

Empirická studie

MÁROVÁ, I., SLEPIČKOVÁ, L. 2016. „Líbí se mi řešit věci jako dospělý“ – Global Storylines jako forma globálního vzdělávání. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 6, č. 1, s. 9–25. ISSN 1804-526X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele201606019>.

Příspěvek redakce obdržela: 14. 10. 2015.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 5. 1. 2016.

„LÍBÍ SE MI ŘEŠIT VĚCI JAKO DOSPĚLÝ“ – GLOBAL STORYLINES JAKO FORMA GLOBÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Ivana Márová, Lenka Slepíčková

Abstrakt: Rozšířenými a často používanými metodami podporujícími aktivitu a participaci žáků ve vzdělávání jsou metody dramatické výchovy, například v podobě hraní rolí či strukturovaného dramatu. Méně známou metodou kombinující prvky dramatické výchovy s globálními a společenskými tématy je skotská metoda Global Storylines. V rámci tříletého partnerského projektu s názvem Rozšiřování participativní výuky globálních témat na 1. stupni základních škol metodou Global Storylines coby spolupráce mezi Centrem globálního vzdělávání NaZemi a Institutem pro výzkum inkluzivního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity s podporou ministerstva zahraničních věcí byly sledovány tři stěžejní výzkumné oblasti: efekt metody Global Storylines na míru participace dětí ve vzdělávání; podpůrná role Global Storylines při výuce globálních témat a inkluzivní potenciál metody Global Storylines. Výzkumný soubor sestával v prvním cyklu projektu ze šesti pedagogů ze dvou základních a z jedné mateřské školy, ve druhém cyklu ze šestnácti pedagogů ze sedmi základních škol a z jedné mateřské školy. Pro naplnění výzkumného záměru byly využity následující kvalitativní výzkumné metody: opakované přímé pozorování práce ve třídách (tři až čtyři pozorování v každé třídě), individuální a skupinové rozhovory s učiteli a žáky, analýza psaných učitelských reflexí jednotlivých epizod příběhu a analýza dalších výstupů v podobě žákovských prací a děl či fotografií pořízených učiteli. Výzkumné šetření prokázalo vysoký motivační vliv metody Global Storylines na úroveň aktivity žáků a jejich participace ve školním vzdělávání. Budování fiktivní komunity, která je základem práce s příběhem, pozitivně přispělo k rozvoji imaginace žáků, posílení spolupráce, sebevědomí a mezilidských vztahů. Patrné je tak propojení úrovně participace s inkluzivním potenciálem metody. Vytvoření nové identity umožnilo žákům i učitelům vystoupit ze stávajících sociálních rolí a získat

zcela nový pohled jeden na druhého. Žáci ocenili privilegia spojená s dospělostí, zejména rozhodovací pravomoc a respekt, zatímco učitelé uvítali možnost opustit roli autority a stát se součástí učící se komunity spolu se žáky.

Klíčová slova: Global Storylines, dramatická výchova, participativní výuka, české základní školy, globální rozvojové vzdělávání, inkluzivní vzdělávání

“I Like to Solve Problems like an Adult”—Global Storylines As a Way of Global Education

Abstract: Drama techniques such as role playing or structured drama are widespread and frequently used methods of supporting the activity and participation of students in learning. Less known method which combines elements of drama education with global social issues is a Scottish method called Global Storylines. Within a three-year partnership project entitled “Expanding Participatory Teaching of Global Issues in the Primary Schools by Global Storylines Method” in which the Centre for Global Education NaZemí and the Institute for Research in Inclusive Education of Faculty of Education of Masaryk University participated, with the support of the Ministry of Foreign Affairs, three principal research goals were followed: Global Storylines effect on the participation of students in education; Global Storylines supportive role in teaching global issues, and inclusive potential of Global Storylines method. In the first cycle of the method implementation the research sample consisted of 6 teachers from two elementary schools and one kindergarten, in the second cycle of 16 teachers from seven elementary schools and one kindergarten. To fulfill the research project the following qualitative research methods were used: repeated direct observation in classes (3–4 observations in each class), individual and group interviews with teachers and students, analysis of written teacher’s reflections of the story episodes and the analysis of other outcomes such as students’ works and photographs taken by teachers. The survey showed a high motivational influence on the activity level of students and their participation in education. Building a fictional community, which is the basis of work with the story, positively contributed to the development of imagination of students, strengthening their cooperation, self-esteem and interpersonal relationships. A linking has been detected between the level of participation and the inclusive potential of the method. Creating a new identity allows students and teachers to secede from existing social roles and gain a whole new perspective of each other. Students appreciated the privileges associated with adulthood, especially decision-making power and respect, while teachers welcomed the opportunity to leave the role of authority and become part of a community of learners.

Key words: Global Storylines, educational drama, participatory teaching, Czech primary schools, global education, inclusive education

V současném školství je kladen důraz na zavádění takových výukových metod a strategií, které podporují aktivitu a participaci žáků ve vzdělávání. Tyto postupy by měly změnit encyklopedicky pojaté vyučování v aktivní proces učení, v němž jsou žáci a učitelé partnery. Důraz je kladen na konstruktivistické přístupy k vyučování a na osvojování spíše kompetencí než vědomostí. Jedním ze způsobů podpory participace žáků ve vzdělávání je například dramatická výchova, dříve praktikovaná především v rámci volnočasových aktivit žáků (Zormanová, 2012; Pecina, Zormanová, 2009; Maňák, Švec, 2003).

Dramatická výchova využívá přirozeného lidského zájmu o dramatické situace a taktéž spontánní lidské schopnosti hrát. Variabilita a rozmanitost dramatických technik výrazně ovlivňuje edukační potenciál pro osobnostní a sociální rozvoj jedince (Valenta, 2008). Strukturované drama, hraní rolí či taktéž výuka příběhem coby techniky dramatické výchovy jsou již součástí vzdělávání v českých školách (Rámcový . . . , 2013). Méně známá je původem skotská metoda Storyline a její modifikovaná verze Global Storylines, která využívá potenciál dramatické výchovy a zároveň reflektuje globální a společenské problémy. Těmi jsou především udržitelný rozvoj, nerovný přístup ke zdrojům a konfrontace s diverzitou a odlišností.

Cílem následujícího textu je seznámit čtenáře s metodou Global Storylines a s jejími přínosy pro zvýšení motivace a participace v procesu učení, pro rozvoj osobnosti, podporu inkluze ve výuce, spolupráce a partnerství mezi učiteli a žáky a také pro práci s globálními tématy. Vycházíme jednak z teoretických zdrojů a praktických zkušeností ze zemí, kde se metoda Global Storylines ve výuce uplatňovala, ale také z dat získaných v rámci českého projektu, jehož cílem bylo implementovat Global Storylines do prostředí českých základních škol a sledovat efekt tohoto přístupu na učitele, žáky a třídní kolektiv. Tento projekt probíhal v letech 2013–2015 pod finanční záštitou ministerstva zahraničních věcí. Realizovala jej nezisková organizace NaZemi ve spolupráci s Institutem pro výzkum inkluzivního vzdělávání na Masarykově univerzitě. V rámci výzkumu byly stanoveny tři hlavní výzkumné oblasti: efekt metody Global Storylines na míru participace dětí ve vzdělávání, podpůrná role Global Storylines při výuce globálních témat a inkluzivní potenciál metody Global Storylines.

1 Metoda Storyline a její modifikace

V roce 1965 skotské ministerstvo školství vydalo publikaci s názvem *Základní školy ve Skotsku*, obsahující postupy a rady učitelům pro implementaci tehdejšího školního kurikula. Skotští učitelé byli pověřeni vytvořit nový

vyučovací přístup kombinující aktivní učení formou skupinové práce s exploračními metodami, umožňujícími propojení všech předmětů kurikula. V reakci na tyto požadavky byla na Univerzitě ve Strathclydu (University of Strathclyde) vytvořena metoda Storyline (Shugar, Bokus, Smogorzewska, 2013). V následujících letech byla metoda postupně zaváděna a stala se také součástí *A curriculum of Excellence*, skotského kurikula platného v letech 2004–2009. Základní principy tohoto dokumentu, například personalizace, možnost vlastní volby, relevance a hloubka předávaných vědomostí, plně korespondují s filozofií Storyline (Bell, Harkness, White, 2007).

Metoda Storyline je prezentována jako strukturovaný přístup kombinující expresivní dramatické prvky k prohloubení výuky v oblasti technických, sociálních a přírodovědných předmětů a také k usnadnění osvojování čtení, počítání a zdravého životního stylu. Žák je v rámci tohoto přístupu vnímán jako samostatně myslící bytost, nikoliv jako pasivní příjemce vědomostí (Cresswell, 1997).

S ohledem na rostoucí zájem společnosti o globální témata v posledních letech byla metoda Storyline využita Univerzitou ve Strathclydu také pro vytvoření modifikované formy s názvem Global Storylines. Ta obohacuje Storyline o tematiku již výše zmíněných globálních a společenských problémů. Tato témata žáci prozkoumávají v rámci fiktivních příběhů, v nichž se stávají členy komunity, čelící různým překážkám. Každý z příběhů sestává z konkrétního množství epizod. S příběhem pracuje školní kolektiv několik týdnů nebo měsíců, které žákům umožňují ztotožnit se svou „rolí“ a daný problém prozkoumat skutečně do hloubky¹.

Například v příběhu Obr od Bodláčí hory žáci nejdříve postupně vytvářejí své role vesničanů v prostředí fiktivního městečka. Poklidný život komunity usilující o titul Vesnice roku je záhy narušen událostmi způsobenými nečekaným návštěvníkem, později rozpoznaným jako obr, který se usadí nedaleko vesnice. V rámci následujících epizod se žáci snaží nalézt řešení situace, a to s pomocí starosty/starostky vesnice a také přizvaného odborníka na obry – obrologa. Střet s nezvaným hostem, cizincem, a hledání cest společné komu-

¹ Metoda Global Storylines zahrnuje čtyři příběhy, které jsou vhodné pro žáky různého věku. Příběh s názvem Výprava (*The Discovery*) sleduje problematiku vzájemné závislosti organismů a těžby a udržitelnost rozvoje. Příběh s názvem Voda (*Water Source*) je zaměřen na nedostatek vodních zdrojů – komunitu oslovuje jiná komunita, která žádá o azyl z důvodů vyčerpání zásob vody v jejich původním bydlišti. Třetí příběh Půda (*Our Crops, our Land*) se zabývá násilným zábořem půdy, ekologickým zemědělstvím a fair trade přístupem. Tři výše zmíněné příběhy jsou určeny pro děti starší deseti let. Čtvrtý příběh, Obr od Bodláčí hory (*The Giant of the Thistle Mountain*), reflektuje současná společenská témata, jako jsou konflikty, efektivní řešení sporů a akceptace odlišnosti. Poslední zmíněný příběh je určen dětem mladším deseti let (Curriculum . . . , 2014).

nikace napomáhá k rozvoji sociálních dovedností žáků. Bezpečné prostředí fiktivního příběhu opakovaně poskytuje možnost nezávislého rozhodování, osvojování nových dovedností a postojů a uplatňování svého vlivu na události. Žáci se tak učí, jak aplikovat a rozvíjet to, co již umějí, společně s hledáním nových cest k poznání (srov. McNaughton, 2011; Curriculum, 2014).

Global Storylines stojí v českém kurikulu na pomezí průřezových témat (výchova v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova aj.) a vzdělávacích oblastí (umění a kultura). S pozvolným odkláněním od informativní výuky tato metoda také reflektuje prvky konstruktivistické pedagogiky. Podstata konstruktivistického pojetí výuky je založena na využívání prekonceptů, neboť žák si do svého vzdělávání přenáší určitou představu o světě jako takovém. Vzdělávání a přijímání nových informací je tak založeno na dovednostech a schopnostech, které jsou již zafixovány.

Metoda Global Storylines kombinující prvky dramatizace a řady dalších aktivizačních technik tak společně se silným emocionálním prožitkem příběhu otevírá žákům nový prostor pro objevování globálních souvislostí. Prvky globálního vzdělávání, které tato metoda obsahuje, odráží nerovnost, konflikty a nespravedlnost s cílem podporovat kulturní porozumění a poznání kolektivní identity (Reynolds et al., 2015). Global Storylines je způsobem, jak uplatnit globální dimenzi ve výuce, a tím přímo navazuje na Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání definovanou pro období 2011 až 2015 (Národní strategie . . . , 2011)². Globální dimenze ve výuce má žákům pomáhat v tom, aby objevovali a chápali klíčová témata současného světa, přemýšleli o nich kriticky, kreativně a z různých perspektiv, uměli obhájit své stanovisko, přemýšleli o důsledcích svého jednání nyní a v budoucnu, uměli se postavit nespravedlnosti, předsudkům nebo diskriminaci, rozvíjeli pozitivní přístup k odlišnostem a účastnili se veřejného dění jako aktivní a odpovědní občané (Globální dimenze . . . , 2013, s. 11).

Základním předpokladem metody je, že témata otevírající se v epizodách příběhu je možné začlenit do všech předmětů kurikula. Zároveň lze však prolínat jednotlivé oblasti kurikula do příběhu. Samotná realizace tak není vázána na vytvoření „volného“ časového segmentu, v němž se třída věnuje pouze práci v příběhu, ale může docházet k prolínání obsahů a jejich obohacení. V rámci výuky jazyka tak žáci píšou dopisy různým aktérům příběhu či formulují otázky pro diskusi, během řešení problému mohou uplatnit různé typy početních operací či se věnovat tématům, která souvisí s přírodou,

² Vznik této strategie byl důsledkem rozšiřující se nutnosti globálního vzdělávání a taktéž nízkého povědomí české společnosti o globálních problémech a způsobech jejich řešení. Cílem strategie se stalo začlenění globálního vzdělávání do všech úrovní formálního i neformálního vzdělávání společně s osvětou určenou širší veřejnosti (Národní strategie . . . , 2011).

rostlinami a živočichy, lidskými sídly, hospodařením se zdroji (voda, půda) atd.

Na rozdíl od strukturovaného dramatu jsou vytvořeny podmínky pro dlouhodobější práci s jednotlivými tématy. Po každé epizodě příběhu je zařazena skupinová reflexe prožitého, během níž žáci opouštějí prostor své role a příběhu a diskutují o tom, co se v rámci příběhu událo a co se dozvěděli o sobě samých, o svých spolužácích a o světě. Cílem reflexe je propojit zkušenosti a prožitky z příběhu s tím, co žáci zažívají ve svém životě a co je aktuálním tématem v komunitě, v níž žijí.

Zde zmíněné příběhy poskytují rámec pro dlouhodobou práci, v níž je hojně využívána projektová metoda, stejně tak jako techniky dramatické výchovy. Využití kombinace pracovních technik vede k rozvoji kritického myšlení a dovedností, podporuje spolupráci a skupinovou práci společně s vyšší mírou participace žáků v procesu učení. Žáci čelící problematickým situacím se učí porozumět závažnosti a zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí. Systematická práce v rolích, které si žáci v rámci příběhu vytvářejí, poskytuje bezpečné prostředí pro prozkoumávání různých a často také kontroverzních témat (McNaughton, 2014).

2 Metodologie výzkumného šetření

Partnerský tříletý projekt s názvem „Rozšiřování participativní výuky globálních témat na 1. stupni základních škol metodou Global Storylines“ byl zahájen v roce 2013 coby spolupráce mezi Centrem globálního vzdělávání NaZemi a Institutem pro výzkum inkluzivního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity s podporou ministerstva zahraničí. Cílem výzkumu bylo popsat postup implementace pedagogického přístupu Global Storylines v prostředí českých škol a efekt tohoto přístupu na učitele, třídní kolektiv a žáky. Zaměřily jsme se na tři výzkumné oblasti: na potenciál GSL pro participaci, inkluzi a globální témata ve výuce.

Všechny základní školy v Jihomoravském kraji byly k účasti projektu přizvány elektronickou cestou. Účast v projektu od nich nevyžadovala žádné finanční náklady, nicméně obnášela časovou investici minimálně dvou učitelů ze školy, kteří se v prvních měsících účastnili školení spojených s Global Storylines a v následujících měsících metodu praktikovali ve svých třídách. V prvním cyklu se projektu účastnilo šest pedagogů ze dvou základních a z jedné mateřské školy, jednalo se o menší školy v malých sídlech. Druhého cyklu se pak účastnilo šestnáct pedagogů z osmi základních škol a jedné mateřské školy, ve vzorku tentokrát byla zastoupena pestřejší škála škol,

od vesnických malotřídek po sídlištní školy ve velkoměstě. Příběhy byly v základních školách realizovány ve třídách prvního stupně.

Pro naplnění výzkumného záměru – tedy sledování procesu implementace metody a jejích efektů na učitele, žáky a třídní kolektiv – byla využita kombinace následujících kvalitativních výzkumných metod: opakované přímé pozorování práce ve třídách (tři až čtyři pozorování v každé třídě), individuální a skupinové rozhovory s učiteli a žáky, analýza psaných učitelských reflexí jednotlivých epizod příběhu a analýza dalších výstupů v podobě žákovských prací a děl, fotografií pořízených učiteli atd.

Pro první cyklus projektu byl ve všech zapojených školách použit příběh Obr od Bodláčí hory. Druhý cyklus implementace metody ve školním roce 2014/2015 realizovaný na osmi školách zahrnoval příběh Obr od Bodláčí hory a příběh Půda.

Předmětem analýzy byly doslovné transkripce individuálních a skupinových rozhovorů, písemné učitelské reflexe, terénní poznámky z pozorování a další výstupy. V souladu s induktivní výzkumnou logikou jsme analytické celky nejprve zpracovaly formou otevřeného kódování a vzniklé kódy transformovaly do obecnějších kategorií. Tento postup umožnil dát prostor vedle oblastí vymezených výzkumnými otázkami také tématům, která se až v průběhu analýzy ukázala být podstatná pro využití metody v prostředí českých škol a která se promítla do názvů a obsahů následujících podkapitol.

3 Výsledky výzkumného šetření

3.1 Příběh jako motivační faktor

Zvýšení motivace žáků k práci ve vyučování byla pedagogy uváděna jako jeden z hlavních efektů využití metody Global Storylines (GSL) ve školním prostředí.

Ta jejich práce, jejich nadšení, jejich touha. Myslím, že nadšení dětí je hnacím motorem pro učitele. Já z toho můžu být vyčerpaná... ale jsou to zase ty děti, které – řekneme, že jdeme do Bodláčkova – a oni: „Hurá, hurá!“ (reflexe učitele)

Učitelé ve svých výpovědích popisovali vtažení dětí do děje a vysokou míru jejich angažovanosti. Žáci byli na práci v příběhu koncentrováni (což bylo učiteli často popisováno jako kontrast s běžnou výukou) a byli také jeho aktivními tvůrci a účastníky. Z pohledu učitelů se žáci v průběhu realizace příběhu těšili do školy. Podobně pak byla popisována motivace pramenící z radosti z činností spjatých s příběhem, a to jak u žáků – *můžeme stavět domy*, tak u učitelů – *je vidět, že je to baví*. Více než učení byla práce v příběhu

žáky vnímána jako hra ve smyslu činnosti, kterou si do značné míry volí sami a která je pro ně zábavná.

Využití práce v rolích omezuje z pohledu učitelů ostych žáků a napomáhá zapojení těch, kteří se v běžné výuce neprosazují. Jak z výpovědi vyplynulo, ne jeden z pedagogů byl aktivitou jindy nesmělého žáka překvapen.

Vyzvali jsme je, kdo chce být starosta, a děti se normálně hlásily, prvňáci! Děti, které se chodí ptát, jestli to mají dobře. (diskuse s učiteli)

V momentě, kdy začnou reagovat normálně pasivní děcka, tak mi naskočí husi kůže z toho, že to funguje a že to má smysl. (rozhovor s učitelem)

A tohle bylo bez přípravy, protože to byl jejich improvizovaný nápad a oni vytvořili úžasnou mapu města. Měli tam cesty, tu budovu. Já jsem koukala, protože to bylo úžasně. (rozhovor s učitelem)

A hlavně mě to obohatilo v tom, že děcka to hrozně bavilo a že na to vůbec nejsou malí, takhle uvažovat. Tím mě hrozně překvapily... Ty děti vidím úplně jinak, než když počítáme v matematice. (rozhovor s učitelem)

Zvýšení motivace v rámci výuky je efekt, který významně souvisí s tématy, o kterých pojednávají následující podkapitoly. Podílí se totiž na ní větší prostor pro participaci, pro uplatnění vlastní kreativity a imaginace a také pro získávání kompetencí pro spolupráci a řešení konfliktů v rámci skupiny.

3.2 Participace a spolupráce

Metoda Global Storylines podporuje spolupráci mezi žáky a také jejich participaci, která se neodvíjí od jejich výkonu a úspěšnosti v jiných školních aktivitách. Učitelé byli často překvapeni zápallem žáků pro samostatné hledání informací k řešení problémů komunity. Zmiňována byla také spontánnost a nápaditost žáků při řešení úkolů, při nichž často využívali techniky, o nichž učitelé netušili, že je žáci ovládají (softwarové programy atd.). I v této souvislosti se naskytla příležitost pro vyniknutí i jinak pasivním žákům, kterým fiktivní komunita umožnila vystoupit z role obvykle zastávané v třídním kolektivu.

Děcka hodně bavilo studium obrů, hodně toho nanosili. Šli do toho sami, spontánně. A oni opravdu chodili a ptali se doma a knížky nosili atd. (rozhovor s učitelem)

Tím, že každý měl přispět svým nápadem (svého povolání), jak vesnici pomoci vyhrát soutěž, dostali se ke slovu i ti, co se běžně do diskusí nezapojují (dělá jim potíže aktivně se zapojit). Tady jednali za svoji postavu, od které se očekává příspěvek. (reflexe učitele)

Zapojení i méně aktivních žáků svědčí o inkluzivním potenciálu metody Global Storylines. Žáci v rámci příběhu získávají prostor k ovlivnění dění ve

třídě i dalšího směřování příběhu. Učitel a žáci se vidí v nových situacích a objevují tak nový prostor k uplatnění se i v rámci jiných než každodenních školních aktivit. Možnost participace je tak rozšířena i pro ty žáky, kteří mají například obtíže v ústním vyjadřování či v písemném projevu. Flexibilita této metody, a to co se týče jak volby témat, tak aktivit, umožňuje učiteli reagovat na potřeby třídy. Odlišnost je zároveň i klíčovým tématem příběhů:

Naučili jsme se, že nemusíme všechno soudit podle toho, jak to vypadá, ale podle toho, jaké je to uvnitř. (rozhovor se žáky)

Posílení spolupráce mezi žáky bylo reflektováno nejen učiteli, ale také žáky samotnými. Utváření skupin často probíhalo spontánně, na základě aktuálních potřeb fiktivní komunity, neboť žáci v rámci příběhu sami přebírali iniciativu.

Mně se to strašně líbilo, že můžu něco dělat s Davidkem nebo Anetkou, že se pohádáme, ale pak se zase smíříme. (rozhovor se žáky)

Společné prožití různých, i kontroverzních situací napomáhá k rozvoji vztahů, solidarity a empatie. Žákům umožňuje práce s příběhy nabýt kompetence důležité pro skupinovou práci: schopnost vyjádřit svůj názor, naslouchat názorům druhým a vyjadřovat se k nim, dávat si slovo, společně rozhodovat a řešit konflikty, přebírat iniciativu a uplatňovat svůj vliv.

Dětem to pomohlo mezi sebou si uvědomit pravidla sžívání a komunikace a snažit se vyhovět si. I to, co prožívali, že měli společné téma, úkol – tak si myslím, že to bylo fajn. (rozhovor s učitelem)

Učitelé dále zmiňovali rozvoj komunikačních schopností žáků společně s rozvojem dovedností vyplývajících z nutnosti nalézt kompromis při řešení různých obtíží v komunitě.

3.3 Rozvoj sebevědomí žáků

Rozvoj sebevědomí žáků byl zaznamenán nejen učiteli, ale nepřímo také žáky samotnými.

A vidíme, že odhodí svoji identitu, která je třeba introvertní, a ve své roli, když se do toho položí, si nastaví, že je někdo, kdo je úplně jiný, což mu dodá sebedůvěru a sebevědomí a najednou se ozývá úplně jiným stylem, což je super. (rozhovor s učitelem)

Žáci nabývali sebevědomí prostřednictvím uvědomění si schopností, které získali (upevnili) během práce na příběhu. Ve svých výpovědích zmiňovali coby pozitivní zejména svobodu, kterou dostali při výběru své identity (což je jeden z prvních kroků budování komunity v příběhu). Důležitá byla v očích

děti zejména privilegia spojená s dospělostí, a to rozhodovací pravomoci a respekt.

Ony prostě zažijí úspěch díky tomu, že to naplánují, nakreslí schéma, zahrají, a ostatní se jich na to ptají a poznají to – a ten moment, kdy ostatní poznají, co jsme teď zahráli, to je ten úspěch. Pro ně je to pocit uspokojení, což je strašně důležité pro sebedůvěru. (rozhovor s učitelem)

Mně se líbí, že tam každý máme svůj názor, můžeme si vybrat povolání a vymyslet svůj příběh, jak tam žijeme. (reflexe se žáky)

Hlasování bylo jednou z častých cest, jak se žáci učili chápat váhu svého hlasu v rámci komunity. Otevírala se jim tak možnost, jak vyjádřit názor a sledovat jeho důsledky. Prezentace vlastního názoru ve skupině vyžaduje vyšší míru odvahy žáka a tím také podporuje rozvoj jeho sebevědomí. Z pohledu pedagogů vytvoření nové identity napomáhá k oproštění se od případného tlaku současné pozice ve třídě či od interních problémů samotného žáka. V rámci role má žák jedinečnou příležitost zažít úspěch, což má podle názoru pedagogů velký vliv na budování jeho sebevědomí.

Rozvoj sebevědomí se netýkal jen žáků jako individuů, souvisel také s lepším poznáním ostatních a celého kolektivu. Žáci v rozhovorech často mluví o tom, že jsou překvapeni svými schopnostmi nebo schopnostmi spolužáků:

Co vás překvapilo?

Že se nám docela povedlo to náměstí, no prostě jsme si mysleli, že se nám to vůbec nepovede.

Co jste se dozvěděli nového?

Třeba jsme zjistili, že nějací kamarádi umí hezky malovat a tak.

Hm, dozvěděla ses, že někdo umí hezky malovat. Ještě o někom jste se něco dozvěděli, co jste nečekali?

Že budou mít (ostatní) takový dobrý nápady. (rozhovor s dětmi)

Žáci nabývají sebevědomí také skrze uvědomění si schopností, které získali nebo upevnili v rámci práce na příběhu, jako je jimi často zmiňovaná schopnost rozhodnout se, dohodnout se a spolupracovat. Rozeznávají také jejich přenositelnost a význam v běžném životě.

3.4 Rozvoj imaginace

Představitivost žáků se odrážela v jejich spontánních reakcích, v budování prostředí vesnice, v jejich rolích a v řešení rozmanitých úkolů. Žáci byli pro své nápady velmi zapálení a nebáli se je při skupinových diskusích mezi sebou hlasitě obhajovat. Učitelé popisovali svůj údiv nad tím, jak snadné je pro žáky ponořit se do příběhu a zapojit svoji fantazii. Pozitivně hodnocena byla míra

kreativity, kterou žáci používali při řešení obtíží v komunitě a kterou učitelé často nepředpokládali.

Každopádně byly tam pro mě potěšující momenty v tom, že když vidím ty děcka, jak se do toho dostávají, a když začnou rozvíjet fantazii, tak to je super. To, jak diskutují o věcech, které vlastně nejsou reálné, a jsou schopny se o to přít, to mi přijde vtípné. Ta dětská fantazie, jak se bijí za něco, co vlastně neexistuje, co si jen vyfantazirovali. (skupinová diskuse s učiteli)

Vnímám, že podceňuji dětskou fantazii, jsem překvapená, že je bohatší než fantazie má. (písemná reflexe učitelů)

Žáci ocenili prostor pro vlastní tvorbu společně s pestrými technikami, které mohli využít. Z odpovědí žáků bylo patrné nadšení v souvislosti se všemi aktivitami v rámci příběhu a zainteresovanost v ději. Dětská představivost a práce v rolích přinášela žákům dojem jiného než školního prostředí.

Mně se to zdá takový, že si připadám jinde než ve škole. (skupinová diskuse se žáky)

To, že žáci definovali aktivity v rámci příběhu jako „hru“, a nikoli jako „učení“ poukazuje na to, že potenciál příběhu pro „učení se“ nebo výstupy v podobě „naučených“ znalostí a dovedností nejsou učiteli zdůrazňovány a/nebo žáky vnímány. Na druhé straně se od žáků jedná o spíše pochvalné vyjádření kontrastu mezi aktivitami, nad kterými nemají moc a které hodnotí jako nudné („učení“) a mezi aktivitami, které vnímají jako zábavné a dobrovolné („hra“). „Hra“ tedy vstupuje do běžné školní práce jako motivující a zábavný prvek, aniž by tím byl oslaben její význam pro učení.

3.5 Vývoj vztahu učitele a žáka

Fiktivní prostředí příběhu a komplexní témata, které žáci společně s učitelem řeší, poskytují prostor pro vzájemné poznávání a ocenění. Jak učitelé ve svých výpovědích v rámci reflexí a diskusí uváděli, byli velmi překvapeni tím, co všechno jejich žáci dokážou a jak jiní umějí být oproti běžným výukovým situacím. Tuto jinakost popisovali termíny „dospělí“, „ukázněnější“, „schopnější“ či „bystřejší“. Pedagogové oceňovali žákovské nápady i technickou zručnost při jejich realizaci. Stejně tak i žákům nabízí příběh poznání učitele v nových situacích a nových rolích. Struktura příběhu často napomáhá tomu, aby se role žáků a učitele vyrovnaly nebo vyměnily – učitel bývá často v příběhu tím, kdo ví méně než ostatní, a musí se žáků v rolích ptát na radu a názor. Žáci se dostávají do role expertů poučujících učitele, tradiční hierarchický vztah mezi učitelem a žáky mizí. Prožívání příběhu napomáhají hravé aktivity i jejich fyzické uspořádání.

Vzhledem k tomu, že se pracuje na zemi, že jsem nestála nad nimi jako učitel, jsem je vždycky spíš naváděla, bylo to takové partnerské, a spíš mě někdy školily ty děcka. Vždycky, když s nimi sedím v kruhu, komunikace je jiná. Nestojím nad nimi, nehučím: „Otevři si sešit,“ ale jsme na jedné lodi na tom koberci. (rozhovor s učitelem)

Společné prožívání příběhu v rámci rozmanitých rolí nabízí prostor pro společné učení, objevování nových témat a získávání nových dovedností. U žáků lze tento posun ilustrovat již výše zmíněným rozvojem imaginace, spolupráce či změnou vztahů v kolektivu. Jak jeden z učitelů uvedl – žáci měli možnost dělat si v rámci „hry“ to, co chtěli. U učitelů se, jak sami uváděli, více jednalo o rozvoj vlastních dovedností či překonávání dříve obtížných aktivit (např. překonání ostychu z práce v roli, zadávání práce do dvojic či skupin).

Mně se jednoduše vstupuje do role. Já si to užívám. Je pro mě příjemné být i v jiné roli než ve vedoucí. A je pro mě pozitivní, že v té roli jsou děti schopné se se mnou bavit opravdu tak, že jsem ten Vašek-důchodce. To mě vždycky překvapuje, oni se ve svých rolích chovají jinak. (rozhovor s učitelem)

Dlouhodobá práce s příběhem z pohledu učitelů pozitivně ovlivňovala atmosféru ve třídách, což bylo úzce spojeno s pocitem bezpečného prostředí, které fiktivní komunita v příběhu nabízí. Právě proto, že se žáci cítí bezpečně, mají odvalu a chuť experimentovat ve své nové roli. Mají možnost chovat se a jednat jako dospělí a přijmout odpovědnost.

3.6 Global Storylines jako obohacení výuky

Pro učitele představuje Global Storylines prostor pro využití nových postupů a metod, například v podobě dramatechnik, či pro větší diferenciaci v rámci výuky. Učitelé se díky práci v příběhu i následně v běžné výuce cítili „nápaditější“. Jak z rozhovorů a psaných reflexí vyplynulo, Global Storylines poskytlo pedagogům svobodu a prostor experimentovat a vyzkoušet nové formy práce (a spolupráce) v hravém kontextu příběhu. Napomohlo také v objevení nového prostoru k vlastnímu rozvoji. Pozitivní zkušenost s GSL následně některé z učitelů motivovala k vyhledávání podobných, ovšem časově méně náročných dramatických činností.

Neměli jsme zkušenost s globální výchovou, člověk si myslí, že jim jen ukáže, že je svět a že nejsme jen my tady, a nakonec zjistí, že je to o tom, že se umím bavit se svým kamarádem a že mu umím naslouchat. To je hezký. (rozhovor s učitelem)

Díky práci s metodou Global Storylines byl pedagogům poskytnut prostor pro otevření témat, k nimž by se dostali v běžném kurikulu mnohem později či vůbec. Těžiště globálních témat bylo z jejich pohledu více než se samotným

tematickým obsahem spojeno s rozvojem osobnostních vlastností žáků, s empatií a se společným soužitím.

Donutilo nás to zabývat se věcmi a třeba pohledy konkrétně na tu obec a spolupráci, tak jak bych to s dětmi nedělala. (diskuse s učitelí)

Realizaci příběhu v rámci běžných školních dnů bylo možné přizpůsobovat žákům a individuálním situacím díky flexibilitě metody Global Storylines. Pokud nebyli žáci soustředění, případně ve vhodném rozpoložení, učitelé činnosti přiměřeně přizpůsobovali (některé činnosti zkrátili apod.). Příběh byl pojímán jako doplněk nebo oživení výuky, což se promítalo také do přístupu pedagoga. Učitelé v souvislosti s vysokou motivací žáků zmiňují právě tento „ozvláštňující“ efekt práce s příběhem a rolí, kterému žáci sami říkají „obrování“. Na druhou stranu učitelé ocenili velmi konkrétní podobu metodiky k jednotlivým příběhům.

Někdo nám dal metodiku a nemusíme ji vymýšlet. Ta metodika je tak vymyšlená, že nemáme potřebu vnášet další věci. (diskuse s učitelí)

Pedagogové se však domnívali, že pokud by byl příběh přítomen po celý školní rok nebo by byl do výuky zařazován příliš často, jeho kouzlo by vyprchalo. Právě toto krátkodobé, například dvěma vyučovacími hodinami ohraničené využití z jejich pohledu umožňuje naprosté ponoření do příběhu, vstoupení do rolí a života vesnice.

3.7 Přesah příběhu do života žáků a učitelů

Přesah příběhu do běžného života žáků vyplýval z vysoké motivace a emocí, které měli žáci s příběhem spojené.

Protože i v družině se dokážou zklidnit sami. Třeba já jsem policajtko tady v Koníkově, takže já je tam okřikuju, aby se ztišili, ještě dřív, než to stihnu říct já. (rozhovor s učitelem)

Přenos byl patrný v aktivitách mimo příběh, v nichž se projevil spontánní spolupráci žáků i v řešení konfliktů. To lze ilustrovat příkladem konfliktu v družině, který žáci vyřešili samostatně za pomoci svých příběhových rolí. Převádění příběhu do života bylo cíleně prováděno v rámci reflexí po každé epizodě, kdy kolektiv diskutoval například o tom, zda je možné vidět rysy obrova chování někde v okolí (např. obr a jeho rozladěnost – tatínek také bývá mrzutý).

Jak učitelé uváděli, změna třídní atmosféry, k níž docházelo při implementaci příběhu ve všech třídách, eliminovala také dříve časté kázeňské obtíže.

Kázeňské problémy zmizely úplně, neřeším nic, hezké dny máme. A to jsem tři roky, kdy jsem tam měla problémového chlapečka, nebyla zvyklá mít klidné dny ve třídě. A kdo tam potřeboval lumpačit, tak najednou nelumpači. (diskuse s učiteli)

Dle jejich výpovědí pozitivní atmosféra ve třídách přetrvala i po ukončení příběhu.

Zodpovědní, pracovití, přemýšliví, to jsou plody těch dvou měsíců v reálném životě. (diskuse s učiteli)

A určitě se to teď promítá dál do vyučování, já k nim přistupuji jinak a asi i oni ke mně, v našem kolektivu je nesmírný klid a přátelské prostředí. (diskuse s učiteli)

Příběh se s reálným životem nepropojuje jen na úrovni získaných kompetencí, ale také na úrovni znalostí – podněty z příběhu tak žáky vedou k dalšímu zkoumání a objevům. Diskuse o původu potravin přiměla žáky v jedné ze zúčastněných tříd tázat se vedení školní jídelny na to, odkud jsou používané potraviny, tentýž „průzkum“ žáci provedli i doma. Jedna z vyučujících také reagovala na obtíže dětí s volbou povolání své fiktivní postavy úkolem diskutovat o volbě povolání s rodiči a ptát se jich, jaké vzdělání musí mít a co všechno musí umět k tomu, aby svou práci mohli vykonávat.

Závěr

Kvalitativní analýza využití metody Global Storylines k rozšiřování participativní výuky na prvním stupni základních škol prokázala pozitivní vliv příběhu na vývoj osobností žáků, mezilidských vztahů (žák–učitel a žák–žák), změnu třídního klimatu, vyšší úroveň participace a zájmu žáků o školní aktivity. Zaznamenán byl také pozitivní vývoj dovedností v oblasti imaginace a komunikačních dovedností. To potvrzuje taktéž například experimentální studie Smogorzewské (2014), která ukázala, že metoda Storyline pozitivně ovlivňuje vývoj jazykové kreativity, a to již v předškolním věku.

Naše studie má však ryzě explorační charakter a její závěry nemohou být považovány za reprezentativní. Zejména výběr respondentů v našem výzkumu byl v tomto ohledu výrazně limitující, a to především ve vztahu k jejich nízkému počtu a nenáhodnému výběru. U zúčastněných pedagogů lze předpokládat vyšší motivaci k využití méně tradičních metod vzdělávání, a tedy i otevřenější přístup k učitelské práci obecně. Je také možné předpokládat, že ve školách zapojených do projektu je pozitivnější pracovní atmosféra, která poskytuje pedagogům pocit bezpečí a prostoru pro experimentování. Ti se tak cítí méně svázáni tradičním kurikulem a společně s pocitem větší svobody se méně obávají i případných neúspěchů, spojených s implementací nové metody.

Jak bylo již zmíněno výše, metoda Global Storylines byla z pohledu žáků a pedagogů hodnocena jako velmi přínosná. Bezpečné prostředí fiktivní komunity poskytlo žákům prostor pro poznávání jeden druhého, objevování a prohlubování svých dovedností v oblasti komunikace i osobnostních vlastností v úzké souvislosti s vyšší úrovní participace, vědomí váhy svého hlasu a rozvoje spolupráce mezi žáky. Výzkumná zjištění této kvalitativní studie korespondují se závěry výzkumů realizovaných ve Skotsku McNaughtonovou (2012) a neziskovou organizací WOSDEC, centrem globálního vzdělávání v Glasgow, která ve spolupráci s Univerzitou ve Strathclyde v letech 2010 až 2013 implementovala zmíněnou metodu v prostředí skotských škol.

Vzhledem k dlouhodobé práci žáků v rámci fiktivní komunity lze však tuto metodu považovat za časově náročnou a jako takovou ji popisovali i zúčastnění pedagogové. I přesto, že vysoká angažovanost žáků v příběhu a jejich nadšení z aktivit s ním spojených působila na participující učitele co by motivační faktor, ne vždy bylo možné jednoduše kombinovat každodenní školní režim s vývojem příběhu. Těmto obtížím čelili zejména pedagogové těch škol, které ve stejný čas realizovaly více školních projektů. Zároveň ale jasně strukturovaný scénář příběhu slouží učitelům jako výrazná opora, která umožňuje flexibilně se přizpůsobovat povaze a životu třídy a školy.

Tak jako se pedagogové pokoušeli přenášet témata života fiktivní komunity do předmětů kurikula, využívali příběh pro upevnění již osvojené látky z různých předmětů. Transfer vzdělávacích obsahů z předmětů do příběhu a naopak z příběhu do předmětů probíhal oboustranně.

Příběh byl vnímán jako spontánní nenásilná cesta diskuse o globálních tématech, jejichž probrání by bylo v rámci každodenního kurikula problematické. „Globální rozměr“ příběhů nebyl chápán zjednodušeně jako „poučení“ o tom, jak žijí lidé v jiných částech světa, ale zahrnoval nabývání schopností, jako je kritické myšlení, schopnost nahlížet na problém z různých perspektiv, vcítit se do situace druhého, pojmenovávat nespravedlnost a diskriminaci, být otevřený v komunikaci a opatrný v úsudcích. Příběhy také poskytují prostor pro diskusi o komplexních vztazích v současném světě, o hospodaření s půdou a zdroji, o pracovních podmínkách lidí zastávajících různé typy profesí atd. a v tomto ohledu jsou dobrým způsobem, jak naplňovat potenciál výuky napříč předměty (Národní strategie . . . , 2011).

Literatura

- BELL, S., HARKNESS, S., WHITE, G. 2007. *Storyline: Past, Present & Future*. Glasgow: Enterprising Careers. 256 p. ISBN 978-09-4764-916-6.

- CRESSWELL, J. 1997. *Creating Words, Constructing Meaning: The Scottish Storyline Method*. Portsmouth: Heinemann. 124 p. ISBN 978-04-3507-244-5.
- Curriculum for Excellence* [online]. c2014, poslední revize neuvedena [cit. 2016-03-09]. Dostupné z: <http://www.globalstorylines.org.uk/cfe>.
- Globální dimenze ve výuce: příručka pro vzdělávání učitelů* [online]. c2013, poslední revize 17. 7. 2013 [cit. 2016-03-09]. Dostupné z: <http://www.globalnirozvojevzdelavani.cz/grv-materialy/premyslime-o-grv.html?download=84>.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MCNAUGHTON, M. J. 2011. Relationships in Educational Drama: A Pedagogical Model. In SCHONMANN, S. (Ed.). *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 125–131. ISBN 978-94-6091-332-7.
- MCNAUGHTON, M. J. 2012. We Know How They Feel: Global Storylines as Transformative, Ecological Learning. In WALS, A. E. J., CORCORAN, P. B. (Eds.). *Learning for Sustainability in Times of Accelerating Change*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers, pp. 457–476. ISBN 978-90-8686-203-0.
- MCNAUGHTON, M. J. 2014. From Acting to Action: Developing Global Citizenship Through Global Storylines Drama. *The Journal of Environmental Education*, vol. 45, no. 1, pp. 16–36. ISSN 0095-8964. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00958964.2013.804397>.
- Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání 2011–2015* [online]. c2011, poslední revize 25. 3. 2011 [cit. 2016-03-09]. Dostupné z: http://www.mzv.cz/file/612334/Narodni_strategie_globalniho_rozvojoveho_vzdelavani_pro_obdobi_2011___2015.pdf.
- PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita. 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání (verze platná od 1. 9. 2013): úplné znění upraveného RVP ZV* [online]. c2013, poslední revize 28. 1. 2013 [cit. 2016-03-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/29397/download>.
- REYNOLDS, R. ET AL. 2015. *Contesting and Constructing International Perspectives in Global Education*. Rotterdam: Sense Publishers. 230 p. ISBN 978-94-6209-989-0.
- SHUGAR, G. W., BOKUS, B., SMOGORZEWSKA, J. 2013. *From Reference Situation to Narrative Text*. Piaseczno: Lexem. 167 p. ISBN 978-83-936258-5-7.
- SMOGORZEWSKA, J. 2014. Developing Children's Language Creativity through Telling Stories: An Experimental Studies. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 13, pp. 20–31. ISSN 1871-1871. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.005>.
- VALENTA, J. 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.
- ZORMANOVÁ, L. 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky*. Praha: Grada Publishing. 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

Autorky

PhDr. Mgr. et Mgr. Ivana Márová, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, Poříčí 9, 603 00 Brno,
e-mail: marova@mail.muni.cz

Mgr. Lenka Slepíčková, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání, Poříčí 31a, 603 00 Brno,
e-mail: slepicka@mail.muni.cz