

Jak se vyrovnat s multikulturální a interkulturální výchovou ve vzdělávání učitelů?

Soňa Koťátková

Úvodní otázky k diskusi a úvaha nad problémem

Uvažujeme-li o multikulturální a interkulturální výchově, měli bychom si položit několik otázek. Stačí deklarovat potřebu multikulturální výchovy, začlenit ji v určitých širších souvislostech do RVP v celém systému vzdělávání, vydávat různé kvalitní odborné publikace a nechat na učitelích (i na těch budoucích), jak se s tím vyrovnají? Není potřeba zpřesňovat obsah pojmů multikulturalita a interkulturalita a hledat metody a přístupy, jak je ve vzdělávání učitelů naplnit? Mělo by jít převážně o hledání, jak by mohli učitelé na multikulturálních tématech spolupracovat napříč jednotlivými předměty? Bude stačit nalézt témata a uspořádat jejich obsah tak, aby v jednotlivých ročnících navazoval? Nebo je vhodnější koncipovat samostatný předmět, který bude mít cíle a převážnou část obsahu zaměřenou na multikulturální výchovu? A vedle toho se bude utvářet vzdělávací prostor pro interkulturální výchovu, např. v cílech a obsahu předmětu osobnostní a sociální rozvoj?

Současný stav praxe v různých stupních školního systému ukazuje na to, že učitelé se cítí v tomto typu práce ztraceni, ale lhostejné jim to není, jak ukazují mnohá jejich vystoupení na konferencích s touto tematikou.

V běžné společenské a pedagogické komunikaci i v učitelském povědomí se většinou terminologicky nerozlišují významy pro označení multikulturální a interkulturální výchova. Oba termíny se často zaměňují, jako by byly totožné. Odborníci zabývající se různými kulturami světa, jejich existencí vedle sebe i prolínáním a působením na soužití lidí to však zásadně jako shodné nevnímají (např. Čítanka textů k problematice multikulturalismu, 2003). Snahy dostat tuto problematiku do vzdělávání od nejútlejšího věku mají nezpochybnitelně svoji hodnotu. Proto je stále důležitější vyjasnit si oba pojmy, formulovat jejich cíle, jejichž naplňování může být pro děti (žáky, studenty) i celou společnost přínosné a nalézt způsoby, jak je efektivně realizovat.

Pohled na shodu a odlišnost v terminologickém vymezení

Oba termíny „multikulturální“ a „interkulturální“ mají odlišný význam a měl by jim také ve výchově příslušet jiný cíl výchovného působení a jiné prostředky k jeho dosažení.

Společným a výchozím pojmem je kultura, která je nevrozené (negenetické) podstaty. Jedinec vrůstá do kultury dané společnosti a přijímá ji prostřednictvím nápodoby, integrace a identifikace při sdílení života s blízkými lidmi. Jde o proces osvojení mnohohrstevnatého a propojeného celku, který v největší míře zajišťují všechny formy výchovy a vzdělávání.

Dalším společným pojmem je odlišnost. Jednotlivé kulturní společnosti mají svá vnitřně přijatá specifika a ta příslušníci jiných kultur vnímají jako odlišnosti, které vzbuzují jejich nejistotu, neporozumění a často na ně reagují snahami potlačit je a povýšit svoje kulturní vzorce nad ty druhé především tam, kde je početní převaha členů jedné kultury. Odlišnost však nemusí být vnímána jen negativně, bývá i zdrojem zájmu, poučení a obohacení. **Odlišnost je však často iritující a bývá i silně vnímána jako zdroj potenciálního nebezpečí, pramenícího z očekávání nejasného chování, z neporozumění a z neobratností ve společenských konvencích nebo z neochoty přizpůsobit se.**

Dalším znakem multikultury i interkultury je snaha poznat, dozvědět se o odlišnostech jednotlivých kultur a hledat cestu, jak jim porozumět. Nalézt způsob soužití jako denní vztahovou realitu je ale podle mého názoru jiný proces – interkulturní.

Posunutí obou termínů do oblasti výchovy

Ve výchovně-vzdělávacím procesu ve školách by se mělo přistupovat k multikulturní a interkulturní výchově diferencovaně a hledat možnosti jejich aplikace.

- **Multikulturní výchova vychází z faktů**, které se vztahují k podstatě a fungování té které kultury. Vzdělávání se zaměřuje na vybavování informacemi o nich. Sledují se charakteristické znaky kultur z různých oblastí sociokulturního spektra a na povrch **více vyplývají odlišnosti a rozdíly**. Odhaluje se více **pozice MY a ONI**.
- **Interkulturní výchova vychází z prožitkového a dialogického procesu** výměny přínosných znaků u potkávajících se kultur a ze vzájemné interakce, která je postavena **na výchozím základě pozice MY – lidé**. Základní myšlenkou je: Jako lidé máme své společné potřeby, ale i odlišnosti – ne tedy pouze jako příslušníci odlišných kultur, ale jako jedinečné osobnosti lidského druhu. Zaměřuje se na osobnostní a sociální rozvoj jednotlivců a skupin směrem ke kultivaci vzájemných vztahů. Jestliže dokážeme druhému naslouchat, hlouběji ho poznat, zjistíme, že podobně prožíváme srovnatelné životní situace. Jestliže se začne objevovat taková vzájemnost, že dokážeme druhému porozumět, tedy ho i přijmout, nemusíme se ani na jedné straně uchýlovat k obranným reakcím (Kofátková, 2008).

Informace o různosti kultur na Zemi se v **multikulturním pojetí výchovy** mohou zařazovat do vybraných předmětů jako zdroj informací (jsou také jako průřezový předmět Multikulturní výchova zařazeny například do RVP ZV, u nejmenších dětí v mateřské škole v RVP PV mohou být začleněny například do oblasti „dítě a svět“).

Interkulturní pojetí výchovy ale potřebuje ještě jiné přístupy než přiblížení informací o kulturních odlišnostech. Těmi jsou různé druhy interaktivní a prožitkové výuky, která má jedno společné, a tím je působení na osobnostní a sociální rozvoj dětí (žáků, studentů). Metody, které tento proces navozují, mají za cíl postupně hlubší vnitřní sebepoznávání jednotlivců, porozumění sobě s vnímáním svých odlišností a přijetí druhých i s jejich odlišnostmi. Měly by být cílené k omezování stereotypních předsudků. To umožňují předměty, které se zatím dostatečně v našem školství nezabydly. Je to např. dramatická výchova (DV) a osobnostní a sociální rozvoj (OSR), které uplatňují netradiční vzdělávací metody pracující s prožitkem, jenž je nositelem projevů i oprav vlastních zkušeností. Kontext příběhů a simulovaných situací spolu s přijímáním rolí pomáhá nejenom k sebevyjádření, ale také k porozumění následkům určitého chování dané postavy.

Vzájemně se obě pojetí (multi a interkulturní výchova) nevyklučují, naopak teprve oba přístupy dávají komplexní podobu potřebného výchovně-vzdělávacího působení – jakousi interkulturní multikulturalitu.

Na co zaměřit vzdělávání učitelů?

Vzdělávání ve smyslu multikulturního vybavení poznatky je jistě důležité. Informace však mohou studenti získat z různých zdrojů, nejčastěji z médií, a lze si je osvojit i pod nepřímou supervizí učitele. Obtížnější je naučit se vytvářet multikulturní témata, ve kterých by se učitelé soustředili na integraci jednotlivých poznatků do vhodných předmětů s návazností v jednotlivých ročnících – např. literatura, zeměpis, dějepis, občanská výchova.

Proces, který vyžaduje interkulturní dynamické pojetí, je ještě náročnější. U studentů učitelství začíná mapováním vlastních názorů na interkulturní soužití, například v objektivně vedených otevřených diskusích, kde není jen jeden názor správný, ale buduje se tak důvěra mezi učitelem a jednotlivcem i skupinou. Po diskusních interakčních aktivitách by měla následovat didaktická vodítka pro vhodné reagování učitele při iniciování a vedení diskuse v práci s dětmi (žáky, studenty). Postup od sebe k druhým ve studentské skupině, která je sice většinou monokulturní, ale přesto mnohonázorová, vede pomalu k přijetí různosti názorů, zkušeností a možností, jak se dívat na problémy v této složité oblasti a zamýšlet se, jak je řešit. Učitelů se to již v současné škole velmi týká a studenti to vědí. I dále to budou oni, kteří budou muset neustále reagovat na často velmi krajně vyhraněné názory a předsudky svých svěřenců.

Student učitelství by se měl během své profesní přípravy v tomto procesu natolik osobnostně poznat a posílit, aby byl otevřenou osobností, schopnou nezakazovat odlišné názory, nechat působit a vhodně podpořit zpětné vazby od spolužáků, které dokáží názory vrstevníků silně ovlivňovat. Být oporou pro všechny pozitivně laděné názory, které se ve skupině objeví, ale ponechat otevřenou cestu k opravě negativních názorů. Budoucí učitel by se měl postupně utvářet jako autentická a akceptující osobnost, která nepotřebuje předstírat neomylnost a má i dost sil nepodléhat zjednodušení a předsudkům.

Není však výjimkou, že v interakčně pojatých předmětech se vytvoří otevřené klima pro spontánní vyslovování názorů, to je i jejich cílem. Ve skupině bývají vysloveny jednoznačně negativní názory na lidi s odlišnými přístupy k soužití. Ze zkušenosti mohu říci, že jsou terčem krajních názorů především Romové, bezdomovci a Vietnamci. Nově se objevují se i vyhraněné postoje ke starším lidem – důchodcům – kdy se k negativním názorům přidá větší část studentské skupiny.

Cílem je sociální kultivace osobnosti

Předmět **Osobnostní a sociální rozvoj** (OSR), založený na principech humanistické psychologie a pedagogiky s představiteli C. Rogersem, T. Gordonem, R. Tauschem (Kotátková, 2002), bývá koncipován jako prožitkové zkušenostní poznávání a učení, které má vést k hlubšímu poznání sebe – ke schopnosti a ochotě se vyjadřovat, naslouchat, tolerovat, kooperovat, nacházet dohodu, kompromis v řešení určitých simulovaných nebo názorově reálných situacích. Zaměřuje se na rozvoj autenticity, utváření názorové stability a současně tolerance a přijetí odlišnosti v podmínkách studijní skupiny.

Cíle tohoto předmětu by měly být směřovány do procesu explikace jednotlivce (náhledu na sebe) prostřednictvím sociálních vjemů a prožitků ve skupině. Zamýšlet se a vyslovovat postoje ke skutečnostem týkajícím se sociální sféry a role učitele (optimalizace a rovnováha v nonverbální a verbální komunikaci, v rozhodování, naslouchání, argumentaci, vyhodnocování situací, vnímání roviny konfliktů a jejich závažnosti a ve volbě vhodné intervence).

Součástí tohoto procesu je značná důvěra v člověka (studenta, žáka), že se při vytvoření vhodných podmínek a přístupů dokáže vyznat sám v sobě a dokáže porozumět již vytvořeným konstruktům ze svého života a opravovat je. Také lze předpokládat, že nastane přenos určitých zkušeností získaných v kurzu OSR do reálných situací v životě a do pedagogické práce.

Metody používané v tomto předmětu mají východisko v metodách demokratické výchovy, které mají podle Průchy a kol. (1995) jádro v porozumění potřebám učícího se, v podporování jeho iniciativy, spontánnosti a diskuse, v respektu k právu ostatních a v přirozeném vlivu vzoru vyučujícího. Další směr metod tkví v ne-direktivních přístupech, kde převládá metoda autentického učení vycházející ze

skupinového kontextu. K těmto zastřešujícím metodám se váží techniky prohlubující sebereflexi, sociální interakci, adekvátní komunikaci s podílem naslouchání a kooperativního chování.

Dramatická výchova (DV) zahrnuje ve svých cílech také osobnostní a sociální rozvoj a používá další aktivizující a prožitkové metody a prostředky. Ty směřují do oblasti rozvíjení citlivosti osobnostní (smyslové, emoční, estetické) a citlivosti sociální (diskutovat nad námětem, tolerovat různé názory, dohodnout se, spolupracovat a společně něco vytvorit). Rozvíjí schopnosti vyjadřovat se, komunikovat v roli a navozovat souhru více rolí, rozvinout svobodu a odvalu tvořit nevyzkoušené a rozumově méně reálné, a tím ověřovat nový prostor pro koexistenci postav v situacích daných námětem. Zastřešující metody mají podobná širší východiska jako OSR a v DV jsou dále využívány prostředky divadelního umění, které jsou nositelem emočních procesů charakteristických pro tento druh esteticko-výchovného působení. Konkrétními metodami jsou např. dramatická hra, improvizace, alterace, charakterizace a strukturování dramatických celků (Kotátková, 2003).

V neposlední řadě by v pregraduální přípravě učitelů (i v jejich dalším vzdělávání) neměla být opomenuta oblast aplikované sociální psychologie zaměřená na **krizově intervenční minimum** vybavenosti učitele (KIM) pro poskytování podpory a pomoci v konfliktech založených na předsudcích a krizových situacích vyvolaných rasovou nesnášenlivostí. Multikulturní společnost s sebou nese i sociální nevyrovnanost a tlak obklopujícího prostředí může dosahovat velmi nepříznivé a závažné podoby. Takové semináře by měly připravit studenty na to, aby dokázali v krizových situacích adekvátně reagovat, svým zásahem žákovi ve skupině nepřítizit, být mu oporou a stabilizovat jeho sebedůvěru, jak to nabízí například Lazarová (2003). Pro budoucí učitele to v praktickém výcviku znamená zorientovat se a vyzkoušet si základní sociální dovednosti v poskytování pomoci a sociální opory, v umění navodit a vést rozhovor, aktivně naslouchat a být vnitřně s tím, kdo pomoc potřebuje. Dokázat shrnout potřebné významy vzešlé z rozhovoru či diskuse, utvořit dohodu s žákem či skupinou, připravit žáka, který je atakován skupinou na spolupráci s psychologem, být v obraze o možnostech, na jaké instituce se obrátit pro pomoc dětem/mládeži v nouzi.

Tento typ předmětu by také měl budoucí učitele připravovat na situace setkání s extrémními postoji žáka (studenta) směřujícími k sympatizování s extrémním hnutím odmítajícím diverzitu ve společnosti. Cílem je rozkrývat takové situace a připravit studenta na zvládnání náročných konfliktních situací „tvář v tvář“. Současně s tím ho naučit respektovat i žáka s krajními negativistickými názory a uvědomovat si, že součástí jeho výchovy je poskytnout mu prostor pro hledání cest a postojů, i když se to děje problematicky. Zastřešující jsou opět demokratické a nedirektivní metody s těžištěm v diskusi, simulaci a moderování komunikace ve skupině s následným rozбором dalších možností, jak zvládat dané situace.

Jaroslav Holec (2008), který se touto problematikou podrobněji zabývá, uvádí,

že obecně pro zvládnutí situace s žákem sympatizujícím s extremismem má pedagog k dispozici komunikační dovednosti a aktivní naslouchání, dále zvláště techniku objasňování a shrnování. Obě techniky mají za úkol otevřít dialog bez okamžitého použití vlastních argumentů. Technika objasňování slouží k tomu, aby se pedagog ubezpečil, že argumentům rozumí. Také mu umožní zůstat s žákem v komunikační výměně, dává mu čas k volbě dalšího postupu a zvyšuje míru kontroly nad vývojem dialogu. Technika shrnování toho, co bylo řečeno, má podobný účel – zabránit rozvoji konfrontační situace. Učitel by si měl osvojovat tyto techniky pro komunikaci v krizových konfliktech, protože kromě okamžitého zvládnutí situace dovolují, aby byl dialog s žákem s kontroverzními názory ve vhodné chvíli obnoven, a mohlo se tak na něj opakovaně působit.

Závěr

Zamyšlení nad různými cestami, jak působit ve výchovně vzdělávacím procesu na sblížení vícekulturní společnosti a na soužití v ní, má nezvratnou perspektivu. Pro její počátky je však třeba terminologicky vyjasnit a následně ji zařadit do vhodných předmětů v rámci školních vzdělávacích programů. Stávající předmět multikulturní výchova sice reaguje na podněty společnosti, převažuje však stránka informativní a navíc není dostatečně odborně pedagogicky zajištěný. Efektivita jeho působení není zjišťována a učitelé nejsou dostatečně, nebo dokonce vůbec připravováni.

Naznačené cesty pro funkční interkulturalitu vedou k otevřené flexibilní osobnosti budoucího učitele, který nabývá osobnostně sociální kompetence přes aktivizované zamýšlení se nad morálními hodnotami a úrovní svých postojů k různým podobám mezilidské diverzity.

Ani jedna ze tří uvedených součástí přípravy učitelů (OSR, DV, KIM), které by měly **podnítit efektivně pojatou interkulturní výchovu**, nemá zatím stabilní místo ve většině studijních oborů. Jejich výuka není postavena na vědomostech o kulturách, ale na kultivaci osobnosti učitele a sociálních dovednostech, které jsou předpokladem pro to, aby učitelé dokázali ve své praxi vytvářet kvalitní a bezpečné vztahové klima a vhodně působit na utváření a opravu názorů žáků či studentů. Neustálá proměna studentů učitelství v současném modulovém uspořádání bez ročníkových skupin ale podporuje anonymitu a odosobnění.

Informace o tom, co je pro kterou kulturu typické, jsou sice zajímavé i přínosné, ale je to pouze první, snazší krok, u kterého bychom neměli zůstat, a navíc upozorňuje více na odlišnosti než na shody.

Literatura

- HOLEK, J. Jak pracovat s žáky sympatizanty extremistických hnutí. In ŠVINGALOVÁ, D., KOTLÁR, M. (ed). *Sborník z 1. mezinárodní konference Multikulturalita a menšiny v evropském kontextu*. Liberec: Liberecké romské sdružení, o. s., 2008, s. 70–74.
- Čítanka textů k problematice multikulturalismu*. Projekt Varianty – interkulturní vzdělávání (pro vnitřní potřebu účastníků aktivit Varianty – Společnost Člověk v tísní), 2003.
- KOŤÁTKOVÁ, S. Humanizace naší školy prostřednictvím osobnostně a sociálně rozvinutého učitele. *Pedagogická orientace*, 2002, roč. 12, č. 3, s. 84–89.
- KOŤÁTKOVÁ, S. Dramatická výchova – její přínos k rozvoji studentů učitelství. *Pedagogická orientace*, 2003, roč. 13, č. 1, s. 34–48.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, 2008.
- LAZAROVÁ, B. Krizově-intervenční kompetence učitelů. *Pedagogická orientace*, 2003, roč. 13, č. 4, s. 41–43.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.

KOŤÁTKOVÁ, S. Jak se vyrovnat s multikulturní a interkulturní výchovou ve vzdělávání učitelů? *Pedagogická orientace* 2009, roč. 19, č. 3, s. 121–127. ISSN 1211-4669.

Autorka: PaedDr. Soňa Kotátková, Ph.D., katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: Sona.Kotatkova@pedf.cuni.cz