxusní, a že se dá žít v bytě a přestat vnímat okolní byty i jejich obyvatele. Někteří také argumentovali tím, že je to pro mnohé rodiny přechodné bydlení, které je relativně levné, mají tedy možnost něco ušetřit a pak se přestěhovat do lepšího.

Shrnutí

Výsledky těchto žáků nejsou pravděpodobně zcela vzorovým příkladem výsledků žáků této věkové skupiny v celé republice vzhledem k jejich sociálnímu zázemí.

Ani jeden z nich není jedináček.

8 z nich má jednoho sourozence.

5 z nich má dva sourozence.

2 mají 3 sourozence.

1 má 4 sourozence.

5 z nich má vlastní pokoj.

14 z nich má domácí zvíře (z toho 10 má psa).

12 žije v domě se zahradou.

5 z nich má doma hospodářská zvířata (slepice, králíky, ovce, kozy).

4 z nich žijí v domě s prarodiči.

8 z nich žije ve vesnicích v okolí školy.

Sociální zázemí žáků výrazně ovlivňuje jejich postoje v tématu tak silně souvisejícím právě s tím, jak žijí – s tématem domova. Projevuje se u nich silná potřeba vlastního prostoru, do nějž však přirozeně zahrnují své blízké a domácí mazlíčky. Nicméně pro většinu z nich je důležité mít i své vlastní výsostné území (svůj pokoj nebo alespoň svou postel a stůl).

Přestože jsou tyto děti zvyklé na svůj životní standard, dokáží si nyní uvědomit i podstavu emočního aspektu, hodnot a slevit tak ze svých nároků: „Bez rodiny to není domov, je lepší být v malém bytě s někým než ve velkém domě sám.“

Venkovská základní škola (Velká Británie)

Základní škola, ve které jsem realizovala aktivitu *Co dělá dům domovem?*, má 95 žáků převážně britského původu (tzn. běloši) – v tomto ohledu tedy rozmanitost ve škole chybí. Jedná se o spíše menší venkovskou školu.

Globálním tématům se věnuji dlouhodobě. S žáky z vybraného ročníku (5. třída, 25 žáků) jsme už společně absolvovali ověřování aktivity zaměřené na život v Keni.

Úvodní zjišťování

Žáci z několika fotografií vybírali obydlí, které by pro ně představovalo ten nejlepší domov. Snímky znázorňovaly:

- dům na stromě,
- dům s bazénem,
- velký indický růžový dům,
- venkovský dřevěný dům,
- byt,
- hausbót,
- obydlí na řece,
- dům pod kopcem.

Dům	Komentáře žáků	Kolikrát vybrán
Dům na stromě	V divočině. Jsem rád/a nahoře.	2
Dům s bazénem	Horko, sluníčko, Španělsko, klid, velký, nóbl, luxusní, venkovní bazén, rád/a plavu.	12
Velký indický růžový dům	Palmy, blízko moře, velký, nóbl, luxusní, hezký.	6
Venkovský dřevěný dům	Divoká příroda, čerstvý vzduch, naučit se nové věci.	1
Byt		0
Hausbót	Snadno se vytopí, ušetří peníze.	1
Dům na řece	Mám rád/a řeku.	1
Dům pod kopcem	Pěstování hub na střeše, hezký v kopcích.	2

Děti volily domy čistě podle jejich velikosti a vybavení (velký dům s bazénem si vybrali 12x). Přemýšleli o lokalitě bydlení, ale již ne o dopadu provozu takového domu na životní prostředí. Mluvili o místech, kde mohou plavat či se něco naučit, ale nezmínili přitom přátele nebo rodinu. Diskuze na téma, co dělá dům domovem, tak nebyla v podstatě rozvinuta.

Výuka

Cílem výuky bylo představit, jak žijí ostatní lidé (především v Keni), a ukázat, proč vypadají některé domy odlišně a v čem jsou naopak podobné těm našim. Zároveň bylo důležité srovnat naše představy o afrických zemích (o chudých příbytcích, ve kterých lidé žijí) s realitou (lidé žijí také ve velkoměstech podobným těm našim).

Zeptala jsem se žáků, bez kterých dvou věcí by se doma neobešli. Všechny skupiny vybraly bez zaváhání jako první členy své rodiny s tím, že oceňují péči, kterou jim poskytují, a to, že vytváří pocit bezpečí. Uvedli, že bez své rodiny by byli ztraceni.

Druhou nejpobulárnější volbou bylo jídlo. Ve výuce se žáci dozvěděli, že někteří lidé musí na vydělávání peněz kvůli jídlu a zdravotní péči myslet při všech svých životních rozhodnutích.

Jeden z žáků si uvědomil, že za peníze lze koupit většinu věcí, které doma potřebuje.

Někteří žáci byli znepokojení tím, že by neměli v domě třeba toaletu, jiní zase tvrdili, že si lze udělat záchod v lese. Další přemýšleli o tom, že chybějící dveře by mohly vést k tomu, že všechny ostatní věci v domě budou ukradeny.

Ve výuce také zhlédli příběh, ve kterém děti pomáhaly na trhu místo toho, aby šly do školy. Následně debatovali o tom, jak by se sami v takové situaci cítili. Zaznamenala jsem zlepšení v oblasti kritického myšlení, žáci byli dokonce i ochotni nesouhlasit se svými vlastními výroky, aby měli možnost seznámit se s jiným úhlem pohledu.

Závěrečné zjišťování

Opět jsem dětem rozdala obrázky různých obydlí, tentokrát jiných než při prvním měření. Zeptala jsem se jich, zda by mohly být dobrým domovem. Zazněly následující odpovědi (viz tabulka). Komentáře žáků nyní směřovaly k rozmanitějším důvodům (životní prostředí, náklady, pocit bezpečí apod.).

Dům	Ano / Počet skupin	Proč ano	Ne / Počet skupin	Proč ne	Možná
Řadový dům	5	Praktický. Vypadá krásně. Příjemný pro celou rodinu. Zahrada je dobrá pro pobyt na čerstvém vzduchu a hraní si s kamarády. Je to průměrný rodinný dům.			

Dům	Ano / Počet skupin	Proč ano	Ne / Počet skupin	Proč ne	Možná
Karavan kočovníků	1	Vypadá útulně. Jsou rádi s celou svou rodinou.	4	Přeplněný. Pokud by jedna osoba onemocněla, pak i celá rodina. Je mi smutno z toho, že jsou nuceni často se stěhovat. Znám jednu Romku a je opravdu milá.	
Prázdninová vila s bazénem	2	Hezká. Přístup k bazénu. Plavání s kamarády.	2	Je to jen na prázdniny, proto uvnitř nebude moc hezká. Nemusím to. Uvnitř není žádná z mých oblíbených věcí. Až moc OK na týden nebo dva.	1
Vězeňská cela	0		4	Špatná hygiena. Nevidíš svou rodinu. Přecpaná. Osamělost. Strašidelné místo k pobytu. Vypadá tak pochmurně.	1
Uprchlícký tábor	3	Jsou s lidmi, které milují, a v bezpečí před válkou. Zajistil jim, co potřebují. Přístřešek a čistá voda jsou důležité. Udělali z toho nejlepší domov, jaký mohli.	2	Vypadá dost smutně. Musí jim chybět jejich opravdový domov. Všichni jsou schoulení dohromady a jen čekají.	
Dům na Borneu (rodině se nelíbí ten nově postavený)	4	Je to šťastný domov. Útulný. Zve k návštěvě. Je postavený pro horké podmínky, dobrá ventilace. Ke starému domu je musí poutat dobré vzpomínky.	1	Nerozumím tomu, proč si neudělají domov v novém domě, tento vypadá trochu zchátrale.	

Shrnutí

V rámci druhého zjišťování došlo k posunu, žáci začali brát v úvahu i jiné aspekty domova, než které uváděli při prvním měření. Dokázali také zdůvodnit své názory a postoje i využít kritické myšlení. Debaty o domě a domově hrály v rozhodování dětí důležitější roli. Poměrně často byly schopny vnímat různé pohledy na věc a aktivně diskutovat o kladech a záporech každého domu/obydlí.

Mám přispět?

🕒 45 minut

👤 11–19 let

VZÁJEMNÁ PROPOJENOST • LIDSKÁ PRÁVA

Co aktivita zjišťuje?

Cílem aktivity je posoudit, jak žáci vnímají charitu – celorepublikové sbírky spojené s prodejem sbírkového předmětu nebo sbírky na pomoc zemím v kritické situaci. *Důvěřují žáci takovým sbírkám? Považují za smysluplné přispívat či za předpokladu, že přispívají, preferují spíše národní, nebo nadnárodní sbírky?* Cílem aktivity je též zaznamenání toho, jakých znaků si na vybraných fotografiích žák/žákyně všimá a jak zdůvodňuje slova, která se mu/jí při pohledu na fotografie vybaví.

Metody a formy

Diskuze, palec nahoru, skupinová práce.

Co potřebuji?

Fotografie různých sbírek (českých i zahraničních, pouličních i formou dms apod.), záznamové archy pro žáky.

➡ Záznamové archy najdete na webové stránce: www.varianty.cz/jakvimezetofunguje

Jak postupovat?

- Na dataprojektoru promítněte fotografie (nebo je vytisknete a dejte je žákům k dispozici). Následně vyzvěte žáky, aby si je prohlédli. Zeptejte se, co vidí na fotografiích. *Co fotografie znázorňují?* Jejich odpovědi zapisujte na tabuli.
- Každý žák/žákyně si pak sám/sama za sebe napíše do záznamového archu minimálně 5 slov, která ho/ji při pohledu na fotografie napadnou. Do sloupce vpravo doplní, proč ho/ji konkrétní slovo napadlo (např. pomoc mohou žáci zdůvodnit tím, že sbírky jsou určeny k pomoci lidem, kteří by jinak nemohli vyřešit určité problémy; nedůvěru, mohou vysvětlit tím, že ve velkém množství nedokáží odhadnout, zda nejde o sbírky podvodné).
- Řekněte žákům, aby se postavili do kruhu a čelem stáli směrem ven z kruhu. Vyzvěte je, aby dali jednu ruku za záda a aby tuto ruku zaťali v pěst. Vysvětlíte jim, že za chvíli položíte otázku. Pokud na ni odpoví ano, ať zvednou palec nahoru (do gesta OK).
- Zeptejte se žáků: „Podpořili byste nějakou národní nebo mezinárodní sbírku?“ Učitel spočítá počet zdvižených palců = žáků, kteří by přispěli. Sdělte žákům výsledek hlasování a zeptejte se jich, proč si myslí, že hlasování dopadlo právě takto.
- Potom rozdělte žáky do skupin a nechte je přemýšlet o důvodech, proč na takové sbírky přispět i proč na ně nepřispět. Řekněte žákům, ať vytvoří seznam argumentů pro a proti podpoře sbírek.
- O výsledku skupinové práce diskutujte ve třídě.

Jak shromáždit výstupy?

Výstupy shromažďujte do záznamových archů. První záznamový arch je určen pro žáky (jednotlivce), druhý pro skupiny. Všechny výpovědi shrňte do jednoho výstupu a zjistěte četnost jednotlivých výpovědí i rozmanitost důvodů pro i proti.

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Všímejte si, které argumenty pro své odpovědi žáci volí – od čeho se jejich postoje odvíjejí. Souhlasný i nesouhlasný postoj se sbírkami je v pořádku (dokonce žák/žákyně může souhlasit s mezinárodními sbírkami a nesouhlasit se sbírkami národními). Důležité je, jak žák/žákyně zdůvodňuje svou ochotu přispět, či stanovisko nepřispět.
- Aktivita je otevřená každé možnosti. Obecně nelze říci, zda je dobré přispívat, či nepřispívat. Je důležité sledovat argumenty, kterými žáci svá rozhodnutí podírají.
- Například důvod „*nepřispěl bych, protože z toho nic nemám, mám přece svoje problémy*“ není stejný jako „*ne, nepřispěl bych, protože nemám vlastní peníze*“ nebo „*ne nepřispěl bych, protože nechci být pouze pasivním dárcem, chci pomáhat aktivně*“.
- Slova, která v první části aktivity žáci uvádějí, jsou často spojena s tím, jak o sbírkách (ať už národních, či mezinárodních) uvažují – *pomoc, dobro, podvod, lidé bez domova* apod. Analyzujte, zda žáci přemýšlí o sbírkách pozitivně, zda jim důvěřují (anebo je považují za podvodné), s jakým příjemcem je nejčastěji spojují (nemocní, lidé bez domova, pomoc Haiti apod.).
- Je důležité, aby žáci vysvětlili, proč konkrétní slova použili. To vám pomůže ujasnit si, zda jejich asociace vnímáte správně.
- V části aktivity, ve které žáci ve skupinách hledají argumenty pro i proti, je důležité vnímat zdůvodnění z těchto úhlů pohledu:
 - **aktivita žáka** (přistupuje aktivně k řešení problémů svých, lokálních i globálních),
 - **pasivita žáka** (přistupuje pasivně k řešení problémů svých, lokálních i globálních),
 - **zdůvodňuje postoj z osobního hlediska** (proč mohu, či nemohu věci dělat, proč mohu, či nemohu přispět k řešení),
 - **zdůvodňuje postoj z hledisek, která ho přesahují** (je nutné aktivně přispět k řešení problémů ostatních lidí i jinými způsoby než jsou sbírky, např. žáci si uvědomí, že existuje souvislost mezi jejich chováním a klimatickými změnami, které přispívají k ničivým povodním, a díky tomu pochopí, že existuje nejen zodpovědnost za řešení akutní situace v postižených zemích, ale že změnou chování lze docílit redukci nežádoucích klimatických vlivů).
- V souvislosti s národními sbírkami se často objevují argumenty, že lidé většinou přispívají na pomoc, kterou by měl zabezpečit stát (např. léčba nemocných dětí, nákup pomůcek pro osoby s postižením apod.). Argumentem je, že tato pomoc by měla být státní prioritou a neměla by být závislá na dobrovolném přispěvku darujících.
- V souvislosti s mezinárodními sbírkami se objevují protichůdné argumenty. Některé odsuzují pomoc jinde, když „doma“ je tolik potřebných. Jiní mezinárodní sbírky spojují s řešením akutních situací a v podstatě s prevencí hlubších problémů či konfliktů, které by mohly bez našeho zásahu vzniknout.

Co zobrazují fotografie?	
Jaká slova tě v souvislosti s fotografiemi napadají?	Proč si zmínil zrovna toto slovo? (zdůvodnění)

Mám přispět? Napište všechny argumenty pro i proti přispění do sbírek.

ANO	NE

Městská střední odborná škola (Česko)

Na střední odborné škole (345 žáků) vyučuji již 20 let převážně český jazyk a občanskou nauku, ale i občanskoprávní vztahy, sociální a profesní komunikaci nebo základy společenských věd.

Aktivitu jsem realizovala ve 2. ročníku (33 žáků – 15 dívek, 15 chlapců), ve kterém učím 5 hodin týdně (ČJL a ON). V této třídě je kvůli velkému počtu studentů občas velmi náročné udržet jejich pozornost. Žáci jsou však kreativní, aktivní, přemýšliví, přístupní novým podnětům a panují mezi nimi dobré vztahy.

Úvodní zjišťování

Úvodního zjišťování aktivity *Mám přispět?* se zúčastnilo 27 žáků. Vzhledem k tomu, že naše škola již několik let organizuje sbírku na chlapce z Haiti, žáci 2. a 3. ročníků se pravidelně účastní charitativních sbírek organizací ADRA, Světluška, Trend, Zasukovaná tkanička, Český den proti rakovině aj. a škola spolupracuje se Střediskem rané péče TAMTAM pro neslyšící děti ve věku 0–7 let, jsem předpokládala, že zjišťování dopadne jednoznačně pro „ano – mám přispět“, což se i potvrdilo (27:0 pro ANO).

Záznamové archy jsem v prvním zjišťování lehce pozměnila. Přidala jsem fotografie (z původních dvou na pět) s různými typy charitativní pomoci. Texty a znaky organizací byly na obrázcích úmyslně nečitelné a rozmazané, proto nebylo na první pohled jasné, o co se jedná. Žáci (až na jednoho, který si myslel, že jde o hlasování politických stran), jednoznačně uvažovali takto: pomoc druhým, nadační fondy, charitativní akce, sbírka, dobročinnost je důležitá.

Obrázky asociovali se slovy: pomoc, sbírka, nadace, dobrovolnictví, charita, příspěvky pro chudé, také dobročinnost, ochota, podpora, láska, solidarita, obětavost, dobrý pocit, svět, chudoba, Afrika, lítost, smutek, ale i uvědomění si, jak se mám dobře, nebo také vztek („... že to státníci nechali zajít tak daleko“) a podvod („... že někteří podvodnými sbírkami kazí pomoc potřebným“). Svá tvrzení byli žáci schopni objasnit, někteří pojali odpovědi jako popis děje na obrázku, jiní se zase zamýšleli, proč se tak děje. U těchto žáků se pak nejčastěji objevovaly věty typu: „Každý by měl pomoci těm, kteří jsou na tom špatně... Lidé jsou ochotní pomoci ostatním v nouzi... Lidem není jedno, co s ostatními bude... Češi pomáhají... Dobrý pocit z pomoci... Může se to stát i nám...“

Výuka

Žáci sice považují pomoc za samozřejmost, ale pouze pokud se jedná o finanční variantu. Proto jsem se zaměřila na nepeněžitou pomoc, které jsou i ve svém věku schopni.

První hodinu jsme začali v počítačové učebně diskuzí o tom, jak pomáhá a jak mění okolí obyčejný úsměv a pozitivní energie. Žáci pak měli za úkol vymyslet něco, čím by ve třídě přispěli k jakémukoli zlepšení. Diskuze byla velmi živá. Mezi návrhy zaznělo i asertivní chování, slušnost, třídění odpadu včetně odšroubování víčka do sbírky pro Lukáška, tolerance, respekt, svoboda projevu, úklid třídy a darování svačiny.



ZDROJ: ARCHIV VARIANT

Díky internetovému vyhledávání organizací zabývajících se v našem městě pomocí (nejen finanční) se někteří žáci poprvé dověděli o dobrovolnictví. Úsměvný byl údiv jednoho žáka, že na to, aby šel člověku na vozíku nakoupit, nepotřebuje příslušné povolení. Nakonec dostali všichni za úkol zjistit jednu českou nadaci (nejčastěji žáci uváděli nadaci *Pomozte dětem* a *Dobrý anděl*).

Na další hodinu jsem připravila pracovní list na téma *Kola pro Afriku*, z čehož vznikla diskuze *přispět můžu i tím, že něco nevyhodím*. Žáci si poté sami vzpomněli na kontejnery na staré oděvy, na sběrná místa S. O. S. a na sbírky prošlých potravin.

Dále jsem se zaměřila na světové organizace jako *Lékaři bez hranic*, *UNICEF*, *Greenpeace*, *Amnesty International* a *World Fair Trade Organization*. Zahráli jsme si hru *Značky* (na motivy aktivity *Jaké značky jsou nejlepší?*), ve které jsem nejdříve zjišťovala, jaké povědomí o organizacích mají, zda znají loga – značky, kterými se prezentují.

Žáci dostali obálku se značkami a logy organizací do skupin. Měli za úkol rozřadit všechny značky do tří kruhů – *znám a vím / viděl jsem, ale nevím, co znamená / neznám*. Zjistila jsem, že žáci znají dobře pouze české nadace, *Greenpeace* a matně *UNICEF* z učiva o OSN. To jsem chtěla změnit.

Díky sociálním spotům organizace *Člověk v tísni* a internetovým TV spotům žáky tematika úplně pohltila. Každé promítání rozproutilo ve třídě bohatou a podle mého názoru smysluplnou a plodnou diskuzi, díky které jsme se dostali k tématu *přispět můžeme i tím, že něco nekoupíme nebo že si vybereme, co koupíme*. Dotkli jsme se hlavně témat stravování a dovozu jídla, výběru potravin a nápojů, ale i drogerie, kosmetiky a oděvů.

V této části se mi osvědčila i metoda *alfabox*, ve které žáci vymýšleli slova na počáteční písmena abecedy na téma *Květiny na Valentýna!*? a zapisovali je do prvního sloupce záznamových listů. Poté si přečetli text na zadní straně o pracovních podmínkách pěstování květin v Africe a opět měli vymýšlet a zapisovat do druhého sloupce. Nastala výrazná změna slov v prvním a druhém sloupci (z dárku deziluze, z erotiky etnikum, z chtíče chamtivost, z lásky lítost, z kytky krutost, z polibku pesticidy, ze svátku sobectví, ze štěstí šok, z tulipánu toxiny, ze zamilovanosti zloba).

V každé diskuzi se pak žáci pozastavovali nad tím, proč média tyto důležité zprávy v televizi nevysílají a jak by se to dalo změnit. To mě přimělo nachystat si pro ně na závěr aktivit téma *jak přispět tím, že něco nebudu ignorovat*. Na internetové televizi *Stream* jsme tedy zhlédli pořad, ve kterém jediný žák střední školy změnil celé složení zaběhnutého výrobku (*A dost – konec modrého zla*). Žákům se doslova otevřely oči i obzory a zjistili také, že internet není důležitý jen na hry a domácí úkoly, ale že je to neomezený zdroj informací pro toho, kdo chce hledat a něco změnit. V podstatě tento přínos považují u žáků za klíčový.

Závěrečné zjišťování

Závěrečného zjišťování se zúčastnilo 24 žáků. Díky diskuzím a aktivnímu přístupu třídy během dvouměsíčních aktivit jsem záznamové listy pozměnila. Vynechala jsem obrázky a k otázkám *Jak a proč přispět?* rozdělila tabulku na skupiny, ke kterým jsme se během aktivit často vyjadřovali (ekologie, děti atd. – viz tabulka). Čtyři žáci se již k důvodům přispění nechtěli písemně vyjadřovat, protože to prý už bylo několikrát řečeno. Ostatní vyplnili záznamové listy celé.

Ačkoliv žáci považují finanční pomoc za prvořadou a důležitou, uvědomují si nyní a navrhují i jiné formy pomoci:

- **ekologie** – třídění odpadu, nákup fair trade apod.,
- **děti** – hračky,
- **zdraví** – dárcovství krve nebo kostní dřeně, sbírka prošlých autolékárniček atd.,
- **živelné pohromy a chudoba** – materiální pomoc.

Kategorii *ostatní* pojal každý po svém. Někteří se vyjádřili ke kategoriím, které nebyly v listu uvedeny (jako například pomoc útlukům s nákupem jídla nebo uprchlíkům ve sbírce oblečení a příkrývek). Někteří se zamýšleli nad tématem obecně a vyjadřovali názory: „Neničit... Šetřit... Zaměřit se nad potřebami druhých... Přemýšlet, jak můžu pomoci...“

Ve sloupci *Proč pomáhat?* se často objevily věty: „Musíme myslet na budoucnost... Musíme šetřit zdroje a přírodu... My máme víc, než potřebujeme... Může se to stát i nám...“

Shrnutí

S výsledkem zjišťování jsem spokojená, protože žáci změnili pohled na pomoc. Když jsme se na počátku bavili o ekologii, měli pocit, že pomoci může jen ten, kdo se připoutá ke stromu nebo zachrání velrybu. Na konci zjistili, že i omezení jízdy autem nebo výběr čokolády může pomoci „změnit svět“. Že i malé každodenní věci, které jsou v jejich moci, mohou přispět k něčemu lepšímu. Hlavní posun spatřuji v tom, že žáci začali přemýšlet nad možnostmi. Silnou stránkou celé výuky byl výběr příspěvků z médií. Ukázalo se, že minutový emotivní spot zapůsobí na tuto věkovou skupinu víc než hodinová aktivita.

Záznam závěrečného zjišťování – Jak a proč mám přispět?

Oblast	Jak přispět?	Proč?
Ekologie	Třídít odpad. (24x) Šetřit zdroje. (2x) Kupovat výrobky, z nichž jdou peníze zpět do oblastí, v nichž se vyrobily. (11x) Změnit značku oblečení na eko. (3x) Nekácet lesy. (2x) Netopit PET lahvemi. (14x) Nejezdit autem, když nemusím. (16x) Kupovat výrobky bez obalů. (4x)	Příroda dává život. Země je jen jedna. (3x) Šetřit přírodu pro budoucnost. (11x) Přispějeme k udržitelnosti zdrojů. Změním trh nebo výrobní proces.
Děti	Dary hraček. (17x) Benefiční koncerty. (3x) Dělat jim radost. Pořádat pro ně akce. (5x) Adopce, pěstounství. (3x) Nepotřebné věci pro nás, ale potřebné pro azylový dům. (14x) Sbírky. (11x)	Pro jejich radost. (6x) Pro dobrý pocit. (3x) Neumí se o sebe starat samy. (4x) Aby mohly žít normálně. (6x) Aby měly lepší dětství. (5x) V Africe je jich moc. Jsou budoucnost země. (2x)
Zdraví	Podpora kampaní na FB. (6x) Podepisování peticí. (10x) Pochody, aplikace (ČEZ). (11x) Dar autolékárničky. (8x) Darování krve (6x), kostní dřeně. (2x) Nenechat se ovlivnit klamavou reklamou. Vracet léky do lékárny. (3x) Přidat se k Červenému kříži. (4x) Příspěvky organizacím. (14x)	My máme – oni ne. (6x) Záchrana životů. (13x) Aby se nemoci nešířily k nám. (8x) Aby se jim prodloužila délka života. (2x)
Živelné pohromy	Zaslání materiální pomoci. (14x) Zaslání potravin a vody. (6x) Vyslání našich záchranářů. Pomoc s úklidem. (4x) Poskytnutí ubytování. (2x) Sbírka. (12x)	Může se to stát i nám. (9x) Může se to stát každému. (6x) Rychlý návrat do normálního života. (6x) Nemůžou za to. (2x) Aby nepřišli k nám. (2x)
Chudoba	Sbírka. (18x) Stavba školy, ať se mají jak žít. (3x) Dary (14x) + zvlášť (6x) dar kol.	Aby neměli hlad. (6x) Protože se stát nestará. (2x) Aby se měli líp. (8x) Nevím, co se s tím dá dělat.

Co migranti přinášejí?

🕒 45 minut

👤 10–19 let

LIDSKÁ PRÁVA • ROZMANITOST

Co aktivita zjišťuje?

Cílem této aktivity je zjistit, jaký postoj mají žáci k migrantům, zda žáci spojují s migranty spíše pozitivní, nebo negativní charakteristiky.

Metody a formy

Diskuze, palec nahoru.

Co potřebují?

Sadu tvrzení, záznamový arch.

➡ Záznamové archy najdete na webové stránce: www.varianty.cz/jakvimezetofunguje

Jak postupovat?

- Zeptejte se žáků na to, co se jim vybaví, když se řekne slovo *migrant*. Pište na tabuli asociace, které žáci vyslovují.
- Poté, co zapíšete všechny asociace, požádejte žáky, ať se postaví do kruhu (čelem ven z kruhu). Řekněte jim, aby dali jednu ruku za záda. Vysvětlíte jim, že nyní budou vyjadřovat pomocí zdviženého palce za zády, zda s výroky, které jim v následující chvíli budete číst, souhlasí. Souhlas vyjádří zdviženým palcem (gesto OK), při nesouhlasu dají ruku za zády v pěst.
- Ověřte si, zda žáci systému hlasování rozumí, pokud ano, začněte číst tvrzení:
 1. *Migranti přinášejí nový pohled na věci, které jsou v naší zemi zaběhnuté.*
 2. *Migranti zvyšují kriminalitu.*
 3. *Migranti přináší kulturní pestrost do naší země.*
 4. *Migranti berou českým občanům pracovní místa.*
 5. *Migranti umí hodně jazyků.*
 6. *Migranti zneužívají různých benefitů sociálního a zdravotního systému.*
 7. *Migranti přijímají pracovní pozice, které Češi nemohou, nebo nechtějí vykonávat.*
 8. *Migranti se nechtějí kulturně přizpůsobit většinové společnosti.*
 9. *Migranti vytváří nová pracovní místa.*
 10. *Migranti se nechtějí domluvit česky.*
- Zapisujte počty voleb k jednotlivým odpovědím do záznamového archu.

- Výsledky žákům prozradíte a vyzvete je, aby je komentovali. U tvrzení, pro která hlasovalo nejvíce žáků, se ptejte na zdůvodnění. Stejně postupujte u tvrzení, která měla nejmenší počet souhlasných voleb.
- V závěru hodiny vyzvete žáky, aby vymysleli vlastní tvrzení, se kterým se mohou úplně ztotožnit. Může se tak objevit úplně nový pohled na migranty, ne pouze v úrovni příležitost versus hrozba. Například: „*Migranti jsou odvážní lidé, kteří se nebáli opustit svoji zemi a vydat se do nové.*“ – „*Migranti se už nechtějí vrátit do země, ze které přišli.*“ – „*Migranti přicházejí za ziskem.*“
- Tyto výroky pak nemusí vypovídat o tom, co v Čechách přítomnost migrantů vyvolává – pocit hrozby nebo touha využít příležitost. Spíše mohou charakterizovat vlastnosti migrantů – odvaha, motivace k příchodu i návratu. Mohou se objevit i tvrzení, která vedou k nerovnému postavení v zemi. Například: „*Migranti jsou často státem zvýhodňováni × znevýhodňováni.*“

Jak shromáždit výstupy?

Počty souhlasných voleb a komentáře žáků shromažďujte do záznamového archu.

	Tvrzení	Počet souhlasných voleb	Komentáře žáků
1	Migranti přinášejí nový pohled na věci, které jsou v naší zemi zaběhnuté.		
2	Migranti zvyšují kriminalitu.		
3	...		

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Cílem aktivity je ověřit představy žáků o migrantech. Zda jejich postoje vůči migrantům, jejich chování, práci i k tomu, co do nové země přináší, jsou spíše negativní, nebo pozitivní.
- Stejně důležité jako zjištění přesvědčení žáků je i zdůvodnění, jak k tomuto hodnocení došli.
- Aktivita zjišťuje, zda žáci vnímají migranty na úrovni hrozby, či příležitosti.
 - Tvrzení označující **PŘÍLEŽITOST** jsou zvýrazněna **zeleně**.
 - Tvrzení označující **HROZBU** jsou zvýrazněna **červeně**.

Migranti přinášejí nový pohled na věci, které jsou v naší zemi zaběhnuté.	Příležitost tkví v rozšíření pohledu na události, které se v České republice v současné době odehrávají. Česká společnost už nad nimi neuvažuje, protože jsou natolik běžné a známé, že se nad nimi kriticky nezamýšlí (zaběhnuté věci, „staré pořádky“, tradice a zvyky). V tomto smyslu toto tvrzení znamená příležitost k rozvoji a inovacím.
---	--

Migranti přináší kulturní pestrost do naší země.	Další příležitost spočívá v rozšíření kulturní i jiné pestrosti. Například přínos specifického typu zkušeností, vzdělání a výchovy. Příležitost osvojit si nové principy jednání a uvažování a zasadit je do kontextu kultury vlastní. Nejde pouze o rozšíření indických, vietnamských a čínských restaurací, i když v určitém smyslu i toto může být rozšířením kulturní pestrosti.
Migranti umí hodně jazyků.	Migranti jsou lidé, kteří umí svůj mateřský jazyk a mohou se učit i jazyk země, do které přišli. Příležitost je tedy tyto schopnosti využít.
Migranti přijímají pracovní pozice, které Češi nemohou, nebo nechtějí vykonávat.	Příležitost je v tom, že jde o pozice, o které buď Češi nemají zájem, nebo na ně nejsou kvalifikovaní. Do tohoto tvrzení tedy můžeme promítnout velké spektrum lidí. Je však důležité citlivě uvažovat o možnosti, kdy migranti přicházejí na nekvalifikovaná a špatně finančně ohodnocená místa, a tuto situaci s žáky ve výukové fázi reflektovat.
Migranti vytváří nová pracovní místa.	Příležitost v příchodu nových společností či jednotlivců, kteří vytvářejí nová pracovní místa.
Migranti zvyšují kriminalitu. Migranti berou českým občanům pracovní místa. Migranti někdy zneužívají různých benefitů sociálního a zdravotního systému. Migranti se nechtějí kulturně přizpůsobit většinové společnosti. Migranti se často nechtějí domluvit česky.	Všechny hrozby, kterých se žáci mohou obávat, se týkají kriminality, zvýšení nezaměstnanosti spojené s příchodem migrantů, strachu a obav z toho, že migranti zneužívají systém, do kterého přicházejí, či z toho, že se nechtějí „plnohodnotně“ začlenit, ať už jazykově, nebo kulturně (to může vyplývat z obav z neznámého).

- Je důležité nejen sledovat, jak žáci volí mezi jednotlivými tvrzeními, ale jak opravdu žáci vnímají tato tvrzení v daných úrovních hrozba versus příležitost. Je důležité zjišťovat a ptát se, jak o tvrzení uvažují, jak mu rozumí a vyžadovat konkrétní příklady.
- Zároveň je dobré zjišťovat, zda mají žáci k migrantům spíše kladný postoj (vybírají spíše kladná tvrzení), nebo záporný (vybírají spíše záporná tvrzení). Pokud jsou schopni uvažovat v obou úrovních, pak k jakým migrantům se vztahují kladné charakteristiky a k jakým záporné.

Jak zjistit změnu?

- Ve výuce přimějte žáky pochopit, že migranti jsou velmi rozmanitá skupina. Lidé odchází ze země z různých důvodů (někteří musí odejít např. kvůli válce – uprchlíci, jiní odcházejí, aby zlepšili svou životní úroveň), mají různá přání i plány v nové zemi.
- Sledujte, zda při opakování aktivity došlo ke změně vnímání samotných migrantů v dimenzích *příležitost a hrozba*. Všimněte si tak, jak vnímají žáci samotná tvrzení, zda došlo k posunu ve významu, který jednotlivým tvrzením přisuzují. Sledujte, zda žáci projevují toleranci a porozumění, i z čeho pramení jejich případné obavy.

Jak se cítí?

🕒 45 minut

👤 8–14 let

ROZMANITOST • LIDSKÁ PRÁVA • VZÁJEMNÁ PROPOJENOST

Co aktivita zjišťuje?

Cílem této aktivity je zjistit, do jaké míry jsou žáci schopni se vcítit do lidí, jejichž životy jim mohou připadat zcela odlišné od těch jejich.

Metody a formy

Individuální i skupinová práce, diskuze, práce s komiksovými bublinami.

Co potřebují?

Tematický novinový titulek/obrázek s popiskem (využijte fotografii s loděmi přeplněnými uprchlíky), barevné papíry, fixy, nůžky, lepicí gumu, arch s otázkou: *Zamyslete se nad touto událostí z pohledu každé z uvedených osob. Co si myslí a co cítí?*, sadu kartiček s popisem lidí.

Matka osoby, která se zřejmě nachází na lodi.	Holandský rybář lovící ve Středozemním moři.
Čech, který se o události dozvěděl.	Pěstitel rajčat z Itálie.

Příklady titulků z období červen – říjen 2015 (zdroj: *týdeník Respekt*, ČT 24):

- *Život začíná na Lampeduse.*
- *Jak se zdolává pevnost Evropa.*
- *Další tragédie na Středozemním moři, zemřelo až 700 uprchlíků.*
- *Desetitisíce uprchlíků ve Slovinsku, hranice bude střežit armáda.*

➡ Záznamové archy najdete na webové stránce: www.varianty.cz/jakvimezetofunguje

Jak postupovat?

- Rozdělte žáky do 3–5členných skupin, do skupin rozdejte fotografii s novinovými popisky.
- Řekněte jim, ať z barevných papírů vystřihnou komiksové bubliny a do těch vepíší, jak se cítí a co si myslí zobrazené osoby.
- Poté, co budou všechny skupiny s prací hotové, vyzvěte je, aby svůj výtvar vyvěsili ve třídě. Pobídněte žáky, aby si jednotlivě prošli všechny fotografie a přečetli si obsah komiksových bublin.
- Vysvětlete žákům, že nyní budou odpovídat na otázku: „Co si myslí? A co cítí?“ z pozice různých lidí (matka osoby, která je zřejmě na lodi apod.). Na tyto otázky pak žáci odpovídají v třídní diskuzi. Zapisujte všechny jejich odpovědi do záznamového archu.

Jak shromáždit výstupy?

Uchovejte komiksové koláže fotografií a všechny odpovědi žáků zapisujte do záznamové tabulky.

Osoba	Co si myslí? A co cítí?	Zdůvodnění
Matka osoby, která se zřejmě nachází na lodi.		
Čech, který se o události dozvěděl.		
Holandský rybář lovící ve Středozemním moři.		
Pěstitel rajčat z Itálie.		

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Pročtěte reakce ke každé z popsaných osob, utvořte si kategorie toho, co obvykle berou žáci v úvahu (kategorie strach a obavy, kategorie naděje v lepší budoucnost apod.)
- Soustředte se na to, zda jsou si žáci vědomi podobností mezi lidmi stejně, jako si uvědomují jejich odlišnost, zda odpovědi vypovídají o pochopení a schopnosti vcítit se a také o pochopení rozdílných lidských zkušeností, které mají původ například v rasismu či chudobě.

Jak zjistit změnu?

- Ve výuce přimějte žáky pochopit, že migranti jsou velmi rozmanitá skupina. Lidé odchází ze země z různých důvodů (někteří musí odejít např. kvůli válce – uprchlíci, jiní odcházejí, aby zlepšili svou životní úroveň), mají různá přání i plány v nové zemi.
- Po zopakování aktivity se soustředte na lepší pochopení významu odlišných životních příležitostí a šancí i větší porozumění podobnostem mezi lidmi po celém světě.

Neznámá země

🕒 45 minut

👤 6–14 let

ROZMANITOST • VZÁJEMNÁ PROPOJENOST • LIDSKÁ PRÁVA

Co aktivita zjišťuje:

Cílem aktivity je zjistit, jaké mají žáci představy o různých lidech a místech, kde tito lidé žijí.

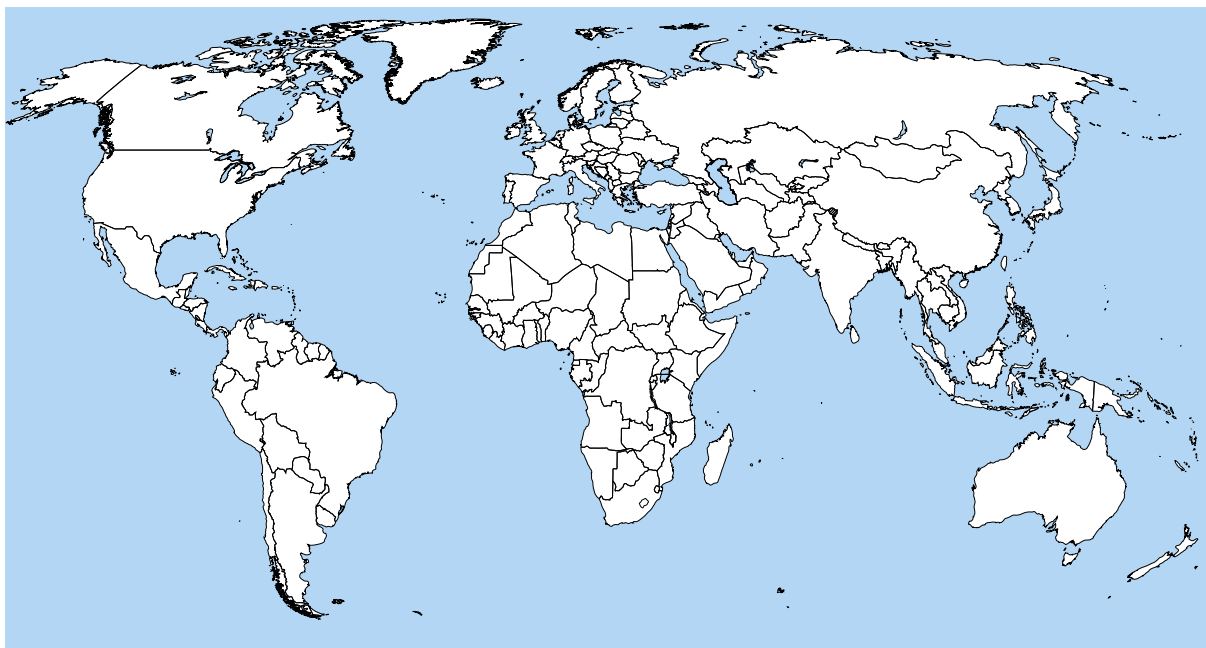
Metody a formy

Skupinová práce, diskuze, práce s tvrzeními, kresba.

Co potřebuji?

Sadu výroků o chlapci žijícím v jedné nejmenované zemi (na tabuli), papíry formátu A4 s nakreslenou postavičkou pro každého žáka, pastelky, fixy, slepou mapu světa.

➡ Sadu výroků, slepou mapu světa, pracovní list (postava chlapce uprostřed) najdete na webové stránce: www.varianty.cz/jakvimezetofunguje.cz



Jak postupovat?

- Napište na tabuli sadu výroků o chlapci, který žije v jedné nejmenované zemi:
 - Má čtyři sourozence.
 - Rodina má domácí zvířata.
 - Jeho maminka je v domácnosti a stará se o mladší sourozence.

- Jeho tatínek možná přijde o práci.
 - Jednou by chtěl žít v jiné zemi.
 - Pro celou rodinu je důležitá víra.
 - Školu má 15 km od domova.
 - Když přijde ze školy, musí doma pomáhat.
 - Nemocnice je 30 km daleko.
 - Někdy nefunguje elektrický proud.
- Rozdejte každému žákovi/žákyni papír A4, na kterém je nakreslený obrys chlapce. Řekněte jim, že je to chlapec, ke kterému se tvrzení vztahují. Dejte jim pokyny: „*Vaším úkolem bude nakreslit prostředí, ve kterém chlapec žije, a vyjádřit, jaký je a jak se mu tam žije*“.
 - Když žáci své nákresy dokončí, řekněte jim, ať vytvoří skupiny na základě podobnosti jejich obrázků s ostatními. Do skupin jim pak rozdejte slepé mapy světa.
 - Ve skupinách žáci o kresbách diskutují, vzájemně je zdůvodňují a popisují. Pojmenují, v čem jsou jejich kresby podobné. Zároveň na slepé mapě vyznačí zemi, region nebo kontinent (instrukci modifikujte podle vyspělosti žáků), na kterém chlapec žije.
 - Nakonec jednotlivé skupiny sdílí, jak podle nich vypadá místo, kde chlapec žije, a ukáží i ho vyznačené na slepé mapě. Ptejte se:
Proč vypadají kresby právě takto? V čem si jsou podobné?
Jaký chlapec je? Jak se mu žije? Proč si to myslíte?
Kde se místo nachází a proč? Jaká tvrzení o chlapci byla klíčová pro označení země (regionu nebo kontinentu)?
 - Zapisujte odpovědi a zdůvodnění žáků do záznamového archu. Nechte i ostatní, aby na sdělení jednotlivých skupin reagovali a doptávali se v případě, že jim něco není jasné.

Jak shromáždit výstupy?

Ke shromáždění názorů celé třídy slouží záznamové archy. Ty jsou určeny pro učitele. Učitel/ka pomocí nich zjistí, jak žáci o chlapci uvažují. Podle čeho usuzují, kde žije nebo jak se mu žije.

		Jak místo vypadá?	Jaký chlapec je? Jak se mu žije?	Kde se místo nachází?	Zdůvodnění
1	Skupina				
2	Skupina				
3	...				

Do druhého sloupce napište, co je znázorněno na obrázcích žáků a jak se podobají kresby ve skupině (např. chudé přístřeší, ohniště). Do třetího sloupce zaznamenejte, jaký chlapec může být a jak se mu v místě žije. Do dalšího sloupce dopište, která konkrétní místa žáci na slepých mapách označili. A do posledního sloupce zdůvodnění, jakými znaky vyznačená země odpovídá jejich kresbě.

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Všímejte si, jak vypadá místo, které žáci nakreslili. Z obrázků odvoďte, zda chlapci přisuzují spíše život v chudobě, nebo v bohatství. Zohledněte i to, jak o místu mluví a jak vysvětlují to, co nakreslili.
- Sledujte úvahy žáků o tom, jaký chlapec je a všímejte si, jak posuzují život chlapce. *Objevují se spíše pozitivní, nebo negativní emoce, které chlapec prožívá? Přisuzují chlapci život plný možností, nebo naopak předpokládají, že má možnosti nějak omezené? Jak žáci uvažují o jeho víře?*
- Všímejte si také, jak žáci přemýšlejí o samotném místě a kam (na mapě) ho zasazují. Věnujte pozornost zdůvodněním, která odhalují, jak žáci o příslušné zemi, regionu nebo kontinentu uvažují, jak je posuzují z hlediska lidských práv.

Jak zjistit změnu?

- Žáci mohou uvažovat (na základě tvrzení) o místě, na kterém chlapec bydlí, spíše negativně. Zmínka o náboženství, vzdálenostech do školy i nemocnice, o zdravotní péči a jiných životních podmínkách může žáky dovést k úvahám, že chlapec bydlí spíše v rozvojové zemi.
- Při opakování aktivity proto sledujte, jak je pro žáky složité tvrzení zasadit do jediné země nebo regionu (místo může být kdekoli na světě). Vnímejte, jak o místech i lidech, kteří v nich žijí, přemýšlí v kontextu naplňování lidských práv (především náboženství, přístup ke vzdělání a zdravotní péči a k těm, na které se aktivita zaměřuje).

Střední odborná škola (Česko)

Střední odborná škola, na které učím, připravuje žáky na budoucí povolání u policie, armády, bezpečnostních složek, na úřadech nebo v advokátních kancelářích, a proto také plně začleňuje do výuky globální rozvojové vzdělání.

Třetí ročník, ve kterém učím český jazyk a občanskou nauku, navštěvují žáci dvou studijních oborů (Bezpečnostně právní činnost a Veřejnosprávní činnost). Třída je velmi přátelská, ráda se účastní mimoškolních aktivit.

Úvodní zjišťování

Cílem aktivity *Neznámá země* bylo nejen zjistit, jak si žáci představí a jak namalují místo popsané v tvrzeních hodnotící aktivity, ale zároveň i zbořit zažité stereotypy. Ačkoliv se žáci ostýchali, atmosféra byla poklidná a příjemná.

Na obrázcích se většinou vyskytoval dům s větším počtem dětí, s hospodářskými zvířaty a dlouhou cestou do školy. Dále například dům, před ním ohniště s nápisem *ZIMA A HLAD* nebo chýše (jeskyně), kontrasty venkova a města (les, dům, pole versus velké domy, továrny). Jeden žák dokonce místo obrázku napsal na papír slovo Chánov.

Otázka	Odpovědi žáků
Kde se dané místo nachází a jak se tam žije?	Jeden žák tipoval Slovensko: „Všude je daleko, nejsou tam obchody, vlastně tam není nic, proto bych tam nechtěl žít.“ Další žákyně si představila hory: „Je to samota, všechno je daleko, místo bych brala pouze k rekreaci, ne k životu.“ Jiný žák se vyjádřil, že jde o vesnici kdekoli na světě, i u nás, což potvrdila i jeho spolužačka vycházející z vlastní zkušenosti: „Mám tři sourozence, doma musím pomáhat a elektřina občas vypadne.“ Další žák místo ztotožnil se Šluknovem, kde když děti přijdou ze školy, jdou pomáhat rodičům sbírat dráty, železo. Odpověď tohoto studenta by mohla překvapit, ale vzhledem k tomu, že pochází z vesničky nedaleko Vítkova, vycházel jen z vlastní zkušenosti.

Otázka	Odpovědi žáků
Myslíte si, že hodina dojíždění do školy/ práce je hodně, nebo málo?	Někteří odpověděli, že se jim to zdá moc, čtyři žáci říkali, že že málo, záleželo na osobní zkušenosti. Nakonec se shodli, že v České republice je to asi průměr. Vznikla i diskuze, zda existují státy, ve kterých je doba dojíždění mnohem delší. Žáci tipovali Rusko, Japonsko, Norsko, Švédsko (pro rozsáhlá zalesněná území, kde se domek objeví jen sem tam). Nakonec ale někdo podotkl, že v každé zemi něco takového existuje.
Máte doma užitková zvířata?	Pouze jedna žákyně odpověděla kladně.

Po této fázi se žáci rozdělili do 4 skupin. Ti, kteří si mysleli, že se popsané místo nachází v rozvojové zemi (4 žáci), popisovali její znaky. Ostatní (13 žáků) psali typické znaky zemí vyspělých.

Žáci považovali u rozvojových zemí za charakteristické, že děti musí doma pomáhat, aby měla rodina co jíst, lidé nemají elektřinu a možnosti jako my (např. výběr povolání, slabé sociální zabezpečení, nízká kvalita lékařská péče). Zvířata jsou využívána při práci a zároveň jako zdroj potravy. Porodnost a úmrtnost je zde vysoká. Žáci také soudí, že lidé z rozvojových zemí by se chtěli mít lépe a žít ve městě.

Pro rozvinuté země považují za typické nedostatky ve výchově, děti hrají počítačové hry, mají málo povinností. Porodnost je nízká, protože lidé dávají přednost kariéře. Lidé mají dostatek pitné vody a práce, přístup k internetu, elektřině, vzdělání, zdravotní péči. Je zde demokracie, volný trh (hospodářství a dobrá ekonomika) a fungující doprava.

Je patrné, že žáci spojovali chudobu a horší životní podmínky spíše než s rozvojovými zeměmi s životem na venkově, zatímco město spojovali s bohatstvím a příležitostmi.

Výuka

V rámci výuky jsem žáky seznamovala formou prezentací a diskuzí s globálními problémy, představila jsem i problematiku virtuální vody. Velmi mě potěšilo, že jeden žák mi řekl, že ho nikdy nad ničím tak samozřejmým nenapadlo uvažovat a že je to hrůza, kolik vody se spotřebuje na „blbosti“.

Ačkoliv tomu počáteční kresby neodpovídaly, v průběhu aktivity si žáci uvědomili, že jde o tvrzení, která se mohou týkat opravdu každého (každý může mít víc než jednoho sourozence, může mít povinnost po příchodu ze školy pomáhat doma, každému se může stát, že někdy v domácnosti nefunguje elektřina). Rovněž pochopili, že mluví-li o chudobě, nemohou ji spojit pouze s rozvojovými zeměmi nebo venkovem.

Z toho, co jsem se od žáků dozvěděla, jsem vyvodila, že místo, které je v aktivitě popsáno, může být opravdu všude na světě. Přesto jsem chtěla žáky upozornit na to, s čím se rozvojové země potýkají, chtěla jsem je seznámit s globálními problémy. Mám pocit, že i když v aktivitě popisované místo může být kdekoliv, lidé žijící na tomto místě mají v různých oblastech (regionech), různě široké možnosti, jak situaci vyřešit. A na to je nutné žáky upozornit.

Závěrečné zjišťování

Při malování se žáci opět svým výtvorům smáli, navzájem je komentovali. Některé obrázky vypadaly nyní idylicky (chata v lese). Na většině výtvorů se nacházel kontrast domečku, ve kterém hoří svíčky, šipka s nápisem *ŠKOLA 20 km*, pak dlouhá cesta do města, ve kterém je škola a v ní

spousta dětí, nemocnice, továrny, panelové domy. Na jednom obrázku bylo velmi patrné odloučení otce od zbytku rodiny, neboť odchází za prací, na jiném obrázku byl zase jednoduchý domek bez oken a střechy, zaujala mě i ruční orba.

Otázka	Odpovědi žáků
Kde se dané místo nachází a jak se tam žije?	Místo se nachází někde v lese, na samotě, není tam práce, chybí léky a lékaři nemají vybavení na úrovni. Pravděpodobně v rozvojové zemi.
Jak vypadá rozvojová země?	Není tam elektřina; hodně sourozenců; nekvalitní vzdělání, které není ani prioritou; špatná pracovní nabídka; špatné zdravotnictví; touží žít ve městě.
Kde se takové místo nachází?	Na Slovensku; velká nezaměstnanost, skoro nikdo nepracuje; nejsou tam obchody; jsou tam cikáni, kteří raději mají kupu dětí, než aby se vzdělávali a pracovali, a podle počtu dětí dostávají sociální dávky, z nichž žijí.
Tato situace je jen na Slovensku?	Nikoliv, hlavně v ČR (Havířov, Budišov nad Budišovkou, Odry, Frýdek-Místek, části Ostravy – Přívoz, Vítkovice, Kunčičky). Odpovědi opět vycházely z jejich osobních zkušeností.
Jak vypadá vyspělá země?	Lepší bezpečnost, hodně jídla, pitné vody (dostupné všem), lékařská péče na špičkové úrovni.
Jaký je život v rozvojové zemi, co asi dělají vaši vrstevníci?	Není v nich dostatek jídla, pitné vody, jsou tam horší léky a péče, nemají přístup k informacím (popř. v nich existuje cenzura internetu, televizního vysílání), neuvědomují si svou situaci, protože nemají informace, je tam horší bezpečnost – špatně funguje policie a armáda (policejní stanice = malá místnost, 2–3 policisté, nemají auto, vybavení, nemají čas řešit krádeže). Na druhé straně si více vážící věci, rodina drží při sobě.

K připomínce, že v rozvojových zemích není elektřina, jedna žákyně dodala, že u nich také občas vypadne elektřina (shodli jsme se na tom, že to se stává i ve městě, například v důsledku bouřky) a musí psát úkoly při svíčkách a že má tři sourozence (k tomu se přidala i další spolužačka) a autobus do města jí jede o víkendu pouze dvakrát denně. Žáci reagovali smíchem, neboť pro většinu z nich je dostupnost MHD samozřejmostí. Jeden žák, který také žije na vesnici, řekl, že u nich se pole obdělává koňmi, kdežto ve městě kombajny, a většina obyvatel u nich pracuje načerno, aby se alespoň nějak uživil.

Studenti si také myslí, že na vesnicích a v rozvojových zemích žije více nevzdělaných lidí, tj. lidí jen se základním vzděláním. Důvodem je, že nemají potřebu vzdělávat se, protože jim to na vesnici vyhovuje. Když jsem se žáků zeptala, zda je vzdělání potřebné, pouze dva uvedli, že nikoliv. Odůvodnili to faktem, že spousta podnikatelů měla na vysvědčení čtyřky a dnes jsou úspěšní a bohatí. Ostatní žáci si myslí, že bez vzdělání to daleko nedotáhnou, protože dává více možností, umožňuje jim větší výběr. Člověk se ve škole učí přemýšlet, třídit informace, naučí se potřebným životním návykům a ne se jen válet doma, nic nedělat a pracovat načerno.

Lidé v rozvojových zemích si navzájem pomáhají, mají svoje pole, hospodářská zvířata; starají se o sebe a jsou spokojeni.

Shrnutí

I přesto, že se při závěrečném zjišťování žáci pohybovali většinou v rozvojových zemích, zatímco při úvodním si byli vědomi značných souvislostí a podobností v rozvojových i vyspělých zemích, myslím si, že aktivita svůj úkol splnila.

V úvodním zjišťování žáci zmínili pojem *DEMOKRACIE* a při závěrečném *BEZPEČNOST*. Uvědomují si, jak je důležité svobodně získávat informace, naučit se je třídit a kriticky myslet, aby se z nich nestaly loutky a uvědomili si svou vlastní cenu.

Zajímavým zjištěním pro mě byl také fakt, že žáci při závěrečném zjišťování popisovali své vlastní zkušenosti a zážitky, které v nich popis místa v textu vyvolal. Přestože si o ČR nemyslí, že jde o rozvojový stát, uvědomují si značné rozdíly mezi venkovem a městem, mezi sociálními skupinami. Zároveň se u nich objevují obavy z budoucnosti: „*Budu si moct dovolit děti?*“ Tyto obavy se nejvíce objevují u jedináčků a u žáků, kteří mají jen jednoho sourozence.

I když se žáci, díky tomu, že jde o negativně laděné charakteristiky (zdravotní péče není vždy dostačující, do školy dojíždím docela daleko, nebo někdy nám nefunguje elektrický proud), mohli nechat strhnout k tomu, že jde o země rozvojové, v průběhu uvažování z tohoto svého úsudku ustupovali a začali si uvědomovat, že znají obdobná místa i u nás. V rámci zjišťování se neukázaly ani tak předsudky vůči rozvojovým nebo rozvinutým zemím či venkovu nebo městu, ale spíše vůči českým menšinám. Kvůli lokalitě, ve které naše škola sídlí, je toto téma velmi časté. Bohužel postoje žáků jsou kvůli každodenní zkušenosti velmi pevné.

Lidská práva pro každého

🕒 45 minut

👤 11–19 let

LIDSKÁ PRÁVA • ROZMANITOST

Co aktivita zjišťuje?

Cílem aktivity je zjistit, jak žáci vnímají svá práva, zda vnímají své příležitosti a zda cítí nějaká omezení. Aktivita dále ověřuje, jaké mají žáci povědomí o naplňování práv různých skupin obyvatel žijících v naší zemi (např. gayové a lesby, osoby s postižením) a jaký mají postoj k omezení práv u těchto skupin obyvatel.

Metody a formy

Skupinová práce, práce s fotografiemi a kartami lidských práv.

Co potřebuji?

Soubor karet s lidskými právy, kartu JÁ (pro každou skupinu), záznamový arch a sadu čtyř fotografií jednotlivých skupin s popiskem (např. gayové a lesby, uprchlíci, aktivisté, osoby ve výkonu trestu, vojáci, osoby s tělesným postižením, muslimové, křesťané, duchodci, osoby s mentálním postižením).

➡ Záznamový arch najdete na webové stránce: www.varianty.cz/jakvimezetofunguje

Jak postupovat?

- Rozdělte žáky do 3–5 členných skupin. Každé skupině rozdejte papír s kartou JÁ a soubor lidských práv. Na úvod žákům řekněte: „*Přemýšlejte, jaká práva máte, na základě toho vložte na papír karty s právy, která jsou ve vašem případě naplňována.*“
- Krátce diskutujte s žáky, co jednotlivá práva obnáší (ptejte se jich na příklady), zda jsou se svými právy spokojeni, nebo zda cítí nějaké omezení. Zapište do záznamového archu, kolikrát (u jednotlivých skupin) byla zvolena konkrétní karta (např. svoboda pobytu a pohybu byla zvolena 3x).
- Potom žákům ukažte (nebo na stěnu promítněte) fotografii (např. gayové a lesby). Řekněte žákům, ať vyberou jen ta práva, která jsou stoprocentně naplňována u této skupiny. Podobně postupujte u každé další fotografie.
- Pokaždé, když žáci dokončí výběr práv ke každé skupině, ptejte se jich:

Jak si člověka (který je součástí této skupiny) představujete? Jaký je? (u některých se ptejte: Co dělá? A proč to dělá? – např. u vojáků, aktivistů)

Jaká má práva?

Proč některá práva nemá, když jsou lidská práva univerzální?

- Zapisujte, kolikrát se jednotlivé karty lidských práv objevily v případě dalších skupin. Zaznamenejte i postřehy a zdůvodnění žáků.

- Na závěr se žáků zeptejte, kterou skupinu obyvatel považují z hlediska lidských práv za nejvíce znevýhodněnou, a řekněte jim, aby se zamysleli nad tím, proč to tak je. Každý žák/žákyně svou odpověď napíše na papír, který si vyberete.

Jak shromáždit výstupy?

Do každého záznamového archu nejprve zapisujte volby žáků, které se týkají jejich vlastních práv. Poté spočítejte, kolikrát byla každá z karet zvolena v jednotlivých skupinách. Do posledního sloupce poznačte postřehy a zdůvodnění týkající se jednotlivých práv, které žáci vyslovili ve společné diskuzi.

Karty práv		Počet, kolikrát byla karta zvolena v případě JÁ	Počet, kolikrát byla karta zvolena v případě dalších skupin	Zdůvodnění/ komentáře
1	Právo na svobodu pohybu a pobytu			
2	Právo na život			
3	...			

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Použijte tabulku pro záznam odpovědí žáků. Podívejte se, kolikrát žáci uvádějí jednotlivá práva v obou sloupcích – *práva žáků* a *práva ostatních skupin*. Sledujte odpovědi a zdůvodnění žáků.
- Všimněte si, jak žáci přistupují k univerzálnosti lidských práv. Zda ji respektují a nenaplnění některých práv vnímají jako problém, nebo to u některých skupin považují za oprávněné. V případě, že nastane druhý případ, pak je nutné sledovat, proč si to myslí i vůči jakým skupinám to vnímají.
- Shrňte skupiny, které žáci považují za nejvíce znevýhodněné (i se zdůvodněními).

Jak zjistit změnu?

- V závěrečném zjišťování sledujte, zda žáci respektují univerzálnost lidských práv zejména to, jak se staví k nenaplnění lidských práv. Žáci by v opakovaném zjišťování měli projevit porozumění situaci i povědomí o naplňování lidských práv v jednotlivých regionech. Měli by vědět, že některá práva určitých skupin nejsou naplněná, měli by zaujmout k tomuto stavu negativní postoj.

Soubor karet s lidskými právy

1 Právo na svobodu pohybu a pobytu	2 Právo na život	3 Právo na majetek
4 Právo na svobodu myšlení, projevu a náboženství	5 Právo na soukromí	6 Právo na jednání, které není ponižující
6 Právo zvolit si národnost	7 Právo na důstojnost a čest	8 Právo na práci a vzdělání
9 Právo na sociální zabezpečení	10 Právo na dobré životní prostředí	11 Právo nebýt diskriminován
12 Právo na zdravotní péči	13 Právo na rovnost před soudem	14 Jiné?

Základní škola (Velká Británie)

Naši základní školu navštěvuje většina Britů z různého socioekonomického prostředí a několik polských, španělských a italských žáků. Máme zde také zhruba 7 % žáků, kteří dostávají bezplatnou školní stravu.

Pro zjišťování aktivity jsem zvolila smíšenou skupinu z 5. a 6. ročníků. Žáky jsem rozdělila do dvojic a každé z nich dvojic jsem rozdala sadu kartiček s lidskými právy. Následně jsem je požádala, aby se zamysleli nad tím, která lidská práva jsou pro ně nejdůležitější.

Nejpopulárnější volbou bylo:

- *právo na jídlo a na vodu,*
- *právo na zdravotní péči,*
- *právo na ochranu před újmou/zraněním*
- *a právo na vzdělání.*

Velmi málo žáků vybralo *právo na to odejít ze země a zase se do ní vrátit.*

Většina se také domnívala, že pokud někteří lidé nemají rodinu na základě vlastního rozhodnutí, pak se nejedná o právo (právo na rodinu). Mysleli si zřejmě, že práva jsou něco, co člověk musí mít, a pokud si může vybrat to nemít, pak se nejedná o právo.

Následovala stejná aktivita, jen s tím rozdílem, že jsme zaměnili slovo *JÁ* za slovo *PŘÍSTĚHOVALEC*. Žáci souhlasili s tím, že přistěhovalci mají také *právo na jídlo, vodu a zdravotní péči*, ale nebyli si jisti ostatními právy. Převažoval názor, že pokud se někdo rozhodne opustit svoji zemi a odejít do jiné, přichází o svá práva.

Byli přesvědčení o tom, že většina přistěhovalců sem přichází ilegálně, v kontejnerech, a že by neměli mít stejná práva jako původní obyvatelé. Rozlišovali přitom mezi dospělými a dětmi v tom, že děti přistěhovalců si opustit svou zemi nevybraly. Byli poměrně neústupní v tvrzení, že vzhledem k tomu, že *my* žijeme ve Velké Británii, máme více práv než někdo, kdo se sem přistěhoval za prací.

Po chvíli diskuze žáci začali přemýšlet o lidech, kteří opustili svou zemi, protože neměli na výběr. Mluvili o lidech narozených v Africe a upadli zpět do stereotypů o chudobě, představě, že tam není žádné jídlo, je tam příliš horko a zdravotní péče je neadekvátní, takže lidé jsou nuceni odejít ze své země, což za těchto okolností není tolik jejich vina. Usuzovali také, že zákony na ochranu lidských práv nejsou v Africe tak dobré jako zde u nás.

Konverzace se poté přesunula k hovoru o právech britského občana, který je chudý nebo je bez domova. Žáci se domnívali, že chudoba v této zemi je způsobená tím, že je někdo špatný nebo se nechová správně, což ospravedlňuje nedostatek práv u těchto osob.

Debata se rychle stočila k převažujícím stereotypům o přistěhovalcích ve Velké Británii. Bylo zřejmé, že žáci opakují titulky z bulváru a postoje rodičů z domova. Vyjádřili názor, že



přistěhovalec ve Velké Británii může velmi málo pracovat, brát za to spoustu peněz, dostávat jídlo z potravinové banky a ještě mít bydlení zdarma.

V tomto bodě mě nedostatek kritického povědomí žáků znepokojil a chtěla jsem proto pokračovat v konverzaci, abych žáky přiměla pochybovat a uvědomit si problematiku těchto témat. Zeptala jsem se jich, jestli chovají podobné pocity i vůči mně, přistěhovalkyni do Velké Británie. Šokovalo je, když jsem jim připomněla, že jsem z jiné země, ale shodli se, že to je jiná situace, protože mluvím anglicky, mám práci a rodinu, a tyto faktory mi automaticky dávají více práv. Nepasovala jsem jim do představy o ilegálním přistěhovalci.

Abychom se posunuli dále, zkoumali jsme různé typy přistěhovalectví. Mluvili jsme o polských dětech v jejich škole a důvodech, proč se sem přistěhovaly. Zabývali jsme se příčinami migrace (kvůli práci, rodině, touze zkusit to někde jinde).

Hovořili jsme také o uprchlících (žáci se navíc právě účastnili důležitého školního projektu

o nich). Děti však nedokázaly propojit své postoje vůči přistěhovalcům ovlivněné titulky v médiích s lidmi opouštějícími domov kvůli konfliktu nebo nebezpečí.

Na konci této konverzace jsem poslala žáky na hřiště a řekla jim, aby důkladně o debatě přemýšleli. Během přestávky za mnou přišli dva žáci se změnou názoru, nyní si myslí, že všichni jsme lidé a všichni máme práva. Jednalo se o děti, které předtím vyjadřovaly opačný postoj, takže samotná konverzace a příležitost diskutovat o tématu byly počátkem změny jejich uvažování.

Shrnutí

Ve výuce se chceme věnovat tématům *spravedlivý obchod* a *životní úroveň*. Pokusíme se pomoci dětem porozumět příčinám chudoby a tomu, že se jedná o více než jen lenost nebo špatné chování. Chceme zpochybnit myšlenku, že přistěhovalectví je nelegální a že všichni přistěhovalci pocházejí z chudých zemí. Zaměříme se proto na téma *sociální spravedlnosti*, podíváme se na různé důvody, které vedou lidi v životě k rozhodnutím, a budeme se více zabývat různorodostí ve Velké Británii.

Když jsem se zamýšlela nad tím, jestli naše rozsáhlá práce na téma uprchlíků má takový dopad, jaký chceme, zjistila jsem, že si děti nedokáží spojit to, co se učí, se světem kolem nich. Proto, až budeme plánovat téma *první světová válka*, budeme hledat spojení se současnými problémy a konflikty. Až budeme mluvit o uprchlících, rozšíříme téma i na jiné globální a místní problémy, aby si děti dokázaly uvědomit spojitost.

Opravdu nápadné bylo, že děti opakovaly informace, které zaslechly ve zprávách nebo od svých rodičů, bez toho, že by k nim přistupovaly jakkoliv kriticky nebo je zpochybnilly. A zároveň, že o nich byli zcela přesvědčené.

Dopad diskuze ve třídě, ve které jsem poukázala na problematičnost tématu, byl překvapující. K dalšímu zkoumání těchto témat budeme používat metodu *Filosofie pro děti*, což by mělo dětem pomoci přemýšlet kriticky o médiích i o názorech ostatních. Jsme katolická škola a je pro nás základní křesťanskou hodnotou lidi přivítat, snažit se o jejich integraci a respekt k nim.

Globalizace a vzájemná propojenost

„Ještě před tím, než jste dnes ráno dosnídali, jste již byli závislí na více než polovině světa.“

MARTIN LUTHER KING

Vzájemná propojenost

Globalizace se dnes dotýká velké části oblastí lidské existence.

Globalizace významně přetváří ekonomicko-geografické uspořádání světa. Přestože obchodní výměna, migrace, mocenské výboje, šíření vynálezů a mnohé další procesy přispívají k postupnému propojování světa již od pradávna, současná podoba globalizace je v mnohém specifická. Především je řádově intenzivnější a má širší záběr. Dotýká se dnes velké části oblastí lidské existence – zahrnuje ekonomické, politické, informačně-technologické, sociálně-kulturní a další procesy. Významnými novověkými katalyzátory globalizace byly koloniální výboje, průmyslová revoluce a technologický pokrok s ní spojený, ale také vznik a expanze moderního kapitalismu.

Ekonomická globalizace v posledních desetiletích výrazně přetváří organizaci světového hospodářství. Hnací motorem je kontinuální „skenování“ zemského povrchu investory, producenty a obchodníky. Ti hledají způsoby a místa, kde by co nejvíce zhodnotili kapitál, co s nejmenšími náklady vyrobili produkty a výhodně je prodali a často také, kde by utržený zisk nejvýhodněji zdanili.

Různé globalizační procesy se prosazují nerovnoměrně.

Globalizace přitom rozpojuje místa, na nichž k těmto jednotlivým krokům dochází. Jedním z důvodů je, že se různé globalizační procesy prosazují nerovnoměrně. Značně poklesly dopravní i komunikační náklady a velmi vzrostla intenzita mezinárodního obchodu. Informačně-technologická a obchodní integrace nicméně dosud nepřinesly výraznější omezení ve mzdách. Mzdy vyplácené za stejné pracovní úkony se v různých částech světa výrazně liší, a to i u dosti kvalifikovaných profesí. Vedle ceny práce se často také různí nepřímé náklady (např. spojené s nutností dodržovat environmentální standardy výroby, zajistit náležité pracovní podmínky nebo přispět na sociální zajištění zaměstnanců). Tyto povinnosti bývají běžné v rozvinutých zemích, ale v řadě rozvojových zemí chybí či nejsou striktně vymáhány.

Uvedený vývoj se přirozeně odrazil v organizačních strategiích firem. Mnoho z nich přesunulo svou výrobu nebo její vybrané části do zemí s nižšími náklady. Změnila se tak prostorová struktura celých odvětví i ekonomická specializace jednotlivých světových regionů. Tyto změny začaly být nejdříve patrné u některých segmentů lehkého průmyslu, například u výroby oděvů. Dnes již probíhají ve většině průmyslových oborů i ve službách. Navíc se již netýkají pouze nejjednodušších pracovních úkonů, ale mnohdy také technologicky a kvalifikačně poměrně náročných aktivit. Nepřímým důkazem těchto procesů je skutečnost, že v mnoha odvětvích klesá podíl rozvinutých zemí na světovém exportu.

Podíl rozvinutých zemí na světovém vývozu zemědělských komodit a potravin se však kupodivu zvýšil. Přitom by se dalo očekávat, že tyto státy nebudou schopny konkurovat rozvojovým zemím s levnější zemědělskou produkcí. Globalizace (snižování dopravních nákladů a větší obchodní integrace) by tedy měla vést spíše k opačnému trendu. Z velké části lze tento paradox vysvětlit

masivními dotacemi do zemědělství ve vyspělých státech a pokroucenými, v řadě ohledů nespravedlivými pravidly zemědělského obchodu. Dotovaný export potravin na relativně otevřené trhy rozvojových zemí (jejichž liberalizace byla též součástí globalizace) zde nezřídka ničí místní farmáře a ohrožuje potravinovou bezpečnost.

Například notebook lze chápat také jako „skladiště“ vzácných surovin pocházejících z různých koutů světa.

S globalizací je také spjatý velký nárůst geografického rozsahu a složitosti výrobních sítí. Tyto sítě spojují místa, kde jsou realizovány jednotlivé kroky výrobních procesů. Putují jimi součásti výrobků na cestě od primárních surovin k finálnímu produktu a ke spotřebiteli. Jako ilustrace může posloužit struktura výrobní sítě notebooku. Je velmi složitá a zcela globální – s jednotlivými komponenty rozestými po pěti kontinentech. Notebook lze chápat také jako „skladiště“ vzácných surovin pocházejících z různých koutů světa.

Růst rozsahu i komplexnost výrobních sítí provázají jejich fragmentace. Stoupá počet operací v rámci výrobních postupů. Řadu těchto kroků zajišťují externí dodavatelé, což je extrémně nápadné u zmíněných notebooků. Externí dodavatelé zde obstarávají většinu produkce, u některých značek dokonce celou. Běžně proto narazíme na situaci, kdy jedna továrna dodává identické či velmi podobné komponenty pro různé značky notebooků.

Na zvětšujícím se rozsahu výrobních sítí nemusí být nic špatného. Cílem tohoto trendu je zefektivnit výroby, které v podmínkách globální konkurence většinou zlevňují zboží pro spotřebitele. Jenže mechanismy, jakými je těchto úspor dosahováno, mají mnohdy stinné stránky (odborně řečeno negativní externality). Zvětšování rozsahu, složitosti a fragmentace výrobních procesů jde ruku v ruce s jejich nižší průhledností. Zároveň se rozděluje odpovědnost za jednotlivé části produkce. Problematické služby (například těžba surovin s negativními dopady na životní prostředí) mohou být nakupovány od externích dodavatelů. Často jde o neznámé a obtížně kontrolovatelné firmy z druhé strany světa. Tam pak může být daná část výroby realizována způsobem, který by byl v zemi odběratele nemožný (za zlomek mezd) nebo nepřijatelný (třeba kvůli zmíněným environmentálním standardům nebo nárokům na pracovní prostředí a na sociální zajištění zaměstnanců).

Je zřejmé, že k zvládnutí globalizace potřebujeme efektivní regulační mechanismy.

Omezit problémy plynoucí z globalizace výrobních sítí je obtížné. Každopádně to bude vyžadovat zajištění transparentnosti celých výrobních procesů (včetně zveřejnění dodavatelsko-odběratelských vztahů). Nezbytná je aktivní role firem, oficiálních regulačních orgánů (mezinárodně spolupracujících úředníků a politiků) i spotřebitelů. Zdá se, že nejefektivnějším nástrojem kontroly je tlak ze strany spotřebitelů, či přesněji jejich peněženek. Medializace některých těchto problémů a uvědomělost konzumentů již vedly řadu firem k přijetí kodexu odpovědného chování. V porovnání se situací před několika lety se dnes více zajímáme o příběhy věcí, které si kupujeme. Neměli bychom ale mít jen zájem, ale také zákonné a vynutitelné právo být o těchto příbězích informováni.

Je zřejmé, že k zvládnutí globalizace potřebujeme efektivní regulační mechanismy. Možnosti, jak vytvářet nadnárodní regulaci tradičními nástroji, jsou omezené. Převládají totiž dílčí zájmy jednotlivých států a vlivných skupin v nich. Konstruktivních změn se proto obvykle dosahuje až pod nátlakem zdola. Jedním z nich může být právě uvědomělé spotřební chování a zájem lidí o to, v jakých podmínkách vznikají výrobky, které si podřizují.

Nátlak většinou vychází z iniciativy nejrůznějších sociálních hnutí, jednotlivců nebo organizací spolupracujících na medializaci konkrétního problému. I zdánlivě lokálními tématům lze tak zajistit globální pozornost, jež pomáhá prosadit změny. Ne náhodou se v této souvislosti někdy mluví o globalizaci protestu.

Globalizace bývá občas prezentována jako nevyhnutelný proces, jemuž se musíme přizpůsobit. Toto je ale nesprávné chápání globalizace. Ignoruje fakt, že jde v první řadě o lidský konstrukt, který může nabývat různých forem a jehož budoucí podoba lze aktivně ovlivňovat.

RNDr. Jana Kubelková, Ph.D.
Vzdělávací program Varianty, ČvT

RNDr. Josef Novotný, Ph.D.
Přírodovědecká fakulta, UK

Proč jsou lidé chudí?

🕒 45 minut

👤 10–19 let

VZÁJEMNÁ PROPOJENOST • LIDSKÁ PRÁVA • UDRŽITELNÝ ROZVOJ

Co aktivita ověřuje?

Cílem aktivity je zjistit, co žáci vědí a co si myslí o příčinách chudoby. Nakolik vidí příčiny chudoby v osobním přístupu jednotlivce (lenost, neschopnost nebo vlastní rozhodnutí) nebo v chybě systému (omezený přístup ke vzdělání, potravinám, zdravotní péči apod.).

Metody a formy

Diskuze, skupinová práce.

Co potřebuji?

Archy s otázkou „Proč jsou lidé chudí?“ (pro každou skupinu), fixy, záznamový arch, na tabuli nakreslený kvadrantový graf.

➡ Záznamový arch a kvadrantový graf najdete na webové stránce:
www.varianty.cz/jakvimezetofunguje

Jak postupovat?

- Rozdělte žáky do 3–5členných skupin a řekněte jim, že v nich budou přemýšlet nad otázkou *Proč jsou lidé chudí?* a zkusí vymyslet odpovědi. Každé skupině dejte jeden arch s otázkou, na který své nápady zapisují.
- Poté, co skupiny dokončí svou práci, diskutujte o jejich nápadech. Sledujte četnost návrhů žáků (např. lenost 3x) a vždy se ptejte na vysvětlení každého nápadu. Zkoumejte s žáky jejich návrhy a pátrejte po hlubším zdůvodnění. Společně diskutujte o nejhlubších důvodech jejich přesvědčení týkajících se příčin chudoby.
- Ptejte se žáků, které z důvodů jsou příčinou chudoby v zemích globálního Severu a Jihu. Sledujte, zda jsou některé souvislosti mezi příčinami, které se týkají jednotlivých oblastí. Všechny odpovědi zapisujte do kvadrantového grafu připraveného na tabuli.

Jak shromáždit výstupy?

Výstupy skupinové práce запиšte do záznamového archu. Úkolem každé skupiny je napsat všechny příčiny, které je v souvislosti s chudobou napadají. Sledujte i četnost, s jakou se každá příčina objevila.

Proč jsou lidé chudí?	Četnost příčiny
<i>Nepracují.</i>	4x
<i>Jsou nevzdělaní.</i>	3x
<i>Potkala je nějaká životní tragédie.</i>	1x

Do následujícího kvadrantového grafu společně s žáky zapisujte výstupy skupinové diskuze.

Může za to konkrétní člověk	
Proměnlivé	Neměnné

Může za to systém (např. omezený přístup ke vzdělání, k lékařské péči)

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- V kvadrantovém grafu sledujte, jestli vidí žáci příčiny hlavně v charakteristikách samotného jedince, nebo spíše v systému, ve kterém se jedinec nachází. Prozkoumejte, zda žáci považují příčiny chudoby za proměnlivé (jedinec či systém je může změnit), nebo neměnné (jsou dílem osudu či vržením do situace, kterou nemůžeme změnit, např. narozením se v určité rodině).

Jak zjistit změnu?

- Cílem aktivity je ukázat co nejširší spektrum příčin chudoby od těch, které může jedinec snadno ovlivnit, po ty, které vyžadují změny celého systému. Žáci si uvědomí, jak se příčiny chudoby mění v závislosti na sociálním prostředí jedince i na oblasti, ve které žije.
- Mohou změnit postoj k chudobě a chudým lidem (např. pohled na chudé jako na neschopné nebo líné se může změnit na pohled na chudé jako na lidi s omezeným přístupem ke vzdělání, zdrojům nebo lidi s omezenou možností volby). A v neposlední řadě jim tato aktivita umožní vnímat chudobu jako jev, který je v závislosti na oblasti nebo sociální skupině více méně řešitelný.

Proč lidé hladoví?

🕒 45 minut

👤 10–19 let

VZÁJEMNÁ PROPOJENOST • LIDSKÁ PRÁVA • ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ •
UDRŽITELNÝ ROZVOJ

Co aktivita zjišťuje?

Cílem aktivity je zjistit, co žáci vědí a co si myslí o příčinách hladu i o možnostech jejich odstranění.

Metody a formy

Hlasování pomocí fazolí (hrášků), diskuze.

Co potřebuji?

Arch s otázkou „Proč lidé hladoví?“, 9 neprůhledných nádob s otvorem ve víčku, fazole nebo hrášky k hlasování (luštěniny takové velikosti, aby propadly dírou ve víčku), sadu 9 tvrzení (důvody, proč lidé hladoví):

1. Na světě je příliš mnoho lidí.
2. Lidé nemohou kvůli válkám pěstovat dostatek potravin.
3. Lidé z bohatších zemí nevěnují chudým zemím dostatek peněz.
4. Mezinárodní obchod není spravedlivý vůči chudším zemím.
5. Na nejlepší půdě jsou pěstovány plodiny určené pro vývoz.
6. Klimatické změny způsobují povodně nebo sucha.
7. Vlády neudělají vhodná opatření a jsou zkorumpované.
8. Lidé jsou příliš chudí na to, aby si koupili dostatek jídla.
9. Farmáři v chudších zemích nepoužívají nové výnosnější způsoby pěstování.

➡ Tvrzení a záznamový arch najdete na webové stránce:

www.varianty.cz/jakvimezetofunguje

Jak postupovat?

- Každou kartičku s tvrzením rozmístíte k jedné nádobě s otvorem ve víčku. Dejte každému žákovi / každé žákyni tři fazole (hrášky) a vysvětlíte, že nyní budou pomocí fazolí (hrášků) hlasovat.
- Objasněte jim, že své tři fazole (hrášky) mohou použít na jedno i více tvrzení. Důležité je, aby je přiřadili k těm tvrzením, které podle nich představují nejdůležitější příčiny světového hladu.
- Upozorněte žáky na to, ať promýšlí a prozkoumají důvody, proč své fazole (hrášky) tvrzení přidělují. Pobídněte je, aby se snažili nalézt argumenty, proč jsou zrovna vybraná tvrzení pro vznik hladu ve světě zásadní.

- V následné diskuzi pokládejte žákům k nejvíce a nejméně voleným tvrzením otázky:

Jak rozumíte tvrzení? Dokázali byste k němu uvést konkrétní příklad?

Proč s tvrzením souhlasíte?

Proč s tvrzením nesouhlasíte? Myslíte, že neplatí?

- Na závěr se žáků zeptejte: „*Postrádali jste nějaký důvod, který považujete za důležitý? Jaký?*“ Diskutujte s žáky o důvodech, které chyběly. Vždy se žáků ptejte, zda není některý ze zmíněných důvodů skrytý v již uvedeném tvrzení (např. důvody „*na světě je příliš mnoho lidí*“ a „*není dost jídla pro všechny*“ se vztahují k téže myšlence).

Jak shromáždit výstupy?

Výstupy zapište do záznamové tabulky.

	Tvrzení	Počet voleb (fazolí/ hrášeků)	Zdůvodnění
1	Na světě je příliš mnoho lidí.		
2	Lidé nemohou kvůli válkám pěstovat dostatek potravin.		
3	...		

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Sečtěte počty voleb všech žáků a udělejte soupis všech zdůvodnění, která žáci k podpoře svých voleb použili. Tvrzení vedou k čtyřem základním příčinám hladu (více na www.glopolis.cz – *Proč jedna miliarda hladoví?*) a faktorům, které mohou ke špatné situaci přispět.
- Sledujte, kterou příčinu žáci vidí jako klíčovou pro vznik hladu (chudobu, nerovnost a nestabilitu, globální potravinový systém, ničení přírody nebo faktory, které jsou spíše než příčinami „komplikátory“; např. populační růst není příčinou, na světě je dostatek potravin pro všechny). Všimněte si, jaké příklady k tvrzení uvádějí a jaký význam jim dávají.
- Zjišťujte, jaké další příčiny žáci uvádějí a zkuste je zařadit do navržených příčin (nerovnost a nestabilita apod.), nebo je seskupte do nových tematických celků.

Např. dalšími příčinami hladu mohou být exportní dotace (tyto dotace pomáhají zemědělcům na Severu prodávat své přebytky na světových trzích za nižší než výrobní ceny, a tím znemožňují konkurenceschopnost zemědělců ze zemí globálního Jihu) nebo zábory půdy v rozvojových zemích apod.

Příčiny hladu	Tvrzení, které k nim směřuje
Chudoba a nerovnost. Nerovnoměrné rozdělení zdrojů a omezený přístup k půdě, potravinám, vodě, informacím a vzdělání, např. • nejenže lidé nemají peníze na nákup potravin, ale nemohou si potraviny ani vypěstovat; • lidé si nemohou osvojit nové způsoby pěstování.	• <i>Farmáři v chudších zemích nepoužívají nové výnosnější způsoby pěstování.</i> • <i>Lidé jsou příliš chudí na to, aby si koupili dostatek jídla.</i>
Nestabilita a války.	• <i>Lidé nemohou kvůli válkám pěstovat dostatek potravin.</i> • <i>Vlády neudělají vhodná opatření a jsou zkorumpované.</i>
Globální potravinový systém, rostoucí ceny potravin. Prodej je přesunut tam, kde je kupní síla, některé země jsou především vývozcí plodin (např. banány, káva, čaj, sója, květiny).	• <i>Mezinárodní obchod není spravedlivý vůči chudším zemím.</i> • <i>Na nejlepší půdě jsou pěstovány plodiny určené pro vývoz.</i>
Ničení přírody. Dopady klimatických změn jsou fatální hlavně pro obyvatele rozvojových zemí.	• <i>Klimatické změny způsobují povodně nebo sucha.</i>
Jiné (faktory, které mohou situaci zhoršovat, ale nejsou příčinou).	• <i>Lidé z bohatších zemí nevěnují chudým zemím dostatek peněz.</i> • <i>Na světě je příliš mnoho lidí.</i>

Jak zjistit změnu?

Při opakování aktivity sledujte, zda žáci méně „svalují vinu“ na přelidnění planety a nedostatek pomoci bohatších zemí a mají větší povědomí o zásadních příčinách, např. klimatických změnách a globálním potravinovém trhu. Mohou si uvědomit sebe jako spotřebitele, který svou volbou udává nastavení potravinového trhu.

Střední průmyslová škola (Česko)

Škola, ve které vyučuji především odborné předměty, je zaměřena technicky (stavební a geodetické obory).

Třetí ročník, který jsem pro zjišťování vybrala, vznikl promícháním dvou bývalých ročníků. Byla jsem zvědavá, jaký vliv měla tato změna na chování studentů, protože obě třídy jsem znala z 1. ročníku. Každá z tříd měla jinou atmosféru (jedna jako málo spolupracující, s kolektivem rozděleným na chlapce a dívky, druhá s vyhraněnými osobnostmi jak negativně, tak pozitivně naladěnými).



ZDROJ: ARCHIV VARIANT

Úvodní zjišťování

Po nastudování aktivity jsem se rozhodla ponechat ji v původní podobě. Průběh aktivity natáčel student z jiné třídy. Žáci měli možnost rozhodnout se, zda se aktivity zúčastní. Studentka, která se nechtěla zapojit, pomáhala s vyhodnocením a se záznamem.

Po vysvětlení aktivity a obdržení záznamových archů, začali studenti předem rozdané fazole vha-
zovat do kelímků umístěných před lavicemi na dlouhé katedře. Někteří vzápětí zapomněli, kolik fazolí a kam hodili.

Výsledek mne ale mile překvapil. Studenti prokázali celkem dobrý přehled o problematice nedostatku potravin nebo zdrojů, o plýtvání, záboru půdy (např. „půda je zabrána pro biopaliva a podobné, bejkárny“).

Zaujala mne diskuze k tvrzení: *Na světě je mnoho lidí*. Argumenty „planeta celkově začíná být přelidněná...“, „moc lidí – málo půdy“ pak vedly až k úvaze o alternativních potravinách („jíst tučňáky“).
Také padl názor o globální odpovědnosti: „Problém je v lidech, kteří jsou u moci.“

Studenti věděli, že otázka hladu existuje, i když jej vnímali spíše jako problém Afriky nebo jiných rozvojových zemí. Uvědomovali si rozdílné vnímání slova hlad (lidé v rozvinutých zemích většinou neznají hlad v té podobě jako obyvatelé rozvojových zemích), důsledky plýtvání potravinami, ovšem nedokázali sdělit jednoznačné důvody. Zazněla zde obava, že by se nás problém hladu mohl v budoucnosti týkat více.

Výuka

Na základě analýzy úvodního zjišťování jsem si připravila cíle a plán činností pro období několika měsíců, který měl vést k pochopení souvislostí příčin hladu z ekonomických, politických, klimatických důvodů. Zároveň měli studenti kriticky zhodnotit předkládané informace a posoudit jejich věrohodnost. Důležitou složkou výuky bylo i jejich aktivní vystoupení před třídou a vyjádření vlastního názoru, což vyžadovalo odvalu a dávku sebevědomí. Pátrala jsem po různých možnostech, jak co nejzajímavěji zapojit studenty do hledání informací a přemýšlení o nich.

Pro ilustraci uvádím stručný seznam výukových aktivit:

1. **Práce s médii.**
2. **Nástěnka „Mapy světa“.**
3. **Vybrané aktivity z publikace *Bohouš a Dáša na stopě hladu*.**
4. **Film související s tématem.**
5. **Volné psaní na téma *hlad*.**

Závěrečné zjišťování

Postup druhého ověřování zůstal stejný jako v úvodním zjišťování. Posun v postojích je z výsledků evidentní. Názor, že na planetě je mnoho lidí a nedostatek jídla pro všechny, se nyní ubíral směrem k nespravedlivému rozdělování potravin. Zajímavé jsou argumenty, které konkrétně poukazují na situaci při rozdělování humanitární pomoci (rozkrádání), na problém plýtvání s potravinami nebo rozdíl mezi bohatými a chudými (potraviny jako zbraň). Zmíněna je také nadnárodní společnost *Monsanto*. Některé argumenty zřejmě souvisí se zhlédnutím filmu *Hlad* a s prezentacemi ve výuce.

I diskuze po aktivitě, přestože nebyla nijak výrazná, ukázala posun v postojích a myšlení žáků. Uvědomili si totiž, že problém hladu se jich týká už nyní a je potřeba jej řešit. Aktuální mediální zprávu o migrantech si dokázali dát do souvislosti s tématem: „*Když je sem budou furt tahat, ty migranty, tak to budem muset řešit, né? Protože stejně je budem muset nějak žít.*“ Z citace je patrné uvědomění si možného problému s nedostatkem potravin při zvýšení počtu osob na jednom území. Potěšilo mne, že student, který se během roku v předmětu ekonomika tvářil znuděně, diskutoval.

Shrnutí

Celkově podle mého názoru aktivita proběhla hladce a posloužila jako dobrý nástroj pro zjištění postojů žáků na dané téma.

Za nejvydařenější a nejzajímavější z hlediska motivace považuji část práce s médii. Zatímco při zjišťování jsem musela diskusi vyvolávat otázkami, u prezentací, do nichž se studenti vrhli se zaujetím, sami oslovovali prezentující a byli schopni diskutovat bez mého zasahování. Debatu jsem pouze korigovala, případně ukončovala spory. Některé skupiny přišly s informacemi o konkrétních firmách, jako například již zmiňovaná firma *Monsanto*, které mají na svědomí globální

problémy související s potravinovou bezpečností nebo s negativním ovlivněním národních potravinových trhů. Studenti se mi dokonce chodili pochlubit i mimo výuku, jaké našli informace a z jakých zdrojů. Přestože referáty byly dobrovolné, většina třídy se zapojila.

Na zviditelnění projektu u managementu školy a kolegů měla největší zásluhu nástěnka u jídelny, která fungovala jako zpětná vazba. Jídelnu navštěvují kromě našich studentů také zaměstnanci některých firem a senioři z okolí. Mohlo by být zajímavé provést v této souvislosti průzkum o její informativní účinnosti.

Velký vliv filmu na postoje studentů je pro mne podnětem k dalšímu využívání dokumentů nebo obrazových zpravodajství z alternativních zdrojů k porovnávání s podávanými informacemi z komerčních médií.

Podle mého názoru je aktivita v této podobě pro zjišťování postojů velmi vhodná pro svoji jednoduchost a snadnou měřitelnost výsledků. Lze ji samozřejmě i tvořivě obměnit.

důvod	Úvodní zjišťování			Závěrečné zjišťování	
	celkové skóre	%	Komentáře	celkové skóre	%
1 Na světě je příliš mnoho lidí.	10	13,33	Roste počet obyvatel – produkce nestíhá nároky; bohaté státy žijí na úkor chudých; zastavění půdy (budovy, silnice); menší země nemají peníze na „ochranu“; hodně lidí – rychle se množí; málo půdy; nestíhá se zásobovat; málo jídla – hodně lidí; lidé spotřebovávají čím dál tím víc.	4	5,55
2 Lidé v bohatých zemích nedávají dost peněz na charitu.	1	1,33	Bohatí by měli platit chudým zemím.	0	0
3 Není dost jídla pro všechny.	5	6,67	Přelidněná Země; kultura a zemědělství nejsou dostatečně vyvinuté.	3	4,17
4 Lidé nemohou pěstovat potraviny kvůli válkám.	2	2,67	Migrace; jídlo jde vojákům.	3	4,17
5 Chudí farmáři nesmějí prodávat potraviny bohatým zemím.	2	2,67	Mohli by „zbohatnout“.	2	2,78

důvod		Úvodní zjišťování			Závěrečné zjišťování	
		celkové skóre	%	Komentáře	celkové skóre	%
6	Farmáři nevyužívají nové způsoby, jak vypěstovat více jídla.	7	9,33	Nemají prostředky na nové technologie, kdyby ano, mohlo by být levnější; farmáři nejsou konkurenceschopní; neefektivní způsoby pěstování – zábor půdy, chybí technologie; na světě je jídla dost, chybí nástroje na pěstování.	6	8,33
7	Na nejlepší půdě se pěstují potraviny určené pro jiné země.	13	17,33	Problém globální; transport potravin (levně dodat do ciziny a draze je kupovat zpracované); drahá doprava; konkurence levných dovezených potravin; kvalitní potraviny pro bohaté země; honba za ziskem; vyváží se do bohatých zemí; půda je zabrána pro biopaliva a podobné „bejkárny“, biopaliva nikoho nenasytí a ničí motory.	14	19,44
8	Potraviny nejsou spravedlivě rozdělovány.	21	28	Málo potravin v rozvojových zemích; problém v Africe; rozdíl mezi zeměmi (málo nebo hodně jídla); jídlo jde všechno na export – místním obyvatelům zbývá málo; jídlo se nerozděluje podle zemí; jídlo ze supermarketů se vyhazuje; někde se jedí jen zbytky na polích, aby to nemuseli prodat.	27	37,51
9	Lidé jsou příliš chudí na to, aby si koupili jídlo.	14	18,67	Problém v rozvojových zemích (nekvalitní půda); většina lidí žije pod životním minimem (hranicí chudoby); bída a drahé potraviny ve většině zemí; ne každý má finance na jídlo nebo na kvalitní jídlo; velké rozdíly mezi lidmi; koupě nepotřebných a škodlivých potravin a surovin; problém Afriky; země jsou chudé kvůli nájezdům pirátů z okolních chudých zemí.	13	18,05
10	počet studentů / %	75	100	%	72	100

Místo, kde bydlím

🕒 45 minut

👤 11–19 let

VZÁJEMNÁ PROPOJENOST • UDRŽITELNÝ ROZVOJ

Co aktivita zjišťuje?

Cílem aktivity je ověřit, jaké podmínky žáci považují za podstatné pro život v obci. Záměrem aktivity je zjistit, jak o různých složkách obecního života (policie, škola, hřiště apod.) žáci přemýšlí a jaký mají k jejich přínosu pro dobrou funkčnost obce postoj.

Metody a formy

Skupinová práce, diskuze, terčový diagram (varianta B – kruhový diagram).

Co potřebuji?

Záznamový arch, sadu fotografií nebo piktogramů, papír formátu A2, fazole.

📷 ➡ Sadu fotografií, piktogramů a záznamový arch najdete na webové stránce:
www.varianty.cz/jakvimezetofunguje

Jak postupovat?

Varianta A (použití fotografií)

- Rozdělte žáky do 3–5členných skupin. Do každé skupiny rozdejte sadu fotografií, na kterých žáci vidí: autobus, křižovatku, budovu policie, úřad, nákupní centrum, restauraci, maloobchod, nemocnici, lékárnu, knihovnu, školu, rodinný dům, sídliště, kostel, hřiště, park, sportoviště, multikino/divadlo, galerii/hudební sál, zahradu apod.
- Řekněte žákům, ať si ve skupině rovnoměrně rozdělí všechny fotografie. Skupinám dejte k dispozici papír formátu A2, na který si nakreslí terč (terčový diagram). Doprostřed si napíšu *Nepostradatelné*, dále od středu *Důležité* a nejdále od středu *Postradatelné*.
- Každý žák umístí fotografie obrázkem nahoru. Jejich umístění vypovídá o významu pro fungující obec a spokojený život lidí v ní. Položte žákům otázku: „Co má vliv na spokojený život v místě, kde žijete?“ Poté, co každý umístí své fotografie, všichni členové skupiny se podívají na výsledek.
- V této chvíli zadejte instrukci: „V případě, že některé fotografie (místa) budou v diagramu na pozici, se kterou nesouhlasíte, obraťte fotografii obrázkem dolů.“ Až všichni zhodnotí výsledek a obrátí všechny fotografie, s jejichž umístěním nesouhlasili, nastane chvíle, kdy budete postupně o obrácených fotografiích diskutovat. Promluví vždy dva členové skupiny – ten, který na danou pozici fotografii umístil, a ten, který ji otočil. Nejprve se k fotografii vyjádří ten, který ji na danou pozici umístil, a zdůvodní proč. Poté ten, který fotografii obrátil, zdůvodní, proč by ji umístil jinak.

Příklad:

Někdo umístí nákupní centrum do středu, protože je pro něj nepostradatelné. Nemusí totiž nikam dojíždět, může si koupit cokoli na jednom místě a kdykoli si vzpomene. Někdo jiný obrázek obrátí, protože nákupní centrum považuje za neosobní. Kromě toho plocha, na které centrum stojí, by podle něj mohla být využita jinak (např. by zde mohl vzniknout park či zahrada) a navíc chce podporovat spíše lokální prodejce.

Varianta B (použití piktogramů)

- Piktogramy rozmístíte po třídě. Na tabuli napište otázku *Co má vliv na spokojený život v místě, kde žijete?* Každému žákovi dejte k dispozici 5 fazolí. Vyzvěte žáky, aby své fazole umístili na ty piktogramy, které reprezentují místa důležitá pro dobře fungující obec. Upozorněte žáky na otázku napsanou na tabuli a řekněte jim, aby ji při svém výběru zohlednili.
- Seznamte žáky s možností, že lze více fazolí (třeba i všechny) umístit na jeden piktogram.
- Až všichni žáci odhlasují, diskutujte o výsledku hlasování s celou třídou. Diskutujte o piktogramech, které byly nejčastěji voleny, i o těch, které byly voleny nejméně či vůbec. Ptejte se žáků, jak si jednotlivé piktogramy vykládají, a proč některé hodnotí z hlediska dobrého fungování obce jako klíčové. Zajímejte se také, proč některé naopak hodnotí jako nedůležité.

Jak shromáždit výstupy?

Varianta A (použití fotografií)

Každá skupina zapíše výstupy skupinové diskuze do záznamového archu. Vy pak můžete do stejného shrnout výstupy všech skupin.

Autobus, křižovatka, policie, úřad, nákupní centrum, restaurace, maloobchod, nemocnice, lékárna, knihovna, škola, rodinný dům, sídliště, kostel, hřiště, park, sportoviště, multikino/divadlo, galerie/hudební sál, zahrada.

Obrázek	Nepostradatelné	Důležité	Postradatelné	Zdůvodnění
Autobus				
Křižovatka				
Policie				
...				

Varianta B (použití piktogramů)

Zapisujte volby žáků do kruhového grafu. Na každé přímce, protínající střed kruhu, je směrem od středu nakreslena číselná řada (1–25 možných voleb = shoduje se s počtem žáků). Vyznačte na přímce číslo, které označuje počet žákovských voleb.

Jakmile zakreslíte body do všech číselných řad směřujících od středu kruhu, body propojte barevnou tužkou (např. červenou). V případě, že budete aktivitu opakovat ve stejné podobě, můžete v druhém ověřování body propojit odlišnou barvou (např. zelenou) a jednoduše tak můžete zhodnotit posun.

Jak analyzovat výstupy aktivity?

Každá fotografie (zobrazující místo nebo složku – policii apod.) má určitý význam pro dobré fungování obce. Žáci však mají určit prioritu těm místům, jež považují za klíčová pro dobré fungování obce a společenství, které v ní žije. Všechna místa by se dala zařadit do několika oblastí:

1. **Veřejná doprava** (autobus, vlak, dopravní ruch, obchvat)
2. **Místní/státní samospráva** (policie, úřady, radnice)
3. **Nakupování, jídlo** (nákupní centrum, restaurace, trhy)
4. **Zdravotní péče** (nemocnice, lékárna)
5. **Vzdělávání** (knihovna, škola)
6. **Bydlení** (rodinný dům, sídliště)
7. **Náboženství, víra** (kostel)
8. **Kultura** (divadlo, kino, galerie, koncertní síň)
9. **Sport/volný čas** (hřiště, sportoviště)
10. **Zeleň** (zahrady, park, les)
11. **Zaměstnání** (továrna/hala, sklárna)
12. **Infrastruktura** (vodárna, elektrické vedení, benzinová pumpa)
13. **Odpad** (sběrný dvůr, skládka, popelnice na tříděný odpad)
14. **Služby** (kadeřnictví, čistírna, banka, pojišťovna, mobilní operátor)

Sledujte vysvětlení žáků, proč je místo důležité i jak přispívá k dobrému fungování obce.

Jak zjistit změnu?

- Cílem aktivity je vést žáky k tomu, aby posuzovali jednotlivá místa, služby a možnosti nejen ze svého úhlu pohledu (z perspektivy svých potřeb), ale i z perspektivy potřeb celé komunity. Je důležité, aby přemýšleli nad komunitou jako celkem, jehož jsou součástí.



Veřejná doprava



Benzinová pumpa



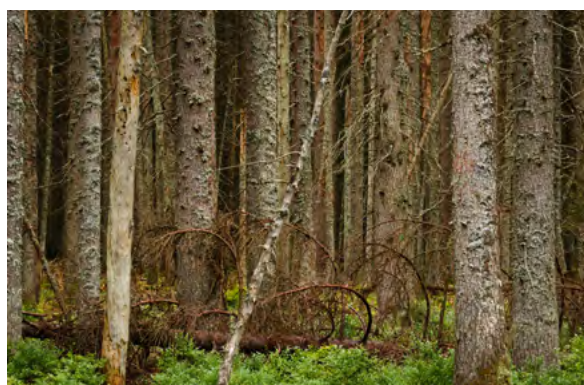
Hřiště



Hospoda



Kino



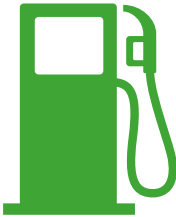
Les



Mobilní operátor



Sportoviště

Jaké značky jsou nejlepší?

🕒 45 minut

👤 6–15 let

VZÁJEMNÁ PROPOJENOST • LIDSKÁ PRÁVA • UDRŽITELNÝ ROZVOJ

Co aktivita zjišťuje?

Cílem aktivity je zjistit, podle jakých kritérií žáci posuzují značky firem, výrobců a organizací. Zajímá nás také, zda žáci znají a vytváří si vztah spíše ke značkám spotřebním nebo zda znají a uznávají i služby veřejně prospěšné. Aktivita zkoumá, jestli do svých preferencí zahrnují i fakt, v jakých oblastech společnosti své výrobky vyrábějí, jaký dopad má výroba, jaké pracovní podmínky mají zaměstnanci nebo jestli společnost využívá dětskou práci.

Metody a formy

Diskuze, bod zlomu, terčový diagram, skupinová práce.

Co potřebují?

Záznamový arch, karty se značkami.

➡ Karty se značkami a záznamový arch najdete na webové stránce:

www.varianty.cz/jakvimezetofunguje

Jak postupovat?

- Rozdělte žáky do 3–5 členných skupin. Do každé skupiny rozdejte karty s různými značkami: Shell, Coca-Cola, Mama Coffee, Philips, Nike, Nestlé, Unilever, Mondelez, Lego, Lidl, Amnesty International, Unicef, Červený kříž, Lékaři bez hranic, Gucci, Nokia, HTC, FairPhone, H&M, Apple, Google, Facebook, Twitter, Starbucks, Costa Coffee apod.

- Řekněte, aby si nejdříve každý žák a každá žákyně vybral/a tři značky, které preferuje nejvíce (má je rád/a, nakupuje jejich zboží), a tři, které se mu/jí líbí nejméně. Žáci si mezi sebou volby nesdělují.
- Potom vyzvěte žáky, aby pracovali ve skupině a v ní nejdříve oddělili z výběru značek ty, o kterých nikdy neslyšeli. Zeptejte se žáků: „Které značky preferujete? Které značky ve výběru preferuje nejvíce a které nejméně?“ Řekněte jim, ať při rozdělování jednotlivých značek použijí bod zlomu. Značky tak řadí pod sebou od té, kterou preferují nejvíce, po tu, kterou vůbec nepreferují. Řekněte žákům, ať se rozhodnou, kde je pro ně hranice mezi preferovanými a nepreferovanými značkami, které jsou pro ně nepřijatelné, a tu ať vyznačí čarou – bodem zlomu.
- Vysvětlíte žákům záznam jejich odpovědí do záznamových archů. Nejdříve napíše číslem pozici značky v celém žebříčku, pro zápis použijí různé barvy (např. modře napíše značky nad bodem zlomu a červeně pod ním). Přednostně vysvětlí pozice nejpreferovanějších značek a nejméně preferovaných, i těch, které jsou těsně kolem bodu zlomu. Pokud budou mít dostatek času, mohou zdůvodnit i pozici ostatních.
- Na závěr s žáky diskutujte:
Které značky preferujete? Na základě čeho jste se rozhodovali?
Na kterých značkách jste se shodli? Na kterých jste se neshodli? A proč?
Bylo pro vás těžké zakreslit společný bod zlomu? Vysvětlíte svou odpověď?
- Dále se ptejte na ty značky, které žáci neznají:
Co byste o těchto značkách potřebovali vědět, abyste se o nich dokázali rozhodnout tak, jako o těch ostatních?
- Zapisujte kritéria, která žáci říkají („potřebuji vědět, co společnost vyrábí, potřebuji vědět, čím se zabývá, kolik její služby stojí, kde firma sídlí, koho zaměstnává“ apod.). Doptávejte se tak, aby vám žáci sdělovali konkrétní informace.

Jak shromažďovat výstupy?

Výstupy skupinové práce zapíše žáci do záznamových archů. Jednotlivé archy pak shrňte do jednoho společného archu pro celou třídu.

Značka (logo)	Znám ji/ Neznám ji	Žebříček	Komentáře
Logo Shell			
Logo Coca Cola			
...			

Odpovědi žáků pak rozřadíte do druhého záznamového archu podle kritérií, která při výběru značek brali v úvahu.

Oblast/kritérium výběru	Počet	Konkrétní odpovědi žáků
Osobní vkus (chuť, vzhled zboží apod.)		
Kvalita (spolehlivost, funkčnost apod.)		
Prestiž (oblíbenost mezi vrstevníky apod.)		
Podmínky výroby/pěstování (původ, dodržování lidských práv a jiných zásad, dopad na životní prostředí)		
Přístup ke zboží/produktu (dostupnost v ČR, cenová dostupnost apod.)		
Jiné? Jaké?		

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Aktivita zjišťuje, jak žáci znají společnosti nabízející komerční výrobky, služby a realizující veřejně prospěšné aktivity. Ze znalosti můžeme usuzovat na přirozený zájem žáků, který v nich známé značky vzbuzují.
- Dále sledujte jejich argumenty týkající se jednotlivých značek. Prozkoumejte, proč žáci některé značky preferují a jiné nikoliv.
- Předpokladem je, že v prvním ověřování žáci budou značky volit podle toho, jaký k nim mají přístup (cena výrobku, dostupnost zboží na českém trhu apod.), či podle toho, jakou mají ve skupině vrstevníků prestiž (nakolik je značka mezi mladými oblíbená), jaký má pro ně užitek, jak jí důvěřují (kvalita a spolehlivost výrobků) apod.

Jak zjistit změnu?

V dalším zjišťování předpokládáme, že žáci rozšíří kritéria, na základě kterých preferenci značek posuzují (místo, kde produkty vyrábí; okolnosti, za kterých produkty vyrábí – dodržování lidských práv, dopad na životní prostředí apod.).

Městská střední odborná škola (Česko)

Působím na střední odborné škole, která zajišťuje výuku několika čtyřletých oborů s maturitou a tříletých učebních oborů. Škola zároveň nabízí dálkové a nástavbové studium.

Pro zjišťování jsem vybrala třídu nástavbového studia, v níž běžně neučím, ale která se účastní projektu *Kvalita, nebo kvantita?*, proto také byly do výuky zařazeny celkem tři hodnotící aktivity. Jednu jsem zařadila já, další mé kolegyně. Všechny aktivity měly společné cíle a na jejich základě jsme připravily výukový program zaměřený na tematiku pracovních podmínek dělníků na plantážích, férového obchodu a společenské odpovědnosti firem.

Úvodní zjišťování

Důvodem výběru aktivity *Jaké značky jsou nejlepší?* bylo přání, aby žáci získali povědomí o obchodních značkách, nahlédli, nebo dokonce i změnili své spotřebitelské chování.

Před první hodinou jsem na školní tabuli nalepila názvy několika vybraných značek (*British Petroleum* = alternativa *Shell*, *Nestlé*, *Divine* = fair trade čokolády, *McDonald's*, *Nike*, *Primark*, *Apple*, *Coca-Cola*, *Nike*, *Philips*, *Tchibo*). Ukázalo se však, že některé značky (*BP* a *Divine*) nezná ani jeden z 16 zúčastněných žáků (aktivity se účastnilo 7 chlapců a 9 dívek). Proto jsme je nakonec nehodnotili. Na úvod jsem žákům položila otázku, kterou z uvedených značek upřednostňují a proč, abych zjistila, zda postoj ke značce ovlivňuje jejich spotřebitelské chování. Odpovědi hledali žáci ve dvojicích, své úvahy, volby a zdůvodnění si zapisovali. Při rozhodování o jednotlivých značkách brali žáci v potaz hlavně osobní motivaci (vlastní hledisko). Velmi často hodnotili, zda k výrobkům mají přístup. Tedy zda pro ně nejsou příliš drahé a nedostupné, nebo zda jsou rozšířené a obecně snadno dostupné v České republice.

V další fázi zvažovali spolehlivost značky, přičemž v potaz brali opět především osobní zkušenosti s ní („*mám od ní nějaké produkty a jsem s nimi spokojen*“). Velmi často hodnotili značky jednoduše na základě toho, zda se jim produkty líbí, či nelíbí nebo zda jim chutnají, či nechutnají. Zazněly také velmi emocionální soudy, například „*nejlepší na celém světě je...*“ apod.

Také bylo patrné, že žáci registrují některá reklamní hesla (například „*Tchibo neprodává pouze kávu*“). Zároveň projeвили znalost nového obchodního artiklu značky *Tchibo* jako fair trade kávy.

Myslím si, že ve výstupu prvního ověřování se do značné míry promítla „existenční“ situace jednotlivých žáků. Otázka ceny produktů jednotlivých značek je pro ně z různých důvodů velmi zásadní.

Výuka

V rámci výuky si každá dvojice zvolila jednu z diskutovaných značek, o které pak zjišťovala co nejpodrobnější informace. Ty pak zprostředkovala zbytku třídy. Prezentace obsahovala informace nejen o sortimentu firmy, ale i o tom, ve kterých zemích firma vyrábí své produkty a jaké vytváří pracovní prostředí (jak se chová ke svým zaměstnancům). Dále nás zajímala kvalita produktů.



Kromě diskuzí o jednotlivých firmách jsme žákům promítali filmy *Příběh věcí* (dostupný na youtube.com) a *Černé zlato*.

Žákyně, která v minulých letech prošla podobným výukovým programem, se snažila informovat své spolužáky o tom, za jakých podmínek se pěstuje káva, čaj, kakao nebo banány a prosazovat myšlenku spravedlivého obchodu. Pořádá dokonce fair trade snídani v Děčíně. Zároveň využívá příležitost diskutovat na toto téma se svými vrstevníky.

Cílem výuky bylo tedy informovat žáky o současném nastavení obchodu. Zároveň upozornit na tlak, který firmy vytvářejí na spotřebitele, aby neustále obměňoval své věci. Snažily jsme se tak propojit konzumerismus a jeho příčiny i důsledky a posílit v žácích přesvědčení, že spotřebitel svým jednáním může změnit opravdu mnoho.

Závěrečné zjišťování

Při závěrečném zjišťování bylo ve třídě celkem 12 žáků (7 chlapců a 5 děvčat). Odpovědi žáků jsem vždy rozdělovala podle toho, zda jde o odpovědi dívek, nebo chlapců. Předpokládala jsem totiž, že se při výběru značek projeví významnější rozdíly mezi pohlavími. Tento můj předpoklad se ale v průběhu ověřování aktivity nepotvrdil.

K nejvýraznějšímu posunu došlo v argumentaci žáků a v hlubší podpoře jejich názorů. Z komentářů žáků je možné vyčíst, že se při druhém ověřování rozhodovali o jednotlivých značkách na základě rozmanitějších faktorů než při tom prvním (cena, vzhled, chuť, dostupnost, kvalita, dopad na zdraví, životní prostředí, podmínky výroby – dětská práce, využívání levné pracovní síly atd.).

I v rámci závěrečného zjišťování hrálo roli to, zda je značka v ČR rozšířená a zda je pro ně cenově dostupná. Z těchto hledisek považují žáci za nejproblematictější značky Divine, Primark, Apple („jedna z nejlepších značek, ale moc drahá“) a Nestlé. Značku Nike hodnotí jako dražší, ale dostupnou.

Oproti úvodnímu zjišťování, při kterém žáci volili nejčastěji na základě subjektivních preferencí („líbí se mi“, „mám ji rád“ apod.), brali při v závěru v potaz mj. negativní dopad výrobků na zdraví (např. Coca-Cola – „je v ní tolik hnusu, že jí nepiju, kazí zuby“; Nestlé – „výrobky jsou přeslazené“, McDonald's – „nezdravé a mastné“), využívání levné pracovní síly a dětské práce při výrobě (Nike) nebo dopad výroby na životní prostředí a znečištění vodních toků (BP – British Petroleum).

Shrnutí

Myslím, že postoj žáků založený na jejich osobní zkušenosti je velmi těžké přebít nově získanými informacemi o tom, jak produkty vznikají, v jakých podmínkách dělníci pracují, jak se společnost chová v zemi, ve které své produkty vyrábí, jaký dopad má výroba na životní prostředí ad. Do budoucna bych si přála otevřít žákům oči a ukázat jim, co se za jednotlivými výrobky skutečně skrývá. Vysvětlit jim, co vlastně nákupem určité značky podporují, obeznámit je s dopady jejich volby.

Zajímavou výzvou jsou pro mě i společnosti typu McDonald's. Výrobky žákům chutnají, po celém světě mají srovnatelnou kvalitu i chuť. Chtěla bych žákům nasadit brouka do hlavy v souvislosti s otázkou: „Je to výhoda, anebo tento jednotlivý přístup s sebou nese i rizika?“

	Průměr (škála 1–5)	Komentář (úvodní zjišťování)	Průměr (škála 1–5)	Komentář (závěrečné zjišťování)
Divine	0	Neznal žádný z 16 žáků, proto jsme značku nehodnotili.	3	Mizerná reklama, bídne rozšířená.
McDonald's	3,125	Značka je zárukou dobré chuti. Dříve byly jejich produkty lepší, jejich produkty se příležitostně dají. Je to jídlo na cesty. Toto jídlo je nezdravé.	3,75	Záruka dobré chuti, rozšířená po celém světě – nezdravé jídlo. Nezdravé a mastné. Chutná mi, i když vím, že jídlo tam je nezdravé. Výrobky mi chutnají.
Tchibo	3	Vyskytuje se v reklamách, neprodává jen kávu, kávu nepijeme. Značku známe z reklam, ale tuhle značku kávy si nekupujeme. Jedná se o fair trade společnost.	3,3	Dobrá káva, prodej oblečení a doplňků, dobrý marketing. Kávu nepiji, nemám ji rád. Jedná se o osvědčenou značku.
Philips	2,375	Je to japonská elektrotechnika, která své výrobky prodává po celém světě, některé výrobky máme doma. Tato značka je méně oblíbená a méně nás ovlivňuje při nákupu zboží.	2,75	Kvalitní výrobky, jeden z nejlepších výrobců, pár výrobků mám doma a jsem spokojen. Není to špatná značka, ale dnes jsou lepší a mají dnes konkurenci jako Samsung, LG a jiné. Značka je dostupná, výrobky se mi líbí, kupuji ji, značka je nepodstatná. Líbí se mi jejich technologie. Jejich výrobky jsou poruchové.
Nike	1,5	Tato značka je pro mě zárukou kvality výrobků, jejich výrobky si kupuji. Značka nás při nákupu neovlivňuje a jejich výrobky si nekupuji.	2,1	Tato značka je zárukou kvality, vyšší cena a spolehlivost, výrobky si kupuji. Kvalitní výrobky, firma s dlouholetou tradicí. Kvalitní výrobky, používají ale levnou pracovní sílu. Napomáhají zlepšovat výkony sportovců. Od této firmy nic nekupuji. Nemám tuto značku rád, při výrobě využívají děti.

	Průměr (škála 1–5)	Komentář (úvodní zjišťování)	Průměr (škála 1–5)	Komentář (závěrečné zjišťování)
Apple	3	Produkují vyspělou technologii, udávají krok v komunikační technologii, ale jejich výrobky jsou drahé. Vyrábějí nejlepší mobily na světě, ale jejich výrobky jsou pro mě nedostupné.	2,83	Je moc drahá, nikdy si ji nebudu moci dovolit koupit. Jedna z nejlepších značek, dost populární v jiných zemích, kvalitní výrobky. Jednička na trhu, jednička v designu, jeden výrobek vlastním a jsem spokojen. Výrobky zaměřeny od hudebních přehrávačů až po počítače. Jejich výrobky nepreferuji, jsou předražené. Mám odpor k dotykovým telefonům, nic nevydrží. Známa značka a nic nevydrží.
Coca-Cola	2,625	Piji ji každý den, velmi mi chutná, život bez ní si nedokážu představit. Je nejlepší k jídlu. Není zdravá, tak si jí dám jen výjimečně.	3,36	Je to dobré pití, vyrábějí spousty druhů, jsou drahé a kazí zuby. Nekupuji, příliš drahé pití, piji ji jen, když mám nějakou sešlost. Je dobrá, ale je v ní tolik hnisu, že ji nepiji. Příliš sladká. Nezdravá, škodlivá. Piji ji často s alkoholem. Je nejznámější a nejpoblábnější.
Nestlé	2,375	Pár výrobků si koupím, ale nepreferuji, dobré cereálie. Jejich výrobky si kupuji zřídka. Jedna z nejlepších značek, chutnost a oblíbenost. Kvalitní cereálie, vyrábějí hodně výrobků pro malé děti, ale i pro ty starší. Bez komentáře.	2,75	Oblíbená u malých dětí, průměrná značka na trhu, zdravá výživa jako obiloviny nejsou špatné, výrobky nekupuji, jsou drahé. Cereálie od Nestlé jsou chutné a určitě zdravé, je tam hodně vápníku, kvalitní výrobky. Tržby jsou dosahovány reklamou a jejich výrobky jsou přeslazené.

Městská základní škola (Slovensko)

Tuto aktivitu jsem využila v 6. ročníku základní školy v hodině občanské nauky. Lze ji však lehce zařadit i do předmětů jako je informatika, dějepis nebo zeměpis. Dá se propojit s tématy chudoba, zdraví, migrace a životní prostředí. Výběr značek je možné přizpůsobit skupině a místním podmínkám. Rozhodla jsem se zahrnout loga několika slovenských společností, která jsou přítomná v našem regionu a s nimiž se žáci měli možnost setkat.

Nejvíce času dětem zabralo odůvodnění jejich rozhodnutí. Různé značky hodnotily na základě vlastní zkušenosti anebo zprostředkovaně podle zkušenosti jejich přátel a rodičů (např. společnost Baťa podle jednoho z nich „*nenabízí moc možností na výběr*“, protože „*moje máma tam chodí a nikdy nic nekoupí*“). Některá hodnocení byla očividně ovlivněna pohlavím a věkem (např. Lego bylo považováno za produkt „*vhodný pro malé děti*“ a „*pro kluky*“). Zajímavým aspektem diskuze bylo zdůraznění nezdravých jídel, ale zároveň pozitivní hodnocení značky McDonald's.

V hodnocení některých žáků se odrážela sociální situace rodiny, neboť určité značky označili za drahé. Komentáře také naznačovaly, že ne všechny děti se dívají jen na cenu, ale zajímá je i kvalita výrobku, rovněž nepodléhají vlivu reklamy. Pár jich vyjádřilo názor, který souvisel s povědomím o provázanosti globální produkce a konzumace produktu. Tito žáci se zajímali o podmínky, v nichž byly naše produkty vyrobeny. To se například odrazilo i ve vyjádření, že pokud by věděli, že daný produkt je výsledkem dětské práce anebo že lidé při jeho výrobě pracují ve špatných podmínkách, nekoupili by si ho.

Při realizaci aktivity jsem ocenila asistenta, který zapsal všechny názory a reakce. Právě komentáře pro posuzování značek mohou odhalit další témata, kterým by bylo dobré se věnovat podrobněji (např. dětská práce, globální provázanost, spravedlivý obchod, životní styl a chudoba).

Při závěrečném shrnutí je možné aktivitu opakovat ve stejné podobě. Značky se mohou rozdělit do dvou skupin se stejným zastoupením zahraničních a domácích či místních výrobků téhož typu. To může vnést hlubší pohled na lákavost vybraných značek a namířit pozornost na jiná témata spojená se spotřebou.

Jak můžu ze světa udělat lepší místo?

🕒 45 minut

👤 8–19 let

VZÁJEMNÁ PROPOJENOST • UDRŽITELNÝ ROZVOJ • LIDSKÁ PRÁVA • ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ

Co aktivita zjišťuje?

Cílem této aktivity je zjistit, co si žáci myslí a co vědí o činnostech, které mohou vykonat pro to, aby udělali ze světa spravedlivější a udržitelnější místo.

Metody a formy

Brainstorming, kvadrantový graf, diskuze.

Co potřebuji?

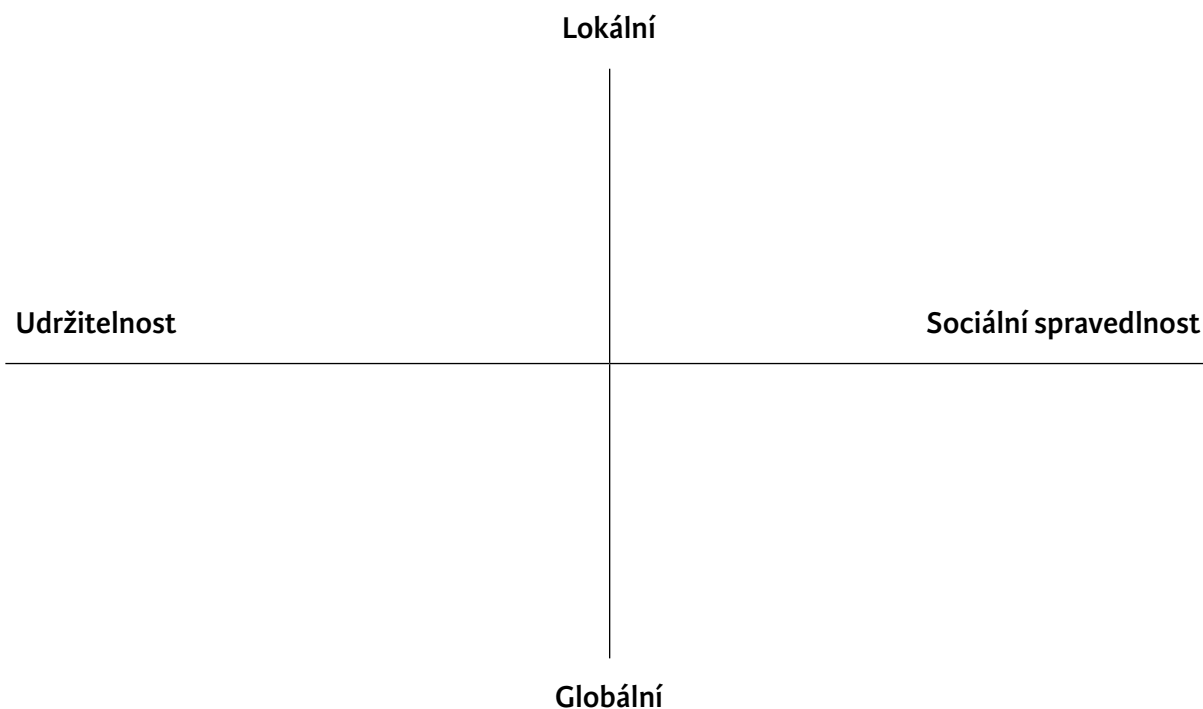
Prázdný list papíru velikosti A3 pro každou skupinu, arch s otázkou *Jak můžu ze světa udělat lepší místo?*, kvadrantový graf nakreslený na tabuli, propisku pro všechny žáky.

Jak postupovat?

- Položte žákům otázku: „*Jak můžu ze světa udělat lepší místo?*“ Napište otázku na papír a vylepte ji na viditelné místo ve třídě. Nechte žákům prostor, aby se nad otázkou nejdříve individuálně zamysleli.
- Poté žáky rozdělte do 3–5členných skupin a sdělte jim, že budou o otázce diskutovat ve skupině. Cílem diskuze je shrnout všechny možné způsoby, jak udělat ze světa lepší místo. Řekněte žákům, že mohou to, co dělá ze světa lepší místo, pojmenovat a napsat, nakreslit, nebo jinak vyjádřit na papír velikosti A3.
- Po skončení skupinové práce následuje společná diskuze. V té zjišťujte, co žáci považují za důležité pro to, aby se ze světa mohlo stát lepší místo. Bádejte společně nad tím, co pro žáky znamená **LEPŠÍ MÍSTO**. *Jaký by svět musel být, aby naplnil charakteristiku lepšího místa? Jak činnosti, které žáci uvádějí, přispívají k tomu, aby se svět stal lepším místem?* Společně s žáky mapujte, do jakých činností (z těch uvedených) jsou žáci ochotni se zapojit, do jakých ne a proč.

Jak shromáždit výstupy?

Zapisujte nápady žáků do kvadrantového grafu nakresleného na tabuli.



Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Roztřídte komentáře žáků tak, že je zapíšete do příslušné sekce kvadrantového grafu. Například komentář o odpadkovém koši na dětském hřišti patří do oddílů *udržitelnost* a *lokální*. Komentář týkající se globálního oteplování zase do oblastí *udržitelnost* a *globální*. Některé komentáře, jako například „Řekněme NE plastovým taškám!“, mohou být zařazeny k lokálnímu i globálnímu, proto požádejte žáky, aby své stanovisko vysvětlili a své tvrzení sami do grafu umístili.
- Zaměřte se na schopnost žáků rozeznat dopad svých každodenních činností na jiné lidi i na planetu, na míru, do jaké žáci rozumí aktivitám spojeným jak se společenskou spravedlností, tak udržitelností, a na to, jak rozumí činům lokálním a globálním.

Jak zjistit změnu?

- Po zopakování aktivity se soustředte na to, aby žáci lépe porozuměli dopadům svých činů i na větší vyváženost mezi odpověďmi spojenými se společenskou spravedlností a udržitelností a mezi lokálními a globálními činy.

Městská základní škola (Slovensko)

Jsem učitelkou na prvním stupni základní školy, ve které působím už sedmý rok. Zjišťování postojů jsem se rozhodla realizovat ve 4. třídě, kterou mám na starosti jako třídní učitelka.

Úvodní zjišťování

Aktivita čtení, kterou jsem ověřovala v hodině slovenského jazyka, žáky hned zaujala, přestože nejsou zvyklí, aby hodina začínala otázkou, nad níž mají uvažovat.

V menších skupinách pak diskutovali o možnostech, jak přispět k tomu, aby byl svět lepším místem pro život. Žáci ve skupinách své postřehy zapisovali nebo kreslili na společný papír. Pokud si někteří nevěděli rady, navrhla jsem jim, aby se zamysleli se nad tím, co by změnili ve třídě nebo na hřišti, aby se jim žilo lépe. Následně každá skupina prezentovala a zdůvodňovala svoje návrhy. Žáci většinou psali návrhy ke zlepšení životního prostředí. Sociální oblasti či oblasti mezilidských vztahů se v podstatě vyhýbali.

Většinu jejich odpovědí bylo náročné jednoznačně zařadit do jedné z daných kategorií, navržených aktivitou – dopad lokální a globální, na společnost a planetu. Některé výroky žáci zasazovali pouze do lokality, ve které žijí, neuvědomovali si i globální dosah svého konání. Výsledky se mi nakonec podařilo shrnout do tabulky, ve které bylo zaznamenáno i to, jak se mohou starat o životní prostředí, především jak ho neznečišťovat. Lidmi kolem sebe či ve světě se příliš nezabývali.

Výuka

Na základě výsledků jsem se rozhodla zaměřit pozornost na lidský aspekt, schopnost vcítit se a zamyslet se nad různými sociálními problémy společnosti, podpořit v dětech solidaritu a empatii vůči druhým. Důležité však pro mě bylo ponechat představy žáků o možnostech ochrany životního prostředí. Na dosažení těchto cílů jsem si připravila šest aktivit zaměřených na různé sociální problémy a realizovala jsem je v rámci více předmětů (ve vlastivědě, slovenském jazyce a hudební výchově). Jednotlivé hodiny byly strukturovány podle strategie EUR (evokace – uvědomění – reflexe).

- 1. Život na vesnici a v městě** (cíl: vcítit se do různých sociálních problémů)
- 2. Města na mapě Slovenska** (cíl: pomáhat druhým, vnímat a prožívat prosociálně správně)
- 3. Cestujeme po Slovensku** (cíl: ptát se a zhodnotit chování lidí, respektovat názory jiných, participovat na řešení problémů)
- 4. Vánoční zvyky ve světě a u nás** (cíl: vcítit se do prožívání jiných a akceptovat různorodost v kulturních projevech)
- 5. Kamarádka z Ekvádoru** (cíl: najít a ocenit různorodost lidí)
- 6. Hudební citění** (cíl: porovnat rozdílné podmínky života dětí v různých krajinách; asertivně vyjadřovat vlastní názory a postoje)

Závěrečné zjišťování

Aktivitu jsem se rozhodla neměnit, protože se mi s ní pracovalo dobře a mohla jsem tak i lépe porovnat výsledky obou zjišťování.

Žáky jsem opět rozdělila do sedmi skupin, tentokrát však v jiném složení než při první realizaci, a položila jim stejnou otázku: „*Jak můžeme přispět k tomu, aby byl svět lepším místem pro život?*“



ZDROJ: ARCHIV VARIANT

Když jsem výsledky porovnála s předcházejícími výstupy, změny byly očividné. Žáci si udrželi a rozšířili představy o tom, jak mohou chránit životní prostředí a zároveň jsem zaznamenala výrazný nárůst vyjádření k různým aspektům sociální spravedlnosti. Nyní se zamýšleli i nad pomocí druhým, dobrým zacházením nebo slušným chováním vůči sobě navzájem. Dosaženou změnu jsem zaznamenala do tabulky. V ní můžeme vidět odpovědi žáků z úvodního zjišťování doplněné o odpovědi ze závěrečného měření (zvýrazněným písmem). Podtržené odpovědi se vyskytly při úvodním i závěrečném zjišťování.

Místní udržitelnost	Globální udržitelnost
Šetřit elektřinou. (2x) Neplýtvat vodou. Neodhazovat odpadky do přírody. (4x) Zrekonstruovat staré budovy. Postavit více vyšších budov. Zbourat nečinné fabriky. Nevypouštět do ovzduší chemikálie. Recyklovat odpad. (2x) Vyrábět auta na elektřinu. Méně vyrábět auta. Chodit po chodníku, ne po trávě. (2x) Přestat kupovat zbytečné věci. Nesprejovat na budovy. Sbírat odpadky. (3x) Začít chodit pěšky. (2x) Méně jezdit autem. Více používat kolo. Neplýtvat papírem, aby se nekácely stromy. Nesprejovat na domy, protože jen v pěkném čistém prostředí se dá žít. Šetřit elektřinou. (3x) Neplýtvat vodou. (2x) Neodhazovat odpadky do přírody. (4x) Recyklovat odpad. (4x) Vyrábět auta na elektřinu. Chodit po chodnících, ne po trávě. Zlevnit auta na elektrický pohon, aby se neznečisťovalo ovzduší.	Neznečišťovat prostředí. Přestat vyrábět zbraně. Přestat vyrábět atom. (2x) Šetřit ropou. (2x) Nekácet stromy. (2x) Sázet nové stromy. (3x) Méně zabíjet zvířata. Vyčistit přírodu. (2x) Nestavět ropné plošiny. Neplašit, nelovit zvěř. (2x) Neničit přírodu. (2x) Umístit filtrační zábrany na výfuky aut. Pokud bychom chtěli zlepšit špatný stav životního prostředí, nesmíme do přírody 200 let nijak zasahovat. Méně používat jadernou energii. Více využívat solární panely. Opatrovat chráněná zvířata. Nekácet stromy. (3x) Sázet nové stromy. (3x) Méně zabíjet zvířata. Postavit na komíny a auta filtry. Neznečišťovat ovzduší. (3x) Neubližovat zvířatům.

Místní sociální spravedlnost	Globální sociální spravedlnost
Nekrást. Nekouřit. (2x) Dát bezdomovcům byt, aby nekřičeli v lese. Zakázat kouření. (3x) Zakázat prodeje cigaret. Být hodný na ostatní. Lidi bez střechy nad hlavou ubytovat. Aby každý bezdomovec měl kde bydlet. Obchody hlídané policisty, aby nebyly krádeže. Slušněji se chovat. (2x) Víc za věci děkovat. Chovat se k ostatním lépe. (2x) Zorganizovat soutěž a peníze poslat tam, kde je jich potřeba. Pomáhat druhým lidem, zejména starým. (3x) Zdravit se. Říkat dětem, aby si vážili toho, co mají. Stát se policistou a chytat drogové dealery.	Zastavit války. Více vzdělání dětem. (2x) Posílat peníze lidem, kteří to potřebují. Příspěť na charitu. (3x) Pomocť chudým s jídlem. Příspěvat jídlem a penězi chudým krajinám. (2x) Lidé by se měli víc učit, aby nebyli hloupí.

Shrnutí

S aktivitou se mi pracovalo dobře. Došlo i k splnění cílů, které jsem si stanovila. Myslím, že sociální citění dětí se prohloubilo a staly se tak empatičtějšími vůči druhým a jejich potřebám.

Zapojte se!

🕒 45 minut

👤 11–19 let

VZÁJEMNÁ PROPOJENOST • LIDSKÁ PRÁVA

Co aktivita zjišťuje?

Cílem aktivity je zjistit, zda žáci rozumí svým možnostem a své síle v roli spotřebitelů i „hybatelů změny“. Ověří si, jak dokážou prosadit změnu sami za sebe a jak se jim to daří ve větší skupině.

Metody a formy

Práce s tvrzeními, diskuze.

Co potřebuji?

Arch s nápisem *Používání dětské práce při výrobě čokolády*, fotografie (např. zobrazující dítě při sběru kakaových bobů), sadu možností, jak problém vyřešit:

1. Adoptovat dítě na dálku.
2. Žádat, aby v místním obchodě rozšířili nabídku fairtradových čokolád.
3. Zajímat se o původ čokolády, kterou kupuji.
4. Zorganizovat ve škole charitativní akci (např. Běh pro Afriku).
5. Napsat společnosti, která využívá dětskou práci, aby používala při výrobě čokolády fairtradové kakaové boby a cukr.
6. Přesvědčit školu (nebo celé město), aby usilovala o status fair trade.
7. Připojit se k petici Make Chocolate Fair.
8. Přestat jíst čokoládu.
9. Jiné řešení. Jaké?

➡ Sadu možností a záznamový arch najdete na webové stránce:

www.varianty.cz/jakvimezetofunguje

Jak postupovat?

- Rozdělte žáky do 3–5členných skupin a dejte jim sadu možností, které mohou do určité míry vyřešit problém „*Používání dětské práce při výrobě čokolády*“ (můžete doprovodit obrázkem). Vyzvěte žáky, aby každý sám za sebe označil tu činnost, ke které by se připojil nebo by ji sám inicioval. Na způsobu označení se společně domluvíte (např. červený puntík za každého žáka).
- Poté žákům položte otázku: „*Jaké řešení přinese nejcitelnější změnu?*“ a pobídněte je, aby tvrzení seřadili do žebříčku podle toho, jak velký budou mít přínos k řešení problému.
- Diskutujte s žáky, která řešení podle nich přináší největší změnu a která naopak k řešení tolik nepřispívají. Ptejte se jich na zdůvodnění. Pátrejte po tom, k jakým činnostem by se žáci

připojili, nebo je sami iniciovali a žádejte je o vysvětlení. Prozkoumejte i jejich důvody, proč se k některým činnostem připojit nechtějí.

Jak shromáždit výstupy?

Žáci ve skupinách vyplní záznamové tabulky.

	Řešení	Pořadí v žebříčku	Počet žáků, kteří by se k činnosti připojili nebo by ji sami iniciovali	Zdůvodnění
1	Adoptovat dítě na dálku.			
2	Žádat, aby v místním obchodě rozšířili nabídku fairtradových čokolád.			
3	Zajímat se o původ čokolády, kterou kupují.			
4	...			

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Sledujte, jaké aktivity žáci považují za klíčové pro vyřešení problému dětské práce a jak o samotném problému uvažují.
- Navržené aktivity nabízí možnost zapojit se více i méně aktivně (aktivnější způsob je např. zorganizovat ve škole charitativní běh, naopak pasivnější je podepsat petici nebo kupovat férovou čokoládu). Dopad navržených možností je také buď individuální, nebo systémový (přestat jíst čokoládu má dopad spíše na daného člověka, ale přesvědčit školu, aby se stala fairtradovou má už větší dopad).
- Sledujte, zda žáci hodnotí jako klíčové ty aktivity, které mají větší (systémový) dopad, a vyžadují jejich aktivní zapojení. Zaměřte se také na to, jak žáci hodnotí své možnosti a schopnosti ovlivnit globální problém dětské práce.

Jak zjistit změnu?

- Cílem není směřovat žáky pouze k podpoře fair trade, ale spíše k zaujetí stanoviska k dětské práci. Vést je k reálnému uvědomění si vlastních schopností a toho, že i oni mohou iniciovat nebo podpořit změnu.
- Záměrem je, aby v závěrečném zjišťování spíše než vybírali a zhodnocovali nabízené možnosti, sami navrhovali možná řešení.

Udržitelný rozvoj

„Na světě je dostatek všeho pro uspokojení potřeb každého člověka, ne však pro jeho nenasytlost.“

MAHÁTMA GÁNDHÍ

„Životní prostředí a hospodářství jsou dvě strany stejné mince. Pokud nedokážeme zachovat životní prostředí, nedokážeme se ani uživit.“

WANGARI

Udržitelný rozvoj

Proces poznávání zahrnuje kromě vztahu teorie a praxe (*theoria – praxis*) také moudrost (*chrésis*) a prozíravé užívání znalostí ve shodě s celkovým úkolem nápravy všeho, říká Komenský.¹ V soustavě dílčích poznatků mělo být vědění zcela sjednoceno, neboť obzor jednoty světa měl tvořit půdu pro poznání.²

Dalo by se říci, že *vzdělávání pro udržitelný rozvoj* se k myšlence nápravy a celkové povahy poznání po staletích vrací a zasazuje ji do současného vzdělávacího kontextu. Vzdělání pro udržitelnost je totiž založeno na představě, že je možné měnit vzdělávací cíle a obsahy a také postupy, které učitelé užívají, a to tak, aby více přispívaly udržitelné budoucnosti.

Společná budoucnost, budoucnost příštích generací.

Termín *udržitelný rozvoj* přinesla do veřejné debaty Světová komise pro životní prostředí a rozvoj (WCED) ve zprávě *Naše společná budoucnost* v roce 1987. Zájem o zhoršující se životního prostředí a zároveň o rozvoj přivedl v té době politiky k úvahám, jak „*naplňovat současné potřeby, aniž by bylo ohroženo uspokojování potřeb příštích generací*“. Praktické kroky se soustředily především na ochranu životodárných systémů Země, ale i na hledání nových rozvojových možností (například v ekonomice). Zásady udržitelného rozvoje byly shrnuty do třech bodů:

1. Všechno souvisí se vším.
2. Kvalita lidského života je stejně důležitá jako ekonomický rozvoj.
3. Dlouhodobý ekonomický rozvoj nebude možný, pokud nebudeme věnovat pozornost rozvoji člověka a kvalitě životního prostředí.³

Povaha a smysl pojmu trvale udržitelného rozvoje tak překročil rámec ochrany přírody (ekologické udržitelnosti) a hrají v něm významnou roli kulturní, sociální, ekonomická a politická hlediska. Do „prostředí“, kterého se udržitelnost týká, tedy patří:

- přírodní systémy poskytující zdroje (vzduch, vodu, půdu, potravu atd.), které umožňují veškerý život, lidí i ostatních organismů;
- sociální a kulturní systémy, které poskytují rodinné, společenské a širší zázemí lidem a umožňují, aby lidé žili společně kulturně přijatelnými způsoby;
- ekonomické systémy, které poskytují lidem prostředky k životu (práci a příjem);
- politické systémy, které utváří politiku a rozhodují o tom, jak sociální a ekonomické systémy využívají zdroje v přírodním prostředí.

Dnes je lidem jasné, že se v rozvoji nedá pokračovat stávajícím způsobem, protože nevede k blahobytu všech a přitom se poškozují nebo vyčerpávají zdroje důležité pro život (vzduch,

1 Patočka, J. (2003). *Komeniologické studie: soubor textů o J. A. Komenském*. 3. díl. Praha: OIKOYMENH, s. 174.

2 Pešková, J. (1991). Filozofický základ Komenského díla. In *Studia Comeniana et historica*. 21/44, s. 69–74.

3 Zdroj: Světová komise pro životní prostředí

půda, rostliny a živočichové) a narušují se životodárné systémy Země (atmosféra, koloběh vody apod.). I když existují důkazy, že příčinou problémů je člověk, na společném řešení je těžké se dohodnout (klimatická změna). Příkladem toho, jak by náš svět mohl vypadat, pokud bychom nic nedělali, jsou rozvojové země, které nemají prostředky na budování systémů péče o přírodu a společnost (například Afrika, která je odkázána na přírodní zdroje, ty však ubývají /vysychající voda v povodí Nilu, půda odnášená erozí v Etiopii/⁴).

Současné vědění sice pomáhá řešit následky krizí, ale zároveň k problémům přispívá, protože směřuje společnost k neomezenému růstu. Vzdělání k udržitelnosti by naopak mělo otevírat nové možnosti rozvoje a posilovat představu alternativní budoucnosti. Tuto vizi by pak lidé ve svém životě, práci a rozhodnutích naplňovali.

Vzdělání je nejúčinnější prostředek, který společnosti pomáhá čelit budoucím problémům. Skutečně, vzdělání bude formovat budoucí svět.⁵

Obecně má vzdělání pro udržitelnou budoucnost vést jednotlivce i společenství lidí k pochopení širších souvislostí, odpovědnosti a novému životnímu stylu. Takové vzdělání je potřebné pro lidi všech věkových kategorií – jeho prvním principem je tedy celoživotní učení. Dalšími principy jsou:⁶

- myšlení o budoucnosti,
- kritické a tvůrčí myšlení,
- zapojení a participativní učení,
- spolupráce,
- systémové myšlení.

Systémové myšlení je první a základní princip udržitelnosti. To, že jsme si vědomi vzájemné provázanosti a vzácnosti života, nás může motivovat ke změně našeho současného nebezpečného kurzu.⁷ Lidé by si ale měli umět též představit budoucnost, kterou chtějí. Představa žádoucí budoucnosti je pak povede k tomu, že o ni budou usilovat a cítit za ni odpovědnost. Pojetí *udržitelné budoucnosti* bude jistě existovat mnoho (v závislosti na místních podmínkách a kultuře).

Co má tento přístup společné:

- závazek ke společnému dobru,
- zvažování věcí, na které se dříve nemyslelo,
- rozšiřování perspektiv,
- ujasňování hodnot, kterých si opravdu vážíme,

4 Více viz Nováček, P. (2010). *Udržitelný rozvoj*. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné na <http://www.pavelnovacek.eu/>.

5 UNESCO (1998). *Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*, Paris: UNESCO, paragraf 8.

6 Tilbury, D.; Mulà, I. (2009). *Review of Education for Sustainable Development Policies from a Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: Gaps and Opportunities for Future Action*. Paris: UNESCO, s. 5. Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002117/211750e.pdf>

7 UNESCO (1998). *Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*, paragraf 116.

- vytváření vazeb s dalšími společenstvími
- a otevírání prostoru pro dobrý život příštích generací.

Výše uvedené principy mají vést k rozvíjení kompetencí, tedy souhrnu znalostí, dovedností a postojů, které lze uplatnit v určité situaci. O jejich podobě proběhla v nedávné době široká diskuze na půdě *Evropské hospodářské komise OSN*. Výsledný soubor kompetencí ve vzdělávání pro trvale udržitelný rozvoj vychází ze čtyř pilířů vzdělávání pro 21. století.⁸ K rozvíjení kompetencí slouží metody aktivizující výuku tak, jak je najdete v této knize. Kompetence mají totiž vztah k aktivnímu využití poznatků v praxi; souvisejí se společně vyjádřenými hodnotami a naplňováním představ a vizí na nich založených.

Vzdělání pro udržitelnost je totiž založeno na představě, že je možné měnit vzdělávací cíle a obsahy a také postupy, které učitelé užívají, a to tak, aby více přispívaly udržitelné budoucnosti.

Výuka pro udržitelnou budoucnost se zaměřuje na otázky, pro něž neexistují nejlepší odpovědi a řešení se mohou měnit s tím, jak rostou naše zkušenosti. Cíle takové výuky by měly zahrnovat nejen široké spektrum znalostí, ale také dovednosti, pochopení, postoje a hodnoty.⁹ V souvislostech udržitelnosti se pak zdůrazňuje především proces učení, který povede ke zvažování rozhodnutí v dlouhodobé perspektivě ekonomických, ekologických a sociálních (majících na zřeteli rovnost všech společenství) souvislostí.

Výsledkem vzdělávacího procesu má být schopnost předvídat důsledky našich aktivit, předjímat udržitelnou budoucnost a navrhnout kroky k uskutečnění toho, co pokládáme v této souvislosti za dobré. V budoucnosti se jednotlivci i společenství budou muset neustále rozhodovat i v záležitostech, které se dnes jeví jako samozřejmé. Způsob našeho rozhodování i to, jak přitom budeme využívat informace a etické soudy, určí, zda naše představy budou uskutečnitelné.¹⁰

Postupy učení pro udržitelnou budoucnost lze zasadit do různých souvislostí, oborů, a lze je uplatnit dokonce i v rámci odlišných pedagogických přístupů. Například pokud je kladen důraz na prvky kognitivní (znalostní), stává se cílem výuky pochopení souvislostí a příčin jevů (ne)udržitelnosti. V konstruktivistickém pojetí usilujícím o kritický pohled a samostatnou tvůrčí aktivitu je cílem vytváření představ budoucnosti a hledání cest k jejich naplnění. Zatímco behaviorální přístupy, zaměřené na změnu chování, cílí na celkovou proměnu zvyků a jednání jak jednotlivce, tak i větších společenských celků. Ve všech případech je možno hledat přínosy jak pro samotnou výuku (otevírají se tak nové perspektivy, lze si uvědomit širší souvislosti), tak i pro samotné žáky (myšlení o budoucnosti v určitém kontextu jim pomáhá se orientovat ve světě, uvažovat o každodenních věcech, přičemž jsou využívány nové poznatky vědy).

Výuka získává hodnotové ukotvení: je třeba pěstovat určitou skromnost a další schopnosti potřebné pro smysluplný a naplněný život, což ve svých důsledcích vede ke svobodě jednotlivce, omezuje jeho manipulovatelnost, rozvíjí schopnosti rozhodování. Tyto a další dovednosti nezbytné k prosazování udržitelné budoucnosti tvoří rámec pro běžné vzdělávací činnosti, který lze přizpůsobit konkrétním potřebám a okolnostem.

8 Delors, J. et al. (1997). *Učení je skryté bohatství* (formulovala Mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století). Praha: UIV.

9 EHK OSN (2005). *Strategie vzdělávání pro UR*. Evropská hospodářská komise OSN. Přijato na Zasedání na vysoké úrovni Ministerstev školství a životního prostředí. Vilnius, březen 2005.

10 UNESCO (2010). *Teaching and Learning for a Sustainable Future*. A Multimedia Teacher Education Programme. Online dostupné na <http://www.unesco.org/education/tlsf/> (Překlad a úpravy: Dlouhá, J.)

O vzdělávání pro udržitelnost se stále diskutuje a již dnes pro něj bylo vytvořeno bezpočet postupů, metod a příkladů dobré praxe. Skvělé příklady vhodné pro environmentální výchovu a globální rozvojové vzdělávání, které přinášejí nové aktivizující metody výuky, poskytují dnes již četné zdroje včetně českých příruček.¹¹ To jestli se jejich systematické využití osvědčí a povede k celkové změně ve vzdělání, ukáže teprve čas. Nicméně v mezičase lze soustavně hledat nový „smysl“ vzdělání a navrhnout praktické možnosti, jak působit na lidi kolem sebe i širší děje společenské a zkoušet nové postupy v konkrétních situacích a okolnostech.

RNDr. Jana Dlouhá, Ph.D.
Centrum pro otázky životního prostředí

¹¹ Například publikace *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání* (Máchal, A.; Nováčková, H.; Sobotová, L. a kol. (2012). Brno: Lipka, s. 142–185) nebo elektronické zdroje (Mimra, R.; Hruška, J. (2012). *Jak globálně vzdělávat*. Katalog materiálů a nástrojů psaných v češtině určených pro globální rozvojové vzdělávání a multikulturní výchovu se zvláštním zřetelem k tématu fair trade, Praha: Ekumenická akademie. Dostupné na http://aa.ecn.cz/img_upload/bec9f888010e9f21bb1cdb470322b7c6/jak-globalne-vzdelavat_web.pdf).

Není rajče jako rajče

🕒 45 minut

👤 8–15 let

VZÁJEMNÁ PROPOJENOST • UDRŽITELNÝ ROZVOJ

Co aktivita zjišťuje?

Cílem aktivity je zjistit, jaké informace o kupovaném zboží bere žák/žákyně v úvahu při výběru rajčat. Aktivita zjišťuje, co ho/ji dokáže přesvědčit ke koupi konkrétního produktu. Aktivita také zjišťuje, zda je schopen vzít v potaz pouze osobní výhody (cena rajčete, jeho vzhled či výživová hodnota a chuť), nebo přemýšlí i v mnohem komplexnějších souvislostech (kde bylo rajče vypěstováno, kolik vody bylo na jeho vypěstování spotřebováno a v jaké lokalitě, zda bylo geneticky či chemicky upravováno nebo kolik obalového materiálu bylo použito).

Metody a formy

Individuální práce, diskuze.

Co potřebuji?

Fotografie produktů, záznamový arch pro každého žáka.



Fotografie produktů a záznamový arch najdete na webové stránce:

www.varianty.cz/jakvimezetofunguje

Jak postupovat?

- Promítněte žákům nabídku produktů nebo do dvojice rozdejte barevně vytištěnou nabídku rajčat.
- Řekněte žákům: „*Máte před sebou nabídku rajčat, které z nich byste vložili do nákupního košíku a proč?*“ Upozorněte žáky, že si mají „své“ rajče nejen vybrat, ale v následné diskuzi budou svou volbu i zdůvodňovat.
- V průběhu individuální práce žáků nakreslete na tabuli *záznamový arch 1*. Poté, co si žáci mezi rajčaty vyberou, vybídněte je, aby svou volbu postupně sdělili. Do prvního sloupce tabulky postupně vpisujte čárky symbolizující počet žáků, kteří dané rajče zvolili. Zeptejte se žáků:

Víte o nějakém rajčeti, které byste zvolili raději než ta v nabídce?

Proč jsou lepší než ta v nabídce?

Tipy na další rajčata zapisujte do řádku *JINÉ*.

- Prohlédněte si s žáky výsledek a začněte postupně diskutovat o jednotlivých rajčatech. Ptejte se žáků:

Proč byste rajče vložili do košíku? Z jakého důvodu jste ho vybrali?

Proč byste naopak toto rajče nekoupili?

Zapisujte všechny důvody, které žáky vedly buď k výběru, nebo odmítnutí daného rajčete. Společně diskutujte o jednotlivých kritériích nákupu (např. cena, vzhled nebo obalový materiál) a zjišťujte, proč jsou pro žáky tak důležitá.

Jak shromáždit výstupy?

K dispozici jsou dva záznamové archy. První arch napište na tabuli a zapisujte do něj volby žáků a komentáře podle typů rajčat (bio rajče, rajče ze supermarketu apod.).

Arch můžete na konci hodiny vyfotit a uchovat pro další práci.

Záznamový arch 1 (napsaný na tabuli v hodině)

	Produkt	Počet výběrů	Důvody, proč jsme vybrali právě toto rajče
1	Rajče		
2	Rajče		
3	Rajče		
4	Rajče		
5	Jiné rajče? Jaké?		

V průběhu hodiny může být pro učitele/učitelku snadnější využít *záznamový arch 1*, může do něj při realizaci aktivity snadno shrnout, které rajče žáci nejvíce preferují, i důvody, jež je k tomu vedou.

V aktivitě však nejde o to posuzovat vítězné rajče, ale to, co se za žákovskými volbami skrývá. *Proč žáci daná rajčata vybírají? Co je ke koupi motivuje?*

Oblasti žákovských preferencí (cena, vzhled apod.) odkrývá *záznamový arch 2*, ve kterém učitel/ka lépe zhodnotí posun žáků v prioritách a preferencích při nakupování zboží poté, co se tomuto tématu ve své výuce věnoval/a.

Jak analyzovat výstupy aktivity?

Ze *záznamového archu 1* (který jste vyplnili se žáky v hodině) vypište všechna kritéria nákupu rajčat, která žáci jmenovali (cena, chuť, vzhled, místo, kde bylo rajče vypěstováno apod.) a rozřadte je do *záznamového archu 2* (viz příklad). Počet odpovídá tomu, kolikrát se tvrzení týkající se určitého kritéria ve třídě objevila.

Záznamový arch 2 (obsahuje údaje z prvního archu rozřazené podle kritérií výběru)

Kritéria	Počet	Které z uvedených důvodů žáků patří k určitému kritériu?
Vzhled zboží, značka a chuť.	5	<i>Je pěkně červené (2x). Vypadá, že bude sladké (1x). Je nazelenalé, bude bez chuti (2x).</i>
Cena zboží		

Kritéria	Počet	Které z uvedených důvodů žáků patří k určitému kritériu?
Kvalita produktu, výživová hodnota.		
Dopad na životní prostředí (doprava, pesticidy, obalový materiál, místo, kde produkt nakoupím).		
Způsob produkce (místní pěstitel, samopěstitelství, produkt intenzivního zemědělství).		
Jiné.		

Poté, co tabulku vyplníte, můžete snadno vyhodnotit, které kritérium žáci ve vaší třídě preferují a proč.

Existuje předpoklad, že žáci v úvodním zjišťování zvolí spíše argumenty (oblasti), které se týkají jich samotných – jejich potřeb (levné, cenově přístupné, dobře vypadající a výživné zboží), teprve později začnou přemýšlet globálněji (zboží, které tolik nezatěžuje životní prostředí – doprava na vzdálená místa, několik obalů apod.).

Jak zjistit změnu?

- Poté, co jste se ve výuce tématu věnovali, může se projevit posun nejen v přeskupení množství reakcí v jednotlivých oblastech (od ceny k lokálnímu pěstiteli a prodejci), ale i v kvalitě argumentů žáků (tj. od obecných důvodů k promyšlenějšímu zdůvodňování jejich výběru).
- Berte v úvahu, že volby žáků ovlivňuje i sezóna, ve které aktivitu ověřujete. Lokální produkce rajčat je směřována na dobu, kdy je vhodné klima pro jejich pěstování.

1



1. Rajčata ze supermarketu, země původu: tuzemsko, 1kg / 65,80 Kč.

3



3. Rajčata z trhu od místního soukromého pěstitele, 1kg / 59,90 Kč.

2



2. Bio rajčata ze supermarketu, země původu: Itálie, 1kg / 66Kč.

4



4. Rajčata z obchodu se zeleninou, země původu: Španělsko, 1kg / 39,80 Kč.

Městská základní škola (Česko)

Francouzský jazyk a výchovu k občanství vyučuji již druhým rokem na městské základní škole, kterou navštěvuje přes 500 dětí. Škola je otevřena třídním a celoškolním projektům i rodičům, pro něž pořádá velikonoční a vánoční trhy.

Pro zjišťování jsem si vybrala 6. ročník, ve kterém jsem třídní učitelkou. Většina dětí přišla z prvního stupně naší školy, proto jim skupinové a projektové vyučování, diskuze nebo některé prvky netradičních forem výuky nebyly zcela cizí.

Úvodní zjišťování

V rámci aktivity *Není rajče jako rajče* jsem si vytyčila dva hlavní cíle. Za prvé, aby si děti vyzkoušely skupinovou práci s novými spolužáky, a za druhé, aby si osvojily schopnost posoudit získané informace a prezentovat své názory. Chtěla jsem také zmapovat kritéria výběru žáků. Zajímalo mě, zda jsou schopni zorientovat se v potravinách podle vlastností (vzhled, původ a cena daného sortimentu).

Aktivita se mi navíc líbila kvůli názornosti (mohla jsem pracovat s opravdovými rajčaty). Žákům jsem vysvětlila, co se bude v hodinách odehrávat, že mě zajímají především jejich názory a obhajoba, postoje, zájem o téma a přístup k němu. Ujistila jsem je, že se nemusí obávat cokoliv sdělit. Aktivitu jsem nijak neupravovala.

Na úvod hodiny jsem přinesla vzorky cherry rajčátek, keříčkových rajčátek ze Španělska zakoupených v Tescu a bio rajčat z obchodu Grunt. Z výrazů dětí bylo znát, že byly mile překvapeny. Všechny se postupně přesunuly k učitelskému stolu. Diskutovaly, osahávaly a nakonec i ochutnávaly. Vše probíhalo se zájmem o dané téma a v pracovním duchu.

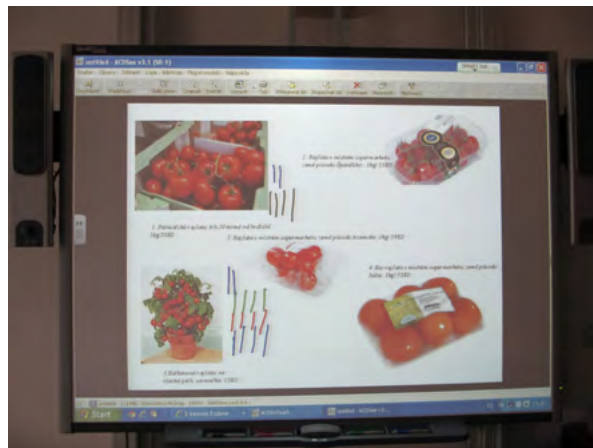
Následně se žáci rozdělili do šesti čtyřčlenných skupin podle vlastní volby. Také jsem jim navrhla, aby si v případě neshod s ostatními udělali vlastní výběr. K této variantě nedošlo. Domnívám se, že se jednotlivci zalekli představit svůj vlastní názor, protože žáci zatím nejsou schopni se samostatně prezentovat.

Tři skupiny vybraly balkonová rajčata. Hlavní důvody výběru: cena, vzhled a chuť. Další dvě skupiny argumentovaly pro rajčata z místního supermarketu (*přijatelná cena za kilogram, dostupná v každém supermarketu a hygienický důvod – jsou v obalech*). Jedna skupina volila farmářská rajčata (*jsou červená, sladká, bez chemikálií, čerstvá a pochází z blízkého okolí*).

Na základě diskuze vyplynulo, že se děti nákupů moc neúčastní. Rodiče nakupují rajčata běžné produkce a vyhrává levné zboží.

Výuka

Plán výuky byl postaven na dvouhodinové měsíční dotaci od února do května (8 vyučovacích hodin). Mým cílem bylo žákům představit, co se za potravinami, které nakupují, skrývá. V prvním kroku jsem je uvedla do terminologie (potravinová bezpečnost, bezpečnost potravin a právo na



ZDROJ: ARCHIV VARIANT

potraviny) z publikace *Bohouš a Dáša na stopě hladu*, zahráli jsme si hru *Víme, co jíme* (na webových stránkách Variant). Ta vyvolala u žáků obrovské překvapení týkající se hlavně míry plýtvání jídlem. Výuka jim posloužila jako zdroj informací. Díky ní získali základní vhled do problematiky týkající se potravinové bezpečnosti i zdravé výživy.

Závěrečné zjišťování

V závěrečném zjišťování se žáci podle vlastní volby opět nadšeně rozdělili do čtyřčlenných skupin. Pět z nich zvolilo jednoznačně balkonová rajčata. Děti ocenily kvalitu. Shodly se, že je bezvadné vědět, co jí. Jedna skupina vybrala rajčata ze supermarketu a dva jednotlivci zvolili farmářská rajčata, u kterých vyzdvihli vzhled a chuť.

Diskuze žáků byly tentokrát rozvinutější a formulace (stejně jako i zdůvodnění) jejich názorů promyšlenější. Dokázali také spolupracovat v týmu a shodnout se na společném závěru. Vliv výuky se odrazil především na tom, že se žáci začali zajímat o původ potravin, které každý den konzumují. Ve většině případů znovu uváděli důležitost chuti, vzhledu a ceny.

Shrnutí

Myslím, že cíl zadaný na počátku se mi podařilo splnit. Díky výuce, která poskytla žákům nové informace o zdravé výživě, dokázali ocenit jakost rajčat (doma nebo lokálně vypěstovaných bez použití chemických látek).

Děti tedy udělaly pokrok jak v komunikačních dovednostech, tak i v uvědomění si toho, že na kvalitě výrobků přece jen záleží.

Jak nejlépe chránit životní prostředí?

🕒 45 minut

👤 11–19 let

UDRŽITELNÝ ROZVOJ • VZÁJEMNÁ PROPOJENOST

Co aktivita zjišťuje?

Cílem této aktivity je zjistit, co si žáci myslí a co ví o dopadu, který má naše chování na životní prostředí.

Metody a formy

Diskuze, diamantový diagram.

Co potřebují?

9 kartiček s tvrzeními:

- A *Nakupovat jídlo vypěstované místními pěstiteli.*
- B *Necestovat letadlem.*
- C *Šetřit vodou.*
- D *Šetřit elektřinou.*
- E *Nepotřebné věci věnovat charitě.*
- F *Recyklovat vše, co můžeme.*
- G *Chodit do školy pěšky.*
- H *Založit na zahrádce kompost.*
- I *Kupovat jen to, co skutečně potřebujeme.*

Tvrzení napsaná na tabuli, záznamové archy 1 a 2, papír s otázkou: *Jak nejlépe chránit životní prostředí?*

➡ Sada karet s tvrzeními a záznamové archy najdete na webové stránce:

www.varianty.cz/jakvimezetofunguje

Jak postupovat?

- Rozdělte žáky do 3–5členných skupinek. Do skupin žákům rozdejte devět karet s tvrzeními a papír s otázkou: *Jak nejlépe chránit životní prostředí?* Řekněte žákům, aby si nejdříve kartičky prohlédli. Ujistěte se, že tvrzením na kartách rozumí.
- Žáci mají ve skupinkách určit, která tvrzení na kartičkách považují z hlediska ochrany životního prostředí za nejdůležitější a která za nejméně důležitá. Požádejte žáky, aby kartičky seskupili do diamantového diagramu s tím, že nejdůležitější tvrzení bude nahoře a nejméně důležité vespod. Ostatní pak budou zařazena mezi nimi. Upozorněte žáky: „*Mějte na paměti, že jde o to, jak nejlépe chránit životní prostředí, nejen lidi v něm.*“

- Poté, co skupinky sestaví tvrzení do diagramu, prezentují výsledek ostatním. Do soupisu všech tvrzení na tabuli zapisujte body, které každému tvrzení skupiny přisoudily, i jejich celkový součet (např. bodové zisky tvrzení „*Nakupovat jídlo vypěstované místními pěstiteli*“ jsou 9, 5, 7, 9, tj. celkový bodový zisk tvrzení je 30 bodů).
- Prohlédněte si pořadí jednotlivých tvrzení a diskutujte spolu o tom, proč jsou některá tvrzení pro ochranu životního prostředí důležitější než jiná. Ptejte se žáků k jednotlivým tvrzením:

Proč je tvrzení pro ochranu životního prostředí tak důležité?

Proč je méně důležité než ostatní?

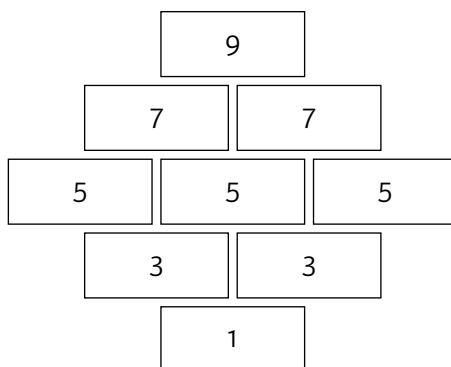
Proč ho považujete za nedůležité?

Diskutujte o jednotlivých tvrzeních tak, abyste pochopili, co si pod každým tvrzením žáci představují (např. „*šetřit vodou*“ si může každý žák vyložit jiným způsobem).

- Po ukončení diskuze dejte skupinám možnost změnit postavení tvrzení v diamantovém diagramu v případě, že se v diskuzi dozvěděli něco, co ovlivnilo jejich původní přesvědčení. Vyzvěte je, aby konečné postavení jednotlivých tvrzení napsali do *záznamového archu 2*.
- Na závěr žákům řekněte, ať vyberou tři tvrzení o životním prostředí z nabídky, která ve svém životě dělají a tři, která nedělají, a napíší je na papír. Sdělte jim, ať se zamyslí, proč některé věci dělají a jiné ne. Požádejte je, aby k jednotlivým tvrzením dopsali důvody svého konání.
- Nakonec si vyberte *záznamové archy 2* od každé skupiny a vypsane činnosti od každého žáka.

Jak shromáždit výstupy?

Postavení tvrzení na kartičkách v diamantovém diagramu obodujte následujícím způsobem:



Do *záznamového archu 1* napište součet hodnot, které skupiny žáků přisoudily jednotlivým tvrzením (viz příklad v prvním řádku tabulky), do sloupce komentářů pak запиšte všechna zdůvodnění, o kterých jste diskutovali.

Záznamový arch 1

	Tvrzení	Celková hodnota	Komentáře (Proč je tvrzení pro ochranu životního prostředí tak důležité? Proč je méně důležité než ostatní? Proč ho považujete za nedůležité?)
A	Nakupujte jídlo vypěstované místními pěstiteli.	(9, 7, 7, 9) 32	<i>Je to důležité, protože jídlo se k nám dováží z velkých dálek, nacestuje více kilometrů ke svým spotřebitelům, než oni za celý rok (hroznové víno z Chile apod.). Cestování jídla má velký dopad na životní prostředí a klimatické změny.</i> <i>Je to velmi důležité, ale nejde to celoročně. Místní pěstitelé vypěstují zeleninu jen v létě, co budu jíst pak?</i>
B	Necestujte letadlem.		
C	...		

Na základě diskuze mohou žáci změnit svůj úsudek a přeskupit tak tvrzení ve svých diamantech. K zaznamenání konečného diamantového grafu slouží **záznamový arch 2**.

Záznamový arch 2

	Tvrzení	Hodnota tvrzení	Kartu s tvrzení můžete přesunout poté, co její přesun zdůvodníte.
A	Nakupujte jídlo vypěstované místními pěstiteli.	9	<i>Jídlo cestuje více než lidé, proto jsme přesunuli tuto kartu na vrchol místo původní „Necestovat letadlem“.</i>
B	Necestujte letadlem.		
C	...		

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Srovnajte výstupy, které vám přináší různé fáze aktivity. Porovnejte rozdíl mezi „třídním“ výstupem, který jste si zaznamenali v **záznamovém archu 1**, a výstupem, který přináší **záznamový arch 2**.
- Sledujte, u kterých tvrzení žáci nejčastěji měnili postavení. Pozorujte, zda byla jejich pozice posílena (např. ze středně prioritního postavení na výrazně prioritní), nebo naopak. Pátrejte po tom, jaké informace v diskuzi k posunu přesvědčení žáků vedly.
- Prozkoumejte, zda existuje souvislost mezi tvrzeními, která žáci považují za vysoce prioritní ve vztahu k ochraně životního prostředí, a činnostmi, které sami dělají.
- Tvrzení na jednotlivých kartách se vztahují k širším kategoriím – *dopravy, spotřeby a odpadu*. Všimněte si, že:
 - kartičky A, B a G se týkají *dopravy*;
 - kartičky C, D a I odkazují na *spotřebu*;
 - kartičky E, F a H se týkají *odpadu*.

Jak zjistit změnu?

- Tato aktivita nemá jeden správný směr nebo správnou odpověď. Záleží na tom, jak nad danými tvrzeními žáci uvažují a jaká hlediska do diskuze vnesou.

Předpokládáme však, že jednotlivá tvrzení jsou pro ochranu životního prioritní výrazně, jiná středně a ostatní málo.

- **Výrazně prioritní jsou tvrzení:**

- Kupovat jen to, co skutečně potřebujeme. (Snížení spotřeby znamená méně energie na výrobu zboží a pěstování potravin, dopravy i následného odpadu.)
- Nakupovat pouze jídlo vypěstované místními pěstiteli. (Snížení letecké přepravy i počtu kilometrů, které jídlo musí za spotřebitelem urazit.)
- Založit na zahrádce kompost. (Odbourání přepravy odpadu i potřeby skládky; jde o nejlepší způsob recyklace.)

- **Středně prioritní jsou tvrzení:**

- Šetřit vodou. (Zpracování vody a její proudění v potrubí spotřebovává energii. Naše domácí spotřeba a provoz vodovodního systému spotřebovává energii, ne však v takové míře jako množství vody, které je potřeba na výrobu zboží a pěstování potravin – tj. virtuální vody.)
- Šetřit elektrinou. (Zahrnuje vypínání přístrojů i přihlídnutí k výkonu při výběru spotřebiče.)
- Chodit do školy pěšky. (Odbourání využívání auta na krátké vzdálenosti. Žáci, kteří to mají do školy daleko, mohou využívat místní hromadnou dopravu.)

- **Nejméně prioritní jsou tvrzení:**

- Necestovat letadlem. (Pasažéři, kteří létají na dlouhé vzdálenosti, mají menší dopad na životní prostředí než přeprava zboží. Létání na krátké vzdálenosti je nejškodlivější.)
 - Dávat nepotřebné věci na charitu. (Redukuje množství odpadu, ne však množství zakoupeného zboží. Darované věci bude možná nutné přepravit, což má dopad na životní prostředí i spotřebu energie.)
 - Recyklovat vše, co můžeme. (Recyklace je pouze zpracování odpadu, který za určitých okolností nemusel vzniknout /jednorázová igelitová taška, PET lahev apod./. Odmítněte /řekněte ne! / a tašku znovu použijte, než ji budete recyklovat. K recyklaci je nutná doprava a energie.)
- Po výuce, která po aktivitě následuje, se soustředte na to, aby nejvyšší hodnotu ve skupině doprava (kartičky A, B a G) získalo tvrzení: *Nakupovat pouze jídlo vypěstované místními pěstiteli.* Nejvyšší hodnotu ve skupině spotřeba (kartičky C, D a I) by mělo získat tvrzení: *Kupovat jen to, co skutečně potřebujeme.* A nejnižší hodnotu ve skupině odpad (kartičky E, F a H) získá: *Recyklovat vše, co můžeme.*

Městské gymnázium (Slovensko)

Na městském gymnáziu vyučuji matematiku a chemii. Pro zjišťování postojů žáků k životnímu prostředí jsem zvolila 1. ročník, ve kterém jsem si chtěla vyzkoušet také jiné metody než tradiční dotazníky.

Úvodní zjišťování

Ve zvolené aktivitě jsem udělala jen malou změnu. Možnost *Necestujte letadlem* jsem nahradila libovolným vlastním návrhem. Výsledky jsme zpracovali společně tak, že každá úroveň v diamantovém diagramu měla různý počet bodů (od 5 bodů pro volbu na vrcholu diagramu až po 1 bod za nejmenší prioritu). Součet všech přidělených bodů byl 351 (27 bodů x 13 zúčastněných), což představovalo 100 %.

Výsledky:

- 17 % – *Recyklujte vše, co se dá.*
- 14 % – *Šetřete vodou.*
- 13 % – *Vlastní návrh.*
- 13 % – *Šetřete elektrickou energií.*
- 12 % – *Kompostujte.*
- 9 % – *Kupujte jen to, co potřebujete.*
- 8 % – *Chodte pěšky.*
- 8 % – *Nakupujte od lokálních výrobců a zemědělců.*
- 7 % – *Nepotřebné věci dejte na charitu.*

Vlastní návrhy žáků zahrnovaly například: *neznečišťovat vodu, neodhazovat odpady do přírody (7x), nedělat černé skládky, používat dopravní prostředek jen když je třeba, používat skleněné lahve, nepoužívat mikroténové sáčky, používat ekologická paliva v dopravě.*

Výuka

Na základě výsledků jsem se rozhodla zaměřit na to, že mladí lidé snížení vlastní spotřeby nebo nákup od lokálních výrobců nepovažují za vysokou prioritu při ochraně životního prostředí, a to jsem chtěla změnit. V aktivitách jsem se proto věnovala problematice spotřeby a produkce, konzumnímu způsobu života a lokální produkci. Hlavním cílem bylo posunout postoje žáků od „recyklujte“ k „snižte spotřebu, aby nebylo co recyklovat“.

Aktivitami jsem sledovala i další cíle:

- vytvořit ve třídě bezpečné prostředí,
- zbavit žáky strachu z vyjádření vlastního názoru,
- učit se naslouchat ostatním a respektovat jejich vlastní názor.

Posunu v postojích jsem se snažila dosáhnout realizací šesti aktivit, z kterých jsem tři zařadila do hodin matematiky a po jedné do hodiny umění a kultury, zeměpisu a na „mezipředmětový“ workshop.

1. Zeměpisné, procentuální a matematicky vyhodnocené úvodní zjišťování k důslednějšímu uvědomění si výsledků.
2. Aktivita **Cesta mojí snídani** zahrnuje učivo o měřítku mapy a dopadu nákupu potravin ze vzdálených koutů světa, jako je například výpočet spotřeby paliva na jejich dovoz.
3. Aktivita **Lokální potraviny** mapuje pozitiva a negativa nákupu domácích potravin a byla spojena s ochutnávkou výrobků, které žáci přinesli z domova.
4. Aktivita **Krize** zaměřená na snížení spotřeby zahrnovala simulaci krize, mapování jejích dopadů a hledání řešení.
5. Aktivita **Od albatrosů k PET lahvím** byla zaměřená na ochranu životního prostředí, uvědomění si významu snižování spotřeby PET lahví a zodpovědného spotřebitelského chování.
6. Aktivita **Z jednotky nula?** zahrnovala problémové úlohy zaměřené na snižování spotřeby a nákup domácích výrobků

Závěrečné zjišťování

Použila jsem původní aktivitu a výsledky vyhodnotila s žáky přímo v hodině matematiky.

Výsledky:

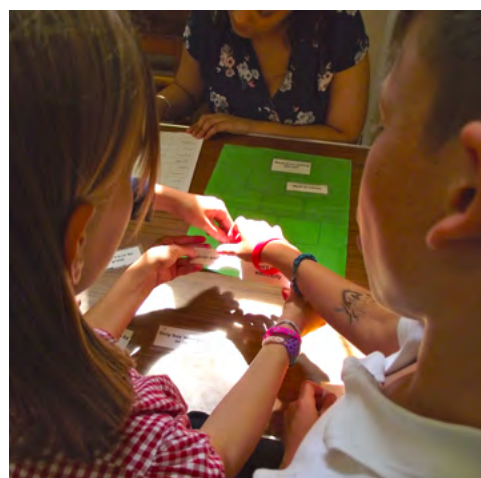
- 16 % – Šetřete vodu.
- 14 % – Recyklujte, co se dá.
- 10 % – Šetřete elektrickou energii.
- 10 % – Kompostujte.
- 10 % – Chodte pěšky.
- 10 % – Neznečišťujte přírodu.
- 8 % – Kupujte jen to, co potřebujete.
- 7 % – Nakupujte od lokálních výrobců a zemědělců.
- 7 % – Nepotřebné věci dejte na charitu.
- 5 % – Nevyhazujte odpadky do přírody.
- 2 % – Nekupujte výrobky v plastových obalech.

Shrnutí

K zásadní změně postojů nedošlo. Nenaplnily se moje cíle, aby si žáci uvědomili význam snižování vlastní spotřeby a význam nákupu lokálních výrobků. Dokonce se skóre některých činností oproti úvodnímu měření snížilo. Toto je zajímavé zjištění, protože během aktivit žáci deklarovali pochopení souvislostí ohledně snižování vlastní spotřeby a nákupu lokálních výrobků. Díky tomu jsem si uvědomila, že dosáhnout skutečné změny je velmi náročné a nestačí jen pár aktivit za půl roku. Pozitivem však je, že aktivity mi umožnily získat velmi dobrý přehled o názorech mých žáků.



ZDROJ: ARCHIV RISC



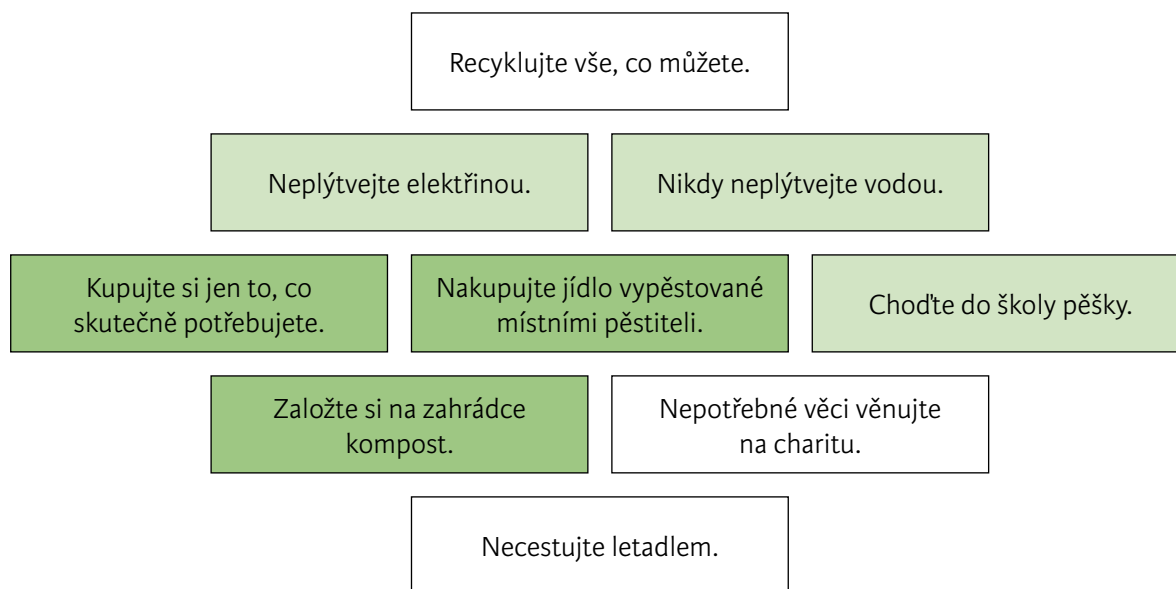
Městské gymnázium (Česko)

Aktivitu *Jak nejlépe chránit životní prostředí?* jsem realizovala na víceletém gymnáziu, konkrétně v septimě (tj. 3. ročníku střední školy). S touto třídou se mi dobře spolupracuje a považuji ji za komunikativní.

Úvodní zjišťování

Aktivitu jsem ponechala v původní podobě až na malou změnu – nejdříve se každý nad otázkou zamýšlel samostatně a rovněž sám vytvořil diamantový diagram. Poté se diskutovalo ve skupinách po čtyřech, každá skupina pak sestavovala svůj diamant. Jedna čtveřice se dokonce rozdělila na dvě dvojice („*my s nimi nemůžeme souhlasit, to prostě není nejdůležitější*“), což pro mne bylo známkou toho, že zadanou práci berou vážně a nad problémem přemýšlí. Nakonec proběhla debata celé třídy – žáci se nebáli reagovat na jednotlivá stanoviska, kterou jsem řídila jen tím, že jsem vyvolávala žáky podle toho, kdo se přihlásil a chtěl reagovat, z věcného hlediska jsem nezasahovala vůbec a snažila jsem se nedat najevo svůj názor, i když mne u některých argumentů příjemně překvapila znalost a jiné mne šokovaly.

Úvodní zjišťování – jednotlivec



Podle hodnotící aktivity:

	největší přínos pro životní prostředí
	střední přínos
	minimální vliv na životní prostředí



ZDROJ: ARCHIV VARIANT

Nejvyšší skóre získala tvrzení (za nejdůležitější v ochraně přírody žáci považují):

1. Recyklujte vše, co můžete. (109)
 - „Recyklace šetří přírodní zdroje.“
 - „Recyklace je lepší než odpadky uložit na skládku nebo spálit.“
2. Neplývejte elektřinou. (95)
 - „Výroba elektřiny má negativní dopad na životní prostředí.“
3. Nikdy neplývejte vodou. (93)
 - „Když si koupím jen to, co skutečně potřebuji, mám menší spotřebu, méně odpadu, který se potom musí likvidovat.“
 - „Nadměrná spotřeba potravin znamená nadměrně využívanou zemědělskou půdu.“



ZDROJ: ARCHIV VARIANT

Za nejméně důležité žáci považují:

1. **Necestujte letadlem.** (47)
„Tento způsob cestování na velké vzdálenosti se nedá změnit (jediná možnost).“
2. **Nepotřebné věci věnujte na charitu.** (53)
„Charita neovlivní životní prostředí, věci pak stejně skončí na skládce.“
3. **Založte si na zahrádce kompost.** (59)
„Odpadky rostlinného původu shnijí na kompostu a dají se využít k obnově půdy.“

Výroky označené tučně jsou přesně v protikladu k odbornému vysvětlení danému aktivitou (např. recyklace není až tak důležitá, oproti tomu kompost důležitý je). Zde je vidět, jak velký vliv na nás společnost má, protože žáci jsou nabádáni k třídění odpadu, tudíž recyklaci považují za nejdůležitější. Nechtěla jsem je negativně ovlivňovat v jejich přístupu k třídění odpadu, proto jsem se zaměřila na podporu tvrzení, která jsou přibližně uprostřed preferencí žáků a která odborníci považují za nejpřínosnější. Jsou to tvrzení:

- Kupujte si jen to, co skutečně potřebujete (prevence zvýšené spotřeby a plýtvání).
- Nakupujte jídlo vypěstované místními pěstiteli (prevence dopravy produktů na vzdálená místa).

Výuka

Cílem výuky tedy bylo nejen si uvědomit, jak plýtváme, a pokusit se plýtvání omezit, ale i to, aby žáci zjišťovali, odkud zboží, které nakupují, pochází.

Vybraní žáci zpracovali a sami prezentovali jednotlivé globální problémy: nedostatek půdy, nedostatek pitné vody, kácení deštných pralesů, přesouvání výroby do rozvojových zemí, ekonomické problémy, terorismus, problém dětské práce. U některých prezentací se diskutovalo více, u jiných téměř vůbec.

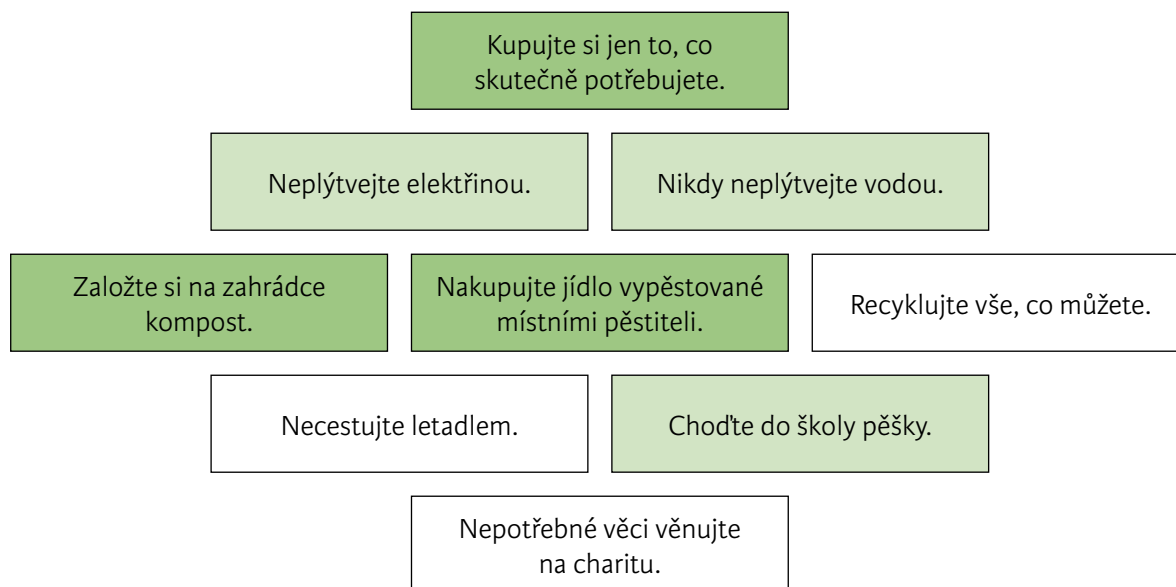
Dále žáci zhlédli dokument norské televize o tzv. sweatshopech. Protože je dokument přístupný v originále s anglickými titulky, po zhlédnutí každého dílu jsem je vyzvala, aby shrnuli, o čem byl, co je nejvíce zaujalo, šokovalo. V tomto momentě si podle mého názoru uvědomili, v jakém nadbytku žijeme, byli otřeseni tím, jak mohou žít jejich vrstevníci jinde. Odpadly argumenty typu: „Oni jsou na to zvyklí.“ Sami začali zjišťovat, odkud pochází jejich oblečení. Uvědomili si propojenost globálních problémů.

Ve třídě proběhly další výukové aktivity (např. *Krev v mobilech* a *Za jak dlouho se rozloží?*), ale již bez následné společné diskuze (všimla jsem si, že vzhledem k zvyšujícímu se počtu hodin věnovaných této problematice jejich zájem a nadšení opadají).

Závěrečné zjišťování

Závěrečné zjišťování jsem pouze krátce uvedla, shrnula jsem aktivity k danému tématu a připomněla, jak je vše propojené a jak jedna činnost může ovlivňovat jinou. Žáci již bez diskuze pouze vyplnili diamantový diagram, každý sám za sebe. Debaty mi podle nálady ve třídě připadaly zbytečné, navíc jsme dostatečně diskutovali již v předešlých hodinách, kdy si většina žáků svůj vlastní názor utvořila, společně téma probírat již nechtěli.

Závěrečné zjišťování – jednotlivec



Podle hodnotící aktivity:

	největší přínos pro životní prostředí
	střední přínos
	minimální vliv na životní prostředí

Ze závěrečného zjišťování je patrný posun, který je podle mého názoru dán i tím, že jsme se paradoxně nezaměřili pouze na životní prostředí, ale i na další globální problémy, a žáci si uvědomili, v jakém přebytku žijeme a jak plýtváme.

Shrnutí

Jako nejméně přínosnou aktivitu hodnotím dokument *Ekoduel* (dostupný na www.jsns.cz) s následnou diskuzí, ze které zastánci udržitelného rozvoje v tomto dokumentu pro žáky vyšli jako fanatici, a tudíž nehodni následování.

Kladu si otázku, zda bych pro příště nezvolila menší časovou dotaci pro samotné prezentace žáků – méně je někdy více.

Také mi připadalo, že se žáci občas nudili, ale to mohlo být dáno i tím, že se jednalo o odpolední vyučovací hodinu a některé informace pro ně byly notoricky známé. Na druhou stranu si uvědomuji, že žáci výklad sledovali, protože se doplňovali, případně i opravovali a zopakování mohlo vést k ucelení jejich náhledu na danou problematiku, a rovněž i proto, že došlo k viditelnému posunu v jejich názorech.

Energie budoucnosti

🕒 45 minut

👤 11–19 let

UDRŽITELNÝ ROZVOJ • VZÁJEMNÁ PROPOJENOST

Co aktivita zjišťuje?

Cílem aktivity je zjistit, jaká kritéria jsou klíčová při uvažování o zdrojích energie (např. bezpečnost, dopad na životní prostředí, ekonomické náklady při výrobě energie apod.).

Metody a formy

Skupinová práce, analýza pozitiv a negativ, kladení otázek, diskuze.

Co potřebují?

Papíry formátu A2 (podle počtu fotografií), sadu 9 fotografií (ilustrujících různé zdroje energie).

📷 Sadu fotografií najdete na webové stránce: www.varianty.cz/jakvimezetofunguje



ZDROJ: KLEINEOLIVE



Jak postupovat?

- Pokud se rozhodnete ve třídě pracovat s menším množstvím než s devíti fotografiemi, pak dbejte na to, aby byly na vybraných fotografiích zastoupeny všechny zdroje (uhlí, plyn, jádro a obnovitelný zdroj energie). Každou z fotografií umístěte do středu papíru formátu A2. Rozdělte papír do třech sloupců – pozitiva (symbol *plus*), negativa (symbol *minus*) a otázky (symbol *otazník*).
- Rozdělte žáky do 3–5členných skupin, ve skupinách se žáci přesunují od papíru k papíru a vyplňují sloupce. Dopisují pozitiva, negativa i své otázky směrem ke zdroji energie.

- Vyvěste pak všechny papíry ve třídě, žáci mají možnost si je individuálně projít a prohlédnout. Rozdejte žákům barevné lepicí papírky, které žáci lepí na pozitiva, negativa nebo otázky:
 - *které je zajímavé a chtěli by o nich diskutovat více,*
 - *nebo kterým nerozumí (potřebovali by je vysvětlit).*
- Ve společné diskuzi se pak věnujte výroky, které žáci označili. Žáci vysvětlí, proč výrok nebo otázku označili. Řeknou, co je zajímavé nebo čemu nerozumí. Tvůrce pak odpoví. Ostatní žáci pak mohou do diskuze vstoupit.

Jak shromáždit výstupy?

Papíry, na které žáci píšou pozitiva, negativa a otázky, si uchovejte.

Do tabulky pak запиšte tvrzení i otázky žáků, ne podle toho, jakého zdroje se tvrzení týká, ale podle toho, jaké kritérium je tvrzením bráno v úvahu (např. dopad na životní prostředí, náklady na výrobu energie).

Zapište si i klíčové výstupy diskuze mezi žáky.

	Pozitiva	Negativa	Otázky
Dopad na životní prostředí (např. na změny klimatu, obnovitelnost zdrojů apod.).			
Dopad na lidi, kteří v místě žijí (bezpečnost versus ohrožení).			
Náklady na výrobu energie, efektivnost využití nákladů (poměr cena/výkon).			
Spolehlivost zásobování energií.			

Jak analyzovat výstupy aktivity?

Jednotlivé obrázky se vztahují k různým zdrojům energie:

- **plyn** (obrázek – těžba plynu)
 - **jádro** (obrázek – jaderná elektrárna)
 - **obnovitelné zdroje energie:**
 - slunce (obrázek – solární panely)
 - vítr (obrázek – větrná elektrárna)
 - voda (obrázek – vodní elektrárna)
 - biomasa (biomasa: obrázek – biopaliva, obrázek – splašky apod.)
 - **uhlí** (obrázek – tepelná elektrárna)
- Podívejte se na výroky a otázky žáků ke každému zdroji energie (uhlí – tepelná elektrárna, jádro – jaderná elektrárna apod.)

- Zhodnoťte, zda se liší výroky žáků k jednotlivým zdrojům energie (např. biomase mohou připisovat spíše pozitiva a uhlí zase negativa). Sledujte, zda se k některým zdrojům energie dotazují více než k jiným.
- Sledujte, o jakých hlediscích týkajících se různých zdrojů energie žáci nejvíce uvažují. *Jsou to náklady na zpracování energie, dopad na ně samotné (na jejich bezpečnost), nebo dopad na životní prostředí a planetu jako celek?*
- Zjišťujte význam, který hlediskům dávají. *Vidí v jednotlivých oblastech spíše klady, nebo zápory?* Prozkoumejte, jakým směrem se ubírají otázky žáků. *Co je na jednotlivých zdrojích zajímavé?* Oblast jejich zájmu pak můžete zohlednit v následné výuce.

Jak zjistit změnu?

- V procesu práce s postoji žáků ve výuce zvyšujte jejich povědomí o tom, jak je složité zhodnotit každý zdroj energie a kolik existuje úhlů pohledů na danou problematiku.
- V posuzování zdroje by měli žáci mít snahu vyvážit vlastní potřeby (cena energie, její spolehlivost a bezpečnost zpracování zdroje) a jeho dopad na životní prostředí (ničení krajiny při těžbě uhlí, dopad na prostředí v důsledku jeho spalování apod.). Sledujte, jak při rozhodování kriticky zvažují různé pohledy (např. průmysl, ekologii nebo kampaně místního obyvatelstva apod.)
- V závěrečném zjišťování pak žáci mohou psát na stejný papír odlišnou barvou, aby učitel mohl rozlišit, kam se uvažování žáků v souvislosti s konkrétním zdrojem energie posunulo. Zároveň mohou žáci uvést odpovědi na své původní otázky, pokud už je znají.

Stavět, či nestavět?

🕒 45 minut

👤 11–19 let

UDRŽITELNÝ ROZVOJ • VZÁJEMNÁ PROPOJENOST

Co aktivita zjišťuje?

Cílem aktivity je zjistit, jaký postoj mají žáci k výstavbě nových supermarketů a obdobných typů obchodů a jakými argumenty tyto postoje zdůvodňují.

Metody a formy

Mentální mapa, názorová škála, diskuze, skupinová práce.

Co potřebuji?

Záznamový arch, archy papíru formátu A2 (pro každou skupinu) s otázkou: *Jak změní supermarket město?*

➡ Záznamový arch najdete na webové stránce: www.varianty.cz/jakvimezetofunguje

Jak postupovat?

- Popište žákům situaci: „V našem městě se bude stavět nový supermarket. Jste pro stavbu, nebo proti ní.“ Naladte žáky na situaci ve vašem městě (řekněte jim, jak je velké, kolik má obyvatel, kolik supermarketů už v něm stojí a v jaké lokalitě atd.). Jako podnět můžete zvolit také modelový příběh: „Ve městě, které má zhruba 11 000 obyvatel, se plánuje stavba supermarketu. Ve městě už čtyři obdoby stojí. Plán se týká doposud nezastavěného pozemku. Jste obyvateli města, kteří se ke stavbě mohou vyjádřit. Jste pro stavbu, nebo proti ní?“
- Vyzvěte žáky, ať napíší své stanovisko ANO, nebo NE. Papírky si od žáků vyberte.
- Potom rozdělte žáky do skupin, do kterých jim rozdejte archy s otázkou. Vysvětlete žákům, že budou vytvářet mentální mapu, ve které bude podnětem otázka: „Jak změní supermarket město?“

Na závěr skupinové práce se žáků krátce zeptejte:

Jakou změnu považujete za zásadní? Jakou byste přivítali? Jakou naopak ne?

- Po ukončení skupinové práce nakreslete na tabuli dva sloupce. Jeden reprezentuje tvrzení *jsem pro*, druhý *jsem proti*. Vyzvěte skupiny, aby vám sdělily všechny důvody, které podporují stavbu nového supermarketu. Vy je zapisujte na tabuli. Stejně postupujte i v případě druhého sloupce. Diskutujte s žáky o výsledku napsaném na tabuli. Ptejte se:

Co by v supermarketu mělo být k dostání?

- Na závěr shrňte žákům, že si ve skupinové práci promysleli, jakou změnu by stavba způsobila, a že v třídní diskusi hodnotili, jaké jsou důvody pro stavbu i pro její odmítnutí. Nakonec jim řekněte, že mají prostor se rozhodnout a demonstrovat tak svůj postoj ke stavbě. Vyzvěte žáky, aby svůj postoj znázornili na názorové škále (na jednom konci škály je: *souhlasím se*

stavbou, na druhém konci je: *nesouhlasím*). Žáci svým postojem na škále ukážou, jak intenzivně jsou pro, nebo proti. Vyzvěte žáky, aby svůj postoj na škále zdůvodnili (nechte promluvit jen ty, kteří chtějí své důvody sdělit).

Jak shromáždit výstupy?

Uschovejte si papírky žáků, na kterých napíší svůj názor na stavbu na začátku hodiny. Sečtěte počet hlasů pro i proti.

Shromážděte mentální mapy jednotlivých skupin a zdokumentujte důvody souhlasu i nesouhlasu.

Důvody pro stavbu	Důvody proti stavbě

Poznamenejte si výroky žáků, kteří sdíleli důvody svého postavení (rozhodnutí) v názorové škále.

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Prohlédněte si mentální mapy a zhodnoťte, ve kterých oblastech vidí žáci nejzásadnější změnu, kterou způsobí supermarket. Zjistěte, zda jde o změnu pozitivní, nebo negativní.
- Zhodnoťte, zda jsou žáci spíše pro stavbu, nebo proti stavbě a co je k rozhodnutí vede. Berte v potaz, zda žáci byli schopni zformulovat více argumentů pro, nebo spíše proti.
- Sledujte, jaké argumenty žáky k souhlasu a nesouhlasu používají. Bádejte, zda je k souhlasu, nebo nesouhlasu více vedou vlastní potřeby (např. *nový supermarket přinese větší konkurenci mezi obchody, výhodnější nabídky zboží, širší nabídku, ze které si budu moci vybrat*), nebo berou v úvahu hlediska, která jejich potřeby přesahují (*podmínky života v obci – nasycenost trhu, typ plochy, která má být zastavěna, nebo i globální přesah – jak se supermarket chová, které produkty odebírá*).
- Zhodnoťte rozdíl mezi součtem hlasů pro a proti ze začátku hodiny a názorovou škálou žáků.

Jak zjistit změnu?

- Cílem výuky může být představit žákům různé pohledy na supermarket i počet obchodních center, který se staví každý rok (v týdeníku Respekt najdete články: *Máchův supermarket, Supermarket bez obalu a Rozkošná svůdnost supermarketu*). Můžete nabídnout žákům i jiné alternativy směřující k udržitelnému životnímu stylu (např. obchůdek *Bez obalu*).
- Při opakování aktivity sledujte, o čem při svém rozhodnutí přemýšlí: jsou to pohnutky osobní (širší škála nabízeného zboží, slevové akce), společenské (nová pracovní místa), lokální (týkájí se obce a okolí), nebo globální (dopad na životní prostředí, velká spotřeba – plastové obaly, plýtvání potravinami).

Městská střední průmyslová škola (Česko)

Na střední průmyslové škole se zaměřením na stavebnictví, geodézii a technické lyceum učím už 13 let. Naše škola leží v podhůří, v oblasti s celkem rozvinutým průmyslem, zemědělstvím a infrastrukturou.

Pro zjišťování jsem zvolila třídu oboru Pozemní stavitelství (27 žáků – převážně chlapci). Tuto třídu jsem vybrala kvůli otevřenému přístupu a zájmu o problematiku ekonomiky, kterou zde letos učím.

Úvodní zjišťování

U aktivity *Stavět, nebo nestavět?* se mi líbila univerzálnost tématu a jeho alternativní možnosti, rozvinutí diskuze (nejen o tématu zástavby plochy, ale také o chování supermarketů apod.). Pro dokumentaci průběhu aktivity jsem využila žáky z nižšího ročníku. Mým cílem bylo zjistit, jak by žáci (účastnilo se jich 20) rozhodli o plánovaném záměru postavit ve vedlejší obci supermarket, když tam už dva obdobné stojí.

Nejprve na svůj záznamový arch samostatně zapisovali všechny svoje myšlenky týkající se výstavby zmíněného supermarketu. Výsledek pak ukázal, že mírná většina (9 žáků) by s výstavbou nesouhlasila – *obchody zde již jsou* a lidé jsou zvyklí je navštěvovat. Žáci by preferovali *užitečnější využití plochy* (zemědělství, zeleň, jiná výstavba), také by rádi *zamezili možnému snížení zaměstnanosti a krachu již existujících obchodů, znečištění životního prostředí, snížení kvality nabízených produktů a zvýšení hluku a provozu v lokalitě*.

S výstavbou by naopak souhlasilo 8 žáků kvůli *zvýšení kvality a výběru produktů i obchodů nebo přiblížení k zákazníkovi, vytvoření nových pracovních míst, snížení ceny zboží*. Souhlas byl podmíněn umístěním na okraji obce a tím, že nesmí jít o obchod se stejným zbožím jako u těch stávajících.

Tři žáci zaujali neutrální postoj, jelikož se jedná o sousední město, o výstavbě by tedy měli rozhodovat tamní obyvatelé.

Za tvořivé a nekonfliktní atmosféry se dále diskutovalo ve skupinách. Každá skupinka pak prostřednictvím svého mluvčího prezentovala svůj postoj třídě, měla prostor pro debatu a dotazy.

Tři skupiny byly proti výstavbě, jedna s ní souhlasila a jedné to bylo jedno. Důvody pro výstavbu kopírovaly v podstatě názory jednotlivců. Argumenty proti výstavbě zahrnovaly především zbytečnost nového obchodu v místě, kde už obchody jsou, zábor půdy využitelný na účelnější věc, odpor vůči cizímu investorovi versus podpora místní produkce (maloobchod), strach ze zániku malých obchodů a dopad nového supermarketu na životní prostředí v obci. Důvodem neutrálního postoje opět bylo, že se jedná o vedlejší obci.

V diskuzi zazněly také argumenty jako nekompetentnost rozhodnout pro nedostatečné množství informací (kdo bude investor, dodavatel, jaký bude sortiment, kdo bude vlastník a jestli tržby všech obchodů budou dostatečně vysoké na to, aby vedle sebe mohly existovat).



Na závěr zjišťování jsem vyzvala zástupce každé skupiny, aby vytvořili skupinu novou. Za společného dialogu měli dojít k jednotnému názoru. Skupina se rozhodla pro nesouhlas s výstavbou. Argumenty v podstatě shrnovaly názory, které již zazněly v průběhu aktivity. Tento prvek (dialog mluvčích) jsem proto při závěrečném zjišťování už neopakovala.

Žáci viděli potenciál ve využití plochy na zemědělské účely, tím i zvýšení jejich výnosu, nebo v podpoře místních produktů. Zvýšení zaměstnanosti pomocí vytvoření nových pracovních míst v supermarketu viděli žáci jako neudržitelný. Počet pracovních míst je totiž závislý na zisku obchodu, který v dané situaci není jasný.

Výsledky zjišťování ukázaly, že žáci kladou velký důraz na pestrost výběru zboží a cenu, ale zároveň si uvědomují možné problémy související se zaměstnaností v dané lokalitě, ohrožením místních podnikatelů, nebo se snížením podílu zemědělské půdy v regionu. Ukázalo se, že považují za významné zachování podnikání a konkurenčního prostředí nastaveného příchodem nového subjektu na trh. Ovšem ne za cenu nadbytečného plýtvání prostorem (půdou). A pouze v případě, že se místní populace zapojí do produkčního procesu (jako například zaměstnanci a podnikatelé podílející se na výstavbě a dodavatelských službách).

Výuka

V rámci další výuky jsem se rozhodla zaměřit především na téma alternativ k supermarketům, konkrétně na maloobchody a farmářské trhy. Dále na seznámení žáků s negativními dopady výstavby a fungování supermarketů na život lidí v blízkosti i mimo lokalitu, kde stojí.

Z internetových zdrojů jsem stáhla tematické články, diskuze a pojednání. Bohužel jsem nenašla vhodný článek podporující vznik supermarketů, i když jsem měla v úmyslu nabídnout žákům oba pohledy na danou problematiku.

Předpokládala jsem, že žáci, kteří byli při prvním ověřování pro výstavbu, nebo jim to bylo jedno, na základě nových informací přehodnotí svůj postoj ve prospěch nesouhlasu s výstavbou.

Závěrečné zjišťování

Závěrečného zjišťování se zúčastnilo pouze 15 žáků, protože někteří se zrovna podíleli na jiné školní akci. Během ověřování několik z nepřítomných žáků však dorazilo, proto se vyskytuje rozdíl v počtu záznamových archů jednotlivců a skupin.

Z výsledků jednotlivců při opakovaném ověřování překvapivě vyplývá, že většina (7 žáků) je pro výstavbu supermarketu, čtyři žáci jsou proti a čtyřem je to jedno.

Názory týkající se stavby supermarketu byly opět velmi rozmanité, argumenty podobné jako při prvním ověřování a korespondovaly následně s výstupy ze skupin.

Důvodem, proč stavět, byla většinou *nová pracovní místa a nastavení konkurenčního prostředí mezi supermarkety*, což by se mohlo promítnout v délce otevírací doby, kvalitě a pestrosti nabízeného zboží a množství akčních nabídek. *Zkvalitnění infrastruktury* – k supermarketu se vždy postaví nová silnice.

Žáci si už ale nekladli otázky, co se stane, až supermarket svým vstřícným chováním konkurenci „rozdrtí“ – *Zachová svůj vstřícný přístup ke svým zákazníkům? Bude potom vůbec existovat možnost volby nakupovat, nebo nenakupovat v supermarketu?*

Důvodem, proč nestavět bylo většinou *ohrožení stávajících supermarketů i místních maloobchodníků* (a tím i potenciální nárůst nezaměstnanosti), *nechut' podporovat cizího investora* (Billu, Kaufland) na úkor českých podnikatelů, *nezájem zastavět plochu*, která by mohla být využita lépe, například jako zemědělská půda nebo hřiště. Supermarket jako *zdroj ruchu a znečištění* v dané oblasti.

Žáci už příliš nepřemýšleli, zda je supermarket zdrojem znečištění pouze v oblasti, kde je vystaven, nebo tím, že odebírá zboží dovážené z velkých vzdáleností, stává se potenciálním zdrojem globálního znečištění. Na tuto možnost jsem je musela upozornit.

Volba *je mi to jedno* – žáci se necítili kompetentní rozhodovat pro nedostatek informací jako druh prodávaného zboží, počet vytvořených pracovních míst, investor, i s ohledem na to, že jde o vedlejší obci a rozhodnutí je na jejich obyvatelích.

Shrnutí

Žáci dokázali reflektovat jak pozitiva, tak i negativa výstavby, ale pouze v určitých kruzích, oblastech. U studentů chybělo například zamyšlení, kam chování supermarketů vede, nebo jakou má příčinu. Forma a dlouhodobost strategie v rámci konkurenčního boje, jaký má důsledek zlikvidování konkurence v dané oblasti pro občany. Rovněž se žáci více nevěnovali globálnímu přesahu (doprava potravin na velké vzdálenosti apod.).

Závěrem mohu říci, že výsledky aktivity mne překvapily. Očekávala jsem větší podporu stanoviska pro *NESTAVĚT*. V podstatě mohu konstatovat, že žáci své postoje od úvodního zjišťování výrazně nezměnili.

Vodní hrátky

🕒 45 minut

👤 9–14 let

UDRŽITELNÝ ROZVOJ • VZÁJEMNÁ PROPOJENOST

Co aktivita zjišťuje?

Cílem aktivity je zjistit žákovy znalosti a porozumění týkající se zodpovědné spotřeby vody. Zjištění, které aktivita nabízí, se týkají nejen jeho zkušeností, ale i jeho reálného jednání.

Metody a formy

Skupinová i individuální práce, názorová škála, diskuze.

Co potřebují?

Karty s výroky (do každé skupiny), barevné lepicí papírky, nakreslenou škálu *plýtvání vody*:

Odpovědná spotřeba

Plýtvání

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

📄 Karty s výroky a záznamové archy najdete na webové stránce:

www.varianty.cz/jakvimezetofunguje

Karty s výroky:

1. *Nechat odtéct vodu, dokud není teplá, nebo studená (podle potřeby).*
2. *Nechat téct vodu při čištění zubů nebo mytí vlasů.*
3. *Prát oblečení, které je jednou nošené.*
4. *Nakupovat jen věci, které potřebuji.*
5. *Mýt nádobí, ovoce a zeleninu pod tekoucí vodou.*
6. *Kupovat balenou vodu v obchodě.*
7. *Sbírat dešťovou vodu do nádob a využívat ji jako užitkovou.*
8. *Preferovat sprchování před koupáním ve vaně.*
9. *Zalévat zahradní rostliny pomocí konve.*
10. *Používat ostríkovače trávníku, aby vypadal svěží i v parném létě.*
11. *Splachovat záchod vždy stejným proudem vody.*
12. *Nechat protékat záchod nebo kapající kohoutek.*
13. *Pít kohoutkovou vodu i v restauraci.*
14. *Konzumovat maso každý den.*
15. *Vyhazovat pečivo, které není úplně čerstvé nebo je ztvrdlé.*
16. *Preferovat sezónní ovoce a zeleninu.*
17. *Nakupovat potraviny na trhu.*
18. *Pravidelně pít kávu nebo čaj.*
19. *Kupovat oblečení v secondhandu nebo nosit oděvy po starším sourozenci.*

Jak postupovat?

- Rozdělte žáky do 3–5členných skupin (tak, aby počet výrazně nepřevyšoval 5 skupin). Vysvětlete žákům, že mají ve skupinách rozhodnout na škále, do jaké míry činnost uvedená na kartě odpovídá zodpovědné spotřebě, nebo naopak plýtvání. Potom, co budou mít tvrzení rozřazena na škále, zapíše výsledek.
- Na tabuli potom společně zapište výsledek celé třídy. Na základě součtu hodnot jednotlivých tvrzení (např. skupiny přisoudí tvrzení *Prát oblečení, které je jednou nošené* hodnoty 9, 8, 5, tzn. součet hodnot je 22) udělejte jejich žebříček, kde nahoře budou tvrzení s největší hodnotou a dole s nejnižší).
- Potom následuje třídní diskuze. V ní, pokud to podloží dostatečnými argumenty, mohou žáci jednotlivé výroky v žebříčku přesouvat.
- V závěru rozdejte každému žákovi barevné lepicí papírky (podle počtu tvrzení) a vyzvěte je, aby přilepili lísteček k té činnosti, kterou dělají. Upozorněte žáky na to, aby označili nejen činnosti, které vypovídají o odpovědné spotřebě, ale i ty, které svědčí o plýtvání.
- Diskutujte s žáky o činnostech, které označili. Soustřeďte se na dvě skupiny výroků – pět prvních (odpovídají plýtvání) a pět posledních výroků (odpovídají zodpovědné spotřebě). Ptejte se žáků (týká se posledních pěti výroků): „Proč to děláte?“ Prozkoumejte, které činnosti vypovídají o odpovědné spotřebě už žáci vykonávají, i to, zda jsou si jejich pozitivního dopadu vědomi.
- Zeptejte se žáků (týká se prvních pěti výroků): *Je možné to dělat jinak? Jaké to může mít výhody a jaké nevýhody? Jsou nějaké překážky, které brání změně dosavadního přístupu?*

Jak shromáždit výstupy?

Jednotlivé skupiny zapisují rozmístění výroků na názorové škále do tabulky.

	Výrok	Umístění na škále (0–10, kde 0 = odpovědná spotřeba, 10 = plýtvání)
1	Nechat odtéct vodu, dokud není teplá, nebo studená (podle potřeby).	
2	Nechat téct vodu při čištění zubů nebo mytí vlasů.	
3	...	

Na základě součtu hodnot jednotlivých výroků je seřadte do žebříčku.

	Výrok	Hodnota výroku v třídním žebříčku (označte ta tvrzení, která byla žáky přesunuta)	Je to možné dělat jinak? (výhody/nevýhody)	Jaké jsou překážky?
1	Nechat odtéct vodu, dokud není teplá, nebo studená (podle potřeby).			
2	Nechat téct vodu při čištění zubů nebo mytí vlasů.			
3	...			

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Povědomí žáků o jednotlivých činnostech a dopadu, který mají na spotřebu vody, je z oblasti jejich znalostí o dané problematice. Tyto znalosti a zkušenosti mohou ale vyplývat ze zájmu žáků a tedy i jejich postoje k plýtvání tohoto přírodního zdroje.

Závěrečná aktivita navíc vypovídá o konativní složce postoje: „Co děláme a proč? Vidíme změnu jako možnou? V čem naopak vidíme překážky?“

- Sledujte, jaké činnosti žáci považují za ty, které vodou šetří, a jak posuzují míru spotřebované vody na jednotlivé činnosti (jak si stojí mytí nádobí pod tekoucí vodou ve srovnání s každodenní konzumací masa).
- Vypsání výroky jsou zbarveny podle toho, zda jsou náročné na spotřebu vody (**červeně**), nebo se snaží spotřebu vody redukovat (**modře**). Berte v úvahu, že pouze vysvětlení žáků vám objasní, zda i v jejich podání jde o plýtvání, či se naopak jedná o zodpovědnou spotřebu (např. koupání ve vaně může vodu uspořit, nenapustí-li si žák plnou vanu).

1. *Nechat odtéct vodu, dokud není teplá, nebo studená (podle potřeby).*
2. *Nechat téct vodu při čištění zubů nebo mytí vlasů.*
3. *Prát oblečení, které je jednou nošené.*
4. *Nakupovat jen věci, které potřebuji.*
5. *Mýt nádobí, ovoce a zeleninu pod tekoucí vodou.*
6. *Kupovat balenou vodu v obchodě.*
7. *Sbírat dešťovou vodu do nádob a využívat ji jako užitkovou.*
8. *Preferovat sprchování před koupáním ve vaně.*
9. *Zalévat zahradní rostliny pomocí konve.*
10. *Používat ostrůvkovače trávníku, aby vypadal svěží i v parném létě.*
11. *Splachovat záchod vždy stejným proudem vody.*
12. *Nechat protékat záchod nebo kapající kohoutek.*
13. *Pít kohoutkovou vodu i v restauraci.*
14. *Konzumovat maso každý den.*
15. *Vyhazovat pečivo, které není úplně čerstvé nebo je ztvrdlé.*
16. *Preferovat sezónní ovoce a zeleninu.*
17. *Nakupovat potraviny na trhu.*
18. *Pravidelně pít kávu nebo čaj.*
19. *Kupovat oblečení v secondhandu, nebo nosit oděvy po starším sourozenci.*

Sledujte, jak žáci přemýšlí o výroci, které mají přímý vliv na jejich spotřebu vody (např. kupovat balenou vodu) nebo v jejich domácnostech (např. splachovat vždy stejným proudem vody), ve srovnání s výroky, ve kterých není jejich spotřeba vody (virtuální vody) tak zřejmá (např. jíst maso každý den).

Výroky, ve kterých souvislost se spotřebou nemusí být zřejmá:

- „Kupovat balenou vodu v obchodě.“
 - Na výrobu 1,5litrové balené vody je spotřebováno 10 litrů vody.
- „Konzumovat maso každý den.“
 - Na 1kg hovězího masa je spotřebováno 15 400 litrů vody.
 - Na 1kg kuřecího masa je spotřebováno 4 325 litrů vody.
 - Na 1kg vepřového masa je spotřebováno 5 899 litrů vody.

Každodenní spotřeba masa je tedy velice náročná na spotřebu vody.

Voda, kterou „sníme“, mnohonásobně převyšuje spotřebu vody našich domácností (více na www.waterfootprint.cz). Dodavatelem surovin, které jsou tak náročné na spotřebu vody, mohou být země, kde je jí nedostatek.

- „Vyhadzovat pečivo, které není úplně čerstvé nebo je ztvrdlé.“

30 % vyrobeného pečiva skončí v koši. To znamená, že voda spotřebovaná na vypěstování surovin pro toto vyhozené pečivo byla zbytečně vyplývána.

 - Na výrobu chleba je spotřebováno 1608 litrů vody.
- „Preferovat sezónní ovoce a zeleninu“ a „Nákup potravin na trhu.“

Myšleno lokální ovoce a zelenina a jejich nákup v době, kdy se v místě, kde žijeme, běžně pěstuje. Ovoce a zelenina tak není vypěstována v oblastech chudých na vodní zdroje, není znečištěn vodní zdroj použitými pesticidy a leteckou nebo jinou dopravou na vzdálené místo (např. transport hroznového vína z Chile do Čech).
- „Pravidelně pít kávu nebo čaj.“
 - Jeden šálek čaje nebo kávy si můžeme vychutnat díky 140 litrům spotřebované vody.
- „Kupovat oblečení v secondhandu nebo nosit oděvy po starším sourozenci.“ a „Nakupovat jen věci, které potřebuji.“
 - K výrobě jednoho trika je zapotřebí 2500 litrů vody. Navíc se při pěstování bavlny nadměrně používají pesticidy (na 1 triko je spotřebováno 150 g pesticidů), které ničí vodní zdroje.
 - Vysoká spotřeba je náročná na energii a zdroje.

Jak zjistit změnu?

- Při opakovaném zjišťování sledujte, zda žáci chápou souvislost tvrzení se spotřebou vody. A jestli v souladu s uvědoměním mění i své jednání.

Řešení konfliktů

„Mír ve smyslu absence války má jen malou hodnotu pro někoho, kdo umírá hladem nebo zimou. Mír může trvat jen tam, kde jsou respektována lidská práva, kde lidé nehladoví a kde jsou jednotlivci i národy svobodné.“

14. DALAJLÁMA

„Tam, kde muž či žena nedrží v ruce pušku, se o to více snaží nalézt řešení prostřednictvím své mysli, smyslu pro soucit a inteligence.“

AUN SCHAN SU ŽIJ

Řešení konfliktů

Při konfliktu se aktéři snaží dosáhnout svých cílů bez ohledu na ostatní i za cenu porušení všeobecně uznávaných pravidel chování a narušení vztahů s ostatními aktéry.

Konflikt je označení jedné ze tří základních možných interakcí mezi lidmi nebo mezi jejich skupinami. S naprostou většinou lidí nemáme přirozeně vztah vůbec žádný (neznáme se, nevíme navzájem o své existenci), pokud už nějaký máme, může mít podobu spolupráce, soutěže nebo právě konfliktu.

Při spolupráci chceme společně dosáhnout určitého cíle nebo prosadit společný zájem. Pokud však jde o cíl nebo zájem, který se nedá rozdělit mezi více aktérů (například prvenství v hokejovém turnaji nebo poslední porce oblíbeného jídla ve školní jídelně), mění se spolupráce buď na soutěž, při níž ještě jednáme v rámci obecně platných pravidel, jejichž dodržování je důležitější než dosažení cíle, nebo na konflikt, kdy se snažíme dosáhnout svých cílů bez ohledu na ostatní i za cenu porušení všeobecně uznávaných pravidel chování a narušení vztahů s ostatními. Hranice mezi soutěží a konfliktem není zcela zřetelná a je evidentně kulturně podmíněná: některé typy chování, které jsou v konkrétní společnosti považované za (ještě) akceptovatelné, mohou být v jiných společnostech chápány jako jasný projev konfliktu. Prakticky žádná kultura však neschvaluje v mezilidských vztazích použití násilí.

Velmi často vznikají konflikty také za situace, kdy zmizí autorita dbající na dodržování pravidel (např. ve zhroutených státech, po revolucích nebo převratech, ve třídě po odchodu dozoru), nebo následkem chybného zhodnocení situace (např. nepochopení záměrů protivníka, dezinformace, ne zkušenosti nebo chyby v komunikaci).

Konflikt je tedy sociální situace, kdy ve stejném okamžiku minimálně dva aktéři usilují o získání téhož statku (hodnoty), přičemž tohoto statku (hodnoty) není dostatek, aby uspokojil poptávku všech aktérů. V konfliktu musí být současně přítomny čtyři základní znaky: (1.) aktéři (2.) jednají tak, aby (3.) prosadili své zájmy a hodnoty, které jsou (4.) neslučitelné.

Konflikty můžeme zkoumat z několika zorných úhlů: politologii zajímají hlavně politické důsledky konfliktů, psychologie se zaměřuje na vliv konfliktů na lidskou psychiku, sociologie se zabývá jejich společenskými dopady, teologie se soustředí na morální aspekty apod. I když mají konflikty mezi jednotlivci a konflikty mezi skupinami osob jistá specifika, množství styčných bodů umožňuje ve výuce „modelovat“ základní principy vzniku, průběhu a řešení konfliktů tak, jak jsou v dalším textu popsány na konfliktech jednotlivců nebo malých skupin osob (např. konflikty mezi sourozenci, spolužáky, ve třídě). Na tyto v podstatě každodenní spory pak lze navázat řádově nebezpečnějšími konflikty mezi státy, národy, náboženskými nebo politickými skupinami.

Za úspěšné ukončení konfliktu se považuje stav, kdy jsou s výsledkem spokojeny všechny strany.

Většina „velkých“ mezistátních nebo vnitrostátních konfliktů prochází několika stádii – od uvědomění si neslučitelnosti vlastních zájmů se soupeřovými a jejich dosažení i za cenu porušení pravidel vztahů, přes neochotu či neschopnost se dohodnout, což ústí ke zhoršení vztahů a následné přípravě k napadení nebo obraně, až do násilného ozbrojeného střetu. V rámci deeskalace pak dochází k zmírňování napětí, vyjednávání a kompromisům, to může vést až k ukončení konfliktu, které je zpravidla provázeno nastolením mírových vztahů. Jen zřídka je však obnoven stav před konfliktem. Za úspěšné ukončení konfliktu se považuje stav, kdy jsou s výsledkem spokojeny všechny strany, naopak relativním neúspěchem je návrat do stádia latentního konfliktu (u jedné, nebo dokonce u více stran přetrvává pocit křivdy).

Ukončení konfliktu nastává tedy nejčastěji dohodou, vzácněji pak zásahem třetí strany – aktérům je při něm „vnuceno“ ukončení sporu zvnějšku, nebo když přestane být předmět sporu aktuální.

Lidstvo se už v minulosti snažilo vytvořit mechanismy, které by vzniku konfliktů zabránily, nebo je efektivně řešily.

Rozsáhlejší mezinárodní a vnitrostátní konflikty jsou značně nebezpečné a zpravidla je provází výrazné humanitární a ekonomické ztráty. Lidstvo se proto už v minulosti snažilo vytvořit mechanismy, které by vzniku konfliktů zabránily, případně by vzniklé konflikty efektivně řešily. S tímto hlavním cílem byla například založena předválečná *Společnost národů* nebo současná *Organizace spojených národů*. I když se díky jejich činnosti podařilo řadu konfliktů ukončit, jsou obdobné organizace oprávněně kritizovány za nízkou efektivitu, těžkopádnou organizaci i neschopnost zasáhnout preventivně u konfliktů v počátečních fázích vývoje.

Ukončování mezinárodních i rozsáhlejších vnitrostátních konfliktů je problematické i proto, že se mezinárodní společenství dosud jasně nedohodlo na dvou problematických otázkách: jaké typy konfliktů už vyžadují nebo opravňují k mezinárodnímu zásahu a k jakému ukončení konfliktu má mezinárodní zásah směřovat. Zdá se, že postupně roste přesvědčení, že by se měly mezinárodní organizace angažovat i při řešení rozsáhlejších vnitrostátních konfliktů, a to proto, že mohou mít výrazné dopady i na okolní země (uprchlické vlny, bezpečnostní rizika apod.). V ukončování konfliktu se prosazují dvě odlišné strategie – řešení konfliktu (pozitivní mír – ukončit boje a současně i odstranit příčiny konfliktu) nebo „management konfliktu“ (negativní mír, např. fyzické oddělení aktérů).

Do 90. let 20. století jednoznačně převládal názor, že mezinárodní společenství se má do konfliktů „vměšovat“ jen ve smyslu managementu konfliktu, v současnosti se preferují taková řešení, která odstraní příčiny konfliktu. Naopak separace stran konfliktu je považována za opatření krátkodobé povahy, které v důsledku všechny aktéry konfliktu ochuzuje.

RNDr. Miloš Fňukal, Ph.D.
Přírodovědecká fakulta, UPOL

Jak nejlépe vyřešit konflikt?

🕒 45 minut

👤 10–19 let

ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ • LIDSKÁ PRÁVA

Co aktivita zjišťuje?

Cílem aktivity je zjistit preference žáků k různým řešením konfliktů (především interpersonálních). Snažíme se prozkoumat, o co žáci v konfliktu usilují. Žáci (kromě např. rozhodnutí o místě výletu) mohou usilovat o prosazení vlastního požadavku, nebo o udržení přátelských vztahů. Sledujeme, jakou strategii žáci volí (např. nátlak na partnera v konfliktu, soutěž „kdo s koho“, nebo naslouchání a hledání východiska).

Metody a formy

Skupinová práce, diskuze.

Co potřebuji?

Sadu karet s konfliktními situacemi, záznamový arch, krabičku s otvorem.

➡ Sadu karet a záznamový arch najdete na webové stránce:

www.varianty.cz/jakvimezetofunguje

Jak postupovat?

Konfliktní situaci, o které budete společně diskutovat, vyberte buď sami, nebo ji zvolte spolu s žáky. Návrhy:

1. *Jedna část třídy chce jet na školní výlet do aquaparku, druhá chce podniknout jednodenní výlet do Českého ráje.*
 2. *Třída si šetří peníze do třídního fondu. Na konci roku už je ve fondu dostatečná suma, za kterou chce část žáků vymalovat třídu, druhá chce adoptovat dítě na dálku.*
 3. *Blíží se maturitní ples. Část třídy chce vstupovat do sálu na písničku „We don't need no education“ od Pink Floyd, druhá půlka na „Bittersweet symphony“ od The Verve.*
 4. *V hracím koutku je dostatek hraček, ale pouze jeden medvídek, kterého mají děti nejraději. Ve stejnou chvíli si s ním chce hrát několik dětí.*
 5. *V dětském pokoji je jen jeden počítač, oba sourozenci ho ale chtějí používat ve stejnou dobu.*
 6. *Sourozenci se chtějí dívat na televizi v obývací místnosti. Jeden se chce dívat na oblíbený seriál, druhý na přímý sportovní přenos.*
- Pokud se ani s jednou situací nedokážou žáci ztotožnit, můžete vybrat nějakou jinou, kterou běžně řeší, nebo se právě ve třídě stala (např. žáci se nemohli shodnout, jakou barvou vymalovat třídu).

- Požádejte žáky, ať si představí, že se ocitli v dané situaci a mají ji nějak řešit. Položte jim otázku: „*Jak byste situaci řešili vy?*“ Žáci neodpovídají, pouze se zamýšlí. Pokud někdo bude chtít řešení sdílet, dejte mu prostor (ostatní žáci nekomentují sdílené řešení).
- Poté žáky rozdělte na 3–5členné skupiny a řekněte jim, ať v nich diskutují o řešení situace. K dispozici jim dejte sadu řešení a pobídněte je, ať ve skupině vyberou tři, která jim připadají vhodná pro danou situaci, a tři, o kterých si naopak myslí, že jsou nevhodná.
- Vysvětlíte jim, že budete chtít znát důvod, proč jsou některá řešení dobrá a jiná ne. Žáci mohou také nad některými řešeními váhat. Možná bude těžké o nich rozhodnout a dát je do některé z kategorií „*ano, jsou dobrá pro řešení situace*“, nebo „*ne, v žádném případě nejsou vhodná*“. Upozorněte je proto, ať uvažují, proč právě v těchto případech není rozhodnutí jednoduché. Připravte je, že si o všem budete povídat v následné diskuzi.
- Po ukončení skupinové práce s žáky diskutujte. Každá skupina sdělí tři způsoby vhodné pro řešení situace a tři nevhodné. Vysvětlí, proč vybrala právě tyto možnosti. Pokud jejich zdůvodnění nerozumíte, žádejte vysvětlení. Stejnou možnost dávejte i žákům. Dále se ptejte:
O kterých návrzích jste diskutovali nejvíce? Z jakého důvodu?
O kterých návrzích jste se nemohli rozhodnout a proč?
Chybí vám ve výčtu některé řešení, které vy považujete za správné?
Máte zkušenost s řešením konfliktu, které považujete za nevhodné? Které to je?
- Na závěr řekněte žákům, ať zavřou oči a představí si konflikt, který je trápí / v minulosti trápil. Až si rozpomenou, otevřou oči a vyberou jedno z nabízených řešení, které v tom případě zvolili. Řešení (napsané na lístečku) pak vhodí do připravené krabičky.

Jak shromáždit výstupy?

Odpovědi žáků zaznamenejte do tabulky. Do sloupců napište počet, kolikrát skupiny zvolily navržené řešení jako vhodné, nebo nevhodné. Udělejte si poznámku i u těch, o kterých se nemohli rozhodnout.

	Způsoby	VHODNÉ	NEVHODNÉ	TĚŽKÉ ROZHODNOUT	Zdůvodnění
1	Naléhat na uplatnění vlastního nápadu.				
2	Usilovat o prosazení jednoho z návrhů.				
3	...				

Poznamenejte si řešení, která žákům chyběla, a ta, se kterými se setkali a považují je za nevhodná. Zapište si i ta, která vybrali na závěr, a porovnejte, zda se nějak liší od těch, která volili při společné situaci.

Jak analyzovat výstupy aktivity?

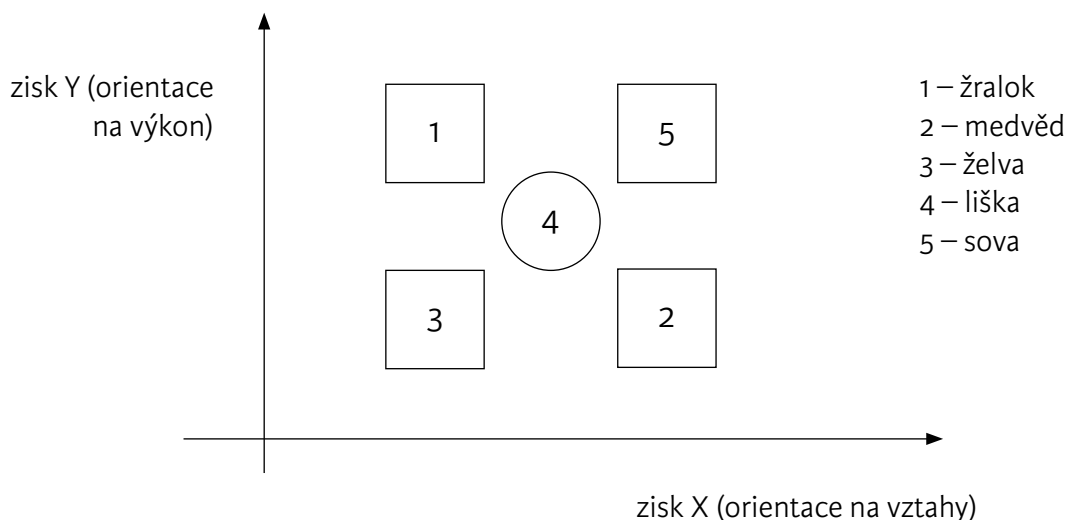
- Sledujte dvě roviny konfliktu, který s žáky zvolíte a o jehož řešení s žáky diskutujete. Prozkoumejte cíl konfliktu: „Co chcete získat? Co je vaším cílem?“ (např. porazit soupeře a prosadit si svou, nebo zvolit řešení výhodné pro všechny účastníky konfliktu).
- Pátrejte po cestě, kterou žáci na cestě k cíli volí. Jde o agresivní způsob „*tvrdě si jít za svým*“ (např. udolat druhého argumenty), nebo mají tendenci zaopatřit jak své, tak partnerovy potřeby (např. *naslouchat a hledat souvislosti mezi jednotlivými požadavky*).

Model stylů řešení konfliktů (zdroj: www.zcu.cz):

1. **Útok** (žralok) – konfrontační styl
2. **Útěk** (medvídek) – přizpůsobivý styl
3. **Nulové řešení** (želva) – únikový styl
4. **Kompromis** (liška) – kompromisní styl
5. **Dohoda** (sova) – kooperativní styl

Naléhat na uplatnění vlastního nápadu.	Konfrontační styl: silná orientace na výkon (tj. prosazení vlastního požadavku, ať už vytvořením nátlaku verbálního, nebo fyzického).
Usilovat o prosazení jednoho z návrhů.	
Snažit se partnerovi ukázat logiku svého požadavku.	
Ustoupit požadavku druhých a zabránit rozepři.	Přizpůsobivý styl: silná orientace na udržení dobrých mezilidských vztahů.
Pokusit se druhé uklidnit a sledovat, aby nedošlo k narušení vztahů.	
Snažit se druhého neurazit.	
Nechat zodpovědnost za řešení problému jinému.	Únikový styl: popření nebo odsunutí problému.
Snažit se vyhnout nepříjemné situaci, kterou řešení problému přináší.	
Odložit problém a získat čas na jeho promyšlení.	
Nabídnout ústupky ve stylu „něco za něco“.	Kompromisní styl: kombinace prosazení požadavku i částečného úступku.
Vzdát se požadavku výměnou za něco jiného.	
Navrhnout kompromisní řešení.	
Snažit se vyřešit problém tak, aby byla uspokojena obě přání.	Kooperativní styl: vyjednávat a nalézt řešení, které je oboustranně výhodnější než kompromis.
Ventilovat okamžitě všechny otázky a nejasnosti.	
Sdílet druhému svůj názor a požádat ho, aby i on sdělil svůj.	

Vypočítejte, jaký styl řešení žáci volí nejčastěji i jaké konkrétní řešení (např. kompromisní řešení – nejvíce se objevuje vzdát se požadavku výměnou za něco jiného). Shromážděte důvody, které k výběru žáky vedou. Cílem výuky může být posunout žáky směrem ke kooperativnímu stylu a posílení schopnosti aktivního naslouchání, komunikování vlastních potřeb, respektu a porozumění potřebám druhých.



- Mapování způsobu řešení problému je náročné, už jen proto, že neexistuje univerzální řešení vhodné pro všechny situace. Za nejvhodnější způsob se pokládá kooperativní řešení konfliktu (např. *Dvě děti chtějí poslední pomeranč, pokud se rodič zeptá proč, zjistí, že jedno dítě potřebuje kůru, kterou má donést do školy, druhé chce sníst dužinu. Pokud by se rodič nezeptal a pomeranč rozdělil na půl, pak by výhra pro každé dítě byla jen poloviční, tj. kompromis.*).
- Pokud se ale jeden z účastníků nechce domluvit, nebo dokonce chce druhého ohrozit (verbálně nebo fyzicky útočí), pak to významným způsobem ovlivní povahu celého konfliktu i jeho řešení. Sledujte a dávejte si do souvislosti, v jakých situacích si žáci stanovují určité cíle a přijímají konkrétní řešení konfliktů. Je totiž možné, že v konfliktech, které žáci silně prožívají, budou volit i řešení více spojené s emocemi (agresivní způsob, tj. vytvořit nátlak a prosadit svůj argument). Naopak v konfliktech, které neprožívají, budou navrhopvat racionální řešení. Cílem posunu může být také snaha převést na racionální úroveň i řešení konfliktu, který žáci emocionálně prožívají.

Jak zjistit změnu?

Cílem výuky je propojit řešení takzvaných lokálních mezilidských konfliktů (konflikt s rodiči, kamarády) s problematikou válečných konfliktů, jejich příčinami a řešeními.

Způsoby řešení konfliktů

A	Naléhat na uplatnění vlastního nápadu.
B	Usilovat o prosazení jednoho z návrhů.
C	Snažit se partnerovi ukázat logiku svého požadavku.
D	Ustoupit požadavku sourozence nebo spolužáků a zabránit tak rozepři.
E	Pokusit se druhé uklidnit a sledovat, aby nedošlo k narušení vztahů.
F	Snažit se druhého neurazit.
G	Nechat zodpovědnost za řešení problému někomu jinému.

H	Snažit se vyhnout nepříjemné situaci, kterou řešení problému přináší.
CH	Odložit problém a získat čas na jeho promyšlení.
I	Nabídnout ústupky ve stylu „něco za něco“.
J	Vzdát se požadavku výměnou za něco jiného.
K	Navrhnout kompromisní řešení.
L	Snažit se vyřešit problém tak, aby byla uspokojena obě přání.
M	Ventilovat okamžitě všechny otázky a nejasnosti.
N	Sdělit druhému svůj názor a požádat ho, aby i on sdělil ten svůj.

Městská základní škola (Česko)

Na základní škole (460 žáků), která se řídí se mottem „Škola základ života“, působím již 10 let (v pedagogické profesi celkem 26 let). Vyučuji tělesnou výchovu a zeměpis na 1. a 2. stupni. Pro aktivitu *Jak nejlépe vyřešit konflikt?* jsem zvolila žáky 4. třídy (26 žáků – 11 chlapců a 15 dívek). V této třídě sice neučím, ale děti znám ze školy v přírodě a s některými se setkávám v odpoledních zájmových aktivitách. Žáci jsou komunikativní, proto jsem předpokládala, že diskuzní části hodnotící aktivity se zájmem uvítají.

Úvodní zjišťování

Mým cílem bylo zjistit, co si žáci představují pod pojmem konflikt. Zajímalo mě, jaká řešení konkrétních sporů navrhnou a zda postoj, který upřednostní, bude agresivní, asertivní, nebo pasivní.

Na začátku aktivity žáci pracovali individuálně se záznamovými archy. Bylo vidět, že si někteří nevěděli rady a nedokázali vyjádřit k otázkám písemnou formou. Asi po třech minutách jsem přešla ke skupinové práci, na niž jsou zvyklí. Následná diskuze v celé třídě byla pro vyslovení toho, co slovo konflikt znamená, a také pro utřídění vlastního názoru, nejpřínosnější.

Ve skupinové práci se jeví jako aktivnější chlapci, kterým byla otázka konfliktu, hádky, sporu bližší. Malé rozpory mezi nimi jsou totiž na denním pořádku. Zároveň však měli větší problém s formulací, jak konflikt řešit – řešení museli navrhnout, vymyslet sami. Věděli, že je třeba při vlastních neshodách hledat kompromis. Oponovali ale, že to většinou nejde, protože někdy se jich konflikt tak bytostně dotýká a emoce pak převálcují rozumné uvažování. Nakonec uznali, že konflikt je v podstatě přirozenou a nezbytnou součástí jejich života a bez ní se prostě nedá žít.

Děvčata se aktivně zapojovala především do diskuze, jak vyřešit spory mezi vrstevníky co nejlépe a nejklidněji. Nebylo dostatek času odpoutat se od třídních konfliktů k jiným, ale při debatě vyplynulo, že žáci mají povědomí o střetech vnějšího světa, přestože je pro ně toto téma poměrně vzdálené. Na závěr prvního zjišťování jsme vytvořili společnou myšlenkovou mapu, ve které jsme zaznamenali, jaké konflikty existují a protikladné způsoby jejich řešení.

Zjistila jsem, že žáci mají povědomí o tom, co je to konflikt. Za konflikt považují především hádku, rvačku a spor mezi vrstevníky nebo lidmi obecně. Jako správné řešení navrhuji: *snažit se o obrát k dobru, usmířit se, požádat dospělého o pomoc, hledat kompromis*. Jako špatné naopak: *bojovat na život a na smrt, poprat se, válčit mezi sebou, nadávat si*. Někteří žáci vědí, jak by konfliktní situaci měli řešit, ale pod tlakem emocí a křivd to nedokážou.

Výuka

Ve výuce jsem se rozhodla zaměřit na rozšíření povědomí žáků o dalších typech konfliktů a posílit postoj směrem k nenásilnému řešení. Rovněž si uvědomit následky zvolených východisek a možnost, že sporům lze i předcházet.

Abych svého cíle dosáhla, zpracovala jsem si plán, který byl složen z různých výukových lekcí (*Bargoti a roteři* /www.ptac.cz/, *Bud' ok* /Kdo je kamarád?/ apod.). Chtěla jsem, aby si žáci

uvědomili, že i předsudek může být příčinou vzniku konfliktu, a aby se zamysleli, jaká je jejich představa o ideálním světě a v ní se pokusili možné předsudky odhalit. Dále jsme s žáky diskutovali o konfliktech v běžném životě i o mezigeneračních sporech. Přála jsem si, aby dokázali uvažovat nad svými hranicemi tolerance a tím, co v nich konflikt vyvolává.

Zaměřila jsem se i na konflikty válečné. Žáci je vnímali velmi empaticky. Většinou ale s pocitem vlastní bezmocnosti tento stav změnit. Jako vhodnou pomoc viděli mimo jiné útěk ze země. Tím vznikla diskuze, kdo jsou to migranti a které země mají běžence přijímat. Většinou se žáci nebránili tomu, že i Česko má migranty ze zemí, ve kterých je válka, přijmout a nabídnout jim pomoc. Kdyby nějaký mezinárodní konflikt byl u nás, většina žáků by volila cestu útěku ze země.



ZDROJ: ARCHIV VARIANT

Závěrečné zjišťování

Opět jsem pro žáky rozdělené do skupin připravila obrázky s příklady konfliktů – mezi dcerou a matkou, mezi spolužáky a mezi rodiči, u kterého je přítomno dítě, a válečný konflikt. Žáci obrázky dotvářeli příběhem, o co v konfliktu asi jde, jak se jednotliví aktéři pravděpodobně cítí. K dispozici měli připravené možnosti řešení sporů, ze kterých vybírali.

Druh konfliktu žáci vždy odhalili a řešení volili v klidném duchu, bez agrese.

Ve sporech mezi sobě rovnými (spolužáky, rodiči) preferovali převážně vyjednávání a respekt k vlastním i cizím potřebám (*vyjednávat s tím druhým a dojít k závěru na základě potřeb obou nebo rozumně si o všem popovídat a hledat řešení*). V konfliktech, které jsou nevyrovnané ve smyslu matka x dcera, dítě x rodič volili spíše cestu ústupu nebo mírného nátlaku (*omluvit se a vzdát to ze strany dcery a přesvědčit toho druhého, proč nemá pravdu ze strany matky*). Ve válečných konfliktech se jednoznačně přikláněli k strategii úniku.

Shrnutí

Samotné téma bylo pro tuto věkovou skupinu obtížné, přestože je jejich každodenní součástí. I při závěrečném zjišťování se ukázalo, že slovo konflikt je pro žáky 4. třídy spojováno především s vrstevníky, sourozenci a nejbližší rodinou. Žáci v několika hodinách rozšířili své povědomí o možných konfliktech nad rámec osobních sporů o globální a také svou škálu možných způsobů řešení srážek.

Diskuze během aktivit výuky ukázaly, že žáci vědí o konstruktivních způsobech řešení konfliktů a agresivní přístup považují za špatný. Své názory a postoje dokázali zdůvodnit a obhájit.

Ve věku deseti let se různým řešením konfliktů děti teprve učí, stejně jako pracovat s vlastními emocemi, jimiž jsou ovládány, přesto si uvědomily, že klid a empatie jsou pro řešení konfliktu důležitější než okamžitý výlev emocí. Doufám tedy, že jsem v dětech zanechala náměty k přemýšlení a pomohla jim najít některé další cesty v řešení konfliktů, se kterými se setkávají a budou setkávat ve svém životě.

Téma bylo i pro mě i pro třídní učitelku velmi inspirativní. Uvědomila jsem si, jak je důležité vytvářet a hledat aktivity k většímu přiblížení a pochopení každodenního života žáků mladšího školního věku.

Venkovská základní škola (Slovensko)

Tuto aktivitu jsem realizovala v 7. ročníku základní školy. Konfliktní situace jsem očíslovala, abych si usnadnila pozdější vyhodnocení. Po individuální práci žáci vytvořili skupiny a dostali jeden konflikt k vyřešení. Popis konfliktní situace s návrhy daných východisek nahlas přečetli a následně jsme v nich pátrali po souvislostech. O vybraných řešeních jsme společně diskutovali, hledali odpověď na otázku: „Proč?“

Vyhodnocení výsledků

Konfliktní situace	Komentáře žáků
1 Konflikt Borise s Martinem o nejlepší počítač v učebně.	Nejlepším řešením podle většiny žáků bylo střídat se tak, aby Boris i Martin využívali počítač každou druhou hodinu. Někteří žáci navrhovali <i>ustoupit</i> podle hesla „<i>Moudřejší ustoupí!</i>“, nebo <i>nechat rozhodnout učitele</i>. Mezi nejhorší řešení situace zařadili: <i>pobít se, pohádat se a pomstít se později</i>. Jiné možnosti, které žáci zvažovali, byly: spolupráce obou chlapců na jednom počítači, společná dohoda o používání počítače a rozhodnutí podle toho, kdo se k počítači dostane dříve („<i>kdo dřív přijde, ten dřív mele</i>“).
2 Konflikt dvou žen v obchodě s obuví.	Řešení, která ve třídě zazněla nejčastěji: <i>najít si jiný pár bot, nechat boty té, která je našla jako první, hodit si mincí</i>. Za nejhorší považovali žáci <i>bitku, hádku a pomstu</i>. Uvažovali i o dalších vhodných možnostech, jako například dohodnout se, nechat rozhodnout jiného nebo ustoupit. Přemýšleli i o možnostech zavolat si přátele na pomoc a pohádat se.
3 Konflikt dětí na hřišti.	Jako nejlepší řešení žáci uvedli <i>zakročení rodičů, ukončení hádky a zamilování se do sebe, udobření se, nebo střídání činností</i> tak, aby si každé dítě mohlo s hračkou pohrát. Za nevhodné žáci považovali ta, že rodiče nechají děti <i>se pobít, anebo se sami pobíjí</i>. Mezi dalšími vhodnými řešeními byla tato: <i>spřátelit se a jít spolu na zmrzlinu, ustoupit nebo odvést pozornost na něco jiného</i>. Mezi špatná řešení řadili i <i>stěžování si, hádku a pomoc jedné ze stran sporu</i>.
4 Konflikt Barbory a Milana v železářství.	V poslední situaci žáci preferovali <i>koupit si něco jiného, přesvědčit druhou stranu, aby ustoupila</i>, protože potřebují součástky více, nebo <i>ustoupit a jít do jiného obchodu</i>. Podobně jako v předchozích situacích, žáci odsoudili <i>bitky, hádky, násilí, ustoupení jen na oko či okradení druhého</i>. Dále diskutovali o možnostech vyjednávat, nechat rozhodnutí na jiném (např. prodáváči). Za nevhodné dále označili <i>urážky, stěžování si prodáváči či rozdělení součástek mezi obě strany</i>.



Na základě zkušenosti s aktivitou doporučuji zformulovat konfliktní situace podle potřeb třídy. Namísto popisu se dá použít také video, které učitel/ka před vyřešením konfliktu zastaví. Rovněž je možné konfrontace nahrát přímo ve třídě, což se dá realizovat v rámci více předmětů. Lze použít různá videa s tímž konfliktem, kde by se vyměnili aktéři i prostředí, opakované zjišťování by pak ukázalo změny v uvažování žáků o problému.

Aktivita odhalila, že si žáci uvědomují rozdíly mezi vhodnými a nevhodnými řešeními konfliktu, i to, že jsou velmi kritičtí k nevhodným řešením i ve chvíli, kdy se jich konflikty přímo netýkají.

(Ne)Fér

🕒 45 minut

👤 10–19 let

ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ • LIDSKÁ PRÁVA

Co aktivita zjišťuje?

Aktivita ověřuje, zda některá kritéria „nerovného“ přístupu k ostatním žáci považují za přijatelná. Zkoumá, která tvrzení žáci uvádějí jako spravedlivá a která naopak jako nespravedlivá, a posuzuje zdůvodnění jejich volby.

Metody a formy

Skupinová práce, diskuze, škála, volba pomocí barevných papírků.

Co potřebuji?

Záznamový arch (pro každou skupinu), sadu karet tvrzení a tvrzení napsaná na tabuli, škálu fér/nefér nakreslenou na papíru A3, lepicí papírky (2 barvy).

➡ Záznamový arch a sadu karet najdete na webové stránce:
www.varianty.cz/jakvimezetofunguje

Fér				Nefér
1	2	3	4	5

Jak postupovat?

- Rozdělte žáky do tří stejně velkých skupin. Všem skupinám rozdejte první sadu tvrzení. Řekněte žákům, ať ve skupině umístí jednotlivé kartičky na škálu, kde „fér“ je 1 a „nefér“ je 5. Nejdříve se ujistěte, že žáci chápou slova „fér“ a „nefér“. Pokud slovům nerozumí, můžete použít slova *spravedlivé* a *nespravedlivé*.
- Vysvětlíte žákům, že vás bude zajímat nejen, která tvrzení považují za spravedlivá a nespravedlivá (tj. jejich umístění na škále), ale budete chtít vědět i důvod jejich rozhodnutí. Řekněte jim: „*Vaším úkolem není jen rozdělit, co vám připadá spravedlivé a co ne, ale budete i vysvětlovat proč. Přemýšlejte tedy i o tom, podle čeho poznáte, že je něco spravedlivé, nebo nespravedlivé.*“
- Poté, co žáci rozřadí tvrzení na škále, následuje skupinová diskuze v celé třídě. Na jejím začátku každá skupina sdělí, kam jednotlivá tvrzení umístila. Napište na tabuli tvrzení, která žáci považují za fér (přisoudili jim hodnotu 1 a 2), i ta, která žáci považují za nefér (přisoudili jim hodnotu 4 a 5). O těch pak společně diskutujte.
- Vyzvěte žáky, ať pojmenují kritéria, na základě kterých přemýšlí o tvrzeních buď jako o spravedlivých, nebo nespravedlivých. Jejich nápady si napište (můžete je sepsat i na tabuli, aby je měli žáci v další diskuzi před očima).

- Pak napište žákům na tabuli další tvrzení, ta už se nevztahují ani ke školnímu prostředí, ani k osobní zkušenosti žáků. Rozdejte žákům žluté a růžové lepicí papírky a řekněte jim: „*Zamyslete se nad tím, zda jsou tvrzení spravedlivá, nebo nespravedlivá. Pokud považujete tvrzení za spravedlivé, nalepte k němu růžový papírek. Pokud za nespravedlivé, nalepte k němu žlutý. Je možné, že se nebudete moci rozhodnout, pak nemusíte k tvrzení lepit nic. Přemýšlejte o tom, proč je pro vás těžké tvrzení zařadit.*“
- Diskutujte o těch tvrzeních, která žáci určili jednoznačně (měli velký počet souhlasných, nebo nesouhlasných voleb), i těch, která žáci nehodnotili jednoznačně. Ptejte se:
Co rozhodlo o tom, že jste tvrzení přiřadili význam SPRAVEDLIVÝ?
Co naopak o tom, že jste o tvrzení začali uvažovat jako o NESPRAVEDLIVÉM?
Proč bylo některá tvrzení těžké zařadit?
- Na závěr žáci dopíší nedokončené věty:
Mně osobně přijde fér, když...
Zdá se mi nefér, když...
- Dejte prostor dobrovolníkům ke sdílení nedokončených vět.

Jak shromáždit výstupy?

Odpovědi žáků z první diskuze (nad sadou karet) zaznamenejte do tabulky. Do druhého sloupce napište, na jakém místě na škále se tvrzení ve třídě vyskytovalo (např. skupiny tvrzení přisoudily čísla na škále: 1, 1, 2, 4, průměr tedy je 2, třída tedy tvrzení považuje za víceméně spravedlivé). Do třetího sloupce napište zdůvodnění žáků i kritéria, podle nichž žáci rozhodovali.

	Tvrzení	Fér/Nefér (číslo)	Zdůvodnění
1	Učitel oznámkuje jedničkou žáky, kteří vypočítají příklad nejrychleji.	5	<i>Rychlost by vůbec neměla být zohledněná v hodnocení, nezáleží přece na tom, jak jsem rychlý, ale jestli je výsledek správný.</i> <i>Nepřijde mi to spravedlivé, nemám rád práci pod tlakem.</i>
2	Učitel oznámkuje jedničkou žáky, u kterých se projeví pokrok, i když práci neprovedou nejlépe.		
3	...		

Podobným způsobem doplňujte odpovědi žáků i následující tabulky. Ve druhém sloupci napište počet žáků, kteří považují tvrzení za spravedlivé, do třetího počet těch, kteří ho mají za nespravedlivé. Do čtvrtého napište důvody jejich rozhodnutí.

Tvrzení	Fér	Nefér	Zdůvodnění
A Polovina světového bohatství je v rukou jednoho procenta populace. (údaj z roku 2015)		x	<i>Zisk pro úzkou skupinu lidí je často na úkor dodržování pravidel v zemích rozvojových.</i>
B Bohatí lidé mohou platit za lepší zdravotní péči.		x	<i>Kvalitní zdravotní péče by měla být přístupná všem. Na zdravotní péči v minimálně standardní kvalitě by měli mít nárok všichni bez ohledu na výši výdělku. Finanční bohatství ne zcela odpovídá přínosu člověka pro společnost. Co znamená lepší zdravotní péče? Jde o nadstandardní pokoj s televizí, nebo o drahé vyšetření nutné k diagnostikování zákeřných nemocí?</i>
C ...			

Závěrečné nedokončené věty jsou spíše než reflexe pro učitele zpětnou vazbou pro samotné žáky. Je to uzavření aktivity před tím, než se tématu budete věnovat ve své výuce. Dobrovolníci mohou sdílet své věty nahlas a tím doplní celkový obrázek o tom, jak pojem spravedlnost třída vnímá.

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Aktivita zjišťuje, jak žáci vnímají spravedlnost. Zkoumá, jestli je pro ně spravedlnost „stejnost“ (tj. spravedlivý přístup učitele tkví v tom, že mají všichni žáci stejné podmínky pro svou práci a jsou hodnoceni podle stejných měřítek), nebo respektuje rozmanitost v přístupu s přihlédnutím k dalším okolnostem (tj. žák, který dosáhne svého maxima, dostane jedničku, i když stále zaostává za svými spolužáky).
- Žáci mohou vnímat situace jako spravedlivé na základě např. těchto hledisek:
 - Srovnatelnost v zacházení i výdělku* (míru srovnatelnosti výdělku mohou žáci vnímat různě – např. mohou respektovat rozdíly v platech, ale neakceptovat příliš rozervené nůžky mezi výdělky lidí).
 - Rovnost v přístupu k příležitostem* (přístup ke vzdělání, zdravotní péči, zaměstnání nebo dostačujícím finančním prostředkům = přináší člověku možnost volby).
 - Činnost ani její výsledek není ohrožující a na úkor ostatních.*
 - Přiměřenost* (pokud se výdělek nebo postavení člověka odchýlí od normy, musí to být přiměřené jeho úsilí nebo odpovědnosti, která z pozice vyplývá).
 - Sdílení* (nakolik je člověk ochotný své výhody sdílet – např. dávat peníze na charitu).
 - Právní pojetí* (spravedlivé je to, co odpovídá právním normám – toto pojetí může být problematické v zemích, kde není právní systém funkční, mohou tak nastat paradoxní situace, kdy spotřebitelé respektující lidská práva ve své zemi nosí oblečení ušité dětmi).
- Žáci mohou zvažovat i faktory, které k „nerovnému“ postavení lidí přispívají, není ale možné je ovlivnit. Například vrženost do systému, který je nějak nastavený (těžký startovací bod, omezená možnost volby na určitých úrovních systému), do rodiny, země, regionu (rozdíly

v přístupu k příležitostem), disponování určitou mírou talentu (potenciálu) a štěstí (být ve správnou dobu na správném místě). Mohou přemýšlet o faktorech, které vnímání spravedlnosti ovlivňují a utvářejí, například rodinné prostředí (hodnotový systém rodiny), působení médií (jejich prezentace spravedlnosti) a konkrétní situace, do kterých se člověk dostává (například jinak bude hodnotit spravedlnost člověk, který má existenční problémy a jinak zaopatřený člověk).

Jak zjistit změnu?

- Posun žáků může spočívat v odklonu od srovnatelnosti (pro všechny stejně) k rovnosti v přístupu k zdravotní péči a příležitostem (vzdělání, zaměstnání). V tomto směru se mohou začít zamýšlet: „Co s tím mohu udělat já?“
- Po výuce žáci budou pravděpodobně zvažovat více kritérií, podle čeho mohou okolní svět hodnotit v dimenzích *SPRAVEDLIVÉ* a *NESPRAVEDLIVÉ*. A možná si uvědomí, na základě čeho situace posuzují.

První sada stvrzení:

1	Učitel oznámkuje jedničkou žáky, kteří vypočítají příklad nejrychleji.
2	Učitel oznámkuje jedničkou žáky, u kterých se projeví pokrok, i když práci neprovedou nejlépe.
3	Učitel zohledňuje ve známce i chování žáků v hodině.
4	Učitel oznámkuje jedničkou žáky, kteří ke správnému výsledku došli přesně podle stanovených instrukcí.

Tvrzení napsaná na tabuli:

A	Polovina světového bohatství je v rukou jednoho procenta populace (údaj z roku 2015).
B	Bohatí lidé mohou platit za lepší zdravotní péči.
C	Hodinová mzda Billa Gatese je 1,38 milionu korun (údaj z roku 2013).
D	Na světě je zhruba 57 milionu dětí, které nechodí do školy (údaj z roku 2015).
E	Ve stovce velkých firem sídlících v Čechách je pouze 7 % žen na vrcholových manažerských pozicích (údaj z roku 2015).
F	Výše rozvojové pomoci od všech bohatých zemí pro Afriku je ročně 29,5 miliard dolarů, odliv peněz z Afriky prostřednictvím nadnárodních korporací je 38,4 miliard dolarů (údaj z roku 2015).

Poděkování

ČLOVĚK V TÍSNI (VZDĚLÁVACÍ PROGRAM VARIANTY) DĚKUJE

Učitelům a budoucím učitelům

Mirka Belhová	Jana Sedláčková Kristoforyová	Jitka Servusová
Jana Bublová	Lucie Křiváková	Ivana Strnádková
Helena Bystroňová	Kateřina Kulhavá	Jitka Svozilová
Iva Dobiášová	Iva Kyselová	Barbora Šimová
Ivana Gebrtová	Marek Mach	Klára Špatenková
Lucie Granátová	Jitka Marečková	Simona Špryslová
Hana Hangoni	Petr Mazánek	Pavla Tolášová
Markéta Hummlová	Kateřina Navrátilová	Tereza Váněová
Magdalena Jakubcová	Iveta Nobilisová	Marie Veverová
Dana Janíčková	Olga Novotná	Jan Vrtiška
Jana Jiráňková	Martina Nuslauerová	Kateřina Vrtišková
Jarmila Jonášová	Kateřina Pecinová	Soňa Winsigová
Natálie Luhovská	Viktorie Petřivá	Renata Zelenková
Denisa Kubešová	Petra Řepišťáková	

Pedagogickým zaměstnancům, žákům a zapojeným školám

Střední škola řemesel a služeb, Děčín	Gymnázium, Polička
Základní škola Úprkova, Hradec Králové	Fakultní základní škola Umělecká, Praha
Základní a mateřská škola, Kladno	Základní škola, Satalice
Základní škola, Kraslice	Gymnázium, Ústí nad Labem
Základní škola, Kosmonosy	Základní a střední škola, Ústí nad Orlicí
Průmyslová střední škola, Letohrad	Základní a mateřská škola, Vejprty
Gymnázium, Mnichovo Hradiště	Gymnázium, Střední pedagogická škola,
Střední škola logistiky a chemie, Olomouc	Obchodní akademie a jazyková škola s právem státní
Bezpečnostně právní akademie, Ostrava	jazykové zkoušky, Znojmo
Základní škola, Ostrava-Stará Bělá	

Konzultantům

Karlova univerzita, Pedagogická fakulta: PhDr. Jana Stará, Ph.D.
NaZemi: Martina Pavlíčková, Kristýna Hrubanová
Kritické myšlení o. p. s.: Kateřina Šafránková, Naďa Kostková
Centrum environmentální výchovy a etiky SEVER: Tomáš Brabenec, Eliška Hájková

NADÁCIA MILANA ŠIMEČKU DĚKUJE

Učitelům a budoucím učitelům

Ján Andris	Natália Kvasničková	Zuzana Révészová
Janka Andrisová	Miroslava Košťálová	Izabela Šomodíková
Matej Almáši	Zuzana Madarasová	Dajána Špegárová
Helena Balková	Ján Makovník	Zuzana Takáčová-Petrilová
Zuzana Funtalová	Nadežda Miháľová	Eva Talianová
Jozef Kalamár	Božena Mihoková	Mária Tutokytová
Zuzana Klačková	Dominika Nosálová	
Mária Koncová	Ludmila Onoferová	

Pedagogickým pracovníkům, žákům a zapojeným školám

Gymnázium Alejová, Košice	Základní škola, Tesárske Mlyňany
Gymnázium Jozefa Lettricha, Martin	Základní škola Bukovecká, Košice
Gymnázium Mateja Hrebendu, Hnúšťa	Základní škola Komenského, Komárno
Obchodní akademie, Dolný Kubín	Základní škola Kupeckého, Pezinok
SOŠ Levická, Nitra	Základní škola M. R. Štefánika, Galanta
Speciální základní škola, Košice	Základní škola s MŠ, Poproč
Soukromá základní škola u Filipa, Banská Bystrica	Základní škola s MŠ, Terňa
Základní škola, Spišská Nová Ves	Základní škola Topoľová, Nitra

Konzultantům

Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Bratislava: Prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc., PhDr. Vlasta Dúbravová
Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava: RNDr. Mária Nogová, PhD., RNDr. Mária Rychnavská
Obchodní akademie, Dolný Kubín: Ing. Jana Andrisová

Univerzitám a institucím

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Banská Bystrica
Komenského univerzita, Pedagogická fakulta, Bratislava
Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava

READING INTERNATIONAL SOLIDARITY CENTRE (RISC) A PARTNERSKÉ ORGANIZACE VE VELKÉ BRITÁNII A IRSKU DĚKUJÍ

Učitelům a budoucím učitelům

Cheryl Atkinson	Jonathan Haddock	Rachel Ramaker
Jocelyn Augustino	Alison Hadfield	Iris Reynolds
Nicola Banks	Rachel Hicks	Geri Ross
Laura Bell	Beth Higgs	Gillian Rubi
Angela Brennan	Isabel Hodger	Sarah Sibley
Hannah Brenton	Suzanne Hull	Jessica Singh
Holly Buddleby	Janet Jarvis	Abbi Skeet
Susan Bush	Margaret Lewis	Jo Slagter
Fiona Byrne	Sue Lyle	Erin Souttar
Karen Callow	Lizzie Lyons	Jessica Stevens
Jenny Camp-Overy	Michelle MacKay	Charlotte Syme
Sophie Cave	Andrew McGregor	Donna Tatem
Sylvia Cooper	Agnelo Mendonca	Anoushka Visvalingam
Danielle Corbishley	Daniel Okiya	David Wadd
Matt Doody	Alison Palmer	David Wilson
Claire Dunne	Rachael Pett	Joy Winthrop
Gillian Fraser	David Pyle	Charlotte Wood
Cathy Gowney	Sarah Rae	

Pedagogickým zaměstnancům, žákům a zapojeným školám

Ark Blacklands Primary Academy	Kidmore End Primary
Ash Manor Secondary	Kings Copse Primary School
The Baird Primary Academy	Loxford School of Science and Technology
Balfour Primary School	Nelson Primary School
Brighton and Hove High School	Oakley Infant School
Cottesmore RC Primary School	Old Basing Infant School
Elm Grove Primary School	Oxford Road Community School
Farnborough Grange Nursery & Infant School	Parkstone Girls Grammar School
Hampstead Norreys Primary School	Polehampton Infants School
Hertford Infants School	Polehampton Junior School
The Holt Secondary School	Reading College
Houndsfield Primary School	Redlands Primary Riverside
Hyde Park Primary School	Secondary Special School

Robertsbridge Community College
Salehurst Cof E Primary School
Somerhill Junior School
St Edmund Campion Primary
St Luke's Primary School, Brighton
St Luke's Cof E School
St Mark's Cof E School
St Mary Magdalen Catholic Primary School

St Mary Star of the Sea
Catholic Primary Tollgate Junior School
Torriano Junior School
Weald CP School
West St Leonards Primary Academy
Westdene Primary School
The Willink Secondary
The Willows Primary School

Konzultantům

Dan Archer, Alasdair Collins, Rowan Constantinou-Stygal, Pete Davis, Marina Della Giusta, Lizzie Downes, Rosalind Duke, Bob Hirst, Sally Inman, Lena Royant, Aoife Titley

Univerzitám a institucím

University of Brighthon, School of Education (Univerzita v Brighthonu, Pedagogická fakulta): Yaa Asare, Tim Coxon, Kevin Fossey, Joanne Smith
University Cambridge Faculty of Education (Univerzita v Cambridge, Pedagogická fakulta): Pam Pointon, Mary Anne Wolpert
Church of Ireland College of Education (Církevní vysoká škola pedagogická v Irsku): Rosalind Duke
Hawassa Collge of Teacher Education (Vysoká škola pedagogická Hawassa, Etiopie): Bogale Abera, Genet Abebe, Demekash Assregid, Wubet Girma, Neway Teshome
University of Limerick (Univerzita v Limericku): Mags Liddy
Marino Institute of Education (Marino vzdělávací institut): Lizzie Downes, Barbara O'Toole
Mary Immaculate College (Vysoká škola Marie neposkrvněné, Limerick): Brigid Golden
Maynooth University and Froebel Department Of Primary and Early Childhood Education (Maynooth univerzita and Froebelova fakulta primární a preprimární pedagogiky): Angela Rickard, Aoife Titley
National University of Ireland (Irská národní univerzita, Galway): Mary Fleming
Oxford Brookes University, School of Education (Univerzita Oxford Brookes, Pedagogická fakulta): Amanda Barton, Carol Ducker
Oxford University, Department of Education (Oxfordská Univerzita, Pedagogická fakulta): Ann Childs, Philippa Hulme, Nicola Warren Lee
Reding University Institute of Education (Univerzitní institut vzdělávání v Readingu): Helen Bilton, Amanda Cockayne, Caroline Crolla, Yota Dimitriadi, James Garnett, Richard Harris, Deb Heighes, Gill Hopper, Eileen Hyder, Melanie Jay, Stephanie Sharp, Natthapoi Trakulphadetkrai, Cathy Wardale
University of Winchester (Winchesterská univerzita): Rhiannon Love

Dalším

Anne Roots and NLSIN National and Local Schools International Network
Mags Liddy a členům Ubuntu Network
DICE projekt, Irsko
Save the Children fond a Ragdoll Productions za využití Mahmoudova filmu What Makes Me Happy
DEED Development Education Centre Dorset
The Ubunutu Network, Irsko
Campaign for Nuclear Disarmament, Hans Svennevig
Steve Jones, Sector 39
TIDE Cathryn Gathercole

Speciální poděkování

Emily Goodhand, Sara Knapp, Doreen Osbourne, Anne Pink

Poděkování za poskytnutí fotografií

Gethin Chamberlain, Zuzana a Josef Havlínovi, Josef Kadlec, Sue Lyle, Pixabay, Daniel Rosenthal/LAIF, Camera Press London, Jan Vrtiška, Oxfam Photo Library and photographers (Annie Bungereoth, Howard Davies, Jim Holmes, Crispin Hughes, Henriot Nader, Joerg Peter, Karen Robinson, Rajendra Shaw, Ami Vitale)

Jak víme, že to funguje

Jak zjišťovat postoje a postojevé změny u žáků ve výuce

Vydal:

Vzdělávací program Varianty (organizace Člověk v tísni)
Šafaříkova 24
120 00 Praha 2



Editoři:

Romana Hahnová Tučková
Petra Skalická
Jana Stará
Blanka Zemanová

Jazyková korektura:

Michaela Petřkovská

Grafická úprava:

Jiří Fogl

Tisk:

Pressterminal

Náklad:

800 kusů

Metodická příručka je neprodejná, poskytujeme ji pro vzdělávací účely zdarma.

© 2015 Vzdělávací program Varianty