

# Multikulturní výchova

V České republice je pojem multikulturní výchova (MKV) používán jako zastřešující označení pro pedagogickou práci s diverzitou ve třídách. Definice multikulturní výchovy je však velmi široká a dostupné analýzy naznačují, že ne zcela reflektovaně kombinuje několik teoretických přístupů k této oblasti pedagogické práce (více viz např. Moree, 2008; Morvayová, 2008).

Pro zjednodušení se pokusíme představit dva základní principy či přístupy, z kterých MKV vychází: první z nich, označovaný jako kulturně-standardní přístup, je zaměřený primárně na skupinovou příslušnost, zatímco druhý, označovaný jako přístup transkulturní, zaměřuje svou pozornost primárně na jednotlivce.

Přestože zde představujeme oba koncepty, z kterých dle dostupných informací praxe v České republice vychází (příčemž kulturně-standardní přístup převládá - více např. Hajska, et al., 2008), rádi bychom doporučili vycházet při pedagogické práci především z transkulturního přístupu, který je citlivější k individuálním potřebám každého dítěte i pedagoga. Následující kapitoly by měly tedy sloužit především jako inspirace pro práci založené na tomto individualizovaném přístupu.

V okamžiku, kdy se pedagog rozhodne využívat některou z [metod MKV](#), měl by přemýšlet velmi komplexně a do důsledků. Oblast MKV je totiž specifická tím, že zahrnuje celou osobnost člověka – jeho postoje, názory i životní zkušenosti. Při ne zcela uvážlivém zařazování MKV se mohou původní záměry zvrátit a obrátit se přímo proti učiteli nebo dokonce proti některým žákům. Místo kýženého porozumění pak může MKV vést k rozdělení.

Právě proto bychom rádi doporučili, jak s konkrétními tématy pracovat tak, aby byla bezpečná jak pro pedagoga, tak pro žáky a studenty. Zaměříme se přitom na dvě oblasti, které jsou z našeho hlediska klíčové:

- Dříve než pedagog začne hledat konkrétní metody, měl by pracovat sám se sebou a svou vlastní [životní zkušeností](#). Taková práce může být jednak zábavná, a jednak dává velkou naději, že si pedagog pak bude hrát s tématem, a nikoli téma s pedagogem.
- V okamžiku, kdy pedagog zreflektoval svoji zkušenost, začne hledat odpovídající způsob jejího „přeložení“ do práce ve třídě. I zde platí několik logických [kroků k MKV](#), které by měl pedagog udělat.

Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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.



**Literatura:**

- Hajská, M., Bořkovcová, M., Moree, D. & Morvayová, P. (2008). *Situační analýza zaměřená na zmapování stávající nabídky na trhu institucionální podpory a realizace programů multikulturní výchovy v ČR ve vztahu k různým cílovým skupinám*. Praha: Člověk v tísni, Varianty. <http://www.varianty.cz/download/doc/books/35.pdf>
- Moree, D. (2008). *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation; Struggling with Multicultural Education in the Czech Classroom*. Benešov: Eman.
- Morvayová, P. (2008). *Multikulturní výchova jako (filosofický) problém : Problém skupinových vzdělávacích konceptů v tzv. multikulturní realitě*. PedF Univerzita Karlova. Dizertační práce.

**Dále doporučujeme:**

- MOREE, D. & Varianty (2008). *Než začneme s multikulturní výchovou*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s. ISBN 978-80-86961-61-3.
- Morvayová, P. & Moree, D. (2009). *Dvakrát měř, jednou řež; od multikulturní výchovy k vhledu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s.
- MOREE, D. & BITTL, K-H. (2008). *Pokladnice hodnot; transkulturní učení hodnotám*. Nurnberg: Europa\_Direkt, FBF, Ei-CCC, Bruecke/Most Stiftung a Institut PONTES.
- Hernandez, H. (1989). *Multicultural Education, a Teachers Guide to Content and Process*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Sleeter, Ch., E. & Grant, C., A.(1988). *Making Choices for Multicultural Education*. Englewood Cliffs: Macmillan Publishing Company.
- Šišková T. (ed) (1998). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál.

Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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.



# Teoretická východiska MKV

Již v úvodu k problematice multikulturní výchovy jsme si pro zjednodušení definovali dva základní přístupy k MKV, ze kterých můžeme při práci s odlišností vycházet. Prvním je koncept zaměřený primárně na skupinové příslušnosti a nazýváme jej **kulturně-standardním** a druhý vnímá na prvním místě jednotlivce, ten nazýváme **transkulturním přístupem**.

## Kulturně-standardní přístup

Kulturně-standardní přístup vychází z předpokladu, že sociokulturní – tedy etnické, národnostní a další skupiny – mají specifické znaky, které vytvářejí rozdíly a zapříčiňují nedorozumění v interkulturních kontaktech (setkáních). **Tento přístup je založen na přesvědčení, že pro zlepšení vzájemných interkulturních vztahů je nutné tyto rozdíly pochopit a naučit se je respektovat, adekvátně na ně reagovat a efektivně s nimi zacházet.**

MKV v tomto pojetí operuje především s pojmem sociokulturní skupiny, jež mají jasně danou charakteristiku, která se dá popsat a předat studentům. Koncepce kulturně-standardního přístupu čerpá z velké míry z pluralistického multikulturalismu. V oblasti konkrétní tréninkové nebo výchovné praxe pak vychází z principů, o kterých mluví např. autoři Hall (1976), Trompenaars & Hampden-Turner (1989) či Hofstede (1991). Ti se zabývali hlavně odlišnostmi kultur na teoretické a praktické úrovni a na základě interkulturních výzkumných šetření definovali některé kulturní dimenze a z nich vyplývající kulturní standardy jednotlivých skupin, podle nichž se jejich příslušníci mají tendenci chovat.

Právě na základě tohoto postupu, tj. vytváření standardů pro jasně vymezené skupiny, je tento přístup označován autory Moree & Bittl (2007) jako kulturně-standardní, jinými autory je označován jako kulturalismus (Leeman & Ledoux). Kulturně-standardní přístup otevírá téma kulturní odlišnosti a snaží se vysvětlit příčiny jednání druhých pomocí znalosti historie, kulturních rituálů, zvyků jiných skupin.

V průběhu 90. let se kulturně-standardní přístup významně prosadil i v České republice a v naší vzdělávací praxi je v rámci multikulturní výchovy dosud nejvíce využíván (viz např. Hajska et al., 2008; Moree, 2008). Tento přístup má některé nesporné přínosy, zejména snahu o rozšíření celkových znalostí o jiných zemích a již zmiňovanou přípravu na kontakt s odlišností.



Má však také některá didaktická omezení a rizika. Prvním omezením je skutečnost, že ve snaze seznámit se se specifiky jednotlivých skupin (ať již definovanými na základě etnicity či třeba náboženského přesvědčení) vede tento přístup k zachycení pouze některých znaků. Nedokáže zachytit nuance, které se nevejdou do popisu charakteru celé skupiny, ani její dynamiku.

Dále je také problematický důraz na skupinové identity. Kulturně-standardní přístup pro nás buduje systém kategorií. Tímto dochází často k vytváření **stereotypů** namísto bourání prvotního strachu.

Jedním z dalších nebezpečí, která tento přístup přináší, je také přílišné zdůrazňování rozdílů mezi skupinami. Ve snaze vysvětlit rozdílnost jednání se tento přístup až nadbytečně věnuje představování a popisu skupinových odlišností, které mohou vyvolat spíše pocit nedůvěry než vzájemného porozumění. Děti pak mohou odlišné reakce svého spolužáka posuzovat mylně jen podle jeho kulturní příslušnosti.

V pedagogické práci se tento přístup projevuje formulováním cílů jako:

- podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami
- seznámení se s odlišnými sociokulturními/etnickými skupinami, s jejich historií, jazykem a zvyky
- porozumění odlišnosti jiných sociokulturních/etnických skupin.

*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.*

## Transkulturní přístup

Přístup, který můžeme nazvat transkulturní (více viz Flechsig, 2000), problematizuje kulturně-standardní přístup a překračuje jeho limity. Namísto popisu jednotlivých sociokulturních skupin začíná přemyšlením o příčinách a hranicích odlišností každého z nás. Transkulturní přístup tak odstupuje od uvažování v kategoriích a hovoří o zkušenostech jednotlivce (jeho kultuře), které se projevují při vzájemném setkání s druhým jako kulturní rozdíl.

Od 80. let je možno vysledovat trend spojený s globalizací a migrací, který výrazně problematizuje představu, že existují jasně dané hranice mezi kulturami, respektive národy (které v této zjednodušené podobě stejně nikdy neexistovaly). Kultura je pak v transkulturním přístupu viděna jako abstraktní systém vztahů a institucí, který lidem umožňuje budovat své já. Tato síť vztahů pramenící v náboženství, příslušnosti k profesní skupině, pohlaví apod. vytváří orientační strukturu každého z nás.

Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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.



Tato struktura je nejvíce patrná při interkulturním kontaktu, a právě při něm je také vystavena největším změnám.

Právě situace kontaktu s druhými lidmi jakožto základní situace pro uvědomění si své identity a také pro její změnu, je největší novinkou tohoto přístupu. V transkulturním přístupu je setkání dvou individualit vnímáno jako možnost pro sebezpoznání a změnu sebe sama. Identita každého je tak vytvářena nejen na základě místa života a pocitu příslušnosti k určitým skupinám, ale vyvíjí se také v čase: je ovlivněna především setkáními s konkrétními individuálními lidmi, s jejich systémem hodnot a jejich kulturou.

Každý z nás by měl být připraven na setkání s druhými a pochopení jejich odlišností, zároveň však také na oboustranné proměny, které kontakt s jiným člověkem přináší. Tento přístup pracuje velmi často s hodnotami a především s autentickými situacemi, jako je např. konflikt, diskriminace, dilema apod. **Pracuje tedy s konkrétními jevy a jejich odlišnými kulturními interpretacemi namísto s dopředu určenými soubory znaků, virtuálně aplikovanými na jednotlivé jevy.**

Dopad transkulturního přístupu na způsoby práce s tématem multikulturní výchovy je s ohledem na jeho výše zmíněné charakteristiky zásadní. Nadále už totiž nemůžeme zdůrazňovat jen představitele jednotlivých kulturních skupin, které spolu vzájemně komunikují, ale také vzájemnou interakci jednotlivých lidí – individuí (Moree, 2008). Důraz je kladen na jedinečnost každého člověka, která je formována jeho osobními zkušenostmi a prostředím, ve kterém žije (oproti předchozímu vnímání osob jako zástupců jednotlivých sociokulturních skupin).

**Ve vztahu k transkulturnímu konceptu pak ani multikulturní výchova není jen způsobem, jak předávat informace o těch „druhých“ (Vietnamcích, Romech, Ukrajincích, homosexuálech, věřících atd.), ale cestou, jak budovat otevřenost, podporovat pluralistické myšlení a individuální, občanský přístup (Moree, 2008).**

Výhodou transkulturního přístupu je odklon od rizik stereotypizace, která ve vztahu ke kultuře a etnicitě bývá velmi silná, a cílený rozvoj senzitivity vůči rozdílnosti a respektu ke každému jednotlivci. Nevýhodou pak může být určité odvrácení pozornosti od velkých interkulturních konfliktů, které reálně vznikají na celém světě, a od skutečně existujících rozdílů mezi lidmi, kteří nemají příležitost se setkávat.

Transkulturalita představuje směr, který vychází z reálných zkušeností a příběhů lidí. Představuje osobnostní přístup, který se namísto jasného škatulkování a zdůrazňování důležitosti kulturního

Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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

předurčení jednotlivců snaží spíše popisovat způsob, jakým různé kulturní vlivy působí na člověka a spoluvytvářejí jeho identitu.

V pedagogické práci se tento přístup projevuje formulováním cílů tohoto typu:

- naučit se reflektovat vlastní kulturní identitu a její proměny
- naučit se vnímat kulturní rozdíly v konkrétních situacích
- prostřednictvím tréninku dokázat řešit tyto situace

*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:

- Flechsig, Karl-Heinz (2000). *Transkulturelles Lernen. Internet Arbeitspapier*. Göttingen: Institut für interkulturelle Didaktik at <http://www.gwdg.de/~kflechs//iikdiaps2-00.htm> [6.5. 2008].
- Hajska, M., Bořkovcová, M., Moree, D. & Morvayová, P. (2008). *Situační analýza zaměřená na zmapování stávající nabídky na trhu institucionální podpory a realizace programů multikulturní výchovy v ČR ve vztahu k různým cílovým skupinám*. Praha: Člověk v tísni, Varianty. <http://www.varianty.cz/download/doc/books/35.pdf>
- Hofstede, G (1991). *Allemaal Andersdenkenden: omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Leeman, Y. & Ledoux, G. (2003). *Intercultural Education in Dutch Schools*. Ontario Institute for Studies in education of the University of Toronto. Curriculum Inquiry, 33,4.
- Moree, D. & Bittl, K-H. (2007). *Dobrodružství s kulturou; transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží*. Plzeň: Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem.
- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (1989). *Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in business*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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



# Osobní zkušenost pedagoga

## Zdroj inspirace pro práci s diverzitou

Práce s multikulturní výchovou ve škole je z mnoha důvodů obtížná. Na pedagoga jsou kladeny velké nároky co do šíře teoretických znalostí, ale i co do zvládnutí komplikované metodiky. Multikulturní výchova je navíc disciplínou, ve které hraje roli nejen profesionální zdatnost, ale i osobní přesvědčení a postoje.

Jedním z podstatných důvodů, proč je tato vzdělávací oblast především náročná, jsou vysoké požadavky na osobnost a zkušenosti pedagoga. Učitelé jsou na jedné straně klíčovými hráči při zavádění MKV do škol, na straně druhé jsou to lidé s vlastní zkušeností podmíněnou historickými událostmi, stejně jako osobním nastavením a biografií.

Přestože je právě tento osobní rozměr při práci s diverzitou obtížný, skýtá na druhou stranu velkou inspiraci pro konkrétní práci ve třídě. Cílem této kapitoly je tedy pozvat pedagogy ke zmapování těch oblastí, které by měl každý z nich ve svém životě reflektovat ještě předtím, než se pustí do aktivní práce na tématu diverzita.

Právě v pedagogických disciplínách, kde jde o celostní pohled na člověka, je totiž důležité znát sám sebe tak, aby si s námi probírané téma nehrálo, ale naopak my si mohli hrát s ním.

V této části portálu bychom proto rádi nabídli jako inspiraci některé oblasti osobních zkušeností každého z nás, které lze využít právě jako zdroj inspirace pro práci s diverzitou. Jsou to především historická zkušenost aneb práce s vlastní biografií a interkulturní senzitivita.

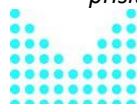
*Pozn.: Část tohoto textu je převzata a upravena z příručky Moree & Varianty (2008). Než začneme s multikulturní výchovou. Praha: Člověk v tísni, o.p.s. ISBN 978-80-86961-61-3.*

## Historická generace

### Koncept "historické generace" jakožto univerzální formativní zkušenosti

Rozumět sám sobě v oblasti multikulturní výchovy znamená také postavit se tváří v tvář svým osobním zkušenostem – ať již vázaným na osobní život, anebo na dobový a společenský kontext. Vždyť například zkušenost s tím, jak po Praze jedou tanky armád Varšavské smlouvy, ovlivňuje současné vnímání mnoha lidí, i když v roce 1968 nemuseli být nutně očitým svědkem smrti někoho na ulici.

Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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

Dobový kontext zásadně ovlivňuje naše vnímání světa a vytváří tak i různorodou životní zkušenost jednotlivých generací pedagogů.

Becker (1997) se snažil reflektovat právě tento aspekt osobního života daný dobovým kontextem a přišel s konceptem tzv. **historické generace**. Tvrdí, že mezi desátým a dvacátým pátým rokem života prochází každý člověk formativními životními zkušenostmi. Důvodem je mimo jiné i to, že v té době musí každý dělat velké množství základních životních rozhodnutí – volí si směr studia, partnera, první zaměstnání, zažívá první trvalé vztahy i rozchody. To vše se děje v nějakém kontextu.

Příslušníci jedné generace v tomto období sice neprožívají stejné zkušenosti, ale svými životy reagují na důležité události té doby. Jednotlivé reakce se samozřejmě liší, ale historická zkušenost generace zůstává. A tak když zůstaneme kupříkladu u okupace z roku 1968, tuto zkušenost udělali všichni, ale jednotlivci na ni reagovali různě – někdo odešel do zahraničí, jiný se naopak ze zahraničí vrátil kvůli vztahu, někoho ani nenapadlo emigrovat a stáhl se do ústraní, někdo podepsal souhlas se vstupem vojsk, jiný nepodepsal. Tyto zkušenosti samozřejmě zásadně ovlivňují i naše současné pojetí světa.

Z hlediska dnešní práce s diverzitou se ve světle předchozích teorií zdají podstatné hlavně tři aspekty těchto historických zkušeností: **vztah k moci (jak k totalitní, tak k posttotalitní či jiné) a zkušenost s ní** – ; dále **možnost učinit nějakou multikulturní zkušenost** – spojenou například s cestováním, používáním cizích jazyků nebo i setkáním s rozmanitostí uvnitř země; a konečně **zkušenost se vzdělávacím systémem** – ať již v roli pedagoga nebo žáka.

Právě v těchto třech aspektech se v rámci jedné školy od sebe mohou odlišovat jednotliví pedagogové, a to především díky bouřlivému společenskému vývoji, kterým za posledních padesát let prošla dnešní Česká republika.

*Než se pustíme do dalšího výkladu, dovolíme si předložit několik otázek k zamyšlení:*

- Jaké školní prostředí jste zakusili, když vám bylo 15 let?
- Jak vypadaly vaše první zkušenosti pedagoga? S jakými tématy jste se potýkali? A jak se liší od témat, která řešíte dnes?
- Zakusili jste někdy střet s režimem? Jak probíhal? Jaká dilemata jste museli řešit?
- Jak dobový kontext ovlivnil vaši možnost zažít multikulturní zkušenost?
- Jak se cítíte, když si čtete takovou otázku? Zlobíte se, že jste nemohli cestovat, nebo naopak že jste nezakusili více totalitního režimu?

Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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.





## Co s teorií historických generací?

Přestože by se mohlo zdát, že osobní zkušenosti patří do soukromí našich domovů a nemohou sloužit jako zdroj inspirace pro pedagogickou práci, pro oblast multikulturní výchovy to zásadně neplatí. Právě proto, že se jedná o holistický přístup, musíme v něm přistupovat nejen k našim žákům, ale i k nám samotným jako k celým bytostem, jejichž životní zkušenosti jsou pro práci s konkrétními tématy životně důležité.

Vždyť pokud někomu při slově multikulturní vyrazí na čele pot, protože si vzpomene na to, jak ruský voják v Praze zastřelil z tanku někoho vedle něho, pokud zažil školní systém postavený jen na frontálním výkladu či se odstěhoval z domu, ze kterého postupně vzniká ghetto, bude mít určité osobnostní základ odlišný od kolegy, který procestoval Evropu a kus Asie, studoval v Holandsku a za manželku má Ukrajinku.

Oba tito pedagogové mají velkou šanci učit multikulturní výchovu dobře. Pokud však budou oba reflektovat dobře svoji životní zkušenost, budou pravděpodobně volit jiná témata, jiné metody a budou si klást odlišné cíle.

První pedagog by tak mohl být fascinován nejrůznějšími životními historiemi a právě i na základě svojí zkušenosti může mít chuť pozvat do výuky nějaké zajímavé hosty, podnikne se studenty nějaký výzkum obětí druhé světové války nebo poválečného odsunu ve vlastním regionu a podobně. S velkou pravděpodobností se takový člověk nebude mít chuť pustit do zážitkových metod a přehrávání rolí.

Naopak druhý učitel bude mít chuť pouštět se do přehrávání konkrétních interakcí se studenty, bude chtít analyzovat konkrétní situace, které mohou nastat při cestování nebo studiu v zahraničí, a možná nebude tolik fascinován historickými tématy. Obojí je správné. Klíčem ke správné volbě témat i metod je reflexe vlastní zkušenosti a poznání, co nás k našim pedagogickým rozhodnutím vede.

- Která témata spojená s multikulturní výchovou vás osobně zajímají?
- Víte, proč tomu tak je?
- S jakými vašimi zkušenostmi souvisí?
- Co byste se chtěli sami dozvědět? Na co jste zvědaví?
- Jak můžete tuto zvědavost převést do své pedagogické práce se svými žáky a studenty?

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

**Další literatura:** Becker, H. (1997). De toekomst van de Verlorene Generatie. Amsterdam. J. M. Meulenhoff bv

Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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.



# Interkulturní senzitivita

Při setkání s druhým člověkem, který se od nás v některých oblastech hodně liší, musíme udělat mnoho životních rozhodnutí. To první a zásadní je, zda jsme ochotni připustit, že jeho pohled na danou věc, systém hodnot, zvyky a rituály i představa o tom, co je a co není normální, se mohou zásadně lišit od našich a že je tato odlišnost legitimní.

Když používáme slova jako rituály nebo hodnoty, nemyslíme tím žádné velké věci, ale drobnosti z každodenních interakcí: je pro nás přijatelné, že naše kolegyně nosí na hlavě šátek, nebo jí v hloubi duše kvůli tomu opovrhujeme, protože to se přece nedělá a je to nesmysl? Věříme svému studentovi, kterému zemřela babička, že potřebuje na pohřební obřady týden volna, nebo jsme přesvědčeni o tom, že si vymýšlí, protože na pohřeb přece stačí jeden den? A tak dále. Jedná se právě o tyto drobné interakce a o základní postoj k nim a k jejich posuzování.

Ochota připustit, že náš pohled na svět je jen jedním z mnoha a přitom nikoli ten určující, se nazývá **interkulturní senzitivita** (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003). Jedná se opět o oblast, kterou různí autoři nazývali a zkoumali rozličně. Každopádně ale panuje shoda v tom, že při setkání s kulturní odlišností je potřeba nejen dobrá vůle, ale i osobní reflektovaná zkušenost a ochota nahlédnout realitu z jiného úhlu pohledu.

Otázkou samozřejmě zůstává, jak se tomuto umění lze v životě naučit a co z toho potřebuje pedagog ke své práci. Než položíme konkrétní otázky, rádi bychom upozornili na to, že existují dvě oblasti, které je v této souvislosti vhodné reflektovat.

Jednak to, jaké vlastní zkušenosti s danou problematikou máme (tj. které konkrétní zkušenosti se mi vybaví, které konkrétní zkušenosti u mě osobně fungují jako zdroj inspirace nebo třeba obav), a dále pak, jakým způsobem s těmito osobními zkušenostmi zacházíme.

## *Co vás ve vašem osobním nebo profesním životě vedlo k tomu, pustit se do multikulturní výchovy?*

Tuto otázku položil Merryfield (2000) respondentům svého výzkumu, když se snažil zjistit, proč se často nedaří připravit pedagogy na úspěšné začleňování multikulturní a globální výchovy do jejich praxe. Ve výzkumu se ukázalo, že větší citlivost v tématech spojených s menšinovým statusem nebo diskriminací mají ti pedagogové, kteří sami na sobě zakusili život mimo hlavní proud společnosti – ať již z důvodu barvy pleti, cizineckého statusu, chudoby nebo jiných důvodů.

Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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

Většinou to byli pedagogové jiné barvy pleti, kteří vykazovali podstatně citlivější postoje právě na základě vlastní předešlé zkušenosti. Pokud bychom výsledky Merryfieldova výzkumu převedli do českého prostředí, mohli bychom využít i velkou škálu dalších zkušeností, které souvisejí s životem mimo mainstream.

Pedagogové, kteří například zažili v dospělosti totalitní režim a museli se rozhodovat, jak se k totalitní moci postaví, nebo ti, kteří zažili situaci, kdy stáli tak trochu osamoceně, neboť byli příliš jiní než ti druzí, by právě tyto zkušenosti mohli při své konkrétní práci velmi zajímavě využívat. To všechno jsou totiž zkušenosti, které mohou citlivost na multikulturní témata výrazně zvýšit.

***Zažili jste vy osobně nějakou situaci, kdy jste stáli mimo hlavní proud?***

***Co pro vás v tu chvíli bylo bolestné? Co vám pomohlo tuto situaci překonat?***

V letech 2005–2007 probíhal na některých českých gymnáziích kvalitativní výzkum na téma, jak se učitelé vyrovnávají s multikulturní výchovou (více viz Moree, 2008). Je zajímavé, že při odpovědích na otázku ohledně vlastních zkušeností spojených s oblastí multikulturní výchovy si kromě jedné učitelky nikdo z respondentů nevzpomněl na žádnou událost z doby před rokem 1989, která by nějak výrazněji ovlivňovala jeho dnešní pojetí multikulturní výchovy.

Jako by byl život rozdělen na dvě části – před a po roce 1989, přičemž zkušenosti před bodem zlomu nejsou vnímány jako využitelné pro dnešní pedagogickou práci. Možná je však právě Merryfieldův výzkum pozváním k tomu, zkusit se zamyslet nad tím, které zkušenosti (nejen ty ze setkání s lidmi z jiné země nebo jiné barvy pleti) mohou být obohacením právě pro dnešní způsob nakládání s kulturní rozmanitostí.

*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.*

### **Další literatura:**

- Hammer, M., R., Bennett, M., J., & Wiseman, R. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421–443.
- Merryfield, M. M. (2000). Why are not teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A Study of lived experience in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16, 429–443.
- Moree, D. (2008). *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation; Struggling with Multicultural Education in the Czech Classroom*. Benešov: Eman.

Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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

# 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](http://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 dotýčný 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 dotýčného 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.

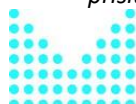
Důležité je uvědomit si, že pokud nebudeme vědět, co s námi určité téma dělá, jak ho máme zažité a co v nás evokuje, s velkou pravděpodobností si ve třídě bude téma pohrávat s námi, a nikoli my s ním. Takové pohrávání se většinou projeví v naší neschopnosti najít odpověď na otázku položenou ze strany 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





rozhodují 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](http://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](http://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](http://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 oddělující 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](http://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 troufne, 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 nejvíce 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](http://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](http://www.varianty.cz); [www.czechkid.cz](http://www.czechkid.cz); [www.rvp.cz](http://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](http://www.humanityquest.com/topic/art_activities/index.asp?theme1=extremism)

nebo pro práci s tématem holocaust:

[www.facinghistory.org](http://www.facinghistory.org) , [http://www.education-world.com/a\\_lesson/lesson187.shtml#](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.
- Hernandez, H. (1989). *Multicultural Education, a Teachers Guide to Content and Process*. Ohio: Merrill Publishing Company A Bell & Howell Information Copany Columbus.

Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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.



- Moree, D. (2008). How Teachers Cope with Social and Educational Transformation; Struggling with Multicultural Education in the Czech Classroom. 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 diskusi 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.

**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

*Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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.*



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.





# Metody multikulturní výchovy

V této části vám nabízíme některé metody, které lze zvolit při začleňování multikulturní výchovy do výuky. Tyto metody vám nejen pomohou při implementaci MKV do výuky, ale zároveň vám mohou posloužit i s nenásilnou integrací žáků cizinců, případně jejich rodinných příslušníků, do vzdělávacího procesu a kolektivu třídy, školy i širší společnosti.

Nejen v rámci Multikulturní výchovy můžete využít aktivity vztahující se k tématům uprchlictví, identity, předsudků, stereotypů či bezpečného prostředí školy, které jsou obsaženy v příručce [Hello Czech Republic – Doma v nové zemi](#). Příručka je určena pro 2. stupeň základních škol a školy střední. Součástí příručky, využívající různé metody práce (úvaha, diskuze, práce s příběhem, psaní textu atd.), je i komiks Jednou se zase setkáme, Sanam a krátký film Šádí. Materiály přibližují skutečné příběhy uprchlíků přicházejících do Evropy. Příručku pro učitele Hello Czech Republic - Doma v nové zemi můžete používat jako celek např. v rámci dlouhodobého projektu, nebo si vybrat pouze ty její části, které se vám právě hodí do výuky. Materiály vznikly v rámci kampaně Hello Czech Republic podpořené UNHCR v České republice.

V rámci projektu *Nejste na to sami! II.* financovaného z projektu Pomozte dětem organizovaného Českou televizí a Nadací rozvoje občanské společnosti vznikl dokument [Multikulturní výchova ve škole](#), který nabízí základní pohledy na aplikaci multikulturní výchovy do života školy. Dokument je doplněn i několika aktivitami, které je možné poměrně snadno vyzkoušet v praxi.

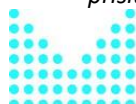


## Biografická práce

Biografická práce je jednou z možností, jak v rámci multikulturní výchovy pracovat s vlastní životní zkušeností, a totiž převedením na určitý příběh. Nejde o to vměstnat svůj životní příběh do určité koncentrované metody, spíše naopak. Cílem je podívat se na některé aspekty vlastního života a hledat jakousi "červenou nit" určitého tématu, tj. zkoumat, jak se ono téma v životě objevuje a vyvíjí.

Biografická práce může být založena na dvou přístupech. Buď mohou sledovat vývoj určitého tématu vlastního života v delším časovém úseku (např. česko-německé vztahy v mém životě, tematika

Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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

východ – západ v mém životě, jak jsem se dostal k organizování mezinárodních setkání...). V tomto případě hledám ve svém životě některé klíčové události, které mě na této cestě ovlivnily, mohu hledat ale také kauzality nebo určité typické reakce na stimuly, které do mého života přicházejí.

Nebo se mohu soustředit na určité období a dívat se, co mi přineslo (např. na profesní rovině nebo na úrovni osobního rozvoje). Tento způsob zadání je vhodné použít např. jako reflexi za ročním kurzem nebo projektem.

V obou případech jde o to, reflektovat určité aspekty vlastního života a zároveň umožnit ostatním ve skupině, aby se na mé cestě a jejím objevování podíleli, hledali své vlastní asociace nebo uváděli zkušenosti, které jsou s příslušným tématem spojeny u nich. Dochází tak k vzájemnému obohacování, protože svou vlastní historii a jiné, alternativní pohledy na ni mohu najít i v příbězích ostatních.

Prakticky probíhá biografická práce jako kombinace samostatné práce a sdílení ve skupině. Účastník nejprve podle zadání graficky nebo jinak výtvarně zpracuje svoji životní zkušenost, pak ji představuje ostatním a ti na ni mohou reagovat.

Pojďme se detailněji podívat na jednotlivé kroky.

## Postup při biografické práci

Nejprve je potřeba najít vhodné téma.

Téma by mělo vymezovat či určovat úhel pohledu na mou životní zkušenost. Zadání by tedy nemělo znít např. "podívejte se na poslední rok svého života", ale konkrétněji, např. "podívejme se na rok strávený na semináři/v projektu z hlediska profesního a osobního rozvoje".

Takovéto ohraničení znamená, že se na svou životní zkušenost podíváme ze zúžené perspektivy, a tím se dostaneme do větší hloubky.

- Dále je vhodné nabídnout nějakou grafickou metodu ztvárnění (např. linie, vlak, kdy každý vagon zobrazuje jeden ze seminářů, lístky květiny...).

Jde o to nabídnout grafickou formu, která pomůže velké množství zkušeností ztvárnit a zpracovat. Pro biografickou práci se doporučuje, aby nejprve každý graficky zpracoval svou vlastní biografii a potom ji sdílel s ostatními – tedy prezentoval.

- Prezentace grafického zpracování

Při prezentaci dostanou účastníci určitý čas na představení vlastního výtvaru a pak na něj mohou reagovat ostatní, a to podle následujícího scénáře:

*Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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.*



- Účastník, který prezentuje, položí svůj výtvar doprostřed kruhu.
- Pak dotyčný v cca 10 minutách představí svůj obraz.  
Zde je potřeba zdůraznit, že každý má říkat jen tolik, kolik skutečně sám ve skupině říkat chce. Zároveň platí to, že nikdy není dost času na to říci všechno, co by člověk třeba chtěl, s čímž je zkrátka nutno počítat.
- Pak mohou ostatní účastníci vyslovit své asociace na základě představeného obrazu.  
Zde je potřeba upozornit na to, že má jít skutečně o asociace a nikoli hodnocení (tzn. např. "mně to připomíná kapitána na můstku", a nikoli "ten námořnický můstek je hrozně veliký a působí hrozně").
- Ostatní mohou klást nějaké doplňující otázky a opět platí, že dotyčný odpovídá jen tolik, kolik sám chce sdělovat.
- Po ukončení práce jednoho účastníka je dobré najít nějaký vhodný rituál pro oddělení jednotlivých biografií (např. písničku, tanec, masáž apod. podle typu skupiny).

Biografickou práci je vhodné používat při vytváření skupiny, kdy se její pomocí mohou účastníci seznámit, anebo naopak při reflexi společné práce. V rámci obsahových částí programu je vhodné ji používat tehdy, když je potřeba dosáhnout toho, aby účastníci našli osobní vztah k dané problematice.

Je vždy třeba počítat s tím, že biografická práce zabere hodně času. Rozhodně by se však neměla dělat ve stresu a v časové tísní.

Na závěr je třeba říci, že na biografické práci je možné postavit celé samostatné semináře. Metoda je velmi zajímavá např. při organizování mezigeneračních seminářů.

*Pozn.: Část tohoto textu je převzata a upravena z Moree, D. & Bittl, K-H. (2007). Dobrodružství s kulturou; transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží. Plzeň: Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem.*

## Orální historie

Popularita této metody v poslední době značně roste, a to v mnoha odvětvích humanitních věd – soudobou historií a s ní spojeným kvalitativním výzkumem počínaje a pedagogickou prací konče (Cohen 1999). Pokud bychom chtěli vytvořit nějakou definici toho, co metoda *oral history* vlastně je, museli bychom se asi nejspíše podívat na to, jak probíhá. Je zde totiž vždy někdo, kdo přebírá roli tazatele a někdo, kdo na položené otázky odpovídá. Tato základní forma se dá použít pro velké množství účelů.

Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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

Ve výzkumu je např. snaha sesbírat co nejvíce konkrétních lidských zkušeností a pomocí nich nějak interpretovat realitu, která nás obklopuje. Taková metoda se pak hodí zejména pro popsání neznámých jevů; příkladem jejího využití je studie „Vítězové – poražení“ (Vaněk a Urbásek, 2005), která sbírá vyprávění jednak bývalých komunistických funkcionářů, jednak bývalých představitelů politické opozice v Československu v době před rokem 1990. Následné studie pak interpretují tato interview a snaží se odpovědět na nejasnosti ohledně toho, jak totalitní systém fungoval, jak je možné, že se tak dlouho udržel u moci, a na základě jakých principů se to dělo.

V česko-německé tematice je pak orální historie často používána ke zmapování příběhů lidí v průběhu a na konci druhé světové války. Příkladem jsou knihy od Aleny Wágnerové.

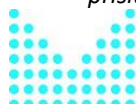
Co se pedagogické práce týče, je možno využít metodu orální historie dvojím způsobem. Jedna varianta je, že každý účastník/student najde svého „informátora“ a s ním vede rozhovor na dané téma. Když se skupina opět sejdě, referují jednotliví účastníci o svých rozhovorech a hledají shodné a rozdílné zážitky. Druhou variantou je beseda s pamětníky, kdy je jeden pamětník pozván do skupiny a s ním je veden rozhovor.

V interkulturní práci je možno využívat orální historii hlavně jako metodu, která pomůže zprostředkovat zkušenosti lidí pocházejících z odlišných kulturních prostředí. Pokud se totiž dotyčný ve svém běžném okolí neseťká s jinakostí a odlišnostmi, může pro něj být těžké představit si konkrétní situace. Orální historie je metoda vhodná právě k tomu, aby dotyčný získal první zkušenosti tohoto druhu. Úkolem pedagoga je pomoci rozhovor dobře připravit, a to jak po stránce vedení rozhovoru, tak i po stránce obsahové.

V rámci tohoto krátkého úvodu k orální historii není dostatek prostoru k tomu, abychom popsali metodu do detailu, rádi bychom tedy spíše upozornili na základní principy a doporučili další zdroje, kde se lze dozvědět více praktických rad. V případě využívání metody orální historie pro pedagogickou práci je každopádně vhodné připravit tazatele především na to, jak mají klást otázky a v jakém pořadí. Dále je dobré trénovat aktivní naslouchání. Více k těmto tématům je možno najít např. v materiálech Minnesota Historical Society Oral History Office nebo Smithsonian Institution (viz seznam literatury).

Dalším důležitým bodem je také příprava otázek pro rozhovory. Pokud totiž nejsou otázky položené vhodně, sklouzává dotazovaný k příliš obecným výpovědím, které pak postrádají dramatickosti a zvláště tazatele začátečníka mohou odradit. Volba otázek samozřejmě závisí na účelu, pro který je rozhovor veden. Pokud se zde však přidržíme interkulturní tematiky, předpokládejme, že cílem je dozvědět se co možno nejvíc o odlišném životním stylu, hodnotových měřítkách, zvycích a rituálech

*Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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

dotazovaného. Tipy na otázky, které mohou v tomto typu zjišťování pomoci, je možno najít např. v knize od Hildy Hernandez (1989: 198 - 199), a jsou to např.:

- Jak je definován úspěch?
- Jaké způsoby chování náleží k práci a které ke hře?
- Jaký je cíl vzdělání?
- Co je vnímáno jako svaté a co jako sekulární?

Poslední dva body platí pro obě varianty využívání orální historie – rozhovory jednotlivců nebo beseda s pamětníkem. V případě besedy je pak navíc nutno dobře zvládnout moderaci setkání.

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

### Literatura:

- Cohen, C. (1999). A Patchwork of our Lives: Oral history Quilts in Intercultural Education. Electronic Magazine of Multicultural Education, V. 1, No. 3.; <http://www.eastern.edu/publications/emme/1999summer/cohen.html>
- Hernandez, H. (1989). Multicultural Education, a Teachers Guide to Content and Process. USA.
- Moree, D. & Bittl, K-H. (2007). Dobrodružství s kulturou; transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží. Plzeň: Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem.
- Oral History Association Office. (1996). Oral history interview tips. <http://www.oham.org/how/interviewtips.html>
- Smithsonian Institution. (2003). The Smithsonian folklife and Oral history Interviewing guide. <http://www.folklife.si.edu/resources/pdf/InterviewingGuide.pdf>
- Vaněk, M. & Urbášek, P. (ed.) (2005). Vítězové – poražení. Praha: Ústav pro soudobé dějiny a Prostor.
- Wágnerová, A. (2000). Neodsunuté vzpomínky. Prostor.
- Internet: Oral History Association of Minnesota <http://www.oham.org/how/interviewtips.html>

Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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.



## Sociometrie

Sociometrie je metoda vhodná především jako úvodní ochutnávka k určitému tématu. Žáci mají pomocí této metody možnost získat vlastní vztah k tématu a také zakusit různost, která se ve skupině v souvislosti s tématem vyskytuje.

Průběh je velmi prostý. Funguje tak, že žáci odpovídají na nějaké konkrétní otázky prostřednictvím rozmístování se v prostoru podle toho, kam je jejich odpověď zavede na pomyslných předem určených škálách. Pak si o svých odpovědích mohou povídat.

Prakticky probíhá sociometrie tak, že pedagog vždy položí nějakou jednoduchou otázku, přičemž jsou v prostoru dopředu určená místa, kam si mají účastníci stoupnout v případě určitého typu odpovědi. Jedna varianta je, že si žáci mohou stoupat na pomyslnou škálu ohraničenou dvěma póly (např. při odpovědi na otázku „kdo vnímá svůj kolektiv jako multikulturní“ – ti, kdo ho tak vnímají se postaví na jeden pól, ti, kteří ho tak nevnímají se postaví na druhý pól a ostatní mohou využít prostor mezi dvěma póly tak, jak se k nim vlastní životní zkušenosti blíží).

Druhá varianta je, že se např. využívají rohy místnosti a pedagog tak nabízí různé možnosti odpovědí. V tom případě je vždy potřeba nechat jeden roh pro ty, kteří se v žádné z nabízených odpovědí nenajdou. Např. otázka kdo má rád 1) vážnou hudbu 2) jazz a folk 3) rock 4) jinou. Účastníci se postaví do rohů nebo mezi rohy místnosti, které jsou alokovány pro jednotlivé odpovědi.

Když se žáci na pomyslnou škálu nebo do rohů postaví, mohou si povídat o tom, proč stojí právě tam, kde stojí. Takové povídání je pak třeba moderovat, aby cvičení zůstalo jasně ohraničené.

Kouzlo sociometrie spočívá v tom, že snadno zprostředkuje různost zážitků a představ v dané skupině a tím také často způsobí, že jsou žáci zvědaví na další průběh hodiny. V případě využití metody doporučuji volit otázky, které se přímo týkají probíraného tématu.

A tady je několik tipů, na co se lze v rámci sociometrie ptát:

**Dotazy na věci, které nelze vidět:** Ať se k sobě postaví všichni, kdo např.

- jsou prvorození
- jsou nejmladší
- mají mladší i starší sourozence
- jsou jedináčci



**O cestování:** Ať se k sobě postaví všichni, kdo např.

- už někdy byli v Asii
- už někdy byli v Americe
- nebyli nikdy mimo Evropu
- nikdy nebyli v Africe

**O kultuře:** Ať se k sobě postaví všichni, kdo si pod slovem kultura představí:

- kulturu na vysoké úrovni jako spisovatelé, umění, divadlo
- národní kulturu
- regionální kulturu
- svou vlastní kulturu

*Pozn.: Část tohoto textu je převzata a upravena z Moree & Bittl (2007).*

#### Literatura:

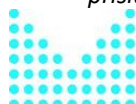
- Moree, D. & Bittl, K-H. (2007). Dobrodružství s kulturou; transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží. Plzeň: Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem.

## Sókratovský dialog

Sókratovský dialog je metoda, která vychází ze staré filosofie a jak její název napovídá – odkazuje k Sókratovi a jeho způsobu tázání se a vyučování. Vychází z toho, že více se žáci naučí, pokud budou sami zainteresovaní v prozkoumávání daného tématu, pokud si budou klást otázky a po malých krocích na ně hledat odpovědi. V moderní pedagogice lze tuto metodu aplikovat v celé řadě oborů – od matematiky až po humanitní vědy.

Základní východisko je tedy zřejmé, u této metody jde však o provedení, o to, jakým způsobem strukturovat toto kladení otázek a hledání odpovědí tak, aby žáky skutečně posouvalo dopředu. V odborné literatuře najdeme celou řadu námětů a variant, v tomto textu se pokusíme shrnout některé základní, které mohou posloužit jako vodítko při práci s celou třídou. Autoři Agterberg a Beurden (1984) předkládají některé základní teze a postupy pro aplikaci této metody. V jejich pojetí je pedagog tím, kdo klade otázky, a žáci jsou těmi, kdo hledají odpovědi. Role jsou tedy rozdělené. Cílem tohoto snažení je dosáhnout u žáků nabytí nových vědomostí, vzhledu do problematiky a schopnosti hledat řešení konkrétních problémů. Tento proces je však velmi přesně strukturován ve třech krocích:

*Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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.*



- Otázky zaměřené na jednotlivá slova ve zkoumané problematice – tady se pedagog ptá na konkrétní slova, jde k samému kořeni probírané látky a vyjasňuje základní stavební kameny.
- Otázky na porozumění větám a výrokům - tady jednotlivá slova skládáme do vět a klademe otázky týkající se významu těchto vět. Z jednotlivých stavebních kamenů slov vytváříme základnu domu s výroky a větami.
- Otázky zaměřené na přemýšlení o dané problematice – v tomto kroku již stavíme nad základnou celý dům, kde se v novém tématu hledají jednotlivé významy, souvislosti, kontext, srovnání, apod.

Agterberg a Beurden (1984 : 25) předkládají několik pravidel, jak formulovat jednotlivé otázky:

- Žáci by se měli cítit osloveni – je dobré formulovat otázky jako „řekněte mi, co...“
- Jednotlivá slova by neměla být zpracovávána abstraktně – tedy nechtít po žácích definici.
- Je vhodné starat se o to, aby slova nebyla vytržena z kontextu, otázku je třeba stavět konkrétně.
- Otázka by měla být položena tak, aby vedla žáky k odpovědi – „řekněte mi, napište, ukažte mi, dejte slovo do souvislosti s....“. Někteří autoři uvádějí i doptávání na osobní zkušenost žáků.

Sókratovský dialog má mnoho podob, na internetu je možno najít celou řadu příkladů, proto doporučujeme prohlédnout i odkazy uvedené v seznamu literatury.

**Literatura:** Agterberg, M. & van Beurden, S. (eds.) (1984). Didaktische Werkformen, deel 1. Schiedam: Uitgeverij H. Segers.

### Internet – konkrétní příklady jak vést Sókratovský dialog:

<http://www.philodialogue.com/Authenticity.htm>

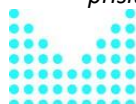
<http://www.philodialogue.com/dialogue.htm>

## Multikulturní kalendář

V kulturně rozmanitém kolektivu spolu pracují děti, které slaví během roku různé významné dny a svátky, což lze v multikulturní výchově využít. Slavnostní dny bývají dvojího typu. V každé skupině existují svátky, které slaví všichni členové skupiny nebo většina, ale různým způsobem (např. narozeniny, konec a začátek roku apod.). Zároveň ale existují svátky, které slaví jen příslušníci určitých kultur (vánoce, ramadán, bar micva, bířmování, svatý Valentýn apod.). Při soužití lidí z různých kultur je proto důležité vytvořit možnost orientovat se vzájemně ve svátcích a slavnostech, které jsou pro konkrétní jednotlivce důležité.

To byl hlavní důvod pro vytvoření celé řady nástrojů, které tuto orientaci usnadňují. Většinou jsou tyto nástroje označovány jako multikulturní kalendář a jde vlastně o jakousi základní orientaci v

*Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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

tom, kdy kdo co slaví. Multikulturní kalendáře existují v nejrůznějších podobách. Jednoduchou formou je např. opravdu jen kalendář, v němž jsou pouze vyznačeny a krátce popsány jednotlivé slavnostní dny. Jindy je kalendář sofistikovanější a detailnější.

S již existujícími kalendáři lze samozřejmě pracovat – mohou nám sloužit jako základní orientace při práci se smíšeným kolektivem. Zajímavá však může být i tvorba takového multikulturního kalendáře, protože vytváří prostor pro to, aby se žáci o sobě navzájem co nejvíce dozvěděli. Multikulturní kalendář navíc můžeme vyrábět v rámci mnoha školních předmětů – od jazyků až po zeměpis a dějepis. V tomto textu bychom rádi nabídli několik nápadů, jak takový kalendář spolu s žáky tvořit.

Než to uděláme, rádi bychom však opět poukázali na to, že při takové práci je třeba dbát na individuální rozdíly mezi žáky a také na individuální způsoby slavení jednotlivých svátků. Dopředu tedy učitel musí sám sobě položit otázku, zda mu jde o vytvoření objektivního kalendáře, anebo zda jde spíše o biografickou reflexi jednotlivých svátků. V případě biografické reflexe vzrůstá zásadním způsobem potenciál něco se naučit a přistupovat k jednotlivým sledovaným svátkům z různých úhlů pohledu. Tento kritický přístup může pomoci právě při tréninku interkulturní senzitivity.

Jak vytvářet multikulturní kalendář? Zde je několik tipů, které si jednotliví pedagogové mohou samozřejmě přizpůsobit dle předmětů, které učí, a cílů, které sledují:

- Důležité je rozhodnutí, jaké svátky budou ve skupině zkoumány. Jednou z možností je zvolit např. měsíc a v tomto měsíci zkoumat jednotlivé svátky v jednotlivých skupinách/kulturách. Další možností je vzít určitou událost – např. konec roku a opět se na něj podívat z různých úhlů pohledu. Dlouhodobější projekt může přinést zpracování celého jednoho roku a zohlednit v něm tradice žáků z konkrétní třídy.
- Při práci s jednotlivými svátky je vhodné zvolit tzv. komparativní přístup. K jednotlivým svátkům lze vystopovat jednak jejich vznik – kde se vzaly, jak se stalo, že se k nim v dnešní době pojí určitý typ tradic, zvyků, jídla, způsobů chování a oblékání. Stejný svátek však navíc může mít v konkrétních životech konkrétních lidí tisíce podob, které se liší rodinu od rodiny, společenství od společenství. Kromě věcného (etnografického) popisu lze tedy také pracovat také s osobními zkušenostmi a rozdíly ve vnímání, slavení a prožívání svátku. Pokud vezmeme jako příklad vánoce, můžeme s dětmi reflektovat příběhy, které se v jednotlivých rodinách s vánoci pojí (dárky nosí Ježíšek vs. dárky si dávají lidé, protože slaví narození Spasitele), konkrétní rituály (kdy je večeře, kdy se rozdávají dárky, čeká se při rozbalování na ostatní nebo si každý rozbaluje svoji hromádku

Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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

dárků) a také jaké hodnoty se k těmto rituálům pojí nebo lépe řečeno, jaké hodnoty tyto rituály tematizují.

- Žáci pak mohou v malých skupinkách hledat podobnosti a rozdíly, reflektovat to, jak mohou být různé hodnoty ritualizované anebo naopak, jak stejný rituál může znázorňovat různé významy.

**Internet:** Příklady multikulturních kalendářů:

[http://www.4children.org/issues/2009/january\\_february/2009\\_multicultural\\_calendar/](http://www.4children.org/issues/2009/january_february/2009_multicultural_calendar/)

**Myšlenková mapa** <http://www.mindmapping.com/>

Myšlenková mapa (*mind map*) je jednou z metod, která pomáhá systematizovat a třídit informace, zároveň však napomáhá učení a přidávání nových informací do stávajících a existujících struktur. Je to vlastně metoda, která napomáhá obousměrnému procesu – dostávat existující informace a zkušenosti uložené v mozku ven, a naopak "nasávat" další informace dovnitř – to vše pomocí grafického zpracování.

Myšlenková mapa pracuje s jedním centrálním slovem/pojmem/termínem, který dále rozvíjí a hledá nejrůznější významové a obsahové konotace tohoto slova. Je to tedy jakýsi hrozen informací pojících se k tomuto centrálnímu slovu/termínu.

Moderní využití myšlenkových map je spojováno se jménem britského psychologa Tonyho Buzana a můžeme ho datovat do padesátých let 20. století. Teoretický koncept, který stojí za využitím myšlenkových map, je ten, že lidský mozek nepracuje pouze lineárně nebo horizontálně, ale že podstatně efektivnější je při zpracovávání informací v ploše a vzájemných souvislostech. Myšlenková mapa je vlastně grafická metoda, která tyto procesy usnadňuje. (<http://www.mindmapping.com/>). Myšlenkové mapy nacházejí nejširší využití v pedagogice a podnikání, potažmo v projektovém řízení a managementu.

Co se konkrétního použití myšlenkových map týče, lze s nimi pracovat tehdy, pokud si jednotlivec potřebuje uspořádat myšlenky, zároveň ho lze ale velmi efektivně využívat i při práci se skupinou, která se zabývá určitým tématem a jejím cílem je prozkoumat jeho různé aspekty a podoby.

Postup je v obou případech následující:

- Doprostřed papíru umístíme výrazně napsané centrální slovo/termín.
- Od něj barevně odlišíme několik základních významových větví. Pokud pracuje na myšlenkové mapě celá skupina, tvoří mapu společně. Lze ale např. pracovat tak, že jedna větev bude rozvíjet význam centrálního slova, druhá větev bude rozvíjet různé varianty využití slova a třetí větev bude

*Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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.*

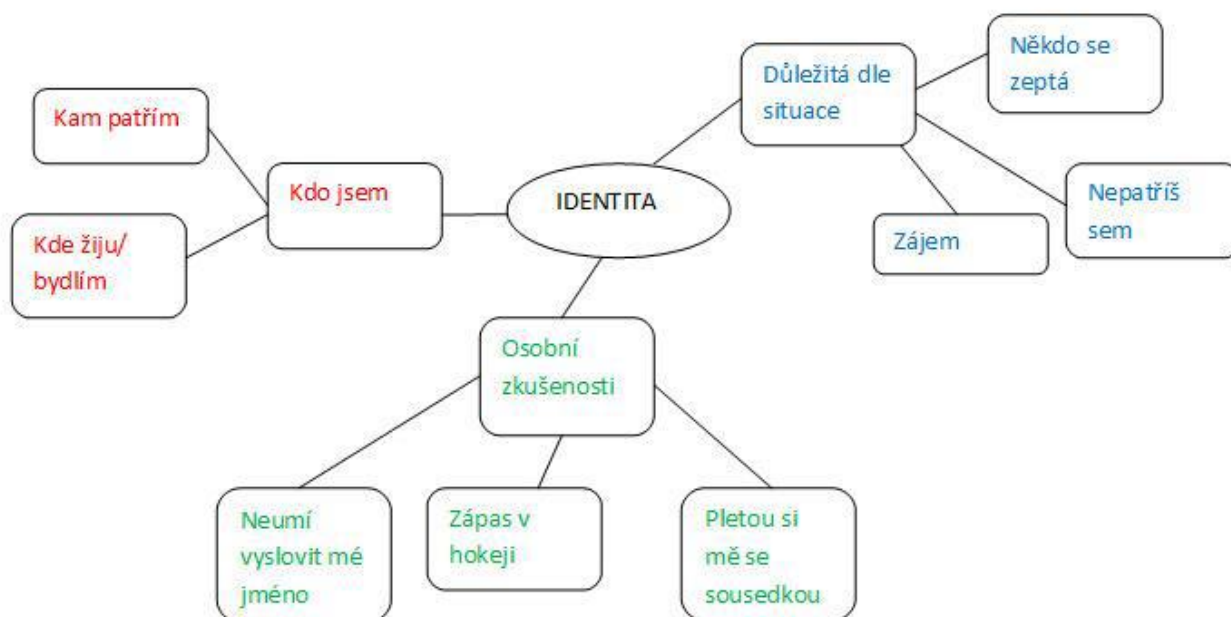


MINISTERSTVO VNITRA  
ČESKÉ REPUBLIKY



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

rozvít osobní zkušenosti s tímto termínem. Někdy je však myšlenková mapa tvořena živelně – účastníci hledají různé aspekty či významy klíčového slova a zároveň vztahy mezi jednotlivými významy. Jako příklad můžeme uvést slovo identita, které často v multikulturní výchově používáme:



Tyto linie dále rozvíjíme.

Myšlenkové mapy lze využít při práci v malých skupinách i pro samostatnou práci, vhodné jsou zejména v projektovém vyučování.

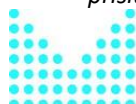
## Práce s příběhy

Než se podíváme na jednotlivé možnosti, jak s příběhy pracovat, pojďme se nejprve zamyslet nad tím, proč s nimi vůbec pracovat.

Narativita a příběhy obecně provází člověka už od narození. Dobro a zlo se v raném dětském věku učila většina z nás rozpoznávat na pohádkách a jiných vyprávěních. Právě vyprávění tak zprostředkovává nějaký díl životní reality a pomocí vyprávění jsou také zprostředkovávány základy hodnotového systému, tedy i kultury. (Tappan, B., M. & Packer, M., J.;1991).

Jako lidé jsme tedy zvyklí vnímat zkušenosti zprostředkované příběhy a transformovat si je do vlastního pohledu na svět. Příběh nám předkládá životní zkušenost, aniž by nás nutil na ni přímo reagovat. Je tudíž možné se na ni dívat, přibližovat se jí a zase vzdalovat, zrcadlit v ní vlastní zkušenosti. Příběh může také asociovat nějaká další vyprávění, dává možnost svobody interpretace a vytváří tak velký prostor pro hledání vztahu k odlišné zkušenosti.

Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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.



Kromě všech těchto pozitiv se dá s příběhem pracovat pomocí celé řady dílčích metod. Příběh a vyprávění přitom stojí více či méně v centru naší pozornosti a stává se určitým mediátorem životní zkušenosti. V následující části bychom vám rádi přiblížili různé metody, které jsou na příbězích a vyprávění založené.

M. B. Tappan, Packer, M. J. (1991). Narrative and storytelling: Implications for understanding moral development, *New Directions for Child Development*.

## Příběhy tvořené a vytvořené

Vyprávění příběhů (nebo také storytelling, což je slovo, které je vhodné použít hlavně při hledání patřičných odkazů na internetu) je staré jako lidstvo samo. Praskající oheň, skupinka lidí, kteří se kolem něj hřejí a vypráví si příběhy, které se staly, i ty, které si právě vymysleli pro pobavení svých soukmenovců.

Dnes se již tak často nesesedneme okolo ohně, příběhy však, podobně jako orální historie, prožívají své zlaté časy, a to i díky možnostem internetu a nových moderních technologií. Dnes jsme totiž podstatně méně závislí na masových médiích; internet umožňuje vytvářet velké množství příběhů a vytvářet tak komunity jejich vypravěčů.

V pedagogické práci je možno příběhy tvořit a zároveň je možné pracovat s již existujícími příběhy. V dalších kapitolách se podíváme na obě možnosti).

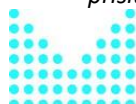
## Tvorba příběhů ve skupině

Jde o kreativní proces, na jehož konci vzniká malé dílko. Protože je ale tento proces velmi komplexní, je potřeba ho velmi precizně strukturovat, jinak hrozí nebezpečí, že se v něm skupina ztratí.

Nejprve si položíme otázku, kdy má cenu se do takového dobrodružství pustit. Jedním z důvodů může být snaha umožnit skupině vypořádat se s nějakým tématem, jak ukazuje následující příklad.

*V Nizozemí existoval jeden nízkoprahový klub, kam chodily hojně i muslimské dívky. Většina z nich neuměla jezdit na kole, což jim zásadně komplikovalo život v holandské společnosti. Přestože jim to komplikovalo život, nechtěly příliš mluvit o tom, proč na kole nejezdí, a ani se to nechtěly naučit. Většinou poukazovaly na to, že jim to zakazují tradicionalističtí rodiče. Vedoucího v klubu jednou napadlo udělat s nimi příběh o ježdění na kole.*

*Dívky se toho velmi hbitě chopily a vytvořily příběh o tom, jak jely na kole, do kterého se jim zamotala dlouhá sukně, spadly do jednoho z kanálů a vyskočila na ně žába. Byl to humorný příběh, vtipně zpracovaný pomocí fotografií a kreseb. Díky tvorbě a předvádění příběhu konečně vyšlo najevo,*  
Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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.





*že se dívky brání jezdit na kole kvůli tomu, že se prostě bojí pádu, a ne proto, že jim to rodiče zakazují. Společně s vedoucím a pomocí příběhu také přišly na to, co potřebují k tomu, aby se na kole jezdit naučily. Tento příběh měl v realitě šťastný konec v podobě klientek klubu jezdících na kole.*

Dalším důvodem může být snaha nabídnout v rámci velké skupiny různé pohledy a zkušenosti vážící se na nějaké téma – např. téma být cizincem. Protože se jedná o velmi komplexní metodu, pojďme ji prozkoumat krok za krokem.

## Práce s příběhy krok za krokem

Nejprve je nutné **zvolit vhodné téma**. Téma by mělo být dostatečně široké, aby se do něj vešla celá škála možných příběhů, a mělo by v sobě obsahovat napětí. V tomto kontextu také zmiňujeme, že je potřeba volit téma v souvislosti s konkrétní skupinou. Někde by např. téma jízdy na kole vůbec nebylo napínavé, v naší skupině holandských muslimek to však byla velmi horká záležitost, která ke zpracování přímo vybízela.

Účastníci by k tomuto tématu měli nejprve **najít nějaký vztah**. Toho lze dosáhnout např. tak, že si účastníci nejdřív v menších skupinkách vypráví své „mikropříběhy“ na dané téma. Skupině tedy ponecháme nějaký čas, aby si každý vzpomněl na nějakou skutečnou událost, která s tématem souvisí, a vyprávěl o ní ostatním.

Účastníci musí **příběh vymyslet**. Zde se dostáváme k nejsložitější části metody, protože tvorba příběhů většinou probíhá pod určitým časovým tlakem, a proto může být obtížné přijít se skutečně kreativním nápadem, který lze zpracovat do příběhu. Tady je dobré účastníkům pomoci např. tak, že si vyberou jeden z „mikropříběhů“, a ten rozvedou do epické šíře a popustí při jeho zpracování uzdu fantazii. Další možnost je, že ze svých „mikropříběhů“ vyberou opakující se témata a ty pak „objí“ do nějakého zajímavého děje.

**Tvorba storyboardu** . Podstatou tvorby příběhů je zápleтка. Příběh se skládá z jednotlivých obrazů, které děj nejprve rozehrávají, graduji v zápleťce a tu pak nakonec řeší. Správný příběh se tedy skládá ze série konkrétních obrazů. Metoda, která k jejich vymyšlení může pomoci, se nazývá storyboard.

Storyboard jsou vlastně sekvence obrazů příběhu - jinými slovy - načrtnuté jednotlivé scény. Ať už se finální příběh předvádí v podobě sekvence komentovaných fotografií nebo malé improvizované divadelní hry, je vždy dobré kostru příběhu ztvárnit pomocí storyboardu.

Jako příklad uveďme příběh ***Jak jsem toužila po burce***

Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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.

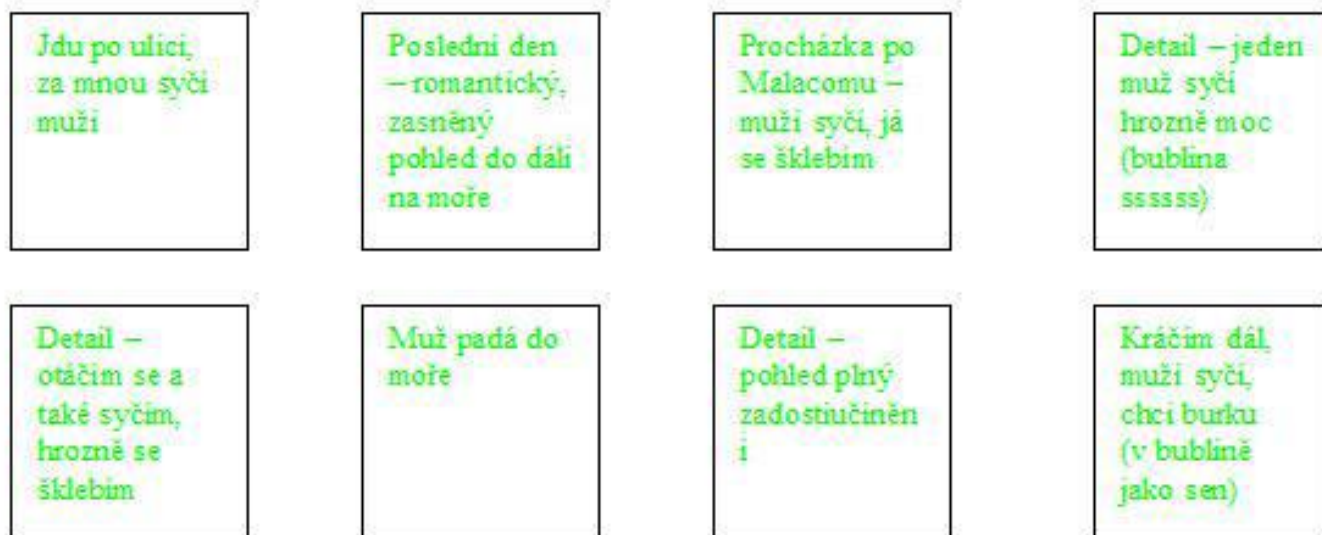


*Když jde na Kubě osamělá žena po ulici, nemá to věru lehké. Kubánští muži se snaží vždy dát najevo obdiv k ženině postavě, což patří k místnímu bontonu. Vyjadřují to obdivným hlasitým pomlaskáváním a pohvizdováním. Pokud jde tedy žena po ulici, permanentně se kolem ní tyto zvuky ozývají, což zvláště pro emancipovanou Evropanku nemusí být nejpříjemnější. Po dvou týdnech pobytu jsem se šla půl dne před odletem letadla projít po Malacomu.*

*Malacom je taková dominanta Havany – je to promenáda vedoucí po břehu moře, od moře samotného ji odděluje jen nízká zídka, na které spousta Kubánců posedává. Za zdí už je rovnou moře. Šla jsem tedy ten poslední den před odletem ještě na procházku a tak trochu jsem se chtěla s Kubou rozloučit. Jak jsem dva týdny snášela pomlaskávání celkem statečně, dnes mi došla trpělivost. Když se za mnou půl hodiny neustále ozývalo ccsssss, sssss, iiiiuuuuuuu, v jednom okamžiku jsem se neudržela a na syčícího Kubánce jsem také strašně zasyčela, což jsem doprovodila ještě nepřičetnou grimasou.*

*Na to dotyčný ale nebyl vůbec připravený a jak se lekl, skulil se k mému velkému zadostiučinění po zádech přímo do moře. To však nic nezměnilo na tom, že při dalším pochvalném zahvizdnutí jsem v hloubi svého srdce nakonec toužila po burce, která by mě před nimi ochránila.*

Storyboard k tomuto příběhu by vypadal asi takhle:



**Převedení storyboardu do reprodukovatelné podoby.** Tato část patří většinou k těm nejzábavnějším. Základní dějová osa příběhu už je zachycena na storyboardu a nyní je potřeba storyboard převést do příběhu samotného. Ten může být ztvárněn pomocí komentovaných sousoší (které se pak předvádí před celou skupinou), komiksu nebo divadelního kusu (také se předvádí před skupinou), případně fotek s komentáři (to je varianta, která se často používá na internetu).

Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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.

## Práce s již existujícími příběhy

Někdy lze využít již existující příběhy, přičemž i zde se nabízí velká škála možností, jaké příběhy využít a jak s nimi pracovat. Pojdme se nejprve zamyslet nad tím, kdy zvolit tuto metodu.

Existující příběhy je vhodné použít tam, kde chceme porovnat reakce účastníků na určitou emocionální situaci. Cílem tedy není sesbírat nejrůznější životní zkušenosti, ale spíše vytvořit nějaké napětí, dilema, případně konflikt, a sledovat kulturní rozdíly při jejich řešení.

Existující příběhy můžeme použít pro nejrůznější cíle. Někdy může příběh sloužit jen k dokreslení tématu, jindy na něm může být postavena celá hodina nebo celý projekt – záleží na konkrétním cíli.

Dle tématu pak musíme nejprve **volit vhodný příběh**. K tomu lze využít klip, krátký i celovečerní film, vyprávění získané pomocí orální historie nebo krásnou literaturu. Velkou škálu nejrůznějších příběhů týkajících se interkulturní problematiky lze najít také na stránkách <http://www.czechkid.cz/>

V jednotlivých zemích vycházejí zpracované krátké příběhy např. uprchlíků, za všechny jmenujme v českém prostředí např. knihu Příchozí.

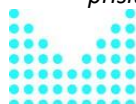
S příběhem je poté možno pracovat různými způsoby:

**Řešení zápletky** využíváme tehdy, chceme-li sesbírat nejrůznější kulturně podmíněné reakce na dané téma. Vhodné je to např. při práci s hodnotami nebo kulturními rozdíly. V takovém případě skupině vyprávíme příběh až do jeho zápletky a necháme jednotlivé malé skupiny zápletku vyřešit (nejlépe dohrát).

**Aktualizace** je dalším možným způsobem využití příběhu. Při ní jde hlavně o to, najít paralely k historickým událostem nebo starým příběhům v dnešním čase. K tomu lze využít staré historické texty počínaje náboženskými spisy, mýty a bájemi, až po texty z historie nedávno minulé.

**Rozdílné vnímání jednoho příběhu** lze využít např. u tématu komunikace nebo kulturní rozdíly. Většinou je snazší využít tímto způsobem např. jednu scénu a zjistit či ukázat, jak rozdílně je tato scéna interpretována, popř. ji lze opět dohrávat.

V oblasti práce s existujícími příběhy obzvlášť záleží na cíli, kterého chceme dosáhnout. Podle toho volíme jak konkrétní příběh, tak formu práce.



## Alternativní práce s příběhy

Vzhledem k šíři tématu lze s příběhy pracovat nepřeberným množstvím způsobů. Nabízíme některé další tipy:

**Objevování krajiny** – i krajina a příroda má své vlastní příběhy, které jsou často otisky příběhů lidí, kteří v krajině žijí. Krajinu je možno objevovat např. ve skupině při cestách na kole do míst, které jsou na tyto příběhy velmi silné – např. Sudety. V rámci výletů je pak možno kombinovat návštěvu míst, kde dříve žili lidé, s vyprávěním pamětníků nebo i později příslých místních obyvatel (příklady najdete v knihách Petra Mikšíčka a Občanského sdružení Antikomplex).

**Jaká je má obec** – pomocí příběhů jednoho města/vesnice/obce lze umožnit účastníkům, aby se více přiblížili oblasti, ve které žijí. V tomto případě existuje také velké množství forem, základem je však práce v dané lokalitě, sbírání fotografií a příběhů, nejlépe nějak tematicky ohraničených (např. multikulturní pestrost v mém městě). Příkladem projektu pracujícího touto metodou je např. projekt [Zmizelí sousedé](#).

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

### Literatura:

- Občanské sdružení Antikomplex (2004). Zmizelé Sudety/Das verschwundene Sudetenland.
- Mikšíček, P. (2005). Znovuobjevené Krušnohoří/Das wiederentdeckte Erzgebirge. Obec Boží Dar.
- Moree, D. & Bittl, K-H. (2007). Dobrodružství s kulturou; transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží. Plzeň: Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem.
- Tappan, B., M. & Packer, M., J. (1991). Narrative and Storytelling: Implications for Understanding Moral Development. San Francisco: Jossey-Bass INC., Publishers.
- Wágnerová, A. (2000). Neodsunuté vzpomínky. Prostor.

Dostupné z portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://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