

VÝUKA PŘÍBĚHEM JAKO OTEVŘENÝ PROSTOR PRO INKLUZI: GLOBAL STORYLINES V PROSTŘEDÍ ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Global Storylines a jeho role v současném vzdělávacím systému

Současný vzdělávací systém klade důraz na rovnováhu mezi jednotlivými dimenzemi vzdělávání. Škola by měla žákům umožnit naučit se poznávat (nástroje poznávání, kritické a nezávislé myšlení, zvědavost, pozornost), naučit se jednat (životní dovednosti), naučit se žít společně (respekt a úcta k druhým, tolerance k odlišnosti) a naučit se být (sebereflexe, autoregulace, odpovědnost). Učitelé jsou vyzýváni k podpoře kritického myšlení, k využívání participativních metod a k propojování naučeného s praxí (viz Sayoud Solárová, K., Slepíčková, L. 2013). Život v globalizovaném a navzájem propojeném světě vede k důrazu na schopnost porozumět a zabývat se složitými globálními tématy a objevit propojení mezi svým životem a lidmi, místy a problémy na celém světě. Ty se zdaleka nemusejí týkat jen cizích zemí a celosvětových problémů, stejně tak souvisí se soužitím lidí v rámci jedné komunity či státu, s přijetím odlišností a zodpovědnosti vůči ostatním.

V některých zemích je proto explicitní součástí školního kurikula jeho globální dimenze. Ta má být zaměřena na to, co nás propojuje s ostatním světem. Globální dimenze „Umožňuje studentům porozumět a zabývat se složitými globálními tématy a objevit propojení mezi jejich životy a lidmi, místy a problémy na celém světě (...). Pomáhá studentům představovat si, jak různě se může budoucnost vyvíjet, a také jejich roli při utváření spravedlivého a udržitelného světa.“ (Developmental Educational Project, 2013, s. 7)

Také v českém prostředí je globální dimenze vzdělávání uznána jako významná dimenze školního kurikula. Dokument Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011-2015 uvádí, že globální rozvojové vzdělávání se má stát nedílnou součástí všech úrovní formálního vzdělávání a definuje také jednotlivé kroky směřující k tomuto cíli, jako je rozvoj spolupráce a partnerství v této oblasti, dlouhodobá finanční podpora kvalitních programů GRV atd. (MZV ČR 2011). Globální rozvojové vzdělávání tento dokument definuje jako „celoživotní vzdělávací proces, který přispívá k pochopení rozdílů a podobností mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemích a usnadňuje porozumění ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, které je ovlivňují. Rozvíjí dovednosti a podporuje vytváření hodnot a postojů tak, aby lidé byli schopni a ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů. Globální rozvojové vzdělávání směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život.“ (MZV ČR 2011, s. 5). Průřezovými tématy, která reflektují cíle, témata a principy GRV je v rámcových vzdělávacích programech např. téma interkulturní vzdělávání, environmentální výchova, výchova k lidským právům či výchova k občanství (www.globalnirozvojovevzdelavani.cz).

Jedním ze způsobů, jak vyučovat v souladu s požadavky školy počátku 21. století a jak ve výuce efektivně pracovat s globálními tématy, je pedagogický přístup Global Storylines. Ten využívá princip výuky skrze příběhem v rámci čtyř příběhů s globální tematikou, které jsou rozpracovány podrobně do jednotlivých epizod. Tato metoda navazuje na metodu tzv. Scottish Storyline, která vznikla ve Skotsku ve druhé polovině 60. let 20. století jako praktická odpověď na požadavek skotské vlády vnést do školství více propojení mezi předměty, respektu k žákům a jejich potřebám a aktivní roli žáka (Bell, S., Harkness, S., White, G. 2007). Metoda se soustředí na využití příběhu a vyprávění jako efektivního způsobu učení. Přístup Global Storylines původní metodu obohacuje o aktivity a témata související s globálním občanstvím a ještě více posiluje důraz na využití dramatu jako klíčového pedagogického přístupu a základního prostředku učení (McNaughton, M. J. 2012). Vede žáky k tomu, aby byli úspěšnými, sebevědomými a uvědomělými jedinci, zodpovědnými občany a účastníky na veřejném životě.

Nejedná se o konkrétní metodu, jako spíše o pedagogický přístup, který je založen na předpokladu, že učení je aktivní a nepřetržitý proces, nikoli činnost, která se děje výhradně ve školní třídě pod pedagogickým dozorem. Učitelé a žáci jsou si partnery v procesu učení. Přístup poskytuje díky společné práci s příběhy ve výuce prostor pro společné zážitky v dramatických epizodách, pro diskusi, rozhodování, brainstorming a jiné skupinové aktivity.

V Global Storylines jsou žáci vtaženi do příběhu, který v epizodách inscenuje učitel. Příběh vytváří rámec pro dlouhodobou výuku, ve které se propojují prvky projektového vyučování, dramatické výchovy, výuky napříč předměty a aktivní role žáka. V příbězích, kterými za aktivní účasti učitele třída prochází vždy několik týdnů, obvykle vytvářejí imaginární komunitu, která musí řešit výzvy, jimž je vystavována prostřednictvím globálních vlivů, ať už je to setkávání kultur či nedostatek vody (NaŽemi 2013; Wals, A. E. J., Blaze Corcoran, P. 2012). Například v příběhu Obr od Bodláčí hory představují žáci obyvatele vesnice, která usiluje o titul Vesnice roku. Jejich snahy ale naruší cizí element (který je později rozeznán jako obr), který se v blízkosti vesnice usadí. Žáci tedy ve svých rolích vesničanů řeší, o co/koho se jedná a jak se s tímto „narušitelem“ vypořádají, to vše ve spolupráci se starostou (starostkou) vesnice, a také obrologem, pozvaným odborníkem, specialistou na obry. Skrze konfrontaci s cizostí a odlišností a hledání cest, jak se domluvit s někým, kdo přichází „odjinud“, se posiluje jejich schopnost kritického myšlení, empatie, solidarity a spolupráce.

Příběh se odvíjí v rámci předepsaných epizod a kromě vedení k výše zmíněným hodnotám a osvojování různých dovedností je jeho velkou část možné propojit s výukou v různých předmětech: žáci tak např. obrovi či obrologovi piší dopis, kreslí mapu vesnice a vybírají si svá povolání, vytvářejí webové stránky vesnice, procvičují si kladení otázek, počítají obecní peníze či měří velikost obrových stop. Příběh je závislý na jejich aktivitě a na tom, jak se v jeho průběhu rozhodují.

Přístup usiluje o to, podpořit flexibilní přístupy k výuce a výuku napříč předměty a zdůrazňuje posílení aktivní role žáků a vedení ke kritickému myšlení a diskusi, participaci, stejně jako ke spolupráci a rozvoji dovedností a hodnot. Práce v rolích, která je zde klíčovou metodou, nabízí bezpečný prostor pro prozkoumávání potenciálně riskantních či kontroverzních témat (McNaughton, M. J. 2012). Skutečnost, že do rolí se spolu s žáky zapojuje také učitel (často v roli, kdy se od ostatních něco učí, žádá radu, či hraje tzv. ďáblova advokáta), podporuje partnerství ve výuce a vytváří nové kontexty pro vztah mezi učitelem a žáky. Reflexe, která umožňuje účastníkům z role vystoupit a kriticky zhodnotit jednání svých postav a propojit to, co se odehrává v příběhu, s vlastními zkušenostmi, je klíčovým prvkem práce v Global Storylines (McNaughton, M. J. 2013).

Global Storylines a jeho potenciál pro školní inkluzi

Přístup Global Storylines odpovídá nejen důrazu na globální dimenzi vzdělávání, ale také požadavku po inkluzivním prostředí ve formálních vzdělávacích institucích. Podporuje začlenění všech skupin žáků na mnoha úrovních a vytváření pozitivního klimatu ve třídě.

V první řadě pracuje s odlišností a začleněním jako s jedním z klíčových témat. Příběhy poskytují motivující rámec pro reflexi našich postojů a předsudků vztahujících se k odlišnostem. Rozvíjí hodnoty empatie a solidarity, a to také skrze prožitky, neboť nabízí žákům řadu příležitostí k tomu, vcítit se, v rámci bezpečného prostředí, do pozice ostatních lidí a vnímat názory, pocity, hodnoty a jednání z odlišné perspektivy, a následně pak svou zkušenost reflektovat spolu s ostatními.

Práce se zvolenou identitou, která se vztahuje k roli v rámci příběhu a také se širokým spektrem aktivit, pak podporuje začlenění žáků na praktické rovině. Příběh umožňuje zapojení i těm žákům, kteří potřebují více podpory v běžných školních aktivitách, nemají je

rádi, nebo v nich nevyvíkají. Vytváří nové kontexty, v nichž je možné uspět či vyniknout (mj. také v očích spolužáků a učitele), a také nové prostory pro spolupráci s ostatními.

Flexibilita přístupu poskytuje prostor k tomu, přizpůsobit činnosti a aktivity možnostem, schopnostem a preferencím individuálních žáků či potřebám celé třídy. Učitel také může práci s příběhem zaměřit na řešení konkrétního problému, nebo zlepšení určitých dovedností ve třídě, podle toho, co považuje za žádoucí. Zároveň lze v rámci příběhu také ověřit, zda došlo k nějakému posunu. Učiteli se tak nabízí postup podle logiky akčního výzkumu, kdy na počátku práce stojí jím definovaná situace, kterou má za cíl zlepšit, a po určité etapě pak hodnotí, zda skutečně došlo k pokroku, případně promýšlí další činnosti, které by k němu mohly vést.

Projekt Global Storylines

Tříletý projekt, který byl v České Republice zahájen s podporou Ministerstva zahraničních věcí v roce 2013, a který realizuje nezisková organizace NaZemi ve spolupráci s Institutem výzkumu inkluzivního vzdělávání při Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, má za cíl aplikovat tento způsob výuky na prvním stupni českých základních škol a získat data o výsledcích a změnách, které přináší jak pro žáky, tak pro celou třídu a také pedagogickou práci.

V prvním roce v rámci projektu pracovalo s příběhem celkem šest vyučujících 1. - 5. tříd ZŠ a dvě učitelky MŠ. V první polovině roku 2013 se věnovali přípravě, která obnášela účast na několika seminářích. Zde se seznámili s příběhem a procvičili si schopnosti nezbytné k tomuto způsobu výuky (například vedení reflexí a rozhodovacích procesů v rámci třídy). V následujících několika měsících sbírali zkušenosti s prací prostřednictvím Global Storylines přímo ve svých třídách a během této doby se čtyřikrát sešli na společné diskusi o průběhu pilotování. Ve druhém roce projektu se tito učitelé stávají inspirátory či „mentory“ těch, kdo se do projektu zapojují nově.

Součástí projektu byl sběr dat o průběhu práce učitelů a tříd s přístupem, o výsledcích a změnách, které přináší jak pro žáky, tak pro celou třídu a také pedagogickou práci. Naším cílem bylo zjistit, jak přístup přispívá k uplatnění participativních přístupů ve výuce, jak podporuje učitele i žáky v práci s globálními a komplexními tématy a zda přispívá k vytváření inkluzivního prostředí ve třídě. To vše jsme sledovaly prostřednictvím několika metod sběru dat: průběžného pozorování práce s Global Storylines ve školách (pozorování proběhlo 3-4 x v každé třídě), rozhovorů s žáky a učiteli, které obvykle následovaly po každém pozorování, analýzy písemné reflexe práce s epizodami, kterou učitelé průběžně zpracovávali, a také artefaktů (žákovských prací, fotografií atd., webových stránek atd.) a záznamů, které učitelé sami nasbírali v průběhu práce. V následujícím textu shrnujeme hlavní poznatky z prvního roku projektu.

Příběh jako zdroj motivace pro učení

Global Storylines vychází z předpokladu, že nejlépe se žáci učí tehdy, jsou-li do procesu aktivně zapojeni, a vnímají-li jej jako smysluplný. (Bruner, J. S. 1986). Ale i pro pedagogickou práci je důležité, aby učitel konkrétní aktivity hodnotil jako smysluplné a relevantní (Black, P., Williams, D. 1998).

Práce s příběhem umožňuje učiteli zaměřit pozornost na konkrétní dovednosti, či problém v kolektivu. Příprava na práci s epizodou obnáší pro učitele stanovení cíle a dovedností, které chce zahrnout, příkladem je citace jedné z přípravy jedné ze zúčastněných vyučujících. Cíle epizody shrnula následovně:

- *rozvíjet komunikaci – příprava na setkání a rozhovor s obrem*
- *schopnost empatie – vcítit se do obra a do pocitů ostatních spoluobčanů*
- *pojmenovávat svoje pocity – při setkání*

(z učitelské reflexe)

Pro žáky, jak vypověděli učitelé při rozhovorech, skupinových setkáních, či zmiňovali v psaných reflexích, znamená práce s příběhem a vlastním prožitkem motivaci k aktivitě a spolupráci. Ta vyvěrá přímo z děje příběhu samotného, a nemusí tak být vnášena do práce učitelem, funguje navíc dlouhodoběji ve srovnání s jinými zdroji motivace. Žáky učitelé popisují jako „jiné“ či „proměněné“, ve srovnání s obvyklou výukou.

„Děti vidím jinak než v běžných předmětech - v jiných situacích, jiném chování, berou to tak, že se teď neučíme a proto se na to těší a berou to naplno, dělají to spontánně, intuitivně, přirozeně, dětem se líbí ve škole když „obrujeme“ více, než když „neobrujeme“ ... přináší nám to vzájemně hezké, jiné chvíle.“

(ze skupinové diskuse)

„Oni neodbíhali a pořád se vraceli k tomu tématu, opakovaly se myšlenky, ale vůbec to nebylo takový, – A můj strejda taky kdysi ... A my máme doma psa ...’ nebo tak. Holčičky zmínily, že vezmou psa a zkusí s tím psem vyčmuchtat ty stopy. Za normálních okolností by všichni začali vzpomínat, jak se jmenuje Alík od jejich babičky a úplně by se to rozjelo, a dneska ne. Dnes se drželi toho příběhu. To byl dobrý moment oproti běžným situacím ve třídě.“

(z rozhovorů s učiteli)

Ocenění a začlenění

Práce s příběhem také umožňuje učitelům i žákům vidět a ocenit se v nových kontextech. Žáci zakouší možnost ovlivnit dění ve třídě a další směřování příběhu. Učitel i žáci zažívají nové situace, a to individuálně, ale hlavně společně. Všichni zúčastnění mají možnost vidět ostatní, ale i sebe sama, v nových situacích, v novém světle. Učitelé často zmiňovali své překvapení nad nově objevenými dovednostmi či chováním žáků.

„A pak mě úplně dostalo, jak ti malí kluci (...) udělali mapy toho města. A tohle bylo bez přípravy, protože to byl jejich improvizovaný nápad a oni vytvořili prostě úžasnou, bez jakékoli přípravy, vytvořili úžasnou mapu města. Fakt tam měli ty cesty, tu budovu. Já jsem koukala, protože to bylo úžasné.“

(z rozhovorů s učiteli)

Prostor pro zapojení se je v rámci Global Storylines otevřený také díky tomu, že žáci mají příležitost uplatnit se v jiných aktivitách a kontextech, než je běžná školní práce – možnost uspět a participovat na příběhu tak mají i ti, kteří se jindy ve třídě příliš neprojeví, nebo kteří nevynikají v ústním či psaném projevu. Příběh také podporuje práci s fantazií, jak je zřejmé ze zkušeností s prací s příběhem Obr od bodláčí hory, jehož ústředním motivem je odlišnost a touha po přijetí, ztělesněná fantazijní bytostí, jejíž vstup do vesnice je zpočátku velmi narušující.

„Začala pracovat jejich fantazie, musím říct, že i poměrně malé děti i v první třídě už nejsou zvyklí používat svoji fantazii, už to berou strašně reálně (...). I ve výtvarce jsem měla problém u předchozích tříd je vtáhnout do světa, kdy si můžou vymýšlet a všechno je povoleno a nemusí se ohlížet na nějaké fyzikální zákony atd, tak oni s tím měli problém. Nejsou zvyklí se ponořovat do toho pohádkového světa, takže i tohle byl pro ně přínos, že se je podařilo vytáhnout z té reality.“

(z rozhovorů s učiteli)

Partnerství a spolupráce

V rámci příběhu často učitel a žáci pracují společně, jsou na jedné úrovni, jak co se týče rolí, tak i fyzicky, učitel stojí žákům během různých aktivit po boku, případně s nimi sedí na koberci. atd. V některých rolích učitel zaujímá postavení někoho, kdo je narušitelem, potřebujícím usměrnění (rebelující obyvatel vesnice) nebo významným aktérem, který ale potřebuje radu od ostatních, případně jejich pomoc v tom, prohlédnout nepoctivost pozvaného odborníka na obry (role starosty/starostky vesnice). I „v roli“ učitele dává vyučující mnoho prostoru aktivitě žáků. Vztah mezi učitelem a žáky se díky příběhu přesouvá do více partnerské a méně hierarchické roviny.

„Mně to dává vztah s děckama, že se cítím více součástí jich a jsme více promíchaní. A pro děcka ta fantazie a to co mě, že jsou nadšení, když jsme na jedné palubě a že nejsem ta učitelka, která je napomíná.“

(z rozhovorů s učiteli)

Do práce s příběhem se aktivně zapojují i děti, které při jiných aktivitách stojí spíše v pozadí. Příběh umožňuje uplatnit i jiné, než „běžné“ školní schopnosti a dovednosti. Klade také důraz na spolupráci. Žáci, popisovaní jako „introverti“, dostávají příležitost a motivaci k zapojení se.

„Ty dramatictější části mu (introvertnímu žákovi, pozn.) pomůžou překonat tu nesmělost. Třeba jak běhal s těma stopama obra, o tom pak i mluvil. To mu pomáhá, ty dramatické věci, když ho do toho někdo vtáhne.“

„Já jsem si dlouho myslela, že ta S. (žákyně, pozn.) v roli povyrostla, ale ona je teď taková jako pořád, něco se v ní zlomilo v takovou tu sebevědomou... Ona byla taková zaražená, nejistá celkem, nějak povyrostla celkově, nějak se posunula.“

(z rozhovorů s učiteli)

Během práce s příběhem vznikají ve třídách nové, někdy i překvapivé koalice. Učitelé na skupinovém setkání zmiňovali, že ve třídách se zmírnila určitá rivalita nebo problémy spojené s prací ve dvojicích či skupinkách, jako je zjevná antipatie a neochota pracovat s určitými spolužáky. Nemusí to znamenat radikální proměnu vztahů, ale spíše nové pojetí spolupráce, které je více než individuálními sympatiemi či antipatiemi vedena zaujetím příběhem a s ním spojeným úkolem. Spolupráce s ostatními se tím, že k ní dochází velmi často, stává více rutinní a méně osobní záležitostí. Ochotná a nekonfliktní spolupráce je dalším překvapivým momentem.

„Strašně hezky u toho spolupracovali. Tam byly vytvořeny skupinky, které spolu nepracují, protože třeba ty holky by spolu asi normálně dvojici neudělaly, ale tím, že byly obě veterinářky (v rámci vesnice, pozn.), tak musely spolupracovat a udělaly krásný plakát, vůbec se u toho nehádaly. Nikdo se u toho nepohádal, vždycky se domluvili, když jeden to chtěl jinak, tak si vyšli vstříc.“

(z rozhovorů s učiteli)

Metoda založená na participativním přístupu otevírá přirozený prostor pro partnerskou komunikaci a aktivní naslouchání všech aktérů výuky a dává místo vlastním rozhodovacím procesům žákům ve výuce.

„Já jsem zapisovala jejich nápady a oni byli nadšení, že paní učitelka zapisuje a druhý den jsem ten papír vytáhla a oni byli překvapení, že ještě je, a hlasovali jsme a dala jsem jim možnost hlasovat třeba desetkrát a oni byli nadšení a sčítali jsme hlasy a oni kontrolovali, jestli to píšu správně.“

(ze skupinové diskuse)

Děti zažívají, že jejich názor a jednání je bráno vážně a má klíčový vliv na dění ve třídě. Ilustruje to následující úryvek záznamu rozhovoru výzkumnice se žáky čtvrté a páté třídy, kdy se žáci vyjadřovali k tomu, co se jim na práci líbilo:

„Tak mně se líbilo, že nám dala paní ředitelka vybrat, jestli chceme, nebo nechceme být ve skupině.“

„Mně se líbilo, že jsme mohli posoudit, nebo jako říct, na těch plánech, co tam je za... ty rizika.“

„Že jsme se tak nějak navzájem vnímali.“

(z rozhovoru se žáky)

Dát žákům prostor k tomu, aby se stali hlavními hybateli děje, znamená zároveň velkou výzvu pro učitelkou práci. Učitel musí opustit svou roli autority a stát se spíše svědkem či mediátorem událostí. Součástí takové role je také dilema o tom, jak a kdy je žádoucí do celého procesu zasahovat. Učitel by neměl prosazovat vlastní názor, zároveň ale může skrze zásáhnutí do děje podpořit účast méně aktivních žáků, a tím dobře využít potenciál práce s příběhem pro začlenění. Toto dilema ilustruje ukázka ze skupinového rozhovoru s učiteli.

„To je podle mě jedna z největších kantorských dovedností, které se učím, nepopohnat to, nemít potřebu ten proces zrychlit, pokud ta myšlenka tam někde zazní, tak říct „pojd'me si znovu poslechnout Aničku, měla dobrý nápad“. Ony si děcka víc troufnou, když jsou takto zvednutý, často má dobrý nápad ten, který není moc slyšet.“

(ze skupinové diskuse)

Rizika a výzvy práce s rolemi

Základním předpokladem práce s příběhem je důsledné oddělování fikce příběhu od reality života žáků, což je v přístupu zajišťováno prací s rekvizitami učitelů i dětí. Zástupný předmět reprezentující identitu účastníků v příběhu tak symbolizuje přesun do světa imaginární komunity.

Na význam rekvizity a možné riziko při nedůsledném dodržování uvedené zásady upozornili někteří učitelé:

„Děti zcela nerozlišují skutečnost a iluzi příběhu. Velice rychle vklouznou do příběhu. Např. před plánovanou exkurzí do muzea o pravěku měly některé představu, že se jedou podívat na vykopávky (kostry) obrů. Děti jsou velice lehce manipulovatelné, bude potřeba věnovat ještě více času na to, aby ověřovaly informace a nevěřily ihned všemu, co je na internetu.“

(z reflexe učitelů)

Zejména u mladších dětí spočívá riziko také ve vyvolání strachu (z obra), dojde-li k zaměnění reálného světa se světem v příběhu. Nedůslednost v oddělování práce s příběhem od jiné práce znesnadňuje provedení reflexe, jejímž cílem je zhodnotit prožitky a zkušenosti získané v imaginárním světě a přenést je do světa reálného, čímž se oslabuje potenciál příběhu coby bezpečného prostoru pro zkoumání různých témat. Společná reflexe by měla následovat po každém úseku práce s příběhem (v případě potřeby umožňuje také příběh přerušit a zasáhnout) a měla by zahrnovat rovněž emocionální rovinu. Má klíčové místo v procesu učení, neboť umožňuje dětem uvědomit si, k čemu v příběhu došlo a odvodit z toho poznání, které mohou uplatnit v příští zkušenosti.

Učitelé hledali různé způsoby, jakými je možné propojit zkušenost a prožitky, které děti získaly v rámci práce s příběhem, s jejich každodenním životem.

„Děti hledaly někoho, kdo je podobný obrovi, kdo to má zkrátka jinak než my. A našly. První byl místní bezdomovec, kterému rodina jednoho kluka nosí jídlo. Pak si vzpomněli, že P. (žák, pozn.) má kamaráda na vozíku, který se nemůže hýbat a nemůže s nima hrát fotbal a hry, a že to má těžký a má to podobný s tím obrem.“

(z reflexe učitelů)

Těmito slovy hodnotila jedna z vyučujících přínos vlastní práce s využitím přístupu pro svoji třídu:

„Děcka mají šanci vstoupit do příběhu, tam něco prožít v cizí identitě a pak jdou zpátky s tou zkušeností, o které se bavíme. Kterou můžou použít v životě. A ta zkušenost není ohrožující v tom příběhu, je to prostě příběh.“

(z rozhovoru s učiteli)

V některých případech vyplývalo propojení s reálným životem přímo z rozhodnutí dětí, jako například ve třídě, v níž se žáci rozhodli vytvořit své „vesnici“ webové stránky, což bylo pro vyučující popudem k tomu, s žáky diskutovat o rizicích zveřejňování osobních informací na internetu. V jiných případech to byli samotní vyučující, kdo museli téma z každodenního života iniciovat a vytvářet paralely mezi zkušeností z příběhu (tedy zkušenostmi v rámci rolí v příběhu) a zkušenostmi samotných dětí. V závěrečné reflexi se tedy vyučující ptá žáků na názor na jednání vesničanů, kterými ještě před chvílí byli oni sami. Obratem k otázce na to, jak jsou na tom samotní žáci, vyučující posiluje jejich individualitu a otevírá široký prostor pro diskusi.

„Je dobře, že o tom diskutovali na radnici, nebo měli jít přímo za ním? K jedné z těch strategií má asi každý z vás v životě blíž. Plánujete nebo jdete rovnou? Z vašeho života. Čekalo vás náročné rozhodnutí, ze kterého jste měli strach? Jak jste to řešili?“

(z náslechu ve výuce)

Diskuse je samotnými učiteli vnímaná jako přínosná pro upevnění vztahů ve skupině.

„Pokud hledáme po práci s příběhem srovnání s vlastním životem a svými zkušenostmi, zvyšuje to důvěru a intimitu skupiny a tím i zlepšuje vztahy ve skupině.“

(z reflexe učitelů)

Global Storylines versus výuka

Global Storylines byl vytvořen především s cílem nabídnout příběh coby rámec výuky a je koncipován tak, aby šla většina výuky všech předmětů propojit právě s prací v příběhu. Zkušenosti z prvního roku pilotování projektu ale ukázaly, že učitelé dávají přednost tomu, pracovat s GSL odděleně od běžné výuky, a propojovat je jen s omezeným počtem aktivit, nejčastěji v předmětech, jako je výtvarná výchova nebo český jazyk. Řadu propojení neshledali jako příliš účelnou, případně je tyto možnosti napadaly až v průběhu práce, v reakci na nápady žáků či na průběh příběhu, a nemohly tak být vždy využity. Důsledkem tohoto přístupu byl jakýsi „rozpad“ práce na dny či hodiny, kdy se ve třídě „obruje“, jak nazývali práci s GSL v jedné ze zapojených škol a na dny či hodiny, kdy se „normálně učí“. Důvodem byla mimo jiné také snaha o „udržení kouzla“ tohoto přístupu:

„Kdyby to bylo součástí každodenní výuky, tak to ztratí to kouzlo, které na tom ty děti vidí. Ať to má to své kouzlo. Nemluvím jen o té frekvenci, ale i o tom přístupu k tomu.“

„Není nutný to rvát do každé hodiny a každého předmětu a ani to nemá smysl. Spíš aby věděli, co se tím učíme, že učení není jen diktát a vyjmenovaná slova, že učení vede i k životním dovednostem. (...) Ten příběh nejde jet v životě školy pořád, bylo by to šroubovaný, násilný, jsou věci, které ty příběhem učit nejdou.“

(ze skupinové diskuse)

Také žáci vnímali práci s příběhem jako opak „učení“.

„Mě to hrozně baví, protože chvílku máme klid od učení a taky z té stránky, že je to zábavné. Že se tam hodně maluje a že sedíme na kobercích, to je takový dobrý.“

„Mně se to zdá takový, že si připadám úplně jinde, než ve škole.“

(z rozhovorů s žáky)

Tyto výroky svědčí o přitažlivosti práce s příběhem, pro kterou je možné „zapomenout“ na její výukové a rozvíjející cíle a nevnímat je jako učení. Učitelé přijímají Global Storylines jako jeden z mnoha způsobů učení, který je obzvlášť vhodný pro určité účely, a méně už pro jiné s tím, že je na vyučujícím, aby potenciál jednotlivých přístupů rozeznal a uměl využít. Zdůrazňují také, že hlavní motivací a „odměnou“ pro žáky v průběhu učení je to, že v konkrétních aktivitách spatřují smysl a dovedou si je propojit s jejich cílem.

Závěr

Odpovědí na výzvy, související s novým konceptem vzdělávání, výuky a strategií učení, včetně důrazu na globální dimenzi vzdělávání, a na inkluzi ve vzdělávání, může být metoda Global Storylines, jejíž zavádění do praxe českých škol na 1. stupni základního vzdělávání jsme v uplynulém roce sledovaly v rámci projektu Global Storylines. První rok práce s příběhem přinesl kromě změn v pedagogické praxi zapojených učitelů a nových zkušeností pro ně i jejich žáky cenné poznatky o tom, jakým způsobem může tento přístup fungovat ve specifickém, českém školním prostředí.

Ukázalo se, že tato metoda přináší vysokou motivaci žáků pro učení a rozvoj jejich kritického myšlení. Učitelům práce s příběhy dává široký prostor pro reflexi vlastní praxe a pro případné řešení konkrétních problémů ve třídě (špatné vztahy v kolektivu, malé zapojení některých žáků atd.). Žáci získávají ve výuce aktivní roli, vnímají možnost ovlivnit svět kolem sebe, naučí se rozeznávat a oceňovat různorodost. Přístup umožňuje větší aktivitu a zejména prožitek úspěchu žáků, kteří se v jiných školních aktivitách projevují méně často či dosahují menších školních úspěchů a tím přispívá k začlenění všech žáků a ke zlepšení jejich pozice v kolektivu. Situace, kdy jsou žáci i učitelé sebou navzájem v pozitivním smyslu překvapeni, nastavuje nové vztahy ve třídě, které mají spíše partnerský než hierarchický rozměr, a vytváří nové prostory pro vzájemné ocenění. Výzvou v práci s tímto přístupem zůstává práce v rolích a s reflexí prožitého, a také propojování výuky s příběhem, které v prvním roce projektu nenaplnilo potenciál Global Storylines.

Seznam literárních odkazů

- BELL, S., HARKNESS, S., WHITE, G. (eds). *Storyline: Past, Present and Future*. Glasgow: 2007.
- BLACK, P., WILIAM, D. *Inside the black box. Raising standards through Classroom Assesment* [online]. London: 1998. [cit. 15. 03. 2014]. Dostupné na [www](http://www.spd.dcu.ie/site/teaching_today/documents/Raisingstandardsthroughclassroomassessment.pdf):
- BRUNER, J. S. *Actual minds, possible worlds*. Harvard: 1986. ISBN: 0-674-00366-7.
- DEVELOPMENTAL EDUCATIONAL PROJECT *Globální dimenze ve výuce. Příručka pro vzdělávání učitelů*. EU, MZV ČR: 2013. ISBN: 978-1-89818-59-3.
- Globální rozvojové vzdělávání* [online]. Definice globálního rozvojového vzdělávání (GRV). [cit. 15. 03. 2014] Dostupné na [www](http://www.globalnirozvojovovzdelavani.cz/):
- McNAUGHTON, M. J. *We know how they feel: Global Storylines as transformative, ecological learning*. In WALS, A. E. J., BLAZE CORCORAN, P. *Learning for sustainability in times of accelerating change*. Wageningen: 2012. ISBN: 978-90-8686-203-0.
- McNAUGHTON, M. J. *From Acting to Action: Developing Global Citizenship Through Global Storylines Drama* [online]. *The Journal of Environmental Education*. Vol. 45, Iss. 1. 2013. [cit. 15. 03. 2014]. Dostupné na [www](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00958964.2013.804397#.UyVcrpDhblU):
- MINISTERSTVO ZAHRANIČNÍCH VĚCÍ ČR (MZV ČR) *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 – 2015*. MZV ČR: 2011. Dostupné na [www](https://www.mzv.cz/file/612334/Narodni_strategie_globalniho_rozvojoveho_vzdelavani_pro_obdobi_2011___2015.pdf):
- NAZEMI. *Začnou se čeští žáci učit o globálních problémech pomocí příběhů?* [online]. Tisková zpráva. Praha: 2013.

SAYOUD SOLÁROVÁ, K., SLEPIČKOVÁ, L. *Učitel'ské kompetence pro školu 21. století: projekt globálního rozvojového vzdělávání*. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII. Education of Pupils with Special Educational Needs VII*. 1. vyd. Brno: Paido, 2013. s. 75-88, ISBN 978-80-7315-246-8.

WALS, A. E. J., BLAZE CORCORAN, P. *Learning for sustainability in times of accelerating change*. Wageningen: 2012. ISBN: 978-90-8686-203-0.

WOSDEC *Global Storylines* [online]. Curriculum for Excellence 2014. [cit. 15. 03. 2014]. Dostupné na www. http://www.globalstorylines.org.uk/cfe_18

Klíčová slova: inkluzivní vzdělání, participativní výuka, globální rozvojové vzdělávání, Global Storylines

Anotace: Global Storylines je pedagogický přístup, který podporuje práci s globálními tématy, posiluje participativnost ve výuce, kritické myšlení. V rámci práce s příběhy se žáci stávají členy komunity, která řeší společný problém. Tento přístup umožní sdílet poznatky a dovídat se o světě novými způsoby, ale také zapojit a motivovat všechny žáky, bez ohledu na jejich školní výkon nebo pozici v kolektivu. Dává žákům i učitelům příležitost ke společným prožitkům, budování partnerského vztahu a vzájemnému ocenění v nových kontextech. Pomáhá ve třídách vybudovat inkluzivní prostředí, protože v jeho centru jsou samotní žáci, a nabízí prostor pro přizpůsobení práce žákům s různými vzdělávacími potřebami. Tříletý projekt, který byl v České Republice zahájen s podporou MZV v roce 2013, a který řeší nezisková organizace NaZemi, má za cíl aplikovat tento způsob výuky na prvním stupni ZŠ a získat data o výsledcích a změnách, které přináší jak pro žáky, tak pro celou třídu a také pedagogickou práci. V příspěvku představíme dosavadní poznatky z projektu. Data byla sbírána skrze metody pozorování, rozhovorů s žáky i učiteli, analýzou učitel'ských reflexí a skupinovými rozhovory. Jak ukázaly první výsledky, přístup obohacuje pedagogickou práci na úrovni metodické i obsahové. Přináší nové podněty pro participativní učení, umožňuje třídám prožít různé situace a aplikovat je na životní zkušenosti žáků.

Autorka: Lenka Slepíčková

Článek vyšel v publikaci: Aktéři školní inkluze, Slepíčková, L., Pančocha, K. et al.