

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická

**Čtením a psaním ke kritickému myšlení:
Model E-U-R ve výuce společenských věd
Mgr. Kateřina Zikmundová**

Závěrečná práce
2015

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 15.06.2015

Kateřina Zikmundová

Anotace:

Ve své práci se zabývám výukou islámu v rámci společenských věd na střední škole podle projektu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. V první kapitole stručně pojednávám o tom, co je to kritické myšlení, jakou má historii a jak je definováno. Ve druhé kapitole porovnávám tradiční a humanistický model výuky z hlediska Carla Rogerse. Ve třetí kapitole se stručně věnuji psychosociálnímu vývoji adolescentů. Ve čtvrté kapitole představuji projekt Muslimové očima českých školáků, jehož obsahem je výuka islámu na středních školách a korekce chybných informací o islámu, které převládají ve veřejném mínění. V závěrečné kapitole se pak věnuji konceptu samotné hodiny.

Klíčová slova: kritické myšlení, vzdělávání, islám, vývojová psychologie

Obsah

Úvod

- | | |
|--|----|
| 1. Co je to kritické myšlení? | 9 |
| 2. Tradiční vs. humanistický model výuky | 14 |
| 3. Psychosociální vývoj adolescentů | 18 |
| 4. Projekt Muslimové očima českých školáků | 24 |
| 5. Výuka islámu podle modelu E-U-R | 28 |

Závěr

Úvod

S projektem Čtením a psaním ke kritickému myšlení jsem se poprvé setkala při své praxi v knihovně, kde jsem absolvovala minikurz informačního vzdělávání vedený tehdejší ředitelkou, která se o tento projekt aktivně zajímala a snažila se jeho metody uplatnit v praxi. Účelem tohoto minikurzu bylo rozšířit pracovníkům možnosti, jak koncipovat vzdělávací a informační lekce, které knihovna nabízí základním a středním školám, předat jim zajímavé nápady a seznámit je s aktivizačními metodami. Kurz a v něm předložené metody mě zaujaly, i ze strany ostatních knihovníků zaznamenaly úspěch. Jednak jsme si vzorové lekce vystavěné podle modelu E-U-R sami vyzkoušeli a v závěrečné hodině se fiktivní nebo reálnou lekci pokusili sami sestavit, a práce ve dvojicích nebo menších skupinkách přispěla také k bližšímu seznámení a větší komunikaci mezi pracovníky, kteří působí na odlišných odděleních a v pracovní době spolu tolik nespolupracují a tolik se neznají jako knihovníci v rámci jednoho oddělení. Minikurz měl tedy po mnoha stránkách pozitivní výsledky.

Projekt Čtením a psaním ke kritickému myšlení je sice primárně zaměřen na výuku na prvním, popř. druhém stupni základních škol, ale na základě mé zkušenosti právě z knihovny mohu říci, že i středoškolští studenti mají problém vyhledávat, zpracovávat i interpretovat a tlumočit informace. Knihovna nabízí středním školám malé zhruba hodinové lekce, jejichž účelem je seznámit „nečtenáře“, tj. žáky, kteří v knihovně nemají registraci a třeba k nám doposud nezavítali, s jednotlivými odděleními, s tím, co nabízejí a co v nich můžou najít. V rámci lekce si vyzkoušejí vyhledávat knihy a jiná média v online katalogu i přímo na jednotlivých odděleních a v nich pak vyhledávat informace a odpovědi na úkoly, které jim vedoucí pracovník zadá. Žáci jsou rozděleni do skupinek a úkoly dostanou napsané na kartičce, kam si pak zapisují odpovědi. Většinou lekce probíhá bez větších problémů, ale zaznamenali jsme, že některé skupinky měly obtíže se zpracováním získaných informací.

Například u otázky „Co jsou to hudebniny?“ opakovaně opisovaly první definici, kterou našly na internetu, aniž by ji pochopily a ujasnily si, co to hudebniny vlastně jsou a že se jedná o noty a zpěvníky. Jen někteří z nich měli potřebu hledat i v jiných zdrojích a pátrat po srozumitelnějším vysvětlení.

Myslím si, že v dnešní době, kdy je člověk všemožnými informacemi přímo zahlcen, je především žádoucí, aby se žáci s v tomto velkém množství informací zorientovali, dokázali oddělit to, co je pro ně důležité a co je nepodstatné, aby dokázali z textu vyzdvihnout klíčové pojmy a také s nimi byli schopni pracovat a přemýšlet o nich. Aby dokázali rozlišit, které zdroje jsou věrohodné a u kterých se na jejich věrohodnost nelze tolik spoléhat, aby si také osvojili dovednost hledat odpověď na tutéž otázku i v jiných zdrojích a tak ji korigovat. Kritickou práci s textem lze tedy zařadit i do výuky na středních školách. Získané dovednosti pak pomohou studentům, kteří se rozhodnou pro další vzdělávání, snáze se učit, protože především v teoreticky zaměřených oborech budou operovat s velkým množstvím informací a s odbornými texty. I studentům, kteří se rozhodnou pro nástup do zaměstnání tyto dovednosti pomohou v běžném životě, kdykoliv budou pracovat s nějakými informacemi. Projekt Čtením a psaním ke kritickému myšlení je k tomuto účelu velmi vhodně vystavěn a používá metody, které jsou vyzkoušené a osvědčené a setkaly se s pozitivním hodnocením jak ze strany učitelů, tak ze strany žáků.

Když přihlédnu ke své vlastní zkušenosti a ohlédnu se za vzdělávacím procesem, kterým jsem prošla, musím říci, že frontální výuka v něm podstatně převládala, přitom tento tradiční model se zdá být v moderní době již neefektivní. Některým žákům tento typ výuky bude určitě vyhovovat, protože na něj neklade velké nároky, ať už jde o vyvinutou aktivitu nebo soustředění, a opisování předložených informací do sešitu není více méně náročnou aktivitou. Z pedagogické praxe, kterou jsem absolvovala, ale vyplynulo, že pokud studenti zapisují do sešitu, soustředí se jen na zapisování a nevěnují pozornost učiteli, který

třeba některé pojmy dovysvětluje nebo uvádí příklady. Pokud tedy žáci píšou, nevěnují pozornost ničemu jinému.

Frontální výuka doposud zůstává součástí vyučování a myslím si, že své místo ve vzdělávacím procesu má a bude mít, ale neměla by převažovat. Pokud učitel touto formou předává informace, něco žákům sděluje nebo vypráví, může to mít své odpočetnění a může to žáky zaujmout, přilákat jejich pozornost nebo vtáhnout do probíraného tématu. Zde – a nejen zde, v učebním procesu obecně – ovšem záleží na osobnosti učitele a jeho komunikačních schopnostech. I nezajímavé téma nebo nezajímavý předmět se díky osobnosti, charakteru a dovednostem učitele může stát velmi poutavým, ale platí to i naopak, že zajímavé téma se může stát velice nudným, pokud je podáno nevhodným způsobem.

V této práci se zabývám aplikací modelu E-U-R ve výuce islámu v rámci společenských věd na střední škole. Společenské vědy jsem si vybrala vzhledem k vystudovanému oboru; i téma, na které jsem se model E-U-R pokusila aplikovat – islám – vychází z předchozího studia. V první kapitole stručně nastíním projekt Čtením a psaním ke kritickému myšlení, jak je kritické myšlení definováno a jaké podmínky musí být nastoleny, aby takový typ myšlení mohl být rozvíjen; velmi stručně se také dotknu historie kritického myšlení. Ve druhé kapitole porovnáám tradiční a humanistický model výuky z pohledu Carla Rogerse, na jehož myšlenky projekt Čtením a psaním ke kritickému myšlení v některých oblastech navazuje a dále je rozvíjí. Ve třetí kapitole se taktéž stručně zabývám psychosociálním vývojem adolescentů, jelikož pro úspěch hodiny je dobré pochopit, nebo se alespoň snažit pochopit, čím mladý člověk na přechodové cestě do dospělosti prochází.

V další kapitole se věnuji projektu Muslimové očima českých školáků, který se zabývá rozborem postojů žáků i veřejnosti k islámu a snaží se korigovat chybné informace, které jsou o tomto náboženství v české společnosti rozšířeny. V závěrečné kapitole se věnuji konceptu samotné hodiny. Vzhledem k tomu, že pedagogická praxe, kterou jsem prošla, byla poměrně krátká, v současné době neučím a nemám z oblasti

pedagogiky dostatečné praktické zkušenosti, vycházela jsem při sestavování hodiny pouze z teoretických východisek. Efektivnost či neefektivnost takto koncipované hodiny by bylo nutné ověřit v praxi a na základě vyhodnocení jednotlivých metod i reakce studentů ji pak případně vhodně přeformulovat.

1. Co je to kritické myšlení?

Filosofické kořeny kritického myšlení spadají do antického Řecka a sahají až k Sokratovi, který rozvinul metodu kritického dotazování. Svým posluchačům nepodával souvislý výklad, ale vedl s nimi rozhovor, kladl jim dobře zvolené otázky a snažil se je přimět k tomu, aby sami dospěli k poznání, přičemž nesprávné odpovědi neopravoval, ale dalšími otázkami je přiváděl do rozporů. Zdůrazňoval kladení otázek, které jdou do hloubky problému, podtrhoval také důležitost hledání důkazů, prozkoumání argumentů a předpokladů a analýzu základních konceptů. Na Sokrata pak navázal Platón, Aristoteles a řečtí skeptikové. Ve středověku se kritické myšlení objevuje v díle myslitele Tomáše Akvinského, v renesanci pak vzrůstá tendence kriticky nahlížet na různé aspekty života jako náboženství, společnost, lidská povaha, právo i umění. Mezi představitele kritického myšlení tak můžeme mimo jiné zahrnout Erasma Rotterdamského, Francise Bacona, Descarta, Johna Locka nebo Isaaca Newtona a další. Z řad osvícenců to byli např. Montesquieu, Voltaire nebo Diderot, kteří významně přispěli ke kritickému myšlení, které v dalších staletích filosofové, psychologové a myslitelé z různých oborů dále rozvíjeli a vypracovávali jeho metody a nástroje.¹

Autoři příručky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení předkládají neuzavřenou definici kritického myšlení v několika základních bodech. Nejprve vymezují, co kritické myšlení není a z čím ho nelze zaměňovat, přestože níže uvedené dovednosti jsou pro celý proces učení také důležité a mají v něm své místo: memorování, tj. paměťové učení, porozumění složitým myšlenkám, tvořivé nebo intuitivní myšlení. Kritické myšlení se od těchto dovedností odlišuje, chápe se tradičního učení a činí ho osobním, smysluplným, užitečným a trvalým: „Hlavním úkolem žáků je osvojit si schopnost efektivě se učit a

¹ A Brief History of the Idea of Critical Thinking [online].

myslet kriticky. To znamená být schopen posoudit nové informace a pozorně a kriticky je zkoumat. Žáci musejí umět nezávisle zvážit nová fakta a náměty a jednat v souladu s tím, k čemu na základě analýzy dospěli. Musejí být schopni zkoumat nové myšlenky z více perspektiv, tvořit si úsudky o věrohodnosti a hodnotě informací, posoudit význam nových myšlenek a informací pro své vlastní potřeby. ... Myslet kriticky znamená uchopit informaci (myšlenku) a důsledně ji prozkoumat, podrobit ji nezaujatému skepticizmu, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a teprve na tomto základě zaujmout určité stanovisko.“²

Kritické myšlení v pěti bodech: Za prvé – kritické myšlení je nezávislé myšlení jehož podmínkou je vztah individuálního vlastnictví k myšlenkám: studenti a žáci ve všech stupních vzdělávání, od těch nejmenších až po ty dospělé, musejí pociťovat svobodu myslet sami za sebe a rozhodovat se o složitých otázkách, vytvářet si vlastní názory, hodnoty a přesvědčení nezávisle na přesvědčení ostatních. Student k výsledkům dochází samostatně, přičemž názory ostatních mu mohou částečně pomoci k utváření vlastního závěru tím, že se s nimi po úvaze a zvážení buď ztotožní, nebo je odmítne. Ke konečnému cíli ale dojde samostatně a za svá stanoviska nese také odpovědnost.

Zadruhé – získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení: než studenti a žáci začnou o nějakém tématu přemýšlet sami za sebe a než se vůbec o dané téma začnou zajímat, potřebují o věci vědět dostatečné množství informací. Než s tématem začneme pracovat, vycházíme z faktů, teorií, hypotéz, různých nápadů, dat a pojmů. Vždy je dobré navázat na předchozí zkušenosti žáka a jeho předchozí znalosti. Získání informací zde ustupuje samotné práci s informacemi. Studenti často o tématu vědí více, než si sami myslí, je dobré vyjádřit jim důvěru v jejich schopnosti a dovednosti a zvolit vhodné metody, které jim pomohou rozvzpomenout si na co nejvíce věcí

² Steel, J. L. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: příručka I, s. 6.

týkajících se tématu. Nejde jen o fakta a skutečné informace, ale i o představy, které žáci o tématu mají, i když jsou mylné.

Zatřetí – kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit: skutečné učení se totiž vyznačuje snahou řešit problémy a odpovídat na různé otázky, které vycházejí ze zájmů žáka a z jeho vlastních potřeb. Zvídavost patří k lidskému životu a jako taková by se měla rozvíjet, nikoli potlačovat. Měli bychom ji hledat nejen u žáků na základní škole, ale i u studentů na středních a vysokých školách. Stává se, že učitel v hodině nedává velký prostor zvědavosti žáků a jejich kreativitě. Na otázky, které je zajímají, odpovídá jen stručně, a z důvodu nedostatku času jejich zájem dále nerozvíjí a nepodněcuje je k dalším otázkám a hledání odpovědí. A tak jsou žáci, kteří mají zájem a chuť jít i nad rámec hodiny, odkázáni na samostudium.

Začtvrté – kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech: když má před sebou žák problém, který řeší, měl by pro svoje stanovisko uvést dobré důvody a přesvědčivé argumenty, které podpoří jeho názor a tvrzení. Učitelé kritického myšlení pracují s tím, že neexistuje jen jedno jediné správné řešení, ale že jsou možné i jiné pohledy na věc. Žáci by měli pracovat s diverzitou a různorodostí názorů a oprostit se od konceptu, že existuje jen jedna pravda, jen jedna správná teorie, jen jeden správný pohled na věc. Co člověk, to názor, to odlišný pohled na svět. Tento postoj přispívá k toleranci odlišných názorů. Mohu být přesvědčen, že právě moje stanovisko je to nejlepší, ale měl bych být také otevřen názorům ostatních a počítat s možností, že jsem se zmýlil a nebát se tuto možnost připustit.

A zapáté – kritické myšlení je myšlením ve společnosti: o své myšlenky se žáci dělí s ostatními, sdílejí je, ověřují a tím také zdokonalují. Důležitou součástí učebního procesu je tudíž i diskuse a dialog, debata a práce ve skupinách nebo ve dvojicích. Skrze sdílení mohou žáci porovnávat své myšlenky s myšlenkami ostatních spolužáků a tak je korigovat. Když si svým stanoviskem nejsou jisti, názor ostatních je může nasměrovat správnou cestou, může je přimět podívat se na

problém z jiného úhlu. Sdílení podporuje dobré vztahy ve třídě a také rozvíjí komunikační dovednosti žáků a jejich schopnost naslouchat.

Aby kritické myšlení mohlo být rozvíjeno, je potřeba ve třídě připravit příznivé prostředí: poskytnout žákům čas a příležitost pro kritické myšlení; na otázky, které jim klademe, si neodpovídáme sami, ale dáme žákům dostatek času na rozmyšlenou a vedeme je tak, aby k odpovědím dospěli samostatně. Než student začne o tématu přemýšlet, zhodnotí, co o něm ví a jaký má na téma názor, bude mu to chvíli trvat a bude na rozmyšlenou potřebovat určitý čas: „Když učitel položí otázku, stává se, že nejrychlejší žák na ni odpoví a ostatní v tu chvíli přestávají myslet na formulaci vlastní odpovědi. Jestliže učitel nedostane po několika vteřinách žádnou odpověď, znervózní, klade další, doplňující otázky, nebo si dokonce odpovídá sám, čímž opět brání žákům promýšlet problém vlastní hlavou.“³ Je třeba jim umožnit volně věci domýšlet a domněnky vyslovovat, dáváme prostor všem žákům, nejen těm nadanějším. V každé třídě je přítomen žák, který v učení nad ostatními více či méně vyniká a učitel ho, pokud se nehlásí jiní žáci, pravidelně vyvolává.

Je důležité, aby měl každý možnost vyjádřit své myšlenky, nápadu a názory a vyučující je přitom otevřeně přijímal, a to i v případě, že se jedná o nepravděpodobné hypotézy nebo hlouposti, žáci by se ale neměli obávat vyslovit cokoli je napadne, i špatná odpověď je zde lepší než odpověď žádná a žáci se časem naučí a zvyknou si, že k učebnímu procesu patří i formulování nesprávných domněnek, jejichž vyloučením se pak dostanou k těm správným. Proces, kterým se dopracovali k cíli, je důležitější než samotný cíl. Může nastat situace, kdy je správná jen jedna odpověď, ale cesty, kterými k ní žáci dospěli, a nástroje, které použili, se mohou lišit, přesto jsou všechny stejně hodnotné.

Nikoho však k vyjadřování nenutíme, ale snažíme se vytvořit takové prostředí, ve kterém se i citlivější a stydlivější žáci nebudou bát říci svoje názory ze strachu z posměchu, naopak se v nich pokusíme

³ Steel, J. L. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: příručka I, s. 11.

podnítit zájem, aby sami chtěli své myšlenky sdílet s ostatními: „Učitelé musejí opakovaně žáky ujišťovat, že to vše /hloupé nápady, rozpačité postřehy/ je přirozenou součástí procesu myšlení a učení. Je důležité vnést do třídy pravidlo, že je nepřípustné vysmívat se nápadům spolužáků. Hrozba výsměchu mimo jiné snižuje ochotu riskovat, a tím tlumí i myšlení. V bezrizikovém prostředí, kde se názory respektují, jsou žáci vysoce motivováni k aktivní účasti na myšlení.“⁴ Žákům vyjadřujeme důvěru v to, že jsou schopni kriticky myslet, a to i těm, kteří např. doposud nevykazovali dobré studijní výsledky. Pozitivním přístupem k výuce a pozitivním přístupem k žákům lze mnohé změnit a vyjádřená podpora poskytne žákům sebedůvěru. Oceňujeme nejen jejich výsledky, ale také snahu, myšlení a proces učení.

Člověk s dobře rozvinutým kritickým myšlením má několik vlastností: přesně formuluje důležité otázky a problémy, shromažďuje a zhodnocuje relevantní informace a užívá abstraktní myšlení k jejich efektivní interpretaci; dospívá k dobře zdůvodněným závěrům a podloženým řešením, testuje je proti relevantním kritériím a standardům; má otevřenou mysl, přemýšlí v rámci alternativních systémů myšlenek, rozpoznává a vyhodnocuje jejich předpoklady, závěr a praktický důsledek; efektivně komunikuje s ostatními při řešení problémů.⁵ Kritické myšlení patří mezi klíčové kompetence, žáci se díky němu naučí maximální množství vědomostí, budou naučenému rozumět, získané vědomosti budou umět používat v životě, budou si poznatky lépe a přesněji pamatovat a budou si v přiměřeném rozsahu a hluboce vědomi toho, co neznají, co jim není jasné, jaké mají otázky. Pochopí a přijmou fakt, že nikdo neví vše, že poznání se vyvíjí a platnost některých faktů a teorií se v čase mění.⁶

4 Steel, J. L. Čteím a psaním ke kritickému myšlení: příručka I, s. 12.

5 Our Concept and Definition of Critical Thinking (online).

6 Steel, J. L. Ibid, s. 15.

2. Tradiční vs. humanistický model výuky

Carl R. Rogers (1902-1987) – americký psycholog a psychoterapeut – navrhl novou teorii osobnosti, která klade důraz na jednotu a jedinečnost každého člověka, čímž se řadí mezi humanisticky zaměřené psychology vyzdvihující individualitu a mezi badatele kritizující behavioristické teorie. Navrhl také nový přístup k poradenství – „na klienta“ či „na osobu zaměřenou terapii“. Člověk v jeho teorii je chápán jako proces, nikoli jako hotový výtvar.⁷ Cílem psychoterapie a taktéž cílem vzdělávání je podle něj „plně fungující osoba“ či „osobnost“. Spolu s tímto pojmem zavádí pojem „dobrý život“, jako označení způsobu, jak plně fungující osoba žije.

Pro takový typ člověka je charakteristická vzrůstající otevřenost prožívání, vzrůstající existenciální kvalitažití a vzrůstající důvěra v organismus.⁸ Plně fungující člověk je kreativní: není konformní a ne vždy se přizpůsobuje kultuře a společenským konvencím, ale je schopný žít konstruktivně a uspokojit základní potřeby. Pokud je schopen oprostít se od svých obranných tendencí a otevřít se tak širšímu spektru svých vlastních potřeb i požadavkům sociálního okolí, pokud je opravdu sám sebou, dochází k jeho skutečné socializaci. V chování vykazuje spolehlivost, ale zároveň není schopný předvídat, jak se zachová v situaci, která pro něj bude nová. Avšak pevně věří, že jeho reakce je přiměřená, má tedy důvěru v sebe sama. Je svobodný, nikoliv determinovaný. Jeho vnitřní svoboda spočívá ve schopnosti nezávisle myslet, žít svůj vlastní život podle svých představ a být zodpovědný za své já.⁹

V rámci vzdělávání Rogers poukazuje na důležitost propojování prožitkového a kognitivního učení: „Zoufám si nad tím, jak je dítě od

7Drapela, V. J. Přehled teorií osobnosti, s. 123-124.

8 Tamtéž, s. 130.

9 Carl Rogers and Humanistic Education, s. 13-14 [online].

raného věku vzděláváním rozdělováno: mysl je ve škole vítána, tělo může, jaksi mimochodem, vzít s sebou, ale pocity a emoce mohou být volně používány a vyjadřovány pouze za školní branou.“¹⁰

Vytyčuje prvky tradiční výuky, které přehodnocuje a místo nich navrhuje učení celou osobností, učení zaměřené humanisticky. Mezi typické rysy tradičního vyučovacího modelu patří předpoklad, že učitelé jsou nositeli vědění a žáci jsou jejich očekávanými recipienty. Učitel je považován za experta, za odborníka ve svém oboru, kterým by sice měl být, ale bez nároku na absolutní vědění. Nikdo, ani ten nejzkušenější odborník nemůže vědět úplně vše. I jeho vědomosti jsou určitým způsobem omezeny a může se zmýlit. Učitel v tradičním modelu je považován za nezpochybnitelnou autoritu a nositele moci, kterou žákům, pokud je to z jeho hlediska potřebné, demonstruje. Učitel rozhoduje, hodnotí, přednáší a stojí v centru výchovného dění, ať už je opovrhován nebo obdivován.

Frontální výuka měla své opodstatnění v době, kdy se ještě netiskly knihy a vzdělávací instituce tak měly výsadní postavení v předávání vědomostí a učenosti. V dnešní době je taková výuka neopodstatněná, informace, které vyučující např. předčítá z učebnice, si žáci mohou sami přečíst, najít si je v jiných knihách nebo na internetu, který je v současnosti asi nejvíce využívaným zdrojem, zdaleka ale ne tím nejdůvěryhodnějším. Proto je důležité naučit žáky s informacemi především pracovat, analyzovat je, třídit a kriticky hodnotit, ne je pouze nekriticky a automaticky přejímat od nějaké autority.

Humanisticky zaměřená výuka nepracuje s modelem, který na dnešních středních školách převládá, kdy učitel studentům diktuje informace a ti si je zapisují do sešitu. Naopak, mělo by jít o interakci mezi vyučujícím, který je pouze facilitátorem, a žáky, kteří se aktivně podílejí na výuce, rozvíjí schopnost samostatně myslet a odpovědně se učit. Právě víra v tyto schopnosti je základním předpokladem, od kterého se odvíjí další body na člověka zaměřeného učení. V situaci, kdy učitel

¹⁰ Rogers, C. R. Způsob bytí, s. 255.

žákům nedůvěřuje a neočekává, že by dokázali uspokojivě pracovat, aniž by je neustále kontroloval a dohlížel na ně, není možné u nich tyto schopnosti rozvíjet.

V tradičním modelu jsou žáci, kteří jsou degradováni na pouhé subjekty a příjemce učiva, nejlépe ovládáni tak, že jsou udržováni v občasném či konstantním strachu. Učitel se v některých situacích uchyluje k otevřené kritice, žáka kritizuje a tím i ponižuje a sráží jeho sebevědomí a motivaci se učit, a takto činí před celou třídou. Obava z výsměchu, ze selhání, ze špatných výsledků atd. stojí v cestě efektivnímu a úspěšnému učení. Strach se s přibývajícím roky vzdělávání ještě stupňuje, neboť člověk může stále více ztratit, např. školu nedokončit nebo si nenajít práci. Naproti tomu v humanisticky zaměřené výuce panuje příznivá atmosféra ve třídě, učitel důvěřuje svým žákům, tuto důvěru jim dává najevo a po všech stránkách je podporuje v jejich snažení.

Žáci by se měli v ideálním případě podílet na výběru individuálních cílů a způsobu práce a podle Rogerse mít účast i na výběru vyučujícího, což je ovšem v běžné praxi nemyslitelné, stejně jako to, aby učitelé měli účast na výběru svého nadřízeného. Demokracie a její hodnoty, které jsou vyzdvihovány a kterým se ve škole žáci učí, jsou tak v školské praxi a školní politice opomíjeny a jsou v protikladu k tomu, co je žákům vštěpováno.¹¹

Facilitátor by měl mít několik základních charakterových či postojových kvalit. Za prvé je to opravdovost či pravost. K žákům přistupuje bez přetvářky a neskrývá svou skutečnou tvář a své skutečné já pod vnější maskou či fasádou. Je jednoduše sám sebou. Uvědomuje si své pocity a je schopen je prožít, popřípadě je vyjádřit svým studentům a sdílet je s nimi: „Může být nadšený, může být znuděný, může být studenty zaujatý, může být našťvaný, může být vnímavý a soucitný.

¹¹ Rogers, C. R. Způsob bytí, s. 286-288.

Protože přijímá tyto pocity jako své vlastní, nemá potřebu je přenášet na svoje studenty.“¹²

Za druhé je to schopnost studenty ocenit, akceptovat a věřit jim. Tím se myslí schopnost vyučujícího ocenit studenta i s jeho pocity a názory a akceptovat ho jako individuální osobnost. Akceptovat např. jeho občasnou apatii, touhu prozkoumávat nebo úpornou snahu dosáhnout vytyčených cílů, jde o přijetí nejen těch postojů studenta, které učení podporují, ale i těch, které ho naopak narušují. Další podstatnou vlastností učitele je schopnost empatického porozumění, schopnost podívat se na svět očima studenta. Dosáhnout takových kvalit ovšem není vůbec jednoduché, jak Rogers sám přiznává. Zdůrazňuje ale, že autentičnost a opravdovost je ve výuce tím nejdůležitějším, a proto, pokud učitel nemá dostatečně rozvinuté ostatní vlastnosti, nemá předstírat, že je tomu naopak, ale být ve svém projevu upřímný.¹³

12 Zimring, F. Carl Rogers, s. 3 [online].

13 Tamtéž, s. 3-4.

3. Psychosociální vývoj adolescentů

Období dospívání je obvykle rozdělováno na dvě fáze: raná adolescence od 11 do 15 let a pozdní adolescence od 15 do 20 let. Vzhledem k tomu, že se v této práci zabývám výukovými metodami na střední škole, zaměřuji se na období pozdní adolescence. Biologicky je vymezeno pohlavním zráním a dosažením reprodukční schopnosti. U mladého člověka dochází k celkové a komplexnější psychosociální proměně, mění se jeho osobnost i společenská pozice. Už není považován za dítě, ale ještě ne ani za dospělého, nachází se tedy v přechodné fázi mezi oběma stavy. Sociálním mezníkem této životní etapy je ukončení profesní přípravy, po níž následuje nástup do zaměstnání nebo volba dalšího studia a prodloužení doby vzdělávání. S tím je také spojeno dosažení či oddálení ekonomické samostatnosti, která je považována za jeden ze znaků dospělosti. „Smyslem pozdní adolescence je poskytnout jedinci čas a možnost, aby porozuměl sám sobě, zvolil si, čeho chce v budoucnosti dosáhnout a osamostatnil se ve všech oblastech, v nichž to současná společnost vyžaduje.“¹⁴

Právě volba životní cesty, volba zaměstnání, hledání odpovědí na existenciální otázky a hledání vlastní identity je v období dospívání nelehkým úkolem. Mnozí adolescenti nemají jasno v tom, co by chtěli dělat, kam by měl jejich život směřovat, jak jej smysluplně naplnit. Což je otázka, která se objevuje i v dospělosti a v pozdějších vývojových stádiích. V každé této životní etapě se vlastně člověk ptá po smyslu a snaží se jej naplnit. Hledání, nalézání a naplnění smyslu v životě jednotlivce je centrálním prvkem logoterapie rakouského psychiatra V. Frankla¹⁵. Absence smyslu vede k tzv. existenciálnímu vaku. Člověka nevedou instinkty a nevedou ho již ani dříve žité tradice, často neví, jaké jsou jeho povinnosti a co sám vlastně chce. Taková situace vede ke dvěma vyhraněným postojům, konformismu – kdy chce jen to, co dělají

¹⁴ Vágnerová, M. Vývojová psychologie I, s. 325.

jiní – a totalitarismu – kdy dělá jen to, co od něj jiní požadují.¹⁶ Příklon k nevhodným autoritám a jejich následování je jedním z rizik v období dospívání. Proto je podstatné, poskytnout mladým lidem vhodné vzory a role, které by mohly přijmout, nebo se vůči nim naopak vyhranit: „Formování identity je opět nemožné bez určitého odmítání rolí, zvláště když jsou k dispozici role ohrožující možnou syntézu identity mladého jedince. Odmítnutí role pak pomáhá ohraničit vlastní identitu... Bez určitého odmítání role se nelze ve společenském procesu obejít...“¹⁷ Podle E. Eriksona „nikdo samozřejmě nemůže zcela „vědět“, kým „je“, dokud se v práci a v lásce neseťkal se slibnými partnery a nevyzkoušel je.“¹⁸

Během procesu hledání svého místa ve světě je pro adolescenty typické experimentování v různých oblastech a hledání vlastní cesty formou pokusů a omylů. V tomto, pro mnohé z nich, velmi náročném a citlivém období je mladý člověk vystaven tlaku společnosti, rodičů i vrstevníků a jejich očekávání na splnění úkolů, které jsou na něj kladeny. Některá jeho rozhodnutí pak mohou definitivně – pozitivně nebo negativně – ovlivnit jeho budoucí život. Proto si myslím, že je důležité, aby měl dospívající jedinec možnost poznat různé směry a alternativní cesty, aby si rozšiřoval obzory a byl dobře informovaný o tom, jaké má možnosti týkající se nejen výběru dalšího studia po ukončení středoškolského vzdělání nebo budoucího zaměstnání. Měla by být podněcována a nikoliv potlačována jeho přirozená zvědavost a vytvořeno

15 Viktor E. Frankl – rakouský neurolog a psychiatr, zakladatel existenciální analýzy a logoterapie – definuje vůli ke smyslu jako „potřebu, která v člověku tkví nejhluběji, potřeba najít ve svém životě nebo snad lépe řečeno v každé jednotlivé životní situaci smysl – a oddat se mu, naplnit jej! Kvůli tomuto naplnění je člověk hotov také trpět, kdyby to bylo nutné. Naopak však, neví-li o žádném smyslu svého života, na život kašle, i kdyby se mu navenek vedlo sebelépe, a za jistých okolností jej pak odhazuje.“ Viz Frankl, V. E. *Vůle ke smyslu*, s. 166.

16 Frankl, V. E. *Vůle ke smyslu*, s. 7-8.

17 Erikson, E. H. *Životný cyklus rozšířený a dokončený*, s. 77.

18 Tamtéž, s. 75.

takové prostředí, ve kterém by mohl rozvíjet své zájmy a především svou osobnost v celé komplexnosti.

Dospívající ve svých myšlenkách často směřují k základním otázkám existence, smyslu života, světového názoru a životního stylu. Vůči autoritám, ať už jsou to rodiče, učitelé nebo obecně dospělí, bývají velmi kritičtí. Jejich život a svět jim připadá nudný, stereotypní a zastaralý, či pokrytecký a dokonce zkažený. Jejich pozornost se obrací ke světovým problémům, mohou být zaujati přírodními katastrofami nebo ekologickou krizí, všímají si nespravedlností a hledají nové pevné hodnoty a ideály. Chtějí se lišit, žít jinak, často se přiklání k alternativní kultuře nebo různým církvím a náboženským proudům, v rámci kterých by mohli nalézt cíl svého duchovního hledání.¹⁹

J. Marcia popsal čtyři stavy ve vývoji identity podle toho, jestli jedinec vnímá svou identitu jako problém a zda již dospěl k nějakému řešení: 1) dosažená identita – do této kategorie patří lidé, kteří prošli krizí identity, obdobím aktivního kladení otázek a sebeurčování. K názorům, postojům a hodnotám, které zaujali, sami dospěli svou cestou. Zároveň přehodnotili náboženská a politická přesvědčení svých rodičů a distancovali se od těch postojů, které neodpovídaly jejich identitě. Zvolili si své povolání. 2) přejatá identita – lidé s tímto stavem identity si také osvojili nějaké postoje a názory a zvolili si svou profesní dráhu, ale na rozdíl od první skupiny neprošli krizí identity a její jednotlivé součásti přejali od autority, například si udržují náboženskou víru, která je v jejich rodině tradiční. 3) moratorium²⁰ – je to stav, kdy člověk aktivně hledá odpovědi na své otázky, ale ještě nedospěl

¹⁹ Skorunková k tomu říká: „Spirituální identita je pro některé adolescenty základem celé životní orientace, dokonce jádrem osobnosti. Její hledání či budování je v naší silně ateistické společnosti na jedné straně ztíženo tím, že mladí lidé těžko hledají důvěryhodné spirituální vůdce, nemluvě ani o příslušných institucích, na druhé straně je však naopak usnadněno tím, že na ně není vykonáván nátlak, aby přijali tu či onu víru, nebo dokonce aby se hlásili k té či oné církvi. Potřeba vztahu k něčemu, co člověka přesahuje, co ho svým tajemstvím fascinuje i děsí, čemu se může svobodně a radostně totálně odevzdat, je přitom podle C. G. Junga bytostně lidská a její nenaplnění je dokonce příčinou většiny neuróz ve druhé polovině života.“ Viz Skorunková, R. Základy vývojové psychologie, s. 117.

k dosažení identity a plného přijetí vybraných hodnot a postojů. Tento status zaujímají mladí lidé obvykle uprostřed krize identity. 4) difuze identity – krize identity zde není podmíněným bodem, někteří lidé spadající do této kategorie jí prošli, jiní ne. Jsou to lidé, kteří dosud nedosáhli stabilního sebepojetí a nachází se ve stavu „zmatení rolí“.²¹

Marcia navazuje na teorii vytvořeno Eriksonem, který strukturu vývoje osobnosti pojímá jako osm stadií. Pro každé stadium je charakteristická určitá psychologická krize, která obsahuje dva konfliktní póly. Řešení nebo uhýbání před řešením krize může člověka buď posunout směrem k růstu, a pak u něj vzniká nějaký typ ctnosti, nebo jej může v jeho rozvoji ohrozit. V období adolescence proti sobě stojí identita a zmatení rolí: „Toto stadium sjednocuje všechny předchozí představy mladého člověka o sobě samém. Vědomí identity ego dává dospívajícímu člověku důvěru, že jeho sebepojetí odpovídá tomu, jak ho vnímají druzí.“²² Základní ctností tohoto období je věrnost, tj. oddanost zvolenému povolání nebo životní filosofii.

Značnou část času dospívajícího vyplňuje škola, ve které se setkává se svými vrstevníky. Již v době rané adolescence se začíná měnit postoj ke škole, k učitelům i motivace k samotnému učení. Dospívající se neučí, aby se něco naučil, jak tomu bylo u základního trivium – čtení, psaní, počítání –, aby obohatil a zdokonalil svoje znalosti a dovednosti. Tento účel ztrácí primárního významu. Učí se, aby něčeho dosáhnul, např. dobrých známek, které potřebuje k tomu, aby dostal na vybranou školu. O studium jinak ztrácí zájem, důvodem nezájmu může být

20 Někteří pociťují potřebu oddálit dospělost, protože se pojí se zodpovědností či omezeními, na která se člověk nemusí cítit být připravený a dostatečně zralý. E. Erikson toto přechodné období, kdy se projevuje snaha oddálit dospělost a setrvat v období dospívání, označuje pojmem psychosociální moratorium: „období sexuálního a kognitivního zrání s dosud schvalovaným odkladem definitivních závazků. Zajišťuje relativně volný prostor pro experimentování s rolmi včetně rolí sexuálních, což je významné pro adaptivní sebeobnovu společnosti.“ Viz Erikson, E. H. Životný cyklus rozšířený a dokončený, s. 78.

21 Skorunková, R. Základy vývojové psychologie, s. 118.

22 Drapela, V. J. Přehled teorií osobnosti, s. 70.

nezajímavost poskytovaných informací i nevyhovující způsob jejich předávání a zprostředkování, přesvědčení o neužitečnosti látky, charakter vyučujícího ad. Žák je schopen se intenzivně učit a získané znalosti si uchovat, ale jen pokud sám chce a má k učení silnou vnitřní motivaci, např. přijetí na vybraný obor. Motivace k učení tedy závisí na subjektivním významu učiva a jeho užitečnosti. Pokud se jeví jako neužitečné, nepotřebné a samoučelné, klesá i motivace k práci. Dalším negativním faktorem je také míra neúspěšnosti v konkrétním předmětu, pocit neschopnosti učení porozumět a to, zda žáka předmět baví či nikoliv. Dospívající dovedou uvažovat hypoteticky a přemýšlet o různých variantách, což je jedním z hlavních důvodů jejich kritičtějšího postoje k výuce či ke zpochybnění výukového program.

V období adolescence jsou žáci kritičtější nejen k obsahu učiva, ale i k samotným učitelům. Starší žáci hodnotí jejich chování i profesní kompetence, a to velmi přísně, bývají netolerantní a jejich vzdor je někdy až vyhrocený. „Dospívající usilují i ve škole o rovnoprávnou diskusi, o možnost projevit svůj názor a vydobýt si přijatelnou pozici, být respektováni. Mají tendenci s učiteli polemizovat a v krajním případě negativisticky odmítat veškeré jejich požadavky. Podobné chování učitelé interpretují jako projev drzosti, protože jsou citliví na veškeré projevy nesouhlasu a navíc pubescenti svou argumentaci leckdy přeženou. Negativismus a odmítání požadavků učitele je běžným způsobem obrany dospívajících, kteří nejsou schopni reagovat zralejším způsobem.“²³

Lze vyčíst základní požadované vlastnosti učitele, které žákům imponují: stabilita názoru, jeho spolehlivost a jistota neměnnosti, učitel by tudíž neměl bezdůvodně měnit svoje požadavky, názory nebo hodnocení žáků. Stabilita emocí a převaha pozitivního emočního ladění je také považována za plus dobrého učitele, neboť velké výkyvy emocí na žáky působí nepříjemně a posilují pocit nejistoty, zároveň tím učitel

²³ Vágnerová, M. Vývojová psychologie I, s. 365.

vyvolává napětí, které může vyústit do konfliktů. Základním požadavkem je spravedlnost a hodnocení všech žáků stejným způsobem a podle stejných kritérií. Učitel by se neměl nechat unášet vlastním subjektivním postojem či antipatií k tomu určitému žákovi, nikomu nenadržovat ani si a nikoho nezasednout, a měl by jejich výsledky hodnotit objektivně podle stejných měřítek.

Pokud učitel nedokáže vysvětlit učivo, klesá jeho popularita a také motivace žáků k učení, důležité jsou tedy i profesní schopnosti. Z vlastní zkušenosti určitě každý poznal, že osobnost učitele dokáže předmět velice obohatit a udělat i nezajímavou látku velmi poutavou: „Dospívající oceňují učitele, který nezdůrazňuje svou formálně danou nadřazenost a autoritu, má pochopení pro žáky a je ochoten vyslechnout jejich názor. Jsou rádi, když je učitel bere alespoň do určité míry jako rovnocenné bytosti. Takový učitel posiluje jistotu dospívajících a prostřednictvím pozitivní zpětné vazby kladně ovlivňuje jejich motivaci ke školní práci.“²⁴

²⁴Vágnerová, M. Vývojová psychologie I, s. 367.

4. Projekt Muslimové očima českých školáků

Islám je v dnešní době v médiích diskutovaným tématem a na internetu je možné o něm najít velké množství článků i diskusí. Informace, které se tam objevují, jsou ale často nepřesné a zavádějící, a islám jako náboženství založené Muhammadem v 7. století je slučován s extrémistickými a teroristickými skupinami, jejichž jednání odsuzují i oficiální islámské autority a mnozí muslimové. Je třeba tyto informace uvést na pravou míru, nejprve je ale potřeba žáky seznámit alespoň se základy islámu – Muhammad a vznik islámu, pět pilířů víry, Korán, popř. postoj k jinověrcům. Muslimové u nás nejsou v tak početném zastoupení jako v některých jiných evropských zemích, kde je běžné, že se ve škole i na pracovišti setkávají a spolupracují lidé z různých zemí a různých vyznání. Proto si nemyslím, že studenti budou vycházet z vlastních zkušeností, přesto je pravděpodobné, že někdo z nich muslima alespoň potkal nebo viděl např. při návštěvě Prahy nebo o dovolené v zahraničí.

V České republice žije jen velmi malé procento muslimů a většinou se koncentrují ve větších městech. Mnoho lidí obecně tedy nemá osobní zkušenost s islámem a s žádným muslimem se osobně nezná. V české společnosti se také díky tomuto faktoru zakořenilo množství předsudků a stereotypů, které do velké míry ovlivňuje jednak výše zmíněná absence osobní zkušenosti, neznalost a bohužel také nezájem informovat se o islámu v seriózních a odborných publikacích. V neposlední řadě je to také islamofobie, kterou šíří média prostřednictvím selektivně vybíraných a publikovaných zpráv.

V roce 2012 se začal rozbíhat vzdělávací projekt zaměřený na kritické čtení a informovanost o islámu. Projekt byl zpočátku určen studentům středních škol a jejich pedagogům a později se rozšířil o vzdělávání dospělých, pořádání workshopů, debat a besed s muslimy, kritiky islámu i odborníky. Členové projektu Muslimové očima českých školáků analyzovali informace v učebnicích dějepisu, zeměpisu a společenských věd, aby zmapovali úroveň výuky o islámu na českých

středních školách a gymnáziích. Projekt seznamuje studenty i veřejnost s dějinami islámu, základními náboženskými koncepty i aktuálními otázkami. Téma islám je velice široké a bohaté a v dnešní době také velmi kontroverzní a v časově omezené výuce na střední škole v rámci společenských věd jej nelze postihnout v celé jeho komplexnosti. Je však namístě, aby studenti věděli alespoň základní informace, měli základní povědomí a byli schopni kriticky hodnotit informace, které se v médiích vyskytují, a přemýšlet o nich, ne je pouze nekriticky přijímat a posilovat tak již zakořeněné stereotypy.

Členové projektu v roce 2012/2013 provedli dotazníkové šetření na náhodně vybraných gymnáziích a středních školách v českých a moravských městech. Z odpovědí respondentů zjistili, že většina z nich nemá s muslimy žádné osobní zkušenosti a tudíž nemá možnost si v reálných situacích ověřovat informace, které zikavají. Z šetření také vyplynulo, že pro asi 90% studentů jsou zdrojem informací o islámu na 1. místě média a na druhém místě škola. Odborná a populárně naučná literatura se umístila až na posledním místě. Součástí dotazníku byly i fotografie tří do různé míry zahalených žen, na jejichž základě měli studenti odhadnout, zda je daná žena muslimka, jakého dosáhla vzdělání a zda má rodinu. Se stoupající mírou zahalení klesalo odhadované vzdělání žen a naopak stoupal odhad počtu jejich potomků. Celkové výsledky odhalily, že média mají výrazný vliv na vnímání muslimů.²⁵

25 K tématu medializace islámu vydala iniciátorka projektu Muslimové očima českých školáků Lucie Sedláčková knihu *Islám v médiích: mediální reprezentace sporu o karikatury islámského proroka Mohameda v Mladé frontě DNES* (Liberec: Bor, 2010), ve které se mimo jiné zabývá spojením masových médií a rasismu a poukazuje na to, jak je islám spojován s celou řadou mýtů, stereotypů a předsudků, ke kterým právě média přispívají a snaží se pochopit vznik islamofobních postojů v českých médiích. Problémem médií a islámu se zabývá také Bronislav Ostřanský v publikaci *Atlas muslimských strašáků, aneb, Vybrané kapitoly z „mediálního islámu“* (Praha: Academia, 2014), ve které se soustředí na témata vztahující se k islámu a muslimům, která bývají často medializována a diskutována a často přijímána s nepochopením či obavami. Ostřanský – český orientalista – je také autorem řady knih z oblasti dějin islámu a islámské mystiky, např.: *Malá encyklopedie islámu a muslimské společnosti* (Praha: Libri, 2009), *Islám v srdci Evropy: vlivy islámské civilizace na dějiny a současnost českých zemí* (Praha: Academia, 2007), *Dokonalý člověk a jeho svět v zrcadle islámské mystiky: úradky boží pro nápravu lidského království šajcha Muhjiddína ibn ‘Arabího* (Praha: Orientální ústav Akademie věd České republiky, 2004).

Projekt se zaměřuje mimo jiné na aktuální a problematické otázky týkající se islámu, např. různorodost „islámského světa“. V tomto případě je zdůrazněno, že islám nikdy nebyl a není statický monolit, ale obsahuje pluralitu názorů a postojů a i nadále prochází neustálým vývojem. V rámci křesťanského světa, který je evropské tradici bližší než svět islámský, si většinou lidé tuto pluralitu uvědomují a přestože je Česká republika převážně ateistická, má zde křesťanství z hlediska náboženských tradic největší zastoupení. Lidé se tedy s křesťany běžně setkávají, osobně se s nimi znají, mezi žáky ve škole jsou děti vychovávané v této tradici a křesťanství po vzoru rodičů praktikují nebo alespoň pravidelně chodí do kostela. Nekřesťané si tedy dokážou dobře představit, co je náplní tohoto náboženství, jak vypadá náboženský život křesťanů, jaké dodržují rituály a svátky, jaké zastávají hodnoty a kostel při nějaké příležitosti určitě nejednou navštívili. Jen minimum z nich ovšem může říci, jak vypadá běžný život muslima nebo že navštívil mešitu.

Často diskutovaným tématem, které vyvolává značné emoce a rozporuplné postoje je zahalování žen, tj. zakrývání různých částí hlavy nebo celého těla muslimek závojem nebo zvláštním, k tomuto účelu předepsaným, oděvem. Lidé jsou často přesvědčeni, že islám toho zahalování příkazuje, což není úplně pravdivé tvrzení. V Koránu se sice objevuje zmínka o zahalování žen, ale není jednoznačná a je možné ji interpretovat různě. Zahalování také není původně islámskou tradicí, ale má své kořeny o několik set let zpátky. Navíc tento zvyk se objevuje i v dějinách křesťanství. Původním islámským zvykem není ani ženská obřízka, která přešla do islámu v rámci tradice etnických skupin, jež k Muhammadovu náboženství konvertovaly. Prorok dokonce sebemrzačení odsuzoval. Nošení závoje mnohé muslimky nepojí primárně s náboženskou motivací, ale s budováním vlastní identity a možností svobodné volby, neboť i v případech, kdy si vlasy zahalovat nemusí, od této praxe neustupují. Sekularizovaný západ pro to často nemá

pochopení, neboť v tomto zvyku vidí prostředek k útlaku žen. Vlasy jsou v islámu obecně chápány jako symbol sexuality a žena by je měla odhalovat jen před manželem. Nutit ženy, aby si vlasy odhalovaly, proto není zcela namístě. Jak by se asi cítily české ženy, kdyby je někdo nutil, aby odhalovaly části těla, která nesou sexuální symboliku a jsou výrazem smyslnosti. Je velmi obtížné stanovit hranici, kdy se ze strany státu, které zahalování žen potlačují, jedná o snahu zajistit bezpečnost a kdy o snahu potlačit viditelné známky islámu.

Současným problémem je také terorismus. Laické představy jsou ovlivněny hlavně tím, jak je prezentován v médiích. Téměř každý den se na internetu objevují nové znepokojující zprávy popisující bezpráví, násilí nebo útoky. Předkládané informace ale často bývají neúplné a zavádějící. Chybí zde širší souvislosti a znalost hlubšího historického kontextu, který je nutný k porozumění takto složitého jevu. Pojem „terorismus“ a „terorista“ s sebou v současnosti nese jasné negativní konotace a evokuje vžitě pojmy. Po událostech z 11. září 2001 jsou tyto termíny spojovány primárně s islámem, ale často se zapomíná, že může být nástrojem i jiných skupin: ultralevicových, ultrapravicových, etnických, enviromentálních, státních, mezinárodních ad.

5. Výuka islámu podle modelu E-U-R

Téma „islám“ je velice obsáhlé a v krátkém čase, který je jednotlivým náboženským tradicím ve výuce věnován, nelze prodiskutovat všechna témata, která by žáky mohly zajímat a která se i na veřejnosti a v médiích stále omílají, jako náboženské právo a šaría, zahalování žen a práva žen, problematika terorismu a džihád. Lekce by měla trvat 90 minut, tj. dvě klasické 45 minutované vyučovací hodiny. V první části se proto omezím na předání základních informací o islámu, které žáci budou sami vyhledávat v předloženém textu, pro druhou část jsem vybrala diskutabilní téma a taktéž práci s textem. Při sestavování lekce jsem se zamyslela nad tím, jaká je motivace, proč je téma důležité, jaké jsou cíle hodiny a na jaké předchozí znalosti a dovednosti budou žáci navazovat.

Cílem první hodiny je tedy seznámit žáky se základními informacemi o islámu, které budou sami vyhledávat a pak prezentovat před spolužáci. Účelem je, aby pochopili, že náboženství (a to jakýkoliv náboženský systém, nejen islám) není statické, ale že se časem vyvíjí a přetváří a mnohdy se oddaluje od toho, co učil a hlásal jeho zakladatel nebo postava, která pak hnutí inspirovala. Studenti by měli vědět, že islám není jednolitý monolit, ale různorodé náboženství, a že kromě dvou hlavních proudů – sunnitů a šíitů – zde existují další skupiny, které sdílí základní společné prvky islámu, ale mohou je interpretovat jinak a v různé míře a různým způsobem se od hlavního proudu odlišovat. Tak jako v křesťanství existují různé církve, tak v islámu existují různé skupiny. Hlavním cílem je, aby se žáci naučili automaticky nepřebírat informace, které se k nim dostávají, ale aby se nad nimi minimálně pozastavili a zamysleli a dali si je do souvislosti s tím, co se dozvěděli ve výuce. Na téma „islám“ se se částečně naráží i v jiných předmětech, především v dějepise a zeměpise, takže žáci už by měli mít o tématu nějakou představu.

Na začátku hodiny pustím žákům krátké, asi minutové motivační video, sled obrázků týkajících se tématu podbarvené voláním muezina k modlitbě. Z ukázky určitě všichni hned po prvních vteřinách uhodnou, jakému náboženství se v hodině budeme věnovat. Video a obrázky slouží k tomu, aby v žácích probudily představivost a pomohly jim vzpomenout si, s čím si islám spojují. Ve fázi evokace se totiž budeme zabývat myšlenkovou mapou.

Fáze evokace slouží k tomu, aby si studenti vybavili a utřídili svoje dosavadní představy o tématu, aby v ideálním případě propojili své stávající znalosti, zkušenosti a představy s cílem učení pro danou hodinu. Učitel v této fázi do procesu učení výrazněji nezasahuje, spíše studenty vede předem určeným směrem, klade jim vhodné otázky, které je vybízejí k přemýšlení, na jejich nápady reaguje, ale nehodnotí je, může klást doplňující otázky, ale nedává žádné odpovědi. K těm by žáci v průběhu učení měli dojít samostatně. Podstatou fáze evokace je tedy vybavení si tzv. prekonceptů, které se vztahují k probíranému tématu. Prekoncepty nezahrnují jen to, co žáci skutečně vědí, ale i o koncepty, o kterých si myslí, že je znají. V další fázi učení mohou být jejich představy potvrzeny, vyvráceny nebo doplněny.²⁶

Zvolenou aktivitou pro fázi evokace je myšlenková mapa. Žáci si napřed samostatně sestaví svoji vlastní do sešitu nebo na volný papír, poté s vyučujícím sestaví společnou myšlenkovou mapu na tabuli. Účelem této aktivity je povzbuzení žáků, aby volně přemýšleli o vybraném tématu. Tvorba myšlenkové mapy se řídí základními pravidly: 1. napište základní slovo doprostřed velkého listu papíru, tabule, flipu; 2. začněte psát u základního pojmu slova anebo výrazy, na které přijdete v souvislosti s vybraným námětem; 3. zatímco budete zapisovat své myšlenky, zakreslujte si i jejich spojení a souvislosti mezi nimi; 4. zapište všechno, na co v souvislosti s tématem přijdete, dokud nevyprší čas nebo není téma vyčerpáno.²⁷

26 Steel, J. L. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: příručka III, s. 9-10.

Předpokladem je, že studenti už myšlenkovou mapu v předchozích hodinách dělali, tuto aktivitu mají vyzkoušenou a více či méně úspěšně si ji osvojili. Přesto není od věci, ještě než začnou pracovat, stručně zopakovat základní pravidla. Předpokladem také je, že každý o islámu něco ví. Něco o něm slyšel např. v televizi, nebo si přečetl alespoň titulky článků v novinách či na internetu a má tedy určitou představu a povědomí o tomto náboženství.

Vzhledem k tomu, jaké typy informací se v médiích objevují, je pravděpodobné, že téma „islám“ bude asociovat negativně zabarvené pojmy jako násilí, válka, terorismus, džihád, utlačování nebo zahalování žen. Cílem je přivést studenty k sestavení alespoň některých ze základních informací o islámu, k tomu je vyučující může dovést vhodnými otázkami během tvoření společné myšlenkové mapy: Vzpomenete si na něco o zakladateli islámu? V které století si myslíte, že islám vzniknul? Jakého boha muslimové uctívají? Víte něco o náboženském životě muslima, jak probíhá jeho den z hlediska víry? S těmito a podobnými otázkami pak budeme pracovat ve fázi uvědomění.

Ve fázi uvědomění žáci přibírají informace, které přicházejí ze zdroje, jež mohou považovat za informovanější, než jsou v danou chvíli oni sami. Může to být učební text, učitelův výklad, vyprávění pamětníka nebo experta, experiment, videoprojekce, návštěva galerie, divadla apod. Možností je velké množství, záleží na charakteru třídy. Učitel, který se třídou dlouhodobě spolupracuje a ví, na co žáci pozitivně reagují, co je baví více a co méně, co je zajímá a z čeho nejvíce těžší, může na základě svých zkušeností a zájmů třídy vybírat z širokého materiálu a různých možností. Je dobré jednotlivé metody obměňovat, aby se pro žáky nestaly stereotypními a nudnými. Ve fázi uvědomění si studenti sami hledají odpovědi na své otázky z evokace a ověřují si, zda to, na co přišli v evokaci, byla pravda, potvrzují si či vyvracejí svoje prekoncepty. Studentům je třeba dopřát, aby se smyslu informací dobírali samostatně, musejí mít příležitost hledat odpovědi na otázky a také je nalézat. Volíme

27 Steel, J. L. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: příručka II, s. 22-23.

takové texty, které nejsou příliš složité, ani příliš jednoduché, které nejsou jen opakováním a procvičováním již probrané látky, která pak pro žáky bude nezajímavá. Nezdráháme se použít texty sporné, vhodné k pochybování, ověřování, vyvracení a diskusi.²⁸

V této fázi budeme pracovat s tabulkou V-CH-D. Studenti si ji načrtnou do sešitu a učitel jednu společnou načrtne na tabuli. Na základě zhodnocení myšlenkové mapy společně se studenty formuluje základní otázky, na které pak budou hledat odpovědi v předloženém textu. Základní soubor otázek si každý může rozšířit o vlastní otázky, které ho zajímají. Žáci dostanou text, který jsem pro tuto hodinu sestavila z různých zdrojů, a budou vyzváni, aby si jej samostatně přečetli a podtrhli si v něm informace, které už věděli a informace, které pro ně byly nové. Mohou si informace nejprve označit a po přečtení celého textu pak přepsat do tabulky, nebo si informace přepisovat do jednotlivých sloupců již paralelně při čtení textu. Každý zvolí metodu, která mu vyhovuje nejvíce. Studenti také, pokud chtějí, mohou pracovat ve dvojicích a tabulku vyplňovat společně. Individuální samostatná práce není podmínkou. Text jsem se pokusila sestavit tak, aby v něm byly základní a důležité informace, ke kterým chci, aby se studenti dobrali, zároveň jsou v něm informace doplňující a ne tolik podstatné. Úkolem studentů bude s textem aktivně pracovat a selektivně vybírat vhodné informace. Text vychází asi na dvě stránky formátu A4, takže by měl být dostatek času na jeho zpracování.

28 Steel, J. L. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: příručka III, s. 11-13.

Učební text:

Muhammad se narodil asi v roce 570 n. l. Pocházel z rodu Hášimovců kmene Kurajšovců. Jeho otec byl obchodník a zemřel ještě před Muhammadovým narozením. Jeho matka zemřela, když byl ještě malý a po její smrti se ho ujal dědeček a později strýc. Muhammad byl celkem bezvýznamným a chudým příslušníkem rodu, nehrajícího žádnou větší úlohu ani v politickém, ani v hospodářském životě Mekky, až do svých pětadvaceti let, kdy vstoupil do služeb bohaté vdovy Chadídži a zakrátko se s ní oženil. S Chadídžou měli dva chlapce a čtyři dcery, z nichž se ne všichni dožili dospělosti. Ve středním věku Muhammad prožíval hlubokou psychickou krizi, z níž posléze vyrostly jeho náboženské představy, zpočátku nezřetelné a tápavé, ale s postupem doby nabývající pevnějšího rámce i obsahu. V roce 610, v době, kdy mu bylo kolem 40 let, se mu dostalo prvního zjevení, jež mu přinesl anděl Džibríl.

Takto byla událost zaznamenána: „Přišel, když jsem spal, v broktovém obleku, na kterém byl nápis, a řekl: „Recituj!.“ Odpověděl jsem: „Nemůžu recitovat.“ Pak mě stiskl tak, že jsem si myslel, že umírám. Uvolnil svůj stisk a řekl: „Recituj.“ Odpověděl jsem: „Nemůžu recitovat.“ Znovu mě stiskl, dokud jsem si nemyslel, že umírám. Pak uvolnil svůj stisk a řekl: „Recituj.“ Odpověděl jsem: „Nemůžu recitovat.“ Ještě jednou mě stiskl a řekl: „Recituj.“ Pak jsem se zeptal: „Co mám recitovat?“ A to jsem řekl, protože jsem se bál, že mě znovu stiskne. Pak řekl: „Recituj ve jménu Pána tvého Stvořitele, který stvořil člověka z kapky krve. Recituj, tvůj pán je nejštedřejší, učil pomocí pera, učil muže, který neví.“ Poté jsem recitoval slova, jeho úkol skončil a on ode mě odešel. Probudil jsem se ze spánku a cítil jsem, jako by ta slova byla vryta do mého srdce.“ Tímto způsobem Muhammad obdržel zjevení.

Z textů přednášených Prorokem byla později sestavena sbírka – Korán, svaté písmo muslimů. Podle ortodoxního islámu je Korán nestvořené slovo boží, existující od věčnosti. Jeho předloha „matka Knihy“ je uložena v nebesích a její obsah byl Muhammadovi předán v

přesném znění. Slovo Korán je odvozeno od slovesa „přednášet, recitovat, číst“. Je rozdělen na 144 kapitol, tzv. súr. Súry jsou různě dlouhé, nejkratší má jen několik slov, nejdelší několik stran, tradičně jsou řazeny od nejdelší po nejkratší. Každá súra obsahuje basmalu: „Ve jménu Boha milosrdného, slitovného.“ Korán je psán v arabštině, do češtiny ho přeložil Ivan Hrbek, jeho vydání je však akademické a neřadí v něm súry podle počtu veršů, ale podle předpokládané doby vzniku.

Základem islámu je pět pilířů víry, tj. pět hlavních povinností věřících muslimů: Zaprvé muslimské vyznání víry, které zní: „Vyznávám, že není božstva krom Boha a Muhammad je posel Boží“. V této větě je obsažen jeden z hlavních principů islámu jako monoteistického náboženství – víra v jednoho Boha a víra v to, že Muhammad byl jeho poslem. Zadruhé modlitba, která se vykonává za přesně určených podmínek, ve stanoveném čas, a to pětkrát denně: před východem slunce, v poledne, odpoledne, při západu slunce a po setmění. Modlitbu doprovází určitá slova a tělesné pohyby. Zatřetí almužna, tj. náboženská daň na dobročinné účely, která je výrazem islámského důrazu na poskytnutí pomoci potřebným. Začtvrté půst od jídla, pití a dalších požitků těla v měsíci ramadánu od východu do západu slunce. Výjimky jsou stanoveny pro nemocné, malé děti, staré lidi, těhotné a kojící ženy a muslimy na cestách. A zapáté pouť do Mekky, kterou by, pokud je to možné, měl vykonat dospělý muslim alespoň jednou za život. K základním rituálním úkonům během pouti patří obcházení svatyně Ka'by v Mekce, ve které je uložen posvátný černý kámen.

K pilířům víry někdy bývá počítán i džihád, který v překladu znamená „všestranné úsilí“ na cestě Boží. V širším smyslu jde tedy o snahu muslima žít podle příkladu proroka Muhammada. Právní znalci rozlišují „velký džihád“, džihád srdcem, týkající se prohlubování osobní zbožnosti, přemáhání hříchu a pokušení. „Malý džihád“ pak zahrnuje džihád jazykem – šíření islámu misií, džihád rukou – charitativní a

*sociální činnost, a džihád mečem – prosazování islámu v podobě ozbrojeného boje, především jako obrana proti nepříteli.*²⁹

Ve fázi reflexe, v konečné fázi, si žák v hlavě ujasní, o čem se učil. Formuluje své závěrečné pochopení po svém, nejedná se tedy o závěrečné shrnutí učitelem nebo nejchytřejším žákem, jak bývá zvykem, ale každý žák své myšlenky formuluje srozumitelně svým vlastním způsobem. V evokaci si vybavil své dosavadní znalosti a prekoncepty, ve fázi uvědomění je pak konfrontoval a porovnával s novými informacemi, které získal z textu, a v reflexi sestavuje svůj obraz studované věci. I v této fázi ze strany vyučujícího může docházet k chybám, kterým je potřeba se vyvarovat. Učitel často spěchá, úkoly v rámci reflexe jsou náročné na přemýšlení, ale není na ně ponechán dostatek času, výroky žáků jsou pak ve spěchu často povrchní a nic neříkající. Učitelé také vsouvají do reflexe své „správné“ nebo „nutné“ informace a diktují závěrečné shrnutí do sešitu.

I žáci si musejí zvyknout na nový způsob učení. Pokud jsou zvyklí, že v závěru hodiny může dojít k namátkovému zkoušení a trestnému známkování, budou se mnozí zdráhat podělit se se třídou o své poznatky. Pro některé žáky ovšem bude sdílení problémové vždy, kvůli jejich uzavřenosti a plachosti. Ale i s takovými jedinci se dá pracovat alternativními a náhradními cestami a postupem času, při vytvoření příznivých podmínek, může dojít k překonání původní nejistoty. Žáci jsou vedeni k tomu, aby v evokaci nikdo neútočil na ty, kdo pochopili věc jinak, především ve třídách, kde panuje velká míra soutěživosti. Studenti jsou také vedeni k tomu, aby uvažovali o procesu vlastního učení. Aby si dokázali odpovědět na otázky: jak jsem se učil, co mi při učení pomáhalo, jak jsem přemýšlel.³⁰

29 Použité zdroje: Kropáček, L.: Duchovní cesty islámu; Korán v českém překladu Ivana Hrbka; Ibn Ishák: Muhammad; Vojtíšek, Z.: Encyklopedie náboženských směrů v České republice; Miloš, M.: Džihád.

30 Steel, J. L. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: příručka III, s. 13-15.

Na konci hodiny se studenty vyhodnotíme tabulku V-CH-D a společně se dobereme k odpovědím na otázky, které jsme si předtím stanovili. Na konci první nebo na začátku druhé hodiny by měl být prostor také dořešit otázky, které zůstaly nezodpovězeny. Žákům je možné donést k dispozici několik knih, např. encyklopedii islámu, český překlad koránu, odborné publikace, zajistit jim přístup k internetu, aby měli možnost dohledat si odpovědi na zbývající otázky. Je také možné, že některé témata budou ve studentech iniciovat potřebu diskuse.

V druhé hodině se budeme zabývat poměrně složitým textem (ve zkrácené podobě) Tomáše Halíka, který je komentářem k událostem, které následovaly po útoku na francouzskou redakci časopisu Charlie Hebdo. Studenti pravděpodobně mají povědomí o tom, k jakým událostem zde došlo, na začátku hodiny je přesto vhodné s nimi téma probrat a poskytnout jim k širší informace. Nejprve nechám studenty samotné, aby se k tématu vyjádřili, kdo si co pamatuje nebo vybavuje a společně se pokusíme dát dohromady potřebné informace, na kterých budeme dále stavět. Charlie Hebdo je francouzský satirický časopis, který publikuje kreslené vtipy, fejetony a zprávy ze světa, politiky a kultury a je protinábožensky zaměřený. Jeho články jsou v mnohých případech kontroverzní a v minulosti i nedávné současnosti vzbuzovaly vlnu nesouhlasu. S tématem islámu se pojí především hanlivé karikatury proroka Muhammada, na něž radikální islamisté reagovali výhružkami. Na začátku roku 2015 hrstka těchto radikálních muslimů své výhružky uskutečnila a na redakci zaútočila. Útok je v médiích ozančovaný jako teroristický. Byl při něm zavražděn šéfredaktor časopisu a řada dalších reaktorů, celkem více než deset lidí. Text, se kterým studenti budou pracovat, se netýká jen islámu a postojů vůči němu v západní společnosti, ale týká se především otázky lidských práv a svobody projevu.

Než studenti začnou s textem pracovat, vyzkouší si volné psaní na téma svobody projevu, svobody tisku. Budu chtít, aby se zamysleli nad tím, zda má taková svoboda nějakou hranici, kam až novináři mohou zajít

a kam už by zacházet neměli, nebo zda si myslí, že nejsou ničím omezeni. Po ukončení aktivity budou žáci své myšlenky sdílet ve dvojicích a reagovat na podněty spolužáka. Poté si přečtou následující text, z něhož si vyberou jeden výrok, se kterými souhlasí a jeden, se kterými naopak nesouhlasí a zapíší si je do sešitu na opačné stránky.

Učební text:

PROČ NEJSEM CHARLIE (Tomáš Halík, leden 2015)

Vraždy ve Francii mne hluboko zasáhly a nutí k promýšlení mnoha věcí, o nichž by – až pomine vlna emocí – měla být vedena vážná debata.

Hluboce solidarizuji se všemi, kdo odsuzují jakékoliv projevy násilí a nesnášenlivosti, vraždy jsou neospravedlnitelné. Před chobotnicí „Islámského státu“ a jejími chapadly v podobě teroristických bojůvek nelze ustupovat. Vážím si však těch, kdo i v nynější emocionálně vypjaté situaci dokáží s chladnou hlavou rozlišovat mezi islámem a mezi extrémisty, zneužívajícími symboly a rétoriku islámu, a kdo se umí jasně vymezit jak vůči terorismu, tak vůči nepřiměřeným reakcím na terorismus v podobě šíření nenávisti vůči muslimům a pogromistických nálad vůči menšinám a imigrantům, kteří s terorismem nemají nic společného. Je třeba říci „ne“ jak terorismu, tak populistům, kteří ze strachu z islámu chtějí získávat politické body.

Co mne však uvádí do rozpaků, je snaha oslavovat nešťastné oběti z řad redakce satirického časopisu jako hrdiny a symboly naší kultury. Pokud prezident Hollande nazývá redaktory Charlie Hebdo „našimi hrdiny“, ukazuje se tím mělkost a prázdnota nejen tohoto politika, ale také politické kultury, kterou reprezentuje. Když jsem viděl „karikatury“ časopisu Charlie Hebdo, silně připomínající znevažující obrázky Židů v antisemitském tisku, vnímal jsem je nejen jako urážku posvátných

symbolů tu islámu, tu křesťanství, nýbrž jako porušení zásadní hodnoty naší kultury, kterou je úcta k druhým – hodnoty, která není nižší než svoboda tisku. Přes všechny sympatie k obětem a jejich blízkým bych si osobně nikdy nepřipnul odznáček Já jsem Charlie; hlásím se totiž k jiné tváři naší kultury, k té, která jistě zná laskavý osvobozující humor a ironii, polemiku vůči fanatismu a fundamentalismu, avšak odmítá vulgární projevy neúcty a nezodpovědné přilévání oleje do ohně nenávisti mezi lidmi a kulturami.

Je zdravé, je-li lidská stránka náboženství předmětem humoru, a humor jistě může být legitimní zbraní proti nelidské podobě náboženství, která ve jménu posvátného vraždí; ale pokud by náboženstvím budoucnosti měl být všepohlcující průmysl zábavy a stav, v němž nikomu není nic svaté, pokládám za svou povinnost varovat také před tímto cynickým trendem naší západní kultury. [online zdroj]

Předpokládám, že vše, co je v textu řečeno, nemusí být žákům zcela jasné a že např. budou potřebovat vyjasnit některé pojmy nebo pomoci probrat se některými větami. Po přečtení textu je tedy vhodné se jich zeptat, zda potřebují něco objasnit, s něčím poradit. Teprve potom můžou zahájit práci v malých skupinkách po třech max. čtyřech, do kterých se rozdělí. Výroky, které si student zapsal do sešitu sdílí s ostatními spolužáky, kteří mu naslouchají. Po dobu, co jeden student mluví, ostatní pouze naslouchají. Jeden ze skupiny vždy ostatním řekne, jaké výroky si vybral a proč s nimi souhlasí nebo nesouhlasí. Takto se prostřídají všichni žáci ve skupině a teprve potom probíhá diskuse. Na konci hodiny pak se studenty vybereme některé ze stanovisek a pokusíme se o společnou diskusi.

Závěr:

V moderní době, v době vyspělých informačních a komunikačních technologií, patří kritické myšlení k základním dovednostem, které by měl člověk ovládat, aby se mohl ve světě dobře zorientovat. Nekritická práce s informacemi, jejich bezmyšlenkovité přijímání od jiných autorit a zdrojů, které jsou považovány za věrohodné, vede k šíření dezinformací a vytváření stereotypů a předsudků nejen v případě islámu, kterým jsem se ve své práci zabývala. S informacemi se člověk setkává a pracuje na každém kroku, měl by proto ovládat schopnost rozlišit data analyzovat, třídit a hodnotit. Je to schopnost, které se jedinec postupně učí a kterou je vhodné už od dětství kultivovat a rozvíjet. Proto by se kritickému myšlení mělo alespoň z části věnovat již před zahájením povinné školní docházky. Na tomto poli už vznikla určitá iniciativa a přinesla dobré výsledky, neboť i děti v mateřské škole zvládnou některé metody uzpůsobené jejich věku a schopnostem, které nabízí program Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Na základní škole se ještě uplatňuje model „škola hrou“, především na prvním stupni, kdy si děti zvykají na to, že musí každý den chodit do školy a učit se a není lehké udržet jejich pozornost po dobu celé dlouhé hodiny. Postupem času, již na druhém stupni, ale aktivizačních metod ubývá a začíná převažovat frontální výuka, která, si myslím, pak na středních školách více méně převládá. Přirozená zvědavost žáků, jejich kreativita a schopnost kritického myšlení tedy není dále rozvíjena a dále procvičována, ale spíše upadá. Přitom by žákům jistě prospělo, kdyby jim vyučující poskytl metodu, jak pracovat s množstvím informací, které se v průběhu dalšího vzdělávání bude ještě dále navyšovat. Projekt Čtením a psaním ke kritickému myšlení a jeho metody jsou k tomuto účelu vhodně vystavěny a jejich užití se osvědčilo na všech stupních vzdělávání.

Ve své závěrečné práci jsem se na základě tohoto modelu pokusila vystavět hodinu z oblasti společenských věd na téma islám a svoboda

slova. Jak už bylo řečeno výše, islám je téma, které je v současnosti velmi diskutované a kontroverzní. Na jedné straně zde stojí adakemici, odborníci a lidé v tomto tématu více informovaní, kteří bojují proti šíření předsudků a polovičatých tvrzení o islámu a muslimech a snaží se je uvést na pravou míru, na druhé straně zde stojí zatvrzelí odpůrci islámu, kteří házejí všechny muslimy bez rozdílu do „jednoho pytle“ a kteří v tomto monoteistickém náboženství, které má nemálo společných prvků s křesťanstvím, vidí hrozbu české společnosti a celé evropské civilizaci. Téma, nakolik jsou tyto obavy oprávněné či nikoli, by vyšlo na samostatnou práci.

Člověka, který není schopen připustit, že existují i jiné názory, na kterých by mohlo být něco pravdy, je těžké vůbec o něčem přesvědčit. Kritické myšlení přispívá právě i k toleranci a akceptaci plurality názorů. Člověk, který má rozvinuté kritické myšlení ví, že nemusí existovat jen jedna pravda a jediný správný názor, ale že každý má postoj svůj, ke kterému došel na základě vlastních zkušeností a vlastní cestou, a připouští, že sám se může v něčem mýlit a je ochoten své názory v konfrontaci s jinými postoji přehodnotit. Kritické myšlení tedy není pouze dovednosti využívanou v učebním procesu, ale dovedností, kterou člověk uplatňuje každý den v běžné životě v interakci i komunikaci s jinými lidmi, se svými vrstevníky, spolužáky, kolegy nebo partnery.

Použité zdroje:

Knihy a příručky:

Korán. [z arabského originálu podle různých vydání přeložil, předmluvou, komentářem a rejstříkem opatřil Ivan Hrbek]. Praha: Academia, 2000. Vyd. 3. 797 s. ISBN 80-200-0246-4

Drapela, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 2011. Vyd. 6. 175 s. ISBN 978-80-262-040-6

Erikson, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Praha: Portál, 2014. Vyd. 2. 147 s. ISBN 978-80-262-0786-3

Frankl, V. E. *Vůle ke smyslu: vybrané přednášky o logoterapii*. Brno: Cesta, 2006. Vyd. 1. 212 s. ISBN 80-7295-084-3

Ibn Ishák. *Muhammad: život Alláhova proroka*. Praha: Rozmluvy, 2009. Vyd. 1. 230 s. ISBN 978-80-7335-184-7

Kropáček, Luboš. *Duchovní cesty islámu*. Praha: Vyšehrad, 1998. Vyd. 2. 292 s. ISBN 80-7021-287

Mendel, Miloš. *Džihád: islámská koncepce šíření víry*. Brno: Atlantis, 2010. Vyd. 2. 345 s. ISBN 978-80-71058-316-0

Rogers, C. R. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál, 2014. Vyd. 2. 340 s. ISBN 978-80-262-0597-5

Skorunková, Radka. *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Vyd. 1. 159 s. ISBN 978-80-7435-9

Steel, J. L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka I, Co je kritické myšlení: (vymezení pojmu a rámec E-U-R)*. Praha: Kritické myšlení, 2007. 38 s.

Steel, J. L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007. 34 s.

Steel, J. L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka III, Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007. 54 s.

Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. Vyd. 1. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0

Vojtíšek, Zdeněk. *Encyklopedie náboženských směrů v České republice: náboženství, církve, sekty, duchovní společenství*. Praha: Portál, 2004. Vyd. 1. 462 s. ISBN 80-7178-798-1

Internetové zdroje:

A Brief History of the Idea of Critical Thinking. Převzato z: *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations: State of California, California Commission on Teacher Credentialing, Sacramento, CA, March, 1997*[online]. Citováno [2015-06-03] URL:

<http://www.criticalthinking.org/pages/a-brief-history-of-the-idea-of-critical-thinking/408>

Our Concept and Definition of Critical Thinking [online]. Citováno [2015-05-23] URL:

<http://www.criticalthinking.org/pages/our-concept-and-definition-of-critical-thinking/411>

Zimring, Fred. Carl Rogers. Převzato z: *Prospects: the quarterly review of comparative education*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXIV, no. 3/4, 1994, p. 411-22 [online]. Citováno [2015-06-03] URL:

<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/rogerse.PDF>

Carl Rogers and Humanistic Education. Převzato z: Patterson, C. H. *Foundations for a Theory of Instruction and Educational Psychology*. Harper and Row, 1977 [online]. Citováno [2015-05-21] URL: http://www.sageofasheville.com/pub_downloads/CARL_ROGERS_AND_HUMANISTIC_EDUCATION.pdf

Internetové stránky projektu *Muslimové očima českých školáků*. URL: <http://muslimove.cz/>

Článek Tomáše Halíka: *Proč nejsem Charlie* (leden 2015). URL: <http://halik.cz/cs/tvorba/clanky-eseje/clanek/202/>