

Multikulturalismus – realita dnešních škol

Stanislav Bendl

Abstrakt: Příspěvek se věnuje jednomu z velkých témat současné pedagogiky, a to problematice multikulturní výchovy, resp. interkulturního vzdělávání. K toleranci vůči jinakosti je třeba lidi vést, vychovávat. Důležitou roli v této oblasti může sehrát škola. Některé školy již učinily výchovu k toleranci, proti xenofobii a rasismu součástí svého kurikula, jiné teprve nesměle přešlapují na místě. Tento příspěvek se snaží sumarizovat možnosti školy v oblasti interkulturního vzdělávání. Jádrem textu je strukturováno do tří rovin: teoretické, teoreticko-praktické a praktické. V rámci praktické roviny je navíc rozlišován moment tréninkový (simulační) a reálný.

Abstract: This paper discusses the multicultural or intercultural education, one of the greatest issues of contemporary pedagogy. It reveals that people should be taught to tolerate cultural differences, it means that schools can play a significant role in this process. Being aware of this fact, some schools have already included a few aspects of the multicultural education into their curriculum and teach children to be tolerant, to refuse racism and xenophobia. Unfortunately, the rest of educational institutions have not chosen their way to approach this problem yet. To facilitate their decision making process, the article tries to summarise everything schools can do in this area. The main part of the text looks at the questions connected with the intercultural education at a theoretical, a theoretical-practical and a practical level respectively. Furthermore, at the practical level, it distinguishes between the simulation and the reality.

Úvodní předpoznámka

Problematika rasismu, xenofobie a intolerance je v české společnosti nejčastěji spojována s romskou populací. V rámci tématu, kterým se zabýváme, však nejde pouze o záležitosti vztahující se k romskému či jinému etniku. To by bylo přílišné zúžení dané problematiky. Věc se týká soužití a vzájemných vztahů celé řady dalších skupin. Ač je rasismus, intolerance a xenofobie nejčastěji souvisí s etnickým původem jedince, není to zdaleka pouze toto „rozlišovací kritérium“, které máme na mysli, když hovoříme o potřebě respektu, porozumění a tolerance mezi různými skupinami. Kritériem, o kterém hovoříme, je jinakost.

V „Listině základních práv a svobod“ (hlava první, čl. 3, odst. 1) se hned v úvodu praví, že „základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.“ (Sbírka zákonů 1991, částka 6, s. 115) Všechna vyjmenovaná a ještě jiná „kritéria“ (charakteristiky), např. tělesná a duševní nezpůsobilost, vymezují obsah multikulturní výchovy či

interkulturního vzdělávání. Z tohoto důvodu byla také do publikace „Interkulturní vzdělávání“ (2002) zařazena témata jako uprchlíci a migranti či gayové a lesbičky.

1. Úvod

Dějiny lidstva jsou věčným bojem za něco a proti něčemu. Kvůli idejím jedněch umírají miliony druhých. Boj ve jménu něčeho, tj. nějaké ideje, myšlenky plodí útok proti někomu, kdo ať reálně či domněle tomuto usilování brání nebo je mu na překážku. Boj za rasovou čistotu je zdrojem útoků proti lidem, kteří jsou překážkou tomuto „ušlechtilému“ cíli. Historie lidstva je plná svědectví takových zápasů.

Rasismus, resp. intolerance a xenofobie ovšem nejsou jen výplodem nej-různějších šilenců, ale i „logickým“ důsledkem lidské potřeby někam patřit, někam náležet a na tuto potřebu navazujícím krokem vůči někomu se vymezovat.

Ideou výchovy je sociální začlenění, tj. začlenění člověka do společnosti jako celku. Přirozená lidská potřeba někam patřit, náležet do nějakého společenství, např. menší (parta) či větší (nacistická strana, politické hnutí) sociální skupiny, však na druhé straně vede ke snaze vymezovat se vůči jiným uskupením. Tato jednotná a zároveň „protikladná“ tendence je zdrojem řady konfliktů mezi sociálními skupinami či uskupeními.

Tím se dostáváme k motivům, resp. příčinám útoků proti jinakosti, proti odlišnosti. Důvodů, proč někteří lidé útočí proti těm, kteří jsou nějakým způsobem odlišní, je celá řada:

- problémy s vlastní identitou,
- cesta zvýšení osobní integrity či soudržnosti vlastní skupiny,
- stereotypy a předsudky, které jsou východiskem všech forem diskriminačního jednání,
- strach z neznámého, který považujeme za jednu z hlavních příčin útoků pro jinakosti.

V následujících řádcích upozorníme na fenomén tzv. obětního beránka, který v sobě skrývá jak důvody netolerance vůči jinakosti (a), tak vysvětluje obtížnost vykořenezení netolerance z myslí a chování lidí (b).

- a) V období, resp. situaci, kdy se člověku nedaří, mají lidé tendenci hledat vinu mimo sebe, ve svém okolí, nikoli v sobě. První, kdo je většinou na „ráně“, jsou lidé, kteří se od nás na první pohled nějak výrazně odlišují – barvou pleti, sexuální orientací apod. Ti jsou potom kritizováni za naše neúspěchy: oni nám „vše kazí“, „berou práci“, „žijí z našich daní“, „zneužívají náš sociální systém“. Oni jsou zodpovědní za nedostatky a nesnáze „naší krásné země“. Obětním beránkem se nejčastěji stává minorita, která není schopna účinně se bránit.

b) Druhý aspekt fenoménu „obětního beránka“ má mnoho společného se šikanou, resp. s objasněním faktu, že boj se šikanou není tak úspěšný, jak bychom si představovali. V principu jde o to, že když jsme svědky, jak někdo ubližuje jinému člověku, jak ho ponižuje, nadává mu, paradoxně to posiluje naše sebevědomí, zlepšuje se náš sebeobraz. Když se někomu ubližuje, automaticky stoupá smýšlení o vlastní osobě u těch, kteří nejsou terčem útoků. Znamená to, že nám svým způsobem vyhovuje, aniž si toho jsme kolikrát vědomi a aniž si to jsme ochotni připustit, když je na „chvostu“ skupiny či společnosti někdo jiný.

Každý, kdo chodil do školy, pravděpodobně potvrdí, že byl rád, když navštěvoval třídu někdo, kdo byl prospěchově slabší než on sám. Jedná se o starou známou „oblíbenost“ slabších žáků.

Tolerance – nikoli pseudotolerance

Tolerance k příslušníkům jiných ras či sociokulturních skupin neboli tolerance k jejich chování však nemůže být bezbřehá. I ona musí mít své meze, kterými jsou zákony našeho státu. Totéž platí pro členy majoritní společnosti, kteří se nevhodným chováním vydělují a stávají se součástí tzv. kontrakultury (kritériem k odlišení subkultury od kontrakultury je právo a zákon). Tolerance se nesmí stát pseudotolerancí. I tolerance má své meze. V opačném případě bychom mohli jít až tak daleko, že budeme lidi přestou-pivši zákon a nebezpečné zločince omlouvat a zprošťovat trestu s poukazem na jejich barvu pleti nebo nelehké dětství.

Obecnou zásadou při setkávání se s jinakostí je respektování zákonů jiných kultur, pokud se ocitáme v jejich prostředí, v jejich zemi. Na druhé straně je třeba ctít tradice, obyčeje a zvyky jiných kultur, pokud nejsou v rozporu s právním řádem země, ve které se právě ocitají.

Multikulturalismus – realita dneška

Zastoupení dětí nejrůznějšího etnického a národnostního původu se v našich školách postupně zvyšuje a do budoucna dále poroste. Odhaduje se, že po vstupu do EU bude na území České republiky kolem dvou miliónů cizinců. Také z tohoto důvodu je také nezbytné připravovat mládež na soužití lidí různých ras, národností, náboženství a odlišných kultur. J. Koča (2002, s. 126) píše, že v Praze počátku 21. století existují v předměstských čtvrtích základní školy s žáky z dvaceti různých národnostních a rasových skupin. Multikulturalismus ve smyslu koexistence různých sociokulturních skupin se tak stává realitou dnešních škol.

K tomu, aby takové školy mohly dobře fungovat, a navíc připravovat děti a mládež k bezproblémovému začlenění do společnosti, musí své žáky vychovávat k toleranci vůči jinakosti, k respektu vůči příslušníkům jiných

skupin, ať už jsou tyto skupiny definovány etnicky, národnostně, kulturně, nábožensky, socioekonomicky, politicky či jinak.

V Evropě, stejně jako v USA a jinde, dochází – ať už v důsledku procesu evropské integrace (EU) či globalizace – k proměně dříve téměř homogenních národnostních a rasových skupin. Proto jsou školy, resp. učitelé nuceni zařazovat do osnov nejen nové obsahy učiva, ale také uplatňovat nové formy a metody výuky. Akcentují se témata komunikace, tolerance a respektu k jinakosti. Hovoříme o multikulturní výchově, resp. interkulturním vzdělávání.

Důvody nutnosti tolerance vůči jinakosti

Důvodů, proč je nutné tolerovat odlišnost, jinakost, je celá řada. Zmíňme alespoň tři, které považujeme za základní. Zatímco nerespektování prvního důvodu by bylo proviněním proti lidskosti a nerespektování druhého porušením práva, nerespektování třetího důvodu by bylo hloupostí.

a) Důvody humánní

V případě této první skupiny důvodů tolerance vůči jinakosti se jedná o záležitost morálního, mravního či etického charakteru, která se dotýká samotné podstaty lidství – úcty k člověku a k životu.

b) Důvody právní

Netolerance vůči jinakosti, nerespektování odlišnosti, ať už na bázi národnostní, rasové, etnické, kulturní, náboženské, politické či jiné, mohou mít za podmiňky stanovených zákonem trestně právní důsledky. Důvodem zahájení trestního řízení může být porušení příslušných ustanovení „Listiny základních práv a svobod“, resp. přestoupení paragrafů trestního zákona, které se týkají dané problematiky.

c) Důvody pragmatické

Mezi pragmatické důvody nutnosti, tj. potřeby tolerance vůči jinakosti patří prospěch z kontaktu s jinakostí. V principu se jedná o obohacení jinakostí. Obecně platí, že vývoj je důsledkem střetávání se a prolínání různých pohledů na svět. Rozmanitost a rozdílnost (jinakost) je hnacím motorem vývoje a zajišťuje jeho dynamiku.

Historie přináší řadu důkazů o tom, že stát, národ či společenství, které se uzavře před okolním světem a žije izolovaně od ostatních států, národů či komunit, více ztrácí, než získává. Důsledkem takové izolace je ztráta výhod plynoucích z kontaktu s jinakostí, odlišností. Příkladem může být Čína v době vlády císaře Š'Cunga, který v roce 1525 přikázal zničit všechny větší lodi. Za jeho vlády se Čína uzavírá před světem do neprostupné ulity izolace. Společnost se uzavřela, uzamkla, přestala otevírat své hranice. Z otevřené společnosti se stala společností uzavřenou. Ztratila kontakt s okolním světem a výhody z něho plynoucí.

2. Vymezení a cíle multikulturní výchovy, resp. interkulturního vzdělávání

Tyto aktivity školy spadají pod oblast multikulturní výchovy, přičemž termín „výchova“ je třeba chápat ve smyslu vzdělávání a výchova. Přesnější by bylo používat spojení „multikulturní edukace“, neboť výraz „edukace“ v sobě zahrnuje obě činnosti a rovněž koresponduje s anglickým termínem „education“.

Této definiční problematice se dotýkají autoři publikace „Interkulturní vzdělávání“ (2002, s. 12), kteří oproti termínu výchova preferují pojem vzdělávání. Termín výchova podle nich zdůrazňuje formování postojů a pěstování hodnot. Vzdělávání je naopak pojem komplexnější. Usiluje o vybavení účastníků edukačního procesu celým systémem kompetencí – neformuje jen postoje, ale vybavuje znalostmi, postoji a dovednostmi. Zároveň, jak je ostatně patrné z názvu zmiňované publikace, preferují její autoři termín „interkulturní“ před výrazem „multikulturní“. Vycházejí z toho, že „multikulturní“ označuje pouze existenci několika kultur vedle sebe, ovšem neimplikuje vzájemné styky, kulturní výměny, spolupráci a dialog. V tomto smyslu můžeme za multikulturní považovat každou společnost, v jejímž rámci koexistují alespoň dvě sociokulturní skupiny, přičemž v ní zároveň může docházet k segregaci nebo diskriminaci. Naproti tomu pojem „interkulturní“ (z lat. inter = mezi) v sobě zahrnuje vzájemnost, výměnu, dialog odlišných sociokulturních skupin. V rámci interkulturní společnosti tedy dochází k mezikulturnímu dialogu, ke spolupráci, k vzájemnému obohacování jedněch druhými – jinakými, odlišnými.

Můžeme shrnout, že při multikulturní výchově nejde pouze o výchovu, ale i o vzdělávání, stejně tak jako v případě interkulturního vzdělávání nejde jen o vzdělávání (vědomosti, vytváření poznatkové báze), ale také o výchovu (např. k osvojování určitých postojů).

Pokud jde o *definice* multikulturní výchovy (interkulturního vzdělávání), uvedeme si dvě. První pochází z publikace „Encyclopedia of Educational Research“ (1982). V této „Encyklopedii pedagogického výzkumu“ je v rámci hesla „Multicultural and Minority Education“, jehož autorem je A. G. Vasquez, uvedena následující definice: „Multikulturní výchova je příprava na sociální, politickou a ekonomickou realitu, kterou žáci prožívají v kulturně odlišných lidských stycích.“ (Vasquez, 1982, s. 1267)

V českém „Pedagogickém slovníku“ se můžeme mj. dočíst, že multikulturní (multikulturální) výchova je v zahraniční pedagogice často uplatňovaný termín (angl. multicultural, intercultural, multiethnic education), který „vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Má

značný význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras apod.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 1995, s. 123)

Cílem multikulturní výchovy, resp. interkulturního vzdělávání je umožnit jedinci rozvíjet chápání a přijímání odlišnosti neboli různorodosti jako pozitivního jevu a hodnotit rozdíly mezi příslušníky z různých kultur jako přínosné. V principu jde o to, přispívat k vytváření vzájemných vztahů respektu mezi různými kulturami.

Cílem interkulturní výchovy ve školách je (kromě výše řečeného) vypěstovat u žáků a studentů vstřícné postoje k sociokulturním odlišnostem, naučit žáky přispívat k rozvoji sociokulturně pluralitní společnosti, orientovat se v sociokulturně pluralitní společnosti a rozumět jí (Interkulturní vzdělávání, 2002, s. 43). Ústředním cílem interkulturního vzdělávání je výchova k respektu a toleranci vůči odlišným kulturám, skupinám či jedincům, kteří pocházejí z odlišného kulturního prostředí.

Cíle interkulturního vzdělávání lze vyjádřit pomocí *tzv. interkulturních kompetencí*, prostřednictvím kterých mají být studenti připraveni na život v kulturně pluralitní společnosti. Tyto kompetence představují

- a) znalosti o různých etnických a kulturních skupinách, které žijí v české a evropské společnosti,
- b) dovednosti orientovat se v kulturně pluralitním světě a využívat interkulturní kontakty a dialog k obohacení sebe i druhých,
- c) postoje tolerance, respektu a otevřenosti ve vztahu k odlišným skupinám a životním formám, včetně vědomí potřebnosti osobní angažovanosti (Interkulturní vzdělávání, 2002, s. 14).

3. Výchova k toleranci vůči jinakosti

Jádrem tohoto textu je hledání řešení z bludného kruhu rasismu, intolerance a xenofobie cestou výchovy a vzdělávání. Stranou ponecháváme opatření založená na represii.

Výchova k toleranci se děje, pokud se vůbec děje, v rodině, ve škole a v dalších sociálních útvarech. V tomto příspěvku se zaměříme na výchovu k toleranci ve škole. V této výchovně-vzdělávací instituci se výchova k toleranci děje jak v teoretické, tak i v praktické rovině, přičemž u praktické roviny můžeme ještě rozlišit moment „tréninkový“ (simulační) a „reálný“.

Teoretická rovina (osvěta)

V případě teoretické roviny se jedná o snahu školy zařazovat do školního vzdělávání informace, prostřednictvím kterých si žáci osvojují vědomosti o jiných rasách, národech a kulturách, seznamují se s jejich historií, způsobem života, mravy, tradicemi, zvyky a obyčeji. Vychází se přitom z předpokladu, že tyto získané vědomosti přispějí k eliminaci vzniku předsudků

vůči příslušníkům jiných etnických a sociokulturních skupin, a umožní tak bezproblémové, resp. bezkonfliktní soužití.

Aby si žáci uvědomili, že hodnotám a normám, které považujeme za samozřejmé v naší společnosti, nemusejí rozumět příslušníci jiných etnik a kultur, můžeme na úvod vyučovací jednotky, ve které se chceme věnovat problematice interkulturního vzdělávání, zařadit následující záhadu (příběh je převzat z článku Jaroslavy Poláckové – viz seznam literatury). Žáci by se měli na základě níže popsaného příběhu pokusit odhalit podstatu nedorozumění mezi kulturami, jež může být zapříčiněno odlišným kulturním prostředím.

Příběh z arabského světa

Úspěšná americká farmaceutická společnost se orientuje na výrobu léků proti bolestem hlavy. Aby byl její zisk co největší, nechala společnost zhotovit plakáty a billboardy, na kterých byl zobrazen (zleva doprava) plačící chlapec s ovázanou hlavou, zázračná pilulka a veselý chlapec. Obrázek nám tedy sděluje: bolí mě hlava – vezmu si prášek – je mi dobře. Reklama byla úspěšná, zisk firmy rostl. Opojení trvalo až do doby, než byla prezentována ve Spojených arabských emirátech. Najednou, jako mávnutím kouzelného proutku, se léky přestaly prodávat. Nikdo si je nekupoval.

Úkolem žáků (studentů) je zjistit, proč nefungovala reklama právě v arabské části světa. Žáci si neúspěch reklamy většinou správně spojují s odlišnou kulturou. Někteří se domnívají, že Arabové nesmí užívat léky, že obličejové mají být zahalené, že Arabové odmítají všechno, co pochází z USA, že obličej plačícího chlapce je urážkou arabských mužů apod.

Vtip je však v tom, že Arabové čtou zprava doleva. Arabové tedy chápali obrázek následovně: je mi dobře – vezmu si pilulku – začne mě bolet hlava. Příběh a jeho řešení tak žákům demonstrují, jak odlišné kulturní zázemí může mít podstatný vliv na chování člověka.

V teoretické rovině lze realizovat následujícími možnostmi:

Obsahy jednotlivých předmětů (výklad)

Určitá témata multikulturní výchovy jsou součástí obsahu některých vyučovacích předmětů, tvoří náplň učiva ve škole. Některé předměty skýtají více příležitostí v rámci dané problematiky (občanská výchova), jiné méně (fyzika). Některé části, kapitoly učebnic, tematické celky vyučovacích předmětů se přímo zaměřují na otázky spojené s tolerancí vůči jinakosti, nabízejí konkrétní informace o národnostních menšinách, jejich historii, kultuře, zvycích a tradicích (občanská výchova), jinými předměty tematika multikulturní výchovy prochází průřezově, nepřímo, popř. více či méně implicitně (výuka cizích jazyků – znalost cizího jazyka vede žáky k pochopení jiné než domácí kultury, čímž se stává nástrojem při výchově k toleranci).

Kromě výše zmiňovaných předmětů, včetně zeměpisu, existuje řada dalších, které se svou náplní dotýkají dané problematiky. Například v případě dějepisu je možné využít témata, v rámci kterých jsou rozebírány otázky

kolonialismu a dekolonizace, objasnit pojmy genocida či apartheid. Dále je možno poučit žáky o holocaustu nebo připomenout tzv. hilsneriádu se zdůrazněním role T. G. M. Masarykův postoj je v tomto případě ideálním příkladem spojení kritického myšlení a humánního postoje člověka, který kvůli někomu „jinému“, „odlišnému“ riskoval celou svou kariéru. Mnoho možností k nenásilné výchově k toleranci či k respektování jinakosti skýtá rovněž předmět český jazyk a literatura. V případě středních škol k tomu ještě přistupují základy společenských věd. Učební osnovy tohoto předmětu obsahují jak témata z psychologie a sociologie, tak z nauky o státu a právu, z filozofie a etiky. Politologická stránka nauky o státu se věnuje otázkám respektování národní, etnické a rasové svébytnosti, potřebám, postojům a zájmům jednotlivce či demokratickým řešením společenských konfliktů apod.

„Vylepšování“ obrazu národnostních menšin

V rámci využívání obsahu učiva k cílům multikulturní výchovy je možné poskytnutím informací z historie a tradic určitého etnika vysvětlit důvody chování jeho příslušníků, které odsuzujeme jako špatné, nevhodné a hodnotíme jako nepochopitelné. Mnohé z věcí, které nemůžeme pochopit na Romech, by nám byly jasnější buď po několika dnech strávených v zemi jejich původu, nebo při hlubší analýze jejich kultury, tradic či jazyka.

Proto také Poláčková (2001) navrhuje v rámci své diplomové práce skupinovou práci se studenty, kdy každá skupina dostane k dispozici text, ve kterém má za úkol najít vysvětlení pro negativní charakteristiku Romů. Po skončení práce ve skupinách vysvětlí každá skupina ostatním studentům, co považuje za hlavní příčinu kritizovaného chování. Jednotlivé skupiny mají za úkol najít obhajobu proti tvrzením: „Romové jsou líní.“ – „Romové si neváží bytů, které jim poskytujeme.“ – „Romové chodí špinaví.“ – „Romští rodiče nedbají na děti, protože se pořád potloukají venku.“ Vhodné texty uvádí V. Sekyt (1998).

Na závěr (po diskusi k jednotlivým tvrzením a vysvětlení příčin kritizovaných druhů chování) je vhodné požádat studenty, aby se snažili vymyslet nějaké příklady chování Čechů, které mohou zase připadat nepochopitelné Romům (neochota někoho hostit, neúcta ke stáří, závist, individualismus, honění se za penězi).

Skupinové diskuse na témata spojená s problematikou multikulturnosti, tolerance, vzájemného respektu

Podnětem k podobným diskusím může být jak konkrétní situace v obci či regionu, kde se škola nachází, bezprostřední zkušenosti žáků s projevy rasismu, intolerance a xenofobie, tak např. beseda s reprezentanty národnostních menšin, občany jiného etnika nebo cizinci, dále také televizní pořad,

film. Východiskem diskuse (stejně tak jako výkladu) se mohou stát rovněž údaje shromážděné metodou brainstormingu.

Filmy, naučné pořady v rozhlasě, televizi, videokazety pro školní vzdělávání

a) *Pořady pro školy*

V současné době existuje pestrá nabídka jak naučných, tak výchovných pořadů pro školy, např. ve formě videokazet, které se zaměřují na prevenci sociálně patologických jevů. Kromě tematiky šikany, drog, gamblerství či rodinného násilí na dětech jsou k dispozici rovněž materiály týkající se problematiky soužití mezi lidmi, vzájemného respektu a tolerance, tedy materiály z oblasti multikulturní výchovy.

b) *Pořady doporučené školou*

Kromě pořadů, resp. materiálů, se kterými pracuje škola, mohou učitelé nenásilně (nenápadně) – důvod sledování pořadu nemusí být vůbec uveden – doporučit svým žákům vhodné televizní pořady, jejichž zaměření spadá do oblasti multikulturní výchovy.

V současné době běží na obrazovkách České televize seriál *Star Trek*, který je doslova školou tolerance a respektu vůči příslušníkům jiných kultur. Jedná se o sci-fi z oblasti prozkoumávání vesmíru, což samo o sobě může být výrazným motivačním faktorem pro potencionální diváky. Snímek je nejen vynikající po stránce úvah o možnostech vědy a techniky v budoucnosti (jeho nápadů a úvah využívá mj. americký Národní úřad pro letectví a kosmický prostor – NASA), ale klade také velký důraz na etické problémy, morální dilemata. Posádku průzkumných (vědeckých) vesmírných lodí, na nichž žijí své osudy hrdinové tohoto seriálu, tvoří příslušníci různých ras, kteří se díky odlišnostem mezi sebou vzájemně obohacují. Na své cestě nekonečným multikulturním vesmírem se setkávají s jinými, často zcela odlišnými civilizacemi, se kterými se v prvním plánu snaží najít společnou řeč.

Vedení žáků ke kritickému myšlení

Říká se, že účelem vzdělávání je naučit člověka pochybovat. Kritické myšlení charakterizuje snaha dobrat se úsudkem pravdivosti hodnot. Je účinným nástrojem vůči manipulaci, cestou, jak nepodlehnout zjednodušujícím řešením, zkratkovitým úsudkům. Představuje kompetenci, která nám pomůže vyvarovat se předsudků. Kriticky myslet znamená „uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, podrobit ji nezaujatému skepticizmu, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a na tomto základě zaujmout určité stanovisko.“ (Steelová, Merredith, Temple a Walter, 1997, s. 4)

Kritickému myšlení se lze (na)učit. Je výsledkem vzdělání a cviku. Podle Sumnera je vzdělávání dobré pouze do té míry, do které je zdrojem dobře vyvinutého kritického myšlení (podle: Koukolíka a Drtilové, 2002, s. 63).

Rozvoji kritického myšlení u žáků a zároveň informovanosti žáků o otázkách týkajících se interkulturního vzdělávání můžeme ve škole napomáhat aktivitami, jejichž těžiště spočívá v kritické analýze textů, které pojednávají

o rasismu, xenofobii, předsudcích vůči lidem odlišné barvy pleti, kultury, jazyka, náboženského vyznání, politického či jiného smýšlení apod. Žáci by se měli naučit pozorně číst texty, třídit jednotlivé informace, rozlišovat, co jsou fakta, co názory a co interpretace. Na základě těchto a dalších fragmentů si potom vytvoří kritický názor na celý text, rozhlasový pořad či televizní vystoupení.

K výcviku ke kritickému myšlení nemusí pochopitelně sloužit pouze texty zaměřené na oblast multikulturní výchovy. Kritické myšlení představuje jak žádoucí cíl výchovy, tak učební metodu, kdy specifickým přístupem k učebnímu obsahu aktivujeme myšlení a podporujeme kritické uvažování žáků. Kromě toho, jak píše Sumner, „učitel jakéhokoli předmětu, jenž trvá na přesnosti a rozumové kontrole všech postupů a metod, jenž vše podrobuje neomezenému ověřování a kontrole, tuto metodu ve svých žácích vytváří jako zvyk.“ (citováno podle Koukolíka a Drtilové, 2002, s. 63)

Teoreticko-praktická rovina

Tato rovina, jak napovídá její název, v sobě spojuje aspekt teoretický a praktický. Dítěti se v tomto případě dostane jak poučení (teorie, osvěta), tak praktického zážitku, když se ocitne v prostředí, které bylo místem, kde se odehrávaly události spojené s rasismem, nerespektováním rovnocenného postavení všech lidí.

Dříve než upozorníme na konkrétní možnosti školy v rámci roviny, kterou jsme označili jako teoreticko-praktickou, ukážeme si, jak se snaží řešit státní orgány v Německu rasově motivované útoky. Jedná se o koncepci tzv. alternativních trestů. Náprava osob, například skinů, kteří se dopustili závažné rasově motivované trestné činnosti, spočívá v tom, že vykonávají alternativní trest například v prostředí fašistických koncentračních táborů. Toto prostředí může mít přitom dvojí podobu. Buď se jedná o prostředí simulované, nebo o skutečné, tedy autentické prostory koncentračních táborů. O tom, ve kterém z těchto prostředí se delikvent ocitne, rozhoduje závažnost jeho trestného činu. V určených prostorách vykonávají skinheadi různé veřejně prospěšné práce, setkávají se s odbornými pracovníky, ale též s dobrovolníky, kteří s nimi chodí diskutovat (zpravidla jde o studenty vysokých škol). S těmito návštěvami mluví skiní o vlastní zkušenosti, nových pocitech, o podstatě rasismu, ale i o docela běžných tématech.

Návštěva sociálních laboratoří

Pokud se jedná o možnosti školy v rámci teoreticko-praktické roviny, nabízí se návštěva tzv. sociálních laboratoří. Tento termín použil kdysi McCracken, který tak označoval prostředek mravní výchovy založený na návštěvě za-

řízení, která vzbudí v dětech buď strach (vězení, polepšovna), nebo soucit (starobinec, sirotčinec), popřípadě obojí.

Vzhledem k našemu tématu mají školy možnost navštívit například Památník Terežín, kde se děti ocitnou v autentickém prostředí bývalého koncentračního tábora (praktická rovina). Exkurze je navíc doplněna výkladem, přednáškou, promítáním dokumentárních snímků, žáci si mohou odnést informační brožurku. Školy si mohou navíc před samotnou návštěvou objednat u pracovníků zařízení program „ušitý na míru“ věku žáků a potřebám školy (rovina teoretická).

O možnosti škol navštívit Muzeum ghetta v Terežíně, které je součástí Památníku Terežín, za účelem teoreticko-praktické realizace multikulturní výchovy pojednává v článku nazvaném „Holocaust – víc než jen slovo“ Burdová (2002).

Muzeum ghetta si v roce 1993 vybudovalo vlastní edukativní oddělení, které se orientuje na spolupráci se školami, včetně vzdělávání učitelů. Ti se mohou zúčastnit například semináře „Jak vyučovat o holocaustu“. Současná vzdělávací nabídka muzea obsahuje jak programy jednodenní, tak vícedenní (s možností ubytování v tzv. Středisku setkávání v rekonstruovaných Magdeburských kasárnách), a to poznávací, studijní a pracovní. Všechny typy nabízených vzdělávacích programů jsou realizovány na bázi tzv. zážitkové pedagogiky.

Jak už o tom byla řeč, školy si mohou také objednat jednotlivé prvky ze široké nabídky tzv. rozšiřovacích programů (besedy, filmy, tvorba vzniklá v ghettu).

Ukázka možné práce s žáky v místech prohlídky – program Transportní čísla

V replice ubikace lektor ukazuje různá zavazadla s transportními čísly a pak ve studovně podle těchto čísel vyhledávají v transportních seznamech jména a konkrétní osudy osob, kterým zavazadla patřila. Platí, že se pracuje v malých skupinách a že se každá skupina zabývá pouze jedním osudem, aby se s ním dokázala lépe seznámit. Závěrečnou částí programu je prezentace výsledků a beseda o holocaustu, tentokrát výrazně méně akademická, než bývá obvyklé ve škole.

Praktická rovina

Praktická rovina znamená opuštění (nikoli ovšem absolutní) osvětového přístupu. Důraz je kladen na prožitek a dovednostní složku. Praktickou rovinu strukturujeme do dvou momentů – tréninkového (simulačního) a reálného.

a) Moment tréninkový

Jde o to, aby se pozitivní (tolerantní) postoje odrazily také v každodenním konání žáků, aby se „přetavily“ do praxe. V rámci prvního zmiňovaného momentu máme na mysli především činnosti, aktivity a hry založené na bázi dramatické výchovy, popř. sociálně psychologického výcviku.

Scénky, modelové situace, hra v roli

Pomocí aktivit, ve kterých jde o vciťování se do pocitů druhého člověka, docílíme u žáků prožitku. Ztotožněním se s danou rolí získávají žáci schopnost empatie. Přehráváním rolí se ocitají v situacích, do kterých se mohou dostat v multikulturní realitě. Po scénkách, ve kterých vystupují děti v rolích herců, následuje diskuse o hledání cest, jak odstranit předsudky a modifikovat postoje. Důležité je, aby si „herci“ po nějakém čase vyměnili své role, a ocitli se tak v „kůži“ jiného člověka, třeba toho, který je terčem předsudků a projevů nesnášenlivosti. Smyslem simulačních her a cvičení není dokonalé „herecké“ ztvárnění situace, nýbrž projevované názory, postoje a strategie jednání.

Simulační hry a dramatizace podněcují k hravé činnosti. Efektivním způsobem se podílejí na rozvíjení myšlení žáků, jejich tvořivosti, volní aktivitě. Rozvíjejí rovněž estetický a mravní cit.

Příkladem jedné takové možnosti realizovatelné s žáky ve třídě, je aktivity nesoucí název „Češi, nekrástej tady“, která se vrací k době po listopadu 1989, kdy po otevření hranic vzali Češi rakouské obchody doslova útokem, přičemž často „zapomínali“ zaplatit za zboží. „Scénář“ k této hře je součástí publikace „Interkulturní vzdělávání“ (2002, s. 73–77).

Jednoduché aktivity zaměřené na toleranci k jinakosti

Účelem podobných aktivit je, aby si žáci uvědomili, že všichni lidé mají něco společného, ale zároveň se v mnoha věcech mezi sebou liší. Nikdo z nás nemůže předem ovlivnit, jestli se narodí jako chlapec nebo děvče, kdy se narodí, jakým rodičům, do jakého prostředí, jaká bude jeho barva očí, vlasů, pleti, jaké bude mít vloh, schopnosti či v jakých podmínkách bude vyrůstat.

„Antirasistická“ ledolamka

Vhodnou zahřívací aktivitou vztáženou k problematice „jinakosti“ může být tzv. ledolamka, jejíž princip spočívá v tom, že žáci ve třídě mají za úkol bez použití ústního a psaného projevu vytvořit skupinky podle toho, v jakém znamení (lev, beran, rak, váhy...) jsou narozeni. Tato jednoduchá činnost žákům naznačí, že lidi je možné „třídít“ (kategorizovat) podle nejrůznějších znaků, přičemž ve spoustě případů (kromě rozlišování na vrahy, válečné zločince a slušné lidi) není žádný rozumný důvod k jejich diskriminaci (nikdo nemůže za to, v jakém znamení se narodil, navíc pro posuzování hodnoty člověka nemá tento znak žádný logický význam). Kromě toho si žáci vyzkoušejí nonverbalní komunikaci, jsou nuceni spolu (každý s každým) navázat kontakt – porozumět si.

„Oslí můstek“ mezi momentem tréninkovým a reálným

Na pomezí tréninkového a reálného momentu v rámci praktické roviny se ocitá organizace života ve škole a s ní spojené záležitosti, včetně úrovně komunikace a vztahů mezi účastníky školního života a dále používaných organizačních forem vyučování.

Hranice mezi momentem tréninkovým a reálným je neostrá. Oba momenty se prolínají a částečně překrývají. Určitým umělým dělítkem mezi oběma momenty může být, zda navštěvují školu žáci z rasově, národnostně a sociokulturně odlišných skupin obyvatelstva, či nikoliv.

Využití možností organizačních forem výuky

Pokud se týká organizačních forem výuky, vhodný prostředek napomáhající pěstování spolupráce a tolerance představují například různé podoby skupinové práce.

- ***Kooperativní učení.***

Učitelé by měli usilovat o kooperativní formy práce ve škole. Jestliže je žákům umožněno pracovat kooperativně, neprojeví se to jen ve vyšší úrovni učení, myšlení a řeči (kooperativní učení představuje jednu z cest k efektivnímu vyučování), ale také ve větší samostatnosti, rostoucím sebevědomí a sebedůvěře žáků. Podstatným efektem kooperativního učení je rovněž budování a posilování dobrých vztahů mezi žáky.

Kooperace žáků ve škole funguje jako dlouhodobá a systematická prevence negativního chování dětí a mládeže. Žáci se v rámci kooperativního učení naučí spolupracovat, pomáhat si, vzájemně se podporovat, pracovat v týmu, komunikovat mezi sebou. Získávají tedy dovednosti, které jsou prevencí konfliktů, popř. usnadňují jejich řešení.

Bertrand (1998, s. 144–145) v souvislosti s problémem rasismu odkazuje na S. Kagana, který „při výzkumech prováděných s dvěma tisíci dětmi v Kalifornii konstatoval, že kooperativní učení v etnicky rozmanitě složených skupinách výrazně u dětí snižovalo rasismus.“ (Bertrand, 1998, s. 144–145)

- ***Zadávání společných úkolů.***

Mezi úkoly tohoto typu může patřit lajnování hřiště, vyměřování určitých ploch, vyznačení trasy pro orientační běh, úklid určitého prostřanství apod. Vhodným úkolem v podmínkách vyučování ve třídě je zadat dvojicím žáků nakreslit dohromady nějaký obrázek.

Společná kresba

Děti utvoří dvojice. Každá dvojice má k dispozici jeden list papíru a jednu tužku nebo pastelku. Úkolem dvojice je nakreslit nějaký obrázek, ovšem s tou podmínkou, že oba žáci kreslí jednou tužkou drženou oběma najednou (každý žák drží tužku jednou rukou). Cvičení je zaměřeno na sociální kontakt, vyžaduje komunikaci, spolupráci, dohodu. Žáci se zprvu radí, kdo jakou rukou bude držet tužku (mohou si vyměnit místa v lavici), co budou kreslit, jak velký bude obrázek apod. V průběhu kresby spolu mluví, domlouvají se, slaďují svůj postup.

Vhodné je kombinovat různé složení dvojic dětí. Vychází se z předpokladu, že pokud spolu žáci komunikují a spolupracují, pokud se radí o dalším postupu práce, učí se tím zároveň toleranci a vzájemnému respektu.

- *Projektové vyučování a projektové dny.*

Specifický typ skupinového úkolu představuje projekt. Projektové vyučování lze charakterizovat jako dlouhodobou metodu, v rámci které žák, skupina žáků, kolektiv třídy, popř. školy pracuje (spolupracuje) na řešení určitého problému či zpracovává zadané téma. Některé základní školy pořádají několikrát do roka tzv. projektové dny, což jsou „celoškolní“ projekty (určené zpravidla pro 2. stupeň), kdy každý žák má možnost výběru projektu podle svého zájmu. Projekty se stejně tak mohou týkat jedné třídy nebo jednoho ročníku.

Vrána (1938) výstižně charakterizuje projekt jako podnik žáků. Žáci, kteří jsou zapojeni do projektu, se podílejí (za dohledu a konzultantské pomoci učitele) na jeho přípravě, plánování, organizaci, realizaci a evaluaci. Na projekt lze nahlížet jednak jako na druh úkolu, jednak jako na specifickou vzdělávací strategii. Problematiky multikulturní výchovy se projekt – kromě výše zmíněných kladů kooperativní výuky – může úzce dotýkat i volbou tématu (holocaust, hilsneriáda, složení obyvatelstva). Při zavádění projektového vyučování vystupuje do popředí snaha překonávat nedostatky běžného vyučování, jeho izolovanost, odtrženost od životní praxe, roztržitost poznatků, pamětní a jednostranně kognitivní učení, odcizení od zájmů žáků, nízkou motivaci, přesto má projektové vyučování pozitivní dopad na sociální chování žáků, a to zejména tím, že spojuje žáky do skupin, ve kterých si vzájemně vyměňují názory na řešení konkrétních problémů, diskutují, spolupracují, pomáhají si, vycházejí si vstříc apod.

Nejrůznější cvičení na budování důvěry a rozvíjení spolupráce mezi žáky, stejně tak jako skupinová práce a kooperativní učení mají pozitivní vliv na budoucí vzájemné chování žáků, na jejich vstřícnost a ohleduplnost. Pokud někomu dávám záchranu a on mi poté oplácí stejnou mincí, pokud se někoho dotýkám a on se dotýká mě, pokud s někým komunikuji, radím se, spolupracuji, potom pro mě bude daleko těžší nedávného partnera urážet, ponižovat a šikanovat.

b) Moment reálný

Tento druhý moment v rámci praktické roviny vyjadřuje, že se žáci „v reálu“ setkávají s příslušníky jiných ras, národností či kultur, žijí s nimi, komunikují a spolupracují, zkrátka koexistují.

Inkluzivní škola

Inkluzivní vzdělávání znamená společné vzdělávání pro všechny žáky bez ohledu na jejich etnickou a náboženskou příslušnost, na úroveň schopností apod. Jedná se tedy vlastně o integraci „odlišných“ (handicapovaných) žáků

do škol a tříd. Může se jednat jak o žáky jiné pleti, národnosti, tak o děti zdravotně postižené (tělesně či duševně). Inkluzivní škola, resp. inkluzivní vzdělávání tak již svým uspořádáním a složením žactva učí děti toleranci a akceptaci individuálních rozdílů. Pro žáky se zdravotním postižením nebo odlišnou etnickou či náboženskou příslušností představuje tento typ vzdělávání velký přínos, neboť je prokázáno, že se tito jedinci rozvíjejí po všech stránkách nejlépe, pokud mohou být se svými ostatními vrstevníky.

Zapojení sociálně a jinak handicapovaných žáků do školního života se může dít jak cestou participace těchto žáků na chodu školy (např. formou žákovské samosprávy), tak prostřednictvím aktivit, které umožní takto handicapovaným žákům vyniknout (sport, hudba, divadlo). Takto je možné využít jejich (ale i naší) jinakosti k obohacení ostatních.

Spolupráce školy s „odlišnými“ jedinci či skupinami

V tomto případě máme na mysli například spolupráci dětí standardních škol (ať už jsou jejich návštěvníky žáci či studenti reprezentující majoritu, nebo je složení žactva smíšené) se skupinami či jedinci, kteří jsou příslušníky jiných ras, národností, kultur nebo pocházejí z jiného sociokulturního prostředí. Tato spolupráce, resp. vzájemné kontakty mohou probíhat formou návštěv nebo pořádání společných akcí, mohou mít také podobu tzv. patronátů (v případě tělesně či duševně handicapovaných dětí).

4. Závěr

Dnešní svět bývá někdy označován za globální vesnici. Svět se jakoby zrychluje, vzdálenosti se zkracují. To platí nejen o informacích, ale také o mobilitě lidí, migraci, prolínání různých ras, národů, kultur a lidí různé náboženské tradice a výchovy. Toto rychlé přibližování a vzájemné prolínání vede na jedné straně ke stírání rozdílů mezi lidmi, na straně druhé se stává zdrojem napětí v původně homogenní a ustálené komunitě.

V důsledku tohoto napětí dochází ke konfliktům, které místy přerůstají v tvrdé boje a krveprolití. Smetáček (2000, s. 19) se ve své studii „Změny postavení člověka a společnosti, výchovy a pedagogiky“ zabývá nejpodstatnějšími vlastnostmi člověka budoucnosti. V jeho seznamu vlastností člověka 21. století najdeme také „rasově náboženskou uvědomělost“. Autor tím má na mysli, že ke zmírňování konfliktů, o kterých byla před chvílí řeč, je třeba, „aby si člověk budoucnosti jasněji než dnes uvědomoval rasové, společenské, kulturní a náboženské rozdíly mezi lidmi, byl schopen je chápat a v rozumné míře tolerovat.“

Zdůrazňuje však, že to neznamená pseudotoleranci, resp. toleranci za každou cenu, „ale právě především uvědomělost, která bude vše přijatelné tole-

rovat a vše nepřijatelné odmítat s pochopením, proč k tomu nepřijatelnému dochází.“ (Smetáček, 2000, s. 19)

Nezbývá než dodat, že stěžejní role zde připadá škole, která by ve spolupráci s jinými sociálními útvary měla usilovat o vypěstování této vlastnosti u dětí a mládeže.

Poznámka na závěr: Strach z jinakosti, označován obvykle jako xenofobie, může být stejně intenzivní jako strach ze stejnosti, který se v současné době projevuje např. útoky a rebeliemi proti konzumu a globalizaci.

Literatura

- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál 1998.
- BURDOVÁ, D. Holocaust – víc než jen slovo. *Učitelství listy*, 2002, roč. 10, č. 2, s. 17.
- Interkulturní vzdělávání*. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, 2002.
- FARIN, K. *Die Skins. Mythos und Realität*. Berlin: Ch. Links Verlag, 1997.
- KOŤA, J. Škola. In HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál 2002, s. 117–150.
- KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Základy stupidologie. Život s deprivanty II*. Praha: Makropulos, 2002.
- Listina základních práv a svobod. In *Sbírka zákonů č. 23/1991*, částka 6, s. 114–121.
- POLÁČKOVÁ, J. Výchova k toleranci a proti rasismu. *Kritické listy*, 2001, č. 3, s. 37–39.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*. Praha: ISV, 2001.
- SEKYT, V. Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností. In ŠÍŠKOVÁ, T., a kol. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál 1998, s. 69–74.
- SMETÁČEK, V., A KOL. Změny v postavení člověka a společnosti, výchovy a pedagogiky. *Pedagogická orientace*, 2000, č. 1, s. 6–21.
- STEELOVÁ, J. L., MERREDITH, K. S., TEMPLE, CH., WALTER, S. *Kritické myšlení napříč osnovami. Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Příručka I. Praha, 1997.
- ŠÍŠKOVÁ, T., A KOL. Výchova k toleranci a proti rasismu. Praha: Portál, 1998.
- Úmluva o právech dítěte. In *Sbírka zákonů č. 104/1991*, částka 22, s. 502–512.
- VASQUEZ, A. G. Multicultural and Minority Education. In MITZEL, H. E. (ed.) *Encyclopedia of Educational Research*. Vol. 3. New York: The Free Press, 1982, s. 1267–1269.
- VRÁNA, S. *Učebné metody*. Praha – Brno, DK a Vydavatelství Ú. S. J. U., 1938.

BENDL, S. Multikulturalismus – realita dnešních škol. *Pedagogická orientace* 2003, č. 3, s. 70–85. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D., Katedra pedagogiky, PedF UK v Praze, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1