

Kroky k MKV

V případě, že chce pedagog zařadit něco z MKV do hodiny, začne se zcela logicky pít hlavně po materiálech a metodách, které jsou dostupné. V tomto textu bychom chtěli doporučit několik orientačních kroků, které mohou pomoci zvolit pro správné prostředí a správné téma také správnou metodu.

V oblasti MKV totiž neexistuje jedno závazné dogma, jak vybírat, existují však kroky, které mohou ve svém logickém sledu pomoci v problematice se zorientovat natolik, aby byl výběr konkrétní metody logickým důsledkem předchozích kroků.

První krok

Než začnu plánovat

Důvodů, proč pedagog má nebo nemá chuť pustit se do nějaké konkrétní aktivity v oblasti MKV, může být celá řada. Výzkum, který proběhl na několika školách v letech 2004 – 2007, ukázal, že pedagogové se v tomto ohledu dělí do několika skupin (Moree, 2008).

Zásadní je, do jaké míry pedagog vnímá cíle MKV jako něco, co potřebuje každý člověk pro úspěšnou socializaci, a do jaké míry je naopak vnímá jako něco zcela odtrženého od života. Velkou roli hraje také osobní zkušenost a to, jak změnila pohled na svět dotyčného.

Pedagogové se podle těchto kritérií dělí na ty, kteří aktivně vyhledávají způsob, jak MKV do výuky začlenit, a ty, kteří to dělají jen z důvodu vnějšího tlaku. Mezi těmito dvěma póly samozřejmě existuje celá škála názorů. Pro všechny však platí, že před začleněním některé konkrétní aktivity je dobré tyto vlastní postoje analyzovat. Proč?

Zkusíme to ukázat na následujícím příkladu:

Lektorce MKV se na jednom kurzu pro učitele podle jejich slov pracovalo velmi obtížně. Atmosféru ve skupině kurzistů demonstrovala drobnou událostí, která se odehrála během jedné z přestávek. Jeden z učitelů – občankář, kterému se probírané téma očividně nezamlouvalo, řekl o přestávce své kolegyni tak, aby to lektorka slyšela, že by „ruku Romovi nikdy nepodal“.

Vzhledem k tomu, že zmíněný učitel vyučoval občanskou výchovu, by bylo logické, aby právě on začleňoval multikulturní výchovu jako součást svého předmětu. Jeho postoje jsou však v přímém

Dostupné z portálu www.inkluzivniskola.cz, vytvořeného společností META, o.p.s. za finanční podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Provoz portálu je spolufinancován z prostředků Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí.



MINISTERSTVO VNITRA
ČESKÉ REPUBLIKY



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

rozporu s cíli multikulturní výchovy. Takový člověk by měl být především upřímný sám k sobě a neměl by se o uchopení multikulturní výchovy pokoušet ani pod vnějším tlakem školské reformy.

Takovýto příklad je možná extrémní. Demonstruje ale hezky základní dilema, se kterým se řada učitelů může potýkat: mnohým se nutně nemusí z jakýchkoli osobních či strukturálních důvodů chtít do multikulturní výchovy investovat energii.

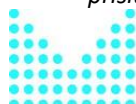
Tito učitelé by to měli nejprve přiznat sami sobě, a následně z toho vyvodit důsledky pro svou práci – možná o tom komunikovat s vedením školy, s ostatními kolegy, domluvit se, že budou implementovat jiné průřezové téma a od multikulturní výchovy upustí.

Taková situace je rozhodně pozváním k tomu, aby se celý kolektiv zamýšlel nad tím, jak umožnit jednotlivým pedagogům autenticitu v jejich výuce. Pokud do autentické pedagogiky patří i to, že se dotyčný rozhodne multikulturní výchovu neučit, mělo by to být ve škole transparentně řešeno a danému pedagogovi by to mělo být umožněno. Když totiž bude takový pedagog nucen k tomu, aby multikulturní výchovu přes svůj osobní odpor k této disciplíně zařazoval, může se stát, že vlastně při výuce dosáhne pravého opaku, než jsou její cíle. Učitel totiž může implicitně předávat žákům a studentům své negativní postoje a ve výsledku se jeho aktivita může stát kontraproduktivní.

Ať již mají pedagogové pozitivní či negativní názory na MKV a čelí tlaku ji přes tyto své postoje aktivně začleňovat do výuky, doporučujeme pro obě strany především hledat taková témata, která dotyčného zajímají.

Pokud např. pedagog, který nemá chuť pracovat s MKV, zažil ve své rodině někoho, kdo musel odejít do exilu z politických důvodů, a tato skutečnost ho zajímá, může pravděpodobně snadněji hledat témata, která souvisí s tématem odchodu ze země původu, může např. pozvat hosty, kteří o takové zkušenosti mohou se studenty diskutovat apod.

Pozn.: Část tohoto textu je převzata a upravena z příručky Moree & Varianty (2008). Než začneme s multikulturní výchovou. Praha: Člověk v tísni, o.p.s. ISBN 978-80-86961-61-3.



Druhý krok

Co mě zajímá? Co se mnou hýbe?

Zkuste si představit situaci, kdy si připravujete výuku na příští týden a usoudíte, že byste se rádi dotkli i něčeho z multikulturní výchovy.

Jaké téma vás osobně zajímá? Zkuste si napsat jedno nebo dvě témata, která mají pro vás nějakou relevanci. Zažili jste v poslední době nějakou situaci, která souvisí s vaší představou o multikulturním soužití a která vás nějak rozrušila (ať už pozitivně či negativně)? Bylo těžké najít odpovědi na tyto otázky?

Dovolili jsme si je položit proto, abychom se na chvíli zastavili u kroku, který by měl každý pedagog udělat ještě předtím, než se pustí do vymýšlení konkrétních aktivit se studenty. Vzhledem k tomu, že je multikulturní výchova disciplína, která se dotýká celého člověka – jeho rozumu, jednání i prožitků, zasahuje na těchto úrovních nejen studenty, ale také pedagogy.

Důležité je uvědomit si, že pokud nebudeme vědět, co s námi určité téma dělá, jak ho máme zažité a co v nás evokuje, s velkou pravděpodobností si ve třídě bude téma pohrávat s námi, a nikoli my s ním. Takové pohrávání se většinou projeví v naší neschopnosti najít odpověď na otázku položenou ze strany studentů, a nejistotou ohledně toho, zda smíme říci vlastní názor, jestli máme nějakou vlastní autentickou zkušenost a podobně.

Zkrátka, pokud téma nemáme sami dostatečně zpracované, nebudou ho mít zpracované ani naši studenti. Proto je potřeba začít u sebe. Nejlepší začátek je najít téma, které je pro nás jako pedagoga důležité, zajímavé, smysluplné a s kterým máme nějakou vlastní zkušenost. Později lze samozřejmě volit i témata, která nám jsou vzdálenější, ale myšlenkový postup bude vždy stejný: nejprve si položit otázku, co dělá téma se mnou samým.

Nabízíme opět jeden praktický příklad.

Pokud v rámci výuky uvažujete např. o tom, že se zaměříte na téma diskriminace, otázky, které byste si měli položit, jsou např.:

- Zažil/a jsem někdy ve svém životě jakoukoli diskriminaci (např. jako žena: „Nemůžeš kandidovat na ředitelku, ženská patří k plotně a dětem...“ nebo jako učitelka: „Všechny učitelky jsou hysterické, s tou se nebudu ani bavit...“ nebo jako máma dětí: „O vašem dítěti tady



rozhoduji já a vy budete poslouchat...“ nebo jako ředitel školy, který se bojí přijmout mladou učitelku, protože by mohla otěhotnět a on by musel opět shánět náhradu atd.)?

- Byl/a jsem někdy na straně útočníka, oběti nebo svědka určité diskriminace?
- Co jsem v danou chvíli cítil/a a dělal/a?
- Mám dodnes nějaké nejistoty ohledně toho, jak jsem se tehdy měl/a zachovat?
- Jaké konkrétně?
- Pokud by se obdobná situace znovu opakovala, co bych dnes udělal/a jinak?
- S čím bych si opět nevěděl/a rady?

Takové a podobné otázky nám mohou pomoci najít osobní vztah k tématu. Jiný vztah k tématu diskriminace bude mít pravděpodobně ten, kdo takovou situaci opakovaně zažíval jako oběť, a jinak se bude na téma dívat ten, kdo třeba sám v životě rozhodl o něčí diskriminaci. Jinak bude s tématem pracovat někdo, kdo diskriminaci zažil v nedávné době, a jinak ten, kdo si ji pamatuje ze svého dětství.

Tato sebereflexe nás v první chvíli nepřivede ke konkrétní výukové aktivitě, může nám ale zásadně napomoci při řešení dalších potřebných kroků. Ve finále se často právě díky ní podaří naše zkušenosti využít velmi kreativním způsobem jak při přípravě tématu, tak při práci ve třídě.

Pozn.: Část tohoto textu je převzata a upravena z příručky Moree, D. & Varianty (2008). Než začneme s multikulturní výchovou. Praha: Člověk v tísni, o.p.s. ISBN 978-80-86961-61-3.



Třetí krok

Čeho chci v hodině dosáhnout? Aneb o pedagogických cílech

Při přípravě konkrétní vyučovací hodiny je vždy dobré začít otázkou, co by měli žáci na konci umět – znát – čeho by měli být schopni. A také je potřeba přemýšlet o tom, jak poznáme, že byl tento cíl skutečně naplněn.

- Měli by studenti na konci hodiny být schopni vyjmenovat národnostní menšiny na území České republiky?
- Měli by vědět, co dělat, když jejich kamaráda napadnou neonacisté?
- Měli by být schopni reflektovat svoji kulturní identitu?
- Měli by vědět, co to je transkulturní přístup?
- Nebo by měli znát základní lingvistické rozdíly mezi slovenštinou a češtinou?
- Měli by umět rozlišit přímou a nepřímou diskriminaci?
- Měli by být ochotni najít si kamaráda mezi žáky z vietnamské komunity?
- Měli by mít chuť pomoci s češtinou novému spolužákovi, který mluví česky velmi špatně, protože teprve nedávno přišel do České republiky a jeho mateřštinou je ukrajinština?

Všechny tyto cíle patří do oblasti multikulturní výchovy a jak je zřejmé, každý z nich zasahuje jinou složku osobnosti a k dosažení každého z nich jsou potřeba rozdílné metody i obsahy učiva.

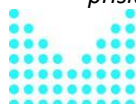
Právě proto, že je multikulturní výchova komplexní a zasahuje celého člověka, je potřeba zamyslet se nad tím, k jakému konkrétnímu cíli má příslušná hodina vést. Pro větší inspiraci si zde dovolíme představit několik tipů z mezinárodní literatury, která se oblasti cílů věnuje.

Přestože v sobě multikulturní výchova skrývá velké množství možností a aplikačních mechanismů, zdá se, že v oblasti cílů existuje relativně velká shoda. Milhouse (1996) se dokonce pokusil o kategorizaci cílů multikulturní výchovy, přičemž jeho východiskem bylo, že cíle lze rozdělit na **kognitivní, afektivní a behaviorální**.

V následující části se pokusíme prezentovat cíle multikulturní výchovy na těchto třech úrovních a ukázat několik nápadů, jaké cíle mohou být s oblastí multikulturní výchovy spojovány.

Pozn.: Tato a následující části textu (o cílech v MKV) jsou převzaty a upraveny z příručky Moree & Varianty (2008) a vychází z níže uvedené odborné literatury.

Dostupné z portálu www.inkluzivniskola.cz, vytvořeného společností META, o.p.s. za finanční podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Provoz portálu je spolufinancován z prostředků Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí.



Kognitivní cíle

Kritické myšlení je vnímáno jako jedna z nejdůležitějších dovedností, kterou lze dále členit. Lynch (1983) např. uvádí odlišování faktů od názorů, Bennett (1990, s. 282) zdůrazňuje vícestranný pohled na historické události .

Kromě toho je ke kritickému myšlení nutné znát vlastní kulturní dědictví i kulturní dědictví dalších kulturních skupin (Bennett, 1990; Hernandez, 1989; Lynch, 1983). Dalším jeho aspektem je schopnost odhalovat sociální mýty (Boyle-Baise, 1998, s. 21; Hernandez, 1989, s. 178).

Obecně lze vnímat trend, kdy kognitivní cíle posilují a v praxi se posouvají směrem ke komparativnímu pohledu na informace. Parker (2007) dokonce navrhuje zavést kurikula, která budou postavena na komparaci, a nikoli lineárním výkladu.

Namísto tradičního dějepisu navrhuje například komparativní historiografii, doplněnou o komparativní studium ústav jednotlivých zemí nebo komparativní etnografii. Dochází zde tedy k důrazu na relativizaci jednostranného výkladu humanitních vědeckých oborů a k příklonu k jejich mnohostrannému výkladu.

Afektivní cíle

Cíle na této úrovni jsou samozřejmě velmi obtížně měřitelné a definovatelné, na druhou stranu se většina zdrojů shodne v tom, že afektivní složka je také velmi důležitá. Pokud bychom ji chtěli blížeji specifikovat, můžeme odkázat na autory, kteří prosazují přijetí individuálních rozdílů a pozitivní pohled na odlišnost příslušníků jiných kulturních skupin (Banks & Banks, 1989; Lynch, 1983).

Další důležitou oblastí je tzv. **interkulturní senzitivita** (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003). Jedná se především o ochotu vnímat svůj obraz světa jako jeden z možných, a nikoli jediný možný. Interkulturní senzitivita často souvisí s relativizací vlastního obrazu světa. Je možné ji pěstovat skrze reflektovanou životní zkušenost.

Behaviorální cíle

Na behaviorální úrovni můžeme vysledovat dvě tendence. První je zaměřená na všechny studenty bez rozdílu. Zde jde především o rozvoj sociálních dovedností (Bennet, 1990) a vytváření schopnosti budovat dobré vztahy (Hernandez, 1989). Druhá je zaměřená na pěstování citlivosti na rozdílnosti mezi skupinami. K tomu všemu patří i aktivní přístup k učení – jde o celkovou aktivizaci cílových skupin na vzájemné vztahy (Bassegy, 1997; Moses, 1997).

Dostupné z portálu www.inkluzivniskola.cz, vytvořeného společností META, o.p.s. za finanční podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Provoz portálu je spolufinancován z prostředků Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí.



MINISTERSTVO VNITRA
ČESKÉ REPUBLIKY



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

To vše není možné bez podpory rovnoprávnosti mezi dětmi/studenty (Moses, 1997; dále Banks, 1989; Gollnic, 1988 in Sleeter & Grant, 1988).

Kromě toho je kladen zvláštní zřetel na podporu studentů z minoritních skupin a snahu dosáhnout jejich uplatnění na akademické úrovni – tedy dosáhnout nejvyššího možného stupně vzdělání (Banks, 1989; Hernandez, 1989).

Jak je zřejmé, možných cílů pro jednotlivé hodiny je celá řada. V první fázi je důležité rozhodnout se alespoň pro základní směr, cíl, který pak najde svoji konkretizaci ve volbě tématu a metod.

Cíl by však každopádně měl být jakýmsi vodítkem, které pomáhá nasměrovat diskusi, shrnout na konci hodiny její obsah nebo klást otázky k diskusi malých skupin. Cíl je jakousi značkou, která ukazuje směr a také kýženou destinaci.

V následující části této kapitoly se zkusme nad tímto základním pravidlem společně zamyslet a sestavit konkrétní možnosti, jak s oblastí cílů zacházet, na co si dát pozor a co naopak bez obav využívat.

Formulace konkrétního cíle

Jak konkrétně formulovat cíle MKV, si ukážeme na tématu diskriminace.

Zkuste si nejprve napsat tři různé cíle vyučovací hodiny na toto téma.

Poté, co jste zformulovali vaše tři cíle, zkuste je porovnat s následujícími pravidly pro tvorbu cílů. Co je tedy potřeba mít při takovéto formulaci cílů na paměti?

Cíl je potřeba formulovat pozitivně

V tomto případě začneme u negativního příkladu. Často můžeme slyšet, že cílem multikulturní výchovy je odstranění předsudků a stereotypů. To je velmi klasický příklad negativně formulovaného cíle, kdy vycházíme z předpokladu, že naši studenti mají určité předsudky a stereotypy, a ty je třeba odstranit. To je tak trochu nespravedlivé vůči těm žákům, kteří jsou otevření a bezpředsudeční.

Navíc – negativního cíle se špatně dosahuje a už vůbec nelze takový cíl řádně změřit. Cíle je proto potřeba formulovat vždy pozitivně – jako dosažení nějaké změny, dovednosti apod.

Cíl by měl být reálný

Zůstaňme ještě chvíli u příkladu z předchozího odstavce. Cíl "odstranění předsudků" je problematický i z dalšího důvodu. Postoje jsou natolik složitou součástí naší identity a natolik podléhají velkému množství vlivů, že bez exaktních výzkumných metod nelze jejich změnu absolutně měřit.

Postoje mají navíc rys jakési konzistence a není tedy možné je změnit během jedné vyučovací hodiny. Takový cíl je tedy nereálný a dopředu odsouzen k nenaplnění.

Cíl by měl být ověřitelný

Na tomto místě jsme záměrně nepoužili slovo „měřitelný“, protože v multikulturní výchově nejde v první řadě o to dostat se z bodu A do bodu B, ale spíše o to ověřit, že žáci nabyli nějaké nové schopnosti či dovednosti. Právě proto je třeba cíl vyjádřit hodně konkrétně.

Jednotlivé úrovně cílů (kognitivní, afektivní a behaviorální) tomu mohou napomoci.

Cíl by měl mít zásadní spojitost s mým vlastním pohledem na věc

V této části se vracíme ke kroku jedna a dvě, kdy jsme si řekli, že by se pedagogové měli nejprve zamýšlet nad tím, co je s tématem spojuje, jakou mají životní zkušenost.

Cíle je vždy dobré formulovat tak, aby na tuto životní zkušenost navazovaly, aby i pedagog měl chuť něco se dále dozvědět a reflektovat tuto svou zkušenost skrze názory, námítky či otázky studentů. Pomoci nám může třeba otázka, co se my sami chceme k danému tématu dozvědět od našich studentů, co konkrétně nás zajímá. A když se vrátíme k původnímu výčtu typů otázek, které si můžeme položit, pak se můžeme i na základě naší vlastní zkušenosti ptát studentů a žáků, jestli oni sami zažili diskriminaci, jak vypadala, jestli byli na straně oběti nebo svědka diskriminace a podobně.

Zkuste na základě těchto několika tipů vytvořit znovu tři cíle k tématu diskriminace.

Liší se nějak od vašich původních cílů? V čem?

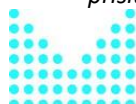
Pozn.: Část tohoto textu je převzata a upravena z příručky Moree & Varianty (2008).

Další literatura:

Banks, J., A. & Banks, C., A., M., (ed.) (1989). Multicultural Education: Issues and Perspectives. Boston: Allyn and Bacon.

Bennett, C., I. (1990). Comprehensive Multicultural Education; Theory and Practice. 2nd edition. Toronto: Allyn & Bacon.

Dostupné z portálu www.inkluzivniskola.cz, vytvořeného společností META, o.p.s. za finanční podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Provoz portálu je spolufinancován z prostředků Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí.



MINISTERSTVO VNITRA
ČESKÉ REPUBLIKY



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Boyle-Baise, M. & Gillette, M. (1998). Multicultural Education From a Pedagogical Perspective: A Response to Radical Critiques. *Interchange*, 29, 17–32.

Hammer, M., R., Bennett, M., J., & Wiseman, R. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421–443.

Hernandez, H. (1989). *Multicultural Education, a Teachers Guide to Content and Process*. Ohio: Merrill Publishing Company A Bell & Howell Information Company Columbus.

Lynch J. (1983). *The multicultural curriculum*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.

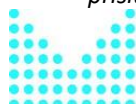
Milhouse, V., H. (1996). Intercultural Communication Education and Training Goals, Content, and Methods. *International Journal of Intercultural Relations*. 20, 69–95.

Parker, W., C. (2007). *Imagining a cosmopolitan curriculum*. A working paper developed for the Washington state Council for the Social Studies. Seattle: University of Washington.

Moses, M., S. (1997). Multicultural Education as Fostering Individual Autonomy. *Studies in Philosophy and Education*, 16, 373–388.

Parker, W., C. (2007). *Imagining a cosmopolitan curriculum*. A working paper developed for the Washington state Council for the Social Studies. Seattle: University of Washington.

Sleeter, Ch., E. & Grant, C., A. (1988). *Making Choices for Multicultural Education: Five approaches to race, class, and gender*. London: Merrill.



Čtvrtý krok

Kontext aneb v jaké třídě učím?

Děti cizince je samozřejmě potřeba integrovat a tomuto procesu je obvykle třeba pomoci, za což nese zodpovědnost především pedagog. Děti na jeho aktivity mohou a nemusí reagovat, často najdou své vlastní možnosti, jak se do kolektivu zařadit, nicméně určité rituály (jako např. začleňování nějakého zajímavého aspektu z prostředí daného dítěte) mohou sloužit jako pomůcka pro jejich úspěšnou integraci, kterou lze navíc dobře využít pro účely multikulturní výchovy.

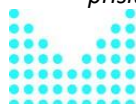
Na následujících třech příkladech z praxe však můžeme dobře vidět, jak teoretický koncept multikulturní výchovy a konkrétní zvolené metody mohou rozhodnout o úspěchu či propadu takových aktivit. V prvním i druhém případě se učitel snažil začlenit dítě s využitím jeho kulturního zázemí. Na třetím případě můžeme vidět, že při přípravě konkrétní výuky je třeba dbát do velké míry na to, v jaké třídě se bude hodina odehrávat. Uvažování o konkrétním třídním kolektivu je důležité z několika důvodů a opět úzce souvisí s cílem a zvolenými metodami.

V prvním případě vycházela paní učitelka z tzv. [kulturně-standardního modelu](#) – chtěla, aby holčička přinesla do třídy typické vietnamské cukroví. Dívka byla jediná, kdo měl cukroví přinést. Její odlišnost zde byla redukována na jídelní zvyky reprezentující jakoby celou skupinu, aniž by byl dán prostor pro vyjádření toho, co holčička sama ráda nebo nerada. Navíc cukroví bylo v tomto případě tak odlišné, že v našem prostředí nakonec působilo spíše jako faktor oddělovací než integrující.

V druhém případě pan učitel vycházel spíše z individuálního pohledu na žáka. Nechtěl po něm nic typického, pouze, aby využil své osobní zkušenosti z Ukrajiny. Učitel navíc zařídil celou situaci tak, aby i ostatní žáci mohli z této zvláštní schopnosti něco využít pro sebe k rozšíření svých kulturních obzorů.

V takovýchto případech je důležité volit aktivity, které ve svých důsledcích budou mít integrativní funkci. Toho lze dosáhnout především tím, že konkrétní dítě není vnímáno jako představitel určité kulturní skupiny, ale má možnost pojmenovat, jak je to či ono zvyklé dělat doma konkrétně jeho rodina. Otázky by tedy nikdy neměly znít „jak se to dělá ve Vietnamu?“ nebo „jak to dělají Vietnamci?“, ale spíš – „Suong, jak slavíte Vánoce vy u vás doma?“

Právě možnost poukázat na individuální příběh a hledat třeba rozdíly i shody s ostatními ve třídě může pro všechny sloužit jako velké obohacení. Děti, které se chtějí integrovat, mají různě velkou



potřebu o své odlišnosti mluvit. Proto by konkrétní způsob integrace měl být dopředu s dotyčným dítětem, eventuálně s jeho rodinou prodiskutován.

- Jednou z možností, jak integraci pomoci, je udělat jakousi burzu. Nejen dítě pocházející z jiného prostředí, ale všechny děti mají přinést ukázkou vánočního cukroví a mohou hledat podobnosti a rozdíly; tuto metodu lze využít i v oblasti zvyků, symbolů, rituálů apod.

Děti tak dostanou možnost prezentovat rozdíly a podobnosti reálně přítomné v jejich kolektivu, aniž by byly nuceny reprezentovat nějakou skupinu.

Ve třetím případě bylo téma zvoleno nevhodně. Ve třídě, kde jsou integrované romské žákyně a v rámci multikulturní výchovy je promítán film o vyloučených příslušnicích stejné etnické skupiny, může takovýto postup katapultovat dříve integrované žákyně do pozice menšiny, která navíc musí před většinovými žáky obhajovat svou vlastní etnickou příslušnost. Taková metoda působí namísto integrativně značně odstředivě a může mít zásadně neblahé důsledky pro vztahy ve třídě.

Při přemýšlení o kontextu konkrétní třídy je tedy vždy zapotřebí uvažovat o tom, jaké aktivity budou mít integrativní důsledky a které naopak způsobí vyloučení nebo přiřazení atributů jinakosti.

Chtěli bychom však upozornit na to, že nejde o to nepracovat s rozdíly. Naopak, rozdíly mohou být velkým zdrojem inspirace a obohacení. Důležité však je, aby nebyly interpretovány skupinově (všichni Vietnamci...) a aby každé dítě mohlo vždy vystupovat samo za sebe, a nikoli jako představitel nějaké komunity.

Pozn.: Část tohoto textu je převzata a upravena z příručky Moree, D. & Varianty (2008). Než začneme s multikulturní výchovou. Praha: Člověk v tísni, o.p.s. ISBN 978-80-86961-61-3.

Pátý krok

Jak se dobrat cíle. Aneb o pedagogických metodách.

O samotných aktivitách a konkrétních pedagogických metodách by měl pedagog přemýšlet až v okamžiku, kdy prošel všemi předchozími kroky.

Obava, že nenajdeme správnou metodu, nás při přípravě paradoxně svádí právě k tomu rychle se pustit do metod a zapomenout na všechny přípravné fáze. Tato past pak většinou vede k difuzi při práci se skupinou.

Dostupné z portálu www.inkluzivniskola.cz, vytvořeného společností META, o.p.s. za finanční podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Provoz portálu je spolufinancován z prostředků Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí.



MINISTERSTVO VNITRA
ČESKÉ REPUBLIKY



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Teprve když člověk ví, jaké téma jeho osobně zajímá, na co je zvědavý u žáků a studentů a jaký je konkrétní cíl práce a kontext, může volit metody. Přičemž metody by měly být voleny tak, aby jednak napomáhaly dosažení stanoveného cíle a jednak korespondovaly s tím, na co si učitel tróufne, ve kterých metodách se cítí dobře.

Metod se vyskytuje celá řada a existuje vždy relativně snadný způsob, jak nějakou vhodnou metodu najít. Pokud je formulován konkrétní cíl, napomůže často právě on najít správnou metodu, která se jakoby „vyloupne“ z mlhy abstraktního tématu jako logický prostředek pro dosažení stanoveného cíle ve třídě.

V této části se pokusíme představit jednak určité principy, které mohou pomoci při orientaci v široké škále existujících metodických postupů, a jednak některé konkrétní metody, které se ukazují být v multikulturní výchově (MKV) efektivní.

Pedagogických metod existuje celá škála od frontálního způsobu vyučování po dramatizaci. Důležité je uvědomit si, že úspěch je dán kombinací vhodné metody a cíle. MKV je často asociována jen s metodami zážitkové pedagogiky, což je často jedním z důvodů, proč některé pedagogy odrazuje (více viz výzkum Moree, 2008). Někdy jsou však i metody frontálního vyučování vhodné pro dosažení některých cílů.

Obecně však můžeme říci, že metody se pohybují někde na škále od behaviorálního přístupu ke konstruktivismu, přičemž postupem času je MKV stále více asociována právě s konstruktivismem, kdy **aktivita přechází z pedagoga na žáka** (Anderson, 2000; Bennett, 1996; Hernandez, 1989).

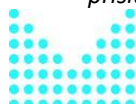
Anderson (2000) např. zkoumal vliv jednotlivých metod na to, jak pomohly studentům vnímat důležitost multikulturního soužití. Metody, které byly studenty vnímány jako nejvíc ovlivňující vnímání, byly právě ty, které jim umožnily nějakou aktivitu, tzn. takové, při kterých byla aktivita přenesena z vyučujícího na studenty (ať už se jednalo o diskuse, projekty, simulace, besedy či panelové diskuze).

Pro základní orientaci v oblasti bychom rádi doporučili ještě jeden postup. K MKV lze přistoupit ze dvou úhlů pohledu:

Informování o skupinách (vycházející spíše z kulturně-standardního přístupu). V tomto případě vnímám jako předmět zájmu skupiny. To je jistě možné, ale takový přístup redukuje celou realitu.

Druhou variantou je volit spíše **témata, která jdou napříč tímto dělením na skupiny** (takový přístup odpovídá spíše transkulturnímu přístupu). V tomto případě se rozšiřuje škála možností, z kterých mohou volit, a umožňuje mi to využít právě osobní zkušenosti.

Dostupné z portálu www.inkluzivniskola.cz, vytvořeného společností META, o.p.s. za finanční podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Provoz portálu je spolufinancován z prostředků Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí.



Cílem společného zájmu jsou tedy témata jako diskriminace, rasismus, zkušenost s kulturní odlišností, identita, migrace apod. Všechna tato a další témata lze nahlížet z mnoha úhlů pohledu, lze se k nim vztahovat a propojovat je s osobními zkušenostmi dětí pocházejících z různých prostředí.

Co se konkrétních metod týče, tak pro oblasti MKV lze využít téměř jakékoli myslitelné metody, od výtvarných metod, dramatizací, až po již zmíněné besedy. Vzhledem k tomu, že MKV by měla zásadnějším způsobem zakomponovat právě i aspekt (sebe)reflexe a vlastní biografie, jako zásadně účinné se jeví jakékoli metody spojené s orální historií, biografickou prací a prací s příběhy.

V České republice již existuje také celá řada portálů, které nabízejí soubory metod pro MKV. Za všechny jmenujme např.: www.varianty.cz; www.czechkid.cz; www.rvp.cz.

V této sekci budeme také postupně uveřejňovat tipy na další zajímavé produkty v oblasti MKV. Kromě domácích zdrojů existuje celá řada mezinárodních metodických podpor pro pedagogy, ty je vhodné vyhledávat na internetu kombinací tématu, pro který pedagog hledá dané metody, a slov „lesson plans“.

Tak lze např. snadno a rychle najít pro práci s tématem extremismus stránky:

<http://www.extremenews.org.uk/WillWeLearn/One-extreme-to-the-other/LessonPlans.aspx>

http://www.humanityquest.com/topic/art_activities/index.asp?theme1=extremism

nebo pro práci s tématem holocaust:

www.facinghistory.org , http://www.education-world.com/a_lesson/lesson187.shtml#

<http://fcit.usf.edu/Holocaust/ACTIVITY/activity.htm>.

Pozn.: Část tohoto textu je převzata a upravena z příručky Moree, D. & Varianty (2008). Než začneme s multikulturní výchovou. Praha: Člověk v tísni, o.p.s. ISBN 978-80-86961-61-3.

Další literatura:

Anderson, S., K., MacPhee, D. & Govan, D. (2000). Infusion of Multicultural Issues in Curricula: A Student Perspective. *Innovative Higher Education*, 25, 37–57.

Bennett, C., I. (1990). *Comprehensive Multicultural Education; Theory and Practice*. 2nd edition. Toronto: Allyn & Bacon.

Dostupné z portálu www.inkluzivniskola.cz, vytvořeného společností META, o.p.s. za finanční podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Provoz portálu je spolufinancován z prostředků Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí.



MINISTERSTVO VNITRA
ČESKÉ REPUBLIKY



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Hernandez, H. (1989). Multicultural Education, a Teachers Guide to Content and Process. Ohio: Merrill Publishing Company A Bell & Howell Information Copany Columbus.

Moree, D. (2008). How Teachers Cope with Social and Educational Transformation; Struggling with Multiculturla Educaiton in the Czech Claasroom. Benešov: Eman.

Ukázky metod směřujících ke zvoleným cílům

Právě proto, že existuje celá řada konkrétních metod a metodických nástrojů (které vycházejí jak ze zážitkové pedagogiky, tak i z pedagogiky používající více frontální přístup, eventuálně diskusi), rádi bychom v této části pozvali k pokusu najít vhodnou metodu k danému cíli právě na tréninkovém tématu diskriminace.

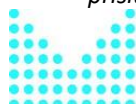
V této části jsou uvedeny různé cíle, které je možné si stanovit pro toto téma. K těmto cílům si můžete zkusit najít metodu, která k němu podle vás směřuje:

Cíl: Odlišit přímou a nepřímou diskriminaci - Využít příběh z textů pro pedagogy na stránkách Czechkid . - Krátký výklad na téma přímá a nepřímá diskriminace. - Třída bude rozdělena do dvou skupinek, každá skupinka dostane jeden příběh. Úkolem pro práci ve skupince je rozhodnout, jestli je příběh ukázkou přímé nebo nepřímé diskriminace, a najít pro toto tvrzení tři argumenty. Každá skupinka dostane na tento úkol deset minut času. Po uplynutí času každá skupinka předloží svůj závěr a argumenty, celá třída se pokusí dojít ke konsensu. Pedagog řídí diskuzi a na konci předloží rozuzlení s výkladem.

Cíl: Vyzkoušet si strategie jednání v případě, kdy je člověk svědkem nepřímé diskriminace - Využít konkrétní situaci (možné zdroje takových situací jsou opět např. na stránkách Czechkid. - Třída bude rozdělena do skupinek, každá skupinka dostane konkrétní situaci (dle velikosti třídy a časového rámce může každá skupinka dostat stejnou nebo rozdílnou situaci). Úkolem pro žáky je najít adekvátní řešení v případě, že by byli u situace přítomni jako kamarádi toho, kdo byl diskriminován. - Po práci v malé skupince jednotlivé skupinky svá řešení představí. Ve třídě pak bude společně vyhodnoceno nejpříjemnější řešení, které zároveň kopíruje situaci v ČR ohledně možných právních předpisů a právního systému.

Cíl: rozpoznat diskriminační vyjádření v denním tisku - Za domácí úkol zadat studentům nebo žákům, aby našli v denním tisku článek, který je podle nich diskriminační. Ve třídě pak budou žáci nebo studenti pracovat v párech, přečtou si oba donesené články a zkusí je přepsat tak, aby nebyly diskriminační.

Dostupné z portálu www.inkluzivniskola.cz, vytvořeného společností META, o.p.s. za finanční podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Provoz portálu je spolufinancován z prostředků Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí.



Cíl: reflektovat diskriminaci na základě vlastní zkušenosti - Pozvat do výuky několik hostů (ideální počet je 2–3), kteří z nějakých důvodů zažili sami diskriminační jednání (např. představitele národnostní nebo etnické menšiny, homosexuála, ženu na mateřské dovolené apod.). S hosty vést besedu podle následujících pravidel:

- každý musí při formulaci otázky začít u sebe a své zkušenosti
- zakázané jsou generalizující výroky
- v případě, kdy se objeví, zasáhne moderátor/pedagog a společně s žáky, studenty a hosty hledá jinou možnou formulaci
- hosté smějí také klást otázky
- hosté nemusí odpovídat na určitou otázku, pokud nechtějí Jako alternativu lze např. žáky nechat udělat interview s někým, kdo diskriminační jednání zažil.
- Žáci a studenti pak mohou ve třídě hledat společné rysy diskriminačního jednání na straně pachatele diskriminace a typické rysy jednání na straně oběti.

