



KOMUNITNÍ PŘÍSTUP

Metodický text pro studenty učitelství

Jan Činčera, Lukáš Vízek, Martin Bílek et al.

Gaudeamus 2019

www.lipka.cz/civis



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání


MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Publikace vznikla s podporou projektu OP VVV CIVIS: zaostřeno na občanské a sociální kompetence, reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000672, řešeném v letech 2016–2019.

Autoři

Jan ČINČERA (kap. 1–4)

Lukáš VÍZEK

Martin BÍLEK

Ivo KRÁLÍČEK

Irena LOUDOVÁ

Veronika MACHKOVÁ

Michal MUSÍLEK

Přemysl ŠTINDL

Eva ŠVARCOVÁ

© J. Činčera, L. Vízek, M. Bílek et al., 2019

ISBN 978-80-7435-756-5 (print)

ISBN 978-80-7435-757-2 (pdf)

Obsah

1 Úvod	4
2 Vymezení pojmů	4
3 Přínosy místně zakotveného učení	6
4 Bariéry pro zavádění místně zakotveného učení	7
5 Příklady komunitního přístupu v praxi	8
5.1 Active Citizens	8
5.2 Škola pro udržitelný život	17
5.3 Global Storylines	22
5.4 GLOBE	30
6 Závěr	34
Literatura	35

1 Úvod

Text se zabývá problematikou propojování školní výuky s okolní komunitou. Je určen především studentům učitelských oborů. Jeho cílem je odpovědět na následující otázky:

- Jaké jsou přínosy využití komunitně orientované výuky?
- Jaké bariéry brání využití komunitního přístupu ve výuce?
- Jaké příklady dobré praxe komunitně orientované výuky známe z České republiky?

Text vychází jednak z rešerše relevantních zdrojů a ze zkušeností center environmentální výchovy (Lipka, Sever, NaZemi, Varianty a Tereza), které se podílely na jeho zpracování, a jednak ze zkušeností oborových didaktiků působících na univerzitách spolupracujících na projektu CIVIS (Pedagogická a Přírodovědecká fakulta Univerzity Hradec Králové a Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity). Obsahuje také příklady z praxe, které poskytli autorům metodici uvedených center environmentální výchovy.

2 Vymezení pojmů

Propojování školní výuky s komunitou se často spojuje s přístupy, jako je „místně zakotvené učení“, „komunitně zakotvené učení“, či „servisní výuka“.

Místně zakotvené učení je označení pro široký přístup k výuce založený na mezipředmětovém propojování škol s jejich místní komunitou (Sobel, 2005; Stone & Barlow, 2005; Smith, 2007). Přestože místně zakotvené učení (place-based education) představuje relativně nový přístup, jeho kořeny můžeme najít v myšlenkách Aldo Leopolda, Johna Deweyho, P. Freireho a dalších pedagogických reformátorů. Místně zakotvené učení jako specifický přístup se pak objevuje na počátku 90. let ve Spojených státech, kde je prosazováno organizacemi jako je The Orion Society, Centre for Ecoliteracy či Community-Based School Environmental Education Project (CO-SEED) (Stone & Barlow, 2005; Smith, 2007).

Místně zakotvené učení je průřezové (tj. není vázáno na jediný předmět, ale předpokládá funkční mezipředmětové vazby), zkušenostní a reflektivní (Gruenewald, 2008). Mělo by vycházet ze spolupráce s místními organizacemi, úřady a firmami (Centre pro Place-based Learning and Community Engagement, 2017a). Metodicky čerpá především z outdoorové pedagogiky, projektové výuky či tzv. servisní výuky (překlad také „učení službou“), aktivit zaměřených na konkrétní pomoc lokalitě (service learning). Vzhledem ke svému zaměření a důrazu na participační přístup jsou programy místně zakotveného učení také zpravidla poměrně dlouhé, případně probíhají kontinuálně bez jasného

zakončení. Programy místně zakotveného učení zpravidla cílí na široké spektrum žákovských kompetencí a specificky na posilování jejich vztahu k místu.

Protože vymezení místně zakotveného učení je poměrně vágní, můžeme v jeho rámci najít značnou variabilitu přístupů. Důležitou dimenzí je zejména vztah ke kritické reflexi sociálně ekologických problémů v komunitě, kde se můžeme setkat se dvěma odlišnými přístupy. První zdůrazňuje důležitost budování vztahu ke komunitě a varuje před příliš brzkým zapojováním žáků do reflexe jejich problémů. Tento přístup patrný zejména u Davida Sobela (1993, 1996, 2003, 2005, 2008) či Davida Orra (1994). Sobel v zásadě neodmítá důležitost výuky environmentálních problémů a konfliktů, pouze doporučuje věnovat se jí až v době, kdy mají žáci vytvořený vztah k přírodě a své komunitě, a kdy jsou na konfliktní témata vývojově připraveni. Související praxe pak může zdůrazňovat spíše outdoorová východiska místně zakotveného učení, tj. důraz je (zejména u žáků na úrovni prvního stupně) kladen například na poznávání a prožívání místní přírody prostřednictvím zkušenostně orientovaných aktivit. Sobel (1998) například podrobně popisuje příklady aktivit, ve kterých se žáci učí mapovat svoji komunitu (např. místní potok) a u toho si rozvíjí související kompetence v oblasti přírodních věd, společenských věd atd. Velký důraz klade Sobel (1993) také na vytváření vztahu dětí k jejich „zvláštním místům“ (special places), prostřednictvím kterých si děti rozvíjí zájem o širší komunitu. Realizované projekty pak mají spíše nekonfrontační charakter.

Druhý pól představuje David Gruenewald (2008), který zdůrazňuje důležitost kritické reflexe sociálně-ekologických problémů komunity a důležitost zapojování žáků do jejich řešení. Kritické místně zakotvené učení by podle něj mělo obsahovat dvě vzájemně provázané dimenze: dekolonizace a reinhibitace. Reinhibitace je podle něj zaměřena na „sociálně a ekologicky správný způsob života“ na narušených místech. Reinhibitace tedy vede ke změně životního stylu, přizpůsobené místním podmínkám a problémům, s cílem dlouhodobého zlepšování stavu komunity. Cílem dekolonizace pak je naučit se rozpoznat příčiny a projevy sociálního a ekologického narušení komunity a získat kompetence k jejich aktivnímu řešení. Dekolonizace tedy vede k aktivnímu občanskému chování žáků v komunitě.

Žáci se tedy učí tak, že samostatně zkoumají místní komunitu a podle situace podnikají akce na řešení jejich problémů. Místně zakotvené učení přirozeně propojuje výuku v učebně s výukou v terénu – žáci mohou například mapovat místní problémy, sbírat v komunitě data či prezentovat výsledky své práce na veřejnosti (Duffin et al., 2006; Smith, 2007; Gruenewald, 2008; Johnson, Duffin & Murphy, 2012). Dekolonizace je ve své podstatě kritická a konfrontační vůči dominantním společenským mechanismům a mocenským strukturám a vytváří metaforu školy jako agenta změny, spíše než instituce připravující žáky na hladké začlenění do stávajících společenských struktur.

Diskurs místně zakotveného učení (place-based education) se do českého prostředí dostal poměrně nedávno, díky iniciativě center environmentálního vzdělávání (SEVER, Nadace Partnerství).¹

3 Přínosy místně zakotveného učení

Programy místně zakotveného učení zpravidla cílí na široké spektrum žákovských kompetencí a specificky na posilování jejich vztahu k místu.

Řada autorů předpokládá přínos programů místně zakotveného učení na rozvoj sociálních a osobnostních kompetencí. Podle Ernesta a Monroe (2004) programy místně zakotveného učení rozvíjejí kritické myšlení žáků, odpovědnost a přesvědčení o schopnosti zvládat řešené problémy. Předpokladem je ale dostačující autonomie žáků a jejich odpovědnost za realizovaný projekt a propojování aktivit s reálným světem. Powers (2004) uvádí, že programy místně zakotveného učení jsou velmi vhodné pro učení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Programy posilují jejich osobnostní kompetence, vztah s komunitou i motivaci k učení. Posílení vztahu žáků k místu bylo zjištěno i u českého programu Kořeny (Cincera, Johnson & Kovacikova, 2015). Pozitivní vliv na posilování kooperativních a dalších dovedností (např. plánování) uvádí i další autoři (Mannion, Fenwick & Lynch, 2013; Motallebzadeh, 2014). Ceaser (2012) doložil vliv kriticky orientovaného komunitního programu na posílení empowermentu žáků a jejich odhodlání k proenvironmentálnímu chování.

Dlouhodobé dopady programů místně zakotveného učení zkoumali ve své metastudii 190 různých programů Johnson, Duffin a Murphy (2012). Podle jejich výsledků téměř polovina zkoumaných programů zaměřených na kvalitu ovzduší skutečně vedla k přijetí opatření na zvýšení kvality ovzduší a v důsledku ke zlepšení situace. Největší účinnost měly programy, které obsahovaly prvky partnerství s komunitou a aktivní zapojení žáků do pomoci lokalitě. Úspěšné programy zpravidla obsahovaly komunitní projekt, řešily lokální problém a měly podporu vedení školy. Úspěšné programy dále byly v určité míře řízeny samotnými studenty, vycházely z jejich zájmu a studenti v nich měli možnost reflektovat svoji práci.

Další výzkumy se zaměřovaly na témata a motivy, které se v průběhu programů místně zakotveného učení vynořují. Harrison (2011) uvádí témata, jako je motiv „někam patřit“, „péče o místo“ a další. Posilování vztahu k místu se objevuje i v dalších studiích (Semken, 2005). Ontong a Grange (2015) ukazují, jak se žáci i učitelé jihoafrického programu konfrontovali s motivy politické nerovnosti a existujících sociálních křivd, které měnily způsob, jakým vnímali svoji komunitu.

¹ Centrum SEVER je garantem programu *Škola pro udržitelný život*. Viz níže. Nadace Partnerství je česká environmentální nadace udělující granty, poskytující odborné a vzdělávací služby nebo organizující informační i propagační kampaně. Viz její domovskou stránku <http://www.nadacepartnerstvi.cz/>.

V České republice se žáci zapojují do projektů na zkoumání místní problematiky životního prostředí pouze na dvaceti procentech základních škol a na přibližně stejném počtu škol také do projektů, ve kterých pomáhají místní problémy řešit (Činčera et al., 2017). Pokud se takové projekty na školách realizují, jsou zpravidla řízeny učitelem a žáci hrají spíše pomocnou úlohu.

Programy místně zakotveného učení mohou být na školách realizovány i ve spolupráci s neziskovými organizacemi. Příkladem jsou programy Active Citizens (Varianty, Člověk v tísni), Škola pro udržitelný život (Středisko ekologické výchovy SEVER), Global Storylines (NaZemi) nebo GLOBE (TEREZA), které jsou níže přiblíženy. Jiným příkladem může být program Kořeny (Společnost pro Jizerské hory).²

Celkově můžeme shrnout, že programy místně zakotveného učení představují důležitou oblast terénní výuky s potenciálním dopadem na posilování vztahu žáků ke své komunitě a rozvoj jejich sociálních dovedností. V České republice jsou ale takové programy dosud zastoupeny poměrně málo, přestože jejich význam postupně roste.

4 Bariéry pro zavádění místně zakotveného učení

Při zavádění místně zakotveného učení narážejí učitelé na několik typů problémů, které mohou přínos nového programu omezit. Prvním je správná volba problému, který by studenti měli řešit (Gaventa & Barrett, 2010; Westheimer & Kahne, 2004; Kahne & Westheimer, 2006). Problém by současně měl a) vyjít ze zájmu žáků, b) řešit reálný komunitní problém, c) být pro žáky zvládnutelný. Zatímco pro mladší žáky může být přiměřené zvolit spíše jednodušší záměry (např. zasazení stromu, postavení lavičky, atd.), u starších by bylo vhodné nevyhýbat se zapojování i do potenciálně kontroverzních témat (např. kácení stromů). Učitelé někdy ve snaze usnadnit volbu projektu žáky příliš ovlivňují a tak je vlastně manipulují k prosazení takového záměru, který vychází spíše z jejich, než žákovských preferencí. Příčinou mohou být i obavy učitelů z konfliktu s obcí (Simonova, Cincera, Kroufek, Krepelkova & Hadjichambis, 2017).

Žáci by dále měli mít možnost projekt celou dobu aktivně ovlivňovat a podílet se na všech souvisejících rozhodnutích. Místně zakotvené učení tedy předpokládá participativní přístup k žákům. Ten ale na řadě škol není tradicí a pro učitele je pak náročné s ním začínat. Rozpor mezi demokratickým přístupem k žákům v rámci komunitního projektu a nastavením školy pak může vést ke kritickému přístupu žáků ke škole (Simonova, Cincera, Kroufek, Krepelkova & Hadjichambis, 2017).

² Společnost pro Jizerské hory, o.p.s. provozuje v Jizerských horách ekocentrum na Jizerce u Kořenova, realizuje výukové programy a provádí nejrůznější ekologické aktivity. Její program Kořeny nese podtitul, *jak číst krajinu kolem sebe a hledat v ní své místo*. Využívá metodu tzv. *tematické environmentální interpretace*. Viz domovskou stránku Společnosti <http://www.projizerky.cz/>.

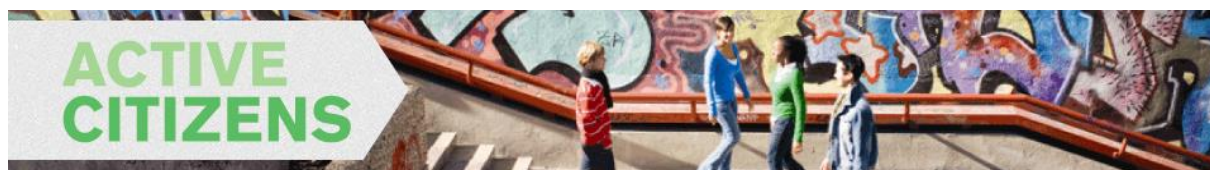
5 Příklady komunitního přístupu v praxi

V následujícím textu nastíníme konkrétní ukázky komunitního přístupu v praxi. Věnujeme se již výše jmenovaným programům *Active Citizens*, *Škola pro udržitelný život*, *Global Storylines* a *GLOBE*. Textem nepodáváme vyčerpávající soupis příkladů dobré praxe, chceme jím čtenáře jen inspirovat pro další studium a vlastní tvůrčí činnost. Odkazujeme proto na podrobnější informace o daných projektech a uvádíme zdroje, z nichž vycházíme. Inspirací pro následující text jsou zejména materiály poskytnuté metodiky jednotlivých neziskových organizací, které je navrhli, implementovali do výuky a patřičným způsobem také refletovali.

5.1 Active Citizens

Active Citizens je mezinárodní projekt organizace British Council realizovaný v 77 zemích světa.³ Má za své heslo „globálně propojeni, místně zapojeni.“ Usiluje o svět, ve kterém jsou lidé připraveni bezkonfliktně a efektivně spolupracovat s druhými na rozvoji míst, kde žijí (Ambrozyová, Janičinová & Svatá, 2019). Jeho česká verze je zajišťována od roku 2012 Člověkem v tísní, o.p.s., resp. vzdělávacím programem Varianty.⁴

Projekt Active Citizens je zaměřen na výchovu k aktivnímu občanství žáků základních a středních škol. Zdůrazňuje posílení komunitního rozměru školy, přímého zapojení žáků do života místní komunity a jejich spoluodpovědnost za řešení problémů ve společenství. Pomáhá žákům objevovat souvislosti mezi tím, co prožívá lokální komunita a tím, jakým výzvám čelí svět z globálního pohledu. Učí je, že problémy, které se v místní skupině řeší, nejsou izolované jevy, naopak, že souvisí i s celosvětovými otázkami (např. s nedostatkem vody, chudobou, kvalitou vzdělávání a přístupem k němu, rovností...).



Obr. 1 Active Citizens⁵

³ Jedná se o stav k roku 2019. Pro více informací o programu Active Citizens a jeho aktuality viz domovskou stránku <http://active-citizens.britishcouncil.org/>.

⁴ Viz domovskou stránku programu Varianty <http://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty>.

⁵ Logo Active Citizens a fotografie jsou převzaty z webu <http://www.activecitizens.cz/>.

Metodika programu Active Citizens

Metodika programu Active Citizens je založena na skutečnosti, že mají-li samotní žáci chtít něco ve svém okolí měnit k lepšímu, musí se nejprve zaměřit sami na sebe, na vlastní osobnost. Program je rozdělen do několika fází.

Úvodníkem programu je fáze nula. Jejím cílem je představit jistou myšlenkovou linii, vymezit některá pravidla a představit se navzájem. Následující první fáze klade důraz na porozumění žáků své identitě, na posílení jejich empatie nebo na důležitost společenské odpovědnosti. Její výstupy jsou považovány za zásadní pro chápání vlastního chování a postojů a názorů druhých lidí a pro vyrovnávání konfliktů ve skupině či obecně ve společnosti.

Ve druhé fázi žáci trénují schopnost vést dialog a naslouchat svému okolí, učit se od něj a zároveň pojmenovat svůj názor. Také se zdokonalují v důvěřování druhým jako předpokladu pro spolupráci s nimi. Ve třetí fázi dochází k napojení se na komunitu. Žáci nejdříve zkoumají samotný pojem komunita, to, čím se vyznačuje, její silné, případně slabé stránky. Studují, kdo má v komunitě moc i jakou roli mají oni nebo jejich škola v současné době a jakou roli by mohla mít v budoucnosti. V závěru této fáze se žáci vydávají na výzkum komunity, vstupují do terénu, zjišťují od místních, co ve své komunitě oceňují a co by bylo třeba zlepšit. Na základě svého výzkumu žáci vyhodnocují, co by oni sami mohli pro svou komunitu udělat.

Ve čtvrté fázi tak vzniká školní komunitní projekt. *Žáci si nastavují vizi společensky prospěšného projektu a cíl, kterého by chtěli dosáhnout. Z cíle žákům vyplyne konkrétní podoba projektu, který budou ve své obci realizovat. Žáci si stanoví projektový plán i harmonogram, nastavují si spolupráci s místní samosprávou a dalšími místními aktéry žijí* (Ambrozyová, Janičinová & Svatá, 2019, str. 11). V závěrečné páté fázi dochází k samotné realizaci projektu. Jedná se o vyvrcholení programu, žáci vystupují na veřejnosti, pořádají komunitní akci, informují o ní. V neposlední řadě reflektují své konání a navrhují možnosti dalšího směřování.



Obr. 2 Fáze programu Active Citizens⁶

Celkově se žáci prostřednictvím komunikace a spolupráce s dalšími místními aktéry nebo samosprávou své obce stávají nositeli změny. Skrz ně se posouvá i role školy, která jejich jednání zaštiťuje. Dochází k většímu provázání jedinců a škola se více otevírá obci. Vzdělávání tohoto typu je důležité pro posilování zájmu o veřejné dění žáků a rozvoj aktivního občanství. Realizací projektů se posiluje přesvědčení, že žáci sami mohou dosáhnout jistého záměru. Zkušenost z realizace podařeného projektu zvyšuje pravděpodobnost jejich občanské angažovanosti v budoucnu.

⁶ Převzato z (Endrštová, Kubelková, Lachmann, Skalická a kol., 2014, str. 20).

Příklady aktivit projektu Active Citizens

Komunitní přístup nelze realizovat skrze jednu aktivitu. Jedná se o dlouhodobý proces, ve kterém se žáci učí o komunitě přemýšlet a ve kterém se škola stává součástí komunity svými aktivitami a svou otevřeností. Níže uvádíme pro vybrané fáze projektu příklady aktivity.

Fáze 0: Rychlá seznamka (15 minut)

Cíle

- Žák zjistí nové informace o svých spolužácích a sdělí informace o sobě.
- Žák formuluje, co ho zajímá, co se mu líbí, co zažil či co si přeje a sdílí své myšlenky s ostatními.

Shrnutí

Žáci se postupně potkají se třemi lidmi, které příliš neznají, a během omezeného času vzájemně sdílejí vybrané informace o sobě.

Pomůcky

Žádné.

Postup

Řekněte žákům, že si nyní zahrajete *Rychlou seznamku*. Hra bude mít několik kol, v každém kole si žáci budou povídat s jiným spolužákem a na jiné téma po dobu 2 minut. Vyzvěte žáky, aby se snažili najít do dvojice toho, koho ještě moc neznají nebo s kým si běžně nepovídají. Doporučujeme provést 3 kola.

V každém kole položte žákům jinou otázku k diskusi. Můžete se inspirovat níže uvedenými otázkami nebo vytvořte vlastní na míru vašim žákům:

- Jaké místo, které jste dosud navštívili, se vám nejvíce líbilo a proč? S kým jste na tom místě byli a co jste tam dělali?
- Sledujete nějakého youtubera/youtuberku nebo někoho na Instagramu? Jakého/jakou a proč, čím vás zaujal/a, co se vám na něm/ní líbí?
- Potkali jste někdy někoho ze zahraničí? O čem jste si povídali a jak jste se dorozuměli?
- Kdybyste teď mohli být kdekoliv na světě, kam byste se vydali? Proč a co vás na tom místě láká?

Reflexe

Zeptejte se žáků, co zajímavého se dozvěděli o některém ze svých spolužáků, a zda našli něco, co mají společné.

Význam aktivity pro projekt

Aktivitu je vhodné využít na začátku práce s žákovským týmem, aby se mezi sebou žáci více poznali a tým se utužil. Lze ji také zařadit kdykoliv v průběhu práce s metodikou jako „rozehříváčku“ sloužící k rozmluvení žáků před větší diskuzní aktivitou, v takovém případě pak upravte otázky na míru dané situaci.

Fáze 3: Mapování komunity (2 x 45 minut)

Cíle

- Žák popíše komunitu, ve které se nachází škola, a identifikuje klíčová místa komunity.
- Žák zhodnotí a zdůvodní svůj vztah ke klíčovým místům.
- Žák registruje různé názory na klíčová místa ve své komunitě.

Shrnutí

Žáci během aktivity vytvoří mapu místní komunity, do které vyznačí místa, která jsou pro komunitu důležitá. Do mapy zaznamenávají i to, jak oni sami místa vnímají a jaký k nim mají vztah. Na závěr probíhá reflexe, během které žáci vyvozují, proč různí lidé vnímají stejná místa odlišně.

Pomůcky

Velké archy papíru, vytištěné mapy obce, samolepicí lístečky (post-its), barevné pastelky a fixy.

Postup

1. Seznamte žáky s tématem hodiny a vymezte si, jak velké komunitě se budete věnovat. Navažte na předchozí aktivitu a řekněte žákům, že se budete dnes věnovat místní komunitě, tj. vaší komunitě, ve které se nachází škola, a společně ji prozkoumáte. V menších obcích se můžete soustředit na celou obec, ve větších městech se můžete zaměřit na čtvrtě, ve které vaše škola stojí.
2. Sepište společně důležitá místa vaší komunity na tabuli. Vyzvěte žáky, aby uvedli místa, která jsou pro komunitu důležitá (může se jednat o instituce, obchody, místa setkávání, obytné zóny atd.). Jejich odpovědi zapište na tabuli.
3. Zpracujte mapy vaší komunity. Rozdělte žáky do skupin po cca 5 žácích. Každá skupina dostane velké archy papíru a pastelky. Úkolem skupin je zpracovat mapu vaší komunity i s jejími důležitými místy. Menším dětem je možné vytisknout mapu jako předlohu.
4. Zamyslete se nad tím, co komunita nabízí. Položte skupinám následující otázky:
 - Jaké služby a zařízení můžeme v komunitě využívat? Co svým členům poskytujeme?
 - Jakých dovedností členů komunity lze využít?

Žáci ve svých skupinách své odpovědi zaznamenávají na samolepicí lístečky a umísťují je do mapy.

5. Zamyslete se nad tím, jaký vztah žáci k jednotlivým místům mají. Požádejte žáky, aby svůj vztah k jednotlivým místům vyjádřili pomocí symbolů, které namalují na samolepicí lístečky a umístí je na příslušné místo do mapy. Pokud se žáci ve skupině shodnou, stačí za celou skupinu jeden symbol. Pokud mají k danému místu různé postoje, mohou k němu přiřadit více symbolů. Řekněte žákům, aby si vždy ve skupině ujasnili, proč si pro dané místo vybrali právě tento symbol. Symboly jim namalujte na tabuli:

Místo, které se mi líbí / mám rád/a.

Místo, které se mi nelíbí / nemám rád/a.

Místo, které neznám.

Místo, které považuji za nebezpečné.

Místo, které považuji za významné.

6. Vytvořte s celou třídou společnou mapu komunity. Rozprostřete po třídě jednotlivé mapy a nechte žáky vybrat jednu, se kterou budete dál pracovat. Řekněte žákům, že tato mapa se stává jejich společnou mapou komunity a je třeba ji doplnit ještě o názory ostatních členů. Skupina, která vybranou mapu vytvářela, prezentuje svou práci. Vyzvěte ostatní žáky, aby do prezentace vstupovali v případě, že chtějí něco doplnit nebo mají jiný názor (může se týkat zejména vztahu k jednotlivým místům), a zároveň přelepili samolepicí lísteček ze své mapy do mapy společné.
7. Reflektujte s žáky kvality vaší komunity. Vraťte se s žáky k mapě a k lístečkům, na které zaznamenávali symboly i důležité služby a dovednosti členů v komunitě. Ptejte se:
- Proč jsou některá místa na mapě obklopena kladnými komentáři?
 - Proč jsou jinde komentáře negativní?
8. Ptejte se žáků po příčinách jejich vztahu k danému místu.

Zaměřte se zejména na místa, která vyvolala rozporuplné emoce.

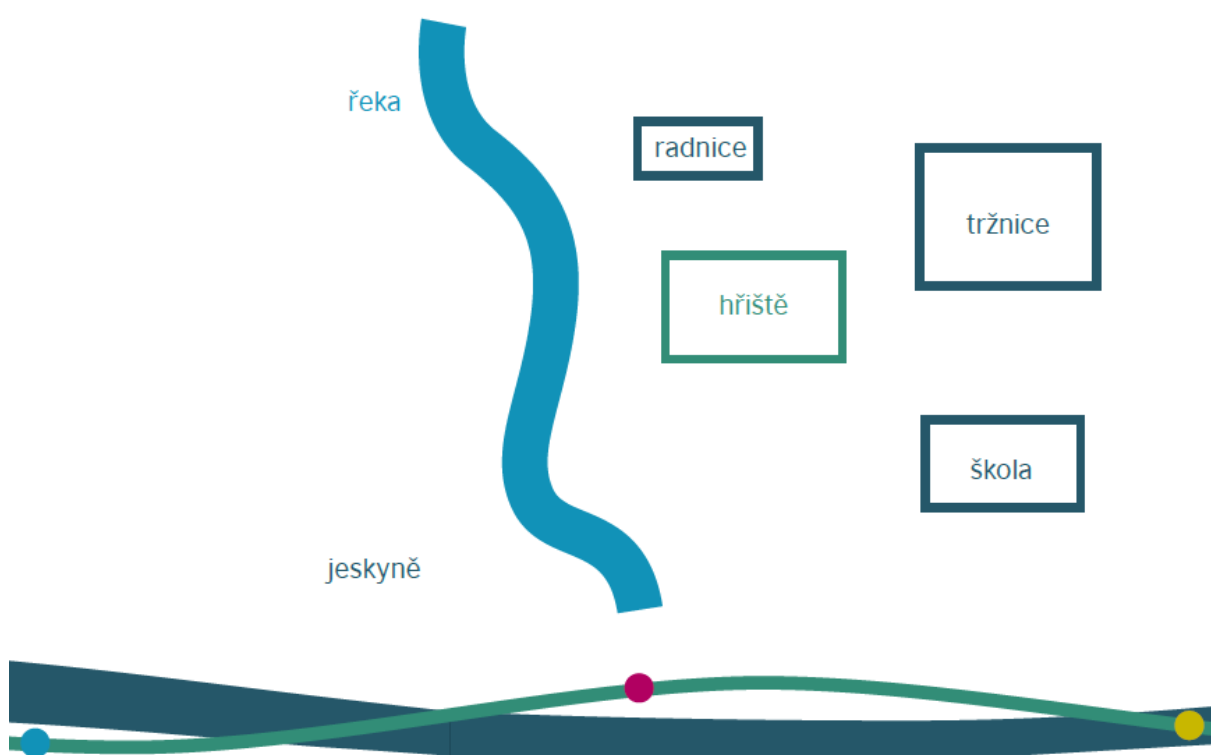
- Proč se váš vztah k jednotlivým místům liší?
- Proč mohou mít různí lidé spojené s jedním místem zcela odlišné představy? (Např. lidé mají odlišné potřeby či zájmy, samotná komunita může znamenat pro každého něco jiného, díky čemuž může vznikat napětí.)

Vysvětlete žákům, že mapa je společným obrazem toho, jak vnímáte svoji komunitu. Je velmi pravděpodobné, že kdyby mapu vytvářela jiná skupina lidí, vypadala by jinak a že pohled jednotlivých

členů komunity se může lišit. Připomeňte žákům, aby při plánování projektu mysleli na tuto aktivitu a její klíčové body.

Význam aktivity pro projekt

Znalost komunity, ve které chceme dosáhnout změny, je klíčová pro nastavení smysluplných cílů školního projektu i pro realizaci samotnou. Mapování komunity předchází aktivitě, ve které žáci vyrazí na průzkum komunity do terénu. Než se tak stane, mají možnost se zamyslet nad tím, jak komunitu vnímají oni sami, a reflektovat příčiny, které je k tomu vedou. Uvědomí si, že vztah k jednomu místu se může u různých lidí lišit. Žáci tak získají základ pro vlastní mapování v komunitě a podněty pro tvorbu otázek.



Obr. 3 Mapování komunity⁷

Fáze 4: Kdo jsou ostatní hráči (45 minut)

Cíle

- Žák pojmenuje a zmapuje, kdo může mít vliv na realizaci projektu.
- Žák analyzuje míru vlivu a soulad ostatních hráčů s myšlenkou projektu.
- Žák na základě analýzy vytipuje potenciální partnery projektu.

⁷ Převzato z (Ambrozyová, Janičinová & Svatá, 2019, str. 98).

Shrnutí

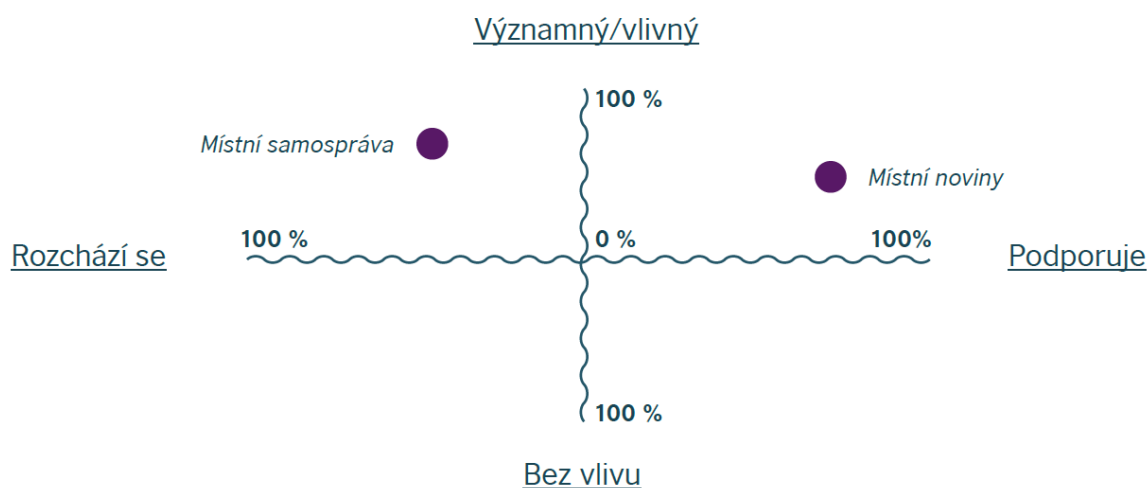
Žáci během aktivity pojmenují co nejvíce hráčů, kteří mohou být nějakým způsobem spojeni s připravovaným projektem. Pomocí grafu analyzují jejich vztah k tématu projektu a posléze si vytipují možné partnery.

Pomůcky

Flipchart se schématem analýzy, psací potřeby, samolepicí lístečky (post-its), papíry, vize projektu v obláčku (vytvořená v rámci předchozí aktivity projektu *Tvorba vize*).

Postup

1. Připomeňte žákům předchozí aktivitu projektu *Hra na trojúhelník systémů* a *Kdo rozhoduje* a požádejte žáky, aby uvedli, co se díky těmto aktivitám dozvěděli. Smyslem je navázat na zjištění, že díky identifikaci důležitých hráčů lze snadněji dosáhnout požadované změny.
2. Zamyslete se společně s žáky nad příklady několika „hráčů“, tzn. těch, kteří mohou mít s tématem vašeho projektu co do činění – a to v kterékoliv pozici/roli (např. ředitel školy, starosta obce, novinář, ekologická organizace atd.). „Hráčem“ může být konkrétní osoba nebo skupina lidí. Připomeňte žákům vizi projektu, kterou vytvořili během předchozí aktivity projektu *Tvorba vize*.
3. Nechte žáky v menších skupinách sepsat všechny relevantní „hráče“. Vyzvěte žáky, aby každého hráče zapsali na samostatný samolepicí lísteček a zároveň se zamysleli nad tím, co by tento hráč říkal jejich projektu.
4. Vysvětlete žákům schéma analýzy hráčů. Schéma v následujícím kroku umožňuje posoudit míru vlivu jednotlivých hráčů a míru jejich podpory pro váš projekt.



Obr. 4 Schéma analýzy hráčů

5. Představte si jednotlivé hráče a vyhodnoťte, jaký vliv by měli na váš projekt a jaký postoj vůči němu by asi zaujali. Řekněte žákům, ať si představí situaci, kdy obchází jednotlivé hráče s prosbou o spolupráci. Jak by hráči asi reagovali? Jednotlivé hráče si představte následovně:
- Nechte vždy jednoho zástupce ze skupiny jednou větou předvést předpokládanou reakci dané osoby. Vyzvěte žáka, aby zároveň zdůvodnil, proč si myslí, že by osoba reagovala právě takto.
 - Vyzvěte žáka, ať umístí lísteček do schématu podle míry podpory vašemu projektu a síly vlivu daného hráče.
 - Ostatní žáci mohou vyjádřit svůj názor, zda souhlasí s umístěním lístečku. Pokládejte žákům otázky:
 - Jak moc by vás tato osoba/skupina podpořila? Nebo spíš vašemu projektu nebude nakloněna?
 - Jaký má vliv?
 - Vyzvěte další skupinu, aby představila dalšího hráče, a postup opakujte. Postupně tak přehrajte reakce všech hráčů, jejichž jména žáci sepsali.
 - Na závěr se ujistěte, že v seznamu nechybí žádná z klíčových skupin (např. místní zastupitelé nebo cílová skupina – spotřebitelé, rodiny s dětmi, senioři atd.).
6. Zeptejte se žáků na následující otázky:
- Co z analýzy vyplývá? Které kvadranty jsou pro nás nejdůležitější – na co se zaměříme?
 - S kým konkrétně bychom mohli spolupracovat, aby to mělo smysl? Jak navážeme spolupráci?
 - Potřebujeme, aby některý hráč více podporoval naši myšlenku? Co pro to můžeme udělat?
 - Jak dál pracovat s pozitivním postojem konkrétního hráče k projektu? Jak ho využít?
7. Výstupy si sepište. Budou se vám hodit při plánování harmonogramu projektu. Případně si už můžete rozdělit nějaké úkoly a začít některé hráče „oťukávat“. Zdůrazněte roli místní samosprávy pro realizaci vašeho projektu.

Význam aktivity pro projekt

Aktivita pomůže žákům vyhodnotit, kteří hráči mohou být potenciálními partnery projektu, kdo konkrétně v jejich okolí má na řešení tématu velký vliv a v jaké sféře se pohybuje cílová skupina projektu. Představuje tak výchozí bod pro zorientování se mezi dalšími aktéry v komunitě i mimo ni a vytipování možných projektových partnerů.

Shrnutí

Uvedené aktivity projektu jsou převzaty z metodiky *Active citizens* (Ambrozyová, Janičinová & Svatá, 2019) určené pro 2. stupeň základní školy. Chápejme je jako ukázkou. Je z nich patrné, že jednotlivé fáze

jsou na sebe navázané a mnohdy se aktivity přímo odkazují na předchozí činnost. Doporučujeme proto čtenáři seznámit se s celým citovaným textem.

Doplňme také, že pro střední školy je vhodné využít *Metodiku programu Active citizens* (Endrštová, Kubelková, Lachmann, Skalická a kol., 2014), která je adaptací britského originálu *Active Citizens Toolkit* publikované v Londýně v letech 2011 a 2013.

5.2 Škola pro udržitelný život

Dalším příkladem dobré praxe komunitně orientované výuky je program Škola pro udržitelný život. Tato vzdělávací aktivita vychází z myšlenky, že škola je jistým centrem, z něhož může pramenit poznání, jak smysluplně žít v jejím místě a ve společenství okolo ní. Škola dává podněty pro aktivní zapojení do lokální komunity s cílem pečovat o udržitelný způsob života či udržitelný rozvoj z pohledu daného místa i z hlediska globálních souvislostí.



Obr. 5 Škola pro udržitelný život⁸

Metodika programu Škola pro udržitelný život (ŠUŽ)

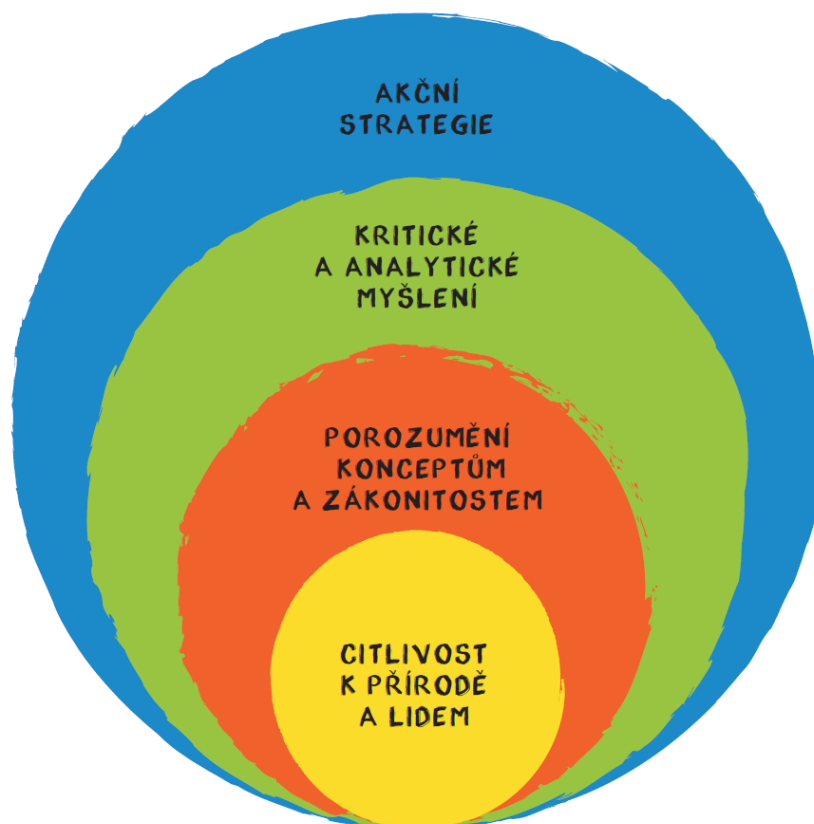
Metodika programu SUŽ, která byla zpracována Střediskem ekologické výchovy SEVER Horní Maršov, o.p.s.,⁹ je pojata formou labyrintu obsahujícího osm kroků (viz níže). Následující odstavce z daného textu vychází, resp. odkazují se na publikaci (Richterová, Kulich, Hawel, Kaplan a kol., 2019).

Základní premisou Školy pro udržitelný život je zodpovědný přístup společnosti k přírodě a lidem. Je chápán jako *chování, ve kterém jedinec samostatně i ve spolupráci s druhými činí vědomá rozhodnutí usilující o zlepšení kvality životního prostředí a kvality života na místní i globální úrovni* (Richterová, Kulich, Hawel, Kaplan a kol., 2019, str. 5). Je třeba podotknout, že tento přístup vychází z cílů tzv. *environmentální výchovy*, které byly definované *Státním programem EVVO* a na doporučené očekávané výstupy průřezového tématu *environmentální výchova*, které kladou důraz na rozvoj osobnosti žáků ve smyslu odpovědného environmentálního chování. Pro více informací doporučujeme studovat metodické podpory Výzkumného ústavu pedagogického (Pastorová, 2011a, 2011b).

⁸ Logo programu Škola pro udržitelný život je převzato z webu <http://www.skolaprozivot.cz/Skola-pro-zivot.html>.

⁹ Pro více informací viz domovskou stránku Střediska <http://sever.ekologickavychova.cz/sever-horni-marsov/>.

Program definuje čtyři oblasti: *citlivost k přírodě, porozumění konceptům a zákonitostem, kritické a analytické myšlení a akční strategie.*



Obr. 6 Oblasti Školy pro udržitelný život¹⁰

Tyto sféry je třeba chápat v daném pořadí. Nejprve se program soustřeďuje na rozvoj citlivosti, vnímavosti vůči sobě i dalším lidem a přírodě. Následující porozumění cílí na pochopení souvislostí a získávání souvislostí, které jsou kriticky analyzovány v pořadí třetí oblasti. Závěrečné akční strategie zdokonalují schopnosti použít vhodné metody při řešení úkolů či problémů.

Společně s uvedenými oblastmi Škola pro udržitelný život rozvíjí *spolupráci a komunikaci a vztah k místu školy*. Žáci se učí komunikovat při poznávání lokality obce, plánování a realizaci místního projektu, získávání informací o místě a rozvíjí vztah k němu prostřednictvím konkrétní činnosti. Pro podrobný popis východisek programu doporučujeme (Richterová, Kulich, Hawel, Kaplan a kol., 2019, str. 6–7). Pro úplnost také připomeňme, že program je nedílně spjat s postupy projektové výuky

¹⁰ Převzato z (Richterová, Kulich, Hawel, Kaplan a kol., 2019, str. 5).

a s obecnými principy místně zakotveného učení, které jsou zmíněny výše. Pracuje s nimi na základě následujícího schématu.



Obr. 7 Principy místně zakotveného učení ve Škole pro udržitelný život¹¹

Osm kroků

Fáze programu Škola pro udržitelný život jsou členěny do tří skupin po jednom, čtyřech a třech *krocích*; tj. celkově do výše zmíněných *osmi kroků*. Úvodní (nultý) cyklus, resp. přípravný *krok nula*, je pojmenován *Vytváříme bezpečné prostředí ve třídě*. Je anotován takto: *Abychom úspěšně zvládli cestu labyrintem, tedy všechny další kroky, je přínosné zajistit bezpečné prostředí. Žáci si v tomto kroku nastaví funkční pravidla spolupráce a komunikace a dohodnou se na tom, co se stane, když je někdo poruší a jak si je budou připomínat. Důležité je, že pravidla si nastavují sami žáci, a proto mají větší motivaci k jejich dodržování, než kdybychom pravidla nastavili my, jako někdo, kdo představuje „formální autoritu“* (Richterová, Kulich, Hawel, Kaplan a kol., 2019, str. 14). Je doporučeno, aby si

¹¹ Převzato z (Richterová, Kulich, Hawel, Kaplan a kol., 2019, str. 9).

účastníci zavedli *projektové portfolio*, do něhož si uschovají potřebné materiály, se kterými v programu budou pracovat.

Vize místa

Následující první cyklus s názvem *Vize místa* stanovuje cíle aktivit. V jeho prvním kroku *Vnímáme místo i sebe* se předpokládá objevovat své místo z různých, někdy i nečekaných pohledů a perspektiv. Stěžejní je přitom motivace a mapování; žák je motivován zajímat se o místo, rozpozná svoje vlastní potřeby, vnímá místo různými smysly, z různých pohledů a perspektiv, vnímá, jaké emoce v něm místo vyvolává a respektuje odlišnost a potřeby ostatních lidí. Jako vodítko slouží otázka, jaké město chceme? Odpovědět na ni není triviální. Je vodítkem k následujícím aktivitám.

Druhý krok je zaměřen na udržitelnost. S názvem *Přemýšlíme o udržitelném životě* třídí obdržené informace o místě z předchozího kroku. Jeho cílem je, aby žáci dovedli vysvětlit pojem udržitelný rozvoj a rozuměli mu z pohledu své lokality i okolního světa. Důležitý pojem zde představuje veřejný prostor.

Poznáváme místo do hloubky, tj. v pořadí třetí krok, je rámován výzvou, *pojďme nyní naše místo důkladně prozkoumat*. Tato fáze je klíčová pro návrh samotného projektu pro místo. Proto žáci mj. vyhledávají a porovnávají informace o potřebách či problémech své obce či městské části, využívají různé zdroje, kriticky je dovedou hodnotit a uvažují o svém vztahu k danému místu.

Závěrem cyklu *Vize místa* je krok *Plánujeme budoucnost místa: Nyní si společně zopakujme, co se vám v obci líbilo, co se vám nelíbilo, jaké má místo potřeby, co by ještě bylo třeba, aby bylo místo udržitelné apod. a zformulujeme to do společné udržitelné vize místa. Vize je zásadní pro pochopení toho, kam směřujeme v delším časovém horizontu. Na základě vize můžeme navrhovat záměry projektů, které by žáci chtěli a mohli uskutečnit – vznikne tak zásobník projektových záměrů. Nedílnou součástí je přizvání komunity k připomínkování (spoluvorbě) vize a projektových záměrů a zpracování připomínek od komunity do finální verze vize místa a zásobníku. Získáme tak další podněty, pohledy, které jsme sami neviděli, a ukážeme, že nám na místě a potřebách a názorech ostatních lidí v něm záleží. Náš školní projekt se tak stane záležitostí širší komunity a tím si otevřeme možnost oslovit důležité a ochotné partnery a pomocníky při realizaci projektových záměrů, které by žáci bez pomoci nezvládli* (Richterová, Kulich, Hawel, Kaplan a kol., 2019, str. 18).

Projekt pro místo

Pro úspěšné naplnění cílů programu je třeba dobře rozmyslet projekt pro danou lokalitu. Jedná se o zodpovědnou fázi, neboť je charakteristická nutností rozhodnout se, vybrat z vizí definovaných v předchozích aktivitách, učinit kompromisy v rámci skupiny žáků nebo zohlednit realizovatelnost záměru. První krok druhého cyklu *Projekt pro místo* (resp. v pořadí pátý, atp. dále) je výstižně označen

Vybíráme a promýšlíme projekt. Připojme k němu důležitou metodickou poznámku: *Tím, že v dalším kroku zdárně uskutečníme projekt a uspořádáme závěrečnou slavnost, naše práce většinou nekončí. Již ve fázi plánování bychom měli mít promyšleno a naplánováno také to, kdo se o výstupy bude starat v dalších letech, kdo bude financovat případnou údržbu atd. – stručně řečeno, kdo zajistí jeho udržitelnost. Proto je vhodné se nad tím zamyslet ideálně již v tomto kroku* (Richterová, Kulich, Hawel, Kaplan a kol., 2019, str. 20).

Předposlední krok *Realizujeme projekt* představuje vyvrcholení programu. Jeho cílem je, aby se žáci smysluplně zapojili, spolupracovali v týmu podle svých úkolů či rolí a představili svoji práci na slavnosti k projektu. Závěrečný krok představuje důležitou reflexi *Hodnotíme a promýšlíme, co dál*.

KONEC... NEBO NE...?

Stejně jako v životě i na jakémkoliv dalším projektu je důležité spolupracovat se svým okolím a dalšími lidmi. Využívejte pomoc svých kolegů, podporujte se vzájemně, sami buďte nadšení z toho, že děláte pro své okolí něco dobrého, a žáci se dříve nebo později nadchnou také. Plánujte své projekty s časovým předstihem spolu s několika (všemi) dalšími kolegy (ideálně na začátku školního roku – 1 školní rok – 1 projekt). Propojte projekt do různých předmětů. Zapojte rodiče. Nechte žáky ukázat, co již dokázali. Závěrečná slavnost na konci každého projektu je zasloužené zadosťučnění a odměna pro všechny, proto si dopřejte dobré jídlo a pití! :) Tedy na zdraví dalším krokům se Školou pro udržitelný život. Budme udržitelní, ať život může stále kvést!

ZŠ Bodláka a Pampelišky, Veliš



ZŠ Stěžery - Slavnostní předání výstupů projektu



ZŠ Libchavy - Slavnostní sázení lípy

Obr. 8 Škola pro udržitelný život: Hodnotíme a promýšlíme, co dál¹²

Shrnutí

Škola pro udržitelný život je založena na místním prostředí jako jednotícím kontextu pro výuku. Cílí na angažovanost žáků při řešení lokálních problémů a jejich propojení s aktivitami občanů. Klade přitom důraz na udržitelnost navržených projektů, jejich přínos pro obec či městskou část.

¹² Převzato z (Richterová, Kulich, Hawel, Kaplan a kol., 2019, str. 21).

Reflexe tohoto komunitního přístupu je zaznamenána v citované metodice (Richterová, Kulich, Hawel, Kaplan a kol., 2019), doporučujeme čtenáři seznámit se s postřehy z realizace aktivit např. na Základní škole Libchavy, Základní škole Bodláka a Pampelišky ve Veliši nebo Základní škole Prosperity v Třebovli.

5.3 Global Storylines

Metoda storyline pracuje s příběhem, který motivuje k učení. Ten se stává osou výuky po dobu několika měsíců. V globálních příbězích (Global Storylines) se žáci a žákyně stávají protagonisty příběhů a v rolích dospělých členů fiktivní komunity čelí různým výzvám a problémům: *Příběhy umožňují dětem vystoupit ze svého světa, vstoupit do světa příběhu a do svého světa se vrátit se zkušeností* (Marie-Jeanne McNaughton).

V České republice s přístupem Global Storylines začala pracovat organizace NaZemi, která metodiky adaptovala na české prostředí podle skotských vzorů a zkušeností. S přístupem aktivně pracuje již od roku 2013. Tento text vychází z příručky (Malířová, Černá, Spáčilová, Holcová & Holková, 2019).¹³



Obr. 9 Logo organizace NaZemi¹⁴

Popis metody

Děti jsou vtaženy do příběhu, který se stává dlouhodobou osou výuky, vytvářejí si prostředí a role ve zvolené komunitě. Příběh poté klade před komunitu problémy a výzvy, které musí její členové řešit. Výuka příběhem využívá prvky *dramatické výchovy* a umožňuje tak prozkoumávat komplexní globální

¹³ Všechny metodiky k jednotlivým příběhům včetně obecného průvodce jsou volně k dispozici na domovské stránce organizace NaZemi, www.nazemi.cz/cs/global-storylines. Zde najdete také zkušenosti ze škol, kde s Global Storylines pracovali a také odkazy na odborné i popularizační články.

¹⁴ Převzato z <http://www.nazemi.cz/cs>.

témata v bezpečném prostředí fiktivního příběhu. Děti vede k aktivnímu přístupu k řešení problémů, spolupráci, solidaritě a empatii s druhými.

Žáci a žákyně pracují v rolích i mimo role členů komunity. Dramatizují, diskutují, hledají řešení a učí se přemýšlet v souvislostech dané problematiky. Aby se žáci v přechodech mezi rolemi vyznali, pracují vyučující s důsledným oddělováním chvil, kdy jsou žáci a žákyně v rolích dospělých obyvatel a kdy jsou zase zpět dětmi. Prostřednictvím dramatizace a jasného oddělování rolí od života žáků a žákyně vytváří metoda bezpečný prostor, jak prozkoumávat i složitá a kontroverzní témata. Dává možnost experimentovat v příběhu. Vyučující může využít toho, že lze příběh kdykoli zastavit, vystoupit z něj a přetočit zpět. Dětem se tak nabízí možnost podívat se na to, co jejich postavy v dané situaci dělaly, a v reflexi vymyslet, co by mohly dělat jinak. Pak se v příběhu vrátit a vyzkoušet si novou strategii, tedy „znovu a jinak“. Vyučující tak žáky a žákyně podporují, aby zkušenosti a dovednosti ze spolupráce a soužití z příběhu přenášeli do svého života.

Vedení reflexí je tedy vedle dramatizací dalším zásadním prvkem metodické práce. V reflexi se odvíjí významná část vědomého učení. Reflexe pomáhá žákům a žákyním ujasnit si, co se dělo, a odvodit z toho poznání (o sobě, o tématu, o světě, o svém učení). Proto je velmi důležité vytvořit pro reflexi prostor v každém časovém úseku (jedno setkání či celá epizoda), kdy se s Global Storyline pracuje. Obzvláště pak na závěr příběhu v poslední epizodě, která slouží jako připomenutí celé dlouhodobé práce a pojmenování toho, co práce s Global Storyline přinesla. Jednou z fází reflexe zážitku, a vlastně jejím smyslem, je novou zkušenost a poznání aplikovat, přenést do života. Je to prostor pro hledání paralel s příběhem v reálném životě a ve světě kolem nás, což je pro tuto metodu obzvláště důležité.

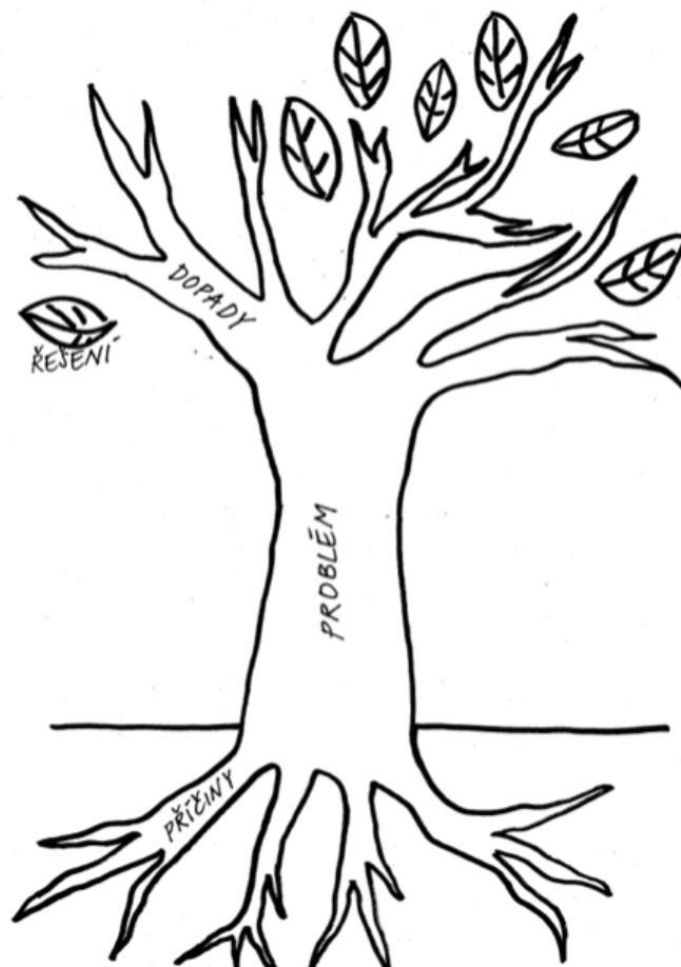
Příběhy, se kterými se pracuje, jsou koncipované tak, aby umožňovaly porozumění globálním souvislostem. Zážitek z příběhu často dává silnou motivaci zjistit, jaká je realita ve světě. Ptání se na globální rozměr otevírá směr pro další učení. Pro přechod poslouží univerzální otázka: Děje se něco takového ve skutečnosti v našem okolí či ve světě? Paralely buď žáci a žákyně sami vymyslí, anebo je mohou zkoumat na příkladech z Česka či ze světa, které nabídne vyučující. Učitelé a učitelky se mohou v metodice konkrétního příběhu opřít o podpůrné aktivity s globálním rozměrem, které rozvíjejí učení tématu mimo příběh.

V současnosti jsou k dispozici metodiky k těmto příběhům: *Obr od Bodláčí Hory, Voda, důvod k odchodu a Naše půda, naše plody*. Připojme k nim jejich stručnou anotaci.

- Obr od Bodláčí hory (určeno pro 1. až 4. třídu základní školy, atp. dále). V příběhu o obrovi, který se usadil poblíž vesnice a vzbuzuje obavy obyvatel, se žáci a žákyně učí pracovat se svými obavami a strachy z jiných lidí tak, aby jim nebránily v ochotě hledat řešení – v příběhu konkrétně možnosti soužití přijatelné pro obě strany. Žáci a žákyně se vžívají do situace obra –

zkoušejí se dívat na svět očima toho, kdo je vnímán jako odlišný. Zkušenost z příběhu je vede k respektování odlišnosti a ke zvědavosti, jak to vnímá ten druhý, jak o tom přemýšlí a proč dělá z mého pohledu tak nezvyklé věci. Zájem o druhé podporuje lepší vzájemné pochopení a pomáhá nepodléhat předsudkům a nedopouštět se diskriminace. Díky pohádkovému aspektu obra a menším znalostním vstupům je příběh vhodný již od první třídy, nejlépe však od druhé až do čtvrté třídy.

- Voda, důvod k odchodu (od 3. třídy). Příběh o vodě je příležitostí vnímat vodu jako podmínku života. Posiluje hodnotu přístupu k vodě pro všechny. Žáci a žákyně se učí porozumět různým příčinám nedostatku vody, včetně těch ovlivněných spotřebou. Hledají a poznávají různé způsoby ochrany vodních zdrojů. Druhá linie cílů se týká tématu environmentální migrace a výzev, které to přináší pro soužití komunit. Žáci a žákyně se učí řešit situaci konstruktivně na základě důkazů a postojů empatie a solidarity, nikoli pod vlivem paniky a fám. Hledají možnosti soužití přijatelné pro obě strany. Příběh vyžaduje schopnost přemýšlet v souvislostech. Je tedy vhodný od třetí třídy.
- Naše půda, naše plody (od 2., resp. 4. třídy). Tento příběh je v nabídce ve dvou variantách. Jejich společným jmenovatelem je vztah k půdě a potravinám a obchodování s nimi. Otevírá příležitost prozkoumat, jak různé způsoby nakládání s půdou ovlivňují životní prostředí a lidi v něm. Varianty je možné v uvedeném pořadí kombinovat, pokud je zohledněn věk žáků a žákyň. První varianta příběhu se týká obchodování. Vede žáky a žákyně k uvědomění si vlastního vztahu s lidmi, kteří produkují potraviny pro vlastní, ale také naši spotřebu. Poukazuje na závislost drobných zemědělců na nerovném nastavení podmínek obchodu. Žáci a žákyně se seznámí s principy tzv. spravedlivého obchodu – fair trade. Tato varianta je vhodná od druhé třídy. Po ukončení tématu obchodování lze příběh rozšířit o nové epizody. V nich čelí komunita dalšímu problému: objeví se Brouk ničící úrodu. Nabízí se tak možnost začlenit do výuky téma biodiverzity a významu hmyzu v ekosystému. Příležitost prozkoumat rizika jednoduchých řešení bez vědomí následků. Tato verze je vhodná od druhé třídy. Druhá varianta příběhu o půdě představuje problematiku záboru půdy. Zkoumá zabírání půdy velkými investory, ať už jde o místní supermarket, cizí vládu nebo korporaci, a dává je do souvislostí s nedostatkem potravin a hladem. Vede k aktivnímu postoji stavět se za práva místních komunit na přístup k přírodním zdrojům, jako jsou voda a půda. Tato varianta je vhodná od čtvrté třídy.



Obr. 10 Global Storylines: Strom problému¹⁵

Global Storylines jsou specifické zejména tím, že rozměr globálního vzdělávání přináší mezi pedagogy a děti pohybující se na úrovni 1. stupně základní školy a učí je skrze fiktivní příběhy řešit reálné problémy v jejich nejbližším okolí i ve světě. Podle evaluace realizované v roce 2018 je potenciál metodiky pro zvyšování přesvědčení žáků o vlastní schopnosti ovlivňovat situaci ve své komunitě velký, dále také významně zvyšuje participaci dětí na vzdělávacím procesu. Příběh je skvělým nástrojem pro rozvoj životních (klíčových) kompetencí. Je také inspirací pro širokou škálu aktivit v různých předmětech: bádání, diskuze, kritické zkoumání informací, psaní apod. Příběh dává žákům smysluplný kontext výuky, umožňuje propojování předmětů a má velký potenciál pro inkluzi, protože umožňuje diversifikovanou práci se skupinami ve třídě.

¹⁵ Převzato z metodiky *Naše půda, naše plody*, viz http://www.nazemi.cz/sites/default/files/metodika_nase_puda_nase_plody_2_3_trida.pdf, str. 57.

Příklady aktivit

Příběhy, se kterými se pracuje, jsou koncipované tak, aby umožňovaly porozumění globálním souvislostem. Je však potřeba, aby toto učitel podpořil. Globální rozměr lze dostávat průběžně do reflexí, zejména v epizodách krize. Dále je možné využít podpůrných aktivit s globálním rozměrem, které metodika nabízí. Zážitek z příběhu často dává silnou motivaci zjistit, jaká je realita ve světě. Ptání se na globální rozměr otevírá směr pro další učení. Pro přechod poslouží univerzální otázka: Děje se něco takového ve skutečnosti v našem okolí či ve světě? Paralely buď žáci a žákyně sami vymyslí, anebo je mohou zkoumat na příkladech z Česka či ze světa, které nabídne vyučující. Učitelé a učitelky se mohou v metodice konkrétního příběhu opřít o podpůrné aktivity s globálním rozměrem, které rozvíjejí učení tématu mimo příběh.

Struktura příběhu

I když jsou příběhy různé, jsou si v něčem podobné. Odlišnost je v tématu, kterému se příběh věnuje. Podobnost ve struktuře. Každý z příběhů je složen z jednotlivých epizod. Tyto epizody systematicky provázejí vyučující i třídu příběhem a pomáhají tomu, aby se všichni stali součástí příběhu a aby práce neztrácela dynamiku, a tím i zaujetí pro téma.

Každá z částí má pro učení se občanským dovednostem svůj nezastupitelný význam. Pokud vyučující porozumí významu jednotlivých epizod a jejich vzájemné provázanosti, má možnost nejen vnímat smysl jednotlivých kroků a příběh po svém rozvíjet, ale v budoucnu si vytvářet i příběhy vlastní. Každý z příběhů prochází v různých formách těmito pěti fázemi (jedna fáze může být tvořena jednou nebo více epizodami):

1. Uvedení do tématu
2. Tvorba komunity a prostředí
3. Krize a její řešení
4. Otevřený konec
5. Akce – přenos do reality

Pro konkretizaci těchto fází doporučujeme studovat zmíněnou metodiku (Malířová, Černá, Spáčilová, Holcová & Holková, 2019, str. 9–13).

Ukázka projektů

Doplňme pro účely tohoto textu konkrétní podněty k realizaci projektů. Uvádíme příklady z příběhu Obr od Bodláčí hory od tříd pracujících s aktivitami global storylines.

Velké téma, které příběh nabízí, je odlišnost a rozmanitost. Na ně se zaměřují například koncepty:

- *„Maminko, babičko, zvu Tě“ a návštěva domova pro seniory*

„Chci ukázat dětem vzájemné vztahy, společnou komunikaci a hlavně respektování různých generací, etnicit a národností. Nastínit problém vztahů mezi seniory a mladou generací v dnešní době,“ říká jedna z učitelek zapojených do projektu.

- *Ponožkový den na podporu lidí s Downovým syndromem (21. března)*

Kdokoliv, kdo chce podpořit lidi s Downovým syndromem, přijde do školy s každou ponožkou jinou. Ponožka je pouze projev, který téma otevírá. Důležité je, že se děti mohou ptát. Umožňuje to seznámit se a blíže poznat lidi, kteří jsou jiní, a tím si změnit vnímání takových lidí. Důvodem, proč takový den ve škole udělat, je přítomnost někoho s Downovým syndromem. Nápad otevírá diskuzi. Vede k hledání odpovědí na otázky týkající se právě toho jednoho konkrétního člověka: Známe ho? Děláme něco stejně jako on? Co má rád? Co to je vlastně Downův syndrom? Může se to stát i mně? Můžeme my někomu připadat divní? Jinými slovy, nestačí pouze přijít s každou ponožkou jinou.

- *Modrý den na podporu lidí s autismem*

Funguje na stejném principu jako ponožkový den. Poznání umožňuje zbavovat se strachu z odlišnosti.

- *Den s ředitelem*

Poskytuje možnost setkat se s někým, koho potkáváme, o kom toho mnoho nevíme a o kom máme své zkrácené mínění (jaký je, co dělá, co má na starost). Umožňuje získat představu, co znamená být ředitelem obecně a také co z mých představ se zakládalo na skutečnosti a co nikoliv.

- *Beseda s rodičem jiného náboženství*

Umožňuje seznámit se s jiným světem, hodnotami, zvyklostmi. Nabízí tak i možnost ptát se, „jak to mám já, my“, a do budoucna vytváří širší obzor pro setkávání se s odlišností.

- *Návštěva stacionáře pro děti s handicapem*

Nabízí příležitost dozvědět se o těch, o kterých děti ví málo a mají vůči nim předsudky. Dává možnost při společném ději a programu pochopit lépe jejich zkušenosti, vnímání, a tím se i v budoucnu lépe přiblížit k někomu podobnému bez obav (např. z odmítnutí, z nevědomosti, jak pomoci, jak daného člověka vůbec oslovit).

- *Polévka pro bezdomovce*

Příprava polévky a distribuce s možností se s bezdomovci seznámit, povídat si s nimi, vyslechnout si jejich příběhy vede k většímu pochopení těch, kteří jsou na okraji společnosti. Jak se tam dostali? Jaký je jejich život? Jak a co udělat, aby se ze situace dostali?

- *Společná akce s azylovým domem*

Pro projekt byla inspirací jedna žákyně dané třídy, která v azylovém domě žila a stala se během návštěvy průvodkyní. Tato akce umožnila v přirozenosti společného programu zjistit, kolik společného můžou mít děti, které jsou v náročné životní situaci, s ostatními (touha si hrát, smát se, mít své doma, učit se, snít apod.).

Podpůrná aktivita: Komunita

Z metodiky jednotlivých příběhů lze těžko vyjmout jednu aktivitu, která by mohla stát a fungovat sama o sobě. Proto na ukázkou vybíráme jednu z aktivit tzv. podpůrných. Podpůrné aktivity nejsou přímou součástí příběhu a jeho epizod, ale jsou doporučené pro jednotlivé fáze příběhu a pedagog je zařazuje dle aktuální situace. Aktivitu *Komunita* je vhodné realizovat v rámci všech příběhů během úvodní fáze práce s příběhem, která se vždy zaměřuje na budování komunity: Žáci si vytvářejí role a prostředí, ve kterém se bude příběh odehrávat. Proto je vhodné předem prozkoumat, co komunitu utváří, jaké znají ze svého okolí a pracovat se zkušenostmi, které žáci s fungováním různých komunit mají.

Cíle

- Žáci si uvědomí si, že svou identitu nelze určit příslušností k jedné skupině, protože každý člověk patří do mnoha skupin, jeho identita je mnohvrstevnatá.
- Žáci porozumí pojmu komunita.
- Žáci pojmenují, do jakých komunit patří a reflektují jejich vztah k nim.

Postup

- Napište na tabuli slovo KOMUNITA. Vyzvěte děti, aby slovo přečetli a formou brainstormingu řikali, co si myslí, že komunita je. V tuto chvíli odpovědi nekomentujte ani děti neopravujte. Nechte zaznít co nejvíce nápadů.
- Po chvíli dětem napovězte, že slovo komunita (původem z latiny) vzniklo spojením slov „cum“, což znamená „spolu“ a „munere“, což znamená darovat. Zeptejte se dětí, zda je nyní napadají nějaké další významy.
- Vysvětlete slovo komunita.

Uvedme, že komunitu zde chápeme jako *společenství živých bytostí (mohou to být rostliny, zvířata nebo lidé), které obvykle žijí na stejném území. Komunity mohou být různě velké, mohou jí být např. obyvatelé jedné vesnice, lidé žijící v jednom domě nebo také škola (učitelé, žáci, rodiče, kuchařky, školník ...).*

- Poté pokračujte takto: Jako třída také tvoříme komunitu. Podíváme se teď na to, co máme jako členové této komunity společného, v čem se lišíme a také do jakých jiných komunit patříme.
- Vysvětlíte dětem, že nyní budou ve třídě vytvářet skupiny podle zadání – sami se seskupí podle toho, do jaké skupiny patří. Možnosti na příslušnost k různým skupinám také doplňte vzhledem k tomu, s jakou skupinou pracujete a co o ní víte. Pokud uznáte za vhodné, můžete se děti v průběhu doptávat. Na závěr mohou děti sami vytvářet další skupiny, do kterých si myslí, že patří.

Jako příklad lze uvést toto členění:

- *ti co žijí v tomto městě (vesnici) / ti co žijí jinde*
- *mají sourozence / nemají sourozence*
- *ti co jezdí na kole / nejezdí na kole*
- *kluci / holky*
- *hrají na hudební nástroj / nehrají na hudební nástroj / nehrají, ale chtěli by se to naučit*
- *mají rádi to či ono*
- *chodí do kostela / nechodí do kostela*
- *chodí do nějakého kroužku (mohou se dělit podle různých kroužků) / nechodí*
- *pomáhají doma s úklidem / pomáhají na zahradě / nepomáhají*
- *chodí na fotbal / chodí na hokej / jiný sport / nechodí*
- Ptejte se žáků: Které ze skupin jsou podle vás komunity? Proč?
- Společně s žáky vytvořte seznam komunit, do kterých žáci patří – ať už jako třída nebo jako jednotlivci (žákům by mělo být zřejmé, že jsou příslušníky mnoha různých komunit).
- Na závěr s žáky diskutujte: Která komunita je pro vás nejdůležitější? Proč? Do kterých komunit patříte rádi? A do kterých naopak ne? Jaké by to bylo, kdyby vás ostatní vnímali jako příslušníka jen jedné určité komunity?
- Pokud uznáte za vhodné, můžete pokračovat otázkami: Napadají vás nějaké komunity, které spolu nevychází dobře? Proč myslíte, že to tak je? Můžeme udělat něco pro to, aby se to změnilo?

Můžete využít následující karty, které popisují různé kvality komunity. Dětem mohou pomoci rozšířit představivost o tom, co vše může dobrou komunitu utvářet. S kartami lze pracovat různě v rámci

skupinové práce, žáci je mohou např. řadit dle priorit – dle toho, co jim přijde v rámci fungování komunity více či méně důležité. Žáci mohou také doplnit karty s vlastním obsahem. S mladšími dětmi určitě doporučujeme předem vyjasnit porozumění jednotlivých kartám, případně jejich obsah upravit tak, aby bylo pravděpodobné, že jim žáci budou rozumět.

Místo, kde vzkvétá lokální ekonomika, která místním zajistí dobrá pracovní místa, mzdy a vysoký životní standard.	Místo, kde je zdravé životní prostředí, čistý vzduch, voda a velká rozmanitost druhů (biodiverzita). Přírodní zdroje jsou chráněny a mohou zajistit obživu lidem i jiným organismům po mnoho dalších generací.
Místo, kde jsou chráněna veřejná prostranství, je dostatek parků a dalších bezpečných míst pro děti.	
Místo, kde je všem členům komunity poskytnuto adekvátní a bezpečné bydlení a kde je dostatek jídla pro všechny.	Místo, kde dobře funguje zdravotnictví, je zajištěna bezpečnost, doprava, vzdělání a existují příležitosti pro kvalitní trávení volného času.
Místo, kde se členové komunity navzájem respektují a oceňují rozmanitost.	Místo, kde se místní pravidelně schází, diskutují o důležitých záležitostech, dělí se o věci a pomáhají potřebným.
Místo, kde se ctí zákony a dodržují pravidla.	Místo, kde jsou všichni obyvatelé zapojeni do rozhodování.

Shrnutí

Metodika Global Storylines má velký potenciál přispět k naplňování *interdisciplinárního, komunitního a participativního* přístupu. Reálný dopad vždy záleží na konkrétní realizaci, skupině dětí, záměru a cílech učitele, ale také jeho zkušenostech. Pedagog, pro kterého je metoda a přístup celkově nový, se často při první realizaci s metodou spíše jen seznamuje, zjišťuje, co metoda umožňuje a vyžaduje od něj i od dětí. V následných realizacích, i při práci s jiným příběhem, je pedagog schopen lépe volit, jak přesně chce práci uchopit a kam ji směřovat. Přímá je návaznost na *komunitní přístup*, jde o zaměření se na komunitu příběhovou (fiktivní) i na komunitu reálnou (obec či město, kde žáci žijí).

5.4 GLOBE

Dalším příkladem komunitního přístupu v praxi je program GLOBE, resp. *Global Learning and Observation to Benefit the Environment*. Jedná se o celosvětovou iniciativu se 120 zapojenými zeměmi. V České republice je aktivita realizována na více než 100 školách, je koordinována vzdělávacím centrem TEREZA. Je založena na tzv. badatelsky orientovaném vyučování: *Žáci trénují výzkumné dovednosti, které využívají při realizaci vlastních terénních badatelských projektů. Na výzkum navazují konkrétní*

akce na zlepšení životního prostředí v okolí školy. O svých aktivitách a zjištěních žáci informují místní veřejnost. Své výstupy sdílejí v mezinárodní databázi na www.globe.gov, kde jsou k dispozici všem.¹⁶

Přehlídka projektů probíhá každoročně formou GLOBE Games, vědecké konference žáků a studentů, která reflektuje práci zapojených škol, podává zpětnou vazbu a nabízí spolu s workshopy podnětný doprovodný program.¹⁷



Obr. 11 GLOBE Games 2019, Kadaň¹⁸

Bublínková kampaň

Na ukázkou a pro inspiraci konkrétního projektu programu GLOBE podáváme reflexi Bublínkové kampaně Základní školy Janovice, která byla realizována v roce 2018 pod vedením vyučující Moniky Olšákové. Je zdokumentována na webové stránce <http://globe-czech.cz/detail/cz/janovice-v-bublinach>.¹⁹ Pro zajímavost poznamenejme, že janovická škola obdržela za danou aktivitu titul *Ekologická škola Moravskoslezského kraje* (v kategorii základní škola). Jedná se o soutěž oceňující environmentální projekty žáků a studentů.²⁰

¹⁶ Převzato z domovské stránky projektu GLOBE. Viz <http://globe-czech.cz/cz/o-programu>.

¹⁷ V roce 2019 se konference GLOBE Games konala v Kadani. O jejím průběhu referuje stránka <http://globe-czech.cz/cz/globe-games-2019>. Pro další aktivity vzdělávacího centra TEREZA viz její domovskou stránku <http://terezanet.cz/cz>.

¹⁸ Převzato z <http://globe-czech.cz/cz/globe-games-2019>.

¹⁹ Z uvedené stránky je následující reflexe *Bublínkové kampaně* převzata.

²⁰ Pro další informace viz např. http://www.msk.cz/cz/zivotni_prostredi/soutez-ekologicka-skola-v-moravskoslezskem-kraji-ve-skolnim-roce-2017-2018-zna-sve-viteze-121530/.



Obr. 12 Bublínková kampaň²¹

Na ZŠ Janovice se snažíme učit pro život odpovědný k lidem i k přírodě. Jednoho dne za paní učitelkou Olšákovou přišla maminka našeho spolužáka, že ji trápí, že v Janovicích není kanalizace a všechen odpad ze školy vytéká kolem jejího domu do místního potoka Říčka. Bylo nám jasné, že to, že nemáme v Janovicích kanalizaci, nedokážeme hned vyřešit. Společně s Ekotýmem jsme ale přemýšleli, jak problém řešit alespoň částečně a napadlo nás zaměřit se na ekologičtější provoz uvnitř školy, a na to, jakými prostředky se ve škole uklízí.

Položili jsme si následující výzkumné otázky:

- Kolik platíme za současné neekologické čističe?
- Kolik by stála výměna čisticích prostředků?
- Koho můžeme informovat o této situaci?
- Co všechno můžeme dělat pro výměnu čisticích látek?

Stanovili jsme si hypotézy:

- Myslíme si, že ekologické čističe jsou koncentrované látky, které se dají ředit, proto je možné, že vyjdou cenově srovnatelně jako látky neekologické.

²¹ Převzato z <http://globe-czech.cz/detail/cz/janovice-v-bublinach>.

- Počáteční náklady jsou větší vzhledem k nákupu materiálů a registraci u firem, které se zabývají distribucí těchto látek.

Informovat jsme chtěli všechny občany Janovic a školy, a proto jsme vytvořili kampaň na podporu navržených aktivit, které jsme vymysleli. A pustili jsme se do bádání.

Vytvořili jsme soupis látek, které se nachází v běžných prostředcích na uklízení, a které mohou mít vliv na přírodu i zdraví lidí. Zjistili jsme ceny současných čističů. Na webu www.ekospotrebitel.cz, www.hraozemi.cz, www.cenia.cz, www.zelenezpravy.cz jsme našli nabídku alternativ ke kvalitnímu úklidu škol i domácností. Zjistili jsme náklady na výměnu.



Obr. 13 Bublínková kampaň²²

Setkali jsme se s panem ředitelem, s paní místostarostkou a se zaměstnanci školy a představili jsme jim náš výzkum i jeho výsledky. Potěšilo nás, že je téma zajímavá a že nás podpořili! Abychom o tématu mohli dále informovat, zúčastnili jsme se významných akcí školy i obce. Uspořádali jsme výstavu ekologických čističů. Díky těmto aktivitám jsme žáky školy a celou veřejnost obce Janovice seznámili s možnostmi ohleduplného úklidu a s výrobky, které jsou přátelské k lidem, i k životnímu prostředí.

Nechtěli jsme ale o možnosti výměny čisticích prostředků za šetrnější jen informovat. Chtěli jsme opravdu prokazatelně něco změnit k lepšímu. To se nám podařilo za podpory zaměstnanců školy – nejdříve jsme vyměnili čisticí prostředky ve školní kuchyni, pak v celé škole a ve školce, a nakonec za podpory paní místostarostky Milotové i na Obecním úřadu v Janovicích. Finance na nákup ekologicky šetrných prostředků jsme získali díky akcím pro veřejnost a vybírání dobrovolných příspěvků. Jsme moc

²² Převzato z <http://globe-czech.cz/detail/cz/janovice-v-bublínach>.

rádi, že náš výzkum a informační kampaň mohli skutečně pomoci k větší čistoty prostředí v Janovicích, zejména potoku Říčka, věříme také, že si čistící prostředky vyměnilo i mnoho občanů Janovic.

Udělal nám velkou radost, že jsme za svůj výzkum a informační kampaň získali 1. místo na badatelské konferenci EVVO v Ostravě. To byl pro nás nečekaný úspěch a významné ocenění nejen pro žáky, ale i pro celý ekotým školy. Z konference jsme odcházeli s pocitem, že stojí za to být aktivní a že má smysl dělat věci, které mají hodnotu a význam nejen pro nás samé, ale i pro naše okolí. A to je to, o co nám ve škole jde!

A jak to vidíme do budoucna? Obecní úřad ekologické čistíče pořád používá, ve škole jsme zjistili, že je to pro nás drahé, ale budeme spolupracovat s ekofarmou, která nám prostředky dodává levněji, a také hledáme sponzora, který nám s financováním dražších prostředků pomůže.

6 Závěr

Komunitní přístup propojující školní výuku se společenským děním v obci či městské části nabývá v současné době na významu, stává se nedílnou součástí pedagogické praxe. Je založen na tzv. místně zakotveném učení přesahujícím rámce školních předmětů, je soustředěn na sociální a ekologická témata, umožňuje přímé zapojení učitelů se svými žáky a studenty do řešení lokálních problémů a upozorňuje na jejich globální souvislosti.

V dnešní době je zpracována řada programů založených na daném konceptu. Vedle výše přiblížených jsou dalšími realizovanými v České republice například *Ekopolis*, hra s podtitulem *přemýšlíme o městě*, *Putování prostorem a časem*, projekt zaměřený na environmentální a společenský rozvoj regionů Krkonoš a Kutnohorska, *Krkonoše vnitřní a vnější*, projekt o proměnách krajiny Krkonoš pro žáky 2. stupně základních škol, nebo aktivity Základní školy Čeperka oceněné certifikátem ekologické školy Pardubického kraje.²³

Učitelé, zřizovatelé škol či vysoké školy připravující budoucí učitele mají mnoho inspirace a vzorů pro realizaci vlastních projektů, inovaci výuky či propojování své práce s činností neziskových organizací i místních samospráv. Existují pochopitelně úskalí implementace komunitního přístupu, jak jsme naznačili výše. Doufáme však, že se v budoucnu bude dařit dané bariéry mírnit a že škola bude naplňovat potenciál pro život své komunity přesahující k prohlubování demokracie a k rozvoji občanské společnosti.

²³ Pro více informací viz odkazy <http://www.ekopolis.cz/hmenu/o-projektu.aspx>, <http://sever.ekologickavychova.cz/projekty/realizovane-projekty/putovani-prostorem-a-casem/o-projektu/>, <http://www.skolaceperka.cz/skola> a publikaci SEVER (2008). *Krkonoše vnitřní - vnější. Projekt o proměnách krajiny Krkonoš pro žáky 2. stupně základních škol z Krkonoš a Podkrkonoší*. Horní Maršov: SEVER.

Literatura

- Ambrozyová, V., Janičinová, B. & Svatá, K. (2019). *Metodika programu Active Citizens pro 2. stupeň ZŠ*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s.
- Ceaser, D. (2012). Our School at Blair Grocery: A Case Study in Promoting Environmental Action Through Critical Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 43 (October 2013), 209–226, [online] [cit. 2018-09-22]. Dostupné na: <http://doi.org/10.1080/00958964.2011.637094>.
- Centre pro Place-based Learning and Community Engagement (2017a). *Principles of place-based education*. [online] [cit. 2018-09-22]. Dostupné na: <http://www.promiseofplace.org/what-is-pbe/principles-of-place-based-education>.
- Centre pro Place-based Learning and Community Engagement (2017b). *What is place-based education?* [online] [cit. 2018-09-22]. Dostupné na: <http://www.promiseofplace.org/what-is-pbe>.
- Cincera, J., Johnson, B., & Kovacikova, S. (2015). Evaluation of a Place-Based Environmental Education Program: From There to Here. *Applied Environmental Education and Communication*, 14(3), 178–186, [online] [cit. 2018-09-22]. Dostupné na: <http://doi.org/10.1080/1533015X.2015.1067580>.
- Cincera, J., Kovacikova, S. Being an EcoTeam member: Movers and fighters. *Appl. Environ. Educ. Commun.* 2014, 13, 227–233.
- Činčera, J., Jančaříková, K., Matějček, T., Šimonová, P., Bartoš, J., Lupač, M., & Broukalová, L. (2016). In *Environmentální výchova na českých školách*. Brno: Masarykova univerzita; BEZK; Agentura Koniklec.
- Duffin, M. (2005). *PEEC Cross-Program 2004-2005 Informal Progress Report*. [online] [cit. 2018-09-22]. Dostupné na: http://www.peecworks.org/PEEC/PEEC_Reports/0179851F-001D0211.0/04-05%20PEEC%20Progress%20Rep%20Final.pdf.
- Duffin, M. (2008). *PEEC Cross Program Evaluation Progress Reports*. [online] [cit. 2018-09-22]. Dostupné na: http://www.peecworks.org/PEEC/PEEC_Reports/017984FB-001D0211.0/PEEC%2005-07%20x-prog%20survey%20analysis.pdf.
- Duffin, M., Powers, A., & Tremblay, G. (2004). *Place-based Education Evaluation Collaborative (PEEC)*:

- Report on cross-program research and other program evaluation activities 2003--2004.* PEER Associates.
- Elfer, C. J. (2011). Place-Based Education: a Review of Historical Precedents in Theory. *PhD Proposal*. Athens: University of Georgia, [online] [cit. 2018-09-22]. Dostupné na: <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Endrštová, V., Kubelková, J., Lachmann, J., Skalická, P. a kol. (2014). *Metodika programu Active Citizens*. Praha: British Council a Člověk v tísni, o.p.s.
- Evans, R. T., & Kilinç, E. (2013). History of Place-Based Education in the Social Studies Field. *SosyaBilgiler Alanında YerTemelliEğitimiTarihi.*, 6(14), 263–280.
- Fox, K. R. (2010). Children Making a Difference: Developing Awareness of Poverty Through Service Learning. *The Social Studies*, 101, 1–9, [online] [cit. 2018-09-22]. Dostupné na: <http://doi.org/10.1080/00377990903283965>.
- Gaventa, J. & Barrett, G. (2010) So what difference does it make? Mapping the outcomes of citizen engagement. *IDS Work. Pap.* 347, 1–72.
- Gruenewald, D. A. (2008). The best of both worlds : a critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12, [online] [cit. 2018-09-22]. Dostupné na: <http://doi.org/10.1080/13504620802193572>.
- Harrison, S. (2011). “Up at the Shieling”: Place-Based Action Research. *Children Youth and Environments*, 21(1).
- Hill, A. (2013). The Place of Experience and the Experience of Place : Intersections Between Sustainability Education and Outdoor Learning. *Australian Journal of Environmental Education*, 29, 18–32, [online] [cit. 2018-09-22]. Dostupné na: <http://doi.org/10.1017/aee.2013.13>.
- Howley, A., Howley, M., Camper, C., & Perko, H. (2011). Place-Based Education at Island Community School. *The Journal of Environmental Education*, 42(4), 216–236, [online] [cit. 2018-09-22]. Dostupné na: <http://doi.org/10.1080/00958964.2011.556682>
- Kahne, J. & Westheimer, J. (2006). The limits of political efficacy: Educating citizens for a democratic society. *Polit. Sci. Polit.*, 39, 289–296.
- Malířová, E., Černá, K., Spáčilová, L., Holcová, M. & Holková, M. (2019). *Průvodce vzdělávacími*

metodikami Global Storylines. Brno: NaZemi.

Mannion, G., Fenwick, A., & Lynch, J. (2013). Place-responsive pedagogy: learning from teachers' experiences of excursions in nature. *Environmental Education Research*, 19(6), 792–809, [online] [cit. 2018-09-22]. Dostupné na: <http://doi.org/10.1080/13504622.2012.749980>.

Motallebzadeh, K. (2014). Place-Based Education. Does it Improve 21st Century Skills? *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(1), [online] [cit. 2018-09-22] Dostupné na: <http://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.1p.89>.

Ontong, K., & Le Grange, L. (2015). The need for place-based education in South African schools: The case of Greenfields Primary. *Perspectives in Education*, 33(3), 42–57. [online] [cit. 2018-09-22]. Dostupné na: <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84945947104&partnerID=40&md5=a7038260d927e6beb01ba258cb195df6>.

Orr, D. (1994). *Earth in mind*. Washington, DC: Island Press.

Pastorová, M. a kol. (2011a). *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Pastorová, M. a kol. (2011b). *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Place-based Education Evaluation Collaborative (2010). *The Benefits of Place-based Education: A Report from the Place-based Education Evaluation Collaborative* (Second Edition). [online] [cit. 2018-09-22]. Dostupné na: <http://tinyurl.com/PEECBrochure>.

Powers, A. L. (2003). *Cross-Program Evaluation Report*. [online] [cit. 2018-09-22]. Dostupné na: http://www.pecworks.org/PEEC/PEEC_Reports/S01795C79-01795F28.

Powers, A. L. (2004). An Evaluation of Four Place-Based Education Programs. *The Journal of Environmental Education*, 35(4), 17–32, [online] [cit. 2018-09-22]. Dostupné na: <http://doi.org/10.3200/JOEE.35.4.17-32>.

Preston, L. (2015). The Place of Place-Based Education in the Australian Primary Geography Curriculum. *Geographical Education*, 28, 41–49.

- Remington, T., & Legge, M. (2016). Outdoor education in rural primary schools in New Zealand: A narrative inquiry. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9679(May), 1–12, [online] [cit. 2018-09-22]. Dostupné na: <http://doi.org/10.1080/14729679.2016.1175362>.
- Richterová, K., Kulich, J., Hawel, T., Kaplan, P. a kol. (2019). *Cesta labyrintem ŠUŽ*. Horní Maršov: Středisko ekologické výchovy SEVER Horní Maršov o.p.s.
- Simonova, P.; Cincera, J.; Kroufek, R.; Krepelkova, S.; Hadjichambis, A. (2019). Active Citizens: Evaluation of a Community-Based Education Program. *Sustainability*, 11(3), 663, 1–10.
- Smith, G. (2007). Place-based education: breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research*, 13(2), 189–207, [online] [cit. 2018-09-22]. Dostupné na: <http://doi.org/10.1080/13504620701285180>.
- Smith, G. (2007). Place-based education: breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research*, 13(2), 189–207, [online] [cit. 2018-09-22]. Dostupné na: <http://doi.org/10.1080/13504620701285180>.
- Sobel, D. (1993). *Children's special places*. Tuscon, AZ: Zephyr Press.
- Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education*. Great Barrington, MA: The Orion Society and The Myrin Institute.
- Sobel, D. (1998). *Mapmaking with children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Sobel, D. (2005). *Place-Based Education: Connecting Classrooms & Communities*. Barrington: The Orion Society.
- Sobel, D. (2008). *Childhood and nature. Design principles for educators*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Stone, M. K., & Barlow, Z. (2005). *Ecological literacy. Educating our children for a sustainable world*. San Francisco, CA: Sierra Club Books.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *Am. Educ. Res. J.*, 41, 237–269.

Název: Komunitní přístup. Metodický text pro studenty učitelství

Autoři: Jan Činčera, Lukáš Vízek, Martin Bílek a kol.

Rok a místo vydání: 2019, Hradec Králové

Vydání: první

Náklad: 200 ks

DTP:

Vydalo nakladatelství Univerzity Hradec Králové, Gaudeamus jako svou 1692. publikaci. (print)

Vydalo nakladatelství Univerzity Hradec Králové, Gaudeamus jako svou 1693. publikaci. (pdf)

ISBN 978-80-7435-756-5 (print)

ISBN 978-80-7435-757-2 (pdf)

Metodická příručka je výstupem projektu

CIVIS: ZAOSTŘENO NA OBČANSKÉ A SOCIÁLNÍ KOMPETENCE

Projekt CIVIS se zaměřil na rozvoj občanských a sociálních kompetencí, které směřují k sociálně a environmentálně odpovědnému chování žáků. Experti, učitelé a akademici napříč celým vzdělávacím systémem v něm spolupracovali s cíli:

- Ověřit a zavést do škol účinné metodické přístupy zaměřené na propojování poznatků a dovedností z různých oborů a užitečných pro reálný život.
- Překlenout propast v RVP, rozpracovat hladiny sociálních a občanských kompetencí a provázat je s učivem.
- Navrhnout změny v přípravě učitelů tak, aby byla praktická a sledovala trendy.
- Identifikovat bariéry, které brání zavádět efektivní metody do školství.

V rámci projektu byly ověřeny vzdělávací programy [Active Citizens](#), [Global Storylines](#), [GLOBE](#) / [Badatelsky orientovaná výuka](#), [Místně zakotvené učení – Škola pro udržitelný život](#) a [Venkovní výuka](#).

Podrobnosti a další výstupy hledejte na www.lipka.cz/CIVIS.

Vedoucím partnerem projektu je



Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání

www.lipka.cz

Partneři projektu z řad neziskových organizací a univerzit:



MUNI

Na ověření jednotlivých metodických přístupů a zpětné vazbě k rozvoji klíčových kompetencí se podílely **desítky základních a středních škol v celé České republice**.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY