

Univerzita Karlova
Fakulta humanitních studií



Bakalářská práce:

**Využití příběhů
pro multikulturní výchovu
na školách v České republice**

autorka: Jana Bělohlávková

vedoucí práce: Mgr. Dana Moree

Praha 2007

1	Úvod.....	3
2	Příběhy jako fenomén	4
2.1	Příběhy jako prostředek vzdělávání	4
2.2	Příběhy jako chápání světa.....	5
2.3	Příběh jako princip myšlení	5
2.4	Vymezení pojmu příběh.....	6
2.5	Funkce příběhu.....	7
2.6	Shrnutí kapitoly.....	10
3	Multikulturní výchova v České republice.....	11
3.1	Školská reforma	11
3.1.1	Rámcový vzdělávací program	11
3.1.2	Změna atmosféry ve vzdělávacích institucích	12
3.2	Pojem „multikulturní výchova“	12
3.3	Pojem multikulturní výchova v českém prostředí.....	14
3.4	Shrnutí kapitoly.....	15
4	Multikulturní situace v České republice	16
4.1	Historický pohled.....	16
4.2	Počty imigrantů	17
4.3	Vstup ČR do EU.....	18
4.4	Globalizace.....	18
4.5	Shrnutí kapitoly.....	19
5	Cíle multikulturní výchovy	19
5.1	Výukové cíle obecně	19
5.2	Rozdělení výukových cílů.....	20
5.3	Cíle multikulturní výchovy	22
5.4	Shrnutí kapitoly.....	25
6	Exkurz: Transkulturní přístup.....	26
6.1	Postmoderna.....	26
6.2	Postmoderna a kultura.....	27
6.3	Transkulturní přístup.....	28
6.4	Příběh a transkulturní přístup.....	29
6.5	Shrnutí kapitoly.....	30
7	Zásady práce s příběhem.....	30
7.1	Úvod a zadání.....	30
7.2	Kritéria hodnocení.....	31
7.3	Reflexe	31
7.4	Shrnutí kapitoly.....	34
8	Představení příběhu.....	34
8.1	Vyprávění.....	34
8.2	Čtení	35
8.3	Moderní technologie	35
8.4	Shrnutí kapitoly.....	36
9	Metody práce s příběhem.....	36
9.1	Metody aktivní výuky	36
9.2	Fáze výuky	37
9.3	Práce s příběhem	38
9.4	Příběh jako uvedení do tématu.....	39
9.5	Příběh jako nástroj fixace vědomostí	40
9.6	Příběh jako hlavní nástroj.....	40

9.7	Shrnutí kapitoly	41
10	Multikulturní vzdělávací projekty pracující s příběhy	41
10.1	Czechkid	41
10.2	Living Library	42
10.3	Všude dobře, doma nejlépe	43
10.4	Shrnutí kapitoly	44
11	Závěr	45
12	Seznam použité literatury a zdrojů	47
13	Přílohy	51

1 Úvod

Multikulturní výchova. Téma, které hýbe světem již delší dobu. V České republice je ale zatím poměrně nové. Na povrch se dostalo více až v poslední době především díky školské reformě, která vstoupila v platnost v roce 2005. Od té chvíle je multikulturní výchovy všude plno. Skoro každý na ni má již nějaký názor. Většina lidí poměrně jasný. Někteří hlasitě vykřikují, že je k ničemu, jiní tiše pokyvují, že něco takového bylo třeba už dlouho. Kdo ale z kritiků a odpůrců má opravdu představu, co tato dvě slova obnáší? Akademici, kteří se tématem zabývají, totiž pojem multikulturní výchova vykládají mnoha způsoby.

Stěžejní otázkou v současnosti však není názor veřejnosti na multikulturní výchovu, ale spíš to, jak jsou na tom pedagogové, kteří podle zákona mají od školního roku 2007 / 2008 multikulturní tematiku implementovat do výuky. Jejich situace není rozhodně jednoduchá. Mají učit něco, co je samotné ve většině případů nikdo neučil a na co ve společnosti panují nejednotné názory. Jako pomoc jsou jim navíc doporučovány metody výuky, které nemají ozkoušené a které jsou ve školním prostředí, adaptovaném na frontální hromadnou výuku, jen s obtížemi realizovatelné.

Aktuálnost problematiky multikulturní výchovy, potřeba nástrojů pro tuto oblast vzdělávání a můj vlastní zájem o toto téma mě vedla k volbě tématu

„Využití příběhů pro multikulturní výchovu na školách v České republice“.

Příběhy jako nástroj výchovy a vzdělávání mají velký potenciál a v této práci se snažím na něj upozornit a vysvětlit, proč mohou být velkým přínosem právě pro multikulturní výchovu.

Na základě literatury a dostupných informací jsem reflektovala ve své práci situaci ve školství s důrazem právě na multikulturní výchovu a společnost České republiky, co se multikulturality týče. Využila jsem získané výstupy a své zkušenosti z oblasti formálního i neformálního vzdělávání k tomu, abych poukázala na přínos, který může mít práce s příběhem v multikulturní výchově. A jak je možné toho využívat ve školní výuce.

První kapitola se věnuje příběhu a jeho významu pro člověka. Je nutné si uvědomit především jeho roli ve vzdělávání a předávání kultury, neboť právě z ní vychází většina bodů, proč může být příběh prospěšný pro multikulturní výchovu. Druhá pak ve stručnosti shrnuje současnou situaci v českém školství a multikulturní výchovu, která se stává součástí školního vzdělávání. Na ni navazuje část, která představuje společenskou situaci v České republice, co se multikulturality týče. Ta je relevantní proto, že školní vzdělání a výchova má děti a mládež připravovat právě na život ve společnosti. Proto pokud se chceme zabývat multikulturní výchovou, je nutné zamyslet se i nad situací, která ve společnosti v tomto ohledu panuje, a nad jejím předpokládaným budoucím vývojem. Právě z potřeb společnosti vychází i vzdělávací cíle. Kapitola pátá se následně věnuje vzdělávacím cílům multikulturní výchovy.

Zmiňované kapitoly tvoří rámec, který by měl poskytnout čtenáři dostatek informací, aby pro něj byly následující kapitoly, jež jsou věnované práci s příběhem v multikulturní výchově ve školním prostředí, dobře uchopitelné a aby bylo jasné, proč se práce zabývá právě příběhy. V práci je možné najít i konkrétní příklady, jak s příběhem pracovat, aby tak čtenář měl příležitost si teoretické části lépe představit.

Práce obsahuje ještě kapitolu věnovanou transkulturnímu přístupu k multikulturní výchově, který je velmi uznávaný především v Německu (Mae, 2001, Pütz, 2004) a z mého pohledu velmi zajímavý. Pro tento přístup má také použití příběhu značný význam. Označila jsem ji

exkurz, aby čtenáře neodváděla z hlavní tematické linie. Transkulturní přístup je zvolené pro téma sice velmi relevantní, ale dává mu trochu jinou dimenzi, již pak dále v práci není již věnována velká pozornost.

Po uvedení do tématu a seznámení s jednotlivými kapitolami práce nezbyvá než vstoupit do pestrého multikulturního světa plného rozličných příběhů.

2 Příběhy jako fenomén

Příběhy a jejich vyprávění, jsou staré jako lidstvo samo. „Jak ukazují etnologické doklady ze známých kultur, vyprávění příběhů je něco lidsky bytostného, jedná se o antropologickou konstantu lidské existence.“ (Budil, 1999: 136) Nejstarší dochované příběhy pochází z doby dávno před Kristem. Díky klínovému písmu, které bylo vytvořeno sumerskou kulturou, se nám dochoval například i dodnes známý Epos o Gilgamešovi, který je datován kolem roku 2000 př.n.l.. Je více než pravděpodobné, že si lidé příběhy vyprávěli již dávno před tím, než je byli schopni jakkoliv zaznamenat a uchovat je tak v původní formě pro následující generace.

Příběhy jsou stále všude kolem nás. Pokud se zastavíme a rozhlédneme, uvidíme jich nespočet v našem každodenním životě. Posloucháme je, čteme je, sledujeme je v televizi nebo v kině a nejen to, můžeme je i sami tvořit. Umožňují nám sdílet informace a prožitky s jinými lidmi.

Vyprávěním dostává člověk prostor k tomu, aby zprostředkoval informace, vyjádřil vlastní názor nebo sdělil své emoce. Příběh tvoří jakýsi rámeček, který je známý a pochopitelný všem bez ohledu na jejich kulturu a vzdělání, ale přesto především právě kulturu silně odráží.

Podívejme se v této kapitole tedy na to, jakou roli pro člověka příběhy hrají a jaké funkce mohou mít. Jedna z podkapitol bude věnována také důležité otázce, jak je termín příběh pojat v této práci.

2.1 Příběhy jako prostředek vzdělávání

Lidé mají díky příběhům schopnost prožívat nejen vlastní zážitky, ale sdílet i zkušenosti někoho jiného. Člověku to dovoluje překročit jeho osobní limity a nahlížet věci z mnohem širší perspektivy. Příběhy, které obsahují různé informace a často mohou prezentovat protikladné názory a postoje, jsou skvělým nástrojem pro rozvíjení kritického myšlení. Diverzita, kterou v nich člověk nalézá, podporuje rozvoj vidění světa jakožto pluralitního celku. Zároveň mají příběhy ale ze společenského pohledu velmi jednotící funkci – sjednocují lidi, kteří je znají a čerpají z nich kromě informací i názory a postoje k ostatním lidem a k světu. Příkladem takového příběhu mohou být biblické příběhy.

Zmíněná charakteristika společně s tím, že příběhy jsou využívány napříč národy, epochami i kulturami, je hlavním důvodem, proč jsou příběhy tak mocným nástrojem vzdělávání, a to zdaleka nejen v oblasti multikulturní výchovy.

Příběh jakožto prostředek předávání vědomostí a jako nástroj výchovy, fungoval dávno před tím, než byla zavedena povinná školní docházka. (Egan, 2001) Příkladem takovýchto příběhů

jsou kromě pohádek i třeba příběhy v jakési komprimované a ustálené verzi - lidová rčení a pořekadla.

Lidé si mohou vyprávět příběhy jen tak pro pobavení, ale vždy má jejich vyprávění určitý dopad, který ale nemusí být vědomý ani vypravěči samému, natož pak posluchači. Kromě toho, že jimi mohou být sdíleny již zmiňované vědomosti, jsou příběhy nejsilnějším nástrojem pro předávání životní zkušenosti a hodnot. Každý si jistě dokáže představit scénu, kdy mu jeho dědeček vypráví například, jak jako malý kluk lezl do biografu oknem, protože lístky stály korunu, nebo když maminka vypráví, jak jí na nákupu předběhla nějaká paní. Ve chvíli, kdy příběhu nasloucháme, pro nás může být zábavný, nebo nás třeba může nudit. Pravděpodobně ale vůbec nevnímáme, že by nás mohl nějak ovlivňovat. Přitom je možné v příběhu najít velké množství různých poselství – snaha šetřit se cení, je důležité chovat se slušně a nepředbíhat. Je dost pravděpodobné, že ačkoliv se nám v momentě poslechu příběhu zdálo, že ho dotyčný vypráví jen pro pobavení, nebo aby ulevil své zlosti, přijde v životě chvílka, kdy si právě na tento příběh nebo nějakou jeho část, vzpomene. Předávání hodnot pomocí příběhu funguje většinou podprahově. Pokud si člověk dá tu práci hodnoty a postoje jednotlivých postav a vypravěče v příběhu hledat, může si pak spíš vybírat, které hodnoty si zvnitřní a které ne.

Pokud příběhy mají být platným vzdělávacím prostředkem a ne nástrojem manipulace, musí posluchač, čtenář či divák jejich obsah reflektovat, kriticky se nad ním zamýšlet a uvědomovat si, jak se vztahuje k jeho vlastní realitě.

2.2 Příběhy jako chápání světa

Hlavním, i když na první pohled neviditelným, přínosem příběhů je, že dávají smysl světu kolem nás. Je tomu tak od pradávna. První výklady světa byly pravděpodobně náboženské. Člověk reagoval na pocit, že ve světě panuje něco vyššího a mocnějšího, než je on, něco, co světu dává řád. (Sokol, 2004) Lidé se tedy snažili zachytit záhadu světa a života v něm pomocí jazyka a vznikala tak symbolická vyprávění. Tyto první příběhy, neboli mýty (řecké *mythos* znamená řeč, vyprávění) představovaly vesmír a přírodu jako něco lidsky blízkého a podobného. Nerozkládaly a nerozebíraly přírodu na jednotlivé složky a části, nýbrž ji ukazovaly jako lidský nebo spíše nadlidský příběh. Absolutno mýtického porozumění světu bylo narušeno příchodem řecké filozofie, která nahradila symbolické příběhy snahou o přesný slovní popis skutečnosti (logos). (Sokol, 2004) Na rozdíl od mýtu, zdroje nepochybných jistot a společenské soudržnosti, dělí filozofie celek a přímo vyzývá k tážení se, zpochybňování a užívání rozumu. V dnešní době, i když se společnost postupně stále více a více vzdaluje od mýtu směrem ke kritické racionalitě, v ní přetrvává i nadále hodně z rysů mýtického chápání světa.

2.3 Příběh jako princip myšlení

Příběhy jsou také, podle poznatků kognitivní vědy, formátem, v němž funguje lidská mysl. (Turner, 2005)

Kognitivní vědě a výsledkům jejích výzkumů se chci v krátkosti věnovat, protože cílem tohoto oboru je objasnit, jak funguje lidské myšlení a jeho dílčí aktivity (usuzování, citění, rozhodování, učení, paměť, schopnost tvořit analogie a symbolické systémy atd.). Poznanky

jsou tedy velmi významné pro pedagogiku, neboť právě ta se zabývá rozvíjením a usměrňováním potenciálu lidské mysli.

Jádro kognitivní vědy tvoří pět disciplín (filozofie, psychologie, umělá inteligence, neurověda, lingvistika), přičemž v 80. a 90. letech dvacátého století se pole působnosti kognitivní vědy rozšiřuje i na antropologii, literární teorii, sociální vědy, studia kultur (cultural studies) a přírodní vědy (např. kartografii). (Jiří Trávníček in Turner, 2005) Právě v průsečíku kognitivní a literární vědy vznikají velmi zajímavé teorie, které jsou více než relevantní pro téma využití příběhu ve výuce. Jedním z nejdůležitějších autorů v této oblasti je Mark Turner. Ten zastává názor, že příběh není dítětem jazyka, ale naopak jazyk je dítětem příběhu. Podle Turnera literární myšlení (literary mind), tedy myšlení v příbězích, předchází myšlení jako takovému. Příběh v jeho pojetí tak tvoří základní princip myšlení. Pomocí něho si "překládáme" zkušenosti, proto je většina našich poznatků a našeho myšlení organizována jako příběhy. Jak Turner píše ve své knize *Literární mysl*: „Literární mysl není zvláštním druhem myšlení. Je to naše myšlení. Literární mysl je základní myšlení.“ (Turner, 2005: 7) Vyplývá z toho, že podle Turnera příběh není jen časově-příčinnou strukturou, ale výchozí kognitivní činností. (Turner, 2005)

Příběhy tedy nejen, že byly a jsou využívány proto, aby daly lidskému životu smysl, nebo spíš aby ukázaly lidem smysl jejich života, jak o tom mluví v případě mýtu Jan Sokol (Sokol, 2004), ale podle Turnera dávají lidem vůbec možnost porozumět a zpracovat jejich zkušenost. Lidé rozumí své zkušenosti díky tomu, že rozpoznávají předměty a události a spojují je do malých prostorových příběhů. (Turner, 2005)

2.4 Vymezení pojmu příběh

Mark Turner ve své knize „*Literární mysl*“ uvádí, že i jednoslovná věta je příběhem. Z pohledu kognitivní vědy tomu tak určitě může být. Pro tuto práci je ale tak široké vymezení příběhu nedostatečné.

Najít v literatuře definici pojmu příběh je poměrně obtížné. V literární vědě tento pojem vlastně neexistuje (Lederbuchová, 2002). Jiří Trávníček, autor zabývající se literární teorií a hermeneutikou, vydal v roce 2003 knihu s názvem „*Příběh je mrtev?*“. V ní se věnuje otázce příběhu především v moderní literatuře. Ač je kniha velmi důkladně zpracována, chybí zde přesný výklad toho, co autor pod pojmem příběh rozumí. Tak trochu mezi řádky se dá vyčíst, že podle Trávníčka je pro příběh typická soudržnost, časovost a příčinnost, díky nimž jsou věci v příběhu pro čtenáře přehledné. Příběh je veden prostřednictvím postav, „na které se můžeme hněvat, či se o ně bát“, tedy k nimž si můžeme vytvářet vztah a jejichž chování můžeme hodnotit (Trávníček, 2003: 11). Na tomto shrnutí, které si ani ve zdrojové literatuře neklade za cíl příběh definovat, si můžeme uvědomit podstatnou věc o příběhu: Při práci s ním nepracujeme jen rozumem, jako při získávání informací, odehrává se v nás i něco jiného. Angažujeme se, vstupujeme do děje příběhu a vytváříme si vztah k postavám a často se s jednou z nich i identifikujeme. Pracuje zde naše představivost a zapojujeme vlastní city. Nejsme objektivní, jako při získávání věcných faktů, nesnažíme se o nadhled, ale dovolujeme si být subjektivní. Tím se příběhy zásadně liší od učebních textů, které mají předávat jen informace. Ve vztahu čtenáře k informativním textům a příběhům je značný rozdíl. Zatímco informativní texty jsou pro čtenáře objektem, příběh dovoluje čtenáři vstoupit do nich a stát se jejich subjektem. (To samé platí i pokud je příběh zprostředkován jinou než textovou formou.) Příběhy mají schopnost předávat prostřednictvím aktivního zapojení čtenáře i postoje a hodnoty.

Pro příběh je důležitá soudržnost, časovost a příčinnost (Trávníček, 2003), což jsou tři vlastnosti úzce spojené s tím, že stěžejními nositeli děje příběhu jsou postavy. Osnova příběhu tedy v souvislosti s tím postupuje velmi často podle osnovy lidského života: biograficky.

V kontextu této práce chápu příběh jako vyprávění o životě či zkušenosti, které může mít mnoho podob a být prezentováno různými způsoby. Základem příběhu může být zkušenost / život vlastní nebo cizí a reálný či zcela imaginativní. Příběh je zde protějškem informativního výkladu fakt, který můžeme najít v novinách, učebnicích či ve většině frontálních projevů pedagogů. K informacím se obracíme, když hledáme nezvratná fakta, „potravu“ pro rozum. Příběhy nám sice mohou také dávat informace, ale nekladou si nárok na jejich pravdivost, seznamují nás především s jednáním a postoji jiných a nechávají na nás, abychom se z nich poučili – dalo by se říci, že nás učí nepřímo.

Příběh může mít různé formy. Může mít podobu románu nebo jen krátkého vyličení příhody, která se mi udála včera. Ale ať je tomu tak, nebo tak, sdílení příběhů vždy „publiku“ umožňuje podívat se na určitou situaci očima někoho jiného, pomyslně si vyzkoušet novou situaci. Zprostředkovává nějaký díl životní reality a hodnoty, které jsou základem hodnotového systému, tedy vlastně kultury. (Moree, Bittl, 2007)

V posledních desetiletích se vyprávění osobních příběhů „obyčejných“ lidí využívá hojně jako metody k výzkumným účelům – výzkumy jedinců, etnických a menšinových skupin, folklóru atd. Jedním z prvních vědeckých oborů, které začaly s příběhem hojně pracovat a využívat ho pro výzkumné účely, je historie. Mikrohistorie, která se začala rozvíjet koncem 70. let, se zabývá právě příběhy obyčejných lidí z určitého historického období. (př. Ginzburg, 2000) Z velké části právě díky mikrohistorii začaly být příběhy běžných lidí uznávány jako vědecky relevantní.

2.5 Funkce příběhu

Příběhy mohou mít mnoho funkcí. Práce s nimi může napomáhat rozvoji jazykových a vyjadřovacích schopností, dají se prostřednictvím nich čerpat informace a prací s nimi je možné formovat postoje a názory. Často také bývají používány k odreagování traumatických zážitků, nepříjemných emocí a nálad. (Hartl, Hartlová 2000)

V multikulturní výchově bývá využívání příběhů uváděno buď v souvislosti s vyučováním ve třídách, kde jsou žáci s různým kulturním původem (především v literatuře, která vychází ze situace v USA je tento přístup k využití příběhů velmi častý - př. většina statí ze sborníku *The Need for Story* – Dyson, Genishi, 1994), či v souvislosti s vyučováním multikulturní výchovy samotné. V první variantě jde především o to, aby se všichni žáci byli schopni zapojit do výuky, aby příběhy byly diverzní a reflektovaly i jinou realitu, než realitu „bílého muže ze střední třídy“, která pokud ve výuce převažuje, vytváří obtížné podmínky pro žáky, kteří ji neznají (např. děti imigrantů). Vzhledem k tomu, že na českých školách je procento žáků s jiným kulturním původem velmi malé (to potvrzují mimo jiné data ze škol zapojených do projektu *Czechkid*, kterého jsem se účastnila), soustředí se práce s příběhem spíše na seznamování dětí s diverzitou jako takovou. Přípravuje je na život ve společnosti, kde stále více dochází ke styku mezi různými kulturami.

Všeobecně mohou mít příběhy velké množství funkcí. Jsou prostředkem, kterým si lidé vysvětlují události odehrávající se v jejich životě. Lidé si s jejich pomocí představují, co se mělo odehrát, či mohlo odehrát, co se nejspíše odehraje a tím modelují svůj život. Odráží kulturu, spojují jednotlivce v celky a dávají těmto celkům kolektivní pocit. (Dyson, Genishi, 1994) Fakt, že příběhy spojují jednotlivce v celky a to, že odráží kulturu, souvisí se vztahem mezi příběhy a hodnotami, který jsem zmiňovala při vymezování pojmu příběh. Následující body nastiňují některé z funkcí, které mohou příběhy mít. Kategorie jsou inspirovány knihou „Příběhy jako klíč k dětské duši“ (Nossrat, 1999). Funkce příběhu, které Peseschkian Nossrat ve své knize zabývající se dětskou psychologií uvádí, jsou nosné i pro účely multikulturní výchovy, často ale z trochu jiného důvodu než pro psychologii. Převzala jsem tedy její kategorie (vyznačeno kurzívou), které jsem ještě doplnila o několik dalších, a všechny jsem se pokusila vysvětlit i ve vztahu k jejich významu pro multikulturní výchovu. Jsou tři základní okruhy, kterým se multikulturní výchova věnuje (viz kapitola Cíle multikulturní výchovy):

- ❖ Sociokulturní skupiny v ČR
- ❖ Jak žijí lidé jinde?
- ❖ Já a mé sociokulturní zázemí

Při zkoumání jednotlivých obecných funkcí příběhu bude hodnoceno i zda jsou použitelné pro práci s těmito tematickými okruhy.

Na začátku jsou body, které se týkají spíše obecného využití příběhu ve vzdělání a následují ty, u nichž vidím speciální význam pro multikulturní výchovu.

• *Příběhy podněcují fantazii*

Především právě u dětí oslovují příběhy oblast intuice a umožňují návrat do fantazie. (Nossrat, 1999) Příběh je ohraničený, a proto i práce s fantazií je v určitém smyslu omezená, nebo možná spíše soustředěná k určitému tématu, což vytváří podmínky vhodné pro výuku.

• Příběhy pomáhají pochopení abstraktních pojmů

Příběhy, anekdoty, mytologie a mudrosloví jsou mnohdy účinnější, než abstraktní výklady. Obrazná řeč oslovuje oblast fantazie a intuice, a tak také mobilizuje schopnosti pravé poloviny mozku. (Nossrat, 1999)

• *Příběhy ukazují možnosti řešení*

Příběhy navrhují různá řešení, a to buď explicitně, například v rozdílném jednání dvou postav v podobné situaci, nebo skrytě tím, že ukazují jeden způsob, jednu možnost, ale žáka tím motivují k zamyšlení se nad jinými.

• Příběhy jako nástroj hodnocení

Příběhy obsahují hodnocení zkušenosti, o níž vypráví. Toto hodnocení může být explicitní, ale i pouhý fakt, že je o zkušenosti vyprávěno, obsahuje hodnocení, které jí přisoudilo určitou důležitost, což se projevilo právě předáváním jí dále ve formě příběhu.

• *Příběhy tradují kulturu*

Obsahy příběhů i jejich forma podávají svědectví o kulturních a společenských koncepcích oblasti svého původu a příslušné epochy, v níž vznikly. (Nossrat, 1999) Toho je možné velmi dobře využít právě při multikulturní výchově. Příkladem může být práce s romskými pohádkami. Příběhy mohou být cíleny přímo na zprostředkování informací o nějaké kultuře, ale existuje mnohem pestřejší škála příběhů, kde autor popisuje kulturu vlastně mimoděk, jako právě ve zmiňovaných pohádkách či pořekadlech se objevuje pouze jednání, které odráží hodnoty určité kultury.

Příběh tak může napomoci k bližšímu seznámení se s různými sociokulturními skupinami žijícími jak v České republice, tak mimo ni.

- *Příběhy jako prostředníci mezi kulturami*

Příběhy se vypráví snad ve všech kulturách. Jsou rámcem, který je známý a pochopitelný všem bez ohledu na to, odkud pochází a v jakém vyrůstali zázemí. Proto je příběh vhodný jako prostředník mezi různými kulturami. Samozřejmě je nutné uvědomit si, že mezi kulturami často existují jazykové bariéry, které příběh, jehož výrazovým prostředkem je právě jazyk, může jen stěží překonat. Překlad či tlumočení je možností, jak jazykové bariéry překonat. Je jen třeba mít na paměti, že překládáním z jazyka do jazyka může dojít k významovým posunům, které jsou kulturně zapříčiněny. (Hofstede, 2001)

Tato funkce příběhu napomáhá nenásilnému seznámení se s jinými kulturami a přispívá k jejich pochopení.

- *Příběhy ukazují nový úhel pohledu*

Příběhy mohou prostřednictvím svých postav nebo prostřednictvím vypravěče poskytnout žákovi možnost podívat se na svět jinýma očima. Může si tak všimnout věcí, kterých si dříve nepovšiml, a věci, které mu byly důvěrně známé a jeví se mu jako jednoznačné, mohou získat zcela jiný význam.

Pro multikulturní výchovu je právě tento aspekt velmi přínosný. Hlavně pro okruh, který jsem nazvala „Já a mé sociokulturní zázemí“. Pomocí příběhu a možnosti zapojení se do něj konfrontuje člověk své zázemí s jinými standardy. Díky tomu si může uvědomit některé věci, kterých si dříve v běžném životě nevšiml, nebo ho to může vést ke změně pohledu.

- *Příběhy nabízí alternativy*

Příběh nabízí zpravidla různé alternativy, co se interpretace týče. Otevírá tak skvěle prostor pro diskuzi, v níž se může projevit, že každý vnímá události a činy, které příběh obsahuje trochu jinak.

Rozdílné vnímání je úzce spjato s hodnotami, které člověk má a které odrážejí sociokulturní zázemí, do něhož patří.

- *Příběhy se dobře pamatují*

Je snazší zapamatovat si pomocnou větu, v níž je ukryt krátký příběh „Ivan vedl Xénii lesní cestou do města“, než samotné řecké označení čísel 1, 5, 10, 50, 100, 500, 1000 - tedy I,V,X,L,C,D,M. Pokud to převedeme na úroveň multikulturní výchovy, pak můžeme vyprávět příklad mladého páru, kde jeden je z České republiky a druhý například z Arménie, a který se chce natrvalo usadit v České republice. Jejich příběh a zkušenosti pak mohou dobře posloužit jako základ pro výklad imigrační politiky České republiky. Protože se příběhy dobře pamatují, je skvělé využívat je jako pevnou kostru, na kterou se dále dají „nabalovat“ informace.

To je funkce, která může být přínosná pro jakékoliv vzdělávací téma i mimo multikulturní výchovu, jak bylo patrné na prvním uvedeném příkladu.

- *Příběhy jako zrcadla*

„Žák se v příběhu poznává a může se prostřednictvím řeči obrazů většinou spontánně ztotožnit s hrdiny.“ (Nossrat, 1999) Vytváří si odstup od svého zázemí a prostředí, které důvěrně zná, a snaží se zorientovat v dosud neznámé situaci, což mu částečně zprostředkovává novou zkušenost.

Zároveň pak může nové prostředí srovnat se svým zázemím a hlouběji ho tak poznat.

- *Příběhy poskytují ochranu*

S příběhy se často pracuje v psychoterapii, kde mají často funkci filtru či ochrany pacienta. Brání tomu, aby měl pocit přímého ohrožení a aby si vybudoval odpor k tomu se bavit o určitém problému. (Nossrat, 1999) Příběh tak může fungovat i ve výuce – některá z témat multikulturní výchovy mohou být poměrně citlivá, ať už se týkají porozumění vlastní identitě, zázemí atd., nebo názorů a postojů žáků na určitou problematiku. Příběh nabízí životní zkušenost, ale nenutí člověka na ni reagovat. (Moree, Bittl, 2007) vytváří filtr mezi učitelem a žákem. Jak žák, tak učitel jsou jakoby pod ochranou příběhu. Mohou vyjadřovat své názory k dané problematice na úrovni příběhu, což jim umožňuje nemluvit přímo o sobě a vyhnout se tak tomu, aby o sobě před ostatními museli sdělovat více, než by jim bylo příjemné.

- *Příběhy jako nástroj socializace*

Mimo jiné právě i prostřednictvím příběhů je člověku již od raného věku předávána kultura společnosti, v níž se učí žít. Na pohádkových příbězích a legendách se učí rozpoznávat základní antagonismy jako třeba dobro a zlo (Moree, Bittl, 2007). Tvoří se na nich hodnoty a postoje.

Práce s příběhem tak může usnadnit, pokud by se v rámci multikulturní výchovy mělo pracovat s hodnotami a postoji.

- *Příběhy jako podpora tvorby kolektivů*

„...životy jednotlivců jsou spleteny dohromady prostřednictvím příběhů [...individual lives are woven together through the stuff of stories]“ (Dyson, Genishi, 1994:14) Příběhy mají význam pro skupiny, silou slov zprostředkovávají nové vztahy. Přináší nové životní zkušenosti a pohledy na svět. Jednotlivci, kteří příběhy vnímají, si je sice interpretují po svém, ale jsou navzájem spojeni prostřednictvím jednoho příběhu.

I toto je z pohledu multikulturní výchovy velmi zajímavá funkce, kterou příběhy mají.

2.6 Shrnutí kapitoly

Příběhy jsou pro člověka velmi důležité. Pomáhají mu pochopit a zpracovat životní zkušenost. Jejich pomocí se vytváří a uchovávají společenství. Kolektivní paměť, která je pro sociokulturní celky typická, je založená právě na předávání příběhů.

Není jednoduché přesně definovat, co je a co není příběh. Pro potřeby této práce, vzhledem k tomu, že o něm budu mluvit ve vzdělávacím kontextu, jsem ho vymezila vůči sdělením, která jsou zaměřená pouze na zprostředkování fakt a informací tedy tradičních učebnicových textů.

Novodobé příběhy podporují vidění světa jako pluralitního celku, nekladou si nárok na absolutní pravdivost a platnost jako empirické informace nebo starověké mýty. Nabízí různé informace a často protichůdné postoje. Vybízí tak ke kritickému myšlení.

Příběhy jsou nástrojem pro předávání životní zkušenosti a hodnot. Právě tento aspekt společně s tím, že umožňují seznámit se blíže s jinou kulturou, lépe ji pochopit a zamyslet se nad vlastním sociokulturním zázemím, dělá z příběhů nástroj, který má výuce co nabídnout a především multikulturní výchova, jak bylo naznačeno a jak ještě uvidíme v dalších kapitolách, z jeho využití může mít velký užitek.

3 Multikulturní výchova v České republice

Termín multikulturní výchova je v posledních dvou letech slyšet v České republice stále častěji a většinou je tomu tak ve spojení se školskou reformou. V této kapitole se budu věnovat změnám, které školská reforma přináší, a zvláště pak multikulturní výchově, která díky ní vstupuje na pole formálního vzdělávání v České republice.

3.1 Školská reforma

Původní školský zákon z roku 1984, který odpovídal předchozímu kánonu tvořenému pevným systémem osnov, učením se množstvím v budoucnu často nepoužitelných pouček a letopočtů z paměti a bez souvislostí, se snažil za svého funkčního období reformovat již ministr školství Eduard Zeman (7/1998 - 7/2002). Ale vzhledem ke sporným bodům v jeho návrhu zákona prosadila nový školský zákon nakonec až jeho nástupkyně na postu ministra Petra Buzková (7/2002 - 8/2006). Zákon tedy v roce 2004 prošel parlamentem a většina jeho nařízení vstoupila od ledna roku 2005 v platnost.

3.1.1 Rámcový vzdělávací program

Jednou z nejvýraznějších změn, které tento zákon přináší, je zavedení Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy. Tím jsou nejen nahrazeny dosavadní osnovy, ale hlavně je jím určen nový smysl vzdělávání. Pokud bych se měla pokusit jednou větou shrnout záměr, který nový školský zákon sleduje, řekla bych, že se snaží udělat ze škol přátelské a vstřícné prostředí, které studenty podporuje v rozvíjení jejich klíčových kompetencí - kompetence občanské, pracovní, komunikativní, sociální a personální, kompetence k učení a k řešení problému.

V novém „Rámci“ se obvyklé předměty transformují. Z matematiky se stává Matematika a její aplikace, z přírodních věd (fyziky, chemie, přírodopisu a zeměpisu) se stává celek nazvaný Člověk a příroda. Podobným způsobem vznikají kromě již zmíněných ještě oblasti Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce, Informační a komunikační technologie, Jazyk a jazyková komunikace.

Kromě transformace běžných předmětů ve vzdělávací oblasti přibývají i předměty nové – tzv. průřezová témata. Jsou formativním prvkem vzdělávání, jedná se o témata zabývající se problémy současného světa. Těmito průřezovými tématy jsou Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Environmentální výchova, Mediální výchova a v neposlední řadě Multikulturní výchova. Nejsou to ale nové samostatné předměty, učitelé by měli děti v těchto oblastech vychovávat vlastně v průběhu ostatních předmětů.

Nový školský zákon uvolňuje školám dosud pevně svázané ruce. To, jakým způsobem v jakém předmětu budou učitelé usilovat o to, aby jejich žáci nabyli kýžených kompetencí, je záležitostí již konkrétních vzdělávacích institucí. Dle zákona musí všechny základní školy v České republice do září 2007 zpracovat svůj vlastní školní vzdělávací program a začít podle něho učit. (<http://www.rvp.cz>)

Situace není pro pedagogy vůbec jednoduchá. Mají kreativně a kolektivně sestavovat vzdělávací program pro žáky, což dosud nedělali. A nejen to, právě průřezová témata, mezi něž patří i multikulturní výchova, jsou tématy s nimiž se většina učitelů při své vlastní školní docházce, ani při studiu nesetkala. Jak se tedy mají s touto výzvou vypořádat? Tato práce si mimo jiné klade za cíl pedagogům v jejich situaci nabídnout práci s příběhem, jako zajímavou, nenásilnou a přínosnou techniku, kterou mohou využívat. Charakteristiky příběhu a možnosti jeho využití se netýkají jen multikulturní výchovy, mohou být využity i při výuce dalších průřezových témat a nejen jich.

3.1.2 Změna atmosféry ve vzdělávacích institucích

Kromě změn, jako je slučování předmětů v tematické celky a zavedení průřezových témat zaměřených z velké části na výchovu, přináší školská reforma i požadavek na vnitřní transformaci škol. Jedním z bodů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, neboli Bílé knihy, je proměna tradiční školy. Úkolem školy se v dnešní informační a znalostní společnosti stává vytvořit pevné základy pro celoživotní učení, vybavit žáky nástroji k němu nezbytnými, a především je k němu motivovat. „To vyžaduje nejen změnu obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, ale i změnu klimatu a prostředí školy.“ (Ministerstvo, 2001: 18)

Změna klimatu a prostředí školy je velice důležitá především proto, že prostřednictvím průřezových témat je od škol očekávána rozsáhlá tematicky zaměřená práce v oblasti výchovy. Právě ve vztahu k multikulturní výchově, která se soustředí hodně na vytváření postojů a týká se z velké části identity jedince, je přátelská a otevřená atmosféra klíčová. Tato atmosféra je základem, aby bylo možné úspěšně pracovat na více interaktivní bázi a více aktivně zapojovat studenty do výuky. Úspěšnost multikulturní výchovy je z velké části závislá právě na míře aktivního zapojení žáků. V knize *Interkulturní vzdělávání I.* vydané v rámci projektu *Varianty* píše její autoři, že po zkušenostech s realizací hodin multikulturní výchovy dospěli k závěru, že bez aktivního zapojení studentů to prostě nejde (kolektiv autorů, *Interkulturní*, 2002). Užívání speciálních nástrojů výuky (jako je například příběh), prosazování nových metod a změna atmosféry by tedy měly jít ruku v ruce.

Role učitele doznává postupně změn. Tradiční pojetí, v němž je učitel garantem pravdy a on je tím, kdo ví vše, již v současnosti není nosné. Žáci si kurčitému tématu mohou prostřednictvím informačních a komunikačních technologií během několika minut najít závratné množství podkladů, a tak již učitel nemůže jako dříve stavět svou autoritu na předávání jinak těžko dostupných informací, které by měl jen on. Pozice učitele by se měla změnit z nositele vědění na jakéhosi průvodce či rádce, který pomáhá dítěti či studentovi při jeho vlastním poznávání. Je možné to vyjádřit také tak, jak píše Zdeňka Broklová: „Učitel je garantem metody, ne znalostí či pravdy, jak je tomu v tradičním pojetí vyučovacího procesu“ (Broklová, 2006: 2). Využívání příběhů jako nástroje školního vzdělávání podle mého názoru bylo značně omezeno právě v návaznosti na roli učitele jako toho, kdo předává jasná, správná a nezvratitelná fakta. Jak se zdá tento přístup ale pozvolna ustupuje, a proto si učitelé mohou „dovolit“ prokládat informativní výklad příběhy a metodami.

3.2 Pojem „multikulturní výchova“

Odhodlání se k práci s tématem multikulturní výchova / multikulturní vzdělávání, vede rychle k poznání, že se jedná o velmi široký a hlavně nejednoznačně nadefinovaný pojem. Materiály,

kteří se touto tematikou zabývají, používají název multikulturní v často velmi odlišných souvislostech a ve spojení s různými definicemi. Na tomto stavu má velký podíl to, že již samotné slovo kultura má přes 150 různých definic. (Kroeber, Kluckhohn cit. in Losche, 2003). Ve slovníku kulturních studií Chris Barker píše: „Kultura (odvozeně tedy i termín multikulturní pozn. autorky) je komplikovaný a kontroverzní výraz, protože tento pojem nezastupuje samostatnou jednotku nezávislého objektového světa. Měli bychom jej chápat spíše jako pohyblivé označující, které dovoluje formulovat různé, odlišné a různými účely motivované promluvy o lidské činnosti. Koncept kulture je tedy nástroj, který je pro nás více či méně užitečný jako živní forma a jehož významy a forma se mění v závislosti na tom, co vše myslitelé hodlají s tímto nástrojem „dělat“.“ (Barker, 2006) Z této definice výrazu kultura je tedy snadno odvoditelné, že počet jeho různých definic od roku 1952, kdy byl proveden výzkum, na který se odvolávám zcela jistě ještě zdatně vzrostl.

Dalším problémem je i nevynezenost pojmu multikulturní vůči dalším pojmům. Například bývá v literatuře často používán jako synonymum slova interkulturní. Takovýto přístup najdeme třeba v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) a v textech Jakuba Hladíka (Hladík, 2006). Proti tomu se ale ohrazují jiní autoři, kteří vidí mezi multikulturní výchovou a interkulturní výchovou rozdíl. Jedním z nich je například Petr Faltýn. Podle něho se interkulturní a multikulturní vzdělávání jasně liší: Při interkulturním vzdělávání musí být vzdělavatel a vzdělávaný z odlišných kultur. Rozhodující je zde tedy situace. Kdežto v multikulturním vzdělávání tomu tak být nemusí a rozhodující je jeho obsah. (Faltýn, 2005)

Matoucí může být také to, že pod multikulturalismus, což je jedna ze základních determinant multikulturní výchovy, se často řadí velmi různorodá hnutí od nacionalismu až k feminismu a hnutí sexuálních menšin. (Hladík, 2006) Příčina stojí pravděpodobně již u jeho zrodu. Multikulturalismus vyrostl z hnutí za lidská práva, které začalo v 60. letech 20. století ve Spojených státech. Toto hnutí nebojovalo jen proti rasové segregaci společnosti, ale týkalo se prosazování práv žen, seniorů, gayů a handicapovaných lidí. (Banks, 1989)

Tato nepřehlednost a nespecifičnost výrazu multikulturní – hlavně ve spojení multikulturní výchova – komplikuje nejen vědeckou práci na tomto poli, ale podle mého názoru tím velmi trpí právě zavádění multikulturní výchovy do škol. Pokud učitel nemá přesnou představu, co se pod pojmem skrývá, má velmi těžkou pozici při jeho zpracovávání a implementování ve výuce.

Existuje úzus (př. Banks, 1989; Losche, 2003), podle něhož pracuje mnoho autorů v této oblasti. Vždy v úvodu knihy či textu specifikují, jak výrazu rozumí a v jakých souvislostech ho tedy budou používat. To je na jednu stranu metodologicky zcela regulérní způsob, jak předejít zbytečným nedorozuměním, ale na druhou stranu je to také příčina, proč vzniká stále více a více definic výrazu multikulturní a rozšiřuje se tak i spektrum názorů na vztah tohoto pojmu k ostatním pojmům.

Lidé, kteří vstupují na pole akademické tvorby, si ale nemohou dovolit vystupovat v pozici tvůrce názvosloví oboru. A proto jsem po dlouhých úvahách a studiu materiálů a vzhledem k cílům mé práce zvolila následující cestu: Ať se již definice multikulturní výchovy liší jakkoliv, většinou se ale jejich autoři shodují v tom, jaké jsou její cíle. Proto jsem se rozhodla nevěnovat v této práci tak velkou pozornost teoretickému zkoumání pojmu, ale zaměřit se více na cíle multikulturní výchovy, s nimiž poté budu pracovat dále při snaze zodpovědět otázku, jak může práce s příběhy pomoci v naplňování právě těchto cílů.

Zcela se vyhnout pojmu „multikulturní výchova“ by ale také nebylo vhodné. Budu se mu tedy věnovat v krátkosti v následujících podkapitole.

3.3 Pojem multikulturní výchova v českém prostředí

Vzhledem k tomu, že jsem se termínem jako takovým zabírala poměrně dlouho, je těžké vybrat to, co je stěžejní. Výběr nám velmi usnadní, pokud si vymezíme oblast našeho zájmu pouze na česky psanou literaturu.

Pojem do českých podmínek zavádí mezi prvními Jan Průcha, který publikuje společně s dalšími autory v roce 1995, 1998, 2001 a 2003 pedagogický slovník. Můžeme se tedy podívat, jak pojem definuje a zda se v průběhu 8 let definice nějakým způsobem změnila. V Pedagogickém slovníku z roku 1995 najdeme tuto definici:

„Multikulturní (multikulturální) výchova – V zahraniční pedagogice často uplatňovaný termín (angl. Multicultural, intercultural, multiethnic education aj.). Vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras apod.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995)

Ve vydáních 2001 a 2003, si pak můžeme povšimnout, že se definice o něco rozšířila, byl zdůrazněn interdisciplinární aspekt a tři úrovně multikulturní výchovy – teorie, výzkum a praktické aktivity, což reflektuje obsah knihy „Multikulturní výchova, teorie-praxe-výzkum“, kterou Jan Průcha publikoval v roce 2001. (Průcha, 2001)

„Multikulturní (multikulturální) výchova – V zahraniční pedagogice často uplatňovaný termín (angl. Multicultural, intercultural, multiethnic education aj.). Je to jednak interdisciplinární oblast teorie a výzkumu, jednak soubor praktických aktivit. Usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury, než svou vlastní, eliminovat, nebo oslabovat předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras apod.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Ve všech čtyřech vydáních najdeme u pojmu interkulturní výchova pouze odkaz k multikulturní výchově.

Definice se od sebe navzájem neliší nějak výrazně. Důvodem je pravděpodobně to, že autor obou je shodný. Rozšíření definice bych tedy připsala spíš vývoji autora, než že by to reflektovalo vývoj odborné diskuze v této oblasti.

Ráda bych se proto zmínila o dalších českých autorech působících na poli MKV v ČR. Jmenovala bych například Tatjanu Šiškovou, Danu Moree, Jana Buryánka a Jaroslava Faltýna.

Tatjana Šišková se ve své práci v oblasti multikulturní výchovy zabývá především problematikou rasismu a menšin v České republice. (Šišková, 1998)

Danu Moree charakterizuje transkulturní přístup k multikulturní výchově. Akcentuje ve své práci většinou pluralitní uvažování. Čerpá hodně ze zahraničních autorů, mimo jiné z Flechsig a Welshe, kteří jsou zástupci právě transkulturního přístupu. (Moree, 2006)

Jan Buryánek operuje výhradně s pojmem interkulturní výchova / interkulturní vzdělávání. Je jednou z hlavních osob stojících za webovým portálem Varianty, který poskytuje materiály a informace, jež mohou být nápomocné při zavádění průřezových témat do škol. Na tomto portálu se výraz multikulturní výchova vůbec nevyskytuje. Chybí bohužel ale text, který by objasňoval, zda a jaký rozdíl vidí autoři podílející se na tvorbě materiálů mezi výrazem multikulturní a interkulturní. (www.varianty.cz)

Jaroslav Faltýn vidí hlavní rozdíl mezi interkulturní a multikulturní výchovou v tom, kdo se jí účastní. Interkulturní vzdělávání probíhá podle něho vždy jen mezi vzdělavatelem a vzdělávaným z odlišných kultur. Rozhodující je zde situace vzájemné kulturní odlišnosti, obsah interkulturního vzdělávání pak může být libovolný.

V multikulturním vzdělávání nemusí vzdělavatel a vzdělávaný pocházet z odlišných kultur, rozhodující je jeho obsah. Tím jsou informace, které se týkají multikulturní situace. (Faltýn, 2005)

Mým cílem v této kapitole nebylo poskytnout rozhršení, jaká je správná definice multikulturní výchovy. Chtěla jsem jen umožnit náhled do širší debaty, která se kolem pojmu multikulturní výchova točí. Chtěla bych jen upozornit, že se jedná stále pouze o české akademické kruhy. A nekladla jsem si za cíl vyčerpávající shrnutí. Pokud bych se pokoušela postihnout celou debatu v České republice zabývající se multikulturní výchovou, pak by to bylo minimálně na diplomovou práci a o rozsáhlosti mezinárodní diskuzi ani nemluvě.

Ale přesto si neodpustím krátkou definici multikulturní výchovy Jamese Lynche, který se v ní vyhnul všem úvahám o různých významech slova kultura, a nejspíš proto se mu podařilo udělat definici krátkou a jednoduchou: „Multikulturní výchova je zkrátka příjemným termínem označujícím koncept vzdělávání pro život v multikulturní společnosti. [Multicultural education is simply a convenient shorthand term used in discussing the concept of education for a multicultural society]“ (Lynch citován in Moree, 2006)

3.4 Shrnutí kapitoly

Školská reforma přináší řadu změn, mezi nejvýznamnější se řadí zavádění rámcových vzdělávacích programů místo přesně daných osnov a požadavek na změnu atmosféry školy, s čímž je spojen i apel na posun v přístupu pedagogů. Součástí rámcových vzdělávacích programů je i průřezové téma multikulturní výchova. Je to téma v České republice poměrně nové a pravděpodobně i z toho vychází nejednotnost, co se výkladu pojmu týče. Zřejmé ale je, že úspěšné realizaci multikulturní výchovy je za potřebí aktivní participace studentů, kterou by měla podpořit postupná změna školního klimatu a přístupu učitelů, společně s využitím nových metod v kombinaci s nástroji vzdělávání, jako je právě příběh.

4 Multikulturní situace v České republice

Definice multikulturní výchovy zmíněná v závěru předchozí kapitoly (parafráze: multikulturní výchova označuje koncept vzdělávání pro život v multikulturní společnosti) implikuje otázku: Jak vypadá multikulturní společnost v České republice? A právě této otázce bude z velké části věnována následující kapitola. Společnost je dynamicky se měnící celek, který má svou minulost i budoucnost. Proto kapitola shrnuje historický vývoj, současný stav i vlivy, které na multikulturalitu v Česku mají a budou pravděpodobně mít vliv. Nejdříve ale ještě úvodem několik čísel.

Česká republika patří mezi nejvíce homogenní země v Evropě (Prudký, 2005). V porovnání s ostatními státy Evropské unie je až překvapivě národnostně jednotná. Zatímco v jiných zemích, jako například v Nizozemí dosahuje procento občanů s jiným, než nizozemským původem, nebo lidí s dlouhodobým či trvalým pobytem skoro 20% (Statistics, 2007), v České republice můžeme mluvit jen o 2-3% (Český statistický úřad, 2007). Je ale nutné zmínit, že se nejedná přesně o stejnou skupinu lidí. Statistika ze Statistics Netherlands počítají i druhou generaci, která se již narodila v Nizozemí, rozdíl je ale i s přihlédnutím k tomu obrovský .

Ze statistických výsledků pak vyplývá další otázka: Má smysl připravovat děti a mladé lidi na život v multikulturní společnosti? V této kapitole se budu snažit zodpovědět i tuto otázku.

4.1 Historický pohled

V úvodu této kapitoly bylo řečeno, že Česká republika je národnostně velmi jednotná. Z historického hlediska tomu ale nebylo vždy tak. Při svém založení v roce 1918 bylo Československo zemí kulturně velmi smíšenou. Nejen, že se jednalo o stát, který vznikl spojením Čechů a Slováků, ale již od samého počátku státu byla na jeho území německá menšina čítající v té době kolem tří miliónů obyvatel. Kromě této menšiny se zde nacházely i další: Židé, Poláci, Rusíni, Maďaři a další.

Soužití těchto různých národností nebylo vždy zcela idylické, ale tenze nevedly k žádným velkým konfliktům. První obrovskou ránu multikulturní společnosti v Československu zasadily Benešovy dekrety, které daly českým občanům práva k vypuzení německých spoluobčanů ze země.

Po roce 1948 byl nastolen socialismus, který etnický „vyčištěný“ území Československa, dalo by se říci, zakonzervoval. V desítkách let, které následovaly neměli obyvatelé Československé socialistické republiky téměř možnost setkat se s někým z jiného kulturního prostředí. Stojaté vody občas rozčeřilo pozvání pracovníků či studentů většinou ze spřátelených zemí socialistického bloku a prázdné pohraničí pak bylo zasídlováno z velké části romskými rodinami, které přicházely převážně ze Slovenska (Goral, 1998).

Po roce 89 se hranice otevřely a byla tak tedy vytvořena možnost, aby se českoslovenští občané setkávali s lidmi pocházejícími z jiného kulturního prostředí. Ani ne o čtyři roky později se Československá federativní republika rozdělila na Českou republiku a Slovenskou republiku. Tím podle Dany Moree ukončila „cestu od multikulturní společnosti k monokulturní“. Vzniklá téměř monokulturní společnost České republiky se postupně začala otevírat svému okolí. Tento vývoj nám naznačuje, že to není rozhodně dlouhá doba, co lidé v České republice mají častěji možnost setkat se s cizinci ve větší míře. (Moree, 2006)

To, že Česká republika patří mezi nejvíce homogenní země v Evropě, nelze ale přičítat jen historickému vývoji. Svůj nemalý podíl na tom nese i velmi striktní vízová politika, nelehké podmínky k získání trvalého pobytu a to, že jako postkomunistická země, není moc vnímána jako „zem zaslíbená“ přistěhovalcům.

4.2 Počty imigrantů

Od počátku 90. let počet cizinců v České republice vzrůstá. Data, která můžeme získat z Českého statistického úřadu, to jasně potvrzují. Mezi lety 1994 a 1999 se více než zdvojnásobil ze zhruba 100 tisíc na počty kolem 200 tisíc pobývajících cizinců. V roce 2000 počet cizinců v ČR mírně poklesl, což bylo pravděpodobně změnou legislativy, neboť v lednu 2000 vstoupil v platnost zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území ČR, který ve své původní podobě výrazně zpřísnil vstupní a pobytový režim většiny cizinců v ČR. Po novelizaci zákona v červnu 2001 začaly znovu počty cizinců žijících v České republice růst.

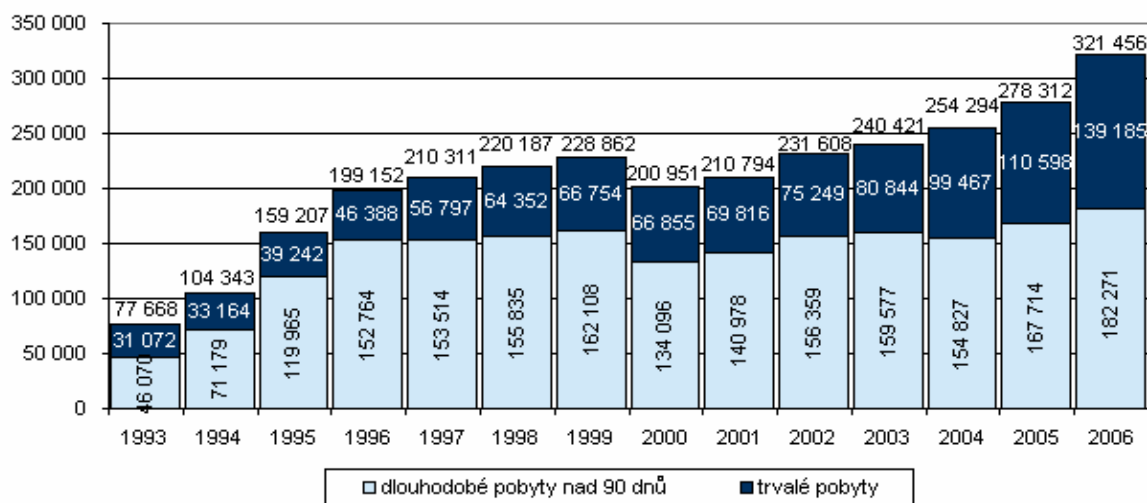
V roce 2006 bylo na území České republiky evidováno přibližně 321 500 cizinců, z nichž 48% představovali cizinci s přechodným, či dlouhodobým pobytem a 43 % lidé s trvalým pobytem.

„K 31. 12. 2006 byli v ČR nejsilněji zastoupeni občané Ukrajiny (102 594 osob, 32%) a Slovenska (58 384, 18%). Dále následovala státní občanství: Vietnam (40 779 osob, 13%), Polsko (18 894 osob, 6%) a Rusko (18 564 osob, 6%).“ (Český statistický úřad, 2007)

Je třeba vzít ale také v úvahu to, že evidovaná čísla a skutečnost se mohou lišit vzhledem k občanům Evropské unie, kteří nemají nahlašovací povinnost pokud v České republice nepracují, a z velké části také kvůli lidem, kteří pobývají v České republice ilegálně.

Obr.1

Vývoj počtu cizinců s trvalým pobytem a dlouhodobými pobyty nad 90 dní v ČR 1993 - 2006 (31.12.) (Pramen: ŘS CPPMV ČR)



4.3 Vstup ČR do EU

Se vstupem České republiky do Evropské unie je spojeno poměrně velké množství změn ať již k lepšímu, či horšímu. V této práci se ale nehodlám věnovat jejich hodnocení, ale jen bych ráda zmínila některé z těch, které mají dopad na obyvatele v České republice, co se jejich kontaktu s lidmi z jiných zemí týče.

Za jednu z největších výhod vstupu ČR do EU je označován – i přes přechodné omezující období - volný pohyb osob. „Podle Smlouvy o založení Evropských společenství se tím rozumí zejména právo občanů EU ucházet se o zaměstnání, podnikat či studovat na území ostatních členských států. Za tímto účelem se tam mohou volně pohybovat a zůstat v členském státu i po ukončení zaměstnání či studia.“ (Jouza, 2004) Tato výhoda se samozřejmě nevztahuje jen na to, že občané ČR mohou bez problémů vycestovat na delší dobu do zahraničí, kde budou mít možnost setkat se s lidmi s jinými kulturními kořeny, ale také toho, že občané jiných zemí EU mohou studovat, pracovat a podnikat zde.

Vstup do EU s sebou přináší politické a částečně i postupné ekonomické začlenění se mezi bohaté evropské státy. ČR se svým vstupem tak víceméně automaticky zařadila (alespoň z pohledu mnoha lidí v zemích mimo EU) mezi bohaté země. V souvislosti s tím se dá předpokládat, že se bude postupně stávat cílem stále většího počtu imigrantů. „Za migračními proudy stojí často polarizace světa na bohatý a rozvíjející se. Stojí tu proti sobě zejména politické svobody a stabilita, prosperující ekonomiky, vysoký životní standard a často právě opačná charakterizace doplněná a promísená specifickými aspekty.“ (Drbohlav, 2001) Čím více se bude zvyšovat životní standard v České republice, což je cílem jejich občanů i vlády, tím více bude přitažlivá jako cílová destinace pro imigranty z jiných zemí.

Vstup do EU tedy jednoznačně zapříčiňuje nárůst multikulturality ve společnosti. Ať už prostřednictvím nárůstu počtu cizinců v ČR nebo interkulturními zkušenostmi obyvatel ČR z jiných zemí.

4.4 Globalizace

Svět se stále více propojuje bez ohledu na geografické vzdálenosti. Cestování je stále rychlejší a dostupnější. Ať už je cílem práce, vzdělávání nebo zábava, může se člověk za několik hodin dostat z České republiky na Nový Zéland. Nejde ale zdaleka jen o fyzické přemísťování se, ale i o sdílení informací prostřednictvím komunikačních technologií.

Podle Giddense je pro globalizaci typická rostoucí vzájemná závislost různých národů, států a regionů světa (Giddens, 2001:549). Náš zmiňovaný vstup do Evropské unie můžeme tedy směle označit za jeden z projevů globalizace. V obecnějším pohledu by se globalizace dala označit za „rostoucí propojenost současného světa ve všech oblastech života lidí, tedy v oblasti ekonomické, sociální, kulturní, technické i politické“ (Richterová, 2006).

Globalizace je proces, který vstupuje do našich životů ve viditelné, současně však málo průhledné podobě, až na začátku 90. let, ačkoliv však jeho „prenatální“ formy jsou známy nejméně od počátku 20. století. Její dopad bývá často redukován jen na ekonomickou, informační a komunikační sféru a kulturní dimenze se nezdá kdy opomíjí. To připomíná mimo jiné Petrusek v textu „Národní identita v globalizujícím se světě“ a v tomtéž textu

formuluje tezi, v níž označuje multikulturalismus, jednu z hlavních determinant multikulturní výchovy, za „kulturní rozměr“ globalizace (Petrusek, 2006).

Globalizace je pojem, který má poměrně negativní konotaci a často vzbuzuje odpor. Bývá spojován s amerikanizací, či „pozápádňováním“ a pravděpodobně proto u autorů věnujících se multikulturní výchově tak často explicitní spojení globalizace a multikulturalismu nenajdeme. Na druhou stranu ale jeden pojem označuje proces odehrávající se v soudobé společnosti a druhý její stav, jejich spojení je tedy nepopíratelné. Zvětšující se míra globalizace tedy přináší i zvětšování multikulturality ve společnosti.

4.5 Shrnutí kapitoly

Děti a mladí lidé v České republice mají jen velmi omezené příležitosti se ve svém domácím prostředí blíže seznámit s lidmi z jiných kultur. Vstupem do Evropské unie a vlivem globalizace jsou ale občané České republiky stále více ve spojení s lidmi z jiných zemí a kultur. Příprava na život v multikulturní společnosti, v níž se postupně transformuje i Česko, má tudíž smysl. Vzhledem k současné situaci, jak bylo uvedeno na začátku kapitoly, nachází se multikulturní výchova ve stadiu, kdy by měla žákům zprostředkovávat zkušenost z multikulturního kontaktu, k němuž mají jen omezený přístup, ale s nímž se budou v průběhu života stále více setkávat. K tomu mohou velmi dobře sloužit právě příběhy, které mají schopnost životní zkušenost zprostředkovat („Neznám nikoho z Ukrajiny, ale ve škole jsme si povídali o Ivanovi ...“).

5 Cíle multikulturní výchovy

Cíle jsou pro výuku stěžejním bodem. V kapitole O pojmu multikulturní výchova bylo zmíněno, že se budeme soustředit na cíle MKV, protože zabývat se do hloubky pojmem samotným by bylo velice komplikované vzhledem k množství definic, které se k němu váží. Tato kapitola o cílech multikulturní výchovy následuje po kapitole věnující se multikulturní situaci společnosti v ČR. Záměr, s nímž byla práce v tomto ohledu strukturována, vycházel z toho, že vzdělávání a výchova by měly připravovat na život ve společnosti (Úmluva, 1991). Proto tedy, aby byly cíle výuky jasné, je vhodné znát situaci společnosti.

Od výukových cílů se odvíjí plánování celé výuky a vzhledem k tomu, jak důležité zastávají místo jak obecně, tak v rámci této práce, pozastavíme se tedy trochu i nad jejich obecnou teorií před tím, než přejdeme k samotným cílům multikulturní výchovy. Ty jsem zpracovala na základě tří zdrojů, které ale všechny jsou zaměřené na výuku na školách (jeden z nich výhradně, ostatní částečně) a vytvořila jsem jednotné znění, v němž se všechny tři verze cílů odrážejí.

5.1 Výukové cíle obecně

„Výukový cíl chápeme jako představu o kvalitativních i kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky.“ (Kalhoust, 2002: 274)

Cíle dávají výuce určitý řád a pomáhají kantorovi zvolit pro vzdělávací proces přiměřené metody i stanovit odpovídající kritéria pro hodnocení. Pro studenty jsou cíle neméně důležité, poskytují jim představu, kam výuka spěje a na co se mají při svém učení soustředit. Je velmi důležité, aby stanovované cíle byly spojené s určitým časovým horizontem (cíl jedné aktivity, vyučovací jednotky, dlouhodobého projektu, pololetí, školního roku). Čím kratší délka trvání naplnění cíle, tím konkrétnější by cíl měl být.

Význam práce s cíli shrnuje Z. Jesenská (Jesenská citována in Kalhous, 2002):

1. Teprve když si učitel konkrétně uvědomí, čeho má být ve výuce dosaženo, může smysluplně volit cestu k dosažení tohoto stavu – rozhodnout o rozsahu a uspořádání učiva, o učebních činnostech a možnostech jednotlivých žáků, o metodických postupech, organizační formě atd.
2. Stanovení jednoznačných a kontrolovatelných cílů je předpokladem účinného zjišťování a hodnocení výsledků výuky. Průběžné srovnávání stanovených cílů a dosaženého stavu je předpokladem účinného řízení procesu.
3. Výukový cíl a jeho formulace vhodně upravená pro žáky významně ovlivňuje učební činnosti žáků. Ti se učí tím lépe, čím více se opírají o autoregulaci v učení. Autoregulaci je však u žáka možno rozvíjet tehdy, když zná konkrétní cíl a ztotožnil se s požadavky na výkony, v nichž se mají projevit výsledky jeho učení.

Velmi důležitá je při práci s výukovými cíli jejich konzistentnost. Nižší cíle se podřizují vyšším cílům a zároveň ale vyšší cíle závisí na naplňování cílů nižších. (Kalhous, 2002: 276) Je tedy potřeba vzít v úvahu, že náplň vyučovacího bloku, například se zaměřením právě na multikulturní výchovu, musí respektovat cíle časově dlouhodobější, a ty musí respektovat a snažit se přispívat k naplnění obecných cílů multikulturní výchovy. Nemělo by se zapomínat ani na to, že tyto cíle jsou podřízeny obecnému vzdělávacímu plánu a tedy jeho cílům.

Časově vymezené cíle a cíle konkrétních vyučovacích jednotek jsou v rukou školy a především pak přímo v rukou učitele. Učitel má tyto specifické cíle určovat sám, aby tak program co nejlépe vyhovoval třídě i jednotlivým žákům a byl pro ně co nejvíce přínosný.

5.2 Rozdělení výukových cílů

Výukové cíle se nejčastěji člení na (Kalhous, 2002: 274):

- ❖ kognitivní (vzdělávací)
- ❖ afektivní (postojové)
- ❖ psychomotorické (výcvikové)

U kognitivních neboli vzdělávacích cílů by si učitel měl pokládat otázku, jaké vědomosti by měly být prostřednictvím výuky žákovi zprostředkovány a do jaké míry je nutné, aby je pochopil, zapamatoval si je a uměl s nimi dál pracovat. Klíčovým slovem zde jsou tedy „vědomosti“.

U afektivních neboli postojových cílů je otázkou to, s jakými postoji by se měl žák seznámit, které by měl hodnotit a reagovat na ně a které by měl integrovat v podobě hodnot do svého charakteru. Hlavním slovem je u afektivních cílů „postoj“.

Psychomotorické cíle, taktéž nazývané jako výcvikové či instrumentální (Buryánek, s.d.), by měla pomoci určit odpověď na otázku: Jaké dovednosti by si měl žák automatizovat a jaké by měl umět alespoň napodobit? Psychomotorické cíle se tedy týkají „dovedností“.

Cíle určitého tématu je nutné promýšlet a formulovat separátně na základě výše uvedených kategorií. (Kalhous, 2002: 274) I když jsou všechny tři úrovně úzce spjaty, je potřeba aby cíle, pokud mají být opravdu přínosné, byly formulovány důsledně odděleně pro jednotlivé kategorie. Díky úzkému sepjetí kategorií a abstraktní povaze jak jejich, tak slov, která jsem pro ně identifikovala jako klíčová (vědomost, postoj, dovednost), je formulování cílů separátně pro jednotlivé kategorie obtížné.

Ulehčit by to mohla přesná definice klíčových slov, která se vztahují ke kategoriím. Definice jsou čerpány z psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2000).

Vědomost je poznatek osvojený učením. Jsou to zapamatované informace včetně pochopení vztahů mezi nimi (v podobě pojmů, pravidel a zákonů, vzorců). Vědomosti jsou základem rozumových operací neboli myšlení.

Postoj můžeme definovat jako sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama. Postoje jsou součástí osobnosti, souvisí se sklony a zájmy osobnosti, předurčují poznání, chápání, myšlení a cítění. Můžeme je měřit kvantitativně (škály) či analyzovat obsahově podle vztahu k hierarchii hodnot. Dají se dělit podle různých kritérií na: kladné a záporné, skryté a zjevné atd. s postoji jsou úzce spjaty hodnoty. Člověk zaujímá postoje dle hodnot, tedy vlastností, které přisuzuje danému objektu, situaci, události nebo činnosti. Hodnoty se vytvářejí a postupně diferencují v procesu socializace, odráží tím pádem kulturu společnosti, v níž jedinec vyrůstá a také kultury, s nimiž se setkává. Hodnoty a postoje nejsou definitivní. Stejně tak, jako je socializace celoživotní proces (Průcha, Walterová, Mareš, 2003), tak se i hodnoty mohou po dobu celého života na základě vědomostí a zkušeností měnit.

Dovednost je učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou. V psychologii učení nejčastěji děleny na intelektové, senzomotorické a motorické. Dovednosti se rozvíjí na základě schopností, což jsou soubory předpokladů pro úspěšné vykonávání určité činnosti. Schopnosti se vyvíjí učením a jsou závislé na vlohách či dispozicích, které jsou vrozené.

Jak vědomosti, tak dovednosti a postoje získává člověk v průběhu celého života, nejdříve především z rodiny, později formálním a neformálním vzděláváním a širšími sociálními vlivy, jako je veřejné mínění, sociální kontakty atd. Tyto širší vlivy by se daly označit za informální vzdělávání. (Brander et al., 2006)

V psychologickém slovníku u pojmu „postoj“ však nalézáme také, že jak vědomosti, tak dovednosti a postoje „obsahují složku poznávací (kognitivní), citovou (afektivní) a konativní (behaviorální)“ (Hartl, Hartlová, 2000), což může působit matoucím dojmem ve vztahu k důraznému oddělení těchto tří oblastí v rámci cílů v začátku kapitoly. Rozdělení je vskutku trochu násilné, vzhledem k vzájemné závislosti, která mezi těmito třemi oblastmi existuje, ale pro vzdělávací jednotku je přínosné v tom, že ujasní učitel, čeho chce danou vzdělávací aktivitou v jednotlivých oblastech dosáhnout.

Stejně, jako je při určování výukových cílů důležité formulovat je tak, aby spadaly do jedné z kategorií – kognitivní, afektivní, psychomotorická, tak je velmi důležité zároveň se snažit ve vyučovacích jednotkách zachovávat komplexnost a uvažovat u jednotlivých tematických celků o všech třech dimenzích.

5.3 Cíle multikulturní výchovy

Jak bylo řečeno v předchozí kapitole, měl by být učitel tím, kdo stanoví konkrétní cíle pro výukovou jednotku. Tyto konkrétní cíle tedy mohou být značně rozdílné. Měly by ale všechny pomáhat v naplňování cílů obsažených v Rámcovém vzdělávacím plánu pro základní vzdělávání, proto se budeme dále věnovat těmto obecnějším cílům, které tvoří rámeček, v němž by se měly pohybovat cíle určované konkrétním pedagogem.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVPZV), který je základním dokumentem, jímž se řídí multikulturní výchova na základních školách, jsou vypsány i její cíle. Jsou shrnuty následovně:

„V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- ❖ Poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti
- ❖ Rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých
- ❖ Učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých
- ❖ Učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné
- ❖ Rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin
- ❖ Rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie
- ❖ Učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání
- ❖ Poskytuje znalost některých základních pojmů multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj.

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- ❖ Pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je
- ❖ Napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí
- ❖ Stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoliv jako zdroj konfliktu
- ❖ Pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové, náboženské či jiné intolerance s principy života v demokratické společnosti
- ❖ Vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu

❖ Učí vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně podílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám“
(Výzkumný ústav pedagogický, 2005)

Výukové cíle jsou zde rozděleny do dvou oblastí. První je oblast vědomostí, dovedností a schopností a druhá pak oblast postojů a hodnot. Běžně využívané dělení vzdělávacích cílů, které bylo představeno v předchozí kapitole, má většinou kategorie tři, podle nichž se cíle dělí na kognitivní (vzdělávací) cíle, afektivní (postojové) cíle a psychomotorické (výcvikové) cíle. Při bližším prostudování obsahu dvou kategorií ze Vzdělávacího plánu dojdeme k závěru, že rozdělení je velmi nepřesné a zavádějící. Pod první kategorií se skrývají jak kognitivní cíle (znalost základních pojmů multikulturalismu), tak i cíle psychomotorické (dovednost orientovat se v pluralitní společnosti) a dají se tam najít i afektivní cíle (chápaní a tolerance odlišnosti). Stejně tak druhá skupina cílů není jednoznačně vyhraněna a často se stává, že pod jedním bodem je možné najít např. afektivní a kognitivní cíl společně.

Zajisté se nejedná o faktickou chybu, jak jsem zmínila, cíle jsou na sobě vzájemně závislé. Je to spíš problém formy, který ale podle mého názoru ztěžuje porozumění cílům MKV, tak jak jsou zde předkládané.

Podle webové stránky projektu Czechkid, která vznikla ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, za účelem nabídnout nástroj pro multikulturní výchovu, je podstatou MKV naučit se zacházet s odlišností. Cíle MKV ve zmiňovaných třech oblastech shrnuje Czechkid následovně:

„Kognitivní cíle jsou většinou definovány jako trénink kritického a pluralitního uvažování a zároveň informování o jednotlivých kulturních skupinách a kulturách.

Na úrovni afektivní existuje snaha dosáhnout podpory vlastní identity a pozitivního pohledu na sebe sama v kombinaci s citlivostí na odlišnosti. Toho lze nejlépe dosahovat interakcí a její reflexí.

Konečně na behaviorální úrovni je kladen velký důraz především na rovné zacházení a schopnost porozumět situacím, kdy se setkáváme s kulturními rozdíly.“ (Moree, 2006)

Jan Buryánek, který je koordinátorem vzdělávacích aktivit projektu Varianty společnosti Člověk v tísni, používá termín interkulturní vzdělávání. Na webovém portálu Varianty, který nabízí texty, metodické materiály a soubor možností, jak pomocí interaktivního způsobu učení naplňovat cíle průřezových témat RVP, najdeme mimo jiné i Buryánkovu definici cílů interkulturního vzdělávání, kterou je možné bez problémů aplikovat i na multikulturní vzdělávání.

Příjemci vzdělávacího procesu (žáci, studenti, seminaristé):			
Druh	Kognitivní	Instrumentální	Afektivní
Cíle	-rozumějí historickému zakotvení vlastní sociokulturní skupiny -rozumějí historickému zakotvení různých sociokulturních skupin v regionu, ČR, Evropě a světě -vědí, jak sociokulturní zázemí posiluje a omezuje identitu jedince -znají fyzické, psychické a sociální potřeby společné všem lidem -znají způsoby, jakými se různá lidská společenství vztahují k těmto potřebám	-jsou schopni rozpoznat, analyzovat a kriticky hodnotit různé aspekty a projevy odlišných sociokulturních vzorců -dokážou přispívat k nekonfliktnímu soužití různých sociokulturních skupin v prostředí občanské společnosti -dokážou čelit projevům intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu -jsou schopni konstruktivního dialogu a spolupráce, dokážou řešit konflikty pokojnou cestou	-respektují různé aspekty a projevy odlišných sociokulturních vzorců -považují za užitečné aktivně se zapojovat do potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu -považují za samozřejmé podílet se na přiměřeném a spravedlivém řešení konfliktů vzniklých na základě sociokulturní odlišnosti -cítí myšlenku bezpodmínečné rovnosti všech jedinců i skupin

Zdroj: Jan Buryánek – Definice a cíle Interkulturního vzdělávání (Buryánek, s.d.)

Využitím ještě dvou dalších zdrojů kromě RVP jsem chtěla nejen rozšířit zdroje, z nichž pro tuto práci čerpám cíle multikulturní výchovy, ale zároveň ukázat, že i když se liší formální podoba textu, různí autoři se na cílech obsahově vlastně shodují. Definice pojmu multikulturní výchova u jednotlivých autorů, jimiž jsou Jan Buryánek, Dana Moree a kolektiv autorů v případě RVP, by obdobnou shodu nevykazovala (viz kapitola „Pojem multikulturní výchova v českém prostředí“).

Je ale na místě znovu upozornit, že jsem záměrně volila zdroje, které se určitým způsobem vztahují k výuce a RVP. Vychází to z tématu práce, které je zaměřeno právě na multikulturní výchovu ve školním prostředí.

Pro další práci, která se bude zabývat možností naplňování cílů multikulturní výchovy prostřednictvím příběhů, je nutné vytvořit jejich jednotné znění. Hlavní cíle bych shrnula do tří tematických okruhů:

- ❖ sociokulturní skupiny v ČR
- ❖ jak žijí lidé jinde
- ❖ já a mé sociokulturní zázemí

Po analýze předložených tří způsobů formulování cílů jsem se rozhodla využít jako hlavní cíle formulované Janem Buryánkem. Ty jsem částečně přepracovala a doplnila z ostatních dvou zdrojů o chybějící cíle.

Způsob formulace cílů jsem zvolila tak, aby respektoval, že by měly být promyšleny s důrazem na subjekt, pro nějž je vzdělávání určeno.

Cílem multikulturní výchovy je na kognitivní úrovni tedy žák, který

- zná specifika jednotlivých sociokulturních skupin v ČR, Evropě a ve světě
- rozumí historickému zakotvení vlastní sociokulturní skupiny
- rozumí historickému zakotvení různých sociokulturních skupin v regionu, ČR, Evropě a světě
- ví, jak sociokulturní zázemí posiluje a omezuje identitu jedince
- zná fyzické, psychické a sociální potřeby společné všem lidem

- zná způsoby, jakými se různá lidská společenství vztahují k těmto potřebám
- rozumí základním pojmům multikulturální terminologie

Cílem multikulturální výchovy je na úrovni psychomotorické, behaviorální, nebo instrumentální (v literatuře lze nalézt několik označení pro tuto kategorii) žák, který

- je schopen rozpoznat, analyzovat a kriticky hodnotit různé aspekty a projevy odlišných sociokulturálních vzorců
- se dokáže orientovat v pluralitní společnosti
- dokáže spolupracovat s příslušníky jiných sociokulturálních skupin
- dokáže přispívat k nekonfliktnímu soužití různých sociokulturálních skupin v prostředí občanské společnosti
- dokáže rozpoznat projevy intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu
- se dokáže projevům intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu postavit
- je schopen konstruktivního dialogu a spolupráce, dokážou řešit konflikty pokojnou cestou
- je schopen uvědomovat si dopad svých verbálních i nonverbálních projevů

Na úrovni afektivní je žádoucí, aby byl žák veden k tomu, že

- respektuje různé aspekty a projevy odlišných sociokulturálních vzorců
- považuje za užitečné aktivně se zapojovat do potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu
- považuje za samozřejmé podílet se na přiměřeném a spravedlivém řešení konfliktů vzniklých na základě sociokulturální odlišnosti
- cítí myšlenku bezpodmínečné rovnosti všech jedinců i skupin
- si uvědomuje svou identitu
- pozitivně vnímá sám sebe
- považuje odlišnost za příležitost k obohacení se

Všeobecně je jednodušší stanovit cíle na kognitivní úrovni. Co by se žák měl dozvědět, kolik informací by si měl zapamatovat a které by měl umět aktivně používat. Cíle multikulturální výchovy se z části pohybují na této rovině, ale důraz je kladen výrazně na afektivní a psychomotorickou rovinu vzdělávání. Určovat cíle v těchto oblastech není rozhodně jednoduché, a také proto je to snad ještě důležitější najít si čas a důkladně se nad nimi zamyslet.

5.4 Shrnutí kapitoly

Cíle dávají výuce řád a pomáhají pedagogovi ji dobře připravovat a studentům se v ní orientovat. Jsou pro výuku stěžejní. Měly by mít dvě základní vlastnosti – konzistentnost a časovou vymezenost. Základní dělení cílů na kognitivní, afektivní a psychomotorické je dobré dodržovat při jejich stanovování, i když to není vždy zcela jednoduché, protože jednotlivé kategorie jsou pevně spjaty. I cíle multikulturální výchovy je vhodné takto členit. Tematicky je možné rozdělit cíle multikulturální výchovy na téma sociokulturální skupiny v ČR, téma jak žijí lidé jinde a téma já a mé sociokulturální zázemí.

6 Exkurz: Transkulturní přístup

Význam použití příběhu v multikulturní výchově byl zatím podložen především obecným vzdělávacím významem příběhu a situací v České republice, kde děti a mladí lidé se běžně moc neznají s lidmi jiného, než českého původu. Tomu, jak se dají cíle multikulturní výchovy naplňovat se budu věnovat až v dalších kapitolách. V této, která je trochu odbočkou od hlavní linie práce, bude vysvětlen transkulturní přístup, což je jedno z novějších pojetí kultury a multikulturalismu. Obsah kapitoly se také vztahuje ke stavu společnosti a k příběhům, takže má k tématu silný vztah a obohacuje ho o další dimenzi.

Transkulturní přístup boří tradiční pojetí kultury a přináší novou teorii v tomto směru. Začnu tuto kapitolu postmodernou a pluralismem, aby bylo čtenáři zřejmé, z čeho transkulturní přístup vychází.

6.1 *Postmoderna*

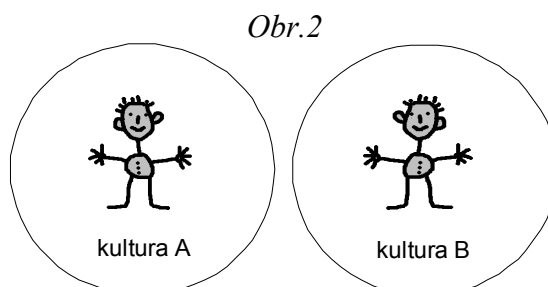
Kořeny transkulturality a z ní plynoucího transkulturního přístupu (například právě k multikulturní výchově) je třeba hledat v teoriích postmoderny. Pojem postmoderna se objevuje v souvislosti s uměním již koncem 19. století. V polovině 20. století pak již můžeme najít slovo postmoderna jako označení pro současnou etapu západní kultury. Toto použití předznačuje pozdější vývoj pojmu až k jeho dnešnímu chápání. (Welsch, 1993) Do filozofie vstupuje postmoderna knihou Jeana Françoise Lyotarda „La Condition postmoderne“, která vychází roku 1979. Lyotard za znak postmoderny považuje pluralitu, která střídá velkou jednotu, jež byla prosazována modernou (Petříček, 1997).

Postmodernou se zabývá ve své knize „Postmoderna jako etická a politická hodnota“ i Wolfgang Welsch, který vidí jádro postmoderních koncepcí v tom, co nazývá ‘radikální pluralita’. Píše: „Pro postmodernu je charakteristické, že jsme konfrontováni s rostoucím množstvím různých životních forem, koncepcí vedení a způsobů orientace; že si uvědomujeme legální charakter a nepopíratelnost této plurality; a že tuto mnohost bezpodmínečně a stále víc uznáváme a oceňujeme.“ (Welsch, 1993: 21)

Pojem postmoderna má obdobný problém jako pojem globalizace, o kterém jsem se zmiňovala v rámci kapitoly Situace v České republice. Je vnímán negativně. Welsch, z jehož díla v tématu postmoderna vycházím, se snaží odbourat nepřátelské asociace tím, že se samotnému termínu obsáhleji věnuje. Zdůrazňuje, že postmoderna nemá označovat epochální zvrat a popírat modernu, být jakousi „antimodernou“. Postmoderna podle něho navazuje na modernu, dala by se označit za „radikalizovanou modernu“. (Welsch, 1993: 31) Postmoderna je reakcí na problémy současnosti, které již člověk není schopen řešit dominantními prostředky moderny. Moderna je se svými požadavky jednoty a poznání spojena s útlakem a nátlakem a právě z této negativní zkušenosti vychází postmoderna, jako zastánce a propagátor mnohosti. (Welsch, 1993)

6.2 Postmoderna a kultura

Respekt k pluralitě, který je typický pro postmodernu, rostl již během moderny a to nejdříve právě v oblasti kultury. Rozdíly v oblasti kultury neboli interkulturní pluralita byly stále více respektovány a tento trend trvá. (Welsch, 1993)



*Tradiční pojetí kultury:
jako národní kultury, tedy příkladem může být kultura A = Němec, kultura B = Čech*

Welsch oponuje názorům, že moderna jednoznačně přináší kulturní uniformitu. (Welsch, 1993) Uniformita, spojovaná s modernou, je jedním z velkých strašáků globalizace a vůbec současnosti. Welsch však vyzdvihuje vliv této skutečnosti na lidské vědomí: Díky tomu, že si lidé uvědomují, že je rozdílnost jejich kultur ohrožena, začínají si rozdíly vážit jako hodnot a snaží se je chránit. V tom se mimo jiné projevuje vliv moderny na postmodernu. Právě tím, že s modernitou přichází strach z jednotvárnosti, tak se mezi hodnoty postmoderny zařadila pluralita. Ta znamená volnost a jejím ideálem je svoboda volby z co největšího počtu možností. Člověk se tím jednotě a stejnosti snaží bránit. Welsch nepopírá, že kulturám hrozí uniformita, neboť věk rychlé dopravy a telekomunikace, kde kultury od sebe ztrácí odstup a existují společně v jednom čase, dává možnost kulturám se vzájemně ovlivňovat. Velmi důležité je ale upozornění, že v souladu s postmodernou chránit rozdíly neznámá je zakonzervovat a oddělit, ale uvědomovat si je a nechat je existovat vedle sebe a vzájemně se ovlivňovat: „Nesmíme si ale myslet, že se kultury promění v muzeální exponáty nebo uzavřou do ghetta. Bezpochyby pronikne japonská kultura až do Evropy a africká až do Jižní Ameriky, a přitom se tyto kultury budou nově artikulovat. To vše ale bude znamenat rozvíjení plurality, nikoli uniformní stírání rozdílů.“ (Welsch, 1993: 38)

Pluralita ale neexistuje jen na úrovni interkulturní, ale, a to je především nutné zdůraznit, i na úrovni intrakulturní. Kulturní rozdíly hlavně v moderních společnostech jsou velmi výrazné i v rámci jednoho teritoria, v rámci jedné národní kultury. Z toho vychází Welsch, když ve svém článku „Transkulturalität“ píše „Dnešní kultury již neodpovídají původní představě uzavřených a jednotných národních kultur. [Die heutigen Kulturen entsprechen nicht mehr den alten Vorstellungen geschlossener und einheitlicher Nationalkulturen.]“ (Welsch, 1995)

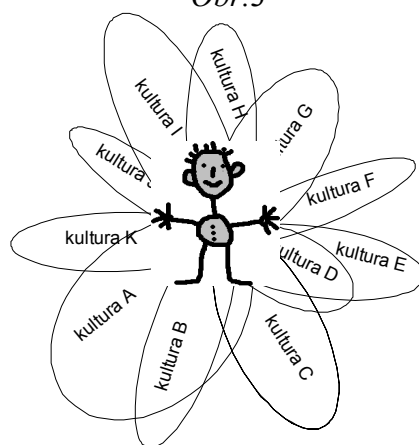
Kultury nejsou těžko dostupné ostrovy vzájemně od sebe oddělené oceánem, ani neprodyšně uzavřené koule, taková pojetí kultury podle Welsche jen matou a připravují půdu pro politické konflikty a války. Kultury již nejsou homogenní a oddělené, jak je jim stále podsouváno, vyznačují se velkým množstvím různých identit a jejich kontury přesahují hranice. To je výchozí koncept transkulturality. (Welsch, 1995)

6.3 Transkulturní přístup

Kultury se v současné době navzájem prostupují. Různé životní styly a tradice již nekončí na hranicích národních kultur, ale překračují je a dají se najít i v jiných kulturách. Migrační procesy, celosvětové komunikační systémy a vzájemná ekonomická závislost přináší stále větší vzájemné prostupování až propojování kultur. Tato transkulturalita se ale neodehrává jen na úrovni kultur, ale i na úrovni individuí. (Welsch, 1995)

Welsch označuje individua za „kulturní míšence“ a právě s tímto pojetím jedince pracuje i Karl-Heinz Flechsig. Flechsig zdůrazňuje, že kultura není pouze to, co existuje ve vnějším světě, ale kultura existuje i v hlavách jednotlivců. Používá pojem „culture-software of the mind“, jakési kulturní naprogramování ducha. (Flechsig, 2000) To zmiňuje ve své práci již Geert Hofstede, ale jeho pojetí tohoto „naprogramování“ je striktně monokulturní (Losche, 2003), kdežto pro Flechsigu je „kulturní naprogramování“ individua výsledkem mnoha různých kulturních kontextů, k nimž se vztahuje. V této souvislosti mluví o „kulturelle Bezugssysteme“, tedy kulturních systémech, k nimž se člověk vztahuje. Lidem žijícím v moderní společnosti, která je komplexní a vnitřně velmi diferentní, se nabízí velký počet kulturních systémů, k nimž se mohou vztahovat. (Flechsig, 2000) Kulturní systémy existují v rámci určitých skupin lidí, kolektivů. A kolektivem může být jak fotbalové mužstvo, tak národní stát. (Rathje, 2006) Jeden člověk se tedy může cítit zároveň Evropanem, Čechem, evangelíkem, právníkem, fotbalistou, demokratem a Brňákem. Důležité je také uvědomit si, že ostatní lidé ho nemusí vnímat tak, jak on vnímá sám sebe. Ostatní ho pak tedy mohou řadit ke všem těmto „kolektivům“, nebo jen k některým z nich, a dokonce i k úplně jiným.

Obr.3



Transkulturní přístup

– kultury se vzájemně překrývají a člověk je součástí několika kultur.

Vyrovnání se s vlastní transkulturalitou, s tím, že naše identita není tvořena pouze jednou kulturou, je základem vyrovnání se s přítomností mnoha vzájemně propletených kultur ve společnosti. Když člověk uzná, že je ovlivněn více kulturami, a že se nevztahuje pouze k jedné, tak pak bude schopen akceptovat kulturní pluralitu, kterou, pokud před ní nezavírá oči, vidí kolem sebe. „Koncept transkulturality přináší jiný pohled na vzájemný vztah kultur. Ne takový, který ukazuje izolaci a konflikt, ale takový, který ukazuje propletenost, promíchanost a pospolitost. Nenapomáhá separování se, ale porozumění a interakci. [Das Konzept der Transkulturalität entwirft ein anderes Bild vom Verhältnis der Kulturen. Nicht eines der Isolierung und des Konflikts, sondern eines der Verflechtung, Durchmischung und

Gemeinsamkeit. Es befördert nicht Separierung, sondern Verstehen und Interaktion.]“ (Welsch, 1995)

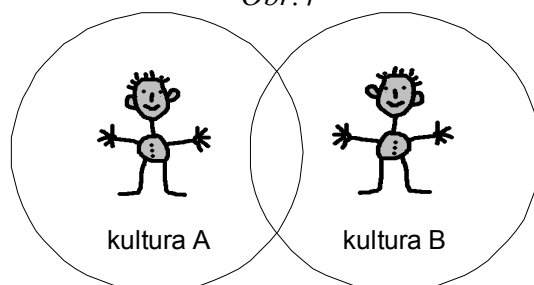
Transkulturní přístup se tedy projevuje tím, že redefinuje pojem kultura a pracuje s ním na jiné bázi, než interkulturní a multikulturní přístupy. Ty mluví o vzájemném setkávání kultur, ale myslí tím tradiční pojetí kultury.

Nové pojetí kultury, které přináší transkulturní přístup, znamená i nový impuls pro multikulturní výchovu. Zde se nám zase vrací potíže související s termíny multikulturní, interkulturní atd.. Vzhledem k tomu, že v současné době je pojem interkulturní a mezikulturní v oblasti výchovy považován většinou autorů za shodný (př. Průcha, Walterová, Mareš, 2003), nemyslím si, že by vstup transkulturality měl mít za následek přejmenování multikulturní výchovy na transkulturní výchovu. Z mého pohledu termín multikulturní výchova značí výchovu k životu v multikulturní společnosti. K výchově v multikulturní společnosti je možné přistupovat různými způsoby, jedním z nich může být transkulturní přístup.

6.4 Příběh a transkulturní přístup

Transkulturní přístup se dá lehce shrnout do několika vět, ovšem je již obtížnější, pokusit se tímto způsobem vnímat svět kolem sebe. Kultura jako jasná vymezená a uzavřená kategorie nám slouží jako jednoduchý orientační nástroj (př. Tobias je Němec, tak to přijde na domluvenou schůzku včas; Nikola je Romka, tak to bude dobře tancovat). Závěry, které si s jeho pomocí děláme, nám pomáhají vysvětlovat si minulost, orientovat se v současnosti a odhadovat budoucnost. Proto je obtížné zvnitřnit si transkulturní přístup, který v podstatě jasnou vymezenost, uzavřenost, a „čistotu“ kultury boří. Interkulturní přístup mluví o setkání dvou kultur – dvou uzavřených, jednotných celků. Multikulturní přístup mluví o tom, že v rámci národního státu existuje více takovýchto kulturních celků. Takto jasné vymezení kultury nám sice může pomáhat, ale nereflkuje skutečnost (př. Tobias byl na výměnném pobytu ve Španělsku a naučil se, že čas není tak důležitý; Nikoliny rodiče ji nikdy k tanci nevedli, a tak, i kdyby měla k tanci vlohy, nijak je nerozvíjela), tím pádem je i dost situací, v nichž škodí. Welsch označuje tradiční pojetí kultury za deskriptivně nesprávné a normativně zavádějící. Vede podle něho k nedorozumění a konfliktům. (Welsch, 1995)

Obr.4



Interkulturní a multikulturní pojetí

– *setkávání rozdílných kultur, které jsou ale jednotlivě ucelené a jednotné.*

Příběhy a práce s nimi mohou napomoci v pochopení a přijetí transkulturního přístupu. V práci s nimi je prostor pro to, aby bylo vysvětleno, proč na již zmiňovaného Tobiase musel autobus 10 minut čekat nebo proč Nikola nechtěla na besídce tancovat s ostatními studenty.

Práce s příběhem nabízí možnost zamyslet se nad nějakou situací, nahlédnout do jejího pozadí, uvědomit si, že věci nejsou jen černé či bílé a prostřednictvím interaktivnějších způsobů výuky je možné zprostředkovat přímo i možnost situaci si vyzkoušet, prožít. Příběhy a práce s nimi reflektují žitou pluralitu a mají možnost ji částečně zprostředkovat.

6.5 Shrnutí kapitoly

Transkulturní přístup vychází z pluralistického pohledu na svět, který je typický pro postmodernu. Představuje kulturní pluralitu, jež se netýká světa nebo státu, ale člověka samotného. Transkulturní přístup nevidí kulturu tradičně, jako uzavřený jednotný celek, představuje jedince jako „kulturního míšence“. Boří tradiční binární opozici my – oni, z níž vzniká většina interkulturních konfliktů.

Příběhy jsou skvělým nástrojem pro pochopení transkulturního přístupu tím, že mohou zprostředkovávat žitou pluralitu. Mohou umožnit nahlédnout do spletnosti lidského života a dát tušit, které kultury se v jedné osobě setkávají.

7 Zásady práce s příběhem

Při práci s příběhem je vždy nejdůležitější cíl. Cílem se pak řídí výběr příběhu samotného i metody, jak s ním pracovat. Příběhů je nepřeberné množství. Je možné pracovat s materiály, s vlastními zkušenostmi, se zkušenostmi žáků. Je také mnoho metod, kterých je možno využít. Tato kapitola se ale bude snažit shrnout základní body práce s příběhem, které platí pro všechny příběhy a pro všechny metody.

7.1 Úvod a zadání

Ještě před představením samotného příběhu je vhodné důkladně, promyšleně a strukturovaně vysvětlit žákům, jaký je cíl hodiny, čeho chceme dosáhnout. Dobré je také zmínit, proč byl vybrán právě ten který příběh a co se na něm mají žáci naučit.

Téma hodiny (nebo téma práce s příběhem, pokud je to pouze součást hodiny) je vhodné uvádět tak, aby byla jasná jeho návaznost na předchozí práci („Minule jsme si řekli ... a dnes se budeme věnovat ...“) a jeho spojitost s ostatními tématy (k této spojitosti by se pak učitel mohl vrátit ještě v závěru hodiny, aby tak probrané téma v kontextu ukotvil). V úvodu by měly zaznít i cíle hodiny (či práce s příběhem). Měly by být popsány co nejpřesněji a nejkonkrétněji. Nejlépe se cíle aktivity formulují slovy „na konci hodiny budete schopni... (např. vysvětlit, co jsou to předsudky, a jak se mohou projevat v běžném jednání člověka)“. Cíle, které jsou takto přesně určeny, nenechávají žáky na pochybách, co se po nich žádá a také poznají, kdy dosáhli cíle. Zvláště u zadávání individuální práce je přesné vymezení cíle základem úspěchu. Pozor na úvod typu: „Dnes budeme hrát hru“ apod.. I pokud zvolíme pro práci s příběhem aktivnější techniky, je nutné si uvědomit (a především zprostředkovat toto uvědomění i žákům), že i toto jsou prostředky pro seriózní učení. (Čechová a kol., 2006) Pokud žákům řekneme, že si budou hrát, budou si skutečně hrát a nikoliv se učit.

7.2 Kritéria hodnocení

Premýšlení o tom, jak bude výuková aktivita hodnocena, je rozhodujícím krokem při zadávání jakéhokoliv typu úkolu. Aby žáci uspěli, musejí chápat, co je od nich očekáváno. Žák potřebuje rozumět tomu, co se po něm chce a jak vypadá v daném případě dobře odvedená práce. Pokud zná a především i chápe kritéria hodnocení, motivuje ho to k činnosti, která směřuje k jejich plnění.

U práce s příběhem nemusí být vždy zcela jasné, co a jak bude na závěr hodnoceno. Žáci jsou většinou zvyklé učit se fakta z textů, které jsou postavené na informacích. Většinou je pak jejich úkolem si je zapamatovat a umět je reprodukovat. U příběhů v multikulturní výchově ale, jak již bylo řečeno, nemusí být jejich informační hodnota vždy to hlavní a proto je speciálně při práci s nimi důležité upozornit, na co bude při hodnocení kladen důraz.

Ve školní praxi se většinou setkáváme s normativním hodnocením, které je založeno na přesvědčení, že schopnosti, a tedy i dosažené výsledky, jsou ve společnosti rozloženy podle normálního rozdělení Gaussovy křivky (tzn. že v každé věkové skupině nalezneme velmi málo výrazně nadprůměrných žáků, většinu průměrných a malé procento výrazně podprůměrných). (Čechová a kol., 2006) V takovémto pojetí musejí být někteří žáci zákonitě neúspěšní, což nepodporuje jejich motivaci k dalšímu učení se.

Opakem normativního hodnocení je kritériální hodnocení. (Čechová a kol., 2006) To je velmi dobře využitelné pro hodnocení psychomotorických cílů vyučování. Když chápeme cíle vyučování jako dovednosti (kompetence), kterými by měli žáci disponovat, vyplývá z toho, že hodnocení by mělo vycházet z určení rozsahu toho, jak žáci zvládli určitou činnost. Tento přístup umožňuje žákům zažít úspěch či splnit kritérium, dokonce i těm nejslabším, i když v omezeném rozsahu.

Základním rozdílem mezi těmito přístupy tedy je, jak se stavějí k nezdaru. Normativní přístup snadno vyvolává negativní postoje, může žáky demotivovat. Naproti tomu kritériální hodnocení podporuje obecně pozitivní postoje k žákům; jestliže žáci splní předem dané kritérium, má se zato, že splnili požadavky, i když v některých případech je jejich způsobilost horší, než by učitel očekával.

7.3 Reflexe

V psychologickém slovníku najdeme, že reflexe je druh sebepozorování, obrácení myšlení na sebe, do vlastního vědomí a k vlastním prožitkům. V určitých pojetích (př. konstruktivistické) je považována za stěžejní prvek procesu učení. (Hartl, Hartlová, 2000) Reflexe je pro učení vskutku velmi důležitá, skrze zhodnocení aktivity, ať už učební, či jiné, jejího průběhu, jejích výsledků a dopadů, skrze uvědomění si vlastního prožitku a všech s tím spojených pocitů a vjemů, umožňuje jedinci využít vzdělávací potenciál, který aktivita nabízí. Je proto trochu zarážející, že v českém pedagogickém slovníku z roku 2003 pojem „reflexe“ vůbec nenalezneme (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Reflexe by měla následovat vždy po učební zkušenosti – po aktivitě, či po ucelené učební jednotce. Často se opomíjí a pokud je realizována, pak ve většině případů tak, že učitel sám shrne, co se v rámci hodiny odehrálo, a zopakuje, co bylo cílem. To ovšem k vlastnímu uvědomění žáka, co to přineslo konkrétně jemu, přispěje jen velmi málo. Ve skupinové

vedené reflexi je velmi obohacující právě moment, kdy účastníci navzájem sdílí, co si který z nich z aktivity odnáší. Za prvé proto, že každý je nucen sám se zamyslet a formulovat přínos slovně. Za druhé proto, že když slyší ostatní má možnost se dále obohatit. Vedení reflexe učiteli umožní ptát se žáků na otázky, které prohlubují vzdělávací efekt práce s příběhem. Otázky se nemusí týkat jen toho, co slyšeli / viděli / četli. Běžné otázky co, kdy, kde, jak a odpovědi na ně jen ukazují, co si žák zapamatoval. Existují ale další, které mohou napomoci k většímu poučení se z příběhu. Otázky jako „Co podle vás znamenalo ...?“, „Uměli byste vysvětlit ...?“ podporují porozumění příběhu. „Stalo se vám někdy něco obdobného?“, „Jaké jsou další příklady ...?“ zase nutí žáky zamyslet se a podle příběhu najít jiné příklady. Aplikují tak získané znalosti. „Myslíte si, že se to ve skutečnosti mohlo odehrát?“ atd. nutí žáky analyzovat příběh, nebo jeho část. Pokud budou žáci při reflexi vyzváni k tomu, aby zkusili navrhnout jiný postup, jaký mohl hlavní hrdina zvolit, nebo co by se stalo kdyby, pak budou schopni navrhnout, vytvořit něco nového za použití materiálu, který příběh poskytl. Rozhodně by v reflexi neměly chybět otázky podněcující hodnocení a kritické posouzení jako „Co si myslíte o ...?“.

Jsou různé možnosti, jak může být reflexe prováděna. Nejčastější způsob (alespoň v oblasti neformálního vzdělávání, v níž se pohybují) je, že učitel / lektor klade různé otázky celé skupině, odpovídají pak všichni postupně, nebo pouze ti, kdo chtějí něco říci. Jinak je samozřejmě možné dělat například reflexi v malých skupinkách a následně prezentovat společné výstupy v plénu, nebo dělat ji písemně a pak buď nechat výsledek k nahlédnutí ostatním, nebo s ní již dále nepracovat. Z mé zkušenosti mohu říci, že nejpřínosnější a nejvíce obohacující jsou reflexe, kde má jedinec možnost sdílet s ostatními. Má tak možnost porovnat své prožitky a poznatky s ostatními a objevit aspekty, které před tím neviděl. Co by mělo být obsahem reflexe, můžeme najít v knize „Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce“, která je bohatá na různé praktické rady pro výuku. V rámci reflexe učitel společně s žáky popíše veškeré dění během celé aktivity, analyzuje a hodnotí její průběh, analyzuje osobní zkušenost získanou během této aktivity, hledá jiné možné varianty chování v předešlých situacích, diskutuje, jak se chování užitá v aktivitě projevují v běžném životě a hodnotí výstupy aktivity. (Čechová, 2006)

I na základní škole, kde se v nižších ročnících může zdát, že děti reflexe schopné nejsou, je možné a vhodné s ní pracovat. Je ale nutné uvědomovat si, jak vysoký může být stupeň abstrakce, který učitel po žákovi vyžaduje. Menší děti jsou schopné reflexe jen na velmi konkrétní úrovni. Obecně platí, že je vždy důležité uvědomit si, na jaké úrovni psychické vyspělosti je skupina, s níž se pracuje.

Je vhodné znovu na tomto místě zmínit výukové cíle, neboť ty by se v reflexi měly promítnout. Pro učitele je reflexe důležitá, neboť jejím prostřednictvím může žákům pomoci uvědomit si, co se danou výukovou jednotkou/aktivitou naučili, nebo mohli naučit. Někteří žáci se možná naučili více, jiní méně a právě prostřednictvím reflexe mají možnost své poznatky sdílet a vzájemně se tak obohacovat. Zároveň reflexe, která přichází po určité aktivitě, dává učiteli první možnost zjistit, zda jsou cíle, jež si vytyčil, naplňovány a usměrnit učební proces žáků.

Každá aktivita má mnoho aspektů a cíle nám tak udávají orientaci, na které z nich se při reflexi zaměřit. Ale i jiné aspekty, v nichž byla aktivita obohacující, jsou zajímavé (př. žáci si mají představit různé typy krajiny a po aktivitě učitel s nimi reflektuje geografické otázky, ale bylo by možné reflektovat vizuální představivost, a její vliv na učení). Pokud se jim učitel

nechce věnovat, nebo si je předem neuvědomil, měl by ale dát prostor, pokud s nimi v diskuzi někdo z žáků přijde.

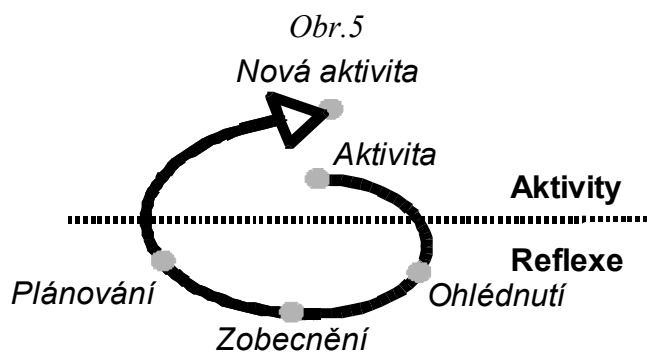
V pedagogice se odedávna vyskytoval názor, podle něhož je správná ta výchova, která vede k sebevýchově a současná psychologie a pedagogika této koncepci postupně stále více vychází vstříc. „Sebevýchova znamená cílevědomé a dlouhodobé úsilí o formování sebe samého k vytčenému cíli. Člověk přitom využívá zkušeností vlastních i převzatých od druhých ...“ (Čáp, Mareš, 2001:299) Reflexe je nezbytným základem, na němž sebevýchova stojí. Ve školním prostředí, které by mělo být zaměřené na předávání nástrojů k sebevýchově a sebezvzdělávání, je reflexe velmi důležitá – učí děti a mladé lidi zamýšlet se nad tím co dělají, nad jejich vlastním názorem a prožívanými pocity. Pokud se reflexe stane běžnou součástí výuky, může se přenést i do mimoškolního života. I běžné zkušenosti jsou jí přístupné. Především dovednosti jsou osvojovány interakcí mezi činností a jejím reflektováním, dokud není dovednost internalizována buď jako osvojená vědomost, nebo jako rutinní výkon. (Hartl, Hartlová, 2000)

Pojem reflexe se objevuje často ve spojení s „otcem“ zážitkové pedagogiky Davidem Kolbem, který sestavil takzvaný cyklus zážitkového učení (experiential learning cycle), jemuž se někdy říká i refleční cyklus (reflection cycle). Tento model slouží jako teoretický základ koncepce zážitkové pedagogiky. Prostřednictvím zážitku a jeho reflexe napomáhá zážitková pedagogika především k rozvoji osobních a sociálních dovedností. Studenti nejprve něco aktivně prožijí, vyzkouší a poté se k získaným zážitkům vrátí, uvědomí si přesně, co se odehrálo a jak to sami prožívali. Poté své poznatky zobecní, aby z nich byli v budoucnu schopní čerpat. (Jirásek, 2004) Zážitkem, či aktivitou zážitkového vzdělávání, nemusí být nic spektakulárního. Stačí i práce s příběhem. Důležité je však aktivní zapojení žáků do této činnosti. Kolbův cyklus má 4 fáze, a to:

1. Konkrétní zkušenost
2. Ohlédnutí
3. Zobecnění
4. Aplikace

Přičemž za určující prvek učení je považována právě ohlédnutí (v Kolbově pojetí nalezneme název reflection) a zobecnění. (Hartl, Hartlová, 2000)

Pro potřeby této práce jsem fázi „reflection“ nazvala ohlédnutí a společně chápu ji společně se zobecněním a plánováním, jako součást reflexe (viz Obr.5). Neberu reflexi jen jako ohlédnutí se za prožitkem, ale i jako zobecnění a zamyšlení se nad přínosem a možnostmi použití nově získaných poznatků, jak jsem zmiňovala a detailněji vysvětlovala na začátku této kapitoly.



Upravený model Kolbova cyklu zážitkového učení

7.4 Shrnutí kapitoly

Při práci s příběhy v multikulturní výchově je pro maximalizaci přínosu důležité dodržovat několik bodů:

- ❖ úvod by měl být jasný, zmiňovat cíle a zasazovat téma do širšího kontextu
- ❖ žáci by měli znát kritéria hodnocení, aby jim bylo jasné, na co se při práci mají soustředit
- ❖ reflexe je nepostradatelná část práce s příběhy (a měla by být součástí i jakékoliv jiné vzdělávací aktivity) – prohlubuje zapamatování, pochopení a schopnost získané informace a dovednosti v budoucnu použít.

8 Představení příběhu

Po shrnutí bodů, které je vhodné dodržovat, aby používání příběhů opravdu přínosné se v této kapitole můžeme již věnovat tomu, jak příběh do výuky uvést. Existuje mnoho způsobů, jak je možné představit příběh, který se má stát součástí výuky. Lze použít běžných způsobů, prostřednictvím nichž jsou příběhy předávány i moderních technologií. A jak běžné vyprávění, či čtení, tak práce s moderními technologiemi se dá vždy ještě „okořenit“ zajímavými nápady. V následujících podkapitolách se pokusím některé navrhnout.

8.1 Vyprávění

Vyprávění je tradičním způsobem sdělování příběhu. Příběhy se tak předávaly od pradávna, již v době kdy lidem chyběly prostředky, jak je zaznamenat a šířit jinak, než ústně. I v současnosti školství funguje z velké části na bázi předávání informací ústní formou – učitel, něco vypráví svým studentům. Většinou se jedná o informativní výklad, ale například v literatuře se často setkáme s vyprávěním příběhů a i hodiny dějepisu mohou být plné zajímavých a snadno zapamatovatelných příběhů a ne jen oddělených historicky ověřitelných faktů. Tomuto tématu se mimo jiné věnuje i Robert Dohnal (Dohnal, 2004).

Vyprávění příběhu ale nemusí být v žádném případě jen tradiční jednotvárný výklad. Je spousta možností, jak se dá technika vyprávění udělat zajímavější. Stačí, když se vypravěč příběhu vžije do role hlavního hrdiny a přijde třeba s šátkem na hlavě vyprávět příběh Habiba z Íránu. Nebo pokud má vztah k postavám příběhu a publiku ho řekne („Povím vám, co se mi stalo před rokem ...; Mému kamarádovi se stalo ...“). Zájem ze strany žáků může podpořit i vysvětlení důvodu volby příběhu a vztah učitele k příběhu („Když jsem tento příběh četla, říkala jsem si, že se z něho člověk může hodně naučit, proto jsem ho dnes přinesla.“).

Vypravěčem nemusí být jen učitel, může pozvat hosta. Hostem může být kdokoliv, ráda bych ale zdůraznila možnost pozvat někoho z rodičů. Takové pozvání může být velice přínosné pro všechny strany – studenti dostanou možnost vyslechnout si nezprostředkovaně příběh a pocítí podporu a zájem ze strany rodičů, rodič dostane možnost spolupodílet se tak na vzdělávání svého potomka a seznámit se s prostředím, kde tráví hodně času a učitel tak prohloubí spolupráci školy s rodiči, která je velmi důležitá a to nejen pro multikulturní výchovu. (Banks, 1989)

Příběh mohou vyprávět i žáci sami, ať už vlastní, co se jim přihodil, nebo smyšlený. Mohou společně i příběh tvořit na zadané téma. Ráda bych na tomto místě ale upřesnila, že se dále v práci budu věnovat hlouběji jen práci s již existujícími příběhy, tedy ne tvorbou příběhů jako takovou.

8.2 Čtení

Vynález písma umožnil zaznamenávat příběhy a vynález knihtisku o více než tři tisíciletí později umožnil šíření těchto záznamů ve velkém rozsahu. V dnešním světě je skoro ve všech kulturách kladen velký důraz na vzdělání. Přičemž mezi základní dovednosti, které žák vzděláváním získá, se na první místo řadí čtení a psaní. Mezi čtením a příběhem funguje nadneseně řečeno reciproční vztah. To, že příběhy je možné si číst velmi usnadňuje jejich dostupnost. Nemusí nám je někdo vyprávět, můžeme si vybrat z pestré škály příběhů a protože jsou zaznamenány shodně, můžeme o nich diskutovat s jinými lidmi. Příběhy zase na druhou stranu mohou být dobrou pomůckou právě při osvojování si čtení a psaní. Praktické nápady je možné najít například v knížce Příběhy a úkoly pro chytré děti. (Breníková, 2005)

Prezentování příběhu čtením může mít také různé formy. Příběh může číst učitel, ale asi běžnější je, že příběh čtou sami žáci. Žáci mohou číst příběh každý sám pro sebe potichu, nebo číst nahlas pro celou třídu. Většinou, pokud je příběh delší, učitel vyvolává v průběhu jeho čtení více žáků. Učitel může ale také toto vyvolávání udělat zajímavěji (př. žáci se vyvolávají sami, losují si na začátku taháním čísel, kdo bude číst). To je spíše takové zpestření pro oživení, může to být motivační prvek. Nepomáhá to však zájmu o samotný příběh. Co může oživit čtení příběhu a zároveň pomoci zájmu o děj je čtení na role, což se dá dobře uplatnit hlavně v příbězích, kde je hodně dialogů.

8.3 Moderní technologie

Mezi moderní technologie v oblasti zprostředkování příběhů bych zařadila použití zvukových nahrávek, filmů a internetu.

Zvukové nahrávky mají výhodu v tom, že mohou nabídnout záznam, který je umělecky hodnotný, nebo že je vypráví mluvčí, jehož osobnost / zkušenost / jazyk jsou určitým způsobem speciální. Jinak nepřináší z mého pohledu žádné velké výhody, krom zpestření hodiny jinou technikou než je čtení, či vyprávění, což ale ani samo o sobě není málo.

Filmy, ať už jsou promítány prostřednictvím jakéhokoli přístroje, nabízí obrovské množství obrazů, informací, které příběh vnímaný pouze sluchem, ať by byl sebe deskriptivnější, nezprostředkuje. Tyto vizuální informace na jednu stranu umožňují detailní seznámení s tím, jak některé věci vypadají, přímo „zavedou“ diváka například do vesnice afrických domorodců, zároveň ale omezují fantazii žáků.

Internet a počítač vůbec je médium, které propojuje všechny dosud zmíněné možnosti prezentace příběhu. Na webových stránkách je možné číst příběhy, názory a myšlenky lidí z různých sociokulturních prostředí, dívat se na videa i poslouchat audio záznamy. Spíše, než způsobem předání příběhu je nástrojem. Prostřednictvím internetu je také možná audiovizuální komunikace, která může být také využita pro zprostředkování příběhu. Bořivoj Brdička ve svém nedávno uvedeném textu „Dejme se do vyprávění digitálních příběhů!“ píše

o prostředích na internetu, kde se příběhy shromažďují, a je možné jak si číst příběhy jiných, tak publikovat své vlastní. (Brdička, 2007)

8.4 Shrnutí kapitoly

Hlavními a nejběžnějšími způsoby, jak příběh do výuky uvést, je jeho čtení či vyprávění. Kromě toho je samozřejmě možné využít i moderní technologie, které nabízejí mnoho možností od sledování filmové podoby příběhu po vyprávění příběhu po síti prostřednictvím internetu. Existují způsoby, jak uvedení příběhu zpestřit, a často nemusí být technicky ani časově náročné a mohou mít velmi pozitivní přínos.

9 Metody práce s příběhem

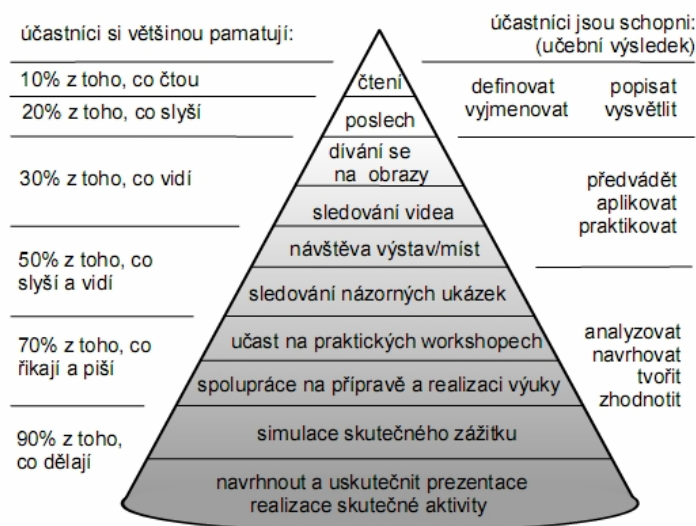
Existuje mnoho metod, které lze ve výuce využít v kombinaci s příběhem. Tyto metody se dají dělit podle určitých aspektů. Například na slovní, názorně demonstrační a praktické, nebo na srovnávací, induktivní, deduktivní a analyticko-syntetické. (Kalhous, 2002) Dají se dělit také podle toho, do jaké míry je k nim potřeba aktivní zapojení žáka (přednáška vyžaduje méně, než pokusy). V této kapitole se zaměřím především na metody aktivní výuky. Příběh může buď být použit sám o sobě - pro úspěšnou hodinu vlastně stačí vybrat jeden z nápadů, jak příběh odprezentovat, o kterých jsem psala v předchozí kapitole. Příběh může ale také rozehrávat následující aktivitu, či výklad, být jakýmsi odrazovým můstkem, motivačním prvkem. Nebo naopak aktivitu / výklad uzavírat a poskytovat tak praktický příklad, či jiný úhel pohledu na danou tematiku. Podílí se tak na fixaci získaných dovedností a vědomostí. Podle těchto tří fází výuky, v nichž by mohl být příběh dobře využit, navrhuji v druhé části kapitoly tři způsoby práce s ním. Tyto způsoby jsou vlastně kombinací různých metod, které jsem vybrala s respektem ke školnímu prostředí a zároveň s důrazem na aktivní participaci žáků. Při výběru jsem vycházela z metod, které znám ze své praxe v oblasti práce s mládeží a ze zkušenosti z vlastní sedmnáctileté návštěvy formálních vzdělávacích zařízení. Všechny metody, které v této kapitole zmiňuji jsem sama vyzkoušené jak v pozici účastníka, tak v pozici lektora. Je nutno dodat, že praxe z práce s mládeží a zkušenosti s různými metodami jsou převážně z oblasti neformálního vzdělávání.

9.1 Metody aktivní výuky

V prostředí základní školy je volba formy výuky stále ještě velmi omezená. Je tomu tak vzhledem k pevnému rozvrhu vyučovacích hodin, v němž se střídají předměty většinou hodinu po hodině. Jak školní rozvrh, tak i klasické prostory škol vedou k jednoznačnému upřednostňování hromadných forem vyučování.

Hromadné formy vyučování jsou velmi omezující pro volbu metod výuky. Jednoznačně nejčastějšími jsou ty, které fungují na základě jednostranné komunikace, kdy učitel komunikuje žákovi studijní obsahy. Takovými metodami je například, popis, názorná ukázka (kterou provádí učitel), vysvětlování, a spadá sem i vyprávění. Žáci se tedy učí prostřednictvím sluchu, případně zraku. Nejen, že lidé mají různé styly učení (tzv. learning styles), někomu tedy učit se pouze poslechem nemusí vůbec vyhovovat a je tak znevýhodněn, ale především je velmi dobře znám význam aktivního zapojení žáků do výuky. Teoretický podklad je k tomuto tématu možné hledat v práci Sharon Shapirové či Edgara Dalea. Já jeho

důležitost odvozuji mimo jiné i z vlastní zkušenosti, kterou mám jako student, a ze své práce s mladými lidmi v pozici lektora či facilitátora. Důležitost aktivního zapojení účastníka vzdělávací aktivity znázorňuje takzvaná „Dale's Cone of Experience“. Doslovně přeloženo tedy Daleův kužel zkušenosti neboli Daleova pyramida (viz obr.6). Podle Daleova modelu si člověk zapamatuje pouze 10% toho, co si přečte, a 20% toho, co mu vypráví někdo jiný. Na opačném konci kuželu, kde je zapamatování značně vyšší, kolem 70 %, se pak řadí aktivity při nichž člověk sám něco říká, či píše. Aktivity, jichž se sám aktivně účastní dosahují až 90% úspěšnosti v ohledu na zapamatování a na použití v budoucnosti (handout k semináři T4T Istanbul 2006, pořádanému European Federation of Intercultural Learning).



Obr.6 Daleova pyramida – zpracování převzato od Raymonda S. Pastora (Pastor, 2003)

Z Daleovy pyramidy je tedy patrné, že pro vzdělávání jsou vhodné metody, které žáka co nejaktivněji zapojují. Proto by bylo vhodné i použití příběhu v multikulturní výchově kombinovat s metodami, které to umožňují.

Běžné hromadné formy výuky by měly být vždy spojené alespoň se zmiňovanou reflexí, aby žák dostal možnost se aktivněji zapojit. Otázky kladené učitelem žákům a podpora tázání se žáků v rámci reflexe přispívají k tomu, že komunikace učitel - žák není jen jednostranná a student je více vtažen do tématu. Krom toho je možné zapojit různé aktivity jako hraní scének, aktivní sbírání nápadů k určitému příběhu, jeho tématu atd. V následující podkapitole se budu aktivním metodám v kombinaci s příběhem věnovat.

9.2 Fáze výuky

Příběh je možný využít v různých fázích výuky, jak bylo předesláno v úvodu kapitoly. Zdeněk Kalhous uvádí pět fází výuky: motivační, expoziční, fixační, diagnostickou a aplikační. (Kalhous, 2002) Zaměřím se na první tři z těchto pěti v následujících podkapitolách. Na jednom příběhu budou představeny některé metody, které je při práci s příběhem v multikulturní výchově možné využít. Většina sborníků metod a aktivit určených pro školní i mimoškolní vzdělávání většinou nabízí mnoho témat a mnoho metod. Většinou jsou psány jako sbírka nápadů, které je možno rovnou uplatnit bez delšího zamýšlení se a téměř beze změn. Téma je spojeno s některou z metod a často jsou uvedeny i cíle, jichž je

možno danou aktivitou dosáhnout. Nechci zde navrhnout takovéto „instantní“ aktivity. Ráda bych u jednoho příběhu navrhla cíl, který je možno s jeho pomocí naplňovat, a některé z metod, které by v tom napomohly. Záměrem je nechat tak „ochutnat“ z široké škály možností a poskytnout inspiraci k přípravě vlastních aktivit. Metody budou ukazovány přímo na konkrétním příběhu, aby bylo možné si jejich průběh co možná nejlépe představit. Vyabstrahovat metodický postup, který by pak bylo možno použít i u jiných příběhů, by nemělo být náročné.

Jako rámec použiji zmiňované tři fáze výuky a pro každou z nich nabídnu jednu možnost, jak příběh využít. Toto vymezení dává jasný rámec a určité zasazení následujícím návrhům.

9.3 Práce s příběhem

Podle rozhovoru „Šoupli mě rovnou do kuchyně“ ze stránek www.czechkid.cz jsem napsala krátký příběh viz příloha 1., s jehož motivem budu dále pracovat.

Motiv příběhu:

Danielovi je 17, pochází z romské rodiny a učí se v hotelové škole již druhým rokem na číšníka. Škola ho docela baví, ale je dost zklamaný. Když hledá brigádu, tak má velký problém. Stalo se mu již několikrát, že se po telefonu domluvil s majitelem restaurace, ale když přišel na místo, řekli mu, že místo číšníka je už obsazené, že může pomáhat v kuchyni, jestli chce. I na hotelu, kde mají praxi, Daniel většinou není „na place“, ale dostane za úkol pomáhat v kuchyni. Je našťvaný. Stěžuje si kamarádům a říká, že je to určitě kvůli tomu, že je Rom.

Při práci s příběhem je možné příběh libovolně prodloužit nebo zkrátit. Převést ho celý do přímé řeči nebo využít jen jeho motiv. Já využívám při ukázce způsobu práce s příběhem různé verze, které jsou uvedeny v příloze.

Standardní postup při přípravě vzdělávací aktivity je vytyčit si cíle (co možná nejkonkrétnější) a podle cílů zvolit metodu a nástroj (v našem případě tedy vhodný příběh). Na realizaci takového postupu je ale potřeba dobrý přehled, co je možné v oblasti nástrojů najít. Vzhledem k tomu, multikulturní výchova a práce s příběhem v jejím rámci není zatím moc cíleně realizovaná, tak pracuji s předpokladem, že pouze velmi málo lidí má v hlavě zásobárnu příběhů, z nichž by mohl volit, podle cíle a metody. Proto jsem zvolila cestu práce „od příběhu“. Vychází z konkrétního příběhu, ať už vlastního, nebo někde nalezeného. Nejdříve je třeba hledat potenciál, který je v příběhu obsažen s ohledem na naplňování cílů multikulturní výchovy. Ze seznamu cílů je pak třeba zvolit jen omezený počet. Bylo by vhodné, aby se volba cíle odehrála na základě potřeb skupiny pro níž je práce s příběhem připravována. Pokud samozřejmě při hledání potenciálu příběhu nebude nalezen žádný cíl, který by byl vhodný pro skupinu, pak nemá smysl s příběhem dále pracovat a bylo by vhodné najít jiný. Když jsou identifikovány cíle vhodné pro cílovou skupinu, pak následuje hledání metody. Metoda musí pracovat s příběhem tak, aby co nejvíce přispěla k naplňování zvolených cílů multikulturní výchovy.

Tedy se tedy podívejme na určování cílů v praxi:

Téma příběhu Daniela se týká diskriminace, předsudků a částečně také lidské potřeby seberealizace a respektu ze strany okolí.

Práce s příběhem tedy může přispět k naplňování těchto cílů:

- Seznámení s psychickými a sociálními potřebami, které jsou společné všem lidem
- Vysvětlení pojmu diskriminace a jeho rozpoznávání v běžném životě
- Zprostředkování myšlenky bezpodmínečné rovnosti všech jedinců i skupin

To jsou pouze ty základní, které se k příběhu přímo pojí. V návazných aktivitách či při reflexi je možné pracovat i na naplňování dalších cílů, jako například získávání postoje, že je užitečné aktivně se zapojovat do potírání projevů diskriminace atd.

(Upozornění: Všechny jmenované cíle jsou obecné a zastřešují mnoho dílčích cílů proto rozhodně nemůžeme očekávat, že k jejich naplnění stačí jedna aktivita.)

Jako cílovou skupinu si pro úplnost příkladu zvolíme 8 ročník základní školy. Podle cílové skupiny se rozhodnu pro jeden ze jmenovaných cílů.

Pro další práci volím tedy cíl „vysvětlení pojmu diskriminace a jeho rozpoznávání v běžném životě“.

A teď se již můžeme podívat na to, jak je možné s příběhem v jednotlivých fázích výuky zacházet.

9.4 Příběh jako uvedení do tématu

První z možností je využít příběh jako úvod ke zpracovávání určitého tématu, v takzvané motivační fázi výuky. Využití příběhu tímto způsobem je velmi přínosné obzvláště, když pak následuje metoda jako přednáška. Příběh, který si dokáží žáci představit může napomoci jejich zájmu o dané téma.

V následujících řádcích je popsán příklad, jakými metodami je možné pracovat s určitým příběhem, aby tak byl naplňován zvolený cíl. Tedy, aby žáci porozuměli pojmu diskriminace a uměli jej rozpoznat v běžném životě“.

Postup:

1. Úvod – téma hodiny, kontext tématu jak reálný, tak v rámci dalších vyučovaných témat, cíl hodiny
2. Seznámení s příběhem (viz příloha 1). Nápad viz kapitola „Představení příběhu“
3. Reflexe. O čem příběh byl a zda žáci znají z vlastní zkušenosti něco takového nebo jestli by uměli dát příklad něčeho obdobného.
4. Přednáška. Vhodné začít otázkou, zda by někdo uměl definovat co je to diskriminace. Pokud se někdo o definici pokusí, využít to jako odrazový můstek pro další výklad.
5. Brainstorming. Přednášku je vhodné proložit interaktivnější metodou. Například právě brainstormingem (sbíráním nápadů z pléna k určité otázce) na téma Jak se cítí člověk, když je diskriminován? (Pak je možné pokračovat dál ve výkladu. Navázat lze třeba tématem: Ví diskriminovaný člověk vždy o tom, že je diskriminován? Nebo: Jak je možné pomoci někomu, pokud si mi stěžuje, že je diskriminován?)
6. Na závěr celého bloku by měl být dostatek času věnován reflexi celé aktivity. Nápady na otázky viz kapitola „Reflexe“

Zvolila jsem metodiku přednášky proloženou aktivní metodou brainstormingu. Tradiční metodu výuky, tedy přednášku, brainstorming oživí a pomůže studenty aktivně zapojit. Zároveň není náročný na organizaci a čas.

9.5 Příběh jako nástroj fixace vědomostí

Druhou možností, jak využít příběh je zařadit ho po určité aktivitě, která byla spíše teoretického rázu, nebo kde by bylo potřeba zasadit ji do konkrétního a praktičtějšího rámce.

Postup:

1. Úvod – téma hodiny, kontext tématu jak reálný, tak v rámci dalších vyučovaných témat, cíl hodiny
2. Práce ve dvojicích. Úkolem je napsat, co je to diskriminace.
3. Sesbírání definic. Učitel shrne výsledky práce studentů, zeptá se, jak se žákům v předchozí aktivitě pracovalo a vyzve je, aby mu posupně říkali, co ve dvojici napsali a výsledky sepisuje na tabuli.
4. Výklad. Učitel seznámí žáky s definicí slova diskriminace, případně s pojmy, které se k tomu pojí.
5. Příběh (zde funguje jako jakási názorná ukázka). Žáci čtou příběh Daniela na role. Příběh Daniela viz příloha 2.
6. Reflexe. Nápady viz kapitola „Reflexe“. Neměly by chybět otázky na všechny jednotlivé části programu.

Zde je tedy navržena práce ve dvojicích. Ta má krom výhody, že zapojuje všechny žáky (i když samozřejmě ve dvojici se většinou je jeden aktivnější a druhý pasivnější) také tu výhodu, že podporuje spolupráci.

Příběh zde má roli příkladu, nad kterým pak mohou žáci dobře diskutovat a využívat své nově nabyté teoretické znalosti.

9.6 Příběh jako hlavní nástroj

Do této kategorie by velmi dobře spadala tvorba příběhů na zadané téma. Ale dá se vymyslet i jiné použití příběhu jako hlavního nástroje. Například dramatické ztvárnění různých příběhů s podobnou tematikou poskytne žákům možnost podívat se na téma z více stran a prostřednictvím hraní rolí dostanou příležitost vyzkoušet si určitou situaci.

1. Úvod – téma hodiny, kontext tématu jak reálný, tak v rámci dalších vyučovaných témat, cíl hodiny
2. Hraní krátkých scének. Rozdělení žáků do menších skupinek po 4-6. Každá skupinka dostane zadání vytvořit scénku na dané téma. Témata jsou různá, ale pojí je, že se vždy jedná o diskriminaci (krom příběhu Daniela viz příloha 3 – Roma, který se uchází o zaměstnání a je na základě barvy pleti odmítán, mohou být témata diskriminace cizinců formou dvojí ceny, různé platové podmínky pro ženy a muže na stejném zaměstnaneckém postu, homosexuální pár má obtíže při hledání podnájmu, je možné dát i případ pozitivní diskriminace).
3. Reflexe
4. Případně další práce s tématem.

Hraní krátkých scének sice je již trochu časově náročnější a také musí být dobře vedena následná reflexe, ale na druhou stranu nabízí žákům možnost opravdu pochopit a dokonce i prožít, co dané téma může obnášet. Na zmiňované Daleově pyramidě by se dala zařadit mezi aktivity, které mají největší efekt, co se pochopení a zapamatování týče.

9.7 Shrnutí kapitoly

S příběhem je možné pracovat různými metodami. Buď může napomáhat k pochopení tématu, které je zpracováno pomocí jiných nástrojů a metod, nebo může být aktivita sama o sobě zaměřena právě na něj. V této kapitole bylo uvedeno několik příkladů, jak s příběhem v oblasti multikulturní výchovy ve škole pracovat.

10 Multikulturní vzdělávací projekty pracující s příběhy

V této kapitole bych ráda představila některé z mnoha projektů, které se věnují tématice multikulturní výchovy a jako svůj prostředek si zvolily právě příběh. Rozhodla jsem se toto téma zařadit do své práce proto, že projekty mohou být dobrým zdrojem, kde načerpat inspiraci pro multikulturní výchovu. Některé z nich jsou přímo určeny pro využití ve školním prostředí a jiné se zabývají multikulturní tematikou, ale nejsou původně zamýšleny pro využití ve formální výuce. Projekty spadající do první skupiny se v souvislosti se zaváděním multikulturní výchovy do škol v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pomalu šíří. Ty, které patří do druhé skupiny, tedy ty, které se soustředí spíše na mimoškolní osvětu, ale nejsou učitelům zapovězeny, ba právě naopak. Mohou být využity jako cenné zdroje nápadů, jak zpestřit, obohatit a zkvalitnit školní vyučování multikulturních témat.

10.1 Czechkid

Czechkid, v doslovném překladu názvu tedy české dítě, je projekt, který byl představen veřejnosti začátkem roku 2007. Jedná se o volně přístupné webové stránky, které byly vyvíjeny za účelem nabídnout základoškolským (a středoškolským) pedagogům nástroj, který by usnadnil, zefektivnil a ztraktivnil multikulturní výuku na školách.

Na webových stránkách www.czechkid.cz se představuje skupina mladých lidí, kteří zvou studenty a nejen je k tomu, aby se seznámili s jejich rodinami, zálibami, zvyky či náboženstvím. Postavičky jsou fiktivní, nemají reprezentovat přesnou multikulturní situaci v České republice, ale přiblížit diverzitu, která zde existuje. Na stránkách můžeme postavičky doprovázet některými běžnými situacemi a formou rozhovoru (chatu), který probíhá mezi nimi se dozvědět něco více o tom, co si myslí, jak vidí svět kolem sebe a jaký mají názor na různá někdy až ožehavá témata. Česká verze projektu vznikla na základě stránek www.britkid.org, které vytvořil pro anglické prostředí Chris Gain. Česká verze převzala nápad a technické řešení stránek, ale vytvořila zbrusu nový obsah, tak aby odpovídal multikulturní realitě v České republice.

Příběh se v rámci Czechkidu objevuje ve více formách. Jednou formou je vyprávění postav o sobě samých. Z jednotlivých kategorií je možné sestavit si osobní příběh postavy a prostřednictvím jeho čtení se s ní seznámit. Další formou jsou rozhovory postav, které se většinou odehrávají kolem určitého tématu a všichni zúčastnění se k němu vyjadřují a popisují své zkušenosti a myšlenky s ním spojené. Poslední formu, která asi nejvíce odpovídá běžnému užšímu pojetí termínu příběh, reprezentují příběhy, které jsou obsaženy v materiálech pro pedagogy v dokumentech pod odrážkou „Texty spojené s dialogy“. Tyto příběhy odpovídají také nejvíce tomu, k čemu jsem v této práci označení příběh vztahovala.

Pro ilustraci jeden z příběhů:

Pan Vasyl přišel do ČR za prací. Bylo mu jasné, že doma na Ukrajině nebude moci dopřát svým dětem dobré vzdělání, protože ho zkrátka nezaplatí. Sám vystudoval hru na saxofon a učil několik let na střední škole hudební výchovu. Když přišel do ČR, zjistil, že z učitelského platu jen těžko zaplatí nájem. Sehnal si tedy práci na stavbě, zajistil si patřičné pracovní povolení a požádal o nové vízum. Dokud tyto věci nebyly vyřízeny, nemohl učitelské místo opustit – jinak by musel vycestovat za hranice ČR a v Kyjevě či jinde čekat několik týdnů na rozhodnutí českých úřadů. Poté tedy začal pracovat jako námezdní dělník a naučil se všechny práce, které mohou být potřebné na drobných stavbách (zedničinu, obklady a dlažby...). Rozhodně si ale nestěžuje. Je tady už několik let i se svou ženou a dětmi, naučil se česky, dětem platí soukromou školu, kde se toho podle něj naučí víc. K hraní na saxofon se už vrátit nechce – stejně by se tím neuživil. (Kocourek, Moree, 2006)

K projektu patří i manuál, jak s příběhy pracovat. V této příručce „Metodické náměty pro pedagogy“ je možné najít rady a nápady, jak nakládat s texty, které jsou přístupné na webových stránkách. Jedná se spíše o nástin možností, než vyčerpávající výčet metod s nimiž je možné pracovat. Mají sloužit k tomu, aby si pedagog udělal představu, jak je možné materiál z webových stránek interaktivně využívat ve výuce. Metody zde zmíněné pokrývají široké spektrum - od napsání eseje za domácí úkol, přes brainstorming a diskuzi až k malování. (Moree, s.d.)

10.2 Living Library

V roce 2000 vznikl v Dánsku nápad nabídnout návštěvníkům kulturního festivalu knihovnu, která by měla být nástrojem boje proti násilí, diskriminaci a předsudkům. Tato knihovna ovšem byla speciální nejen ve své tematice, ale i v tom, že na místo knih půjčovala zájemcům k rozhovoru různé osoby. Anglický název projektu „Living Library“ v češtině tedy „Živá knihovna“ vskutku dobře odráží to, co se pod ním skrývá.

Celý nápad je vlastně poměrně jednoduchý, a právě možná díky tomu tak účinný. Existuje speciální knihovní řád, který musí čtenáři dodržovat, když si chtějí člověka-knihu vypůjčit. Nalezneme tam body jako: čtenář se ke knize chová s úctou, po uplynutí výpůjční lhůty (většinou 30-45min) knihu musí vrátit ve stejném fyzickém a mentálním stavu jako byla vypůjčena, kniha není schopná poskytovat více informací, než je v ní napsáno atd.

Vypůjčením knihy se čtenář k těmto pravidlům, s nimiž byl předem obeznámen, zavazuje. Krom toho, že místo knih jsou lidé, probíhá vše opravdu jako v knihovně. Čtenář si může vypůjčit knihu z nabídky dle vlastního výběru, nebo pokud je právě vypůjčena může si knihu zarezervovat. Jen pro dokreslení představy by bylo vhodné zmínit, kdo například může být knihou – mezi knihami najdeme například muslima, homosexuála, policistku, drogově závislého a další, vždy záleží na pořadatelích, jak široký výběr knih se jim podaří zajistit.

Projekt dává možnost lidem zeptat se na otázky, které mají, setkat se s někým, kdo zastupuje skupinu, vůči které mají negativní, smíšené, či obdivné postoje. Nebo s někým, na koho jsou prostě zvědaví. Kniha vypráví své životní příběhy, které mohou být někdy velmi překvapivé, a také odpovídají na čtenářem kladené otázky (pokud jim ovšem nejsou nepříjemné). Čtenář tak dostane mnoho informací, které ho zajímají, má tak možnost změnit své představy a čelit předsudkům.

Od roku 2000 byl nápad již použit na více, než 10 festivalech po Evropě a převzaly ho i samy některé knihovny, které pak v omezeném čase (většinou v rámci nějakého kulturního programu) kromě knížek a CD půjčovaly i lidi. Rada Evropy vydala i manuál o Living Library, kterým se snaží zpřístupnit osvědčenou metodologii co nejvíce lidem (Abergel, 2005). V České republice se zatím podle dostupných informací žádná akce inspirovaná Living Library nekonala. Je to ale velmi zajímavý projekt a je možné se jím inspirovat i pro školní multikulturní výchovu. Ať už tak, že by v rámci projektového týdne učitelé a žáci připravili obdobnou akci, nebo je nápad převést pouze na to, že do hodiny učitel pozve zajímavého hosta, který má co vyprávět a využije některá z pravidel knihovny pro vytvoření jasných podmínek jak pro hosta, tak pro žáky.

10.3 Všude dobře, doma nejlépe

Francouzský projekt, jehož název v českém překladu zní „Všude dobře doma nejlépe“ je dokumentární cyklus o dětech a jejich domovech, který je určený především mladším divákům. Jednotlivé díly jsou krátkým nahlédnutím do domova a běžného života dítěte v jedné ze zemí světa. Každým dílem vždy provádí hlavní postava většinou ve školním věku a ukáže divákovi svůj domov. V České televizi můžeme sledovat jeho vysílání již od září 2005. V současnosti, tedy v červnu 2007 se pořad po skoro půlroční odmlce (únor 2007- červen 2007) vrací znovu na obrazovky.

Neobyčejný není tento dokumentární cyklus jen v tom, že nechává vyprávět samotné děti o zemi, kde žijí, ale i tím, že všechny informace jsou zasazeny do příběhového rámce. Příkladem, jak vypadá takový jeden díl, nám může být pozvánka ke sledování z webových stránek České televize:

„Uniassin z Madagaskaru. Uniassinovi je jedenáct let a právě má prázdniny. A protože má moc rád zvířata, přihlásil se na zvláštní brigádu: chtěl by působit jako dobrovolník v nedaleké lemuří rezervaci. Než se dozví, zda byl přijat, podíváme se spolu s ním a jeho rodinou na nedělní mši i na památky hlavního města. A pak už ... vzhůru za dobrodružstvím s lemury!“
(www.ceskatelevize.cz)

Jednotlivé díly jsou krátké (kolem 12 minut) a mohou tak sloužit ideálně pro rozehrání určitého tématu ve třídě. Dají se použít v rámci zeměpisu, nebo podle konkrétní tematiky k historii či biologii (každá země a i každý díl je specifický něčím jiným) a velmi jednoduše je možné zapojit při reflexi příběhu v rámci určitého předmětu právě multikulturní výchovu.

Jak bylo zmiňováno již v předchozích kapitolách, pro učení je reflexe nepostradatelná. Pokud se tedy žák ve svém volném čase dívá na vzdělávací programy, jako je tento, je to pro něj určitě přínosné, ale pokud se tak děje ve škole a je k tomu připojena navazující aktivita, která především obsahuje reflexi, pak si může uvědomit a odnést z celé aktivity mnohem více vědomostí. Zpracování ve škole dává pořadům hlubší dimenzi.

„Všude dobře, doma nejlépe“ je pouze jedním příkladem z v současné době poměrně velkého počtu pořadů se zaměřením na multikulturní tematiku. Jeho velkou výhodou je délka a zacílenost na věkovou skupinu, která odpovídá žákům základní školy. Poskytuje tedy materiál, který se dá velmi snadno bez dalších úprav využít. Ostatní programy většinou tak vyhovující nejsou a proto vyžadují úpravu před využitím (výběr části atd.).

10.4 Shrnutí kapitoly

Czechkid, Living Library a Všude dobře, doma nejlépe, tedy tři projekty představené v této kapitole ukazují pouze zlomek z toho, co existuje. Mnoho příběhových materiálů a odkazů na ně je možné najít například také na stránkách www.varianty.cz.

Výstupy z projektů mohou sloužit jako inspirace a mohou i poskytovat rady a materiály pro práci s příběhy v multikulturní výchově.

11 Závěr

Cílem této práce, kterou jsem nazvala „Využití příběhů pro multikulturní výchovu na školách v České republice“ bylo upozornit na význam příběhu jako nástroje pro multikulturní výchovu. Na počátku práce byla jednoduchá a poměrně povrchní úvaha nad cíli multikulturní výchovy, které jsem četla v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (Výzkumný, 2005): Co člověku pomůže více porozumět, jak důležitá je rovnost lidí v jejich různosti, než vyprávění lidí, kterým byla rovnost odepřena? A jakým způsobem člověk lépe pochopí, že všichni lidé mají stejné základní potřeby, než tak, že mu lidé z různých koutů světa vypráví svůj příběh a to, co jim kdy scházelo? Nenapadlo mě nic „lepšího“ a nic, co by „pomohlo více porozumět“ než příběh. Otázky vztahující se k tomu, že příběh umí zvláštním způsobem zprostředkovat něco, co data a faktický výklad nedovedou, mě zaujaly a dovedly až k tomu, že jsem se ve své bakalářské práci zaměřila na dvě hlavní otázky: Co může práce s příběhem multikulturní výchově nabídnout a jakým způsobem lze s příběhem v multikulturní výchově pracovat?

První otázce jsem věnovala počáteční část práce až do šesté kapitoly (včetně). V této části jsem došla k několika závěrům, které jsou vzájemně provázané. Příběhy mají velký význam pro vzdělávání, již od dávných dob slouží jako výchovný a vzdělávací prostředek. Skrze příběhy jsou předávány kromě informací i hodnoty. Hodnoty jsou stěžejní součástí kultury a základem pro budování osobních postojů k okolnímu světu – odtud tedy výchovný účinek příběhů.

Význam příběhu pro vzdělávání byl v moderní době potlačen honbou za pravdivostí a objektivními informacemi. V současné době je však uznávána a ceněna i pluralita názorů a pohledů na svět a objektivnost ztrácí svou zcela výsadní pozici. Příběhy jsou pomalu zbavovány nálepky „zábava pro volnou chvíli“ a znovu dostávají příležitost být platným zdrojem poznání a osobního rozvoje (př. mikrohistorie).

Příběh je nástrojem, prostřednictvím něhož se již po tisíciletí předávají hodnoty, na jejichž základě lidé zaujmají určité postoje. Právě na multikulturní výchovu je apelováno, aby žákům postoje zprostředkovala. V naplňování tohoto nelehkého úkolu by tedy práce s příběhy měla napomoci. Jedná se zatím ale pouze o teorii, praktický výzkum v této oblasti by byl zajisté velmi zajímavý a objevný. Oblast postojů lze však na rozdíl od oblastí znalostí zkoumat jen velmi obtížně.

Příběhy také mají moc zprostředkovávat životní zkušenost. K tomu byly také vždy užívány. Tento aspekt je důležitý pro multikulturní výchovu a to především v zemích, jako je Česká republika, kde procento lidí s jiným národnostním či etnickým původem je poměrně malé. Většina multikulturních konfliktů vzniká z nedorozumění a ze strachu z cizího, jiného, z toho, co neznám. Právě prostřednictvím příběhů je možné tento pocit cizosti a uzavřenosti vůči jinému zmenšit, ne-li odstranit. Pokud se seznámím se životní zkušeností někoho z Afghánistánu, nebo se životní zkušeností někoho, kdo velmi dobře zná jednoho či více Afghánců, pak je méně pravděpodobné, že se při osobním styku s někým z Afghánistánu budu cítit nepříjemně, nebo se dokonce iracionálně čehosi obávat.

Druhou otázkou, tedy jak s příběhy pracovat, jsem se zabývala v kapitole sedm až deset. Možností je skutečně velmi mnoho. Navrhla jsem proto několik metod, jak s nimi pracovat a přidala jsem pár nápadů. Upozornila jsem také na několik projektů, které příběh a

multikulturní výchovu spojují. Je možné z nich čerpat jak materiály, tak inspiraci. Kromě konkrétních nápadů a rad je velmi důležité uvědomit si také obecné zásady, jak s příběhem zacházet, aby jeho využití přineslo dobré výsledky. Za nejdůležitější zásadu práce s příběhem považuji reflexi.

Pokud je s příběhem pracováno jako s prostředkem výuky, je pro co největší úspěch potřeba dodržovat několik věcí. Ty sice nejsou zvláště objevné, spadají do didaktické teorie, ale je dobré o nich vědět a mít je na paměti. Nejvýznamnější je právě důležitost reflexe. Pokud se člověk nezamyslí nad tím, co mu příběh přinesl, uvědomí si jen zlomek z toho, co by mohl, a vzdělávací či výchovný efekt je tak mnohem menší.

Téma práce, které jsem si zvolila, úzce souviselo s okruhem mých zájmů. Jeho zpracovávání mě naplňovalo touhou vědět víc a zřejmě díky tomu jsem objevila jeho až nečekanou hloubku a provázanost s různými obory. Kromě toho, že jsem díky této práci odhalila, co se skrývalo za mým pocitem, že „příběh je skvělý prostředek k naplňování cílů multikulturní výchovy“, jsem našla i mnoho věcí, které bych ráda využila pro svou další činnost v oblasti práce s mládeží. Velmi ráda bych například v České republice uspořádala něco obdobného jako „Living Library“. Téma příběhů v multikulturní výchově tedy pro mě dopsáním práce rozhodně nekončí.

12 Seznam použité literatury a zdrojů

Literatura

Abergel, Ronni et al. 2005. *Don't judge a book by its cover. Living Library Organiser's Guide*. [online] [cit. 2007-04-20]. Dostupné z: <<http://www.eycb.coe.int/eycbwwwroot/HRE/eng/documents/LL%20english%20final.pdf>>

Banks, James A. 1989. *Multicultural Education Issues and Perspectives*. Boston

Barker, Chris. 2006. *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál

Brander, Patricia et al. 2006. *KOMPAS – Manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. Praha: Argo

Broklová, Zdeňka. 2006. *Principy zážitkové pedagogiky ve výuce fyziky*. [online] [cit. 2007-05-03]. Dostupné z : < http://kdf.mff.cuni.cz/~broklova/_materialy/phd/DIDFYZ2006_broklova.pdf>

Breníková, Markéta. 2005. *Příběhy pro chytré děti*. Praha: Granada Publishing

Brdička, Bořivoj. 2007. *Dejme se do vyprávění digitálních příběhů!* [online] [cit. 2007-06-10]. Dostupné z: <<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=103781&CAI=2152>>

Budil, Ivo T. 1999. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. Praha: Triton

Buryánek, Jan. s.d. *Definice a cíle interkulturního vzdělávání* [online] [cit. 2007-05-02]. Dostupné z : < <http://varianty.cz/download/doc/texts/16.pdf>>.

Čáp, Jan, Jiří Mareš. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál

Čechová, Barbara a kol. 2006. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: www.scio.cz s.r.o.

Český statistický úřad. 2007. *Počet cizinců v ČR*. [online] [cit.2007-05-11]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu>

Dohnal, Robert. 2004. *Vyprávět příběhy. Jaké učebnice dějepisu potřebujeme?* [online] [cit. 2007-06-10]. Dostupné z: <<http://www.dejiny.nln.cz/archiv/2004/52004-08.html>>

Drbohlav, Dušan. 2001. *Evropa a proces mezinárodní migrace (se zvláštním důrazem na země Evropské unie a Evropského společenství volného obchodu)*. [online] [cit.2007-05-11]. Dostupné z: <http://www.europeum.org/disp_article.php?aid=320&lang=en>

Dyson, Anne Haas, Celia Genishi. 1994. *The Need for Story. Cultural diversity in classroom and community*. USA: National Council of Teachers of English

- Egan, Kieran. 2001. *Memory, Imagination and Learning: Connected by the Story*. [online] [cit. 2007-05-23].
Dostupné z : <<http://www.educ.sfu.ca/kegan/MemoryIm.html>>
- Faltýn, Jaroslav. 2005. *Multikulturní andragogika*. Praha: Univerzita Karlova
- Flechsigt, Karl-Heinz. 2000. *Kulturelle Orientierungen*. Internet Arbeitspapier. Gottingen: Institut für interkulturelle Didaktik [online] [cit. 2007-06-02]
Dostupné z : <<http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps1-00.htm>>
- Giddens, Anthony. 2001. *Sociologie*. Praha: Argo
- Ginzburg, Carlo. 2000. *Sýr a červi: svět jednoho mlynáře kolem roku 1600*. Praha: Argo
- Goral, Ladislav. 1998. „Romové a Evropa“. In Tatjana Šišková (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál
- Hartl, Pavel, Helena Hartlová. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál
- Hladík, Jakub. 2006. „Reflexe multikulturalismu v současné výchově“. In *Výchova k občanství v rámci školního vzdělávacího programu se zaměřením na potírání rasové a národnostní nesnášenlivosti*. Olomouc: UP, s. 71-80.
- Hofstede, Geert. 2001. *Culture's consequences – Values and culture* Thousand Oaks: Sage
- Jirásek, Ivo. 2004. „Vymezení pojmu zážitková pedagogika“. *Gymnasion – časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004/1 s.6-12
- Jouza, Ladislav. 2004. *Pracovní pobyt zaměstnance v Unii*. [online] [cit.2007-05-11].
Dostupné z : <<http://www.profit.cz/print.php?iArt=7294>>
- Kalhous, Zdeněk, Otto Obst et al. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál
- Kocourek, Jiří, Dana Moree. 2006. *Cizinci na trhu práce v České republice*. [online] [cit. 2007-06-10]. Dostupné z : <<http://www.czechkid.cz/si1430.html>>
- Kolektiv autorů. 2002. *Interkulturní vzdělávání I*. [online] [cit. 2007-05-20].
Dostupné z : <<http://www.varianty.cz/cdrom/>>
- Lederbuchová, Ladislava. 2002. *Průvodce literárním dílem. Výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jinočany: H&H
- Losche, Helga. 2003. *Interkulturelle Kommunikation*. Augsburg: ZIEL
- Mae, Michiko. 2001. *Transkulturalität als neues Paradigma nd sozialwissenschaftliche Japanforschung*. [online] [cit. 2007-06-01].
Dostupné z : <<http://www.uni-duesseldorf.de/home/Jahrbuch/2001/PDF/pagesmae.pdf> >

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. Praha: Tauris

Moree, Dana. 2006. *Multikulturní výchova*. [online] [cit. 2007-05-15].
Dostupné z : <<http://czechkid.cz/si1390.html>>

Moree, Dana. s.d. *Metodické náměty pro pedagogy*. Praha: British Council
Nossrat, Peseschkian. 1999. *Příběhy jako klíč k dětské duši*. Praha: Portál

Moree, Dana, Karl-Heinz Bittl. 2007. *Dobrodružství s kulturou - transkulturní přístup k česko-německé práci s mládeží*. Plzeň: Tandem

Pastor, Raymonda S. 2003. *Principles of Teaching* [online] [cit. 2007-06-08].
Dostupné z: <teacherworld.com/potdale.html>

Petrusek, Miloslav. 2006. „Národní identita v globalizujícím se světě (rizika a výzvy naivního multikulturalismu a militantního nacionalismu).“ In *Výchova k občanství v rámci školního vzdělávacího programu se zaměřením na potírání rasové a národnostní nesnášenlivosti*. Olomouc: UP, s. 21-31.

Petříček, Miroslav. 1997. *Úvod do (současné) filosofie*. Praha: Hermann & synové

Prudký, L. (2005). *Přináležítost k národu, vztahy k jiným národnostem a k cizincům v České republice*. Praha: KVDO

Průcha, Jan. 2001. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Praha : ISV

Průcha, Jan, Eliška Walterová, Jiří Mareš. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál

Průcha, Jan, Eliška Walterová, Jiří Mareš. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál

Průcha, Jan, Eliška Walterová, Jiří Mareš. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál

Průcha, Jan, Eliška Walterová, Jiří Mareš. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál

Pütz, Robert. 2004. *Transkulturalität als Praxis. Unternehmer türkischer Herkunft in Berlin*
Transcript Verlag

Rathje, Stefanie. 2006. *Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzeptes*. [online] [cit. 2007-04-08].
Dostupné z: <<http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps1-00.htm>>

Richterová, Daniela. 2006. *Globalizace*. [online] [cit. 2007-05-10].
Dostupné z: < <http://www.czechkid.cz/si1050.html>>

Sokol, Jan. 2004. *Malá filosofie člověka a slovník filosofických pojmů*. Praha : Vyšehrad

Statistics Netherlands. 2007. [online] [cit.2007-05-11].
Dostupné z: <<http://www.cbs.nl/en-GB/menu/themas/bevolking/cijfers/default.htm>>

Šišková, Tatjana. 1998. Projekt: Výchova k toleranci a proti rasismu v pražských školách. In Tatjana Šišková (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Protál

Trávníček, Jiří. 2003. *Příběh je mrtev? Schizmata a dilemata moderní prózy*. Brno: Host

Turner, Mark. 2005. *Literární mysl. O původu myšlení a jazyka*. Brno: Host

Úmluva o právech dítěte. 1991. [online] [cit.06-10-05].

Dostupné z : <http://www.stopdetskepraci.cz/download/pdf/documents_2.pdf>

Výzkumný ústav pedagogický. 2005. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online] [cit. 2007-05-02] Dostupné z: <<http://www.rvp.cz/sekce/58>>

Welsch, Wolfgang. 1993. *Postmoderna jako etická a politická pluralita*. Praha: KPM

Welsch, Wolfgang. 1995.: „Migration und Kultureller Wandel“. In *Zeitschrift für Kulturaustausch* 45/1 [online] [cit. 2007-05-02].

Dostupné z: <http://www.forum-interkultur.net/fileadmin/user_upload/pdf/27.pdf>

Webové stránky:

www.britkid.cz [cit. 2007-05-21]

www.ceskatelevize.cz [cit. 2007-06-05]

www.czechkid.cz [cit. 2007-05-21]

www.rvp.cz [cit. 2007-05-08]

www.varianty.cz [cit. 2007-05-26]

13 Přílohy

Příloha 1

Šla jsem jednou odpoledne domů ze školy a vidím Daniela, kluka od sousedů, jak stojí proti zídce na konci naší ulice a našťvaně si o ni kope s míčem. Daniel je brácha mojí kamarádky Martiny se kterou se znám už ze školky a často jsem si k nim chodila hrát, když jsem byla malá. Ve školce jsem si vůbec neuvědomovala, že je Martina Romka, a i teď je mi to fuk, je to fajn kámoška. Když jsem byla od Daniela už jen kousek, tak jsem ho pozdravila a zeptala se, co dělá. Nevrlé na mě zavrčel, že co si jako myslím, že dělá? „Vypadáš dost našťvaně,“ prohodila jsem a chystala jsem se jít dál. Ale Daniel mi začal už klidnějším hlasem líčit, co se stalo. Je na hotelové škole a učí se na číšníka. Ve škole mají povinnou praxi a on jako jediný ze třídy ještě nedostal možnost zkusit si obsluhování hostů. Vždycky ho prý šoupnou do kuchyně. „Ale prosím tě, vždyť na tebe taky přijde řada. Přeci se střídáte...“ řekla jsem mu povzbudivým tónem. Ale moc to nepomohlo. „Já mám spíš pocit, že mě tam šéf ani nechce pustit“, odvětil. Ptala jsem se ho, jak na takovou věc přišel a Daniel začal popisovat, jakou má zkušenost ze shánění brigád. Když loni v létě sháněl brigádu, tak se mu několikrát stalo, že mu po telefonu řekli, že mají nedostatek personálu, a určitě o něho mají zájem. Když ale přišel, tak najednou obrátili a řekli, že místo nemají. Když se hlásil s kamarádem, který vůbec na číšníka nestuduje, tak vzali kamaráda a Daniel zase nic. Přišlo mi to divné, ale nevěděla jsem moc, co na to říci. Tak jsem jen pronesla: „To je teda smůla.“ Daniela to pobavilo, i když z jeho reakce, bylo poznat, že i trochu našťvalo. Smutně se usmál a řekl: „Smůla jo? Kde to žiješ prosím tě? Jsem černejší a oni prostě radši vezmou kohokoliv, hlavně, že je bílejší.“

Příloha 2

Daniel, kluk z romské rodiny, našťvaně kope míčem o zed'. V tu chvíli přichází Martina, kamarádka jeho sestry, se kterou se znají už odmala.

Martina: Čau, co prosimtě děláš?

Daniel: Co asi myslíš?

Martina: Vypadáš dost našťvaně?

Daniel: Taky že jsem.

Martina: A co tě tak vytočilo?

Daniel: Máme ve škole praxi... no a...

Martina: Jó, ty se učíš na číšníka, vid'?

Daniel: No právě. Těšil jsem se, jak budu dělat na place, ale oni se se mnou ani nebavili a šoupli mě rovnou do kuchyně.

Martina: Prosimtě, tak na tebe přijde řada příště, ne?

Daniel: To asi těžko, jsem jedinej ze třídy, kdo na place ještě nebyl...

Martina: A to se jako nestřídáte?

Daniel: Já mám pocit, že mě tam šéf nechce pustit.

Martina: Jaks na to prosím tě přišel?

Daniel: Nevim... O prázdninách to bylo něco podobnýho. Chtěl jsem jít na brigádu a do telefonu mi řekli, že mě určitě chtějí, že maj nedostatek personálu, ale jakmile jsem se tam ukázal, tak mi řekli, že místo nemaj. Tak jsem to zkusil ještě jinde a tentokrát se mnou hlásil i kámoš, co se vůbec neučí na číšníka. A hádej koho vzali ... no jasně, že jeho

Martina: V čem to jako je?

Daniel: To je jasný, jsem jim prostě asi moc černej.

Příloha 3

Role:

Daniel

Šéf restaurace

Kuchař

Číšnice

Daniel odpovídá telefonicky na nabídku práce v inzerátu. Šéf restaurace je rád, je sezóna, potřebují rychle někoho na výpomoc. Daniel se učí na číšníka, to je skvělá kombinace. Druhý den jde Daniel na smlouvanou schůzku, kde se má rovnou učit, jak to funguje. U vstupu do restaurace se ptá číšnice, kde je šéf. Ta na něj udiveně kouká a pak mu ukazuje cestu. Šéf je hodně překvapen, že Daniel je Rom. Dá mu nějakou práci a jde se poradit s kuchařem, co má dělat. Přemýšlí: Mít tu Roma jako číšníka, to by nám určitě odradilo zákazníky ...

Úkolem je vymyslet scénci konec a zahrát ji.