

Průvodce INTER

Praktický průvodce implementací
interkulturního vzdělávání ve školách



INTER PROJECT

A practical guide to implement
intercultural education at schools

Průvodce INTER

Praktický průvodce implementací
interkulturního vzdělávání ve školách



INTER PROJECT

Socrates Comenius 2.1 INTER Project, n° 106223 – CP – 1 – 2002 – 1 – COMENIUS – C21



KOPÍRUJTE

Tato práce nejen, že může, ale musí být kopírována a šířena jakýmkoli způsobem, beze všech povolení vydavatele.

Universidad Nacional
de Educación a Distancia
Španělsko
Koordinující instituce



uned

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Teresa Aguado
Beatriz Álvarez
Belén Ballesteros
José Luis Castellano
Liselotte Cuevas
Inés Gil Jaurena
Beatriz Malik
Patricia Mata
Marifé Sánchez García
José Antonio Téllez

autoři

Universidad Complutense
de Madrid
Španělsko



Caridad Hernández

Consejo Superior de
Investigaciones Científicas
Španělsko



Margarita del Olmo

Universidad de Huelva
Španělsko



Pilar García Rodríguez
Asunción Moya

Universiteit i Oslo
Norsko



UNIVERSITY
OF OSLO

Jorun Buli
Ivar Morken

Nottingham Trent
University
Spojené království

NOTTINGHAM
TRENT UNIVERSITY

Alan Browne

GLOBEA &
Univerzita Karlova
Česká republika



Laura Laubeová
Martina Kalinová
Petra Weissová

autoři

navreme knowledge
development
Rakousko



Bernd Baumgartl
Gerhard Schaumberger
Johannes Vetter

Latvijas Universitate
Lotyšsko



Vineta Porina
Olgerts Tipans

Universidade do Porto
Portugalsko



Susana Leitao
Maria Pinto

poznámka k překladu

Vzhledem k nejednotnosti české terminologie užívané v oblasti interkulturního/ multikulturního vzdělávání a občasné mnohoznačnosti termínů přeložených z anglického jazyka považujeme za užitečné uvést poznámky k výkladu několika anglických pojmů užitých v Průvodci:

collaborative learning [„kooperativní učení“] – Kay (1992) definuje jako „the acquisition by individuals of knowledge, skills or attitudes occurring as result of group interaction“ [volně přeloženo: při kooperativním učení získává jedinec žádané vědomosti, dovednosti nebo postoje pomocí interakcí ve skupině, pomocí vztahů k ostatním; učení jedince je zajištěno jeho prací ve skupině.] Někteří autoři používají termín „kooperativní učení“ v širším slova smyslu, příklad je uveden na: <http://nwit.pedf.cuni.cz/hosed8mz/kolabs>

community [mimo jiné „komunita“, „společenství“, „obec“] – užíváno ve smyslu „komunita osob žijících v určité oblasti, která se může, ale nemusí geograficky kryt s oblastí některého územně správního celku, například obce“

diversity management [„management diverzity“] – ve snaze o nejuvýstižnější vyjádření přeloženo doslovně; myšleno je „nakládání s (kulturní a další) rozmanitostí“, „řízení dopadů a důsledků různosti“

education [mimo jiné „výchova“, „vzdělání“, „vzdělávání“] – užíváno především ve spojitosti se školním vzděláváním

„**education for Roma/Gypsy children**“ [„vzdělávání romských/cikánských dětí“] – doslovně přeložen termín Rady Evropy, v ostatních případech je dáována přednost pouze termínu romský (respektive Rom)

equality [„rovnost“, „rovnocennost“, „stejnost“] – užíváno ve smyslu „rovnost“

equity [mimo jiné „spravedlivost“, „rovnoprávnost“, „slušnost“, „dobro“, „ekvita“] – užíváno ve smyslu „ekvita“ – tj. sociální spravedlivost, spravedlivé přerozdělení služeb mezi jedince, respektive společenské skupiny

peer tutoring, peer to peer [„peer to peer“] – terminus technicus, znamená „vrstevník v roli učitele“

she/he, her/his [„ona/on“, „její/jeho“] a podobně – v Průvodci je důsledně dodržován jazyk respektující genderové rozdíly. V české verzi nebylo, vzhledem k možnostem českého jazyka, snadné plně dodržet tento postup, případné odchylky však nejsou úmyslné a nejsou projevem nesouhlasu českého týmu s tímto přístupem

teaching & learning [„vyučování“ a „učení“] – v překladu je snaha následovat důsledně rozlišení rozdílů mezi „výukou, učením někoho“ [teaching] a „učení se“ [learning] (respektive „výukový“ a „učební“) v anglické verzi



obsah

| | |
|--|-----|
| Úvod k Průvodci INTER | 9 |
| Modul 1. Povinné vzdělávání | 19 |
| ▪ k zamyšlení | 20 |
| ▪ informace | 22 |
| ▪ aktivity a podněty | 27 |
| ▪ návrhy na spolupráci | 32 |
| ▪ plánování a adaptace kurikula | 34 |
| ▪ konkrétní prameny a doplňující odkazy | 37 |
| ▪ otázky k zamyšlení a hodnocení | 39 |
| ▪ odkazy | 40 |
| Modul 2. Homogenita versus diverzita ve školách | 41 |
| ▪ k zamyšlení | 42 |
| ▪ informace | 47 |
| ▪ aktivity a podněty | 56 |
| ▪ návrhy na spolupráci | 63 |
| ▪ plánování a adaptace kurikula | 65 |
| ▪ konkrétní prameny a doplňující odkazy | 68 |
| ▪ otázky k zamyšlení a hodnocení | 71 |
| ▪ odkazy | 72 |
| Modul 3. Škola, domov, komunita | 75 |
| ▪ k zamyšlení | 76 |
| ▪ informace | 78 |
| ▪ aktivity a podněty | 89 |
| ▪ návrhy na spolupráci | 92 |
| ▪ plánování a adaptace kurikula | 94 |
| ▪ konkrétní prameny a doplňující odkazy | 95 |
| Modul 4. Teoretické předpoklady | 97 |
| ▪ k zamyšlení | 98 |
| ▪ informace | 99 |
| ▪ návrhy na spolupráci | 108 |
| ▪ plánování a adaptace kurikula | 111 |
| ▪ konkrétní prameny a doplňující odkazy | 112 |

| | |
|--|------------|
| ▪ odkazy | 114 |
| Modul 5. Vzdělávací politika | 115 |
| ▪ k zamyšlení | 116 |
| ▪ informace | 117 |
| ▪ aktivity a podněty | 127 |
| ▪ návrhy na spolupráci | 130 |
| ▪ plánování a adaptace kurikula | 133 |
| ▪ konkrétní prameny a doplňující odkazy | 134 |
| ▪ otázky k zamyšlení a hodnocení | 135 |
| Modul 6. Hodnocení a kvalita | 136 |
| ▪ k zamyšlení | 137 |
| ▪ informace | 140 |
| ▪ aktivity a podněty | 149 |
| ▪ návrhy na spolupráci | 153 |
| ▪ plánování a adaptace kurikula | 155 |
| ▪ konkrétní prameny a doplňující odkazy | 156 |
| ▪ odkazy | 159 |
| Modul 7. Struktura a organizace školy | 160 |
| ▪ k zamyšlení | 161 |
| ▪ informace | 164 |
| ▪ aktivity a podněty | 169 |
| ▪ návrhy na spolupráci | 173 |
| ▪ plánování a adaptace kurikula | 175 |
| ▪ konkrétní prameny a doplňující odkazy | 178 |
| ▪ otázky k zamyšlení a hodnocení | 180 |
| Modul 8. Strategie výuky a učení | 181 |
| ▪ k zamyšlení | 182 |
| ▪ informace | 183 |
| ▪ aktivity a podněty | 197 |
| ▪ návrhy na spolupráci | 200 |
| ▪ plánování a adaptace kurikula | 202 |
| ▪ konkrétní prameny a doplňující odkazy | 204 |
| ▪ otázky k zamyšlení a hodnocení | 207 |
| Slovníček | 208 |



úvod k průvodci inter

Obsah úvodu

- Cíle Průvodce INTER
- Definice našich principů
- Co si myslíme, že je interkulturní vzdělávání, ale není tomu tak
- Struktura Průvodce INTER
- Jak používat Průvodce INTER

Cíle Průvodce INTER

Průvodce INTER byl navržen jako praktický nástroj pro pomoc čtenářům při analyzování, realizaci a zlepšování interkulturního vzdělávání ve školní praxi. Při jeho psaní jsme se zaměřili na stávající i budoucí učitele, ale doufáme, že by mohl být též užitečný pro každého se zájmem o kritické podněty v oblasti vzdělávání, i pro ty, kteří nejsou spokojeni se současným stavem věcí – z jakýchkoliv důvodů – a chtějí změnit a zlepšit metody, kterými v současné době vyučujeme a kterými se učíme.

To, co chceme poskytnout čtenářům, jsou zejména výzvy k opětovnému promyšlení a k transformaci našich současných myšlenek o vzdělávání a jeho realizaci. Budeme se snažit Vás dostat do pozice, z níž budete schopni:

- Explicitně vyjadřovat Vaše implicitní myšlenky, s nimiž v současné době vyučujete a s nimiž se učíte
- Kriticky o nich přemýšlet v kontextu stávající praxe
- Zvážit různé metody a teorie týkající se výuky/učení
- Rozhodnout, zda se změníte, a co byste chtěl/a změnit
- Disponovat informacemi, příklady, zdroji a materiály, které mohou napomoci změnit Vaše postupy, pokud se tak rozhodnete učinit.

Při tomto je naším hlavní cílem PŘEHODNOTIT:

- Implicitní cíle současné výchovy a vzdělávání
- Problematiku homogenity
- Představy o studijním úspěchu a neúspěchu
- Názor, že vzdělání by mělo být přenosem znalostí

- Asociaci kulturní diverzity s určitými sociálními nálepkami nebo kategoriemi (imigrace, etnicity, menšiny, národnosti, ...)
- Názor, že interkulturní vzdělávání spočívá pouze v oslavování diverzity
- Kompenzační vzdělávání jako strategii integrace/adaptace
- Ideu, že interkulturní vzdělávání je nástrojem pro poskytování realizovatelných receptů na vyřešení specifických problémů
- Mýtus, že interkulturní vzdělávání hodnotí pouze školní výkony žáků (pod pojmem „žáci“ jsou zde zahrnuti žáci i studenti)

A místo toho NAVRHNOUT:

- Kritické přehodnocení hlavních idejí a cílů výchovy a vzdělávání
- Koncept interkulturního vzdělávání jako strategii vzdělávání občanů multikulturní společnosti, poskytující metody, jak vidět diverzitu jako společné bohatství
- Vnímání vzdělávání jako cesty k rozvoji schopností jednotlivce a strategií pro život v multikulturní společnosti
- Rozvinutí kritického postoje k hodnotám, učení se, jak řešit konflikty a žít v souladu s různými normami
- Využití kulturního relativismu jako strategie interkulturního vzdělávání
- Poukázání na potřebu zavést do tříd antirasistickou výchovu pro všechny, včetně nás samotných
- Provedení změny kurikula ve třídách s tím, že budeme mít na paměti stanoviska žáků, a budeme podporovat kooperaci a empatii
- Rozvoj komunikativních schopností, skupinové práce, kooperace a sociální mediace
- Uvědomění si potřeby bojovat proti strukturální a individuální diskriminaci a rasismu: jejich metodám, faktorům a důsledkům
- Prosazování lepších a užších vztahů mezi rodinou, školou a komunitou
- Posuzování a hodnocení procesu výuky a učení, místo pouhého hodnocení žáků.

Definice našich principů

Tým, který vytvořil Průvodce INTER, zastává filozofii úzce spojenou s *inkluzívním vzděláváním ve všech školách*. Fakt, že školy by měly být pro všechny žáky, znamená, že učitel by měl zjišťovat potřeby jednotlivců a využívat tuto znalost pro zajištění individuálního přístupu v rámci inkluzívního prostředí a že všichni žáci by měli mít právo chodit do inkluzívní školy.

Při setkání, které se konalo v Madridu ve Španělsku v prosinci 2003, jsme se dohodli na následujících principech:

- **Věříme v sociální spravedlnost, demokracii a ve sdílení moci**
- **Lidské bytosti mají více společného nežli odlišného**
- **Chápeme a akceptujeme diverzitu a konflikt**
- **Myslíme si též, že uznání rozmanitosti zlepšuje tvořivost při hledání různých řešení stejných problémů**
- **Jsme si vědomi, že všichni máme a používáme předsudky a stereotypy ve vztahu k ostatním lidem**
- **Měli bychom znát a poznávat společnosti a skupiny lidí, které jsou odlišné od našich**
- **Měli bychom též přijmout globální perspektivy, které nám umožní širší pochopení skupin lidí nad rámec etnicity a jakýchkoli nálepek**

- **Měli bychom umožnit účast každému**

Co si myslíme, že je interkulturní vzdělávání, ale není tomu tak

„Vzdělávací přístup založený na respektu a ocenění kulturní rozmanitosti. Zaměřuje se na každého člena společnosti jako celku, navrhuje integrovaný model takového zapojení žáků do vzdělávání, který uspořádá všechny aspekty vzdělávacího procesu takovým způsobem, že dosáhneme rovných příležitostí/výsledků pro všechny, překonáme rasismus v jeho různých projevech a dosáhneme interkulturní komunikace a dovedností.“

(Aguado, 1995)

Cílem je zavést takový přístup, na jehož základě se můžeme zabývat otázkami spojenými s managementem diverzity ve vzdělávání, přičemž chápeme, že se tato rozmanitost projevuje formami, které přesahují stanovené hranice kulturní, etnické nebo hranice národnostních skupin. S tímto přístupem se můžeme zabývat všemi ostatními významnými proměnnými ve formálním vzdělávacím prostředí i v jiných neformálních a méně strukturovaných prostředích.

Rovnost příležitostí a zdrojů znamená, že schopnosti, talent a zkušenosti žáků by měly být akceptovaným výchozím bodem pro následnou výuku; vyžaduje spravedlnost a opravdovou možnost rovnosti ve studijních výsledcích pro všechny žáky. To zahrnuje rovnováhu mezi formální a neformální stránkou, jedincem a kolektivem, procesem a výsledkem, rozmanitostí a jednotou; vyžaduje to koordinaci mezi nositeli změny, pozitivní sebeúctu, sebedůvěru a sebeprosazení. Dále též určitou jasnost vize, která nám umožní vypořádat se s mnoha dilematy a paradoxy. Realizace opatření, která propagují rovné příležitosti, testuje naši schopnost tolerance a naši schopnost ocenit diverzitu jako cennou sílu a ne jako slabost, která musí být překonána. Je podstatné, aby školy realizovaly opatření prosazující rovné příležitosti, ale neméně důležité je, aby byla tato opatření realizována i v pracovním, rodinném a sociálním prostředí.

Tento návrh stanovuje ambiciózní cíle, tj. obsahuje zejména požadavek přijetí východiska, které má vliv na všechna vzdělávací rozhodnutí, podporuje i různé kroky v rámci kulturních interakcí a v souvislosti i s jinými proměnnými relevantními pro vzdělávání. Jeho účinnost by do značné míry závisela na požadavcích jedince a komunity ve specifickém kontextu, ve kterém je realizován, a též na kombinaci jiných sociálních a strukturálních opatření, jež přesahují vzdělávací prostředí. Pokud by tyto podmínky nebyly splněny, mohly by všechny tyto tzv. interkulturní iniciativy být využity jako zástěrka pro uchování nerovnosti, jako alibi pro nerealizaci iniciativ, které skutečně respektují kulturní rozmanitost, nebo by mohly sloužit pouze jako „výkladní skříň“ pro spíše „turistickou“ a povrchní představu o kulturních projevech.

Myslíme si, že k *interkulturnímu vzdělávání nepatří*:

- Izolované oslavy: často nazvané např. „Interkulturní týden“, „Gastronomický den“, „Den míru“ atd.
- Učení se o charakteristikách určité skupiny jako o „ostatních“, abychom „je lépe poznali“
- Recepty na řešení konfliktů či problémů skupin tzv. odlišně nálepkovaných
- Vzdělávací programy zaměřené na specifické skupiny, např. vyrovnávací třídy a podobně
- Míšení žáků z různých prostředí, aniž by byly podporovány pozitivní vztahy nebo jiné vyšší cíle

- Vyhýbání se konfliktům! Konflikty jsou součástí našeho každodenního života, klíčem je řádně je zvládnout a být si vědom naší zaujatosti, naučit se pozitivně a aktivně bojovat s diskriminací a předsudky.

Struktura Průvodce INTER

Rozdělili jsme Průvodce INTER do osmi modulů, každý z nich se týká interkulturního vzdělávání a toho, jak ho z různého úhlu realizovat; připojen je i Slovníček termínů. Vybrali jsme následující myšlenky a východiska, abychom Vám, v případě Vašeho zájmu, pomohli v pochopení a realizaci interkulturního vzdělávání:

Modul 1: Povinné vzdělávání – Cílem je podnítit čtenáře k přehodnocení významu současné povinné školní docházky, ke kritické analýze cílů a funkce povinného školního vzdělání v našich společnostech a k prosazování interkulturního přístupu v návrhu na transformaci škol.

Modul 2: Homogenita versus diverzita ve školách – Zde definujeme představy o *homogenitě* a *diverzitě* a snažíme se čtenáři pomoci identifikovat obojí v prostředí jeho školy. Ukázat výhody a problémy, které se objevují při přechodu od převládajícího východiska téměř výhradně upřednostňujícího homogenitu (které v současné době dominuje ve většině tříd) k přístupu upřednostňujícímu důraz na rozmanitost v procesu učení, který uznává a rozpracovává individuální variace.

Modul 3: Škola, domov, komunita – Odráží důležitost dobrých vztahů a spolupráce mezi rodinou, školou a dalšími komunitami, bere v úvahu různé alternativy spolupráce, které se mohou vyskytnout a chápe je jako kontinuum. Též si ukážeme některé příklady projektů a postupů, které podporují tuto účast.

Modul 4: Teoretické předpoklady – Se zaměřuje na identifikaci implicitních i explicitně formulovaných východisek učitelů, ukazuje teorie, na nichž je založen interkulturní přístup (o výuce/učení/komunikaci), a nastiňuje úvahy o praktických důsledcích předchozí analýzy.

Modul 5: Vzdělávací politika – Analyzuje vzdělávací politiku a snaží se jít nad rámec jednoduchého porozumění zákonům, normám a předpisům, aby bylo možno identifikovat ideologické zájmy, které stojí v pozadí modelů a idejí odůvodňujících a motivujících vznik veškeré legislativy.

Modul 6: Hodnocení a kvalita – Podněcuje úvahy o tom, co to hodnocení je a čím si myslíme, že by být mělo. Přesahuje testování školních výkonů žáků a zaměřuje pozornost na proces výuky a učení.

Modul 7: Struktura a organizace školy – Snaží se explicitně vyjádřit naše představy týkající se školy, zamýšlí se nad hlavními aspekty organizace školy a rozebírá praktické dopady při budování interkulturní školy.

Modul 8: Strategie výuky a učení – Cílem je: důkladné studium rolí žáka a učitele; přispět ke zlepšení kvalifikace, které učitelé musejí dosáhnout; pomoci učitelům při uvědomění si a praktikování různých strategií; zveřejnit různé zkušenosti, které mohou učitelé využít.

Slovníček – Na konec Průvodce INTER jsme zařadili slovník, který soustřeďuje, dle našeho názoru, nejdůležitější termíny týkající se interkulturního vzdělávání. V případě, kdy se nám zdála dost jasná, jsme uvedli pouze jednu definici, na které jsme se všichni shodli. Pokud jsme se neshodli jednomyslně, uvedli jsme několik různých definic. Doufáme, že takto prezentujeme pestřejší výběr možných východisek a též příklad inkluzivně pojaté diverzity!

Kromě těchto osmi modulů a Slovníčku, které tvoří vlastní text Průvodce, jsou zde dva další zdroje, dotvářející naši vizi Průvodce INTER:

- Spolu s Průvodcem je nabízeno **DVD**, tvořené sadou videoklipů, s rozhovory a záběry ze současných škol, aby mohly být kladeny stejné otázky z různé perspektivy a poskytnuty reálné příklady školní praxe blízké interkulturnímu přístupu.

DVD: Kaleidoschool – interkulturní přístup. Během vzniku tohoto DVD jsme se sblížili s různými lidmi a různými školami. Otcové, matky, děti, učitelé/ učitelky a ředitelé/ ředitelky se s námi podělili o své myšlenky spojené se vzděláváním, sdělili nám svá očekávání, co v tomto směru sami udělali a popsali nám své vlastní zkušenosti.

Jsme si vědomi, že výběr obsahu je značně ovlivněn naším vlastním způsobem myšlení a naší představou o tom, jak by měla ideální škola vypadat. Doufáme, že skutečnost není příliš zkreslená a že se zobrazení lidé budou moci ztotožnit se svými prezentovanými názory.

Toto DVD je perfektní pohnutkou k zamyšlení a k pozastavení nad řadou klišé a předpojatých názorů, jež jsou základem toho, co se odehrává ve školách, včetně neměnných rutin. Zároveň nutí k zamyšlení nad možnými alternativními strategiemi, které by mohly být aplikovány.

Zpětné zamyšlení nad naší představou o školách a způsob, jakým interpretujeme dění uvnitř nich, může být užitečným počátečním bodem k vylepšení školní výuky.

DVD je rozděleno do pěti kapitol, spojených s moduly v Průvodci:

1. Diverzita ve školách

Rozdíly jsou obvykle považovány za nedostatky, za odchylky od normy a jsou příčinou problémových situací. Navzdory tomuto obecnému přesvědčení můžeme najít jedince, kteří vidí individuální diverzitu jako hodnotnou a obohacující. Jedince, kteří věří, že učení by mělo být umožněno každému. Jejich názory a zkušenosti jsou zde shromážděny.

2. Teoretické předpoklady

Vize školy, kterou chceme, je značně ovlivněna naší představou o společnosti. Když se zamyslíme nad společností, kterou chceme, dospějeme k názoru, že se školy mohou stát mocným a výkonným nástrojem, prostředkem k jejímu dosažení. Základy pro společenskou přestavbu mohou být pokládány právě ve školách.

3. Škola, domov, komunita

Podpoření strategie komunikace mezi oběma součástmi kolektivu je nejdůležitější pro to, abychom rozuměli ostatním. Stejně tak je důležité být flexibilní při posuzování různých

názorů. Škola musí být k rodičům otevřená a přívětivá, jinak se budou cítit odcizeně a nepříjemně.

4. Učební komunity

Učební komunity jsou určeny k podnícení společenské a kulturní přestavby školního centra a jeho okolí. Vyžadují nový typ organizace, kde vyučující, studenti, rodiče a další členové skupiny spolupracují na vylepšení školy, aby uspokojili vzdělávací potřeby komunity.

5. Struktura – organizace

Struktura a organizace školy, jako je časové uspořádání, organizace prostoru, kritéria pro vytváření skupin nebo budování vazeb, očividně ovlivňují organizaci školního centra flexibilním způsobem. A to výběr takových alternativ, které budou nejlépe vyhovovat potřebám školy a jejích členů.

Každý videoklip obsahuje rejstřík vysvětlující: 1) co má být předvedeno (tj. rozhovor, příklad školní praxe), 2) kontext, tj. sociálně-politické pozadí, 3) proč byl příklad vybrán a 4) návrhy možného využití. Videoklipy jsou na DVD, které bylo stejně strukturováno jako Průvodce, aby bylo možno ilustrovat, co považujeme za vhodné postupy v interkulturním vzdělávání, které mohou být použity jako materiály pro různé činnosti a návrhy.

- **SEZNAM ZDROJŮ**, který shromažďuje a uspořádává zdroje, které jsme shromáždili, a považujeme je za cenné pro zkoumání různých aspektů výuku a učení z interkulturní perspektivy (včetně esejů, článků, beletrie a literatury faktu, filmů, písní, internetových stránek). Tištěné materiály, v elektronickém formátu, audiovizuální pomůcky a podobně, které mohou být použity ve třídách. Zdroje jsou stručně analyzovány a rozděleny do částí označených moduly Průvodce a jsou na CD-romu, který obsahuje i vyhledávač (dostupné též na internetových stránkách Inter projektu).

Jak používat Průvodce INTER

Napsali jsme Průvodce INTER, snažíme se skloubit teorii s praxí jako platformu pro toho, kdo se vzdělává, se snahou o zohlednění procesu učení; je rozdělen do osmi modulů a všímá si různých aspektů procesu výuky a učení.

Každý modul má podobnou strukturu:

- **k zamyšlení**
- **informace**
- **aktivity a podněty**
- **návrhy na spolupráci**
- **plánování a adaptace kurikula**
- **konkrétní prameny a doplňující odkazy**
- **otázky k zamyšlení a hodnocení**

- **odkazy**

Každý modul Průvodce INTER začíná částí s názvem **K ZAMYŠLENÍ** (v angličtině doslova „začít přemýšlet“), aby bylo podníceno přemýšlení o hlavních myšlenkách modulu inspirativní cestou. Tato část obsahuje text o osobních zkušenostech, událostech, novou myšlenku, citaci a podobně. Cílem je vyprovokovat úvahu, stimulovat mysl a rozebírat naše hlavní východiska k jednotlivým námětům obsaženým v modulech. Vyzýváme Vás, čtenáře, abyste se připojili a vylepšili text zahrnutím Vašich vlastních užitečných kritických hodnocení a zkušeností.

Odstavec **INFORMACE** slouží k prezentování příslušných informací týkajících se hlavních myšlenek obsažených v modulu. Rozvíjí obsah a údaje nutné pro pochopení a využití pojmů a činností uvedených v modulu. Zahrnuli jsme také některé odkazy (bibliografické, internetové stránky) a otázky reflektující klíčové myšlenky a pojmy obsažené v modulu.

AKTIVITY A PODNĚTY a NÁVRHY NA SPOLUPRÁCI, které obsahují činnosti k posilování spolupráce s ostatními (žáky, učiteli, ostatními lidmi mimo Vaše vlastní výukové prostředí). Tyto činnosti Vás přimějí vyhledat další informace, komunikovat, využívat virtuální platformu, vyhledávat nové údaje, diskutovat o hlavních myšlenkách a konceptech z modulu. Činnosti byly vybrány pro uspokojení potřeb rozmanitého publika (učitelé zkušenější nebo učitelé začínající) a výukového prostředí (přímý kontakt, virtuální platforma).

Jednou z našich hlavních snah je boj proti rozšířené myšlence, že interkulturní vzdělávání je něco zvláštního nebo cosi doplňujícího učivo. Z tohoto důvodu navrhujeme v oddíle **PLÁNOVÁNÍ A ADAPTAČE KURIKULA** určité činnosti, které poskytnou příležitosti uvažovat o rozhodnutích, která každý den ve škole děláme, a přemýšlet, jak zavést interkulturní přístup do veškerého učiva. Hlavním cílem je spojit pojmy a návrhy týkající se interkulturního vzdělávání se současnými činnostmi vyvíjenými ve škole.

KONKRÉTNÍ PRAMENY A DOPLŇUJÍCÍ ODKAZY navrhuje zdroje pro získání dalších informací o tématu vysvětleném v každém modulu. Jsou tam zdroje ke čtení (knihy, články, webové stránky atd.); k vidění a slyšení (DVD, filmy, obrázky, hudba atd.); k vyhledávání (databáze, webové stránky). Navrhujeme vybrat zdroje, které nejlépe odpovídají potřebám čtenářů a specifickému prostředí, ve kterém Průvodce použijete (univerzitní kurz, kurz letní školy, virtuální učení, konference, workshop atd.).

Každý modul končí oddílem **OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ A HODNOCENÍ**, který je závěrem zaměřeným na hlavní myšlenky prezentované v předchozích částech. Jasně vyslovíme klíčové otázky, které bychom měli být schopni zodpovědět poté, co byl modul osvojen. Tyto otázky jsou úzce spojeny s cíli formulovanými na začátku modulu i s obsahem videa. Žákovské hodnocení by mělo umožnit uskutečnění některých z činností navrhovaných v každé části modulu a zodpovězení některých otázek k zamyšlení, navrhovaných v jednotlivých modulech Průvodce. Konkrétnější požadavky na zhodnocení budou stanoveny na základě specifických výukových/učebních podmínek.

Nakonec poskytujeme čtenáři kompletní **ODKAZY** na díla, která jsou citována v každém modulu, nebo je na ně odkazováno.

Napsali jsme INTER Průvodce tak, aby sloužil jako užitečná pomůcka při implementaci interkulturního vzdělávání, ale zároveň aby byl dostatečně flexibilní k použití v různých prostředích, co se týče publika, časového plánu, cílů apod. Ale aby Průvodce plnil funkci, kterou má, měli byste si ho nejprve přečíst a upravit podle vlastní situace a zájmů. Abyste ho

používali efektivně, musíte se nejprve zamyslet nad tím, jaké budete mít publikum, jaké jsou jeho i Vaše zájmy, jak rozvrhnout program i jak ho uzpůsobit místním prostorovým podmínkám. Nemusíte použít celý Průvodce od začátku do konce, můžete vybrat některé myšlenky, které považujete za nejvíce vhodné pro Vaši skupinu, pracovat s nimi a podle toho vybrat i aktivity. Pracovali jsme s Průvodcem různým způsobem a osvědčil se při dálkovém vzdělávání, stejně jako při „face-to-face“ výuce, při jednorázovém školení, stejně jako v povinném dvousemestrálním kurzu, na seminářích i ve třídě s téměř sto studenty. Nasbírali jsme, za těchto rozmanitých okolností, velmi dobré zkušenosti, ale zaznamenali jsme fakt, že nám vždy práce s Průvodcem zabrala více času, než jsme původně plánovali. Takže naše rada zní: vytvořte si plán implementace, ve kterém počítejte s časovou rezervou pro každou část. Nemusíte následovat dané pořadí modulů, někteří lidé považují za nejužitečnější začínat modulem 2 nebo 8 a pokračovat modulem 3 nebo 4, rozhodnutí je jen na Vás.

Při užívání Průvodce INTER doporučujeme postupovat takto:

- přečíst důkladně Úvod
- prohlédnout si celého Průvodce
- určit klíčové pojmy k diskusi podle složení publika (podle znalostí a očekávání jeho členů)
- používat vybraný modul flexibilním způsobem

Zkušenosti s používáním Průvodce INTER: dilemata a řešení

Některá dilemata se objevila během implementace Průvodce. Zamysleme se nad nimi a nad řešeními, která navrhuje:

- Často jsme byli žádáni, abychom představili Průvodce na seminářích či školeních, tedy, dle našeho názoru, za podmínek značně omezených, především časově. Obvykle jsme Průvodce použili ve skupině učitelů či radních či ... bez dostatečných informací o těchto lidech (o zájmech, předchozí znalosti o interkulturním vzdělávání (IKV), očekáváních).

Jak vybrat vhodné moduly? Jak nejvhodnější aktivity? Jak nejužitečnější část DVD?

Doporučujeme začít výuku několika povinnými otázkami o tom, jaké jsou vědomosti publika o IKV, jaká jsou očekávání od semináře/ školení a kterých témat se nejvíce obávají.

- Sekce každého modulu Informace je opravdu zajímavá. Nabízí relevantní ideje o předmětu bádání a provokující reflexi. Ale Průvodce nenavrhuje k této sekci žádné specifické aktivity.

Doporučujeme představit souhrn klíčových pojmů a témat rozvinutých v této sekci v každém modulu, nebo vybědnout studenty k tomu, aby o tom sami vytvořili prezentaci.

- Jak vyváženě zkombinovat individuální aktivity a činnosti vykonávané společně? Toto bylo předmětem stížnosti některých našich dálkových studentů. Někteří požadovali kurz bez společných aktivit. Jsou připraveni na čtení, psaní, hledání informací na internetu ... ale zdráhají se požádat o spolupráci rodiče nebo s někým dělat rozhovor.

INTER Průvodce je o IKV. Podle našich základních premis, IKV implikuje interakci, komunikaci, spolupráci. Musíme vyprovokovat interakci a spolupráci mezi lidmi, kteří nejsou běžně v kontaktu (např.: učitelé a rodiny, učitelé a sociální pracovníci,...).

Doporučujeme vyzdvihovat to, jak důležitá je spolupráce s ostatními, a zamezit používání individuálních aktivit jako jediné učební metody o IKV.

- Slovníček je užitečnou pomůckou k objasnění základních pojmů z oblasti IKV. V průběhu implementace Průvodce jsme přišli na to, že lidé mají většinou o těchto pojmech velmi stereotypní představy.

Doporučujeme věnovat některé aktivity tomu, aby se o těchto pojmech vyvolala diskuse. Slovníček by neměl být užíván jako výkladový slovník..

- Recepty nebo všeobecná doporučení? Toto bylo nejčastějším dilematem, které jsme se studenty řešili. Někteří studenti očekávají, že dostanou přesný návod na to, jak postupovat při managementu diverzity ve třídě nebo jak se chovat ke skupině různorodých žáků.

Doporučujeme vyzdvihovat to, že takovéto návody nejsou vůbec užitečné. Konkrétní školní prostředí vyžaduje specifický přístup. Navrhujeme použít Průvodce jako nástroj k vyvolání reflexe o našich předchozích názorech na to, co to je kulturní diverzita, a doufáme, že každý je připraven udělat maximum pro zlepšení toho, jak přistupuje k diverzitě.

- Utopie nebo realita? „To je příliš utopické.“ „To v praxi není proveditelné.“... takováto prohlášení jsme slyšeli od našich studentů během implementace Průvodce. Utopie je představa ideální společnosti, která v praxi neexistuje. Pro nás je IKV utopické, ale lze ho aplikovat v praxi.

Doufáme, že Vám tento Průvodce pomůže přemýšlet o svých názorech týkajících se jakkoli IKV a zlepšovat se na cestě výuky i vlastního vzdělávání, ve spolupráci s Vašimi žáky, ať už jste učitelé či přemýšlíte o tom, že budete jednou učit!

Mnoho štěstí na cestě, na kterou právě vyrážíte !



povinné vzdělávání

V tomto modulu se chceme kriticky zamyslet nad cíli povinného vzdělávání a nad jeho úlohou ve společnosti, zvláště v kontextu diverzity. Abychom toho dosáhli, chceme se pokusit:

- Přehodnotit význam povinného vzdělávání v současné době
- Kriticky analyzovat cíle a funkce povinné školní docházky v naší společnosti
- Navrhnout interkulturní přístup pro transformaci školy



k zamyšlení

Domácí škola, rušení výuky, zrušení školy... Krize školského systému vyprovokovala některé radikální reakce, které podporují aktivní opozici vůči povinné školní docházce a institucionálnímu vzdělávání. Někteří autoři, jako např. John Holt a Ivan Illich, přívrženec hnutí „domácí školy“ v USA a tvůrce teorie „odstranění školy“, zpochybnili nejen charakter povinnosti, nýbrž i užitečnost samotné instituce školy.

„Poté, co strávil roky jako třídní učitel, viděl, že učitelé s dobrými úmysly, ale přepracovaní, programovali děti tak, aby recitovaly správné odpovědi a odváděly je od nezávislého učení a často omezovali přirozenou zvědavost dětí. Holt došel k názoru, že školy jsou místa, která produkují poslušné, ale nevýrazné občany. Viděl znechucení dětí nad denním biflováním jako přípravou pro budoucí dospělé znechucené z placení daní a podřízenosti úřadům. Holt dokonce srovnával bezútešnost dne ve škole se zkušeností dělníka, který má „celodenní namáhavou práci.“ Nakonec Holt dochází k závěru, že nejlidštější cestou, jak vzdělávat dítě, je poskytnout mu domácí školu. (...) Holt hájil filozofii, kterou by bylo možno považovat za přístup *laissez faire* k domácímu vzdělávání nebo, jak on to nazýval, „učení se životem“. Toto je filozofie, kterou Holtovi následovníci popsali jako „odškolení“.“

(Isabel Lyman: Homeschooling: Back to the Future?/ Domácí škola: Zpět do budoucnosti?
<http://www.cato.org/pubs/pas/pa-294.html>)

„Mnoho žáků, zvláště těch chudších, intuitivně ví, co pro ně školy dělají. Školí je v zaměřování procesu a podstaty. Jakmile začnou být zmatení, je nastolena nová logika: čím více pílě, tím lepší jsou výsledky, nebo: vystupňování vede k úspěchu. Žák je tímto „školen“, aby zaměřoval výuku s učením, postup ve třídách se vzděláváním, diplom se schopnostmi a plynulost se schopností říci něco nového. Jeho představivost je „školená“, aby přijímala servis místo hodnot.“

(Ivan Illich: Deschooling Society/ Společnost provádějící „deschooling“
<http://reactor-core.org/deschooling.html>)

Myslíte si, že domácí škola je skutečnou alternativou?

A co „odškolení“?

Umíte si představit nějakou jinou alternativu k povinnému formálnímu vzdělávání?

Jaké cíle vzdělávání na školách, dle Vašeho názoru, nesplňují očekávání lidí a podněcují je, aby hledali jiné alternativy?

Uvedeme několik příkladů:

Někteří rodiče nejsou proti povinnému vzdělávání, ale okolnosti nedovolují jejich dětem se ho účastnit. Některé odlišné typy školní výuky byly vyvinuty, aby vyhověly vzdělávacím potřebám dětí, zejména za zvláštních okolností, jako je tomu u dětí, které jsou dlouhodobě nemocné a

nemohou pravidelně navštěvovat výuku, buď proto, že jsou v nemocnici nebo proto, že nejsou schopni opustit své domovy. Děti zabývající se vrcholovým sportem žijí společně ve zvláštních centrech, kde navštěvují speciální třídy a řídí se upravenými učebními plány. Kočující pracovníci a jejich rodiny, jako jsou cirkusoví umělci, mají své vlastní kočovné školy. Všechny tyto příklady jsou oficiálními alternativami k pravidelné výuce.

Jiný příklad: „menšinové školství“. Oddělená škola (nebo třída) vychází z etnické, národnostní, kulturní a náboženské identity žáků, patří sem i školy vyhrazené pro určité pohlaví. Existuje mnoho kritérií pro separaci na základě určitých charakteristik žáků navštěvujících danou školu. Existují různé argumenty přívrženců těchto škol: ochrana národnostní, etnické a kulturní příslušnosti (etnické/ kulturní identity), práva rodičů týkající se výchovy, vyrovnání nevýhod...

„Protože určité minoritní etnické skupiny vidí, že školy hlavního proudu jejich děti zanedbávají, reagovali založením oddělených škol, které mají sloužit pro tyto určité skupiny. Například v roce 1980 byla v severním Londýně založena křesťanská škola Adventistů sedmého dne, která měla sloužit černým karibským dětem. V nedávné době bylo založeno několik muslimských škol. (Ve Spojeném království existuje již několik nezávislých katolických, protestantských a židovských škol – zákon umožňuje jakékoliv náboženské sektě/ církvi, aby založila svou vlastní školu.) Některé skupiny se snaží vyvíjet tlak na vládu, aby věnovala více peněz na zřízení nezávislých škol.“

(Independent race and refugee news network/ Nezávislá síť zpráv o rasismu a uprchlících
<http://www.irr.org.uk/2002/november/ak000003.html>)

V Lotyšsku, ve městě Tukums zapojuje romská¹ komunita a škola rodiče romských žáků do společných aktivit. Idea učení a iniciativa spolupráce pocházejí od romské komunity a obce. Zní to paradoxně, ale cílem bylo přivést romské děti do oddělených tříd, aby začaly pravidelně chodit do školy a učit se a získaly tak výchovu a vzdělání. Podle ředitele školy se děti během tří let integrovaly do společnosti, účastnily se všech školních aktivit se zbytkem žáků. Myšlenka zvláštní třídy byla založena na předchozích zkušenostech, tj. s vysokou mírou absence ve školách, kde byly romské děti integrovány. Rodiče i děti jsou se zvláštní třídou velmi spokojeni. Budova, která je součástí školního komplexu a kde jsou i integrované třídy, je ale mezi romskými žáky nazývána romská škola. Škola a komunita uvažují i o dalším vzdělávání rodičů, které by mohlo být uskutečňováno ve škole, jelikož dobře vzdělaní rodiče mohou pozitivně ovlivňovat své děti a jejich motivaci učit se.

Jaké jsou, dle Vašeho názoru, cíle povinné školní docházky dnes a námítky proti ní?

Myslíte si, že povinné vzdělávání a výše uvedené možnosti – domácí škola, oddělené školy pro minority... – sdílejí stejné cíle a výzvy? Proč / proč ne?

Jaké jsou rozdíly mezi vzděláním a školní výukou? Jaké jsou, či by měly být, mezi nimi vztahy?

Jak daleko je možné jít při vývoji společného povinného vzdělávacího programu pro všechny žáky?

Jak můžeme reflektovat diverzitu a vybudovat školy, které se stanou příjemnými místy setkávání žáků reprezentujících různá socio-kulturní prostředí a individuální zvláštnosti?

¹ Romové (v romštině „muži“, „lidé“) jsou etnickou (národnostní) skupinou, která se pravděpodobně vydělila z indické subkasty zvané „Domové“ (slovo „Romové“ se vyvinulo z tohoto výrazu). Byli svým okolím považováni za Egypťany nebo členy sekty „Atsinganoi“, proto jim začali „původní“ obyvatelé Evropy říkat „Cikáni“. Termín nabyl negativní konotace, především za druhé světové války. V roce 1971 se představitelé evropských romských komunit shodli na užívání jména „Romové“ pro členy svého národa. Termín je stále užíván především romskými elitami (hlavně ve východní a střední Evropě), i obecně je ale považován za vhodnější a zdvořilejší než „Cikáni“.



informace

Připravit se na život dospělého je a vždy bylo povinností v jakékoliv společnosti, kdekoliv a kdykoliv. Dnes tomu v naší společnosti říkáme „vzdělání“. Je to proces, kterým noví členové společnosti získávají „právo“ být jejími plnoprávními členy. Jak se uskutečňuje v různých místech a v různé době, je konkrétní záležitostí, která má různé formy podle toho, co každá společnost považuje za podstatné, aby si noví členové osvojili, a tak se stali jejími plnoprávními členy, včetně různých schopností, kvalifikace, informací, znalostí, pravidel, principů, hodnot, přesvědčení...

V tomto kontextu můžeme analyzovat, co naše společnost požaduje od svých nových členů (svých žáků) tím, že budeme zkoumat cíle vzdělávacích institucí, protože mají za úkol transformovat nové členy v dospělé občany. Při zkoumání těchto cílů se můžeme též kriticky zamyslet, zda jsou tyto cíle přiměřené pro transformaci v plnohodnotného občana.

Co znamená být občanem?

Přemýšlejte o charakteristice občana.

Vychovávají školy k občanství?

Přemýšlejte sami: přispívá školní výuka k tomu, aby se člověk stal či nestal občanem? V jakém smyslu?

(Viz definice „Výchovy k občanství“ ve Slovníčku)

Právo na vzdělání je dnes považováno za „přirozené“ a univerzální. Zdá se, že je spojeno se dvěma hlavními myšlenkami:

- *Dětství* jako zvláštního období života, jehož hlavním cílem je připravit občany na jejich „budoucí život“ pomocí vzdělávání. Dětství je tudíž považováno za něco „před životem“ (tato úvaha může být jedním z důvodů, které někdy způsobují, že se školy jeví jako umělá místa, vzdálená od skutečného života).
- *Pokroku* jako ideálu lidského vývoje úzce spojeného se sociálním blahobytem a štěstím jednotlivce.

Dětství však není univerzální a jednoznačnou kategorií: představa dětství jako univerzální kategorie skrývá realitu různých sociálních podmínek a situací jednotlivých dětí (Gimeno, 2000). A moderní pojetí pokroku mluví o stálém růstu výroby a konzumu, šetření s časem, maximalizaci efektivity a zisku a prvořadosti úsporných činností a zapomíná na kvalitu lidského života a vývoj lidských bytostí.

Vzdělání se stalo právem a také povinností, jehož realizace musí být garantována vládami, v souladu s principy rovnosti a svobody. Ve skutečnosti je ho dosahováno pouze částečně a nerovným způsobem.

Předpokládá se, že právo a povinnost vzdělání je realizováno prostředky povinné školní docházky. Povinná školní docházka se stala nejen institucionální praxí, ale též kolektivním „mentálním modelem“, který je obvykle považován za „přirozený“ a univerzální, stejně jako právo na vzdělání samotné.

Demokratickým principem je rovné právo na vzdělání pro každého. Předpokládá se, že vzděláním se žáci stanou rozumnými a osvojí si nástroje pro kritické myšlení. Dále se má za to, že získají znalosti a osvojí si univerzální hodnoty. Vzdělávání má vést k budoucímu osvícení, demokracii a sociální spravedlnosti, jakož i k sociální integraci a ekonomickému růstu. V rozvinutých demokraciích mají občané právo i povinnost dožadovat se vzdělání, které je často organizováno formou povinných základních škol otevřených všem. Povinné vzdělání poskytované základními školami má v principu zajišťovat stejný startovní bod v životě pro všechny, jakož i jednotící platformu přes možné rozdíly třídní a kulturní.

Splňuje povinné vzdělání tento cíl? Co se děje s dětmi, které jsou ve škole neúspěšné?

A co žáci, kteří školu nedokončí?

(Viz „Ekvita“ a „Rovnost“ ve Slovníčku).

Mimo vzdělávacích cílů však nalézáme i některé další funkce, které škola plní: klasifikaci, selekci a indoktrinaci jedinců, opatrovnickou péči, zachovávání statu quo... Do jaké míry jsou tyto funkce záměrné? Souvisí s povinnou povahou školského systému? Existuje způsob, jak je kontrolovat? Má škola možnost stát se prostorem pro transformaci společnosti?

Ideál rovného práva na vzdělání předpokládá více nežli princip povinné docházky do základní školy. Pokud se ideál má stát realitou, musí základní škola reprezentovat otevřenou a inkluzivní soudržnost, v níž ideál rovnosti zahrnuje všechny druhy diverzity: gender, společenskou třídu, kulturu i odchylky ve funkční výkonnosti. Vzdělávací proces musí potlačit životní postoje a jazyk většiny a s respektem zahrnout i názory na život a jazyky minorit. Žáci musejí být schopni vnímat atmosféru školy a školní řád jako pozitivní. Musejí zažít, že jejich zázemí a jejich identita je přijímána a respektována a v neposlední řadě: musejí být schopni chápat, co se zde vyjadřuje a zprostředkovává.

Do jaké míry odráží základní vzdělávání kulturní, sociální a výrazovou diverzitu dané země?

Do jaké míry je možné mluvit o otevřeném a inkluzivním pocitu skupinové solidarity přesahujícím hranice národnostní a etnické identity, náboženství, sexuálních preferencí a výkonnostních schopností?

Několik slavných filmů ukazuje reálné příklady nerespektování menšin. Jedním z nich je „Cry freedom“/ „Křič svoboda“ od Richarda Attenborougha: podrobnosti o tomto filmu najdete v Seznamu zdrojů INTER.

Většina demokracií je štedrá a inkluzivní na úrovni plánů a úmyslů, i při základní legislativní činnosti a ve výukových a obecně vzdělávacích principech.

Ale diverzita a inkluze je pouze jednou z mnoha myšlenek, o něž se opírá systém povinné základní školní docházky. Mezi jinými všudypřítomnými myšlenkami je podpora národních zájmů. Víme, že národy mají tendenci využívat školy a vzdělávání jako prostředek k výstavbě jednotných společenských struktur a funkcí. Původ školského systému je intenzivně spojen se vznikem představy země jako národa. V povinné základní škole, organizované jako národní jednotné škole, narážejí žáci při studiu společného učiva na sociální a kulturní bariéry a jsou vychováni, aby ctili svou národní identitu a k lásce k vlasti. Ve Francii jsou žáci socializováni, aby se stali Francouzi. Ve Švédsku jsou vychováni, aby se stali Švédy atd. Na jednotnost je kladen větší důraz nežli na různost. Souhlas názorů se žádá více nežli střet. Ale do jaké míry je jednotka a souhlas názorů podporován, bez ohledu na to, zda takové hodnoty odrážejí společenskou a kulturní realitu mimo třídu?

V základní škole, která je místem setkávání diverzity, člověk pouze nepotkává ostatní, ale také sám sebe novým způsobem: člověk začíná vidět, co charakterizuje jeho samotného a jaké jsou jeho vlastní kulturní charakteristiky. Může se též setkat s negativními reakcemi na to, co sám považuje za pozitivní a cenné: dialekt, kterým mluví, je zesměšňován, osobní názory jsou považovány za neplatné a uznávaný způsob chování je hodnocen pomocí cizí stupnice hodnot.

Považujeme za důležité rozdíly mezi cíli vzdělávání (předpokládá se, že jsou stejné jako cíle školní docházky) a některými z reálných funkcí současného školského systému: péčí o žáky, výběrem založeným na určitém druhu měřítek lidské dokonalosti, klasifikací, stratifikací, indoktrinací, zachováním statu quo...

Povinná školní docházka dává do vztahu vzdělání jedinců s logikou moci. Školy a vzdělávací systémy přenášejí z jedné generace na druhou to, co je považováno za legitimní, a dále i sociálně cenné znalosti, postoje a kompetence (Hutmacher a kol., 2001). Institucionalizace školních a vzdělávacích systémů v sobě zahrnuje definici:

- vzdělávací autority;
- kultury (kurikula), které má být předáno;
- metody přenosu a hodnocení;
- výběru učitelů a žáků;
- organizačního uspořádání;
- fyzického uspořádání (budovy a třídy).

Všechny tyto prvky vytvářejí druh teorie, která ve skutečnosti pracuje s následujícími rysy:

1. Velká část znalostí je normativní a nařizující povahy. Působení učitelů na žáky v asymetrickém mocenském vztahu je řízeno normami, hodnotami a kritérii lidské dokonalosti; ale jak jde lidská diverzita dohromady s onou výše uvedenou „ideální“ normou dokonalosti?
2. Některé z těchto znalostí jsou formalizovány v cílech, pravidlech, kurikulu atd., ale velká část z nich je povahy nevyslovené a působí jako samozřejmá pravda předávaná z jedné generace na druhou a ověřená zkušenostmi dětí ve školách, spíše nežli formálními pokyny. Tvoří „skryté kurikulum“ (viz Slovníček).
3. Výchovně-vzdělávací procesy jsou zapojeny do politických nebo byrokratických mocenských struktur, kde zdroj legitimacy nakonec spočívá v hierarchii. Stejně právo na

vzdělání je spíše ideálem nežli sociální realitou. Etnicita (viz definice ve Slovníčku) a sociální zázemí jsou stále ještě relativně důležité faktory ovlivňující školu – kariéru a dosažitelnost určité vzdělávací úrovně. Ani západní demokracie neuspěly v poskytování plně demokratického přístupu k vyššímu vzdělání. Stále ještě existuje měřitelné spojení mezi určitou úrovní vzdělání a rodinou určité osoby – zázemím a vzděláním jeho nebo jejích rodičů. I když ženy hromadně vstoupily do akademických institucí, podléhají vzdělávací preference a později profesionální kariéry stále ještě částečně výběru založenému na nerovnosti pohlaví.

Povinné vzdělávání je stádiem v procesu zaměřeném na zajištění stejných práv na vzdělání pro všechny. Ale v jaké míře je možné vytvořit školy bez sociální a kulturní předpojatosti?

Je možné vyvinout způsoby chování a kulturu vzdělávání, která neupřednostňuje některé žáky na úkor jiných?

Je možné vybrat učivo vhodné pro potřeby každého žáka?

Školský systém trpí rozsáhlou krizí; už po nějakou dobu volají některé hlasy po radikální změně a transformaci školy. Nyní je čas diskutovat a znovu formulovat smysl školského systému, přičemž budeme mít na paměti charakteristiku současné společnosti.

Multi/ interkulturní vzdělávání je definováno některými autory jako přístup k transformaci vzdělávání a škol:

Multikulturní vzdělávání je progresivním přístupem k transformaci vzdělávání, který holisticky kritizuje a pojmenovává současné nedostatky, selhání a diskriminující postupy ve výchově/ vzdělávání. Je založeno na ideálech sociální spravedlnosti, rovnosti ve vzdělávání a na principu zpřístupnění vzdělávacích zkušeností, při kterých všichni žáci dosahují plného rozvoje svého potenciálu, jako učící se a jako sociálně uvědomělé a aktivní bytosti, a to místně, národnostně i globálně. Multikulturní vzdělávání uznává, že školy jsou podstatné pro vybudování základů pro transformaci společnosti a eliminaci útlaku a nespravedlnosti.

(Paul C. Gorski: <http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/define.html>)

Multikulturní vzdělávání je názor, hnutí vzdělávací reformy a proces (Banks, 1997). Snaží se vytvořit rovné vzdělávací příležitosti pro všechny žáky, včetně žáků z různých rasových, etnických, a sociálně-třídních skupin. Multikulturní vzdělávání se snaží vytvořit rovné vzdělávací příležitosti pro všechny žáky změnou celkového školního prostředí tak, aby odráželo různé kultury a skupiny v rámci společnosti a národních tříd. Multikulturní vzdělávání je proces, protože jeho cíli jsou ideály, kterých by se učitelé a veřejná správa měli stále snažit dosáhnout.

(James A. Banks: Multicultural Education: Goals and Dimensions/ Multikulturní vzdělávání: Cíle a dimenze – <http://depts.washington.edu/centerme/view.htm>)

(Interkulturní vzdělávání je) vzdělávací přístup založený na respektu a ocenění kulturní rozmanitosti. Zaměřuje se na každého člena společnosti jako celku, navrhuje integrovaný model takového zapojení žáků do vzdělávání, který uspořádá všechny aspekty vzdělávacího procesu takovým způsobem, že dosáhneme rovných příležitostí/ výsledků pro všechny, překonáme rasismus v jeho různých projevech a dosáhneme interkulturní komunikace a dovedností.

(Aguado, 1995)

Pokud mluvíme o kvalitním vzdělání pro všechny, rovnosti příležitostí pro všechny, o nestrannosti atd. v rámci povinné školní docházky, pak současný školský systém tyto podmínky nesplňuje. Interkulturní vzdělávání je na těchto ideálech založeno a navrhuje reformu vzdělávání, aby bylo dostupné pro všechny žáky při zachování respektu ke kulturní rozmanitosti. Povinné vzdělávání znamená z interkulturního hlediska pro každého nulovou šanci na možný neúspěch ve škole.

Kritikové interkulturního přístupu ke školskému systému poukazují na skutečnost, že výuka nedosahuje vzdělávacích cílů u všech žáků, což některé odlišující se skupiny systematicky vylučuje: kurikulum neodráží různé přístupy, výukové styly slouží některým skupinám, ale už ne jiným, školy slouží k udržování statu quo a nikoliv k jeho kritice. Z tohoto hlediska potřebují vzdělání a škola globální reformu, aby byly dosaženy cíle učení pro každého, rovnost a kvalitní vzdělání pro všechny.



aktivity a podněty

Aktivita 1

Analyzujte a запиšte argumenty pro a proti (možná najdete některé užitečné informace v kapitole „Specifické zdroje a další souvislosti“ a v Seznamu zdrojů INTER). Myslete konkrétně i obecně a snažte se zodpovědět tyto otázky:

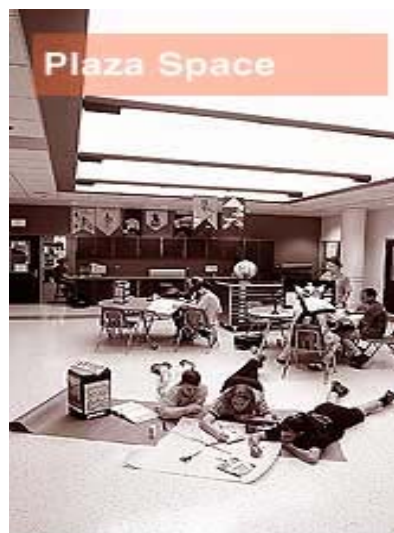
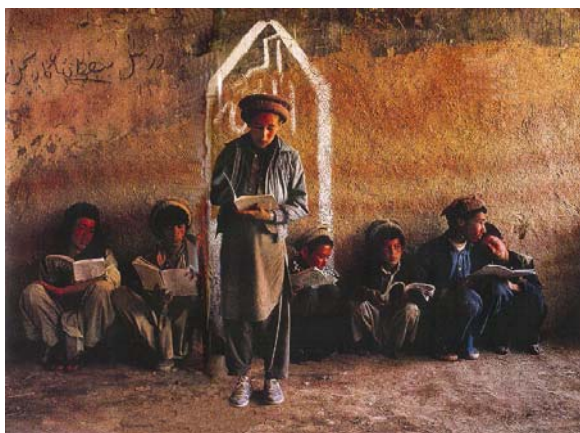
- V jakém smyslu myslíte, že má být vzdělání považováno za právo a v jakém za povinnost?
- Je povinné vzdělání nejlepším způsobem, jak naplnit právo na vzdělání? Jaké jsou hlavní bariéry v rozšíření tohoto práva?
- Dle Vašeho názoru, jaké jsou hlavní cíle školského systému v současné době? Jaké jsou jeho nedostatky?
- Jakým způsobem si myslíte, že může být interkulturní vzdělávání alternativou pro transformaci současné školy?
- Jaký druh změn byste mohl/ a, jako učitel/ ka, zavést, abyste zlepšil/ a systém dle interkulturního modelu? Jaké další změny jsou podle Vás pro to nutné? Kdo by mohl být osobou či institucí odpovědnou za tyto změny?

Napište Vaše osobní závěry.

Aktivita 2

Podívejte se na následující obrázky a zkuste si představit, jaké by mohly být cíle různých škol, které jsou na nich zachyceny...

- Myslíte si, že využívají diverzitu žáků pro obohacení vzdělávacího procesu? Jakým způsobem?
- Respektují, dle Vašeho názoru, principy interkulturního vzdělávání? Proč? Proč ne?



Janis Miglavs

Podívejte se na následující tabulku obsahující oficiální obecné cíle povinné školní docházky v některých evropských zemích.

| <i>Španělsko</i> | <i>Norsko</i> | <i>Lotyšsko</i> | <i>Portugalsko</i> | <i>Spojené království</i> | <i>Rakousko</i> | <i>Česká republika</i> |
|--|--|---|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Pomáhat socializaci chlapců a dívek. - Poskytnout jim všeobecné vzdělání, které jim poskytne další příležitosti. - Získat základní kulturní povědomí. - Zvládnout ústní vyjadřování, psaní a aritmetiku. - Získat postupnou autonomii v jejich příslušném prostředí. | <ul style="list-style-type: none"> - Rozvíjení schopnosti jedince vnímat a účastnit se, prožívat, zdůraznit přednosti a vyniknout. - Poskytnout perspektivu a vodítko pro budoucnost. Řídit žáky tak, aby se mohli podílet na dalším vývoji zděděných postupů a na získávání nových znalostí. - Poskytnout žákům povědomost o rozmanitosti a rozsahu světa práce a umožnit jim osvojení znalostí a dovedností nutných pro aktivní účast. - Výuka a kombinace know-how s proniknutím do podstaty věci, vývoj vysoce kvalifikované a všestranné pracovní síly, která v sobě kombinuje mezinárodní přehled s národními rysy. - Inspirace jedinců k realizaci jejich potenciálu cestami, které slouží obecnému dobru; pěstovat humanitu ve vyvíjející se společnosti. | <ul style="list-style-type: none"> - Poskytnout žákům nutné základní znalosti a schopnosti pro společenský a osobní život; - Vytvořit základ pro další vzdělání; - Přispět k harmonickému rozvoji a růstu osobnosti. - Podpořit odpovědný postoj k sobě samotnému, rodině, společnosti, okolnímu prostředí a státu. - Naučit se, jak studovat a osvojit si základní schopnosti používat informační a počítačovou techniku; - Možnost získat zkušenosti s kreativním i činnostmi. - Rozvíjet komunikativní schopnosti a schopnost spolupráce. | <ul style="list-style-type: none"> - Zajistit obecné vzdělání pro všechny děti a adolescenty, se zárukou objevení a rozvoje jejich zájmů a schopností, schopnosti usuzovat, zapamatovat si naučené, rozvinout kritické, kreativní uvažování; - Poskytnout žákům základní znalosti, které jim umožní pokračovat v jejich studiích nebo se připravovat na výkon zaměstnání; - Rozvíjet národní uvědomělost, která bude rovněž podporovat solidaritu a mezinárodní spolupráci; - Podporovat občanskou výchovu a smysl pro občanskou odpovědnost, formování občanů, kteří se demokraticky zúčastní života komunity; - Zaručit dětem a adolescentům se zvláštními potřebami podmínky pro jejich rozvoj a pomoci jim plně využít jejich schopností; - Účastnit se procesu předávání informací společně s rodinami. | <ul style="list-style-type: none"> - Podporovat duchovní, morální, kulturní, mentální a fyzický rozvoj žáků ve škole a společnosti - Připravit žáky na příležitosti, odpovědnost a zážitky pozdějšího života. - Dát dětem výborný start do vzdělání, aby měly lepší základ pro budoucí učení; - Umožnit všem žákům, aby se rozvíjeli a získávali dovednosti, znalosti a osobní vlastnosti potřebné pro život a práci; - Podporovat dospělé a umožňovat jim, aby se učili, zlepšovali své dovednosti a obohacovali své životy. | <ul style="list-style-type: none"> - Vzbuzovat a podporovat chuť učit se, dovednosti, zájem a talent; - Posílení a rozvoj víry žáků ve vlastní schopnosti; - Posílení či budování sociální kompetence. - Zlepšení jazykových dovedností; - Postupné formování příslušných postojů k učení a práci; - Přejít od forem učení orientovaných na hry v předškolní výchově, k účelovému nezávislému a na výsledcích založenému učebnímu procesu. | <ul style="list-style-type: none"> - Kognitivní úroveň – od žáků se vyžaduje osvojení znalostí, které jsou základem obecné kultury, připravují podmínky pro komunikaci a pomáhají jim orientovat se v podnětech vyskytujících se mimo školu; - Úroveň dovedností a kompetencí - tj. schopnost použít osvojené dovednosti v situacích reálného života; - Úroveň hodnot a postojů – lidských morálních hodnot, které jsou součástí evropských tradic, jsou to základní hodnoty, na kterých v demokratické společnosti spočívá právní řád a hodnoty, které umožňují žákům vytvořit si odpovědný vztah k jejich vlastním činům. |

Vyberte cíle minimálně dvou zemí a zhodnoťte je z interkulturního hlediska. Pokuste se zodpovědět následující otázky:

- Jsou tyto cíle formulovány v souladu s inkluzivním hlediskem?
- Berou v úvahu diverzitu žáků a rodin? Pokud ano, jak?
- Podporují nějaký druh transformace školy/ společnosti?
- Jsou formulovány tak, aby všichni žáci dosáhli kýžených výsledků? Proč/ proč ne?
- Jsou smysluplné a užitečné? Pokud ano, proč a pro koho?

Napište Vaše závěry a upozorněte na kladné stránky a nedostatky, které naleznete.

Aktivita 4

Škola musí být prostorem pro inkluzi a sdílení. Ale příliš často se stává prostorem pro segregaci a nevšímavost. Místem, kde jedinec a kulturní rozdíly nejsou přijímány ani respektovány.

Lloyd Colfax, přítel Makahů, který je učitelem v Washingtonu, mi řekl:

Abychom Indiána přizpůsobili evropským principům sociálního chování, je nutné jej oddělit od jeho vlastních hodnot, což je úspěšně propagováno po tisíce let. Hlavním ohrožením bylo individualizovat myšlení každého Indiána, oddělit jej od jeho přirozené tendence k pluralismu.

Školský systém se zrodil z průmyslové revoluce. Zdá se, že filozofie je produktem, který zapadá do průmyslové mašinerie naší doby. Důsledkem je posílení myšlenky sledování kariéry [hlavního proudu].

V indiánských rezervacích lze ale nalézt velmi málo úspěšných kariér. Pokusy pokračovat se vzděláním v spouladu s touto teorií zvyšují možnost konfliktu. Pokud má indiánské dítě opustit hodnoty, které byly předávány z generace na generaci (...) musí potom být připraveno přijmout důsledky svého rozhodnutí. To je extrémně těžké, zvláště kvůli reálným poutům, kterými je vázáno. Je stále Indiánem, s definovatelným vztahem ke svému kmeni.

Samotný princip demokracie je protikladný ve vztahu ke kmenovému systému, neboť prosazuje respekt k a smysl pro individualismus jako přirozené právo. Kmenové přístupy jsou více o sebeobětování, sebe-naplnění úzkým vztahem k rodině a komunitě. Pokud slib optimálního vzdělání znamená, že výuka a učení by mělo být individualizováno (...) potom školy musejí ve své pozici zaujmout jiný pohled. Indiáni mají jiné hodnoty nežli neindiánská společnost, odlišnou životní filozofii, odlišné aspirace v životě a reálnou možnost odlišných cílů.

(Kirk, 1986)

V současné době chápeme, že místa, kterým jsme říkali domov, opravdu nikdy nepatřila ke Švédsku. Byli jsme tam začleněni jako nějaká neopodstatněná dodatečná myšlenka; druh lidí překvapivě obývající některé opuštěné močály na severu, pouze částečně chápané jako švédské.

Byli jsme jiní, tak trochu méněcenní psi, trochu nevzdělaní, trochu duchovně nevyvinutí.

Neměli jsme žádnou zvěř, žádné sviště, a žádné slavíky.

Neměli jsme žádnou smetánku. Neměli jsme žádné horské dráhy; neměli jsme zámky ani velká sídla. Jedinou věcí, kterou jsme opravdu měli, bylo neuvěřitelné množství komárů, a potom jsme měli Tornedal (švédskou variantu finštiny) a komunisty.

Ve strádání to rostlo. Ne v materialistickém slova smyslu. To jsme zvládli. Ale postrádali jsme naši identitu. Nebyli jsme ničím. Naši rodiče nebyli ničím. Naši předci neznamenal nic ve švédské historii.

Naše příjmení nešla hláskovat, nemluví o výslovnosti, pro několik učitelů-nováčků, kteří byli dost stateční, aby kvůli nám opustili opravdové Švédsko.”

(Mikael Niemi: Popular – music from Vittula/ Popular – hudba z Vittuly)

Tady je, naneštěstí, romská kultura po pěti stoletích společného života stále velkou neznámou (...). Není známo, v učebnicích se neobjevuje, že jsme dorazili v roce 1425; pronásledování ani „zkušnosti“ nejsou zmíněny vůbec... A co je ještě smutnější, romská komunita není zmiňována v souvislosti s holocaustem; neví se, že pět set tisíc lidí zemřelo v krematoriích a je hluboce rozšířen názor, že to byli jen Židé (...). Myslím, že všechno to je faleš, myslím, že neříkáme pravdu o své historii, že jsme my (Romové) přispěli k založení španělského národa...

(Fernández Enguita, 1999)

Uvažujte o názorech a pocitech vyjádřených ve výše uvedených textech. Analyzujte kriticky implicitní a explicitní okolnosti a důvody, které stojí za těmito situacemi. Znáte nějaké jiné případy podobné těmto? Co se stane, pokud kultura lidí není ve škole respektována, nebo je dokonce popírána? Jak může povinné vzdělávání dát na toto odpověď?

Aktivita 5

INTER DVD obsahuje některé videoklipy užitečné pro úvahy o hlavních otázkách tohoto modulu. Vyhledejte je a zkuste analyzovat to, co budete pozorovat, z perspektivy Vašich předchozích úvah.



návrhy na spolupráci

NÁVRH 1. Objasnění Vašich představ o vzdělávání

Rozdělte kus papíru na tři části. Do první části запиšte Vaše vlastní představy o vzdělávání: k čemu je, nebo k čemu by být mělo. Vzpomeňte, si, co jste si myslel/ a, když jste se rozhodl/ a dát se na učitelskou dráhu. Do druhé části, prosím, запиšte, co si podle Vás rodiče myslí o vzdělání: proč své děti posílají do školy? Co od škol očekávají? Ve třetí části byste měli udělat totéž se svými žáky: k čemu je podle nich vzdělání? Co očekávají po ukončení školy?

Po zapsání těchto myšlenek byste je měli porovnat se skutečnými představami rodičů a žáků o vzdělávání. Můžete zorganizovat rozhovor se spolupracujícími rodiči nebo nanést téma ve třídě a zeptat se Vašich žáků, nebo byste oběma skupinám mohli dát standardizovaný dotazník a shromáždit názory na tyto otázky:

- K čemu je školní docházka?
- Jak školy pomáhají lidem rozvíjet jejich životy?
- Proč je školní docházka v naší společnosti důležitá a nutná?

Analyzujte myšlenky žáků a rodičů a srovnajte s těmi, které byste od nich v první řadě čekali. Vyhledejte rozpory a snažte se je vysvětlit.

Co jste se naučil/ a při provádění analýzy? Myslíte si, že některé z Vašich předchozích představ by měly být změněny? Které? Proč? Jaký druh školy byste preferoval/ a pro sebe, pro své děti...? Jaká by měla být? Shrňte představy do krátkého eseje a uveďte své závěry. Vypracujte alternativní dokument o cílech školní docházky, za účasti všech členů školní komunity.

NÁVRH 2. Porovnání představ o vzdělávání a praxe

Poté, co jste skončili s předchozí činností, bychom chtěli, abyste si zkusili srovnat představy a praxi. Které z představ o vzdělávání jsou naplňovány ve Vaší třídě? Existují vzdělávací postupy, které vedou k tomu, aby Vaše výuka splnila Vaše představy o vzdělávání jako celku? Jaké? Existují některé postupy, které těmto představám odporují? Byly některé představy vynechány? Proč? Co byste mohli udělat pro lepší naplnění těchto představ v praxi? Existují některé bariéry v plynulém propojení praxe a představ? Můžete s nimi něco udělat?

1. Přemýšlení o vzdělávacích cílech ve Vaší škole: jako třetí krok v tomto procesu byste si měli vzpomenout na předchozí analýzu myšlenek a postupů a srovnat ji s aktuálními vzdělávacími cíli ve Vaší škole. Pokud škola vypracovala dokument odrážející její vzdělávací cíle (centrální projekt), měli byste se na něj podívat a analyzovat jej ve srovnání s Vašimi předešlými závěry. Opět byste si měli všimnout, v kterých bodech se shodují nebo liší, uvést důvody a vypracovat závěry o dosažitelnosti cílů.

2. Sdílení závěrů s ostatními odborníky: pokud jste schopni udělat zápis, který by odrážel Vaše závěry ze tří dřívějších činností, mohla by to být výborná cesta, jak je sdílet s ostatními učiteli, diskutovat o nich a vypracovávat návrhy na změny. Pokud se zaměříte na cíle interkulturního vzdělávání, bude analýza bohatší a cílenější.

3. Organizace workshopu učitelů: prodiskutujte tyto myšlenky (možná by bylo dobré k tomu pozvat rodiče). Napište závěry workshopu do písemné zprávy, aby mohly být na závěr tohoto modulu srovnány s cíli interkulturního vzdělávání. (Tato činnost musí být prováděna ve skutečné třídě, aby se ukázaly specifické okolnosti – společenská třída, úroveň výuky, školy atd.)



plánování a adaptace kurikula

1. Následující obecné cíle jsou skutečnými příklady, převzatými ze základních projektových dokumentů různých evropských škol. Přidejte k nim cíle ještě jedné školy dle Vašich zkušeností (školy, kterou jste znal jako žák, učitel nebo odborník, jako otec nebo matka). Analyzujte je tak, že je dáte do vztahu k cílům Vaší vzdělávací praxe. Zkuste označit momenty z interkulturního pohledu významné, irelevantní nebo protikladné. Myslíte si, že se tyto školy mohou stát prostorem sociální transformace? Vypracujte návrhy zlepšení a změn.

Alternativní škola Jurmala byla založena v roce 1991 jako experimentální státní škola pro vývoj a testování vzdělávacích principů pro další využití v lotyšském školském systému. V současnosti chodí do alternativní školy Jurmala děti v předškolním věku (3 až 6 let) a žáci základní školy (stupeň 1 až 9). Škola vypracovává své učební plány na základě těchto principů:

- Vzdělání je založeno na potřebách a zkušenostech dítěte.
- Učitel je konzultantem.
- Škola je mikrokosmem většího světa.
- Vzdělávací zdroje jsou různé. Důraz je kladen na pochopení prostředí a vztahu dítěte ke škole, dvorku, sousedství, městu, zemi, světu, a vesmíru.
- Dovednosti jsou prostředky, nikoli cíli vzdělávání.

Kromě poskytování vzdělávání dětem byla alternativní škola Jurmala pověřena:

- Rozvíjením individualizovaného vzdělání a jiných vyučovacích metod.
- Začleněním projektů, exkurzí a praktické činnosti do každodenního procesu výuky.
- Nabídkou praxe pro studenty pedagogiky.
- Organizací seminářů dalšího vzdělávání učitelů.
- Přípravou učebních materiálů.

ŠKOLA MONTSERRAT (MADRID)

Vzdělávací předpoklady

- Vzdělání pro život, podpora odpovědnosti, práce, ochoty pomáhat, kritického myšlení a explicitní ochrany lidských práv.
- Respekt ke zvláštnostem jedinců, kteří musejí být hodnoceni na základě svého úsilí a ne za své výsledky.
- Práva každého člověka jsou limity svobody jiného člověka.
- Ochota pomáhat, vzájemná úcta a spolupráce jsou postoje, které vedou k dobrému společenství a odmítnutí všech druhů diskriminace.
- Rozvojem schopností všech žáků podporovat všestranné vzdělání.

Obecné cíle 2002–2003

1. Vytvářet předpoklady pro respekt, odpovědnost a účast.
2. Podporovat spojení mezi výukovou prací a semináři.
3. Podpořit účast žáků v různých činnostech a úkolech ve škole za účelem dosažení všestranného vzdělání.
4. Zvyšovat kapacitu a upřesňovat obsah.
5. Vývoj strategií pro studium každého předmětu, objasnění kritérií hodnocení a čtvrtletní program.

2. „Důležité na tom, co se žáci učí ve škole, není převážně „jasný“ učební plán předmětů, jako je francouzština či biologie, ale hodnoty a přesvědčení jako konformita, znalost svého místa, čekání na to, až na mne přijde řada, konkurenceschopnost, individuální hodnota a podřízenost autoritě. Skryté kurikulum učí žáky, „jak to jde v životě“ a že vzdělání je něco, co je jim prováděno, spíše nežli něco, co dělají oni. Převládající hodnoty společnosti jsou žáky „přebírány či pochyceny.“ (Whitty a Young, 1976)

Přečtěte si následující příběhy. Všechny vypovídají o existenci „skrytého kurikula“ a jeho vlivu na žáky. O nevyslovených hodnotách, očekáváních, přesvědčeních, pocitech, předsudcích, které se skrývají za chováním učitele. Definujte poslání, která v nich najdete. Analyzujte možné důvody a dopady na žáky a učitele.

V mém průzkumu jsem se ptal žáků, co učitelé dělali nebo říkali, aby dokázali, že věří, jak jsou žáci chytrí. Žáci napsali, že se učitelé usmívali, mluvili s nimi, plácali je po zádech, dívali se na ně pyšně, nebo „mne zatáhli stranou a říkali mi, že jsem dobrý“. Žáci udali následující důvody, proč si mysleli, že to, co si učitel o nich myslí, ovlivňuje to, co si myslí oni o sobě:

„Ano, protože pokud mi on nebo ona řeknou, že jsem chytrý, cítím se šťastný a začnu dělat svou práci.“

„Pokud Vám učitel věří, dává to žákovi více sebedůvěry.“

„Myslím, že pokud mi učitel nevěří, nikdy ze mne nic nebude.“

(...) Práce, přesvědčení, činy: někdy si učitelé neuvědomují ohromný vliv, který mohou mít ... slova a mínění učitele mohou též formovat budoucnost.

(Nieto, Sonia: What keeps teachers going?/ Co nutí učitele jít stále dál?
Teachers College, New York 2003, str. 111)

Učitelka třetí třídy mi, když jdeme do třídy, vysvětluje, že všechny děti v „její skupině“ jsou velmi aktivní. Když jsem je poté pozoroval, měl jsem možnost „potvrdit“ její tvrzení: pokud se někdo během výuky nezapojil, nepoložil otázku či nějak nepřispěl, vyzvala ho učitelka osobně, aby se „zúčastnil“ přímou otázkou: kdo to tady zapomněl mluvit?

(Výtah z terénního zázpisníku člena týmu INTER)
(Viz „Účast“ ve Slovníčku)

Cristina (učitelka) někdy chodí kolem lavice Saidy a ačkoliv vidí, že se dívka hlásí, nevěnuje jí pozornost. Dívka má ruku nahoře několik minut a konečně se rozhodne dát ji dolů a jenom se na Cristinu dívat. Ta mezitím stále mluví se zbytkem dětí o tom, jak provést práci. Učitelka sedí před skupinou a Saida se opět přihlásí. Cristina jí nevěnuje pozornost.

(Bartolomé: Classroom observation/ Pozorování ve třídě (1997), str. 249)

Velký Arnie, dříve učitel ve školce, byl angažován jako nový speciální učitel, odpovědný za vytvoření třídy se skupinami žáků, pro které bylo obtížné fungovat v prostředí normální třídy.

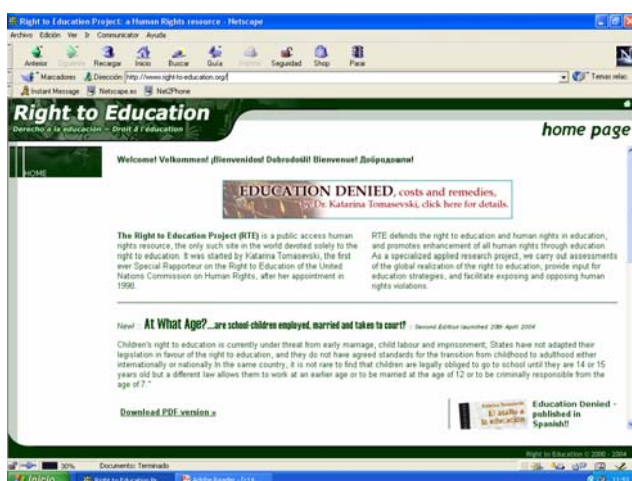
Arnie jim nabídl mini hokej, stolní tenis, šipky, drhání, kurzy v používání joja a vybarvování omalováněk hvězdných válek. Také sloužil jako „reproduktor“ problémů dětí.

Učitelé si mohli vybrat až pět žáků ze třídy a poslat je k Arniemu na půl hodiny. Někteří učitelé využívají možnosti jít k Arniemu jako úplatek, aby děti dokončily svou práci. Jiní učitelé připustili, že k Arniemu posílají děti, které nemají zvlášť rádi, jen aby je dostali pryč ze třídy.

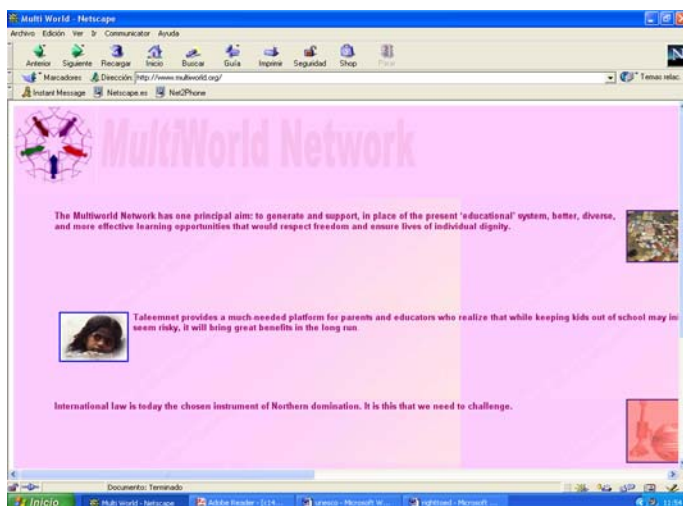
(McLaren (1998), str. 84)



konkrétní prameny a doplňující odkazy



<http://www.right-to-education.org>
Projekt (RTE) „Právo na vzdělání“ je veřejně přístupným zdrojem informací o lidských právech, jedná se o jediné stránky na světě věnované pouze právu na vzdělání. Projekt byl iniciován Katarinou Tomasevski, první zvláštní zpravodajkou o právu na vzdělání Komise lidských práv Spojených národů.



<http://www.multiworld.org>
Síť Multiworld má jeden hlavní cíl: vytvářet a podporovat, namísto současného vzdělávacího systému, lepší, různorodé a efektivnější učební příležitosti, které by respektovaly svobodu a zajistily důstojný život.

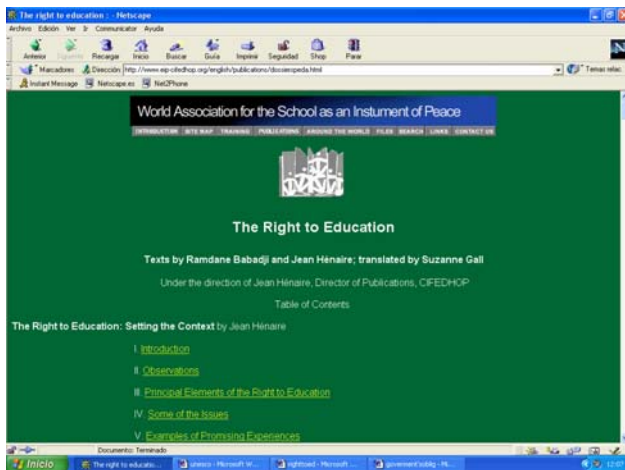
Lyman, Isabel: *Homeschooling: Back to the Future?/ Domácí škola: Zpět do budoucnosti?*
<http://www.cato.org/pubs/pas/pa-294.html>.

Illich, Ivan: *Deschooling Society/ Společnost provádějící „odškolnění“*
<http://reactor-core.org/deschooling.html>.

James A. Banks: *Multicultural Education: Goals and Dimensions./ Multikulturní vzdělávání: Cíle a dimenze* <http://depts.washington.edu/centerme/view.htm>

Paul C. Gorski: <http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/define.html>

<http://portal.unesco.org/education>
UNESCO &
<http://www.ibe.unesco.org>
Mezinárodní kancelář pro vzdělání (IBE). Popis činností na mezinárodní, regionální a místní úrovni. Jedna z funkcí IBE jako pozorovatele mezinárodních struktur a metod je udržovat mezinárodní vzdělávací informační centrum.



<http://www.eip-cifedhop.org/english/index-en.html>

Světová asociace pro školu jako mírový nástroj (EIP) provádí aktivity v oblasti lidských práv a výchovy k míru. EIP je přesvědčena o velmi důležité roli, kterou může hrát, a proto pracuje na zvýšení povědomí o této roli v rámci odborné pedagogické veřejnosti, státních úřadů a veřejného mínění. Práce je zaměřena na rozvoj dovedností a znalostí ve vztahu k podpoře lidských práv, základních svobod a nenásilného řešení konfliktů.



otázky k zamyšlení a hodnocení

Tyto otázky vyplývají z cíle tohoto modulu, a sice „kriticky analyzovat povinné vzdělávání, jeho teoretické principy a jeho aktuální sociální úlohu“.

Otázka 1

Pokud si myslíte, že cíle povinného vzdělání jsou přiměřené a důležité, můžeme je kompletně zahrnout do našeho vzdělávacího schématu? Můžeme je využít jako průvodce pro naši výukovou praxi?

Otázka 2

Analyzujte skutečný úkol povinného vzdělávání. Žádáme Vás, abyste přemýšleli o tom, co žáci skutečně povinnou školní docházkou získávají. Zaměřte se, prosím, na rozdíly mezi tím, co by měli dostat, a co skutečně dostávají.



odkazy

Bartolomé, Margarita y otros: *Diagnóstico a la escuela multicultural/ Multikulturní školní diagnostika.* CEDECS, Barcelona 1997

Fernández Enguita, Mariano: *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo./ Romští studenti ve škole: analýza etnických vztahů ve vzdělávacím systému.* Ariel, Barcelona 1999

Gimeno Sacristán, José: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social./ Povinné vzdělání: jeho pedagogický a sociální smysl.* Morata, Madrid 2000

Hutmacher, Walo; Cochrane, Douglas a Bottani, Norberto (eds.): *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies./ Ve snaze o spravedlnost ve vzdělávání. Použití mezinárodních ukazatelů pro srovnání politik rovnosti.* Kluwer Academic Publishers, Dordrech / Boston / London 2001

MacLaren, Peter: *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education./ Život ve školách: úvod do kritické pedagogiky v základech vzdělávání.* Addison Wesley Publishing Company, Harlow 1968

Nieto, Sonia: *What keeps teachers going?/ Co udržuje učitele v pohybu?* Teachers College, New York 2003



homogenita versus diverzita ve školách

Tento modul se zabývá idejemi homogenity a diverzity ve školách:

- nabízí definice pojmů, s úmyslem pomoci čtenáři tyto jevy identifikovat v jeho/jejím školním prostředí
- ukazuje výhody a obtíže vznikající při přechodu od přístupu převážně prosazujícího homogenitu (což je v dnešních třídách nejčastější případ) k přístupu upřednostňujícímu diverzitu a individuální přístup k žákům



k zamyšlení

Tento Průvodce byl sepsán týmem autorů.

Myslíte si, že jsme stejnorodá nebo různorodá skupina?

Abychom Vám pomohli rozhodnout se, přečtete si následující autobiografie některých členů, v nichž se Vám představí.

José:

Kolegyně nás požádala, abychom něco napsali (Přiznávám, že jsem nevěděl, co po nás chce). Myslím, že požadovala něco jako syntézu o tom, jak jsem se dostal do skupiny (týmu, který píše tohoto Průvodce). Má první myšlenka byla, „Koho by to zajímalo?“ (Musím přiznat, že mne to nezajímalo a předpokládal jsem, že by to nezajímalo ani většinu z Vás!).

Přemýšlel jsem o tomto modulu, o stejnorodosti a různorodosti, snažil jsem se přijít na to, k čemu to bude dobré a v rámci této nejednoznačné žádosti si stále nejsem jist, o čem to je. Jediná věc, kterou mohu udělat, je říci Vám něco o svém životě, pokusit se odhalit některé své pocity, odhalit trochu stejnorodosti a snad identity a různosti, kterou my všichni do určité míry máme. Tak tedy...

Téměř před šesti lety jsem přijel do Madridu (Narodil jsem se v malém městě v provincii Cadiz) a předpokládám, že ne kvůli Madridu, ale pracovnímu prostředí, s nímž jsem se setkal, jsem se začal cítit úplně jinak, podobně jako lidé v místě, odkud pocházím. Tady každý spěchal z jednoho místa na jiné. Došel jsem k názoru, že je nemožné setkávat se s lidmi mimo jejich pracoviště a zdálo se mi, že všichni musíme vypadat vážně, abychom mohli dělat vážné věci.

Rád si užívám to, co dělám, což předpokládám že asi každý, ale já snad i více. Také se rád usmívám, ať dělám, co dělám, jsem rád flexibilní (jsem spíše globální myslitel) a mám rád vtipy a rád vidím spíše zábavnou stránku věcí. To ode mne vyžaduje, abych věnoval pozornost všemu, co by mohlo mít dvojí význam, a vždy byl připraven na nejneuvěřitelnější význam! Na to, co se zdá být nemožné.

Někdy, když řeknu vtip, mne mnoho lidí nepochopí. Ten pocit, kdy jsem se stále díval na jejich vážné obličejové poté, co jsem ten geniální vtip řekl, mne tak zklamal, a tak mne „ničil“, že to bylo těžké snést. Mohl jsem pouze rezignovat na tento extrémně vážný a (pro mne) tak těžko pochopitelný smysl pro humor. Stále mám ten pocit. Mými „plavčíky“ se stali lidé zespoda, jejichž postoje a vize světa byly tak podobné mým. S nimi bylo jednodušší se smát.

Došel jsem k názoru, že jediným způsobem, jak si uchovat svou vlastní identitu, která, jak předpokládám, existuje a je reálná, bylo stát pevně a zůstat sám sebou. Před všemi těmi lidmi, kteří, jak se zdálo, nepřijali mou osobnost nebo způsob, kterým jsem mluvil (mnohokrát jsem se cítil být hodnocen a byl jsem schopen rozpoznat tu asociaci rozdílu a nedostatku, která je tak běžná), a jediná věc, která mi zbyla, bylo stát si za tím, kdo jsem, takovým trochu přehnaným způsobem, a zdůraznit ty rysy, které oni neměli rádi, až jsem ze sebe udělal téměř karikaturu. Rád jsem se díval, jak se lidé vrtěli na svých sedadlech při mém drzém chování, bylo to něco podvratného a také mne to odlišovalo.

Postupem doby, jak roky mijely, jsem rozšiřoval rejstřík svého chování a myšlení, jak už má člověk více zkušeností, a zatímco jsem si stále udržoval svůj styl, který nechci ztratit, přizpůsobuji se ostatním. Pomalu jsem si začal uvědomovat a užívat ty dobré věci, které jsou kolem nás, ačkoliv hluboko uvnitř si uvědomuji, že je nemožné, být takový, jako jsem býval. Pomalu jsem začal cítit smysl toho, že sem patřím.

Zde bych raději měl přestat, jelikož toto začíná být delší než syntéza. Nakonec jsem zjistil, že mám velký zájem to napsat a doufám, že Vás to bude zajímat.

Beatriz Malik:

Narodila jsem se v Bogotě, v Kolumbii; má matka je Kolumbijka a můj otec pochází se Spojených států a je polského původu. Když mi bylo 10 let, dostala jsem se do Španělska se svým otcem, který pracoval jako civilní učitel na střední škole na letecké základně USA Torrejon. Ve 13 letech jsem odešla do Kolumbie a v 15 jsem se vrátila do Španělska, kde od té doby žiji (na různých místech). Chodila jsem do několika škol, státních i soukromých, a tudíž jsem zažila tři různé státní vzdělávací systémy. Přes všechny tyto stále změny a pohyb jsem si ve škole nevedla špatně, ačkoliv jsem měla mnoho mezer (např. ve španělském zeměpise!!! nebo v latině či v některých aspektech matematických), protože učební plány a rozdělení obsahu byly systémem od systému značně odlišné. Nicméně, školu jsem absolvovala v obvyklém věku a vstoupila jsem na univerzitu. Navíc jsem měla ve Španělsku mnoho problémů se svým bydlištěm a pracovním povolením a považovala jsem své odlišné zázemí a zkušenosti se stěhováním za dosti značnou překážku, až do doby, než jsem jako absolventka na UNED (španělská Pedagogická Univerzita Distančního Vzdělávání), kde jsem získala titul a Phd. v pedagogice, potkala Teresu Aguado, která pracovala v oblasti interkulturního vzdělávání, a začala jsem s ní spolupracovat. Velmi mi pomohla při zhodnocení mého původu a zázemí, přiměla mne k zápisu do kurzu pro sociální pracovníky pro imigranty ve školách, a též k žádosti o stipendium na návštěvu semináře v Salzburgu. Byla jsem přijata do Setkání 372 o rasách a etnicitě, což byla jedna z nejvíce obohacujících zkušeností v mém životě, profesionálně, ale především osobně. Lidé, se kterými jsem se tam setkala, byli výborní a mnoho z nás zůstává v kontaktu. Když jsme se rozhodli předložit návrh na nadnárodní projekt spolupráce v oblasti interkulturního vzdělávání Evropské komisi, pozvala jsem k účasti některé ze členů semináře. Čtyři z nich jsou v současné době partneři v projektu INTER, společně s jinými, které jsme kontaktovali na základě předchozích projektů. Je to náročný projekt, s různorodým partnerstvím, ale je to užitečná a zábavná zkušenost, přes pracovní zatížení navíc, které máme. Navíc ke všemu, co se v průběhu učím a k výsledkům, ke kterým kráčíme, si zvláště cením vztahů se zainteresovanými lidmi.

Laura:

Jsem z České republiky, z Prahy, kde jsem se i narodila. Již více než 10 let pracuji v neziskovém sektoru, a to v oblasti multikulturního vzdělávání, hlavně se zaměřením na otázky důležité pro výchovu a vzdělávání romských dětí. Díky Domu Anny Frankové v Amsterdamu a jeho vzdělávacím projektům pro učitele, které jsem ve své zemi koordinovala, jsem se hodně dozvěděla o předsudcích a o tom, jak fungují, o vlivu špatné vzdělávací politiky i o nutnosti poučovat se z minulých chyb pro lidstvo i jedince. V roce 1998 jsem jako ředitelka nadace Nová škola přispěla k zavedení romských asistentů do oficiálního školského systému v zemi. (Byla to těžká bitva a my jsme zvládli prosazení reformy právě po takzvaném „exodu“ českých Romů do Kanady a západní Evropy v roce 1997 a následující mezinárodní kritice České republiky, kdy tvůrci vzdělávací politiky a úředníci veřejné správy začali brát vážně hlasy obyčejných pedagogů a občanských organizací. Nyní jsem výkonnou předsedkyní mezinárodní nevládní organizace s názvem Globea - mezistátní iniciativa pro toleranci a lidská práva. Vyučuji též na Fakultě sociálních věd na Karlově univerzitě v Praze, a zaměřuji se na multikulturalismus v Evropě a politiky týkající se národnostních menšin. Ve své dizertační práci jsem se zaměřila na výzkum udržitelné vzdělávací politiky pro multikulturní společnosti, s použitím komparativního rámce České republiky a Skotska. Mé kolegyně Beatriz a Margarita, které jsem potkala v roce 1998 na semináři v Salzburgu, mne oslovily s nabídkou spolupráce na projektu INTER. Jsem šťastná, že mohu být součástí opravdu interkulturního projektu nejen jako tvůrce, ale i jako účastník pracovních procesů, včetně různých nedorozumění a následných objasnění. Tváří v tvář čelit problémům vyplývajícím z odlišného kulturního rámce a zázemí, jakož i zpochybňovat vlastní kognitivní předsudky, je výzvou, která je pro mne, jako pro profesionála i člověka, velmi cenná.

Teresa:

Narodila jsem se v Aragonu, což je oblast v severním Španělsku a myslím, že má osobnost je zčásti podmíněna mým sociálním, rodinným a místním původem. Byla jsem první v mé rodině, kdo získal univerzitní diplom, což je velmi běžná zkušenost pro mou generaci a sociální stav. V té době bylo získání univerzitního diplomu zárukou pro to, že jste získali práci. Rozhodla jsem se, že se stanu učitelkou na prvním stupni. Možná byste se ptali proč a já bych odpověděla, že jsem možná chtěla být učitelkou proto, že učitelé byli v mém okolí, blízko mne... a nevěděla jsem nic o jiných povoláních či kariérních možnostech.

Pracovala jsem jako učitelka na základní škole v malých městech deset let a to byla pro mne velká interkulturní zkušenost. Mými žáky byli všichni žáci ve městě a bylo mi jasné, že se každý lišil od těch ostatních. Musela jsem změnit svůj názor na to, kdo je ideální žák. Musela jsem změnit svůj názor na to, co očekávat a jak pracovat ve škole! Ve Španělsku to byla doba politické změny a já jsem zrála jako osoba a v tutéž dobu jsem rostla i jako učitel. Byla jsem zapojena do hnutí pedagogické reformy, která požadovala politickou změnu, veřejnou školu a svobodu.

Studovala jsem pedagogiku – protože jsem chtěla vědět, jaká je nejlepší cesta vyučovat a učit – a psychologii (jsem opravdu zvědavá, co se týče jiných lidí!) na UNED a získala doktorát. Byl to opět posun z jedné kulturní

pozice do jiné, od praxe k teorii. Vždycky jsem moc chtěla obě dimenze spojit. V současné době koordinuji projekt INTER a podílím se se svými partnery na zvláštní interkulturní spolupráci. Pokouším se využít všechny své bývalé zkušenosti a zároveň mít radost, učit a zvláště vytvářet prostor, kde kulturní rozdíly budou považovány za normální.

Margarita:

Narodila jsem se a vyrostla jsem v Madridu, ve Španělsku, ale když jsem byla malá dívka, ráda jsem se dívala oknem na životy jiných lidí. Dlouho to bylo považováno za neslušnost, dokud jsem se nestala antropoložkou. Způsob, jakým lidé řídí své životy a řeší své každodenní problémy, mne vždy fascinoval a doufala jsem, že vždy bude. Nicméně, mí rodiče mi dali své první lekce o diverzitě a respektu doma, jelikož pocházeli z různých rodin, které stály ve španělské občanské válce na opačných stranách. Žila jsem v Kanadě, ve Spojených státech, v Argentině a jižní Africe a dozvěděla jsem se o důležitých součástech sebe samotné na všech těchto místech (i jiných), kde jsem žila a naslouchala jiným lidem. Byla jsem vyzvána, abych se připojila ke skupině INTER paní Beatriz Malik, která byla velmi uznávanou kolegyní na semináři v Salzburgu (Setkání 372), kde jsem též potkala Lauru, Bernda a Olgertse. Od začátku jsem cítila, že jsem velmi vítaná (díky Terezině stylu koordinace), ale byla jsem též velmi nejistá ohledně toho, jakou formu by měl vlastně mít můj příspěvek. Myslela jsem, že jsem příliš teoretikem na to, abych pracovala na takovém konkrétním projektu jako je Průvodce interkulturním vzděláváním. Někdy se moc hádám (naučila jsem se od Bernda, že mnoho sporů může být i zábavných, ale nefunguje to vždy). Někdy musím určitou práci udělat velmi rychle a přeskocit k závěrům, takže odložím některé části nebo práci, které jsem si cenila (ale naučila jsem se od Terezy, že to není žádná práce, když to mám pouze v hlavě!). Někdy se cítím frustrovaná, pokud někteří z mých kolegů neplní své termíny, tak jak si já myslím, že by měli. Avšak cítím, že mne respektují, a to mne povzbuzuje. Hodně se naučím, užijeme si hodně legrace a konečně dokonce píšeme pro Průvodce!

Olgerts:

Olgerts Tipans, odborný asistent na Lotyšské univerzitě, se narodil, byl vychován a stále žije v Rize v Lotyšsku: má země se vždy nacházela na křižovatkách obchodních cest, i cest vojsk dobyvatelů. Důsledkem toho je svědectví o přítomnosti různých kultur a velký počet národnostních skupin žijících v Lotyšsku. Některé z nich mohou být označeny jako „staré minority“, některé z nich se skládají z „nově příchozích“. Jejich integrace není pouhou otázkou vědeckého zájmu, ale předpokladem pro úspěšný rozvoj společnosti jako celku. Přirozeně, mám na tom také osobně zájem.

Alan:

Narodil jsem se a byl jsem vychován ve střední části Anglie, v malém venkovském městečku Leek v hrabství Staffordshire. Hlavním druhem průmyslu byl průmysl textilní, a zvláště tkaní hedvábí. Už v útlém věku jsem se rozhodl, že v průmyslu NECHCI být zaměstnán, na rozdíl od většiny mé rodiny! Opustil jsem školu ve věku 16 let a zaměřil jsem se na dráhu technika. Ve 22 letech jsem získal diplom ve strojírenství na místní univerzitě. Byl jsem prvním členem rodiny, který kdy vstoupil na univerzitu. Do 25 let jsem absolvoval praxi jako technik, a potom jsem se rozhodl, že se chci účastnit výchovy mladých lidí, a tak jsem absolvoval jednoletý postgraduální kurz, který by mi umožňoval vyučovat na středních školách (žáci ve věku 11 až 18 let). Po určitém počtu let jsem opustil školní výuku a šel jsem na pedagogickou fakultu na univerzitu Nottingham Trent jako asistent pro výcvik učitelů se specializací na Design & Technologii. Tehdy se začal rozvíjet můj zájem o výuku s evropskou dimenzí, a sice o vzdělávání viděné z perspektivy designu, kultury a životního prostředí.

Zorganizoval jsem celou řadu kurzů, jejichž součástí byla výměna studentů v rámci programu Socrates ERASMUS a koordinovaných projektů z oblasti dálkového studia a spolupráce mezi evropskými institucemi pro vzdělávání učitelů.

V současné době se neúčastním pouze INTER projektu, ale pracuji také se dvěma dalšími kolegy na programu Comenius 3 Networks, který obsahuje Regionální identitu a aktivní občanství (RIAC) a Ekologickou výchovu (SEED). Všechno je to motivováno chutí přispět k pochopení a respektu pro nás všechny, jakožto Evropany, žijící v kulturně bohatém, různorodém prostředí. To, že jsem členem INTER projektu, mi dává možnost pracovat s lidmi pocházejícími z různého prostředí, kteří mají různé zkušenosti, což opět rozšiřuje mé vlastní zkušenosti, a pomáhá mi to dosáhnout mých cílů. Protože se setkáváme, spolupracujeme a žijeme společenským životem, začal jsem si jich vážit jako svých přátel i jako pracovních kolegů.

Caridad:

Narodila jsem se a raná léta svého dětství jsem prožila na malém místě (v zemi divokých býků), kde nebyla v domech elektřina ani tekoucí voda. Po pár letech jsem na sedm let odešla do internátní školy do malého starobylého města, kde jsem, stejně jako Margarita, nosila školní uniformu (ale na rozdíl od Margarity jsem k ní měla nejednoznačný postoj, jelikož uniforma v tomto městě znamenala určitý status, ale my jsme z ní přesto učinili záležitost čistě osobní.) Tam jsem skončila jako učitelka základní školy (věděla jsem, že tam na mne vždy

bude čekat něco nového) a od tohoto okamžiku probíhal můj život křivolakými cestami, místo rovně. Po studiích na univerzitě, kde jsem zamýšlela studovat přírodní vědy, ale vždy jsem skončila u humanitních (přes moje přání), jsem potkala Margaritu ve velmi důležité chvíli mého života – byla jsem v jiném stavu a čekala jsem dvojčata! O několik let později, když jsem se chystala dokončit psaní knihy s Margaritou, mne požádali její přátelé, abych se připojila k práci na INTER projektu (když spolupracujete s Margaritou, znamená to, že je vždy potřeba účastnit se zvláštních věcí), což mi poskytlo možnost spojit antropologii s pedagogikou. INTER projekt byl pro mne výzvou, protože jsem nikdy nepracovala v takovém velkém týmu s lidmi z různých míst. Myslím, že jsem byla velmi statečná, ale také troufalá, protože má angličtina nebyla dost dobrá, abych mohla komunikovat, ale díky svým kolegům jsem schopna sdělit své myšlenky a pocity. V důsledku toho se má angličtina opravdu zlepšuje (Teresa řekla při naší poslední virtuální konferenci, že po tom, co jsem napsala, už nikdy nemohu říci, že nemluvim anglicky). Nejsem si jista tím, co mohu dát skupině, ale opravdu si uvědomuji hodnotu toho, co jsem se doposud naučila.

Vineta:

Narodila jsem se v Rize, hlavním městě Lotyšska. Všichni členové mé rodiny jsou Lotyši a má identita mne ze všeho nejdříve spojuje s národnostním aspektem identity – s lotyšskou identitou. Nejznámějšími vlastnostmi Lotyšů je sebevědomí, tolerance, silný pocit odpovědnosti za práci a je pravděpodobné, že tyto vlastnosti ovlivnily rovněž formování mé identity. Za druhé, protože moji rodiče pracují ve středním školství, jsem nepochybovala o tom, že budu studovat na univerzitě.

Druhá část mé identity je spojena s politickými změnami v našem státě: když se zhroutil sovětská vláda, bylo mi 17 let. Většina lidí v Lotyšsku, stejně jako v ostatních pobaltských zemích v tu dobu, se zajímala o politiku. Možná, že z důvodu těchto politických událostí během mých studií filologie na univerzitě jsem měla interdisciplinární zájmy. Po absolvování univerzity jsem začala pracovat jako výzkumná pracovníce na interdisciplinárním poli sociolingvistiky, a tak jsem se dostala do oblasti multikulturního vzdělávání. Od roku 2001 pracuji jako ředitelka centra pro Multikulturní vzdělávání na Fakultě pedagogiky a psychologie Lotyšské univerzity. Do INTER projektu jsem byla zapojena jako členka fakulty. Všechny projektové týmy jsou odlišné, ale během tohoto projektu jsme se stali velmi dobrými přáteli – rozdíl nás obohatily a velmi si toho cením.

Ivar:

Narodil jsem se a vyrostl jsem na venkovském místě v jihovýchodní části Norska. Norská národní identita stojí na historickém obrazu farmářů, kteří vlastní své farmy na místech, jako je mé rodiště. Ale má rodiče a většina rodičů v okolí nebyli farmáři: naši předkové pracovali pro farmáře, ale nikdy neměli své vlastní farmy. Když jsem byl chlapec, byla má identita spojená s tímto historickým faktem. Když nám učitelé vyprávěli o norské historii, já jsem se s ní neidentifikoval.

Má identita byla spojená s historií jiným způsobem: nechtěl jsem žít stejný život jako má rodiče. Vzdělání mi mělo přinést lepší život. To byla nejdůležitější věc, kterou jsem se doma naučil, a byla to důležitá část mé identity. Má rodiče mi chtěli pomoci s přípravou do školy, ale velmi často nesouhlasili s tím, co škola učila: znalosti a hodnoty, které škola zprostředkovávala, nebyly jejich hodnotami. Velmi brzy jsem se naučil neříkat jim příliš mnoho o obsahu hodin ve škole.

Vždycky jsem rád sportoval. V roce 1994 se v mém rodišti konaly některé ze soutěží zimních olympijských her. Ale nešel jsem se tam podívat. Byl to střet kultur: místo, kde má nejbližší bojovali o přežití, se stalo tržním kolbištěm pro mezinárodní sportovní atlety.

Mé první místo bylo místo učitele v rybářské vesničce v severovýchodní části Norska, blízko ruských hranic, v kultuře velmi odlišné od té mé. Zde jsem zažil konflikt mezi centrálním jihem a okrajovým severem země. V těchto letech jsem se silně identifikoval s vesnickou kulturou a lidmi snažícími se přežít v Barentsově moři.

Od osmdesátých let 20. století žijí ve východní části Osla, spolu s lidmi pocházejícími z celé země a celého světa. Jako odborník jsem se zajímal o vzdělání, kulturu, postižené a migraci, o rozdíly a právo být rozdílný. Proto jsem také vstoupil do skupiny INTER.

Inés:

Vyrostla jsem ve velké rodině v malé vesnici na severu Španělska. Ve své rodině, která byla celkem bez předsudků a poskytla mi oporu, jsem si osvojila některé postoje a životní hodnoty, jako odpovědnost, úctu, lásku a pokoru. (Možná) omezující a limitující venkovské prostředí mne vyprovokovalo překročit dané meze. Být „dobrý“ ve škole (což znamenalo, že jsem měla dobré známky, ve třídě jsem moc nemluvila a správně jsem se chovala atd.) a se vzorem v mých bratrech a sestřích jsem nemohla uvažovat o jiné volbě, nežli byl vstup na univerzitu. Šla jsem do nejbližšího města a bylo mi jasné, že chci studovat pedagogiku. Důležitost rodiny a školy v našich životech byla pro mne dostatečným důvodem, abych dále sledovala tento cíl. Mé zanícení se prohloubilo, když jsem se vrátila zpět do školy, tentokrát jako pedagožka, před ukončením studia. Analyzovat, co se děje, pracovat s učiteli a žáky atd. byla fascinující práce. Později jsem odešla do Madridu, abych svá studia prohloubila. Bylo to dosti tvrdé, když jsem viděla, jak je těžké najít práci, kde bych mohla rozvíjet své znalosti a dovednosti, a někdy

jsem ztrácela své nadšení. Ale potkala jsem Josého Antonia, který mi řekl o stipendiu v UNED, a já jsem o jeho doporučení vůbec nepochybovala. To bylo v roce 2000, kdy jsem potkala Terezu (byla to má šéfová) a jeden rok jsem pracovala na institucionálním hodnocení kvality univerzit. Povzbudila mne, abych si udělala doktorát, dostala jsem na něj stipendium od ministerstva školství. Zapojila mne do některých výzkumných projektů, které koordinuje, projekt INTER je jedním z nich. Účastním se ho od samého začátku a velmi mne nadchl. Mým problémem je, že se snažím všechno kontrolovat, pracuji příliš mnoho a stejně to nemohu udělat tak, jak bych si představovala! Tak jako tak, je to velká příležitost, jak se něco naučit a něco společně tvořit.

Bernd:

Narodil jsem se ve velmi rázovité, tradiční alpské kultuře v horách u Salzburgu v Rakousku, brzy jsem byl ale, díky cestování a prázdninám, přitahován jinými kulturami. Po škole jsem strávil 3 měsíce v Španělsku a 1 rok v Mexiku – to se brzy stalo mou „druhou vlastí“. Proto jsem studoval (románské a slovanské) jazyky a později jsem pracoval a žil v Bulharsku, Belgii, Brazílii a USA. Z našich různorodých identit má pro mne má „etnická“ identita malý význam, protože proti ní stojí mé vzdělání, profese, status, rodinná role atd. Má profesní subkultura vždy znamenala mezinárodně spolupracovat, publikovat i žít, a já mám dnes v podstatě více kontaktů a přátel mimo Rakousko než tam. Politicky vyjádřeno to znamená, že podporuji evropskou integraci a proces rozšíření – protože diverzita Evropy je pro mne jejím bohatstvím – a výzvu překonat národní kultury (a narušit lpění na nich, vytvořené v průběhu 20. století). V mé profesionální práci jsou transkulturní složky ty nejdůležitější, ale na globální úrovni se skutečně cítím jako Evropan a jsem stejně doma v Berlíně jako v Bukurešti, Lisabonu, Montpellier, Rize, Skopje nebo Toledu. Též moje dvě děti jsou nadnárodními Evropany, s rakouskými a italskými kořeny.

Právě jste dočetli to, co jsme Vám chtěli předložit jako něco podstatného: zkusili jsme Vám ukázat osobní varianty životních stylů, identit, zkušeností a motivů ke spolupráci. Naším cílem je ukázat, jak se předmět tohoto modulu – diverzita – stále projevuje, kdykoliv a kdekoliv, v našich životech. Byli bychom rádi, kdyby toto čtenář/ka využil/a jako příklad pro přemýšlení o své vlastní pracovní skupině a pro zaměření se na individuální rozdíly a způsoby, jak z nich těžit, a na způsoby, jak se vyrovnat s komplikacemi, které tyto odchylky vyvolávají.

Setkali jste se s podobnými formami mezinárodní spolupráce ve Vašem okolí?

Co si myslíte o naší skupině? Přivedl Vás způsob prezentace našich rozdílů na nápad, jak jiným způsobem přemýšlet o skupinách ve Vašem vlastním okolí?

Můžeme říci, že toto je obvyklá cesta, jak tvořit skupiny a chovat se ve skupinách, ale my nejsme zvyklí to takto prezentovat?



informace

1. Homogenita a diverzita jako trendy v procesu učení:

V této části budeme definovat pojmy *homogenity* a *diverzity* a pomůžeme je čtenáři identifikovat v jeho okolí a poukázat na výhody a problémy, které se objevují v procesu učení při přechodu od přístupu většinou zdůrazňujícího homogenitu (která v současné době funguje ve většině tříd) k přístupu akcentujícímu diverzitu, který uznává a pracuje s rozdíly jedinců.

Ale *homogenita* a *diverzita* jsou ve skutečnosti velmi abstraktní představy a je těžké je rozpoznat v osobním životě. Fungují více či méně jako póly kontinua, které jsou ve hře oba najednou, ačkoliv v různé míře. Mluvíme o přístupu prosazujícím homogenitu, pokud zdůrazňujeme podobnost mezi jedinci a děláme, jako by si všichni mysleli a očekávali více méně totéž, chovali se a učili se stejně. O přístupu prosazujícím diverzitu pak tehdy, když si uvědomujeme odlišnosti jednotlivců, uznáváme je a zaměřujeme se na ně, abychom navrhli užitečné postupy pro dvojí proces výuky a učení, který má probíhat v naší třídě a okolí.

Homogenita, tj. stejnorodost, znamená, že je něco stejného druhu jako něco jiného, že se něco skládá z částí, které jsou stejného druhu.

Diverzita znamená opak, tj. různorodost, různost či rozmanitost, která se skládá z různých druhů, nebo je zformována z různých částí.

Můžete identifikovat tyto dva trendy ve Vaší současné třídě nebo pracovní skupině?

Které prvky ve Vaší třídě by mohly být označeny jako různorodé a které prvky jako stejnorodé?

Dříve, nežli budete číst dál, pojmenujte a запиšte tyto prvky.

Tady jsou některé myšlenky o školních třídách, které můžete využít a srovnat s Vašimi odpověďmi:

- **Věk:** Vaše třída byla vytvořena jako skupina žáků na základě kritéria věkové homogenity, což znamená, že na základě této homogenity věku budou seskupeni žáci na stejném stupni fyzického i intelektuálního vývoje.
- **Pohlaví:** pokud vyučujete na škole financované státem nebo na jedné ze soukromých škol, budete mít žáky seskupeny na základě kritéria různosti pohlaví: děvčata i chlapci jsou ve stejné třídě. Školní úřady nepochybují o výhodách této metody seskupení žáků obou pohlaví ve třídách, přes předpokládané rozdíly v důsledku rozdílného vývoje

pohlaví. Byl akceptován názor, že je nutné respektovat tyto předpokládané genderové rozdíly, jako v případě tělesné výchovy, kdy učitelé stanovují různé požadavky, které mají být splněny chlapci a které děvčaty (obvykle jsou limity o něco nižší pro dívky nežli pro chlapce). Nicméně někteří rodiče a některé vzdělávací instituce nesouhlasí s uplatněním genderové diverzity při zařazování chlapců a dívek do tříd, protože se domnívají, že tyto rozdíly narušují učební proces (ve Španělsku za Francova režimu to tak bylo ve všech školách).

Jaký je Váš vlastní názor?

Napište, jaké si myslíte, že jsou výhody a nevýhody situace, kdy jsou chlapci a dívky ve stejné třídě.

- **Národnost, etnicita:** představuje také kritérium homogenity či diverzity. Žáci nejenže dávají různé etnické nálepky ostatním, dávají nálepky též sami sobě. Historie, náboženství, země původu atd. se zapojuje do procesu budování identity, do budování etnického ega. Kulturní diverzita ve třídě snad může být menší: globalizace, celosvětová komunikace, kulturní standardizace..., ale to neznamená, že národnostní/etnická příslušnost zmizí. Ve třídách po celém světě můžeme vidět procesy etnifikace. Mladí lidé, imigranti, náboženské skupiny..., činí z národnostní příslušnosti nástroj budování své vlastní identity. „Jinými slovy, kategorické etnické odlišnosti nejsou dány nedostatkem mobility, kontaktu a informací“ (Barth (1969), str. 9). Multikulturní výzva je opakem: národnost a etnicita přežije a etnické konflikty se mohou dokonce úspěšně rozvíjet v důsledku kontaktů a kulturní homogenizace. Podobné procesy se odehrávají také mezi skupinami postižených lidí, např. neslyšící se považují za kulturní jazykovou minoritu, nikoli za postižené.
-

Jaký je Váš názor?

Jaká je národnostní/ etnická identita Vašich žáků/ žákyň?

Je umožněno, aby byla třída inkluzivní pro všechny?

Identifikují se Vaši žáci jako součást jednoho celku nebo budují mezi sebou etnické hranice?

- **Jazyk:** můžeme též analyzovat jako kritérium homogenity/ diverzity. Ale to je komplikovanější problém. Možná by nám k lepšimu pochopení pomohlo několik otázek:
-

Rozumějí Vaši žáci/ žákyně společnému jazyku?

Jaký je vztah mezi vyučovacím jazykem a jazykem obvykle užívaným Vašimi žáky/ žákyněmi?

Jakým jazykem mluví doma?

Jaký jazyk je jejich mateřským jazykem?

Pokud nasbíráte od svých žáků/ žákyň dost informací, abyste odpověděli na tyto otázky, budete schopni analyzovat, jestli je jazyk ve Vaší třídě kritériem homogenity, nebo jestli máte vícero odlišných individuálních zkušeností. Uvedená internetová stránka obsahuje některá doporučení ve španělštině, která mají pomoci ve výuce žáků neznalých vyučovacího jazyka:

http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/web2_castellano/default.htm

- **Třída, původ:** i ty je třeba mít na mysli (místa, kde se členové skupiny narodili atd.), mluvíme-li o diverzitě a homogenitě.

Existuje mnoho různých faktorů, které můžete vzít v potaz při určení kritéria homogenity či diverzity ve své třídě nebo pracovní skupině.

Můžete některé z nich pojmenovat?

Nezaměřujte se pouze na rozdíly, měli byste mít na mysli také to, co mají Vaši žáci společného, nebo co předpokládáte, že mají společného.

2. Kulturní diverzita jako paradigma ve vzdělávání

Všechny tyto myšlenky nebo trendy týkající se homogenity a diverzity se stávají poněkud zálužnými, pokud mluvíme o *kulturní diverzitě* (viz definice tohoto pojmu ve Slovníčku). Kulturní diverzita ve výchově/ vzdělání není spojena s *individuálními* rozdíly, ale pouze s těmi individuálními rozdíly, které jsou v rozporu s normou či modelem, jenž uplatňujeme pro *skupiny* žáků a chování žáků. Španělská televize vysílala 22. února 2003 rozhovor s učitelem na téma kulturní diverzity v jeho škole (jeho odpovědi mohou reprezentovat názory, s nimiž jsme se obecně setkali ve španělských školách). Rozdělil své kulturně odlišné žáky do čtyř skupin:

- a) žáci-imigranti s nízkou úrovní studijních výkonů
- b) žáci daleko zaostávající za studijní úrovní jejich vrstevníků
- c) děti kočujících rodičů, kteří z tohoto důvodu absolvují nepravidelné vzdělání
- d) žáci, kteří potřebují zvláštní vzdělávání.

Lehce můžeme najít společný trend pro tyto čtyři skupiny. Všechny mají problémy dosáhnout stejné úrovně školního výkonu ve srovnání se svými vrstevníky (nebo jejich „referenční“ skupinou ve škole).

Z pohledu antropologického (aniž bychom se na něj omezovali) je tato asociace mezi kulturní diverzitou a nedostatkem nějaké vlastnosti nesmyslnou.

Antropologové chápou kulturní diverzitu (odkazujeme na definici tohoto termínu ve Slovníčku) jako soubor strategií a chování vyvinutých lidskými bytostmi, kdekoli a kdykoli, nutných k přežití a zachování skupiny. Pokud přijmeme tento přístup, pak je jakýkoliv rozdíl v životním stylu nebo normách a hodnotách (jejichž výklad nám umožňuje pochopit chování jiných lidí)

považován za součást nebo výsledek kulturní diverzity. Takže *určitým způsobem se všichni odlišujeme od ostatních lidí*, a z tohoto důvodu *jsme všichni nějakým způsobem různí, odlišní*.

Jestliže jsme všichni nějakým způsobem odlišní, jsme také jiným způsobem podobní našim spoluobčanům. Abychom spolu mohli komunikovat, je naším úkolem zjistit, co máme společného (co nám umožní stavět mosty mezi námi, abychom jeden druhému rozuměli), a jak se od ostatních lišíme (abychom si mohli ujasnit společná očekávání, normy a hodnoty pro provádění společných úkolů ve společném životě). Domníváme se, že pokud chápeme proces učení jako společný úkol, tento přístup by ve vzdělávání mohl být velmi užitečný.

Byly-li vytvořeny skupiny žáků (respektive učitelů a žáků), musejí být splněny dva důležité úkoly, chceme-li se řídit přístupem upřednostňujícím diverzitu, a sice:

a) přímé vyjádření toho, co máme společné, a jak se každý z nás liší od těch ostatních (je třeba brát v úvahu, že my všichni máme určité zvláštnosti a podobnosti, a vyhnout se konstatování nedostatku) a nepředpokládat to implicitním způsobem.

b) jednání o společných úkolech a cílech a o normách chování, které nám jako skupině umožňují dosáhnout těchto cílů, a přitom je třeba věnovat pozornost a respektovat individuální rozdíly (některé z našich cílů byly uloženy třídě zvenčí, ale my je můžeme předložit a prodiskutovat, jakým způsobem jich dosáhnout).

Vyučovat/ učit se na základě interkulturního vzdělávacího přístupu (jehož základem byla perspektiva diverzity) znamená, že my všichni – učitelé, spolupracovníci, žáci, rodiče atd. – bychom se měli učit shodnout se na normách a hodnotách, které budeme sdílet jako skupina a které nám umožní stanovit naše cíle a dosahovat jich. Tento úkol může být těžší pro učitele než pro žáky, jelikož žáci jsou na to více zvyklí a je to spíše nevědomý proces, zatímco učitelé jsou zvyklejší stanovovat pravidla a myslí si, že mají právo to dělat. Celý tento proces musí být dojednan v rámci skupiny a je třeba se vyhnout tradiční představě učitele stanovujícího normy chování a cíle pro skupinu a očekávajícího, že se jim žáci přizpůsobí implicitním způsobem a budou se chovat s nimi v souladu. *Pokud je přijata tato představa, pozbývají pojmy jako vzorný student a školní neúspěšnost svého smyslu.* (Viz modul 6 věnovaný hodnocení v tomto Průvodci)

Takový příklad, jako byla příhoda, kterou jsme zahájili tento modul (viz: soubor krátkých historek o diverzitě skupiny, motivujících ke spolupráci), by možná velmi pomohl na začátku každého školního roku. Každý by mohl napsat nebo říci krátkou historku o sobě a říci ji zbytku skupiny. Každý by mohl o sobě trochu zapřemýšlet, jak byl vychován, a proč je nyní součástí určité skupiny. Možná byste se mohli zamyslet nad různými způsoby, jak definovat u každého jeho zázemí a očekávání.

Když lidé komunikují, snaží se dosáhnout rovnováhy mezi tím, co mají s ostatními společného a tím, jak se od sebe navzájem liší. To, co máme společného, nám umožňuje poznat se navzájem a od tohoto sdíleného minimálního pochopení se můžeme pohnout kupředu ke sdílení našich rozdílů. Rozdíly jsou cenné od momentu, kdy na nás působí jako výzva a vyvolávají v nás přání sblížit se s jinými lidmi a pochopit jejich postoje, i když s nimi nesouhlasíme.

Abychom pochopili tento proces, je nutné pochopit základy toho, jak rozvíjíme lidské vztahy; což děláme každý den, i když si to neuvědomujeme. Pokud předpokládáme, že jsme všichni

stejní, vycházíme ze stanoviska upřednostňujícího existenci homogenity a očekáváme totéž od každého jedince ve skupině (perspektiva homogenity), a to vztahy *zdánlivě* zjednoduší.

V našich vztazích s ostatními stále odhadujeme, kdo tito lidé jsou a co dělají. Přisuzování je proces, kterým se snažíme najít informace o důvodech chování jiných lidí. Tento proces je završen, když konečně najdeme příčinu, která se zdá být možná a věrohodná. Toto vysvětlení se však zakládá na našem vlastním vnímání, na informacích, které jsou zkreslené. Náš vjem není nikdy objektivní, ale je filtrován očekáváními, cíli a výsledky, které máme, když se sblížíme s jinou osobou a vstupujeme s ní do interakce. Je to spojeno i s faktory, jako je znalost osoby, hodnota osobě připisovaná, emocionální náklonnost a předchozí zkušenosti s jinými lidmi podobného typu. Jak toto přisuzování souvisí s budováním stereotypů? Podívejte se na definice „Stereotypu“ a „Předsudku“ ve Slovníčku a mějte na mysli, jak je snadné zcela zjednodušit naši interpretaci vlastností a chování jiných lidí.

Musíme si rovněž uvědomit odlišný význam, který přisuzujeme rozdílům. Rozdíly nejsou neutrální, některých si ceníme více nežli jiných, a využíváme odlišnou hodnotu, kterou rozdílům přisuzujeme, jako materiál, jehož používáme k výstavbě a legitimizaci sociální stratifikace souborů nebo skupin lidí, jako by to byly důvody vysvětlující fakt, že některé rozdíly opravňují jisté lidi k vícero sociálním privilegiím a jiné k méně právům. Tím chceme říci, že existují „nadřazené“ barvy či odstíny pleti, náboženství, místa, kde se můžete narodit, a jazyky, kterými můžete mluvit, které opravňují některé lidi mít více privilegií a nebo větší podíl na moci ve společnosti a na zdrojích a hmotných statcích. Abychom odstranili tento typ argumentů, který používáme v každodenním životě pro legitimizování a nečestné rozdělení moci a privilegií, měli bychom všichni přijmout určitý druh antirasistické výchovy, která ukončí propojení mezi určitými rozdíly a větším nebo menším přístupem k moci a privilegiím. Říká se, že do věku osmi let má dítě úplně vyvinut tento typ rasistické argumentace, kterým vysvětluje nerovné rozdělení sociální moci a privilegií, a obviňuje znevýhodněné oběti, že na vině jsou jejich vlastní (horší) rozdíly a zázemí (viz definice „Rasismu“ ve Slovníčku).

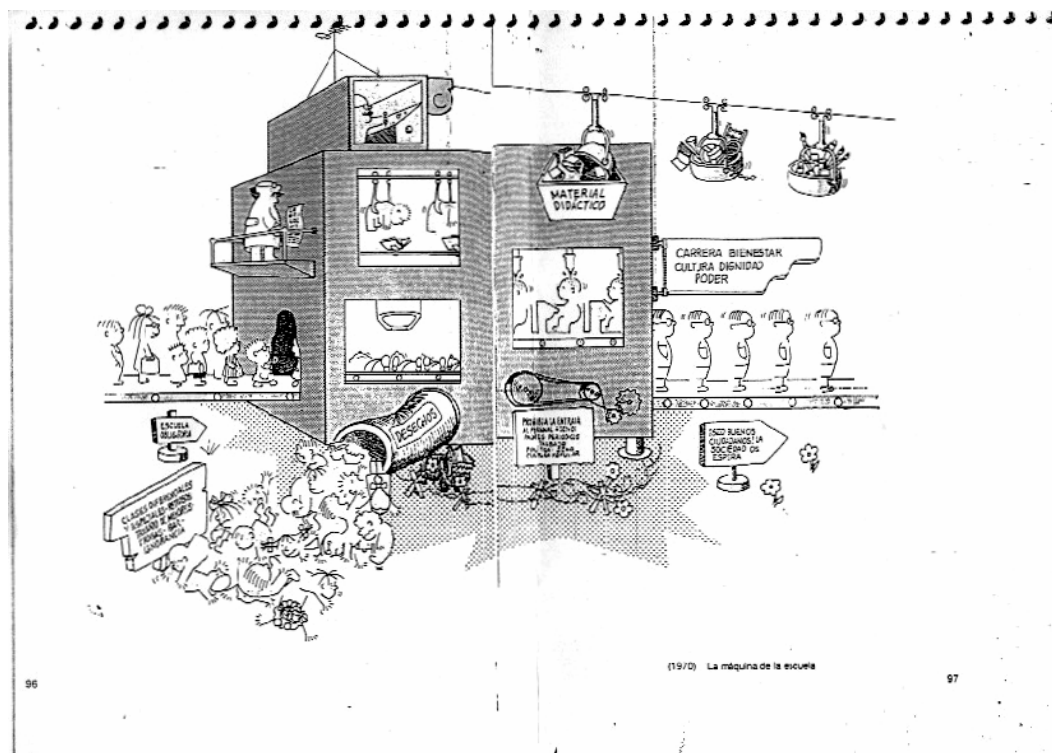
3. Některé (dle našeho názoru) falešné výhody homogenity v procesu učení a naše argumenty proti nim.

Podívejme se na to, co si myslíme, že jsou *nesprávné předpoklady*, které zaujímáme, pokud používáme ve třídách přístup upřednostňující homogenitu:

- Výuka ve stejnorodých skupinách je jednodušší nežli výuka v různorodých skupinách, jelikož homogenita umožňuje učitelé oslovovat skupinu, jako by to byla jenom jedna osoba (nebo skupina identických osob). Protože se žáci narodili ve stejném roce, předpokládá se, že pochopí, osvojí si a využijí znalosti ve stejnou dobu a v důsledku toho budou zkoušeni stejnou metodou se stejnými výsledky. **Náš argument proti tomuto předpokladu je**, že výukou tímto způsobem ztrácíme každého žáka/žákyni, který/á, z jakýchkoliv důvodů nevyhovuje modelu. Každý rok vidíme ve třídách více a více žáků/žákyní, kteří mu nevyhovují *a necítí, že tam patří*. Tímto způsobem se stále rozšiřuje mezera mezi očekáváním učitelů od žáků a očekáváním žáků od učitelů. Tímto způsobem vzdělávání postupně ztrácí původní smysl a v důsledku toho svou hodnotu.

- Homogenita si, na druhé straně, pohrává i s myšlenkou spravedlnosti a předpokládá, že všichni žáci jsou stejní; mělo by se s nimi zacházet stejným způsobem.

Náš argument proti tomuto předpokladu je, že pokud jednáte se všemi žáky stejným způsobem, zastírá to jejich osobní odlišnosti, rozdíly v možnostech a zázemích a přesto, že se narodili ve stejném roce, nebo žijí ve stejné čtvrti, zdá se stejné zacházení být někdy nefér (podívejte se na termíny „Ekvita“ a „Rovnost“ ve Slovníčku) vůči někomu.



Školní mašinerie

V myšlence různorodosti spatřujeme více výhod, ale také více složitosti. Nejdříve se budeme zabývat výhodami.

4. Přínos a úkoly související s myšlenkou diverzity v procesu učení a některé nápady k vyřešení obtížných úkolů.

Nejdříve je třeba říci, že se různorodost školního prostředí každým rokem zvyšuje, nehledě na přání učitelů, a v důsledku toho znamená jednání vycházející z přístupu upřednostňujícího homogenitu neuspokojení stále většího počtu žáků. Uznáváme zvyšující se diverzitu v našich společnostech i ve školních třídách (například ve Španělsku existuje, v důsledku zákona, povinnost integrovat některé žáky, kteří v minulosti museli navštěvovat zvláštní školy; nebo v Norsku bylo uznáno, že hlavním jazykem neslyšících žáků je znakový jazyk či národ Sami získal právo na výuku ve svém vlastním jazyce).

Myslíme si rovněž, že celá třída by měla mít užitek z diverzity ze dvou důvodů:

- *Za prvé*, zvýšení diverzity znamená, že jsou žáci ve stále větší míře konfrontováni s různými situacemi a prostředím, a v důsledku toho roste jejich znalost různých postupů a jejich dovednosti.
- *Za druhé*, důraz na diverzitu nás přiměje, abychom opustili myšlenku vzorného žáka/žákyně. Pokud žáci nejsou nuceni splnit abstraktní představu homogenity, jsou zbaveni určitého stresu, a tak je jednodušší uznat individuální zásluhy individuální cestou. Tak bude vytvořen prostor pro práci na pozitivním sebehodnocení, zvyšování schopností a zdatnosti každého žáka/žákyně, který/ která může mít užitek ze svých spolužáků a vyhnout se obecným představám o neúspěchu a selhání.

Tuto ideu mějte na mysli při psaní osobních krátkých příhod ze života ve skupině, jak jsme Vás vyzvali výše.

Přes všechny tyto výhody si rovněž uvědomujeme velké těžkosti, kterým bude čelit učitel přesvědčený o výhodách diverzity v rámci běžného formálního vzdělávacího systému, navrženého pro výuku z hlediska homogenity. Aby bylo možno vyučovat z hlediska diverzity, musí být učiněny některé změny.

- *Za prvé*, musí být rozumně snížen počet žáků na učitele. A to znamená investovat mnohem více peněz do vzdělání.
- *Za druhé*, by měli být zaměstnáni speciálně vyškolení pracovníci, kteří by pomáhali učitelům oslovovat žáky individuální cestou (jedná se například o učitele mateřského jazyka). To rovněž vyžaduje větší finanční investice do vzdělání.
- *Za třetí*, musí být vyvinuto mnoho různých zdrojů, které musejí být učitelům snadno dostupné (už existuje jejich značné množství, ale nejsou učitelům vždy snadno k dispozici). Zde opět mluvíme o vyšších finančních výdajích!
- *Za čtvrté*, učební plán (kurikulum) musí být rozdělen do dvou částí:
 1. realistické jádro nezbytných základů, zahrnující strategie, které se skládají z něčeho víc nežli jen informací, aby se s nimi mohl ztotožnit každý žák/žákyně.
 2. další informace, které musejí být považovány za prostředek k vysvětlení základů, pokud pro ně existuje prostor a zájem o ně. Nemá význam, a může být dokonce škodlivé, stanovovat normy, které zvyšující se počet žáků každý rok nemůže splnit.

Žádné z těchto změn nejsou povinností učitele, měly by být realizovány vzdělávací politikou. (Viz modul 5 – Vzdělávací politika) Ale stále existuje prostor zabývat se těmito otázkami z hlediska upřednostňujícího diverzitu, pokud jsou učitelé (a jiní lidé zabývající se vzděláváním) plně přesvědčeni o jejich výhodách a hodnotě. Učitelé, rodiče a zaměstnanci školy si mohou vytvořit různé prostředky a metody, jak uznat diverzitu žáků a jak ji pozitivně využít.

Měli bychom se vyhnout praxi rozšířené v současné době v některých vzdělávacích systémech, kdy se z třídy vydělí další skupiny, jelikož tímto způsobem je opět sledován cíl dosažení homogenity. (Viz modul 7 – Struktura a organizace školy) Mezi tato opatření patří všechna ta, která obsahují vyloučení skupiny žáků mimo normální třídu, a udržují je mimo jejich spolužáky v nějakých zvláštních třídách. Cesta rozdělení žáků na ty, kteří vyhovují modelu a zůstávají v normálních třídách, a ty, kteří z jakýchkoliv důvodů nevyhovují a jsou po určité období vyloučeni, je přístupem, který se snaží uchovat homogenitu minimálně ve skupině řádných žáků. Očekává se, že si naprosto heterogenní skupina, která ve třídě existuje,

osvojí dovednosti, které jsou nutné pro udržení kroku s ostatními žáky. To se stane zřídkakdy. Tato skupina žáků bývá vždy označena negativní nálepkou (trpí nedostatkem něčeho!), která zdůrazňuje nedostatky žáků a nevěnuje pozornost jejich schopnostem, leda že jsou postupně schopni splnit očekávané normy, jako v případě žáka/žákyně, který/á neovládá vyučovací jazyk (jazyk, kterým jsou znalosti zprostředkovávány), a s nímž je zacházeno jako s negramotným přesto, že plynně hovoří jedním nebo vícero jazyky.

Užitečnějším přístupem, a rovněž ohleduplnějším ve vztahu k žákům, by bylo vyřešit tento problém společně v rámci třídy, s využitím ostatních žáků jako cenných prostředků, jak tohoto cíle dosáhnout. Děti se učí jazyky rychle v normálním prostředí, *když vidí výhody tohoto učení*. Tímto způsobem získávají rovněž opravdové komunikační dovednosti. A naopak jejich komunikační schopnosti v takové obtížné situaci podpoří dovednosti zbytku třídy.

Existují například různé materiály, jak učit španělštinu jako druhý jazyk:

<http://www.educa.aragob.es/cpamanza/intercultural/inter.html>.

Totéž lze říci i o mnoha různých situacích, které se netýkají učení jazyka. (Viz modul 8 – Strategie výuky a učení.)

Například pokud muslimská dívka vstoupí do třídy zahalená, místo užití stereotypů a předsudků (získaných v masmédiích bez jediné přímé zkušenosti), by ji mohl učitel vyzvat (velmi opatrným způsobem), aby vysvětlila třídě své důvody pro nošení závoje a svá pravidla oblékání. Učitele by mělo v prvé řadě zajímat, jestli se jeho žák/žákyně ve třídě cítí dobře; jeho vlastní názor na věc není to nejdůležitější. Možná by mohla být do třídy též pozvána dospělá osoba nosící závoj, aby se třídou promluvila a vysvětlila své motivy pro nošení závoje jako osobní volbu, vycházející z jejich tradic a zázemí (v DVD, které je doplňkem tohoto Průvodce, máme příklad rozhovoru s dívkou nosící závoj, která mluví o tom, jak se cítí. To by mohlo být použito jako výborný podnět pro diskusi, i když ve třídě žádné zahalené dívky nejsou.).

Podobně je tomu i v situaci, kdy se dívka nechce plně účastnit tělocviku nebo výcviku v plavání z důvodu požadovaného odhalení jejího těla. Celá třída by mohla přemýšlet o způsobech, jak řešit situaci (místo aby tato událost byla řešena mimo ně). Žáci tudíž mohou dospět k zásadnímu pochopení různých situací, procvičí si argumentaci a názory a vybudují si bohaté zázemí v dovednosti řešení konfliktů.

Pokud budou u žáka/žákyně zjištěny mezery ve školních vědomostech, mohli by se spolužáci plně zapojit do různých způsobů, jak je pomoci odstranit. Žák/žákyně se bude učit snáze od ostatních žáků a ti si upevní, co se výukou naučili.

Je zvláště důležité, že se takto každý žák cítí být cenným jiným způsobem a vyhne se nálepce úspěšného či neúspěšného jedince. Možná bude nějaký žák/žákyně potřebovat určitým způsobem pomoci, ale měl by cítit, že také on/ona by mohl/a pomoci ostatním jiným způsobem. (Viz modul 8 o strategiích výuky a učení)

I když učitelé nemohou změnit učební plán a osnovy, mohou se jim stále přibližovat jako obecnému doporučení. Učitel by měl být schopen vytáhnout z obecného učebního plánu hlavní myšlenky a zajistit tak či onak, že si každý/á žák/žákyně postupně osvojuje to, co je nejdůležitější, i když různým tempem. Další informace nebo náměty bychom nechali těm, kteří se o tuto oblast více zajímají. Pokud je více pozornosti věnováno samotnému základu a celá třída je kompletně zapojena do procesu osvojování jako kolektivního úkolu, mohly by další informace být možná považovány za něco navíc, co je možno využít v případě naléhavé

potřeby a co bude prezentováno vždy až poté, co si každý osvojil základy. (Viz modul 8 o strategiích učení)

Ke zkoušení žáků by se mělo rovněž přistupovat na individuálnější bázi. Pokud se účast třídy a zapojení žáků do učebního procesu jejich spolužáků stane částí zkušebního procesu samotného, mohly by snad zkoušky hrát méně důležitou úlohu a skupině by mohlo být věnováno více individuální pozornosti. (Viz modul 6 věnovaný hodnocení v tomto Průvodci, který obsahuje mnoho alternativních myšlenek pro hodnocení)

Pokud se vzdělávání obecně stane úkolem skupinovým místo individuálním, měla by z toho mít prospěch celá třída a každý žák/ žákyně by sehrával/ a ve výuce místo pasivní (a někdy nudné) role roli aktivní. Kolektivním úkolem v rámci učení je, aby diverzita byla považována za bohatství pro celou skupinu a ne za problém či překážku při individuálním dosahování stanoveného souboru cílů. (Viz též modul 4 v tomto Průvodci věnovaný teoretickým předpokladům a modul 8 o strategiích učení)

INTER DVD Kaleidoschool – interkulturní přístup je dobrou pomůckou pro podnícení reflexe a rozboru myšlenek z tohoto modulu, zvláště první videoklip „Diverzita ve školách“, ukazující aktuální zkušenosti ze školních tříd. Rozhovory s rodiči, učiteli/ učitelkami, řediteli/ ředitelkami a žáky, stejně jako obrázky z různých škol ukazují, že vyučovací/ učební proces může být založen na diverzitě školní populace a počítat s ní.



aktivity a podněty

Hlavním cílem této části je navrhnout činnosti s cílem poznat naše okolí, a to tak, že budeme věnovat pozornost tématům obou přístupů – homogenitě i diverzitě. Pokusíme se pomoci čtenáři pochopit nevědomé poznávací procesy, které probíhají při výuce a učení; čtenáři též získají možnost pozitivně využít diverzitu a překonat obtížné úkoly.

Aktivita 1. Objevování uniformem

Přečtěte si následující autobiographickou úvahu:

„Od věku čtyř let až do patnácti, kdy jsem byla teenagerem, jsem musela v pondělí, úterý, ve středu, čtvrtek a pátek, od 8 hodin ráno do 5 hodin odpoledne nosit školní uniformu, když jsme byli uvnitř školní budovy. Skládala se z šedé sukně, bílé blůzy, šedé vesty, šedých ponožek, a červeno-bíle pruhovaného pláště.

Nenáviděla jsem ji!

Nenáviděly jsme ji tak moc, že jsme léta lobbovaly u školských úřadů, aby nám bylo dovoleno nosit kalhoty, alespoň v zimě. Jen jsme dostaly příležitost vybrat si barvu naší vesty a ponožek mezi šedou a modrou. Nenáviděly jsme ji ale stále tak moc, že jsme napsaly vzadu na naše uniformy velká čísla inkoustem, jako bychom nosily uniformy vězeňské (ty široké pruhy nám v tom opravdu pomohly!). Byla jsem tak pyšná na své číslo, bylo to mé osobní číslo a jediná cesta, jak učinit osobními mé šaty; byl to též akt vzdoru proti tomu, že učitelé za nás nechtěli bojovat, ať už z jakýchkoliv důvodů, i když s námi možná i soucítili.

Ve svém životě jsem slyšela mnoho různých názorů na školní uniformy a většina z nich byla hrozná! Tyto argumenty lze zhruba shrnout do dvou odlišných skupin argumentů (někdy spolu souvisejících):

Některé děti milují školní uniformy, protože nemusejí přemýšlet o tom, co do školy nosit (tato myšlenka může připadat sympatická zvláště matkám).

Říká se též, že uniformy zastírají rozdíly mezi dětmi, zvláště rozdíly finanční a třídní.

Stále nenávidím uniformy a tyto argumenty. První z nich sám je metaforou – uniformy nás nechávají jít kupředu bez potřeby přemýšlení. To je, myslím, dost jasné.

Druhý důvod je, dle mého názoru, trochu zvrhlejší a vyžaduje vysvětlení. Lidé se snaží vymazat rozdíly mezi dětmi, snaží se dokonce vymazat jejich osobnosti. Ale pamatuji si živě, jak jsme se já i mé spolužáky soustředily na veškeré naše rozdílnosti v tom, jaké jsme nosily boty, kabáty, jaké jsme měly knihovničky, deštníky, krabice na svačinu, hodinky, náušnice, pera atd., dokonce třeba malou šňůrku. Uvědomovaly jsme si náš styl, rozdíly finanční a třídní, ale mohly jsme je ukazovat jen na malé části našich těl. Také jsme to dělaly, ale prezentovaly jsme naše rozdíly se vzdorem, nikdy jsme se nenaucily, jak s nimi zacházet. Očekávalo se od nás, že budeme vypadat stejně, ale my jsme tak stále nevypadaly. Nikdy nás nenaučili, co s tím udělat.

I když jsme nosily stejné šaty, nebyly jsme stejné a musely jsme se naučit žít naše životy s tím, že jsme byly jiné i přes vnější stejnost.“

Margarita del Olmo

- Jaký je Váš názor na uniformy?
- Nosil/ a jste uniformu?

Napište, co si o tom myslíte.

- Jestliže je nemáte rád/a, proč si myslíte, že tomu tak je?
- Jaké námitky proti nim máte?
- Jste schopen/ schopna odhalit nějaké jiné „uniformy“ (použijte toto slovo metaforickým způsobem), o kterých si myslíme, že žáci nebo kolegové nosí?
- Přidělujete tyto metaforické „uniformy“ svým žákům?

Aktivita 2. Konfrontace homogenity a stereotypů

Když učitelé mluví o svých třídách a hodnotí je větami jako „je to velmi dynamická skupina“, „je to velmi pasivní skupina žáků“, „ti teenageři jsou vzdorovití“, „děti z mateřské školy jsou milé“ atp., vnímají okolí v souladu s přístupem upřednostňujícím homogenitu.

Shromážděte podobné fráze a věty a kriticky je analyzujte, abyste zjistili, zdali stejná věta bude znít rozumně, pokud je individuálně použita na každého člena skupiny.

- Co vám tyto věty říkají o jedincích?
- K čemu jsou užitečné ve Vašem vztahu ke třídě?
- Pokud Vám neříkají nic moc o jedincích ve Vaší třídě, nemyslíte, že Vás klamou pokaždé, když je použijete?
- Nemyslíte, že ve skutečnosti skrývají osobnostní rozdíly a bohatství?
- Nedělají šedý obrázek z barevného souboru skupiny?
- Jak by se Vám, jako učiteli/ učitelce, líbilo, kdyby se o Vás hovořilo v následujících větách?: „V dnešní době učitelé nemají žádnou autoritu“, „učitelé mají příliš mnoho prázdnin“, „učitelé opakují tytéž věci rok za rokem“.
- Jak byste se cítili?

Pokud si myslíte, že je to nefér, musíme Vás ujistit, že žáci cítí totéž, když o nich mluvíte kolektivně (pozitivně i negativně). (Viz definice „Předsudku“ a „Stereotypu“ ve Slovníčku).

Aktivita 3. Objevování rozmanitosti ve Vašem okolí

Před začátkem této činnosti se podívejte do Slovníčku tohoto Průvodce a vyhledejte si slova „Předsudek“ a „Stereotyp“.

Napište minimálně dva individuální rysy (kognitivní, emoční charakteristiku, školní a sociální dovednosti), které, dle Vašeho názoru, charakterizují každého žáka/ žákyni ve Vaší třídě.

Můžete je shrnout tak, že budete věnovat náležitou pozornost rovněž jejich diverzitě? Není to tak jednoduché jako užívat zavedené věty (ty, které jsme použili při poslední aktivitě), ale je to férovější. Proveďte tutéž činnost, ale nyní zkuste popsat kolegy ve Vaší škole.

Podívejte se na definice stereotypu a předsudku, které jste si na začátku vyhledali. Uvidíte, že označit skupiny lidí nálepkami má své výhody, ale též nevýhody. Přestaneme přijímat další informace o skupině lidí a v důsledku toho přemýšlíme s pomocí příliš zjednodušených informací, které nám neumožňují vidět celkový obraz lidského chování. Vzpomeňte si také, co bylo řečeno o přisuzování vlastností a chování jiným lidem, v souvislosti s našimi schopnostmi vnímání.

Aktivita 4. Jsou všechny rozdíly stejné?

Pokud jste dokončili činnost 3, budete mít seznam vlastností, které jste použili k popisu jedinců.

- Myslíte si, že všechny tyto rysy jsou stejně důležité, nebo si myslíte, že některé z nich jsou důležitější, ve srovnání s ostatními?
- Které byste si vybral, kdybyste musel, a proč?

Aktivita 5. Rozdíly jsou stejné, ale my je různě hodnotíme

- Které rozdíly jste vybral/ a v činnosti 3?
- Proč jste upřednostnil/ a některé z nich před jinými?

Odpověď na tuto otázku souvisí s hodnotami a s tím, co společnost považuje za správné a co za špatné.

- Můžete uvést hodnoty přisuzované rozdílům, které jste vybral/ a?

Zde máte příklad hodnot vyžadovaných od učitele v určitou dobu a na určitém místě, které můžete porovnat s kritériem kvality, kterým se zabýváme v modulu 7:



Překlad: Tento dokument se uzavírá s učitelkami – ženami. Jedná se o smlouvu mezi učitelkou..... a pedagogickou radou ve škole..... Slečna učitelka souhlasí s tím, že bude zajišťovat výuku po období osmi měsíců od září, Pedagogická rada souhlasí s tím, že zaplatí slečně..... částku..... měsíčně. Slečna souhlasí s tím, že: Se nevdá. Tato smlouva se automaticky ruší, pokud se učitelka vdá.

Nebude navazovat známosti s muži.
 Musí být doma mezi....:00 večerní a 6:00 hodinou ranní, ledaže se účastní aktivit pořádaných školou.
 Není pravidelnou návštěvnicí salonů krásy ve městě.
 Neopustí město za žádných okolností bez povolení předsedy městské rady.
 Nebude kouřit. Tato smlouva pozbude platnosti, pokud bude učitelka přistižena při kouření.
 Nesmí pít pivo, víno nebo whisky. Tato smlouva pozbude platnosti, pokud bude učitelka přistižena při pití piva, vína nebo whisky.
 Nesmí jezdit auty s muži, s výjimkou svého otce nebo bratra.
 Nesmí nosit šaty v zářivých barvách.
 Nesmí si barvit vlasy.
 Bude nosit minimálně dva kusy spodního prádla.
 Nesmí nosit šaty, sahající více nežli pět centimetrů nad kotníky.
 Bude udržovat třídu uklizenou:
 Bude zametat podlahu třídy minimálně jednou denně.
 Bude vytírat podlahu třídy minimálně jednou týdně horkou vodou.
 Bude mýt tabuli minimálně jednou denně.
 Bude rozdělávat oheň od 7.00 ráno, aby bylo v místnosti teplo do 8.00, kdy přijdou děti.
 Nebude používat pudr, nosit make-up ani používat rtěnku.

(Smlouva pro učitelky v USA, z roku 1923. (přetištěno podle Morata editions))

- Souhlasíte se všemi pravidly?

Pokud ne, potom chápete, že hodnoty nejsou stejné vždy a všude. Mají co dělat se společnostmi, v níž jsou uznávány. Podobným způsobem mohou být hodnoty v některé společnosti odlišné v závislosti na kontextu, sociálních rolích, aktivitách atd. Určitě si nemyslíte, že stejný styl šatů je vhodný pro svatební obřad i fotbalový zápas a nenosíte stejné šaty, pokud jste fotbalista, nebo sedíte na tomtéž zápase jako divák.

Aktivita 6. Seskupování žáků

Potřebné pomůcky:

Papíry

Papír na flipchartu

Pera, fix

Učitelé a ostatní se rozdělí do dvojic.

Diskutují, přemýšlí a dělají poznámky k následujícím otázkám:

- Jaké metody používáte při vytváření skupin?
- Jakými prvky se řídíte při tvorbě systému rozdělování žáků?
- Jakými jinými prvky byste se mohli řídit?

Po splnění úkolu se celá skupina sejde a poskytne si navzájem zpětnou vazbu. Na závěr by měla proběhnout diskuse o tom, co účastníci v průběhu plnění úkolu zjistili, a co by změnili.

Potřebné pomůcky:
Papír na flipchartu
Fix

Učitelům se řekne, že si mají představit, že plánují hodinu, jejíž součástí by mělo být sociální a morální rozhodování, vyplývající z přemýšlení o tématech **homogenity a diverzity** ve školách.

Velká skupina by měla být rozdělena do menších skupin po 3 – 4.

Úkolem je určit dva alternativní způsoby posuzování předchozích znalostí a zkušeností žáků.

Po splnění tohoto úkolu mají zvážit klady a zápory obou a vybrat ten, který se jim jeví vhodnější.

Poté se znovu sejde celá skupina a každá malá skupinka je vyzvána, aby krátce (5 minut maximálně) představila vybranou metodu a důvody, proč ji zvolila jako nevhodnější.

Otázky pro rychlou reflexi:

- Jak zjistíte, zda jsou žáci na dostatečné znalostní úrovni a zda mají dostatek zkušeností, aby si mohli vědomosti k danému tématu rozšiřovat?
- Jak identifikujete klíčové prvky změny ve struktuře Vaší hodiny?
- Jakým způsobem informujete své žáky o přeměně jednotlivých úrovní znalostí?

Nápověda pro uplatnění změny:

- Podívejte se na své současné výukové cíle a zkontrolujte, zda dostatečně vysvětlujete žákům, co od nich očekáváte, že se mají naučit z oblasti homogenity a diverzity.
- Necháváte si na konec hodiny čas na to, abyste se znovu podívali na původní cíle, a tak pomohli žákům poznat, co se naučili?
- Přemýšlejte o výhodách toho, když mladým lidem dovolíte pracovat ve skupině přátel, když mají diskutovat o homogenitě a diverzitě. Jaké myslíte, že v budoucnu použijete metody seskupování či párování?
- Zkontrolujte svou současnou výuku o tématu homogenity a diverzity a zjistěte, kde je příležitost pro to, posoudit, co se žáci naučili a *jakým* způsobem se učili.
- Jak se toto zjištění odrazí ve Vašem programu na další hodiny?

Aktivita 8. Cvičení sestavené do struktury diamantu, které Vám pomůže přemýšlet o integraci

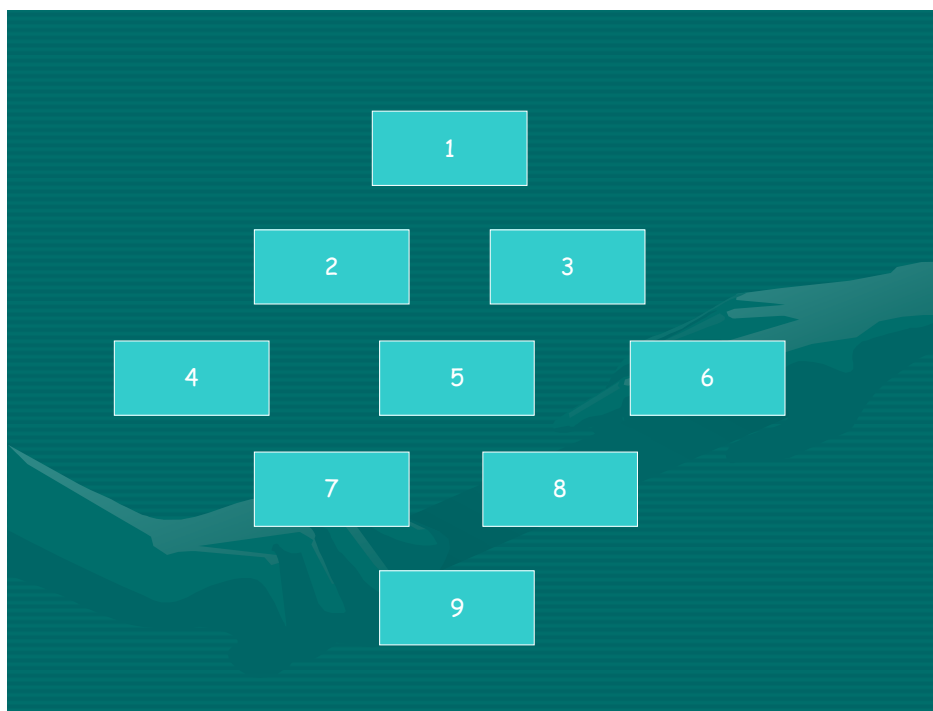
Dole je uvedeno devět hodnot. Okopírujte je na kousek papíru. Kteroukoliv z nich nahradte vlastní myšlenkou, ale musíte mít devět tvrzení. Ve skupinách tří nebo čtyř lidí proveďte cvičení „diamantového škálování“, ve kterém rozhodnete jako skupina, které tvrzení je (dle Vašeho názoru) nejdůležitější pro INKLUZI. Poté rozhodněte, která jsou dvě další nejdůležitější tvrzení, potom další tři, potom opět dvě a skončíte s tím, o kterém si myslíte, že je nejméně důležité (viz níže uvedený graf).

Není to soutěž, neexistují zde odpovědi „správně“ nebo „špatně“; spíše je to hra, která Vás má přimět k přemýšlení o příslušných tvrzeních. Můžete snadno hrát pozměněnou verzi i s Vašimi žáky ve škole.

9 tvrzení:

1. Tolerance a úcta k ostatním
2. Silně zakotvené názory na určitá témata
3. Ochota tolerovat ostatním jejich názory
4. Každý má rovné právo volit
5. Idea férovosti k minoritě
6. Rozhoduje většina
7. Silný a charismatický vůdce, který dokáže udržet frakce pospolu
8. Být nápomocen a zapojit se do života a problémů ve Vašem okolí
9. JAKO SKUPINA ROZHODNĚTE O TOM, JAKÉ BY MĚLO BÝT DEVÁTÉ TVRZENÍ, A ZAPIŠTE JE

Teď byste měl/ a ukončit přemýšlení a mít své priority uspořádané do tvaru diamantu, viz níže:



Aktivita 9. Nakreslete myšlenkové mapy a mluvíte o nich

Účastníci musejí nakreslit individuální mapy okolí (může to být město nebo jenom čtvrť, pokud žijete ve velkém městě). Je lepší nakreslit mapy tak, abyste je mohli ukázat na obrazovce (mohou to být náčrty na papír, které můžete naskenovat). Toto kreslení mapy by Vám mělo zabrat 5 až 10 minut. Poté by účastníci v párech nebo malých skupinách měli strávit 10 až 15

minut sestavením seznamu společných prvků, které jsou schopni identifikovat na jednotlivých mapách. Účastníci by měli přemýšlet o těchto společných prvcích: co znamenají a v jakém jsou vztahu ke svým autorům. Poté učitel ukáže třídě některé mapy a bude je komentovat. Každý by měl být zapojen do debaty. Zde jsou některé otázky k úvaze pro debatu:

- Co mají mapy společného a jak se od sebe navzájem liší?
- Co mohou říci o autorech a o tom, že uvažují o stejném okolí jiným způsobem?
- Co je možné z map vyvodit o hodnotách a způsobu života lidí, kteří je nakreslili? Učitel může použít to, co říká o myšlenkových mapách tzv. vjemová geografie.

Na následující adrese můžete najít materiály (ve španělštině), jak realizovat pro studenty středních škol více činností spojených s otázkou diverzity:

http://www.educarm.es/materiales_diversidad/start_ns.htm



návrhy na spolupráci

Cíl této části je stejný jako cíl části předchozí, ale je na jiné úrovni. Předtím to byl cíl individuální, nyní se pokusíme navrhnout činnosti, při kterých by bylo možno rozvíjet spolupráci s jinými lidmi ve školním prostředí.

NÁVRH 1: Interkulturní týden?

Interkulturní týden je dnes ve škole obvyklou, běžnou událostí, která se týká celé školy. Většinou zahrnuje výstavku jídla, hudby, oděvů, řemesel, fotografií atd., která reprezentuje odlišné zázemí žáků a učitelů.

- Co si myslíte o tomto druhu činností?
- Hodnotíte je jako činnosti pozitivní nebo negativní?
- Ukazují diverzitu jedinců ve školách?
- Ukazují důležité vlastnosti jedinců, kteří tvoří školní populaci?

Zde je pár vodítek, která by Vám měla pomoci o těchto týdnech přemýšlet: mají mnoho předností, jelikož seznamují každého s místem, kde se někdo jiný narodil, a s opravdu barvitými, reálnými a důležitými rysy domovů jiných lidí. Mohly by také vzbudit zájem dozvědět se o těchto místech více. Existují ale též některé negativní stránky, jelikož je různorodost nasměrována do tohoto konkrétního týdne a umožňuje nám (možná) na ni po zbytek času zapomenout. Rovněž jsou zvýrazněny pouze nejjednodušší rysy diverzity, a sice ty, které nepopírají současnou normu. Také jsou stereotypně představovány společnosti, místa a osoby pod jednoduchými nálepkami, spojenými s komplexem rysů, který ve skutečnosti není vyčerpávající. Je nám umožněno vidět diverzitu pouze povrchním způsobem, který nám říká málo o rozdílech mezi jednotlivci, jež jsou ve třídě přítomny stále. Tyto „týdny“ neřeší diverzitu tak, jak bychom potřebovali, ale pouze jako by odlišní byli pouze lidé, kteří jsou cizího původu. Tyto myšlenky mějte na paměti, až Vaše škola naplánuje svůj další interkulturní týden a Vy budete přemýšlet o tom, co můžete zlepšit, abyste z něj udělali skutečnou událost prezentující diverzitu namísto „výstavky Benetton“.

NÁVRH 2: Pohled na diverzitu ve škole

Myslíme si, že dobrou metodou, jak demonstrovat diverzitu, je ukázat, že na stejnou věc je možné se dívat různě. Můžete to udělat s použitím různých zkušeností, ale domníváme se, že škola sama by mohla provést velmi cenný experiment s dalšími výhodami (tj. kritické

zhodnocení). Požádejte kolegy o účast a požádejte všechny (včetně učitelů), aby mluvili, zpívali, kreslili, hráli, psali atd. o škole, což bude prezentováno před celou školou. Se všemi výsledky spolupráce zacházejte stejně a stejně je hodnotte. Uspořádejte výstavku, kde bude mít každý stejné příležitosti, pozornost, čas, prostor atd. Tímto způsobem bude každý schopen vnímat diverzitu jako pozitivní věc, která výstavku samotnou obohatí. Myslete na definici „Kulturní diverzity“, kterou najdete ve Slovníčku Průvodce (viz též modul 3 o škole, domovu a komunitě).

NÁVRH 3: Vylepšení našeho okolí

Projekt zahrnující různé úrovně ve stejné škole (žáky, učitele, rodiče, zaměstnance školy, místní správy a samosprávy atd.).

Účastníci by se měli nejdříve kriticky zadívat na své okolí (svou školu, ulici, čtvrť nebo město) a popřemýšlet, co by se dalo udělat pro jeho vylepšení. Měli byste shromáždit podněty navrhuující, co může být vylepšeno (hluk, znečištění, bezpečnost dětí, architektonické bariéry nebo místa setkání, hřiště, parky atd.). Za druhé by každý měl promyslet a zapsat nápady, jak problém vylepšení místa bydliště řešit. Za třetí musí být návrhy prezentovány a prodiskutovány, aby mohla být zorganizována kolektivní akce, která může mít následující formu: (a) zvyšování občanského povědomí či (b) lobbování za nové předpisy.

Tato činnost by měla ukázat, že různí lidé dívající se na stejné okolí z kritické perspektivy nashromáždějí o svém okolí mnoho postřehů a komplex nápadů, jak řešit a zlepšit své prostředí.

NÁVRH 4: Kulturní relativismus

Užitečným nástrojem, jak zacházet s diverzitou, je kulturní relativismus. Podívejte se, prosím, na definici ve Slovníčku. Rádi bychom použili příklad: dívka ve třídě nosí závoj. Prosím, napište argumenty, které máte pro a proti používání závoje. Buďte maximálně poctiví. Nyní pozvěte do Vaší komunity osobu, která má odlišné postoje. Potom srovnajte dva seznamy argumentů a pokuste se zjistit, jaké jsou Vaše hodnoty a přesvědčení, které za každým ze seznamů stojí. Pokud jste schopni chápat a respektovat druhý seznam (ten, který není Váš), potom uvažujete z pohledu kulturního relativismu a jste schopni odhalit logiku spojitosti hodnot a chování, která dodává odlišnému chování význam. Cílem tohoto cvičení však není změnit Vaše názory, ale rozumět těm jiných lidí. *Kulturní relativismus neimplikuje morální relativismus*, je to jen dobrý prostředek k pochopení postojů jiných lidí.

Kulturní relativismus můžete dále praktikovat shromažďováním podobným příkladů.

Dobrý příklad přizpůsobení matematického kurikula diverzitě lze najít na DVD *Kaleidoschool – interkulturní přístup*.



plánování a adaptace kurikula

V této části nabídneme učitelům činnosti a návrhy, jak pracovat na diverzitě v jejich vlastních třídách na dvou různých úrovních:

- Strategie, jak kriticky analyzovat školní kurikulum, a přizpůsobovat je
- Strategie, jak žákům pomoci žít v souladu s postojem prosazujícím diverzitu, a jak pomoci ocenit ji pozitivním způsobem

Zahrnuli jsme sem též některé obecné myšlenky a doporučení pro přizpůsobení kurikula, v souladu s přístupem propagujícím diverzitu; měli byste zkontrolovat, zdali kurikulum:

1. Ukazuje celkově a koherentně sociální diverzitu prostředí
2. Ukazuje lidi z různého prostředí, s různým zázemím a životními styly jako schopné činit rozhodnutí o svém vlastním životě
3. Prezentuje různé zvyky a postoje z hlediska kulturního relativismu, který je chápe v rámci kontextu, ve kterém vznikly, s tím, že se musíme vyhnout ovlivňování nebo posuzování z pohledu našeho přesvědčení a hodnot
4. Ukazuje modelové role různých tradic a stanovisek, jejichž přístupy jsou prezentovány jako pozitivní a cenné
5. Podporuje pozitivní obraz o skupině a vyhýbá se tomu, že prezentuje jednu ze skupin jako důležitější nebo lepší nežli ostatní
6. Se vyhýbá tvorbě stereotypů v souvislosti se skupinami nebo lidmi z různých skupin
7. Chápe genderové role rovnoprávně, bez ohledu na náš současný žebříček hodnot
8. Hodnotí jazyky různých skupin stejně a prezentuje je jako cenné zdroje komunikace
9. Je minulost prezentována jako sdílené vzpomínky a nikoliv jako projev dominantních elit (viz například Takaki (1998)). Každý žák/ žákyně by měl/ a cítit, že patří do této historie a měl/a by sám/ sama sebe identifikovat v kontinuitě tohoto historického diskurzu od přítomného momentu.

1. Kritická analýza kurikula

Prosím podívejte se na kurikulum. Zkoumání kurikula Vám umožní zjistit rozpory mezi přístupem prosazujícím diverzitu a předpokladem homogenity žáků, stanovit kroky k dosažení vyšší úrovně, určit kritéria pro tvoření skupin žáků, definovat normy pro kolektivní chování atd. Pokud nezbytné kroky a kritéria znáte, budete schopni postupovat podle některých z nich, ale můžete je použít také jako prostředky zpochybnění homogenity obecně, můžete dělat výjimky,

přizpůsobit potřeby žáků očekáváním školy a vycházet z perspektivy ekvity místo homogenní rovnosti (viz Slovníček – definice „Ekvity“ a „Rovnosti“).

2. Změna učebnic

Používáte-li učebnice, je velmi důležité, abyste přitom pamatovali na každého jedince, který chodí do Vaší třídy, a přemýšleli o něm. Podívejte se, jestli jsou jejich zkušenosti, prostředí, očekávání či zázemí v knížkách zohledněny či nikoliv a jaký druh obrazu o sobě zde žáci získávají. Měli byste učebnice doplnit (poskytnutím alternativních příkladů nebo korekcí jejich obsahu, pokud je to nutné, pokud možno s pomocí žáků). Zvláště vhodná je pro to oblast sociálních věd, která je také obzvláště nebezpečná, jelikož historie je psána obvykle jen z jednoho pohledu. Filozofie, etika, občanská výchova a další jsou tedy obory, kterým by měla být věnována zvláštní pozornost. Nicméně i předměty jako matematika, fyzika atd. mohou být též doplněny použitím příkladů ze zázemí každého jedince. Oblasti zahrnující tělesný výkon a umění mohou být přizpůsobeny lehce přístupu prosazujícímu diverzitu. Vaším cílem by mělo být, aby se každý ve Vaší třídě cítil být reprezentován, respektován, uznáván a ceněn.

3. Přizpůsobte kurikulum ve spolupráci s žáky

Můžete spolupracovat s žáky samotnými a požádat je, aby předkládali návrhy na změny obsahu, příkladů, postupů, nástrojů, plánů, programů atd., protože by měly být přizpůsobeny jejich vlastním zájmům a motivacím.

Například je hlavním tématem kapitoly v učebnici město, městské prostředí. Jaké jsou hlavní body, které musí být v této kapitole zmíněny? Základní otázka je zformulována a zbytek je projednán se žáky a vzájemně odsouhlasen:

- Jaká města hodláme probírat?
- Co o nich chceme vědět a proč?
- Jak téma souvisí s mým místem bydliště, s mým každodenním životem občana?
- Jak budeme postupovat?
- Jaké materiály budeme používat?
- Jak a kde získáme informace?
- Co budou dělat žáci?
- Co bude dělat učitel?
- Kolik dnů a hodin strávíme na tomto projektu či látce?
- Jaký program (ráno, časně odpoledne atd.) stanovíme?

Je možno se také dohodnout na stanovení minimálních cílů, které mají být žáky dosaženy, a zda budou stanoveny také další cíle pro ty, kteří budou provádět další výzkum.

4. Skupinová výuka

Tato metoda nám umožní pracovat nejen v souladu s přístupem upřednostňujícím diverzitu, ale také dosáhnout nejlepších výsledků. Pokud je učení ve Vaší třídě plánováno jako kolektivní záležitost, bude každý schopen vydat to nejlepší, co je v něm, pomoci ostatním v oblastech, ve

kterých je nejlepší, a zároveň bude mít prospěch ze schopností ostatních. Jedna z technik, kterou můžete použít, je rozdělit celou třídu do menších, co možná nejrozmanitějších skupin. Měli byste vytvořit systém „rozmanitých kooperativních skupin“, kde čím větší bude diverzita, tím lepší budou výsledky. Tímto způsobem budete schopni realizovat kooperativně nejen výuku, ale také proces učení obecně. Měli byste být schopni se též vyrovnat s problémy a zde Vám v řešení rozporů a těžkostí pomohou techniky řešení konfliktů. Jedna z nejlepších technik řešení konfliktů je pracovat za účasti žáků a s jejich pomocí, aby byli schopni zapomenout na chvíli na sebe a pokusili se „vžít se do kůže“ jiné osoby, se kterou mají problémy.

5. Explicitní vyjádření očekávání

Při řešení každodenních problémů pracujeme se schémata, která nám umožňují předpovídat chování jiných lidí, a tímto způsobem přizpůsobujeme naše chování. Problém s těmito schémata je, že jsou obvykle skrytá, protože to, co očekáváme od ostatních, obvykle neprozrazujeme.

Často jsme slyšeli žáky říkat, že někdy nevědí, co od nich učitelé očekávají. Při těchto příležitostech se cítili být zmateni a dezorientováni, protože jasně nevěděli, jaký je konečný cíl.

Domníváme se, že jasná formulace očekávání je vhodnou cestou, jak zlepšit vztahy. Jedná se rovněž o dobrou metodu, jak se vyhnout konfliktům a jak je pomoci řešit, pokud se objeví. Je to i výborný způsob, jak upravit výuku v souladu s přístupem respektujícím diverzitu. Pokud předpokládáme, že jsou lidé různí a že se nechovají stejným způsobem, či se nutí k tomu, aby zapadli do modelu, potom je jasné vyjádření očekávání velmi podstatné.

Tento proces musí být uskutečňován mnoha směry, nejdříve směrem od žáka k učiteli, a pak od učitele k žákovi. Žáci mají též svá očekávání od učitelů a je smyslupné, aby je jasně vyslovili. Žáci by totéž měli udělat v největší možné míře mezi sebou. Dalším krokem pak bude završit toto vyslovené očekávání dohodou, dosažením souhlasu nebo obecným pochopením očekávání a úkolů, které mají být splněny, a cílů, které mají být dosaženy. To by mohla být vhodná aktivita na začátku každého školního roku, možná i ve spolupráci s jinými učiteli nebo kolegy. Každý by měl otevřeně položit ostatním tyto otázky:

- Co ode mne očekáváte?
- Co očekáváte od svých kolegů?
- Co očekáváte od svých spolužáků?



konkrétní prameny a doplňující odkazy

Internetové stránky

<http://www.acodden.org/info/index.cfm?a=6>, je internetová stránka, obsahující příklady „třídy s rozdíly“ z Francie (ve francouzštině), Nizozemí, Belgie (ve francouzštině nebo němčině), Německa a Itálie. Každý příklad je rozdělen do různých částí (O cílech a metodách, Filozofie a teorie, Cvičení, Partneři a Národní a evropské aktivity).

<http://www.mediation-interculturelle.com/accueil.htm> nabízí dokumenty a informace o diverzitě (ve francouzštině) z interkulturního pohledu.

Velmi dobře organizovaná internetová stránka Kalifornské university v Santa Cruz: <http://www.crede.ucsc.edu/tools/tools.html>, nabízí (v angličtině) specifické nástroje pro práci ve třídách vycházející z přístupu prosazujícího diverzitu, ač se návrhy zaměřují jen na prostředí USA.

Na <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/grupos.htm> si můžete najít a bezplatně stáhnout materiály (ve španělštině) používané ve workshopech kongresu „Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad“/ „Budování školy z pohledu diversity pro dosažení rovnosti“ (2001).

Tým mediátorů, kteří se věnují diverzitě a integraci, byl sestaven místním úřadem v Manchesteru: <http://www.manchester.gov.uk/education/diversity/>

Stránka věnovaná integraci obecně, s několika částmi o dětech romské minority: <http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=Content&pa=shhowpage&pid=40> (v portugalštině). Stránka je dobře organizovaná a obsahuje informace dobře uspořádané pro vyhledávání.

Internetová stránka ve španělštině a katalánštině obsahující zdroje pro interkulturní vzdělávání, včetně bibliografie a zdrojů pro práci ve třídě: <http://www.edualter.org/>

Internetová stránka v katalánštině ukazující zdroje, dokumenty a diskuzní fóra, je zde mnoho odkazů na jiné otázky spojené s interkulturním vzděláváním: <http://www.peretarres.org/mcec/interculturalitat/presentacio.html>

<http://www.escuelalibre.org/AulaAbierta/N%FAmeros/aulaindicenumeros.htm> je internetová stránka ve španělštině, obsahující každoroční periodický úvodník AULA ABIERTA, věnovaný

interkulturnímu vzdělávání a antirasismu; najdete zde různé materiály, které si můžete bezplatně stáhnout nebo vytisknout. Tyto materiály jsou výborné pro úvahy a diskuze o východiscích uvedených v Průvodci.

<http://www.tandf.co.uk/journals/titles/14675986.aspeducation> Vás odkáže na Magazín interkulturního vzdělávání a snaží se přispět ke kritické analýze vzdělávání a realizaci interkulturního přístupu.

<http://www.unesco.org/culture/alliance/context.html> je odkaz na projekt o kulturní diverzitě organizace UNESCO, do něhož se učitelé mohou zapojit, vyhledávat zdroje a vyměňovat si zkušenosti, projekty a nápady.

Internetová stránka v angličtině určená učitelům se týká globálních otázek a obsahuje zdroje, diskusní fóra a další informace: <http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/>

<http://www.ucl.ac.uk/euroconference/participate/fora/cultedres.html> prezentuje obecný úvod k pohledu Evropské unie na kulturní diverzitu ve školách. Kromě shrnutí obsahuje internetová stránka další články a odkazy.

<http://www.into.ie/downloads/pdf/professionaldevelopment/interculturalguidelines/ICGtext.pdf>
Tento odkaz obsahuje interkulturní postupy pro školy. Je to seznam zdrojů, obsahující doporučení vhodných postupů pro rozvoj inkluzivních strategií a obohacování interkulturních politik a praktik ve školách.

Evropské centrum pro otázky minorit poskytuje informace a dokumenty o menšinách v Evropě. Stránka je rozdělena do tří oblastí: činnosti, výzkum a dokumentace:
<http://www.ecmi.de/doc/index.html>

Další dokumenty a příspěvky v angličtině týkající se diverzity jsou k dispozici v následující databázi: <http://www.ingenta.com/>.

V portugalštině jsou publikace dostupné na následující adrese:
<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/index.html>,

a v italštině na: <http://www.comune.torino.it/cultura/intercultural/index2.html>.

Knihy/ články

Samuel, Barbara a **Craig**, Cheryl: *Multiculturalism in Canada./ Multikulturalismus v Kanadě*. Weigl, Calgary (Kanada) 1997. Tato práce je dobrým příkladem toho, jak lze prezentovat různorodý obraz národa a jeho historie. Kniha byla napsána pro děti, takže obsahuje barevné a jednoduché prezentace a vždy nám ukazuje rozdílné (dokonce i protikladné) přístupy a poskytuje čtenáři různé materiály na výběr a k diskusi. Je dobrým příkladem, jak prezentovat obraz země a její historie.

Kindersley, B. a Kindersley A.: *Children Like Me./ Děti jako já.* UNICEF, Bruño, Madrid 1995; a **Kindersley, B. a Kindersley A.:** *Celebrations/ Oslavy.* UNICEF, Bruño, Madrid 2000. Knihy, které prezentují různé způsoby života dětí na celém světě (v prvním díle) a jejich oblíbené oslavy (ve druhém díle), by mohly být použity jako příklad pro podobné projekty ve třídě, kde děti dávají dohromady své životní zkušenosti. To by mohlo být vhodnou alternativou k „interkulturním týdnům“, založeným na povrchních rozdílech.

La Ligue de l'enseignement. *Tous des héros, tous différents./ Všichni hrdinové, každý jiný.* Editions du Rouergue, Paris 2002. Vzdělávací nástroj pro děti od 6 do 9 let, který vznikl během antirasistických týdnů roku 2002. Je to dobrý příklad didaktických zdrojů vyvinutých na základní škole, s cílem vyhnout se rasistickým postojům a ukázat všem dětem, že jsou odlišné, ale zároveň jsou všechny hrdiny.

Filmy

„Daddy Day Care.“/ „Tatínkova denní péče.“ (Steve Carr, 2003). Tento film je komedií, která prezentuje alternativní denní péči poskytovanou nezkušenými vychovateli. Film dává toto zařízení do protikladu s tradiční školou v dané čtvrti (kde děti nosí uniformy). Zkušenost začíná jako chaos, ale díky použití různých konzultačních technik při setkání vychovatelů s dětmi, kdy se jich ptali na jejich očekávání, se potom věci dají rychle do pohybu. Film ukazuje důležitost vyjednávání se žáky, ukazuje cestu k zahájení diskuse a srovnává školu, která je založena na homogenitě, s jinou, která je založena na diverzitě.

Více zdrojů můžete nalézt v Seznamu zdrojů na internetové stránce INTER: <http://www.uned.es/interproject>.



otázky k zamyšlení a hodnocení

V tomto bodě bude čtenáři poskytnuto několik podnětů k přemýšlení o vzdělávání, vycházejících z přístupu prosazujícího diverzitu.

1. Past homogenity

Výborným východiskem k úvahám o tom, co jsme se naučili a zhodnotili, a zda jsme začali přemýšlet v intencích diverzity místo homogenity, je poctivě přemýšlet o modelu role žáka a pokusit se jej popsat.

Předtím, nežli budete pokračovat ve čtení, vše zapište.

Pokud jste se ponořili bezprostředně do úkolu a stále si myslíte, že homogenita je žádoucí trend, i když je tato myšlenka zatlačena hodně dozadu ve Vaší myslí, nedosáhli jsme cíle!

Pokud jste cítili neochotu nebo překvapení, když jste byli požádáni provést hodnotící analýzu v tomto bodě, již jste změnilí svůj názor a nyní přemýšlíte v intencích přístupu zohledňujícího diverzitu. Musíte jen vytrvat a pokračovat!

2. Deník (v přesném slova smyslu)

Měl/ a byste si psát deník a jednou týdně po dobu jednoho měsíce zaznamenávat zážitky ve třídě. Cílem psaní bude zaznamenat úvahy o diverzitě a homogenitě pozorované ve vztazích ve třídě. Měl/ a byste věnovat zvláštní pozornost komentování pozitivních a negativních důsledků obou jevů v praxi. To může provést učitel/ učitelka sám/ sama nebo společně s jinými učiteli, kteří se o toto téma zajímají. Tak získají prostředek, a možná i techniku, jak dál pokračovat v praxi, jak aplikovat teze o diverzitě a homogenitě, a výborný způsob, jak vyjádřit přímo své úvahy. Níže je uveden referát v portugalštině, který se snaží přistoupit k diverzitě ve škole z etnografického pohledu: <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n16.htm>

3. Spojit diverzitu v teorii a v praxi

DVD Kaleidoschool – interkulturní přístup doplní mnoho myšlenek rozvinutých v tomto modulu. Může podnítit jejich reflexi, zejména spojíte-li si je s ukázkami z reálné školní praxe.



odkazy

Banks, James A. (ed.): *Handbook of Research on Multicultural Education./ Příručka o výzkumu multikulturního vzdělání.* Jossey-Bass, San Francisco 2001. Práce, která shrnuje vše, čeho bylo dosaženo ve všech aspektech multikulturního vzdělávání až do roku 2001, se zaměřená na USA. Kniha je dobře strukturovaná, a proto je snadné vyhledat různé konkrétní aspekty týkající se multikulturního vzdělávání.

Barth, Fredrik (ed.): *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Cultural Differences./ Etnické skupiny a hranice. Sociální organizace kulturních rozdílů.* Waveland press, Prospect Heights, Illinois 1998 [1969]. Úvod knihy poskytuje klasický teoretický rámec pro analýzu etnické příslušnosti zevnitř i zvnějšku skupiny. Autor uvádí, že rozdíly nejsou nikdy upřednostněny, ale vždy hrají roli v kontextu vztahů. Zbytek modulů vychází z tohoto teoretického rámce.

Besalu, Xavier a Giovanna Campani Josep M. (eds.): *Educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular./ Interkulturní vzdělávání v Evropě. Zaostřeno na kurikulum.* Pomares-Corredor Editions A.S., Barcelona 1998. Přístupy k pojetí a praxi interkulturního vzdělávání v Evropě. Kniha obsahuje dvě části: první se zabývá kulturní diverzitou, evropskou identitou a interkulturalismem, druhá interkulturalismem, kurikulem a vzděláváním. Poskytuje koncepční rámec a informace ke vzdělávací politice, vzdělávací praxi, interkulturnímu vzdělávání, lidským právům a interkulturnímu kurikulu.

Deegan, J.: „Roots and Wings: Teacher Education for Diversity”./ „Kořeny a křídla: Výchova učitele k diverzitě”. Čtvrtá kapitola knihy *Mosaic or Melting Pot? Living with Diversity./ Mosaika nebo tavící kotel? Život s diverzitou.* Irský národní výbor, Evropská kulturní nadace, Dublin 2003. Dvě alternativy k řešení kulturní diverzity ve vzdělávání. Mozaika, ve které je zachována identita skupin. Sleduje utváření a formace sociálního prostoru založeného na směsici kultur.

Gillborn, D.: „Race“, *Ethnicity and Education: Teaching and learning in Multi-learning Schools./ „Rasa“, etnicita a vzdělávání: Výuka a učení v multi-učebních školách.* Unwin Hyman/Routledge, Londýn 1990. Kniha poskytuje analýzu a přehled zkušeností dětí z etnických menšin ve školách Spojeného království a uvádí doporučení, jak mohou pedagogové zlepšit výsledky rizikových skupin a zahrnout diverzitu všech kultur do kurikula. Jedná se o případovou studii střední školy; autor věnuje zvláštní pozornost efektům očekávání a předpokladům učitele ohledně učení a výsledků žáků.

Hernández, C. a del Olmo, M.: *Antropología en el aula. Una propuesta didáctica para una sociedad multicultural./ Antropologie ve škole. Didaktická nabídka pro multikulturní společnost.* Síntesis, Madrid 2005. Tato kniha poskytuje učitelům nápady a materiály pro použití ve třídách, a to z pohledu upřednostňujícího diverzitu.

Kohn, Alfie.: *The Schools our Children Deserve. Moving beyond Traditional Classrooms and „tough standards“./ Školy, které si naše děti zaslouží. Pohyb mimo tradiční třídy a „ztrnulé normy“.* New York Time Book Reviews, New York 1999. Autor prezentuje relevantní diskuzi o principech, kterými se řídí současné vzdělávání v USA, argumentuje proti některým z nich (především proti těm, na základě kterých se učí pasivní žáci v homogenních třídách). Navrhuje chápat školy jako podniky založené na spolupráci, jejichž postupy by měly věnovat pozornost hledisku žáků. Na konci knihy se nacházejí tabulky pro testování vzdělávacích postupů, rozdělené do dvou sloupců na vhodné (spojené s diverzitou) a špatné (spojené s homogenním modelem).

Lluch Balaguer, Xavier a Salinas Jesús: „La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural.“ In: *Criterios de adaptación curricular. Educación compensatoria./ Kulturní diverzita ve vydělávací praxi. Materiály pro další vzdělávání učitelů v rámci interkulturního vzdělávání.* In: *Kritéria pro adaptaci kurikula. Kompenzační vzdělávání.* Ministerio de Educación Cultura y Deportes, Madrid 1996. Tato kapitola začíná názorem, že kulturní diverzita představuje pedagogickou proměnnou zásadního významu a debata o multikulturalismu nesmí být ponechána stranou pozornosti. Je rozdělena do tří částí: teoretického rámce, aktivit a zdrojů. Zajímavá je aplikace na vzdělávání nebo pedagogické plánování. Text je nabízen jako materiál pro pomoc školám a učitelům při pořádání globálních a mimořádných akcí pro celou žákovskou komunitu. Je zaměřen na učitele na všech úrovních od školek až po střední školy. Může být používán individuálně, ale určen je zejména pro k podněcení dialogu ve skupinách. Koncentruje se na kulturní diverzitu a interkulturní kurikulum ve škole.

Ouellet, Fernand: *Les défis du pluralism en éducation. Essais sur la formation interculturelle./ Výzva pluralismu ve vzdělávání. Eseje o interkulturním vzdělávání.* L'Harmattan, Paris 2002. Existují dva způsoby, jak přistoupit k existenci kulturní diverzity ve školách: a) interkulturní vzdělávání a otevřenost k diverzitě; b) občanská výchova zdůrazňující sociální soudržnost, aniž bychom opomněli egalitářství. Podněcují úvahu o principech a důsledcích dvou hlavních evropských otázek: občanství a interkulturalismu. Je zajímavé posoudit oba principy.

Red Acoge, Andalucía Acoge. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: *La gestión de la multiculturalidad en la escuela./ Výuka multikulturality ve škole.* Red Acoge. Andalucía Acoge, Málaga 2002. Toto portfolio je výsledkem výměny zkušeností projektů Socrates-Comenius mezi Centre Bruxellos d'Action Interculturelles (CBAI), Service Développement et d'Evaluation de Programme (SEDEP), Lieja University, IRSSAE Toscana v Itálii a španělskými asociacemi Almería Acoge, Málaga Acoge a Sevilla Acoge. Shromažďuje zkušenosti s projekty z oblasti interkulturního vzdělávání, realizovanými v Evropě mezi lety 1995 a 1998.

Suarez-Orozco, Carola a Suarez-Orozco Marcelo M.: *Children of Immigration./ Děti imigrace.* Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 2002. Zajímavá kniha pro uvedení učitelů do problematiky zkušeností imigrantských dětí. Vychází ze současné situace ve Spojených státech, ale může být užitečná v kterékoliv imigrantské zemi.

Takaki, R.: *A Larger Memory. A History of Our Diversity, with Voices./ Delší paměť. Historie naší diverzity, s hlasy.* Little Bron & Co., Boston 1998. Tato kniha se snaží v USA rozšířit vzpomínky na minulost, zahrnující i zkušenosti různých skupin tvořících rovněž národ, ale které byly z historické paměti vynechány.

Watson, C. W.: *Multiculturalism./ Multikulturalismus*. Open University Press, Buckingham/ Philadelphia 2000. Užitečná kniha, jež usnadní pochopení toho, co to je multikulturalismus. Zaměřuje se na dva proudy, „jemný multikulturalismus“ a „kritický multikulturalismus“, jako dvě různé tendence, přístupy a cesty, jak zacházet s diverzitou.

Stránka v portugalské o antirasistické výchově: <http://www.ipv.pt/millennium/sonia11.htm>

<http://animadores.iespana.es/animadores/edupaz/edupaz05.html>

<http://www.eduso.net/archivos/apuesta.htm>

Tyto články (ve španělštině) se zabývají diverzitou z pohledu pedagogické modernizace.

Další dokumenty a odkazy na diverzitu najdete na následující adrese:

<http://www.eduref.org/plweb-cgi/fastweb?search>, pouze napište slovo „diversity“ a hledejte dál.



škola, domov, komunita

Cílem tohoto modulu je:

- Přemýšlet o důležitosti vztahů a spolupráce mezi rodinami, školami a dalšími představiteli komunity Proč je to důležité z hlediska interkulturního přístupu? Proč existuje požadavek této účasti?
- Uvědomit si výhody spolupráce. Je nutné zvažovat proces učení v rámci různých systémů a kontextů, ve kterých se naši žáci vyvíjí.
- Přemýšlet o různých alternativách spolupráce a chápat je jako kontinuum.
- Obeznámit se s různými projekty a návrhy (učební komunity, zrychlené školy atd.), které podporují tuto účast.



k zamyšlení

Návštěva učební komunity

Nedávno jsme měli možnost navštívit v Tarrasa (Barcelona, Španělsko) státní školu „Mare de Deu de Monserrat“. Tato škola je učební komunitou. Když jsme tam šli, věděli jsme o této záležitosti pouze to, že lidé zapojení do učebních komunit se snaží podpořit účast rodičů a spolupráci rodičů a komunity. Neuměli jsme si ale představit, že by účast mohla dosáhnout takovéto intenzity.

Co si myslíte, že jsme ve škole našli?

Nebo, pokud to chceme vyjádřit jinak, jaké typy vztahů obvykle ve školách vznikají (mezi školou, rodinou a komunitou)?

... Dohodnutí návštěvy...

Několik dnů předtím, než jsme do této školy šli, jsme ještě chtěli všechno potvrdit telefonicky. Protože jsme chtěli uskutečnit pár video natáčení, chtěli jsme potvrdit, že se koná výuka v pondělí večer, v první den naší návštěvy. Odpověď, kterou jsme dostali poněkud překvapeným tónem, byla následující: "Myslíte, jestli máme interaktivní skupiny?". Neměli jsme jasnou představu, o čem ta osoba mluví, a naše překvapení bylo poté ještě větší.

Co si myslíte, že se za odpovědi skrývalo?

Co si myslíte, že se může dít ve škole, kde, pokud se zeptáte, jestli se koná výuka, dostanete takovouto odpověď?

Co myslíte, jaké druhy pracovních modelů se uskutečňují ve škole?

A na jaké druhy modelů jste zvyklí?

Jak Vy obvykle pracujete ve Vaší škole?

... tam nás čekalo velké překvapení...

Po vstupu do školy jsme uviděli velmi podnětné prostředí. Stěny byly ozdobeny plakáty (několik dnů předtím se konala oslava v rámci týdne otevřených dveří); prostředí bylo velmi barevné a velmi vstřícné. V ten samý den jsme měli možnost zjistit, co byly ony takzvané interaktivní skupiny; dveře třídy byly otevřené a tam byli...

Co si myslíte, že ve třídě probíhalo? Už Vás nebudeme déle napínat; bylo zde pět dospělých, kteří pracovali se skupinou o velikosti 25 až 30 žáků. Byli rozesazeni do skupin čítajících pět až šest žáků, o každou pečoval jeden dospělý.

Jak je možné, že tato škola měla ve třídě pět učitelů? Když jsme o zážitku referovali jiným kolegům, všichni se ptali, zdali se jednalo o soukromé centrum (člověk obvykle předpokládá, že takováto iniciativa je možná pouze s velkými finančními náklady a investicemi). Ale nebylo tomu tak. Byla to státní škola ve čtvrti s určitými sociálně-ekonomickými problémy. Bylo to prostě tak, že ne všichni z nich byli učitelé: mimo třídního učitele (jediný učitel) zde byl sociální pracovník zaměstnaný pedagogickou radou, dvě matky dobrovolnice a dva místní dobrovolníci. Kdy jste viděli více než jednoho učitele ve třídě? Jak je možno aplikovat tento model?

(Podívejte se na videoklip věnovaný učebním komunitám („learning communities“))

(Viz modul 7 – Struktura a organizace školy a 8 – Strategie výuky a učení)



informace

Rozhodli jsme se, že jedním ze základních cílů, které jsme stanovili pro tento modul, bude podpora spolupráce mezi školou a místní komunitou. Idea „učebních komunit“ (viz Slovníček) se stala naším konečným cílem. Vědomi si problémů při realizaci projektu, jako je tento (vyžaduje například zapojení a koordinaci veškerých učitelů), nabídneme zde hlavně některé alternativy, které mohou podpořit tuto spolupráci a které mohou, do určité míry, rovněž rozšířit možnosti, které máme.

V optimálním případě může být škola viděna jako vychovatel rodiny ve společnosti, zatímco komunita může poskytnout pomoc a být škole kooperativním partnerem. Například iniciativa usilující o uchování určitého jazyka vychází často od samotné komunity. Rodina je součástí komunity a současně pokračovatelem interkulturního přístupu ke vzdělání, s nímž se začne ve škole. Můžeme tudíž říci, že v ideálním případě by škola, domov a komunita měly být vzájemně integrovanými systémy.

Role zapojení kultury rodiny žáka do kurikula školy je důležitá. Pokud škola zanedbává jazyk a kulturu žáka, trpí tím jeho motivace. Pokud existuje ve škole pozitivní a otevřený přístup ke kulturní diverzitě, povzbuzuje to žáka, aby se učil. Faktem je, že školní výsledky žáků jsou lepší ve školách, kde je cílem interkulturní přístup.

(Viz modul 1 – Povinné vzdělávání; důležitost interkulturního vzdělávání)

Proč je důležité zajistit spolupráci a spoluúčast?

Aktivita 1

Před tím, než předložíme některé argumenty ospravedlňující potřebu podpořit spolupráci, požádáme Vás, abyste spolu s ostatními členy Vaší skupiny uvedli některé důvody, proč je tato spolupráce potřebná.

Proč si myslíte, že z interkulturního přístupu pramení takové velké nároky? Jaké výhody si myslíte, že to může přinést? Jaké problémy mohou vznikat při spolupráci a účasti rodiny nebo jiných členů komunity?

Dále uvedeme některé důvody pro spolupráci a účast rodiny v procesu výuky a učení (zkontrolujte je s těmi předchozími, na které jste poukázali) a v aktivitách školy. Výhody nebo přínosy, které lze vypočítat:

(Henderson a Berla, 1994;

jdi na: www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/famncomm/pa1lk37.htm)

Výhody pro žáky:

Lepší známky a výsledky v testech
Lepší zapojení a více hotových domácích úkolů
Méně umístěnek do zvláštních škol
Více pozitivního přístupu a chování
Vyšší procento úspěšnosti dokončování školní docházky
Vyšší podíl na univerzitním vzdělání

Výhody pro školy:

Zlepšení morálky učitelů
Větší úcta rodičů k učitelům
Větší podpora od rodin
Lepší výsledky žáků
Lepší pověst v komunitě

Výhody pro rodiče:

Větší důvěra ve školu
Vyšší mínění učitelů o rodičích a vyšší očekávání od jejich dětí
Rodiče posílí důvěru v rodině i vlastní sebedůvěru tím, že budou pomáhat svým dětem s učením.
Rodiče se často zapojí do dalšího vzdělávání, aby nabyli další vědomosti

Spolupráce může být dosaženo různými způsoby a na různých stupních

„Jednou složkou školního učebního společenství je organizovaný program partnerství školy, rodiny a komunity činností spojených s cíli školy. Výzkum a terénní práce ukazují, že takové programy zlepšují úroveň školy, posilují rodiny, podněcují podporu uvnitř komunity a zlepšují výsledky a úspěch žáků. (Epstein, 2001; Henderson a Mapp, 2002; Sheldon, 2003)“

(Joyce L. Epstein a Karen Clark Salinas

www.ascd.org/publications/ed_lead/200405/epstein.html)

Spolupráce a spoluúčast ze strany rodiny a komunity se může uskutečňovat v rámci různých aktivit v různých momentech a na různých stupních. Nyní zdůrazníme některé alternativy, které mohou být nabídnuty podle Epsteinova modelu šesti typů zapojení rodiny a komunity (Epstein a kol., 2004): rodičovství, komunikace, činnost dobrovolníků, učení doma, rozhodování a spolupráce s komunitou. Stejně jako partnerství je podporována i dvoucestná komunikace a spolupráce a rodičům/komunitám a školám jsou poskytovány rady, jak toto zapojení podporovat. Podívejme se, co v praxi znamenají a uveďme některé specifické příklady těchto typů zapojení:

Stejně jako v předchozím případě navrhujeme (pokud si můžete vybrat) přemýšlet jako skupina.

Přečtěte popis každého typu vztahu, který se může vyskytnout, a seřadte je podle stupně spoluúčasti/zapojení. Pokuste se najít odchylky v míře zapojení rodiny do vzdělání dětí a mladistvých. Přemýšlejte o praktických příkladech pro každý typ zapojení a vezměte přitom v úvahu i kulturní diverzitu, např. zapojení různorodých rodin.

A) Rodičovství

- Pomoc rodinám při rozvoji rodičovských schopností, podpora rodiny, pochopení vývoje dítěte a adolescenta a vytvoření domácích podmínek pro podporu učení v každém věku a na každém stupni.
- Pomoc školám při pochopení rodinného zázemí, kultur a cílů pro děti

(Např. výuka ve „Školách rodičů“: existují v některých školách a probírají se tu témata, která jsou předmětem zájmu rodin: TV, období adolescence, hračky,...).

B) Komunikace

- Komunikace s rodinami o programech školy a pokroku žáků
- Vytvoření dvou-cestných komunikačních kanálů mezi školou a domovem

(Např.: účast na setkáních s učiteli a jinými rodiči, rozhovory s třídními učiteli,...)

Nejdříve si dovolíme úvahu o **neformálním vztahu** mezi školami a rodinami:

Když ánovedou r rodiče své děti do školy, mají minimální možnost kontaktu s učiteli. V těchto chvílích využívají možnosti komentovat zvláštní aspekty chování dětí, učitelé předkládají určité návrhy, rodiče mluví o svých pochybnostech, požadují informace ...

Po rozhovorech s některými rodiči jsme viděli, že se četnost těchto kontaktů snižuje. Při mnoha příležitostech rodiče nesmějí vstupovat na školní hřiště, musejí nechávat své děti u vchodu do školy; ... hranice mezi školou a ulicí je stále výraznější.

Učitelka v jedné z těchto škole se cítila být pod určitým tlakem ze strany svých kolegů, když porušila tuto bariéru a nechala rodiče vstupovat do třídy a mluvila s nimi o různých tématech...

K čemu myslíte, že byste mohli využít tyto kontakty? Proč si myslíte, že si škola udržuje od rodin určitý odstup?

Proč se učitelé cítili tak, jak se cítili, pokud někdo bariéru překročil?

Kromě sporadických kontaktů používají školy jiné, **formálnější strategie** ve vztazích s rodinami. Pro předávání informací rodičům je první z nich pošta, např. pro získání povolení pro děti, aby mohly vykonávat určitou činnost (např. opustit školu), jinou alternativou je použití nástěnky.

Vnitřní řád školy...

„Informace obecného zájmu: oficiální normy, doporučení týkající se hygieny, informace o kulturních aktivitách a jiných tématech, které se Vás mohou týkat, budou zveřejňovány prostřednictvím školních nástěnek, a pokud je to možné, prostřednictvím konkrétních informačních materiálů, které budou žákům předány.“

(Výtah ze skutečného vnitřního řádu školy)

Co myslíte, k čemu by byly tyto informační materiály užitečné?

K čemu byste je použili?

Co myslíte, jaké jiné postupy jsou používány, nemluví-li rodiče jazykem, kterým se mluví ve škole? Co by bylo v tomto momentu možno udělat?

Další možností jsou „informační schůzky“, které se konají ve stanovený den a dobu. Rodiče mohou tyto schůzky navštěvovat libovolně. Často jsou to učitelé, kteří žádají, aby se rodiče těchto schůzek účastnili; schůzky jsou individuální, ale někdy se konají pro skupinu rodičů najednou. Pokud škola žádá rodiče o rozhovor, je to zřídka z důvodu toho, že jejich dítě prospívá; obvyklým důvodem je to, že dítě má problémy s chováním nebo výsledky.

... Vnitřní řád školy...

„Mezi rodiči a učiteli existují dvě úrovně komunikace:

- Úroveň **třídní skupiny**: během roku se budou konat s rodiči z každé skupiny tři schůzky; tyto schůzky budou svolávány učiteli nebo třídními učiteli během večera od 16:30, aby se mohla účastnit většina rodičů.
 1. První schůzka se bude konat během prvního měsíce roku a bude sloužit k poskytnutí informací o fungujících normách; rodičům bude poskytnut dokument s cíli, které mají být dosaženy v různých

- oblastech, s jejich obsahem, kritérii hodnocení a úrovni minimálního ohodnocení požadovaného pro získání pozitivního výsledku.
2. Druhá schůzka se bude konat ve druhé třetině roku; „Výbor třídy“ (skupina učitelů pověřená určitou třídou) rozhodne, se kterými skupinami a předměty se bude pracovat, v závislosti na okolnostech v této třídě.
 3. Třetí schůzku zorganizují skupiny jednotlivých třídních učitelů na konci roku; tato schůzka se bude zabývat tím, do jaké míry byly splněny cíle, budou shromažďovány návrhy na zlepšení vývoje pro další rok.
 4. Navíc bude možno svolávat další schůzky, kdykoliv se ve třídě objeví specifické problémy.
- **Individuální úroveň**, prostřednictvím rozhovorů s rodiči každého žáka, a to minimálně jednou za rok, budou rodiče informováni o pokroku v učení svých dětí. Na konci roku bude provedeno také několik individuálních pohovorů, aby mohly být okomentovány výsledky hodnocení. Tyto konzultace se budou konat ve středu odpoledne od 12:30 do 13:30."

(Výtah z vnitřního řádu školy o komunikaci s rodiči)

Aktivita 3

Čtete a analyzujte různé alternativy navrhované v textu. Co si o nich myslíte?

Opět je klíčem flexibilita. V dnešní době je program rodičů nabitý a jejich dostupnost značně omezená, často nejsou schopni přijít v době navrhované školami. Jak těžké by bylo přizpůsobit dobu schůze tak, aby se to hodilo rodičům? Co myslíte, že se stane? Proč mají učitelé problém měnit časové plány?

Proč si myslíte, že je pro učitele tak těžké podávat o dětech pozitivní informace? Pokud se od rodičů žádá, aby přišli do školy, myslí si, že jejich děti mají pravděpodobně nějaký problém. Jak by se cítili a jak by reagovali, pokud by tomu tak nebylo?

Můžete se zeptat učitelů a rodičů a prozkoumat jejich názory.

C) Činnost dobrovolníků

- Zlepšovat nábor, školení, aktivity a programy zapojující rodiny jako dobrovolníky a publikum ve škole nebo na jiných místech
- Umožnit vychovatelům pracovat s dobrovolníky, kteří podporují žáky a školu

(Např.: rodiče chodí do školy, kterou navštěvují jejich děti, aby zde působili jako dobrovolníci ve třídě)

(Viz videoklip: „učební komunity“)

Ve Španělsku pobývají během prvních týdnů ve školce rodiče ve třídě se svými dětmi, aby si děti lépe zvykly na toto nové prostředí. Tento pobyt nemůže být považován za dobrovolnou činnost (protože je to povinné), ale zmiňujeme jej, protože je to obvykle pouze jedenkrát za celou dobu školní docházky, kdy rodiče vstupují do třídy. Mohla by tato filozofie silného spojení mezi rodinou a školou ve školce být rozšířena na celý školní proces?

Uvedme některé příklady činnosti dobrovolníků ve třídě:

Škola a školka Haggety v Cambridge, Massachusetts, USA, projevila zájem a rozpracovala některé možnosti, jak zapojit rodiče:

- Rodiče byli vyzváni, aby promluvili před celou třídou o svém zázemí, práci atd.
- Rodiče z různých zemí byli požádáni, aby vybrali pro školní knihovnu knihy v jejich vlastním jazyce

Mnoho škol v USA pravidelně realizuje čtenářské partnerské programy (1x týdně, měsíčně) s množstvím různých dobrovolníků, včetně rodičů, seniorů a komunitních sdružení. Jiní organizují zvláštní čtenářské akce. Například škola *Dr. Lydie T. Wright* v Buffalu v New Yorku zorganizovala čtenářský maraton trvající 26 dnů, aby zaměřila pozornost celé komunity na četbu. Do těchto čtenářských aktivit se zapojili rodiče, prarodiče i jiné osoby v obci – např. policisté, požárníci, místní autoři dětských knížek, starosta, soudci, místní celebrity a starší žáci. (Epstein & Salinas, 2004).

Aktivita 4

Najděte či vymyslete vícero příkladů, jak se rodiče mohou zapojit ve třídě jako dobrovolníci. Jaký je přínos pro rodiče, žáky, učitele...?

D) Domácí učení

- Zapojit rodiny s dětmi do učení se doma, včetně domácích úkolů, stanovení cílů a jiných činností vztahujících se k učebnímu plánu
- Podpora učitelů v navrhování domácích úkolů, které umožní žákům řešit společně zajímavé úkoly a mluvit o nich

(Např: pomoc s domácími úkoly, vedení dětí k tomu, aby četly, podpora školní docházky. Škola obvykle žádá rodiče, aby podporovali své děti při učení, vytvářeli dobré podmínky pro práci, pomáhali jim se školními úkoly, podporovali četbu, prováděli dozor nad televizními programy, na které se děti dívají...)

E) Rozhodování

Zapojte rodiny jako účastníky do rozhodování týkajícího se školy, řízení a prosazování určitých věcí prostřednictvím školní rady nebo týmů pro zlepšovací návrhy, výborů a organizací rodičů.

(Např.: podíl na řízení školy prostřednictvím školní rady. Zde existuje omezený počet zástupců rodin, vybraných rodičů žáků. Účast v asociacích rodičů, včetně asociací rodičů nadaných dětí, rodičů dětí se zvláštními výchovnými potřebami – autismus, postižení...)

Nyní se podívejme, s pomocí tří příkladů, jak se tento typ spoluúčasti realizuje:

Anglie:

Všechny státní školy (základní i střední) mají **Asociace rodičů a učitelů (PTA)**. Jejich úkolem je organizovat společenské akce a charitativní akce pro žáky, rodiče a učitele.

Každá škola je zastoupena minimálně jedním rodičem a učitelem v **řídícím orgánu** školy. Ten je odpovědný za všechno, co se týká školy, od školní budovy, politiky školy až po zaměstnávání personálu atd. Před tím, nežli do školy přijdou noví žáci, mohou být organizovány různé návštěvy formou dnů otevřených dveří a individuálních návštěv pro rodiče a jejich děti.

Lotyšsko:

Rodičovská sdružení jsou standardní součástí života školy. V každé škole je takzvaná **Školní rada**, která se skládá z řídicích pracovníků školy, zástupců rodičů a žáků. Je to relativně nově vyvinutá instituce, dříve existovaly **Výbory rodičů** – společenská struktura, do které rodiče vybrali své zástupce pro dialog s vedením školy. Výbory rodičů dnes stále ještě na mnoha místech fungují, někdy paralelně vedle Školní rady. Učební plán školy není věcí Školní rady ani rodičovských výborů. V případě netolerantního chování nebo nepřiměřeného zásahu učitele může dojít k upozornění učitele.

Španělsko:

AMPAS (Asociace matek a otců, dříve APAS, Asociace rodičů) je asociací všech rodičů žáků v každé škole (spadající mezi instituce povinného vzdělávání). Tyto asociace mají určitá pravidla, aby mohly provádět svou práci: mají volby, při kterých se vybírá předseda, tajemník, hospodář a jiné osoby, které společně provádí práci asociace. Práce ve škole sahá od přípravy mimoškolních aktivit, každý týden po škole, po spolupráci s učiteli při výletech mimo školu (organizace žáků, doprava, shromáždování finančních prostředků, pomoc učitelů s velmi mylnými žáky atd.); pokud se ve škole vaří, musí někteří rodiče kontrolovat jídlo (menu, pestrost a kvalitu).

Někteří rodiče jsou vybráni k účasti v „**Consejo Escolar**“ („**Školní výbor**“). Ten musí schvalovat určité činnosti školy, jako je ekonomický program pro každý rok, cíle vzdělávání, termíny, disciplinární opatření pro žáky, kteří porušují normy, pedagogickou linii atd.

Aktivita 5

Jak vidíte, mají tyto tři země podobné organizace pro spoluúčast rodičů na procesu rozhodování. Zjistěte, jak je tomu ve Vaší zemi/regionu:

- Jaké organizace tam fungují?
- Jak dělají svou práci?
- Jaké jsou jejich cíle?
- Účastní se rodiče s různým kulturním zázemím ve stejné míře? Pokud ne, proč?
- Jak mohou školy podpořit spoluúčast na rozhodování?

Přemýšlejte o těchto otázkách a položte je svým kolegům.

F) Spolupráce s komunitou

Koordinujte zdroje a služby pro rodiny, žáky a školu s různými skupinami komunity tak, aby se firmy, kulturní a občanské organizace a střední školy nebo univerzity mohly zapojit. Je třeba umožnit každému, aby mohl přispět komunitě určitými službami.

Otevření školy **komunitě** může být iniciováno školou samotnou, iniciativa však může vycházet i z komunity, která vstupuje do školy. Je důležité, aby se u žáků vyvíjel smysl pro soudržnost komunity a bylo jim umožněno k ní nějakým způsobem přispět. Příklady spolupráce s komunitou:

- Návštěva organizací a institucí v obci (odbor školství městského úřadu, jiné vzdělávací instituce, společnosti, kulturní asociace, knihovny...)
- Integrace komunity do rámce školy: zapojení dobrovolníků do mediačních úkolů ve výchovné a sociální oblasti, překladatelů, nabídnutí prostor ve škole organizacím (kulturním, rodičovským, sportovním, výukovým (např. hudební škole)), spolkům imigrantů,...
- Existence společného projektu, např. ekologické výchovy, podpořeného místním správním orgánem a též zahrnutého do programu školy

Podívejte se na dva příklady propojení školy a komunity:

Česká republika: Nová škola

Jedním z cílů v *Nové škole* je zvýšení efektivity práce ve školách. Tato síť zahrnuje deset škol v Praze (šest z nich jsou školy aktivně se účastnící a čtyři jsou pozorovatelé). Program umožnil školám nejenom výměnu zkušeností, ale také jim pomohl vyhodnotit potřeby, vytvořit materiály, určit možné sponzory, vytvořit spojení s místní komunitou (obcí), nashromáždit prostředky; umožnil též rozvoj techniky komunikace na interní i externí úrovni i první kroky v etablování se jako centrum rozvoje komunity.

Co je to komunitní škola?

Komunitní škola nabízí nejenom standardní úroveň vzdělávání, ale jedná se zároveň o zařízení, které je otevřené mimo tradiční školní dny pro realizaci studijních, rekreačních, zdravotních programů, sociálních služeb a programů přípravy na zaměstnání pro lidi všech věkových skupin. Komunitní vzdělávání sestává ze tří základních složek:

- Celoživotní učení: realizace principu, že učení pokračuje po celý život
- Poskytování formálních i neformálních učebních příležitostí
- Nabídka programů a služeb pro všechny členy komunity, často se jedná o vícegenerační prostředí

Propojení s komunitou probíhá následujícími způsoby:

- Rozvoj smyslu pro občanskou odpovědnost
- Nabídka možnosti stát se vedoucí osobou pro členy komunity
- Zapojení různorodé populace do všech aspektů života komunity
- Podpora demokratických postupů v přijímání rozhodnutí lokálního dosahu
- Efektivní využití zdrojů
- Využití škol a fyzických, finančních a lidských zdrojů komunity k uspokojení jejich potřeb
- Snížení duplicity služeb prosazováním spolupráce

Lotyšsko: zapojení komunity v prostředí venkova

Spojení školy s komunitou je silnější v malých vesnicích, kde škola někdy funguje jako místní společenské centrum – tam jsou organizována všechna kulturní setkání, zábavné akce, je založena místní knihovna. Každý každého zná a všechny aktivity jsou před vámi jakoby rozprostřeny. Události ve škole jsou též událostmi pro vesnici. Zapojení do vesnického prostředí je rychlejší nežli do městského, protože kontakty mezi lidmi nejsou tak neosobní jako ve městě. Je zde též nepřímý vliv společnosti na učební proces: společnost svými postoji ukazuje své hodnoty.

Kulturní diverzita a zapojení rodiny

Očekávání rodičů od svých dětí a školy jsou velmi důležitá, jelikož určují typ podpory, kterou rodiny svým dětem nabídnou. Rodiče mohou chápat školu jako místo, kde děti odloží (něco jako místo k parkování pro auta), jako místo pro získání užitečných znalostí pro pracovní trh, místo integrované výchovy nebo platformu pro sociální mobilitu (Samper, str. 81).

Aktivita 6

Přemýšlejme o tom, co se očekává:

- Co si myslíte, že rodiny očekávají od škol? A od svých dětí? Zeptejte se některých rodičů a zkuste pochopit, jak jejich očekávání ovlivňují jejich vztah ke škole.
- Jaká očekávání mají učitelé od rodin svých žáků? Zahrnují rovněž velký podíl komunikace nebo spolupráce s nimi? Přemýšlejte o tom.
- Liší se očekávání rodičů a učitelů, z různých kulturních skupin? V jakém smyslu? Jaké jsou důsledky pro žáky?

Výzkumy (např. Comer a Haynes, 1992; Epstein a Dauber, 1993) tvrdí, že existuje souvislost mezi atmosférou ve škole a mírou, s níž jsou rodiče a rodiny zapojeny do vzdělávání svých dětí. (Viz modul 7 – Struktura a organizace školy; www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envmmnt/famncomm/pa300.htm)

Rodiče z menšinových skupin se často aktivit školy neúčastní.

Proč si myslíte, že je tomu tak? Jaké jsou možné příčiny?

Přečtěte si o tom následující informace.

(Viz též modul 7 – o struktuře a organizaci)

Comer (1986) zdůrazňuje, že tento nedostatek spoluúčasti by neměl být vykládán jako nezájem rodičů o výchovu jejich dětí. Tito rodiče se nezúčastňují spíše proto, že se ve školách necítí dobře. Comerova práce se školami v USA ukazuje, že k nezapojení se do činnosti školy, kam chodí jejich děti, přispívají předchozí zkušenosti rodičů se školami, jejich nedostatek

znalostí o školní politice a procedurách, jejich strach z pedagogů a jejich dojem, že nejsou vítáni. (www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/famncomm/pa3lk5.htm)

„Z výzkumu vyplývá, že rodiny s různou sociálně-profesní úrovní zaujímají ke škole různé postoje. Rodiny středně vysoké úrovně mají ke škole bezproblémové vztahy, které jsou v souladu s politikou školy a projektů, a pokud mají problémy, mají též určité zdroje vlivu v prostředí školy. Rodiny nízké úrovně jsou vůči škole v podřízené situaci; mají méně informací, mají méně komunikačních kanálů se školou a jejich vlastní mínění o možnosti vlivu ve školním prostředí je nízké. Tyto rodiny se zajímají o práci školy a učitelů, ale necítí se schopny poskytnout to podstatné pro vzdělávání vlastních dětí, a proto se schůzek neúčastní.“

(Vila, str. 108)

Některé projekty a zkušenosti, které rozvíjejí spolupráci a spoluúčast

a) Učební komunity

V „učebních komunitách“ je hlavním rysem účast komunity. Tato zkušenost je založena na koordinované akci všech činitelů ve třídě: učitelů (hlavní odpovědnost), rodičů a dobrovolníků. Každý, kdo může vyučovat, učit se a zlepšovat proces učení, bude ve třídě a bude se dělit s ostatními o své znalosti, vizi světa a kultury.

(www.comunidadesdeaprendizaje.net) (Viz Slovníček)

Jiné inovativní vzdělávací programy považují rodiny a komunity za důležitou součást:

b) Úspěch pro všechny („Success for All“)

Jedním z principů programu „Úspěch pro všechny“ je „princip zapojení rodiny, komunity a integrovaných služeb.“

(www.successforall.net)

Zapojení rodičů je klíčovou složkou pro úspěch žáků.

c) Školní rozvojový program („School Development Programme“)

Zapojení rodičů je klíčovým prvkem „Školního rozvojového programu“. Program tvrdí, že rodiče mohou a měli by hrát rozhodující roli ve vzdělávání svých dětí.

(www.info.med.yale.edu/comer/about/parent.html)

d) Zrychlené školy („Accelerated schools“)

Drží se tří vzájemně spojených principů:

Jednota cíle: všichni členové školní komunity mají stejnou vizi školy a snaží se společně dosáhnout souboru cílů, z něhož budou mít prospěch všichni žáci;

Pravomoc spojená s odpovědností: každý člen školní komunity má pravomoc účastnit se společného procesu přijímání rozhodnutí, má společnou odpovědnost za realizaci těchto rozhodnutí a za to, že bude nést odpovědnost za výsledky těchto rozhodnutí;

Základem jsou silné stránky: při vytváření školy snů rozeznávají a využívají zrychlené školní komunity znalosti, talent a zdroje každého člena školní komunity.

(www.acceleratedschools.net)



aktivity a podněty

Aktivita 7

Z průzkumu společnosti INCE o rodině a střední škole ve Španělsku byla v roce 1998 získána následující data:

- Účast rodičů v aktivitách školy je nízká: procentální podíl překračující 80% označuje malou nebo žádnou účast v mimoškolních aktivitách a kulturních aktivitách v rámci kurikula či mimo něj. Větší účast byla zaznamenána na setkáních většího významu pro školu (51% rodičů se zapojuje často či celkem často).
- V 82% škol se nachází asociace AMPAS (Asociace matek a otců žáků). Polovina rodičů se účastní prostřednictvím placení příspěvku a 14% jsou aktivními členy.
- Jiný způsob účasti, jediný se vztahem k řízení a přijímání rozhodnutí vzdělávacího centra, je Školní rada. 42% rodičů nezná funkci tohoto zastupitelského orgánu, 65% je velmi spokojeno nebo spokojeno.
- Způsob komunikace nejčastěji používaný rodinami při kontaktu se školou je setkání s učitelem (81%), dále následují informace v dopisech (66%), schůzky s rodiči žáků skupiny-třídy (55%) a schůzky svolávané asociací AMPAS (54%).

Z této studie vyplývá,

„že se pozornost rodičů soustřeďuje na přímou realitu jejich dětí, konkrétně spíše na snahu vyhnout se problémům ve škole. Rodiče, které zajímá řízení školy nebo vzdělávací plány jsou v menšině. Rodiče obecně necítí odpovědnost za tento aspekt práce a rozšířeným postojem je, s několika málo rozdíly mezi různými sociálními skupinami, že „vztah rodiče-škola je založen hlavně na rozhovorech s učiteli.“

(str. 70)

Když se díváte na výše uvedená fakta,

- Jak si je vykládáte?
- Myslíte si, že výsledky na základních školách by byly jiné? Proč?
- Co se děje ve Vašem lokálním či národním prostředí?

- Proč se rodiče neúčastní častěji?
- Co může škola udělat pro zlepšení této situace a začlenění rodin do škol?

Aktivita 8

Příkladová studie: Výzkum mezi pákistánskými rodiči a spolupráce mezi rodinou a školou v Norsku

V norském školském systému je spoluúčast a spolupráce mezi školou a rodinou vysoce ceněným ideálem. Norský zákon o vzdělání na základních a středních školách („*Opplæringslova*“) stanovuje formální roli rodičů ve školní správě prostřednictvím zástupců rodičů, kteří jsou členy školních výborů. Norský zákon o vzdělávání specifikuje spolupráci mezi školou a rodinou na individuální úrovni jako jeden ze skutečných cílů vzdělávání.

Cílem výzkumného projektu je prozkoumat spolupráci mezi rodiči pákistánského původu a norskou základní školou. Na základě zkušeností rodičů i škol se projekt snaží určit faktory usnadňující i bránící integraci a spoluúčasti, uskutečňované i prostřednictvím právní úpravy zapojení rodičů.

Jednou z hypotéz, ze které projekt vychází, je ta, že školy očekávají, že rodiče podpoří a budou sledovat práci školy a spolupráci budou nazírat ze stejného hlediska jako školy (Seeberg, 2003). Podle Nordahla a Skilbreie (2002) trpí vztah domov – škola přemírou informací a nedostatečným dialogem a spoluprací při společných rozhodnutích. To znamená, že pro rodiče může být těžké být kritickými, vyslovit různé názory a ovlivnit systém nějakým podstatným způsobem. Pokud se od rodičů čeká, že se zapojí v souladu s neformálními, nevyslovenými (norskými) pravidly, ztěžuje to ještě více situaci pákistánským rodičům nežli norským. Očekávají pákistánští rodiče, že budou zapojeni do společného rozhodování, a jak prožívají spolupráci mezi domovem a školou? Teoreticky je založena na občanství a rodičovské autonomii. Rodiče a rodina jsou chápáni jako předpolitická instituce, jejíž integrita nemůže být státem legitimně narušena (Levinson, 1999). Jde o rozdíl mezi soukromou a veřejnou sférou. Může to být důležité nejen pro spolupráci mezi pákistánskými rodiči a norskou základní školou, ale také pro naši koncepci multikulturní společnosti, demokracii a spolupráci mezi domovem a školou obecně.

(Viz též modul 5 – Vzdělávací politika)

Odpovězte na následující otázky a mějte přitom na mysli to, co bylo řečeno v „kulturní diverzitě a zapojení rodiny“ v informační části:

- Jak jsou v praxi používána zákonná práva? Jsou pákistánští rodiče zapojeni nebo postaveni mimo?

- Využívají rodiče tato zákonná práva jako nástroje pro své vlastní zapojení a zájmy?
- Jak pákistánští rodiče vidí a jak prožívají své vlastní možnosti ovlivňovat školský systém a vzdělávání svých dětí?
- Jak ovlivňuje očekávání rodičů a školy zapojení pákistánské rodiny?
- Jakým způsobem může být, při prosazování většího zapojení rodiny, zohledňována kulturní diverzita?

Aktivita 9

Vyberte jednu z novátorských zkušeností uvedenou v „Informacích“ (Úspěch pro všechny, Školní rozvojový program, učební komunity, zrychlené školy) a získejte více informací ke spolupráci škola – rodina – komunita. Posuďte informace, které máte, v celkovém kontextu programu/zkušeností a odpovězte na následující otázky:

- Co upoutalo Vaši pozornost? Proč?
- Jak může být tato zkušenost přenesena do vzdělávacích prostředí, které znáte?
- V jakém smyslu program/zkušenosti zvyšují pozornost věnovanou kulturní diverzitě?

Aktivita 10

Přečtěte si následující text a odpovězte na níže uvedené otázky:

„Inovace v oblasti vzdělávání vyžaduje na poli vztahů mezi školou a rodinou od pedagogických odborníků určité postoje, jelikož tito pracovníci musejí přijmout tvrzení, že jejich pedagogické znalosti nemohou o mnoho přesahovat pedagogické znalosti rodin. Pouze pokud jsou vytvořeny vztahy založené na rovnosti a vzájemné důvěře, budou se rodiny a školy podílet na vzdělávacím cíli.“

(Vila, str. 110).

- Jak důležité je budovat partnerství mezi školami a rodinami? Proč?
- Přečtěte si v „Informacích“ část, která se zabývá kulturní různorodostí a zapojením rodiny. Co byste o tom řekli?



návrhy na spolupráci

NÁVRH 1

Zeptejte se rodičů a učitelů ze stejné školy na vztah rodina – škola. Připravte studii na základě těchto otázek:

- Co od sebe rodiny a školy navzájem očekávají?
- Jaký je vztah mezi rodinou a školou? O jaký typ spolupráce se jedná?
- Jaké těžkosti existují v komunikaci, plánech, otevřenosti a vytvoření ovzduší důvěry...?
- Jak vylepšit vztahy a spolupráci?
- Jaké jsou výhody spolupráce mezi rodinou a školou? Kdo z ní profituje?

Analyzujte odpovědi obou stran: Jsou v souladu? Pokud ano, v jakém smyslu? Liší se? Pokud ano, v jakém smyslu?

Definujte prostředky pro zlepšení spolupráce mezi rodinou a školou v této škole. Vybraná opatření by měla být přizpůsobena tomuto kontextu.

NÁVRH 2

Navštivte rodičovské sdružení školy. Jaký druh činností provádí? Má ve škole vlastní prostor? V jaké míře se činností účastní rodiny? Existují nějaké rozdíly mezi rodinami z různých kulturních skupin? Co mohou školy sdružení nabídnout? Jak mohou spolupracovat? Shrňte informace, které jste dostali, zhodnoťte činnost tohoto rodičovského sdružení a přemýšlejte o tom, jak by činnost mohla být zlepšena, zvláště přemýšlejte o zvýšení účasti a zapojení různých skupin rodin.

Prozkoumejte v rámci Vaší komunity minimálně 10 organizací, institucí atd., se kterými školy ve Vaší oblasti mohou rozvíjet partnerství. Vytvořte jejich seznam s následujícími informacemi:

- Jméno, adresa, kontaktní informace (osoba, tel. číslo, email)
- Popis sdružení: cíle, struktura...
- Zájem o školy: má organizace vzdělávací program nebo sekci? Jaké vzdělávací cíle nebo vyučovací předměty by mohla podporovat? Má zkušenosti s partnerstvím? ...
- Kterékoliv jiné informace, které považujete za důležité

Pracujte v párech nebo malých skupinách, zaměřte se na jednu organizaci z nich a vypracujte plán spolupráce mezi Vaší školou a touto komunitní organizací.



plánování a adaptace kurikula

Posuďte strategii komunikace školy s rodinami: termíny schůzek, respektování časového programu rodičů, náměty, o kterých lze s rodiči mluvit, požadované a poskytované informace, ... Jaké dokumenty obsahují tyto informace (vzdělávací projekt, školní letáky/prospekty)? Jak je komunikace s rodiči podporovaná školou? Níže jsou uvedeny určité příklady:

a) Příklad ze školy *Montserrat* (Španělsko), která patří k NGO, ale je sponzorovaná státem, demonstruje vztahy rodina-škola. Jedná se o:

- Dvě pravidelná setkání, jedno na začátku každého školního roku a jedno na konci. Třídní učitel osloví rodiče (obvykle pouze matky) a řekne jim o konkrétních cílech pro každý školní rok, nebo zda na konci školního roku byly dosaženy či nikoliv. Učitelé řeknou rodičům také o tom, jak se skupina dětí sociálně chová (jaké druhy vztahů děti navázaly a udržují). Pokud existuje nějaký problém v chování žáků nebo ve studijních výkonech, požádají rodiče o osobní schůzku. Učitelé se snaží sejít se se všemi rodiči, ale nemají dost času. Rodiče vědí, že pokud jejich děti nechodí do výuky, dostanou o tom zprávu. Dostávají též dopisy ze školy ohledně toho, co mají zaplatit nebo o tom, že se budou dít mimořádné akce nebo události, o školních prázdninách, oslavách atd.
- Žáci též vedou deník (do kterého píší, co chtějí), jehož součástí je místo pro vzkazy mezi učiteli a rodiči
- Rodiče mohou sdílet informace, dojmy atd. o zapojení svých dětí do mimoškolních aktivit

b) Jedním způsobem, jak komunikovat s rodiči, je školní týdeník. Struktura novin může být následující:

- Novinky o metodách školy nebo o vývoji ve škole.
- Novinky z každé třídy o tom, co , například školní návštěvy, exkurze atd.
- Novinky od rodičů a z komunity: novinky rodičovského sdružení, rozhodnutí přijatá vládními orgány atd.



\ onkrétní prameny a doplňující odkazy

Internetové stránky

Rodina a komunita

www.ncrel.org/sdrs/areas/pa0cont.htm

Knihy/články

Banks, James; **Cherry A. McGee**.: *Communities, families and educators working for school improvement.*/ Komunity, rodiny a pedagogové pracující na zlepšení úrovně školy. In: Banks James a McGee Banks Cherry A. (eds.): *Multicultural education: issues and perspectives/ Multikulturní vzdělávání: témata a perspektivy*. 5. vydání. Wiley Hoboken, NJ 2004

Comer, J.: *Parent participation in the schools./ Účast rodičů ve školách*. Phi Delta Kappan, 67, 442 – 446. 1986

Comer, J. P.; **Haynes**, N. M.: *Summary of school development programme effects./ Shnutí vlivů školního rozvojového programu*. Yale Child Study Centre, New Haven, CT červen 1992

Dauber, S. L.; **Epstein**, J. L.: *Parents' attitudes and practices of involvement in inner city elementary and middle schools./ Postoje rodičů a postupy zapojení do základních a středních škol ve vnitřním městě*. In N. F. Chavkin (Ed.): *Families and schools in a pluralistic society/ Rodiny a školy v pluralistické společnosti* (str. 53 – 71). State University of New York Press, Albany, New York 1993

Epstein, Joyce L.; **Salinas**, Karen Clark: *Partnering with Families and Communities/ Partnerství s rodinami a obcemi*. In: *Educational Leadership. Schools as Learning Communities. / Pedagogické vedení. Školy jako učební komunity*. (str.12 – 18) svazek 61, č. 8, 2004 (www.ascd.org/publications/ed_lead/200405/epstein.html)

Henderson, A., a **Berla**, N. (Eds.): *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement./ Nová generace důkazů: Rodina je rozhodující pro úspěchy žáků*. National Committee for Citizens in Education, Centre for Law and Education. /Národní výbor pro občany ve vzděl. procesu, Centrum pro právo a vzdělání, Washington, DC 1994

INCE: *Familia y escuela. Diagnóstico del Sistema Educativo/ Rodina a škola. Diagnostika vzdělávacího systému.* 1997. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación-MEC. Madrid 1998

Levinson, Meira: *The Demands of Liberal Education./ Požadavky liberálního vzdělávání.* Oxford University Press, Oxford 1999

Nordahl, T. a Skilbrei, M.: *Det vanskelige samarbeidet.* NOVA Rapport 13/02, Oslo

Samper Rasero, Lluís (ed.): *Familia, cultura y educación./ Rodina, kultura a vzdělávání.* Universitat de Lleida, Lleida 2000

Seeberg, Marie Louise: *Two classrooms, two countries./ Dvě třídy, dvě země.* NOVA Rapport 18/03, 2003, Oslo

Vila, Ignasi: *Familia, escuela y comunidad./ Rodina, škola a komunita.* ICE Universitat de Barcelona – Horsori, Barcelona 1998



teoretické předpoklady

Cíle tohoto modulu:

- **Identifikovat teorie skrytě a zjevně přítomné v pedagogické praxi**
- **Upozornit na teorie, které jsou zásadní pro interkulturní přístup (vyučování / učení komunikace)**
- **Zohlednit praktické důsledky těchto teorií**

V tomto modulu se budeme zabývat následujícími otázkami a snažit se je zodpovědět:

1. Vedlejší otázky, které mají ovšem zásadní důležitost pro tento modul:

- **Co je to teorie?**
- **Co z toho vyplývá?**

2. Otázky specifické pro teoretické předpoklady vyučování a učení:

- **Co je to učení?**
- **Proč se učíme?**
- **Jak je toho dosaženo?**
- **Jak se učíme?**
- **Co je to vyučování?**
- **Co učit? Jak to dělat náležitě?**
- **Jak učit?**



k zamyšlení

Přečtěte si následující citáty a snažte se jejich obsah vztáhnout na svou vlastní zkušenost žáka a učitele:

„Tam, kde jsem vyrůstal, bylo učení skupinovou činností. Ale když jsem začal chodit do školy a snažil se sdílet poznatky s ostatními žáky, bylo to považováno za podvádění. Školní kurikulum mi dalo jasně najevo, že učení je vysoce individualistická, takřka tajnůstkářská aktivita. Má zkušenost z dělnického prostředí ... byla znevážena.“

(Henry A Giroux)

„Intelektuálové, kteří se vše učí nazpaměť, pořád jen čtou, jsou otroky textu, bojí se riskovat a mluví jakoby recitovali z paměti, nemají schopnost vytvořit žádná konkrétní spojení mezi tím, co čtou a tím, co se děje ve světě, v zemi, nebo v místní komunitě. Dokážou přesně opakovat to, co četli, ale zřídka jsou při výuce schopni předat něco, co má osobní hodnotu. Rozebírají dialektické myšlení, ale přemýšlejí mechanisticky. Takoví učitelé prodlévají v idealizovaném světě, ve světě pouhých dat, který je oddělen od světa, který obývá většina ostatních lidí.“

(Paolo Freire, Pedagogika svobody)

Citace Giroux a Freireho se zabývají učením a vyučováním.

Co si myslíte o těchto pojetích?

Co je to teorie? Co z toho vyplývá?

Co je to učení? Proč se učíme? Jak je toho dosaženo? Jak se učíme?

Co je to vyučování? Co učit? Jak to dělat náležitě? Jak učit?

Zapište si své odpovědi. Vaše vysvětlení, Vaše názory na vyučování a učení formují Vaše teoretické pojetí těchto pojmů. Teorie zahrnuje pojmy a vztahy, které používáme pro vysvětlování událostí či chování, pro popisování a vysvětlování reality. Teorie je vysvětlení, které nám slouží k pochopení světa a vztahů (mezilidských, k věcem, k okolí).

Vztahy, které navazujeme s ostatními lidmi, jsou ovlivněny našimi názory a přesvědčeními. Každý učitel má své vlastní názory na učení svých studentů a na to, co zahrnuje pojem vyučování. Všichni si vytváříme vlastní teorie, ačkoli většinou zůstávají skryté. Pojďme se nad nimi zamyslet...



informace

Teorie vzdělávání

V elementárním slova smyslu teorie vymezuje rozdíl mezi pozorováním jednotlivostí na straně jedné a pokusem formulovat obecná pozorování a vytvářet výkladové systémy na straně druhé. Teorie popisuje vztahy mezi pojmy a výklady pozorovaných nebo zakoušených událostí. Teorii nelze zcela oddělit od praktického pozorování. Všechna pozorování jednotlivostí jsou teorií zatížena, už jen v tom, že člověk při jejich zařazování upřednostňuje určitý způsob před jiným. Teorie může být produktivní i v případě, že je částečně mylná. Tím myslíme to, že i přes chyby a nedostatky může poskytovat vysvětlení jevů, které může sloužit různým praktickým účelům. Jak tvrdí Freire (1998):

Kritická reflexe praxe je nutnou součástí vztahu teorie a praxe. V opačném případě se z teorie stává pouhé „bla, bla, bla,“ a z praxe pouhý aktivismus... Učit neznamená předávat vědomosti, ale vytvářet příležitosti pro vytváření či budování vědomostí... Dá se říci, že neexistuje vyučování bez učení...

Teorie výchovy a vzdělávání má velmi dlouhou historii. Již v dobách Platóna byla mnohem rozvinutější než řada dalších teoretických odvětví. Otázkou je, zda od té doby prošla nějakými výraznými změnami. Je prokazatelné, že v průběhu staletí vývoj teorie vzdělávání obecně probíhal v součinnosti s vývojem například v oblasti teorie morálky a politické teorie. Tj. jednotlivá pojetí byla vysvětlována celistvějším způsobem, tvrzení byla ověřována a buď obstála, nebo byla shledána jejich nedostatečnost, nové okolnosti či nové úhly pohledu daly povstat novým druhům problémů a byla shromážděna úplnější a širší soustava znalostí. Neznamená to však nutně, že jsme se dopracovali k nějakým větším jistotám v našem jednání v oblasti morálky, politiky, nebo vzdělávání.

Teorii vzdělávání a výchovy nelze srovnávat s teoriemi přírodních věd. Teorie výchovy se od nich liší ve třech základních aspektech: a) její závěry nejsou zdaleka tak jasně artikulované a do určité míry o nich probíhá vášnivá a legitimní debata (výchova jako taková, tvořivost, socializace atd.); b) nedisponuje žádnou vlastní metodologií. Zahrnuje totiž kombinaci řady odlišných druhů technik a metod, z nichž každá vyžaduje jiný způsob ověřování (hodnotící otázky, pojmové otázky, empirické otázky atd.); c) její ústřední pojmy nejsou jasně artikulované (vzdělávání jako takové, kultura, vyučování a učení). Jak prohlásil Dewey (1963) v souvislosti s hnutím *New Education* (*Nové vzdělávání*):

„Není žádným objevem, že filozofie výchovy, která o sobě tvrdí, že je založena na myšlence svobody, se může stát stejně dogmatickou jako tradiční výchova, ke které stojí v opozici. Každá teorie a soustava praktických postupů, která není založena na kritické reflexi svých vlastních výchozích principů, je totiž dogmatická. Řekněme, že nová výchova klade důraz na svobodu žáka. Výborně. Máme teď před sebou problém. Co je to svoboda a jaké jsou podmínky, za kterých ji lze nastolit?“

(Dewey, 1963, str. 22)

S vědomím těchto omezení a ohledů navrhujeme zamyslet se nad *teoretickými předpoklady interkulturního vzdělávání*. Především se musíme zaměřit na otázku identifikace *klíčových pojmů* ve vzdělávání a teorií (vysvětlení) vyučování a učení, které odůvodňují návrhy na interkulturní vzdělávání. Hlavní pojmy, které bychom v oblasti vzdělávání měli vzít v úvahu (mj. „Kultura“, „Kulturní diverzita“), jsou diskutovány ve **Slovníčku**. Tento **modul** se bude zabývat našimi *představami* o procesech vyučování a učení.

Existuje celá řada teorií vysvětlujících procesy vyučování a učení. Tyto teorie nicméně většinou považují učitele za odborníka, jehož hlavní rolí je předávat vědomosti, a žák v jejich pojetí zůstává pasivní. Požadavek na přiznání aktivnější role žákovi byl vznesen Piagetem (i když z individualistického hlediska) a dalšími osobnostmi (např. Montessori, Freinet, Vygotskij, Bruner, Dewey nebo Freire). Začali klást důraz na učení vycházející ze zkušenosti a na zohlednění sociálního kontextu vývoje jedince. **Učitel je vnímán spíše jako prostředník, pomocník**. Až na několik výjimek však tyto myšlenky nebyly současnou vzdělávací praxí šířeji přijaty.

V průběhu sedmdesátých a osmdesátých let 20. století řada teoretiků vzdělávání a pedagogů se zájmem v rozličných disciplínách (pedagogika, sociologie, antropologie, psychologie, přírodní vědy)¹ začala zkoumat vztah mezi kulturou a mocí a jeho specifické dopady na každodenní pedagogickou teorii a praxi. Tyto tendence zpochybňovaly tradiční pedagogickou teorii a praxi a daly vzniknout hnutí kritické pedagogiky.

Nebudeme vás zde zahlcovat soustavou teorií. Místo toho se soustředíme na otázky, které jsou zásadní pro interkulturní přístup, kterému je tento Průvodce věnován. Budeme přitom čerpat z myšlenek některých výše zmíněných autorů. Dále se budeme zabývat východisky kritické pedagogiky, neboť jsou relevantní pro toto téma.

Aktivita 1

Zamyslete se nad vztahem teorie a praxe:

- Souhlasíte s Freireovým citátem? Jak významnou roli hraje teorie ve vaší každodenní práci? Jste si vědomi svých představ o výchově a vzdělávání?
- Jaké teorie výchovy a vzdělávání znáte? Myslíte si, že se shodují s interkulturním přístupem? Jaká témata by měla teorie upřednostňovat, aby byla považována za „interkulturní“?
- Znovu si přečtete Deweyho výrok. Co si myslíte, že jím Dewey myslel? Jak se tento výrok vztahuje k důležitosti definování pojmů, kterými se chceme zabývat? Co z toho vyplývá pro formování teorie?

¹ Apple, Aronowitz, Darder, Giroux, McLaren, ...

Pojďme se nyní zabývat našimi hlavními domněnkami o vyučování a učení z interkulturní perspektivy.

Co je to učení?

Učením rozumíme aktivní činnost žáka, která se nutně odehrává v sociálním kontextu. Jedná se o proces, díky kterému mohou lidé překonat nedostatky vyvolané okolnostmi jejich života. Schopnost překročit hranice činitelů ovlivňujících charakter člověka je jednou ze zjevných výhod lidských bytostí (Freire). To je naše schopnost učit se.

Lidská schopnost zasahovat, srovnávat, posuzovat, rozhodovat, vybírat, opouštět, dává člověku schopnost činit skutky velké a důstojné a zároveň také nemyslitelně nedůstojné... Jsem rád člověkem, poněvadž vím, že jsem podmíněn svými nedokonalostmi. Avšak i přesto, že jsem si tohoto podmínění vědom, zároveň vím, že mohu vykročit za jeho hranice, což představuje zásadní rozdíl mezi podmíněnou a předurčenou existencí.

[Uvědomělost] je přirozená, protože nedokonalost je nedílnou součástí života jako takového, života, který kromě lidí zahrnuje i třešeň v mé zahradě a ptáky, zpívající v jejích větvích. Vzdělání nás nečiní vzdělavatelnými. Vzdělavatelnými nás činí vědomí naší vlastní nehotovosti.

(Freire, Pedagogika utlačovaných)

Učení není výsledkem vyučování, ale naším vlastním úspěchem. Učení neprobíhá ve vakuu, děje se v konkrétním a dynamickém sociálním kontextu. Měli bychom brát ohled na kulturní kontexty a významy. Proč? Protože tyto vztahy jsou součástí a produktem procesu učení. Naše učení je podmíněno kulturním zázemím. Přečtěte si prosím definici pojmu „Kulturní diverzita“ ve **Slovníku**.

Učíme se většinou na základě zkušenosti. Vzpomeňte si, když Vám rodiče říkali, abyste určité věci nedělali (nebo na to, když radíte vlastním dětem nebo žákům), ale Vy jste jejich důvodům neporozuměli, dokud jste tu věc neudělali. Vysvětlení druhého člověka může být velice užitečné pro objasnění pojmů nebo postupů, skutečné učení však nastává, až když nastoupí uvažování a osvojování ze strany žáka.

Aktivita 2

Vysvětlete tento citát a to, jak se vztahuje k učení:

„Nic není „*mimo kulturu*“,“ ale stejně tak jednotlivci nejsou prostými odrazy své kultury.“
(Bruner, 1996)

Co rozumíte pod pojmem kultura? Jaký má vliv na učení?

Dewey vyzdvihuje dva základní principy učení: zkušenost a interakci. Zkušenost se vztahuje k našemu osobnímu, intimnímu, subjektivnímu prožívání a také ke společenským událostem a skupinovým zkušenostem. Interakce se vztahuje k našim vztahům a komunikaci s lidmi, které identifikujeme jako stejné nebo odlišné, „jiné než vlastní“ (diverzita).

Proč nepropojit znalosti, považované za stěžejní školními osnovami, se znalostmi, vycházejícími ze životní zkušenosti těchto studentů jako jednotlivců? Zvědavost jako neúnavné tázání, jako pohyb vstříc odhalení něčeho skrytého, jako vyslovená či nevyslovená otázka, jako

hledání porozumění, jako moment pozornosti, vnuknutí a bdělosti, je nedílnou součástí fenoménu žití (Dewey).

Dewey považuje učení za kolektivní budování vědomostí, které by mělo být propojeno se zkušeností studentů z jejich prostředí. Učení tedy musí být pro žáka smysluplné a podstatné a je nutné podporovat učení prostřednictvím společných aktivit (s dospělými či učiteli, ale také se spolužáky – viz poznámky o peer to peer výuce v modulu 8 – Strategie vyučování a učení.)

Všechny předcházející ideje odpovídají tomu, co je označováno termínem konstruktivismus. Konstruktivismus je filozofie učení založená na předpokladu, že prostřednictvím reflexe našich zkušeností vytváříme (konstruuje) naše porozumění světu, ve kterém žijeme. Každý z nás si vytváří svá vlastní „pravidla“ a „myšlenkové modely,“ které používáme k tomu, abychom porozuměli našim zkušenostem. Učení je tedy zkrátka procesem upravování našich myšlenkových modelů tak, aby obsáhly nové zkušenosti.

Některé stěžejní principy konstruktivismu jsou zachyceny v následujících výrocích: (zdroj: <http://www.funderstanding.com/constructivism.cfm>)

1. Učení je hledání smyslu. Učení tím pádem musí začínat otázkami, na jejichž základě se studenti aktivně pokoušejí vytvářet smysl.
2. Pochopení smyslu vyžaduje porozumění celkům i částem. A části musí být chápány v kontextu celků. Proces učení se tedy soustřeďuje na obecné pojmy, nikoli na izolovaná fakta.
3. Abychom učili dobře, musíme porozumět myšlenkovým modelům, prostřednictvím kterých studenti chápou svět, a také předpokladům, o které se tyto modely opírají.
4. Cílem učení je, aby jednotlivec vybudoval (zkonstruoval) své vlastní pojetí, nikoli memorování „správných“ odpovědí a papouškování pojetí někoho jiného. Protože vzdělávání je od podstaty interdisciplinární, jediný hodnotný způsob posuzování učení spočívá v tom, že do procesu učení zahrneme hodnocení, které poskytne studentům informace o kvalitě jejich učení.

Tento způsob vyučování není žádnou novinkou; řada učitelů se již dříve ve své praxi řídila těmito principy, ačkoliv nebyly podloženy žádným teoretickým základem (a nejedná se o běžný přístup).

Jak tvrdí Glasersfeld :

Konstruktivismus netvrdí, že přichází s převratnými novinkami na poli výchovy. Tvrdí pouze, že poskytuje pevnou pojmovou bázi pro některé z činností, které nadšení učitelé museli dosud dělat bez teoretické základny.

(E. Von Glasersfeld, 1995)

Analýza historicko-kulturního paradigmatu zformulovaného vzdělávacími psychology (Vygotskij, Luria) zdůrazňuje roli, kterou kultura hraje ve vytváření a vývoji psychických funkcí prostřednictvím zvnitřňování kulturních kanálů ze strany studenta (Wertsch a del Río y Álvarez, 1995). Studenti se učí už předtím, než přijdou do školy, učí se mimo školu, po škole, a pokud jim štěstí přeje, tak i ve škole. Student si osvojuje náležitý způsob nabývání vědomostí ve velmi odlišných situacích: formálních a neformálních, ve škole, doma, se spolužáky. Tato předchozí zkušenost učení je v prostředí školy velice užitečná a učitelé by ji měli umět využít k zdokonalení vzdělávací zkušenosti. Jako toho lze dosáhnout?

Za prvé, seznámit se se skutečnými zájmy, zkušenostmi, očekáváními, znalostmi studentů... To není tak složité, stačí se žáků zeptat: Co rádi děláte doma? A se svými kamarády? Co Vás zajímá? Jaká jsou Vaše představy? Co víte o...?

Freinet k tomu napsal:

„... procházeli jsme ulicemi a cestami, opojeni ranním větrem, uchvázeni aktivitami, které pro nás měly zásadní význam, prostřednictvím her jsme byli spojeni s naším předchozím i budoucím životem... cítili jsme kolem sebe život, poháněl nás kupředu a dodával nám optimismus... Přiblížili jsme se ke škole. Neměli jsme nedostatek nápadů, vymysleli jsme dokonce nové věci; hýřili jsme humorem. Iniciativy, ať už špatné nebo dobré, vzkvétaly. Potom, zničehonic, zazvonil zvonek. Vytvořil jakési prázdno... tam, kde začala škola se zastavil život. Najednou tu byl úplně nový svět, zcela odlišný od světa ve kterém jsme žili, s jinými pravidly, povinnostmi, zájmy a, co je ještě horší, někdy i úplně bez zájmu...“

(*Les techniques de l'école moderne*/ Techniky moderní školy, ed. Armand Colin, Paris 1964)

V Memorandu celoživotního vzdělávání (*Memorandum for Lifelong Learning*) se píše: „Lidé zahrnou do svého života trvalé celoživotní vzdělávací aktivity pouze v případě, že se chtějí učit. Nebudou se ale chtít dále učit, pokud by jejich rané vzdělávací zkušenosti byly neúspěšné a negativní (...). Nebudou se cítit motivováni k účasti na vzdělávání, jehož náplň a metodika nebere dostatečně v úvahu jejich kulturní zázemí a životní zkušenosti.“ (Evropská komise, 2000, str. 9)

Měli bychom být schopni spojit školu a život, školu a rodinu, školu a přátele a vytvořit školu jako smysluplnou součást světa žáka. Tak bude zajištěno učení, podpořena zvědavost, motivace pro neustálé dozvídání se o... všem. Aby se toho docílilo, není nutné používat komplexní návody. Možná by stačilo, kdybychom se ve škole vyvarovali jistých běžných situací. Zamysleme se nad následujícím případem ze španělské školy:

Učitel vykládá islámské období (dějiny Španělska, 8. až 16. století). Televize a média ve stejnou dobu přinášejí nepřetržitý proud zpráv o islámské svaté válce, náboženství, přistěhovalectví, terorismu. Učitel ovšem tyto dva druhy informací nepropojuje.

Aktivita 3

Existuje mnoho příkladů odtržení školní látky a aktivit od okolního kontextu. Je mnoho příkladů vědomostí, které nemají ve škole smysl. Přijďte na nějaké příklady, které by podpořily toto tvrzení?

Uvědomte si souvislosti s modulem 3 – Škola, domov, komunita, zvláště s ohledem na bariéru mezi školou a menšinovými rodiči/komunitami.

Dalším významným tématem je fenomén vedlejšího učení:

Možná největším z pedagogických omylů je přesvědčení, že jednotlivec se učí pouze tu určitou věc, kterou v dané chvíli studuje. Vedlejší učení, ve smyslu formování trvalých postojů, sympatií a antipatií, může být, a často také je, mnohem důležitější

než samotná hodina pravopisu, zeměpisu, nebo dějepisu... Nejdůležitějším postojem, na jehož formování můžeme pracovat, je chuť k dalšímu učení.

(Dewey, 1963, str. 48)

Co je to vyučování?

Učit kvalitně je velice složité a náročné. Rozvíjení vlastního způsobu výuky tak, aby zahrnovala nové a širší cíle (obzvláště ty cíle, které intenzivně směřují k vytváření nových a náročných dovedností, schopností, hodnot a dispozic), je náročný úkol. Z pohledu konstruktivismu by učitelé měli vystupovat v roli pomocníků, měli by napomáhat studentům, aby principy objevovali sami.

Ve škole se ve vyučování většinou projevuje jeho zásadně narativní povaha. Tento vztah zahrnuje vyprávějící subjekt (učitel) a trpělivé, receptivní, naslouchající objekty (žáci). Látka, ať už jde o hodnoty nebo empirické dimenze skutečnosti, má v procesu výkladu tendenci ztratit životnost a kostnatět... Učitel hovoří o realitě, jako by byla nehybná, statická, rozškatulkovaná a předvídatelná. Jindy zas tráví čas vysvětlováním tématu, které se naprosto míjí s životními zkušenostmi studentů. Jeho úkolem je „naplnit“ studenty látkou (tzv. *educational banking*).

(Paulo Freire, 1998, str. 54)

My však vidíme vyučování jako osobní zkušenost, osobní interakci, osobní pohyb kupředu, osobní učení. Vyučování a učení jsou částmi jedné a téže zkušenosti. Všichni jsme zároveň žáky i učiteli.

Nemohu být učitelem bez toho, abych dal najevo, kdo jsem... Jednou z věcí, které mě nejvíce zaměstnávají, je sblížení mezi tím, co říkám a co dělám, mezi tím co zdánlivě jsem a tím, čím se skutečně stávám. Nelze si myslet, že má pedagogická práce na mne nemá vliv. To je jako bych si myslel, že na dešti bez deštníku nezmoknu. Vědomosti se formují jedině v procesu neustálého přemýšlení, prostřednictvím neúnavného, netrpělivého, trvalého pokládání otázek ve světě, světu a sobě navzájem.

(Freire, Pedagogika svobody)

Jako učitelé si musíme být vědomi našich vlastních zaujatostí a předsudků. Je poučné si uvědomit, že hodnocení studentů je velmi často založeno na jejich osobním vzhledu, znalostech vyučovacího jazyka a na rodinném zázemí. I standardizovaná měřítka máme tendenci interpretovat zaujatým způsobem. Měli bychom využívat flexibilní skupiny a rozmanité zdroje (lidi, publikace, média, internet). Musíme důvěřovat myšlence, že učení se odehrává ve velice různorodých situacích: při návštěvách, rozhovorech, procházkách, komunikaci... dokonce i ve třídě!).

Je též naprosto zásadní, abychom vzali v úvahu sociokulturní rozdíly mezi žáky: měli bychom si být vědomi rozdílů ve stylech učení a v motivaci, rozdílů ve zkušenostech a způsobu interakce různých žáků a učitelů. Tyto rozdíly jsou dynamickými vztahy, nikoli pevnými atributy sloužícími k škatulkování a klasifikaci. Studijní obtíže určitých skupin nelze vysvětlit či ospravedlnit na základě jejich domnělé genetické nedostatečnosti (Jensen, 1969; Coleman, 1966) nebo sociokulturních nedostatků (Cohen a kol., 1968). Viz modul 8 – Strategie vyučování a učení.

Aktivita 4

Zamyslete se nad následujícími výroky:

„Učení závisí na osobnostních vlastnostech jedince...“

„Učení závisí na společenském postavení studenta...“

Zeptejte se studentů, co si představují pod pojmem učení, jak se nejraději učí, co jim chybí atd.

Přečtěte si následující úryvky:

„Nejdůležitější moment v průběhu intelektuálního vývoje, který dává vzniknout čistě lidským formám praktické a abstraktní inteligence, nastává ve chvíli sblížení řeči a praktické činnosti, dvou do té doby naprosto nezávislých linií vývoje.“

(Vygotskij, Mysl ve společnosti)

„...Lidé se většinou učí slova v kontextu běžné komunikace. Tento proces je neobyčejně rychlý a úspěšný. (...) Protože závisí na situacích a komunikaci, nemůže být význam slova od podstaty plně zachycen žádnou definicí, byť by byla podpořena několika příklady použití ve větě.“

(Seely Brown, J.; Collins, A.; Duguid, P.)

- Co mají tyto úryvky společného?
- Jak se tyto výroky vztahují k náplni tohoto modulu? Uveďte prosím konkrétní příklad.

Pro vyučování a učení na základě interkulturního přístupu můžeme vyjít z myšlenek dvou zásadních pedagogických hnutí, která zpochybňují dominantní paradigmatu teorií vyučování a učení. Jedním z nich je filozofie nové výchovy, zformulovaná Johnem Deweyem (která je součástí náplně mnoha pedagogických kurzů, ovšem většinou jen ve vztahu k filozofii nebo teorii výchovy, případně jako historický přístup, velice zřídka se řeší její praktická aplikace). Druhým takovým hnutím je kritická pedagogika, založená na učení Paula Freireho, které rozvinula řada dalších kritických pedagogů.

Dewey (1938) podtrhuje následující principy nové výchovy, ve srovnání s tradičními přístupy:

- *Prostor k vyjádření a kultivace osobnosti*, v kontrastu s příkazy shora
- *Svobodná aktivita*, v kontrastu s vnější disciplínou
- *Učení na základě zkušenosti*, v kontrastu s učením z knih a od učitelů
- *Látka jako prostředek k dosažení cílů, které mají zásadní dopad na život jedince*, v kontrastu k jejímu osvojování
- *Co nejlepší využití možností současného života*, v kontrastu k přípravě na více či méně vzdálenou budoucnost
- *Seznamování se s měnícím se světem*, v kontrastu se statickými cíly a materiály...

„Mám za to, že zásadní jednota této **novější filozofie** spočívá v myšlence, že existuje těsné a nevyhnutelné spojení mezi procesy vlastní zkušenosti a vzdělání“

(Dewey, Zkušenost a vzdělávání, 1938, str. 19, 20)

Pokud jde o *kritickou pedagogiku (Critical Pedagogy)*, neexistuje její pevná definice, ačkoli tento termín se tradičně používá k označování teorie vzdělávání a výukových a učebních metod, které mají za cíl zvýšit kritické povědomí žáků o omezujících společenských podmínkách. Kritická pedagogika, kromě zacílení na osobní osvobození prostřednictvím

rozvoje kritického povědomí, obsahuje také kolektivnější politickou složku, která spočívá v tom, že kritické povědomí je nahlíženo jako nutný první krok rozsáhlejšího kolektivního politického boje, směřujícího ke zpochybnění a transformaci omezujících sociálních podmínek a k vytvoření rovnostářské společnosti. Kritičtí pedagogové se snaží narušit působení utiskujících mocenských režimů ve škole i ve společnosti obecně.

Pozadí Kritické pedagogiky

Kritická pedagogika má kořeny v kritické teorii **Frankfurtské školy**, jejíž vliv je zjevný v novátorských pracích **Paula Freireho**, nejproslulejšího kritického pedagoga. Pro Freireho se **osvobozující výchova** soustřeďuje na rozvoj kritického povědomí, které umožňuje žákům identifikovat spojitosti mezi jejich osobními problémy a zkušenostmi a sociálními kontexty, do kterých jsou vsazeny. Uvědomění (**conscientisation**) je nutným prvním krokem tzv. „**praxis**,“ spočívající v neustálém reflexivním přístupu k vlastnímu konání. Praxis zahrnuje zapojení do cyklu teorie, aplikace, hodnocení a reflexe. Sociální transformace je produktem praxis na kolektivní úrovni.

Další informace naleznete například na webových stránkách Christy Stevens (<http://mingo.info-science.uiowa.edu/~stevens/critped/page1.htm>), odkud je přejat tento text.

Aktivita 5

- Co si myslíte o neutralitě ve výchově a vzdělání? Je možné jí dosáhnout? Je to žádoucí?
- Může být interkulturní vzdělávání neutrální? Proč ano, případně proč ne?
- Může být interkulturní pedagog neutrální? Co vyplývá pro Vás jako pro pedagoga, z toho být nebo nebýt kritickým pedagogem?

Po zodpovězení otázek si přečtěte následující text.

„Kritická pedagogika, na rozdíl od tradičních pohledů na vzdělávání, které se považují za neutrální a apolitické, zohledňuje těsné spojení veškeré teorie vzdělávání s ideologiemi formovanými mocí, politikou, historií a kulturou. V tomto smyslu školství funguje jako teritorium neustálého boje o to, co bude přijato jako legitimní vědomosti a kultura. V souladu s tímto názorem se musí kritická pedagogika vážně zabývat konceptem kulturní politiky jako faktoru legitimizujícího a zpochybňujícího kulturní zkušenosti tvořící dějiny a sociální reality, které následně vymezují formy a hranice, které dávají smysl životu studentů.“

(Darder, 1995)

Pokuste se na otázky odpovědět po přečtení tohoto textu ještě jednou. Liší se nějak Vaše předchozí a stávající odpovědi? Vztáhněte své odpovědi k obsahu modulu 1 – Povinná školní docházka. Může být školství neutrální?

Kritická pedagogika se zabývá zejména **přeměnou tradičního vztahu žák/ učitel**, kde učitel je aktivním činitelem, tím, který ví, a studenti jsou pasivními recipienty učitelových vědomostí (tzv. „**banking concept of education**“/ ukládací koncept vzdělávání). Kritická pedagogika místo toho navrhuje pojetí třídy jako místa, kde se nové vědomosti, zakotvené ve zkušenostech učitele i žáků, vytvářejí ve smysluplném dialogu (**dialogical method / dialogická metoda**).

Nebojte se přenést pozornost na žáka, nezdráhejte se dát studentům ve třídě a v dalších prostředích aktivnější roli, s tím, že Vy budete vystupovat v roli činitele, který jim bude učení

ulehčovat. Tím se nemyslí, že byste měli žákům nakládat množství individuální domácí práce a přesouvat všechnu zodpovědnost za jejich učení na biflování. Myšleno je zapojení žáků do celého procesu učení. To z Vás v žádném případě neudělá méně schopné učitele. Právě naopak, nebudete studenty vnímáni jako „nepřátelé,“ ale jako někdo, kdo věří v jejich schopnosti.

Aktivita 6

Vraťte se zpět k odpovědím na otázky ze začátku tohoto modulu. Jaká je vaše role jako učitele? A jaká je role vašich studentů? (Toto není hodnocení, odpověďte prosím upřímně a pravdivě!)

Máte po přečtení tohoto modulu pocit, že byste měli změnit nějaké prvky svých výukových metod? Budete nyní přistupovat ke svým studentům jinak než dosud?



návrhy na spolupráci

NÁVRH 1

Diskutujte s dalšími učiteli nebo kolegy o základních otázkách, které jsme v tomto modulu nastínili. Požádejte je, aby vysvětlili pojmy vyučování a učení, na co by se mělo vzdělávání soustředit, jak probíhá učení, co rozumějí pod pojmem vyučování. Potom s nimi prodiskutujte teoretická východiska jejich praxe.

NÁVRH 2

Další společná aktivita vychází z akčního výzkumu (Action Research). Na základě stěžejních myšlenek osvojených v rámci Průvodce, ji můžete s ostatními kolegy dále rozvinout. Nejprve je vysvětlen pojem Action Research, jeho užitečnost pro interkulturní vzdělávání a nakonec následuje příklad, který ilustruje jednotlivé fáze této metodologie. Všechny tyto informace jsou k dispozici na internetové adrese www.edchange.org/multicultural/tar.html.

Teacher Action Research (TAR/ Učitelství akční výzkum) je metoda hodnocení vytvořená s cílem zapojit pedagogické pracovníky do hodnocení a zdokonalování jejich vlastní praxe. Může napomoci učitelům přehodnotit jejich výukové metody nebo ulehčit jejich adaptaci na různé situace. Může též být skupinovou činností, napomáhající pedagogickým týmům vypořádávat se s otázkami diverzity ve školách a iniciovat změny. Obecně se jedná o:

- Netradiční a skupinově založenou formu hodnocení pedagogických aktivit
- Prováděnou pedagogy, nikoli nezúčastněnými výzkumníky či hodnotiteli
- Zaměřenou na zdokonalení vyučování a učení, ale též společenských a vnějších faktorů, které ovlivňují povahu a úspěšnost vyučování a učení
- Formativní, nikoli sumativní – průběžný proces hodnocení, doporučení, praxe, reflexe, a přehodnocování a
- Proces orientovaný na změnu, podstupovaný s předpokladem, že změna je v daném kontextu potřebná

Metoda TAR může být pro ekvinní a interkulturní vzdělávání velice dobrým nástrojem, neboť:

- Zapojuje do hodnotícího procesu skupinu, což ji ve výsledku činí zodpovědnou za změny a dává jí pocit spoluúčasti

- Je otevřená a dává rámeček veřejnému dialogu o stávajících problémech a možných řešeních
- Napomáhá individuálním změnám a rozvoji učitelů-výzkumníků
- Je od podstaty kritická a transformační – zapojení do procesu hodnocení má vliv na jednotlivé pedagogy. I v případě, že nedojde ke změnám v rámci celé školy, nastávají změny prostřednictvím změn těchto pedagogů
- Výzkumy ukazují, že učitelé-výzkumníci jsou kritičtější a vnímavější ke své vlastní praxi
- Uznává, že učitelé jsou aktivisté, ať už se s tímto označením ztotožňujeme nebo ne, a že naše každodenní činy a rozhodnutí hrají významnou roli ve společnosti a životech našich studentů

Cyklické fáze TAR, vysvětlení procesu prostřednictvím otázek zaměřených na ekvitu a interkulturní vzdělávání



Identifikace problému – hodnocení – doporučení – aplikace – reflexe – zvažování nových otázek

Příklad implementace může být následující:

První fáze: Identifikace problému: Připusťte nedostatek ekvity a potřebu změny. Může se jednat o existující (i historický) problém nebo nově vzniklou záležitost.

Druhá fáze: Hodnocení: Vypracujte a realizujte metody pro zhodnocení šíře a hloubky nerovnosti a toho, jak ovlivňuje zkušenosti všech členů skupiny. Hodnocení musí začít zvážením institucionálního a historického kontextu dané nedostatečnosti.

Třetí fáze: Doporučení: Na základě hodnocení vyvodte specifická doporučení pro změny a/nebo další hodnocení.

Čtvrtá fáze: Aplikace/Praxe: Ve spolupráci s vyššími autoritami pracujte na přijetí opatření a jejich institucionalizaci.

Pátá fáze: Reflexe: Zhodnoťte, jakým způsobem nově přijaté změny ovlivňují prostředí školy. Zároveň proveďte reflexi toho, co jste se, jako jednotliví učitelé-výzkumníci a/nebo členové TAR týmu, v procesu výzkumu dozvěděli.

Šestá fáze: Zvažování nových otázek: Přemýšlejte a diskutujte o nových otázkách, které vyplynuly z přijatých změn. Fungovaly změny? Jsou nějaké nedostatky? Odhalil tým v procesu TAR nějaké další otázky nebo nedostatečnosti?

NÁVRH 3

Po seznámení s metodikou a uvedenými fázemi se zamyslete nad problémem (souvisejícím s jakoukoli otázkou probíranou tímto Průvodcem), který byste Vy a Vaši kolegové chtěli řešit. Může to být něco, na čem Vám záleží, nebo něco, o čem si myslíte, že by mělo být více prozkoumáno. Zapojte co nejvíce kolegů a nezapomeňte zapojit i studenty, jejich rodiny a také další členy komunity! (viz modul 3 – Škola, domov, komunita). Úkol můžete pojmout jako celoroční školní projekt.



plánování a adaptace kurikula

1) Uvažujte o oficiálním kurikulu ve Vaší zemi/ regionu/ okresu (náplň a metody) a jeho teoretickém zázemí (s ohledem na národní, regionální a místní školskou legislativu...)

2) Popište školní den ... nebo aktivitu z hodiny matematiky, nebo...

Proč si myslíte, že učitel postupuje daným způsobem?

Jaké je teoretické zázemí, ze kterého vychází daná aktivita?

Co si učitel myslí o tom, jak učit... jak se studenti učí?

Jak byste na tyto aktivity aplikovali znalosti získané v těchto modulech?

3) Vraťte se k příkladům ze začátku tohoto modulu. Jak byste překonali odstup mezi učením ve škole a učením mimo školu? Jak můžeme učení ve škole učinit smysluplnějším? Co můžete udělat pro modifikaci kurikula, aby bylo smysluplné pro všechny studenty?

4) DVD, které je součástí tohoto průvodce, představuje aktivity, které ukazují, jak dosáhnout smysluplného učení. Zamyslete se nad konkrétními způsoby, jak je využít ve své vlastní třídě.

5) Navštivte níže uvedené internetové stránky věnované principům konstruktivismu. (Povšimněte si zaměření na žáka: <http://tortoise.oise.utoronto.ca/~lbencze/Constructivism.html#dilemmas>; <http://www.cdli.ca/~elmurphy/emurphy/cle.html>)

Zde naleznete tipy k sokratovskému dialogu. Přijďte na nějaké způsoby, jak zapojit tuto argumentační techniku do Vaší učitelské praxe? Vztáhněte její obsah k modulu 8.

Našli jste nějaké užitečné zdroje, které byste mohli použít ve Vaší třídě?



konkrétní prameny a doplňující odkazy

Internetové stránky

<http://www.gseis.ucla.edu/faculty/pages/mclaren/>

Stránky sestavené profesorem McLarenem z kalifornské UCLA Graduate School of Education a vytvořené ve spolupráci s Richardem Kahnem a Gregory Martinem. Městské školství: Kurikulum, Vyučování, Vedení & Výzkum politik.

Stránky jsou uvedeny následujícím výrokem: „Tyto stránky slouží jako zdroj pro studenty kritické pedagogiky. Kritická pedagogika, kterou podporuji a praktikuji, hlásá nenásilnou opozici, rozvoj filozofie praxe v duchu marxistického humanismu, studium revolučních sociálních hnutí a myšlení a boj za socialistickou demokracii. Stojí v opozici k liberální demokracii, která slouží pouze k rozmnožování kapitálu. Je příznivcem multirasového a antiimperialistického sociálního hnutí, zasvěceného boji proti rasismu, kapitalismu (jak ve formě osobního, tak státního vlastnictví), sexismu, heterosexismu, třídním/ sociálním rozdílům a dalším formám útlaku. Inspiruje se myšlenkami filozofů revoluční praxe, např. Paula Freireho, Raji Dunajevské a dalších filozofů, sociálních teoretiků a politických aktivistů, a podporuje všechny, kteří bojují za svobodu. Kritická pedagogika stojí v opozici ke všem formám terorismu.

http://www.21stcenturyschools.com/Site_Map.htm

Zakladatelkou a ředitelkou 21st Century Schools je Anne Shaw. Hlavními liniemi výzkumu jsou kritická pedagogika, mediální gramotnost a využívání technologií a rozličných forem médií jako prostředků pro realizaci kurikula. Sekce Articles and Essays, Curriculum Designed, Resources a další obsahují množství informací a odkazů.

<http://mingo.info-science.uiowa.edu/~stevens/critped/index.htm>

Stránky Critical Pedagogy on the Web spravuje Christy Stevens, studentka University of Iowa. Na úvodní stránce je vyobrazen Paulo Freire. Informace na stránkách jsou rozděleny do následujících sekcí: Critical Pedagogy Definitions, Theories and Theorist, Key Terms and Concepts a Links and Resources.

http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/crit_ped.html

Tyto internetové stránky zaměřené na kritickou pedagogiku spravuje Kalifornská univerzita (University of California). Stránky obsahují poznámky o autorech jako například Apple, Freire, Giroux a McLaren, a informace o "The Critical Theory Institute", "Critical Theory Basis", "Postmodern Blackness by Bell Hooks", "Journal of Critical Pedagogy", "Illuminations: The Critical Theory Web Site", "CTheory Online Journal". Bibliografie, životopisy, odkazy. Obsahuje též odkazy na konstruktivismus:

http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/constructivism.html

<http://pegasus.cc.ucf.edu/~janzb/crittheory/>

Stránka Critical Theory Resources obsahuje informace naposledy aktualizované 21. září 2003 a patří do britského okruhu. Obsahuje sekce General Pages and Links, Bibliographies, Centres & Organizations, Courses, Documents, a Important Figures in Critical Theory.

Stránku <http://www.cas.usf.edu/communication/rodman/cultstud/board.html> spravuje řada významných autorů z oblasti kulturních studií, oblasti úzce svázané s kritickou pedagogikou.

http://www.edchange.org/multicultural/arts/race_songs.html

Výňatky z populárních písní týkajících se výchovy, vzdělání a dalších témat (např. The Wall od skupiny Pink Floyd).

<http://tortoise.oise.utoronto.ca/~lbencze/Constructivism.html#dilemmas>.

Praktické aktivity vycházející z konstruktivistických principů.

<http://www.cdli.ca/~elmurphy/emurphy/cle.html>

Konstruktivistické principy – možno použít též v modulu 8.



odkazy

Bruner J.: *The Culture of Education./ Kultura vzdělávání*. Harvard University Press, Cambridge, MA & Londýn 1996

Coleman, J.: *Equality of Educational Opportunity./ Rovnost příležitostí ve vzdělávání*. United States Government Printing Office, Washington, DC 1966

Commission Of The European Communities/ Evropská komise *A Memorandum on Lifelong Learning./ Memorandum celoživotního vzdělávání*. Commission Staff Working Paper. 2000

Darder, Antonia: *Buscando America: The Contributions of Critical Latino Educators to the Academic Development and Empowerment of Latino Students in the U.S./ Buscando America: Příspěvek latinskoamerických kritických pedagogů k akademickému rozvoji a růstu latinskoamerických studentů v USA*. In: Christine E. Sleeter; Peter L. McLaren (ed.): *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference./ Multikulturní vzdělávání, kritická pedagogika a politika rozdílnosti*. Suny Press, New York 1995

Dewey, J.: *Experience and education./ Zkušenosti a vzdělávání*. Collier Books, New York 1963

Freire, P.: *Pedagogy of the Oppressed./ Pedagogika utlačovaných*. Continuum Publishing Co., New Revised 20th-Anniversary Ed., New York 1998

Freire, P.: *Pedagogy of Freedom. Ethics, democracy and Civic courage./ Pedagogika svobody. Etika, demokracie a občanská statečnost*. Rowman, Lanham 1998

von **Glaserfeld**, E. *Radical constructivism: a way of knowing and learning./ Radikální konstruktivismus: způsob vědění a učení*. The Falmer Press, London, Washington 1995

Kolb, David: *Experiential Learning./ Zkušenostní učení*. Prentice Hall Inc., New Jersey 1984

Seely Brown, John; **Collins**, Allan; **Duguid**, Paul: *Situated Cognition and the culture of learning./ Lokalizované poznání a kultura učení*. Educational research. American Educational Research Association, 1989, svazek 18, č. 1, str. 32 – 42

Wertsch, J. V.; **del Río**, P.; **Álvarez**, A. (eds.): *Sociocultural Studies of Mind./ Sociokulturní studie mysli*. Cambridge University Press, Cambridge, MA 1995



vzdělávací politika

Cílem analýzy vzdělávací politiky v tomto modulu není jen prosté pochopení zákonitostí, norem a pravidel. Analýza se snaží identifikovat a rozpoznat ideologické motivace stojící v pozadí modelů, myšlenky, které odůvodňují a pohánějí veškerou legislativu. Vzdělávací politika vychází ze specifických mocenských konceptů, vytvářených, reprodukováných a podporovaných hlavními činiteli dané společnosti.

- **Jaká jsou politická pozadí a doporučení týkající se interkulturního vzdělávání na evropské a místní úrovni?**
- **Jaké jsou jejich důsledky ve školní praxi?**
- **Jak mohou učitelé na tomto politickém pozadí rozvíjet interkulturní vzdělávání?**



k zamyšlení

Politický prostor, který dnes výchova a vzdělání zaujímá, pokračuje v kladení stále menšího důrazu na boj za posílení pozic učitele a studenta; navíc obecně slouží k reprodukování technokratických, korporátních a kapitalistických ideologií vlastních dominantním společnostem (...) Vyučování je často vnímáno jako takřka totéž, co „realizace“ předpřipravených metodik a „implementace“ předem daných kurikul (...) Je kladen nepřiměřený důraz na vzdělávání učitelů jako managerů a vykonavatelů předem daného obsahu a na metodické kurzy, které zřídka dávají studentům možnost analyzovat ideologická východiska a základní zájmy, které ovlivňují způsob vzdělávání pedagogů.

(MacLaren, 1998, str. 1)

Vzdělávání je od podstaty politickou záležitostí. Způsob, jakým jsou občané vzděláváni, souvisí s obrazem společnosti, po které toužíme, a ke které svou práci směřujeme. Jaký druh školy chceme a jaké společnosti směřujeme, to jsou stěžejní otázky v pozadí jakéhokoli vzdělávacího rozhodnutí. Je velice důležité vnímat politický rozměr vzdělávání. Ten je častokrát skryt pod falešnou neutralitou pedagogiky, která se tváří „vědecky“ a „neutrálně.“

Vzdělávání vždy souvisí s politickým projektem pro jednotlivce a pro společnost. „Co se učit“ a „kdo má učit“ jsou hlavní body vzdělávací agendy politiků. Náplň osnov a způsob vzdělávání a výběru učitelů jsou nepochybně významnými faktory rozvoje vzdělávacího procesu. Výchova však není záležitostí techniků ani expertů, ale lidským procesem, v němž učitelé hrají klíčovou roli a mají mnoho co říci a mnoho toho na práci.

Jaká je role, kterou vzdělávací normy přisuzují učitelům a studentům?

Jsou zákony tvořeny na demokratickém základě?

Jsou výsledkem sociální diskuse?

Je demokracie principem inspirujícím tvorbu a implementaci vzdělávacích zákonů?



informace

Při diskusi o vzdělávací politice musíme vzít v úvahu **tři různé dimenze**.

1.- První z nich, „kritická“ úroveň, se týká vzdělávacích projektů navrhovaných rozličnými politickými činiteli na mezinárodní, evropské nebo místní úrovni. Tyto projekty, ve formě doporučení, pracovních podkladů, vyhlášek, politických deklamací atd., mají často značný vliv na veřejné mínění a přispívají k podpoře společenské diskuse nebo k rozvoji všeobecných programů či akcí.

Jedním z příkladů této úrovně politiky je následující Prohlášení evropských ministrů školství k interkulturnímu vzdělávání (*Stálá konference evropských ministrů školství: Interkulturní vzdělávání: management diverzity, posilování demokracie*. Atény, Řecko, 10. až 12. listopadu 2003 / Declaration of European Ministers of Education on Intercultural Education (Standing Conference of European Ministers of Education: *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*):

My, evropští ministři školství 48 členských zemí Evropské kulturní úmluvy, svolaných při příležitosti 21. zasedání Stálé konference v Aténách na dny 10. až 12. listopadu 2003, přijímáme následující Prohlášení:

1. Na tomto symbolickém místě jejího zrození znovu zdůrazňujeme, že demokracie – politický systém sdílený všemi členskými státy – je výchozí hodnotou pro stávající i budoucí generace;
2. Všímáme si diverzity našich společností v otázkách etnicity, kultury, jazyků, náboženství a vzdělávacích systémů;
3. Jsme si vědomi společenských konfliktů a neshod, které mohou vyplývat z koexistence různých hodnotových systémů;
4. Chceme zachovat multikulturní povahu evropské společnosti a vyvarovat se situace, ve které globalizace přispívá k prohlubování procesů vyčleňování a marginalizace;
5. Jsme si vědomi znepokojujícího přetrvávání xenofobních a rasistických praktik, násilí a netolerance v našich společnostech, které mají někdy vliv na vzdělávací instituce;
6. Uznáváme více než padesátiletou práci Rady Evropy na teorii a praxi rozvoje demokratické výchovy:
 - prostřednictvím aplikování základních hodnot Organizace, především lidských práv, pluralitní demokracie a vlády zákona;
 - prostřednictvím výuky k demokracii, jako jednoho z cílů evropské vzdělávací politiky, především od prvního Summitu hlav států a vlád (Vídeň, říjen 1993);
 - prostřednictvím využití bohatých zkušeností Rady Evropy získaných díky jejím prioritním vzdělávacím projektům;

- vykonáváním mandátu daného Radě Evropy po druhém Summitu hlav států a vlád (Štrasburk, říjen 1997), který uznal vzdělávání jako prioritu v rozvoji demokracie a lidských práv;

7. Uznáváme důležitost interkulturního vzdělávání a jsme si vědomi zásadního přispění Rady Evropy k udržení a rozvoji jednoty a diverzity našich evropských společností;

8. Znovu zdůrazňujeme naši oddanost Evropské kulturní úmluvě jako základnímu textu pro evropskou spolupráci na poli výchovy a vzdělání a jsme oddáni myšlence praktické realizace tohoto prohlášení:

- V úzkém sepětí s 50. výročím platnosti Úmluvy, které připadá na rok 2004;
- S podporou hledání možností pro koncipování dalšího protokolu, který by aktualizoval text Úmluvy, aby byly vzaty v úvahu nejvýznamnější změny nastalé v posledních desetiletích, jakož i budoucí priority v oblasti výchovy a vzdělání;

9. S potěšením zaznamenáváme vývoj a výsledky projektů a aktivit v současnosti realizovaných Radou Evropy, především:

- Začlenění „Dne vzpomínky na holocaust a prevence zločinů proti lidskosti“ a nového projektu o „Evropské dimenzi ve výuce dějepisu,“ věnovaného klíčovými datům v historii evropského kontinentu do rámce Doporučení REC (2001) 15 Výboru ministrů k „Vyučování dějepisu ve 21. století“;
- Úspěch projektu „Evropského roku jazyků“ a následného „Evropského dne jazyků“, který každý rok připomíná hodnoty jazykové rozmanitosti a posiluje interkulturní vzdělávání;
- Spuštění projektu „Nová interkulturní výzva pro výchovu: náboženská rozmanitost a dialog v Evropě,“ který významně přispěje k dosažení vzájemného porozumění, respektu a schopnosti společného života;
- Zahnutí projektu „Vzdělávání romských/ cikánských dětí,“ který upozorňuje na principy interkulturního vzdělávání, do rámce Doporučení REC (2001) 4 Výboru ministrů;
- Program věnovaný strategiím a iniciativám pro demokratické vzdělávání, organizovaný v součinnosti s institucemi vyššího vzdělávání a věnovaný boloňskému procesu, lisabonské konvenci (vypracované ve spolupráci s Unescem), účasti na řízení, zajišťování kvality a veřejné zodpovědnosti, a to v rámci celoživotního učení;
- Projekt věnovaný „výchově k demokratickému občanství a lidským právům,“ projekt, který by měl probíhat v průběhu „Roku občanství prostřednictvím vzdělávání“ a dále, díky implementaci Doporučení REC (2002) 12 a rozvoji konceptu učení se demokracii;

10. Vyzýváme Radu Evropy:

- aby přiznala obecně větší důležitost výchově a, s využitím svých významných zkušeností v této oblasti, aby se efektivně starala o aspekty svého pracovního programu, které se týkají, mimo jiné, vzdělávací politiky, výuky dějepisu, jazykové politiky a výchovy k demokratickému občanství;
- aby pokračovala ve spolupráci na poli výchovy k občanství a demokracii v duchu základních principů organizace;
- aby učinila učení se demokracii a interkulturní vzdělávání klíčovými komponenty vzdělávací reformy a soustředila se ve svém pracovním programu na zlepšení kvality vzdělávání v reakci na výzvy představované rozmanitostí našich společností;

11. Žádáme Radu Evropy, jako organizaci s cennými zkušenostmi v oborech managementu diverzity, interkulturního vzdělávání a kvalitního vzdělávání, aby své vzdělávací programy a pracovní metody upravila způsobem, který by zohlednil následující strategie a dal těmto aktivitám čerstvý impuls tím, že bude vyvinut koherentní, proveditelný a ucelený akční plán. S ohledem na to by Rada měla:

- znovu zahájit koncepční výzkum interkulturního vzdělávání s cílem adaptovat terminologii a jasně definovat obsah a kontext interkulturního vzdělávání;
- pomoci vybudovat porozumění evropské dimenzi výchovy a vzdělávání v kontextu globalizace, podporou respektu k lidským právům a diverzitě, podkladů pro management diverzity, otevřenosti jiným kulturám, mezináboženského dialogu a „evropsko-arabského dialogu“;
- posílit úsilí v oblasti obsahu učebních metod a vzdělávacích pomůcek, aby členské státy měly k dispozici příklady výchovných nástrojů, které umožní vzít v úvahu interkulturní dimenzi kurikula;
- vyvinout analytické nástroje a identifikovat a rozšiřovat příklady správného postupu, zdůrazňujícího interkulturní a pluralitní přístupy, prostřednictvím školských učebnic;
- vyvinout programy zaměřené na komunikaci a vzájemné porozumění, zejména prostřednictvím jazyka, učení a prostřednictvím podpory uvědomění si přidané hodnoty jazykové diverzity pro multikulturní společnosti;
- podporovat členské státy v zavádění interkulturní dimenze do jejich vzdělávacích politik, aby byl zajištěn náležitý ohled na dialog mezi kulturami;
- podporovat výzkum zaměřený na sociální a kooperativní učení, s cílem zohlednit „učení se žít spolu“ a interkulturní aspekty v rámci všech výukových aktivit;
- podporovat iniciativy a experimenty s demokratickým řízením ve školách, jmenovitě prostřednictvím partnerství, účasti mládeže a spolupráce s komunitami, rodiči a občanskou společností;
- rozvíjet prostředky pro zajištění kvality inspirované výchovou k demokratickému občanství, s ohledem na interkulturní dimenzi, a vypracovat ukazatele kvality a nástroje pro sebehodnocení a rozvoj pedagogů;
- identifikovat modely správného postupu v oblastech demokratického řízení a zajišťování kvality ve školách a připravit jejich potenciální uživatele na to, aby je byli schopni používat;
- podporovat interkulturní vzdělávání a management diverzity v rámci jejího programu „Školení pedagogického personálu“ a podporovat členské země v zapojení do tohoto programu prostřednictvím pořádání seminářů na témata přímo související s cíli současné deklaráce;
- vypracovat a podporovat pracovní metodiky, které jsou vhodné pro zahrnutí principů nediskriminace, pluralismu a ekvity do vzdělávacích a školících programů jednotlivých zemí;
- uznat potenciál ICTs jako nástrojů pro podporu interkulturního učení v globálním kontextu;
- vyvinout vzdělávací strategie a pracovní metody pro přípravu učitelů na řešení nových situací ve škole, které jsou důsledkem diskriminace, rasismu, xenofobie, sexismu a marginalizace, a metody pro řešení konfliktů nenásilným způsobem;
- podporovat rozvoj odborných schopností učitelů, s ohledem na schopnosti spojené s rolí pomocníka, zprostředkovatele, poradce, partnera a manažera lidských zdrojů;
- posilovat globální přístup k fungování institucí, s cílem vytvořit komunitu studentů, s ohledem na skryté kurikulum, atmosféru školy, organizační étos školy a neformální výchovu;
- podporovat členské státy, aby uznali, že management diverzity není problém omezený na prostředí školy, ale že se týká celé společnosti, zejména s ohledem na politiku implementovanou v sociální, rodinné a migrační oblasti;

12. Vyzýváme Radu Evropy aby zorganizovala „Evropský rok občanství prostřednictvím výchovy“ (2005), který umožní využít a implementovat úspěchy Rady Evropy na poli výchovy k demokracii;

13. Uznáváme specifický příspěvek Rady Evropy k výchově k demokracii a přejeme si, aby se mezi touto organizací a jejími partnery (především EU, Unesco a OECD) vytvořily nové prostory pro spolupráci;

14. Podporujeme existující globální projekty věnované rozvoji výchovy a vzdělání, jako např. „Education for All“/ „Vzdělání pro všechny“ (Dakarský akční plán), „Quality Lifelong Learning“/ „Kvalitní celoživotní učení“, „Education for Sustainable Development“/ „Výchova

k udržitelnému rozvoji“ (jako např. United Nations Decade on Education for Sustainable Development / Dekáda OSN věnovaná výchově k udržitelnému rozvoji) a „Education for Democratic Citizenship and Human Rights“/ „Výchova k demokratickému občanství a lidským právům“;

15. Jsme rozhodnutí učinit potřebné změny, abychom zohlednili interkulturní vzdělávání jako důležitou součást našich vzdělávacích politik; to zahrnuje náležité změny na úrovni kurikula, řízení školy a vzdělávání učitelů.

2.- Zákony a normy tvoří druhou, „normativní,“ úroveň vlivu politiky na praxi. Předpokladem je, že jsou inspirovány určitým druhem politického projektu. Jejich cílem je organizace vzdělávacího systému a definice minimální a společné náplně kurikula, jakož i postupů pro výběr pedagogů.

3.- Třetí úroveň, spojená s vlastní praxí, se vztahuje ke specifickým opatřením, které vzdělávací činitelé (včetně učitelů) rozvíjí s cílem aplikovat zákony a normy.

Často nalézáme značné rozdíly mezi tím, co je prohlašováno, a tím, co je regulováno zákony, jakož i mezi mandátem zákona a jeho implementací. Jeden příklad se vztahuje k implementaci vyrovnávacích opatření. Vyrovnávací opatření ve vzdělávání jsou založena na politickém projektu, který tvrdí, že se snaží o sociální rovnost, jejich původní myšlenkou je poskytovat specifickou vzdělávací péči studentům se zvláštními potřebami, kompenzovat jejich „nedostatky“ a dosáhnout rovnosti možností pro všechny studenty. V praxi ovšem vyrovnávací opatření vedou k zavádění „speciálních“ tříd, soustřeďujících a segregujících nepřizpůsobivé nebo slabší studenty, kterým je poskytována snížená úroveň výuky. V konečném důsledku se tím se zvětšuje propast mezi nimi a ostatními, „běžnými“ studenty.

Modelem společnosti, která na základě interkulturního vzdělávání směřuje k nalezení rovnováhy mezi jednotlivcem a společností, mezi diverzitou a rovností, mezi rovnoprávností a svobodou. Je to inkluzivní společnost, kde rozdíl znamená pouze rozdíl, nikoli nedostatek nebo hrozbu.

Jak blízko či daleko má evropská společnost k interkulturnímu modelu?

Do jaké míry je interkulturní vzdělávání v evropských zemích realizováno?

Následující text je vyňat z analýzy *Needs Assessment Report on Intercultural Education* (2003), vypracované týmem INTER v přípravné fázi před sepsáním tohoto průvodce:

„Prvním problémem při shromažďování dokumentace Evropské unie k tomuto tématu byl fakt, že jsme našli jen velmi málo odkazů pomocí popisných či vyhledávacích termínů, které představují základní pojmy v našem oboru, jako například: interkulturní vzdělávání, kulturní diverzita, kulturní mediace atd. Z tohoto důvodu jsme byli nuceni uchýlit se k dalším příbuzným vyhledávacím termínům (i přesto, že jsou omezující) jako například: přistěhovalec, integrace menšin atd. V kontextu politiky EU, zaměřené na podporu evropské soudržnosti a na dosažení nového pojetí evropského občanství, spojené – ne vždy zjevně – s interkulturním zaměřením, jsme vysledovali dva hlavní směry, oba spojené s oblastí výchovy a vzdělávání:

- Rozvoj jazykových dovedností, vícejazyčnost jako způsob dosažení interkulturní evropské identity.
- Boj proti rasismu a xenofobii.“

K těmto dvěma směrům evropské politiky se řadí ještě třetí, základní směr: *rozvoj interkulturního vzdělávání*, vycházející z hledání a tvorby nového pojetí kultury. Odráží se v některých prohlášeních, např. výše zmíněné aténské deklaraci (2003) nebo „Posudku Výboru regionů k „Interkulturnímu vzdělávání““ / „DICTAMEN of the Committee of the Regions on the „Intercultural Education““ (1997).

Další důležitý aspekt evropské politiky, ačkoli se přímo netýká oblastí výchovy a vzdělávání, upozorňuje na přistěhovaleckou politiku jednotlivých členských zemí, která je často v rozporu s deklaracemi EU, které vystupují na obranu lidských práv a zasazují se za rozvoj principů rovnosti a za nutnost přijímat opatření proti diskriminaci a sociální exkluzi, a které se zaměřují na řadu rozličných otázek, mimo jiné na problematiku kulturní diverzity. Návrhy EU směřující k zajištění integrace přistěhovalců, které byly zprvu založeny na specifických opatřeních zaměřených na přistěhovalce ze třetích zemí, s cílem přiblížit jim jazyk a kulturu hostitelské země EU, též obsahují uznání určitých práv, mimo jiné práva na vzdělání a ochranu vlastní kulturní identity pomocí podpory znalosti jejich mateřského jazyka. Nejnovější prohlášení o sociální integraci imigrantů již nicméně vznášejí požadavek na povědomí nesegregovanosti, které by mělo vycházet z využívání stejných postupů a služeb, za stejných podmínek jako pro zbytek populace.

1.- Pokud jde o tuto problematiku, z místních zpráv můžeme vyvodit, že v podstatě všechny země vykazují zobecněný zájem o **jazykovou integraci**, a že všechny mají vypracované jazykové programy, obvykle pro výuku většinového jazyka. Existuje také určitá míra ohledu k mateřským jazykům; v některých zemích se jedná pouze o formální ohled, v jiných zemích ovšem existují vládou podporované programy pro výuku menšinových jazyků (ale vždy s důrazem na důležitost osvojení si většinového jazyka jako prostředku integrace).

Následují některé příklady rozporů mezi legislativně zakotveným ohledem na menšinové jazyky a povinnou výukou hlavních jazyků:

- Lotyšští absolventi středních specializovaných a odborných škol musí při postupu na vyšší stupeň složit zkoušku z oficiálního jazyka.
- V Norsku jsou opatření pro osoby hovořící menšinovými jazyky pouze dočasná. Jejich působnost končí, když si žák osvojí dostatečné jazykové znalosti, aby mohl pokračovat ve většinové výuce.

Identifikujte hlavní pojmy používané v právních ustanoveních ve vaší zemi/ městě/ komunitě. Rozeberte, jakou skutečnost odrážejí.

Pracuje váš školský systém s rozčleňováním studentů podle schopností („system stream“)?

Jak je toho dosaženo?

Jsou takto uspořádány všechny školské systémy? Jaké problémy s sebou může nést tato praxe?

2.- Pokud jde o druhou základní oblast zájmu evropské legislativy, tedy o **boj proti rasismu a xenofobii**, můžeme z místních zpráv vyvodit, že principy tolerance (zde musíme poukázat na to, že termín „tolerance“ implikuje diskriminaci), nediskriminace a respektu k ostatním jsou základem všech legislativních opatření. Na tomto místě můžeme poukázat na dva různé problémy: jeden z nich se vztahuje k používání termínu „tolerance“, který s sebou nese určitou míru nadřazenosti většinové společnosti vůči menšinám; druhý z nich se vztahuje k obtížnosti nalezení konkrétních opatření pro potírání rasismu. Na dalších řádcích předkládáme některé příklady, které jsou zjevně nedostatečné, zejména kvůli svému dočasnému charakteru a přílišné povrchnosti:

- **Britská** Komise pro rasovou rovnost (The Commission for Racial Equality) vydala „Zásady pro praxi ve vzdělávání pro odstranění rasové diskriminace ve vzdělávání pro Anglii a Wales“ („Education Code of Practice for England and Wales for the Elimination of Racial Discrimination in Education“ (www.cre.gov.uk/gdpract/ed_cop_ew.html)). Jedná se však pouze o příručku pro učitele, která není součástí kurikula.
- V **České republice** vláda podporuje několik projektů a kampaní proti rasismu, jedná se však většinou o hudební festivaly a výstavy. „Varianty“, významný program pro interkulturní vzdělávání, zahrnuje mediální kampaň nazvanou „Be kind to your local nazi.“
- V rámci EU byla přijata řada norem a rezolucí směřujících k odstranění a prevenci rasismu, xenofobie a segregace. To je případ rezoluce k reakci vzdělávacích systémů na problémy rasismu a xenofobie (1995). Tato opatření se nicméně vyvinula nezávisle na migračních politikách jednotlivých členských zemí, které vyústily ve významnou pracovní diskriminaci, s dopadem na životní podmínky pracovníků „bez papírů“, přicházejících ze zemí mimo Unii.

3.- Pokud jde o třetí klíčové opatření, tedy rozvoj interkulturního vzdělávání, odkazy na tento pojem v dokumentech EU, jakož i v místních zprávách analyzovaných pro tento dokument, jsou stále značně omezené. Jeden z nejbližších termínů jsme našli ve zprávě z Anglie, jedná se o: „inkluzivní vzdělávání.“ Následuje výňatek z této zprávy:

„V Anglii musí každý předmět v kurikulu splňovat čtyři hlavní výukové požadavky: inkluzi, jazyk, ICT a zdraví a bezpečnost. Požadavek inkluze je založen na třech následujících principech:

1. Zadávání přiměřených výukových úkolů
2. Zohledňování rozličných výukových potřeb dětí
3. Překonávání potenciálních překážek učení a hodnocení jednotlivců a skupin žáků.

Třetí princip se vztahuje k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nebo postižením, nebo k žákům, kteří se učí angličtinu jako doplňkový jazyk.“

Toto je opět příklad „rétorického diskurzu.“ Byli bychom překvapeni, kdyby změnu vedoucí k dosažení skutečných výsledků dokázalo iniciovat pouhé poskytování příkladů správných postupů.

Pokud jde o návrh „Evropského prohlášení z Atén“ / „European Statement of Athens“ (2003) na nalezení a vytvoření nového pojetí kultury (zahrnuto ve třetím klíčovém opatření), všimáme si, že nenásleduje žádné upřesnění, jak toho dosáhnout. Opět se zde tedy objevuje podezření, zda se nejedná jen o další příklad „rétorického diskurzu.“

Ačkoli je interkulturní vzdělávání v šíři rozličných programů a opatření EU obsaženo řídko a nerovnoměrně, nejnovější přístupy se začínají přibližovat k zaměření na interkulturalitu jako jedinou možnou cestu ke skutečnému občanství založenému na demokratických hodnotách. Nepochybně bude muset nastat významný obrát v politice EU, od stávajícího ukotvení v ekonomických parametrech, směrem k začlenění nových kulturních a společenských hodnot.

Zdá se nám, jako by všechny diskurzy týkající se diversity obsahovaly určitý podtón strachu z odlišností. Jako by menšiny byly navzdory svému původu považovány za hrozbu národním identitám a jejich domnělé homogenitě. Menšinové rozdíly tedy musí být „tolerovány“, ale zároveň jim musí být ukázána cesta k plné integraci do většinové společnosti. Vypadá to, jako by péče o minority nejčastěji ústila do obecného vzorce, který většinou vede k posílení identity majoritní společnosti.

Hlavní závěry analýzy jsou následující:

- Právních dokumentů věnovaných interkulturnímu vzdělávání není příliš mnoho. Dokumenty zabývající se kulturní diverzitou a rovností v kontextu Evropské unie ve většině případů upřednostňují soudržnost a dosažení nového pojetí evropského občanství.
- Samotné pojetí diversity užívané v zákonech a/nebo normativních dokumentech lze považovat za diskriminační, neboť: a) škatulkuje lidi a dává jim nálepky, b) odděluje určité skupiny studentů od ostatních, kteří jsou považováni za „standardní,“ a konečně c) zdůrazňuje určité rozdíly a skrývá ostatní, které mohou být pro výchovu a vzdělání studentů stejně důležité. Tato opatření ve svém důsledku řeší otázku diversity do jisté míry diskriminačním způsobem. Jako dobrý příklad tohoto přístupu zde mohou opět posloužit již zmíněná vyrovnávací opatření.

Proč je tak velký rozdíl mezi politickým diskurzem a implementací zákonných opatření?

Jak můžeme porozumět tomuto rozdílu, abychom se vyvarovali rétorického diskurzu o vzdělávacích cílech a odlišné praxi?

Je velice důležité identifikovat ekonomické a politické zájmy, které jsou v pozadí procesu regulace a implementace vzdělávacích politik. Tyto zájmy (od zájmů redaktorů učebnic k manipulacím politických stran, od korporativních zájmů učitelů k požadavkům pracovního trhu) vymezují konflikt mezi deklarovanými cíli a skutečnými úkoly výchovy (viz modul 1).

Demokratické společnosti směřují k souladu s požadavky interkulturní společnosti. Demokracie však není jednohlasný, ale komplexní koncept. Demokracie je vlastně víc než jen koncept, je to projekt, který je třeba rozvíjet. Sestává z návyků a schopností, které je třeba kultivovat. Demokratické smýšlení není přirozené, nevzniká spontánně.

Demokraté se nerodí, ale formují se v procesu výchovy (...) Demokraté jsou muži a ženy, kteří jsou oddáni myšlence soužití na základě vlády lidu a nikoli autoritářství, myšlence autentického kulturního pluralismu, a nikoli útlaku ve jménu politické jednoty, a bezmezná víře ve svobodu, zákon, spravedlnost a rovnost jakožto morálními základům života společnosti.

(Banks, 1996)

Demokratické smýšlení je základním charakteristickým rysem občana.

Lidé, kteří hájí své názory na schůzi městské rady, se chovají jako občané. Lidé, kteří jen házejí lístky papíru do krabice, nebo mačkají tlačítka nejednají jako občané; jednají jako spotřebitelé, vybírají si mezi předem připravenými politickými tématy, s nimiž nemají co do činění.

(Hess, 1979, citováno Parkerem, 1996)

Má škola, jako taková, co do činění s rozvojem demokratického smýšlení?

Může občanská výchova ve škole přispět k proměně společnosti?

Občanství není stav, ale zkušenost, kterou je třeba si osvojit. Základ kurikula musí směřovat ke vzdělávání pro demokracii, tzn. „Občanské výchově“ (viz Slovníček). V definici občanské výchovy se opět projevují dva přístupy: pasivní, učící přizpůsobivosti a poslušnosti, založený na předávání faktů o vládách, ústavách, povinnostech a odpovědnosti řádného občana; druhý přístup učí budoucího občana aktivně se podílet na chodu demokratické společnosti, tj. chápat politické myšlenky a konflikty a rozvíjet demokratické postoje a hodnoty, včetně vůle k zaujetí kritického stanoviska ke stávajícímu stavu.

Jaké jsou návyky a schopnosti, které charakterizují demokratického občana? Kubow, Grossman a Ninomiya (1996) je definovali takto:

- Schopnost nahlížet problémy a přistupovat k nim z pozice občana globální společnosti
- Schopnost spolupráce s ostatními a převzetí odpovědnosti za vlastní role/ povinnosti v rámci společnosti
- Schopnost chápat, přijímat, oceňovat a tolerovat kulturní rozdíly
- Schopnost kritického a systémového myšlení
- Ochota řešit konflikty nenásilnou cestou
- Ochota měnit životní styl a spotřebitelské návyky pro ochranu životního prostředí
- Citlivost vůči otázkám lidských práv a schopnost vystupovat na jejich obranu
- Ochota a schopnost účastnit se politického dění na místní, národní a mezinárodní úrovni.

Rada Evropy se též stará o rozvoj občanské výchovy. Následuje výtah z hlavních směrnic Evropských ministrů školství pro tento předmět:

| Výchova k demokratickému občanství Rada Evropy | Doporučení REC (2002) 12 Výboru ministrů členským státům ohledně „výchovy k demokratickému občanství“ | Deklarace Evropské konference ministrů školství. Krakov, Polsko, říjen 2000 |
|---|--|--|
| | Lze říci, že výchova k demokratickému občanství v sobě zahrnuje jakékoli formální nebo neformální výchovné či vzdělávací aktivity, včetně výchovy v rodině, jež umožňují každému jednotlivci, aby ve svém životě žil a jednal jako aktivní a zodpovědný občan, respektující práva ostatních. Výchova k demokratickému občanství, jak je definována v tomto doporučení, zahrnuje specifické disciplíny a rozmanité oblasti vzdělávání a vzdělávací instituce ve členských státech, v závislosti na jejich individuálním tradičním přístupu k oblasti školství a výchovy. Konkrétně se tak vzdělávání pro demokratické občanství | Výchova k demokratickému občanství je založena na mnohostranném a na proces orientovaném přístupu k občanství, jež zahrnuje následující oblasti: <ul style="list-style-type: none"> • Politickou – účast na procesu rozhodování a výkonu politické moci; • Právní – uvědomění si a |

| Výchova k demokratickému občanství Rada Evropy | Doporučení REC (2002) 12 Výboru ministrů členským státům ohledně „výchovy k demokratickému občanství“ | Deklarace Evropské konference ministrů školství. Krakov, Polsko, říjen 2000 |
|---|---|---|
| Definice a cíle | <p>může vztahovat například na vzdělávání občanské, politické či k lidským právům, aniž by se tím jeho záběr kompletně vyčerpával. Pro splnění základních cílů výchovy k demokratickému občanství je třeba věnovat pozornost následujícím úkolům:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Podpora multidisciplinárních přístupů a aktivit spojujících občanskou a politickou výchovu s výukou historie, filozofie, náboženství, s jazykovým vzděláváním a sociálními vědami. Dále je třeba podpořit všechny předměty, které zaujmají postoje etické, politické, sociální, kulturní a filozofické, a to buď ve smyslu svého aktuálního obsahu nebo nabízených možností či dopadů na demokratickou společnost; • Propojení osvojování znalostí, postojů a schopností a upřednostňování těch oblastí, které odrážejí základní hodnoty, k nimž se hlásí Rada Evropy, jmenovitě otázky lidských práv a vlády zákona; • Věnování zvláštní pozornosti utváření ohleduplných postojů, které jsou nezbytné pro život v multikulturních společnostech, které respektují odlišnosti a jsou ohleduplné ke svému okolí, procházejícímu rychlými a mnohdy nepředvídatelnými změnami. | <p>uplatňování občanských práv a povinností;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kulturní – respektování všech lidí, základní demokratické hodnoty, respekt vůči sdílené i odlišně pojištěné historii a tradici a přispívání k mírovým interkulturním vztahům; • Sociální a ekonomickou – obzvláště boj proti chudobě a vyčleňování, zvažování nových forem práce a rozvoje komunit, a dále toho, jakým způsobem může ekonomika posílit demokratickou společnost; • Evropskou – uvědomění si jednoty a diversity evropské kultury a učení se žít v evropském kontextu; • Globální – uznávání a podporování globální provázanosti a solidarity. |
| Přístupy učební a vyučovací metody | <p>Znalosti, postoje, hodnoty a klíčové kompetence, jak jsou popsány výše, nemohou být skutečně a efektivně osvojeny bez pomoci různorodých vzdělávacích metod a přístupů v demokratickém prostředí. Toto osvojování by mělo být podpořeno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skrze aktivní spoluúčast žáků, studentů, pedagogického sboru a rodičů na demokratickém vedení výchovného prostředí, jmenovitě vzdělávacích institucí; • Podpořením demokratického étosu ve výukových metodách a vztazích, utvářených v kontextu učení; • Podporou metod orientovaných na žáka, včetně projektového vyučování, vycházejícího z kolektivně sdílených cílů a kolektivně naplňujícího tyto cíle. Projekty tohoto typu mohou být stanoveny jako cíl ve třídách, školách, místních, regionálních, národních, evropských nebo mezinárodních společenstvích nebo v různých organizacích občanské společnosti, angažujících se ve výchově k demokratickému občanství (nevládní organizace, podniky, profesionální organizace); • Podporou výzkumu, osobního rozvoje a iniciativy; • Přijetím takového přístupu ke vzdělávání, který bude úzce propojovat teorii s praxí; • Zapojením studentů do osobního i kolektivního hodnocení jejich výuky, zejména v rámci výše uvedených projektových metod; • Podporou výměn, setkávání a partnerství mezi žáky, studenty a učiteli z různých škol, za účelem zlepšení vzájemného porozumění mezi jednotlivci; • Podporou a posílením takového vzdělávání a přístupu podporujícího vědomí ve společnosti zvláště mezi žáky a studenty, které jsou prospěšné pro klima tolerance a respektu ke | <p>EDC: (Výchova k demokratickému občanství)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je celoživotní vzdělávací proces • Je sociálním učením, to jest učením se pro společnost, ve společnosti a o společnosti, a učením se pospolitosti; s tím souvisí demokratizace výuky prostřednictvím zaměření se na studenta a na jeho/její autonomii a odpovědnost v procesu výuky, z čehož plyne také důraz na reciprocitu procesu výuky a učení se • Je dosažena prostřednictvím rozmanitých, vzájemně propojených a křížících se výukových přístupů, například občanské výchovy, nauky o lidských právech, interkulturního vzdělávání, výchovy k míru a globálnímu porozumění a mediální výchovy; • Je založeno na zkušenosti a praxi; • Vyžaduje otevřené |

| Výchova k demokratickému občanství Rada Evropy | Doporučení REC (2002) 12 Výboru ministrů členským státům ohledně „výchovy k demokratickému občanství“ | Deklarace Evropské konference ministrů školství. Krakov, Polsko, říjen 2000 |
|---|--|---|
| | kulturním a náboženským rozdílům; <ul style="list-style-type: none"> • Sbližování formální a neformální výchovy; • Nastolením občanského partnerství mezi školou a rodinou, komunitou, pracovištěm a masmédií | kurikulum, které zahrnuje spoluúčast a interaktivní přístup, založené na učení ze zkušenosti, aktivitě a spolupráci; <ul style="list-style-type: none"> • Probíhá v širokém spektru formálních a neformálních výchovných prostředí, jež je čím dál více zapotřebí vzájemně propojit - rodiny, školy a univerzity, vzdělávání dospělých, pracoviště a podniky, nevládní organizace, místní komunity, média, kulturní a volnočasové iniciativy; • Je posíleno trvalým hodnocením, zvláště sebehodnocením studentů. |
| Dovednosti a schopnosti | Schopnost: <ul style="list-style-type: none"> • řešit konflikty nenásilnou formou; • bránit svůj názor; • naslouchat, porozumět a správně vyložit názory druhých; • uznávat a přijímat rozdíly; • rozhodovat se, zvažovat možnosti a podrobovat je etické analýze; • společného sdílení odpovědnosti; • nastolit konstruktivní, neagresivní vztahy s ostatními; • rozvíjet kritický přístup k informacím, myšlenkovým vzorcům a filozofickým, náboženským, sociálním, politickým a kulturním konceptům, jež jsou zároveň neodmyslitelně spjatý se základními hodnotami a principy Rady Evropy. | Dovednosti a schopnosti pro demokratické občanství: <ul style="list-style-type: none"> • jsou součástí společenských a životních dovedností; • kladou rovnocenný důraz na znalosti a hodnoty, na postoje a schopnost aktivního zapojení se do demokratické společnosti; • implikují, že by se občané měli učit poznávat svou vlastní svobodu, nezávislost a tvořivost, být si vědomi svých práv a povinností a být schopni týmové spolupráce a mírumilovného dialogu a jednání; • jsou stavebními kameny vzdělávacích strategií pro demokratické občanství; • je třeba se jim učit, udržovat je a neustále je obnovovat, a to v každém věku. |



aktivity a podněty

Aktivita 1

Pozorně si přečtete „Aténskou deklaraci evropských ministrů školství“ uvedenou v informační sekci. Odpovězte na tyto otázky:

- Jaké je pojetí diverzity vyjádřené v tomto dokumentu?
 - Dokázali byste najít nějaký rozpor nebo nesoulad ve srovnání s interkulturním pojetím diverzity? Vysvětlete svoji odpověď.
 - Řekli byste, že evropská doporučení jsou aplikována ve vašem místním kontextu? Proč?
 - Jste si vědomi příkladů postupů, které jsou v souladu s evropskými doporučeními k interkulturnímu vzdělávání? Můžete je popsat?
 - Pokud je naším cílem rozvinout doporučení k interkulturnímu vzdělávání ve škole, jaká by podle vašeho názoru měla být přijata rozhodnutí? Jaké druhy aktivit a zdrojů by měly být podporovány?
-

Aktivita 2

Ke stěžejním bodům vzdělávací politiky patří kritéria a procedury (vzdělávání učitelů, zkoušky, akreditace), které vzdělávací systémy používají pro výběr učitelů.

- Jaké jsou tyto procesy ve vaší zemi / městě / komunitě?
 - Jaké jsou požadavky na učitele ve státní sféře?
 - Co si o těchto požadavcích myslíte?
 - Jsou vyhovující z interkulturního hlediska? Pokud ano, proč?
-

Aktivita 3

Rada Evropy uzavřela Evropskou úmluvu o lidských právech a základních svobodách již v roce 1950. V článku 9 této listiny je zakotvena svoboda vyznání jako společný základ pro všechny státy.

(Zdroj: Jean Monnet Pracovní podklad 13/03. Lasia Bloß. **European Law of Religion – organizational and institutional analysis of national systems and their implications for the future European Integration Process**)

Nyní si přečtete následující zprávy z médií a analyzujte je jednotlivě z hlediska výše zmíněné Evropské úmluvy o lidských právech.



Obrázek 1: Lila a Alma Levy.

Lévi Soul upřesnila: „Učinily jsme ústupky, rozhodly jsme se nosit barevné šátky a čádky, je pro nás ale nepřijatelné, aby byly vidět naše vlasy, uši a krk.“

Německý spolkový ústavní soud včera zakázal muslimským učitelům nošení hidžábu, islámské pokrývky hlavy, v průběhu vyučování; zatímco zákony spolkových zemí to nezakazují. Rozhodnutím nejvyššího soudu v Karlsruhe tento již pět let trvající konflikt napříč všemi německými soudními instancemi nekončí.

(El País 25.9. 2003)

Ve stále sekulárnější společnosti je přirozeně spousta lidí bez jakéhokoli vyznání. Kontroverzní bavorský zákon, který nařizuje, že v každé třídě má být vyvěšen kříž, byl s úspěchem soudně napaden ateistickými rodiči dítěte, navštěvujícího jednu ze škol, kterých se toto nařízení týkalo. V rozsudku z 21. dubna 1999¹ spolkový správní soud podpořil právo rodičů na ateismus na základě článku 4 (1) německé ústavy. Soud došel k závěru, že prostý fakt, že si rodiče nepřáli, aby jejich dcera byla vystavena jakýmkoli náboženským vlivům, je dostatečným důvodem pro to, aby ředitelství školy bylo nuceno kříž odstranit².

¹ BVerwG 6 C 18.98, 21. dubna 1999

² Již v roce 1995 spolkový ústavní soud rozhodl, že umístění kříže ve třídách porušuje článek 4 (1) německé ústavy. Příslušný bavorský zákon, vyžadující umístění kříže ve všech třídách, tím byl prohlášen za neústavní a tedy neplatný, BVerfG – BvR 1087/91, 16. května 1995. Spolkový ústavní soud dne 24. září 2003 rozhodl ve prospěch muslimské učitelky Fereshty Ludin, ovšem s námitkou, že *Bundesländer* / spolkové země budou moci přijímat zákony zakazující nošení náboženských symbolů.

V některých zemích nepředstavují šátky na první pohled žádný problém. Školy ve Velké Británii, Španělsku, Nizozemsku a některých skandinávských zemí dovolují studentům a pedagogům jejich nošení. V Belgii a v Itálii neexistují zákony, které by něco takového zakazovaly, ačkoli školské orgány mají pravomoci o takových otázkách rozhodovat.

Pokud se nad situací zamyslíme a vezmeme v úvahu poskytnuté informace o vzdělávacích politikách Evropské unie zaměřených na diverzitu, vyvstávají před námi některé otázky:

- Jaký je Váš názor na tuto problematiku?
- Co by se v podobné situaci stalo ve Vaší zemi?
- Je tato skutečnost podle Vašeho názoru v souladu se směrnicemi Evropské unie a s články Úmluvy o lidských právech věnovanými výchově a otázkám rovnosti?
- Pokud jde o francouzský článek o nošení šátku, jaká další řešení mohla být navržena?

Můžete si zjistit, jestli ve Vaší zemi existuje v těchto otázkách nějaká dohoda s určitými náboženskými skupinami.



návrhy na spolupráci

NÁVRH 1

Podívejte se na informace o vzdělávacích systémech v Evropě, publikované na stránkách www.eurydice.org. Můžete zde nalézt detailní informace o politických a ekonomických soustavách jednotlivých zemí. Pokuste se nalézt odkazy na interkulturní vzdělávání a občanskou výchovu.

Do které politické dimenze (kritické, normativní, praktické) spadají Vaše zjištění?

Pokuste se vytvořit vztahy mezi různými kritickými a normativními dokumenty, jakož i mezi nimi a vlastní praxí.

Zaznamenejte své závěry.

NÁVRH 2

Prostudujte si právní normy Vaší země týkající se výchovy a vzdělání.

Pokuste se identifikovat zákony, normy, doporučení a další legislativní dokumenty, které se zcela či částečně věnují otázce rozdílů či interkulturního vzdělávání.

NÁVRH 3

Internetové stránky projektu Atlántida www.proyecto-atlantida.org obsahují zdroje použitelné pro reflexi situace veřejného školství a navrhují postupy, jak posílit demokratické hodnoty ve škole.

- Znáte podobné stránky nebo projekty ze svého bezprostředního okolí?
- Jaké jsou hlavní předpoklady a ideje, které navrhují?
- Jak mohou ovlivnit Vaši každodenní praxi?

NÁVRH 4

Zorganizujte se svými kolegy diskusní skupinu věnovanou odborné roli učitele:

- Jakou odborností musí učitel disponovat? (technik, odborník na hlavní předmět, pedagog...)
- Může být každý člověk dobrým učitelem?
- Jaké by měly být osobnostní rysy učitele?
- Jaký by byl nejlepší postup pro výběr učitelů?
- Jakého vzdělání by se jim mělo dostat?

NÁVRH 5

Inscenovaný výstup ke vzdělávací politice

Vytvořte čtyři skupiny:

1) Ministerstvo školství – ministr a úřednictvo – 2) Učiteléské odbory – koordinátor syndikátu a vedoucí poboček – 3) Sdružení rodičů – ředitel a zástupci školy – 4) Klub menšinových kultur – sekretář a členové klubu.

Každá skupina by měla být střední velikosti, ne více než šest lidí. Tyto čtyři skupiny se nejprve setkají, aby si připravily výstup a vybraly mezi sebou zástupce. Po této přípravě jsou zástupci připraveni k výstupu.

(Hypotetický případ)

Výstup začíná článkem z celostátních novin, který obviňuje ministerstvo školství z toho, že věnuje větší prostředky na střední vzdělávání přistěhovaleckých studentů, než jakých se dostává dětem z většinové populace. Článek také naznačuje, že **učitelé menšinových jazyků nemají dostatečnou kvalifikaci a navíc jsou lépe placeni než běžní pedagogové**. To vyvolalo protest národního sdružení rodičů. Svaz učitelů zároveň pohrozil stávkou v případě, že učiteléské platy nebudou okamžitě zvýšeny. Ministr se rozhodl řešit situaci svoláním schůzky zúčastněných stran.

Pravidla:

- Každá skupina obdrží důvěrné instrukce (viz níže)
- Výstup by se měl pokusit nalézt řešení jednotlivých požadavků, se kterými by se zúčastněné strany mohly ztotožnit
- Ministerstvo otevře debatu a každá skupina pak předloží své stanovisko (3 až 5 minut času pro každou skupinu)

- Po patnáctiminutové diskusi by ministerstvo mělo přijít s kompromisním řešením a vyzvat všechny strany, aby s ním vyjádřily souhlas
- V tomto bodě výstup končí

V následné fázi rozboru postupujte následujícími kroky:

- Zaznamenejte, jaká omezení musí vzdělávací politika řešit
- Zaznamenejte, jaké by měly být cíle ministerstva školství
- Pokuste se přijít s řešením výše zmíněného dilematu
- Prodiskutujte a dohodněte se na prioritách ministra školství v oblasti hodnot a cílů (seřaďte podle důležitosti)

Důvěrné instrukce

Ministerstvo školství

Jste si vědomi, že menšinová učitelé jsou ohodnoceni vyšší hodinovou mzdou než ostatní pedagogové, ale zároveň také toho, že první skupina není v řádném zaměstnaneckém poměru. Povinnost výuky menšinových jazyků ukládá ustanovení ústavy, nikoli však nutně pro děti přistěhovalců. Ministr financí vám přirozeně radil nesouhlasit s dalším zvýšením platů učitelů, neboť předchozí zvýšení o 3,5 procenta se odehrálo před pouhými čtyřmi měsíci, když vedení odborů protistrany odsouhlasilo váš návrh a zavázalo se po celý rok nepodnikat žádné protestní akce. Vaším jediným cílem je vyřešit tuto situaci a pokud to bude možné, vydat společné prohlášení pro tisk.

Učiteléské odbory:

Zdá se Vám nefér, že nekvalifikovaní a nedostatečně kvalifikovaní učitelé dostávají vyšší plat než Vaši členové. Je to v rozporu se zákoníkem práce, který předepisuje stejnou odměnu za stejnou práci. Navíc jste přišli o mnoho členů a chcete této příležitosti využít k jejich znovuzískání. Očekáváte zvýšení platů o minimálně 6 procent a povinné přezkoušení učitelů menšinových jazyků. Někteří učitelé navíc uvádějí, že v případě určitých jazyků je výuka v mateřském jazyce neúčinná a zbytečná, protože děti neumějí správně ani mluvit, natož číst a psát tímto jazykem základní školní docházkou v národním jazyce.

Rodiče:

Podporujete stanovisko novin: Z jakého důvodu by měl stát vynakládat více prostředků na děti přistěhovalců než na Vaše vlastní? Daně přece platíte Vy! Zahanbuje Vás, jak hluboce se v poslední době snížila úroveň výuky a citujete hodnotící zprávu (přesně?), ze které vyplývá, že Vaše země spadla o deset míst a nyní se nachází na 17. (například) místě v Evropě.

Klub menšin:

Dětem z menšinových skupin je ústavně zaručeno právo na výuku v jejich mateřském jazyce – toto ustanovení bylo státem dosud opomíjeno. Určitá úroveň jazykové výuky je nyní dostupná pouze přistěhovaleckým komunitám ve městech, i když pouze večerně a mimo školní rozvrh. Platy jazykových asistentů jsou výrazně nižší než tržní platy překladatelů a tlumočnicků a vy máte potíže pro tato místa najít lidi. Výsledkem je, že jste najali právníky pro zahájení soudního sporu u Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku.



plánování a adaptace kurikula

V rámci snahy o zahrnutí jednotlivých skupin do rámce školní komunity bychom se nyní měli mimo jiné zabývat zohledněním rozdílných myšlenek, citlivostí atd. ve formování vnitřních pravidel a norem, nejenom z jejich pozice ve vztahu k moci, náboženství, jazyku či pohlaví, ale také například z estetického hlediska, nebo dalších vyjádření, jejichž omezení nebo dokonce zákaz může vyústit v negativní reakci.

K dokončení této části Průvodce vám navrhujeme následující aktivity:

1. Shromážděte dokumenty související s plánováním kurikula na vaší místní úrovni. Můžete použít dokumenty z vaší vlastní školy, nebo dokumenty získané v informačním centru, knihovně atd. (ve Španělsku se může jednat například o dokument „*Proyecto de Centro*“/ „Školní projekt“).

- Vyhovuje dokument požadavkům interkulturního přístupu? Vysvětlete svoji odpověď.
- Co byste doporučili proto, aby dokument tyto požadavky splňoval?

2. Kurikulum občanské výchovy musí být založeno na diskusi: klíčovou aktivitou by měla být debata o etických otázkách a doporučení vhodných veřejných kroků. Vypracujte projekt skutečné diskusní aktivity ve vaší třídě.



\ onkrétní prameny a doplňující odkazy

Internetové stránky

http://www.coe.int/T/e/Cultural_Co-operation/Education/E.D.C. Internetové stránky Projektů Rady Evropy pro vzdělávání k demokratickému občanství (EDC). Obsahuje evropské směrnice k tomuto důležitému tématu.

www.eurydice.org. Databáze vzdělávacích systémů v Evropě

Knihy/ články

Prohlášení evropských ministrů školství k interkulturnímu vzdělávání (Stálá konference evropských ministrů školství: *Interkulturní vzdělávání: Management diversity, posilování demokracie*. Atény. Řecko, 10. – 12. listopadu 2003)

Prohlášení k rasismu, rase a předsudkům, schválené Všeobecnou konferencí OSN pro vzdělání, vědu a kulturu UNESCO v Paříži dne 27. října 1978.

Parker, Walter C. (ed.): *Educating the democratic mind./ Vychovat demokratické myšlení*. State University of New York Press, New York 1996

Cogan, John J.; Derricott, Ray (eds.): *Citizenship for the 21st century. An International perspective on Education./ Občanství pro 21. století. Mezinárodní perspektiva ve vzdělávání*. Kogan Page, London 2000

MacLaren, Peter: *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education/ Život ve školách. Úvod ke kritické pedagogice v základech vzdělávání*. Addison Wesley Publishing Company, Harlow 1998

Kubow, P.; Grossman, D.; Ninomiya, A. *Multidimensional citizenship: Educational policy for the 21st century./ Multidimenzionální občanství: Vzdělávací politika pro 21. století*. In: J. J. Cogan a R. Derricott, (eds.): *Citizenship for the 21st century: An international perspective on education*, (str. 115 – 133). Kogan Page, London 1998



otázky k zamyšlení a hodnocení

Místní vzdělávací politika

Pedagogické sbory ve školách (státních i soukromých) v řadě evropských zemí nejsou stejně kulturně rozmanité jako žactvo...

- Je to případ Vašeho města?
- Jaké politické nebo participativní zdroje mají umožňující Vám účast na formování řešení směřujících k vyvarování se segregace studentů (z důvodů prospěchu, kulturní identity, náboženství, socioekonomické úrovně, pohlaví atd., mají učitele ve Vaší oblasti?

Učitelský sbor

V řadě evropských zemí existuje tendence sestavovat učitelský sbor způsobem, který reflektuje okruh, který zahrnuje i jinou než pouze dominantní kulturu.

- Je to případ vaší oblasti?
- Jsou ve Vaší oblasti přítomni učitelé z odlišných kulturních okruhů?
- Jaké postupy by bylo možné aplikovat pro zajištění reprezentativnější, širší a různorodější sestavy učitelského sboru?

Normy a zákonodárství

Začněte situací ve své zemi – jaké mají Vaši učitelé prostředky pro spoluúčast v rámci kolektivních rozhodovacích procesů nebo v rámci školních administrativních struktur?



hodnocení a kvalita

Sociologické analýzy překážek a mechanismů omezujících sociální mobilitu došly k jasnému závěru: školy, zejména jejich systémy hodnocení a známkování, jsou hlavními prostředky sociální diferenciacce a stratifikace.

(**Cardinet**, in: Fernández Pérez, 1994)

Bez hodnocení by neexistovala kategorie školní úspěšnosti a neúspěšnosti. Obě jsou výslednicemi technik, intuicí a odhadů, které mají učitelé k dispozici pro hodnocení a klasifikaci svých studentů.

(**Perrenaud**: Tvorba školního úspěchu: od kurikula k metodám evaluace, 1995)

V tomto modulu se budeme zabývat některými klíčovými otázkami spojenými s hodnocením a posouzením výukových a učebních procesů. Zaměříme se na jejich roli a důsledky ve výchově a vzdělání.



k zamyšlení

Jaká jsou Vaše očekávání?

Vysoká či nízká očekávání ze strany učitele mohou mít na studenty významný vliv:

„Když si Vaši studenti sedají do lavic první školní den, nepochybně Vám v myslí problesknou určité rychlé dojmy: *Ta vypadá nadšeně a chytře... Ten už má teď myšlenky bůhví kde... Její třídní z druhého stupně říká, že je problémová; jsem zvědavý/á, jestli bude dělat potíže?*

Jsme chybující bytosti, je tedy přirozené, že vynášíme soudy, pozitivní i negativní. Socioekonomický status dítěte, jazykové schopnosti, předchozí výkony, vzhled, hmotnost a nespočet dalších faktorů může mít nenápadný vliv na to, jak žáky vnímáme. Mnoho lidí si však neuvědomuje, že tyto naše prvotní dojmy se často mohou stát „sebenaplňujícími proroctvími.“ Student označený za „nadaného“ může uspět, zatímco student zaškatulkovaný jako „problémový“ nebo „slabý“ by mohl zaostávat. Jakou roli však my jako učitelé hrajeme v ovlivňování těchto okolností?“

(Ann **Gazin** http://teacher.scholastic.com/products/instructor/Aug04_expectations.htm)

Kulturní diverzita a studijní úspěšnost

„Jedním z nejzávažnějších a nejcitlivějších problémů v dnešních Spojených státech je otázka toho, jak vyjít vstříc vzdělávacím potřebám kulturně a jazykově různých studentů. Pokud budou současné trendy v oblasti dosahování vzdělání pokračovat, miliony studentů (...) neobdrží vzdělání dostačující pro plné zapojení do ekonomického a občanského života země.“

Rozdíly ve studijní úspěšnosti dětí se začínají projevovat v raném věku. Podle programu „National Assessment of Educational Progress“ (NEAP) („Národní hodnocení vzdělávacího pokroku“) studenti z rodin se špatným socioekonomickým zázemím a děti z multietnických rodin trvale vykazují nižší úspěšnost ve studiu matematiky a jazyků ve srovnání s národním průměrem. Rozdíly se s postupem do vyšších ročníků dále prohlubují. Čím déle určité děti zůstávají ve škole, tím větší je rozdíl mezi jejich školní úspěšností ve srovnání s bílými studenty příslušejícími ke střední třídě. Šance na školní úspěšnost chudých a menšinových studentů se postupně a nevyhnutelně snižují, s tím jak jsou směřováni na trajektorie neúspěchu (Alexander a Entwisle, str. 1, 1988). (...) ignorováním rozdílů mezi dětmi – jejich zkušeností, přesvědčení, tradic, zvyklostí – školy omezují svou vlastní schopnost tyto děti vzdělávat.“

(Barbara T. **Bowman** <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrsrp/le0bow.htm#author>)

Platí tohle i ve Vaší zemi?

Kdo je systematicky vylučován ze vzdělávání?

Slavný experiment popsany v Rosenthalově a Jacobsonově¹ práci *Pygmalion in the classroom* (je známý též jako tzv. „Oak School experiment“) jasně ukázal dopad očekávání učitelů na chování a úspěšnost dětí. Mezi dětmi ze sociálně slabých rodin, z dělnických rodin nebo z rodin s odlišným sociálním a etnickým zázemím je příliš mnoho příkladů slabých žáků či „propadlíků.“ Podívejte se blíže na vyšší stupně vzdělání ve Vaší zemi: jaké procento studentů zastupuje skupiny nebo komunity, které se nepodřizují většinovým hodnotám a modelům chování dominantní skupiny nebo skupin ve Vaší společnosti? Děje se tak, protože jsou inherentně neschopní učení? Nebo je to tak, že vzdělávací systém v případě velkého procenta studentů selhává? Jaké jsou mechanismy v pozadí této neschopnosti uspokojit potřeby všech dětí?

Děti do školy přicházejí s rozdílnými životními zkušenostmi a očekáváními. Světy, v nichž žijí, se neopírají o stejná přesvědčení a postoje a ani nekladou důraz na stejné dovednosti (viz moduly 2 a 4). Neštěstím je, že pokud se tyto postoje a přesvědčení liší od hodnot vyznávaných školou, většinou dochází k penalizaci takových studentů prostřednictvím procesu hodnocení, dalších dimenzí školní organizace (modul 7) či používaných výukových strategií (modul 8).



„Aby bylo hodnocení spravedlivé, všichni teď splníte stejný úkol – musíte vyšplhat na tamhle ten strom.“

¹ Rosenthal, R.; Jacobson, L.: *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development.* / *Pygmalion ve třídě: očekávání učitele a intelektuální rozvoj žáků.* Rinehart and Winston, New York 1968. Shrnutí knihy naleznete v sekci „History of Education: Selected Moments of the 20th Century“ / „Historie vzdělávání: vybrané momenty 20. století.“ internetových stránek Daniela Schugurenského, adresa: http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1968rosenjacob.html

Učitelé často používají pro všechny děti stejná hodnotící kritéria. Vyžadují od nich plnění stejných úkolů, bez ohledu na jejich vlastnosti, zázemí, nebo vstupní podmínky (tzn. jazyk, očekávání, se kterými přicházejí do školy, předchozí zkušenosti atd.). My je hodnotíme podobně: stejné zkoušky, stejné písemky pro všechny studenty. Jak tvrdí popisek k obrázku, cílem tohoto jednání je spravedlivé zacházení se všemi. Jasně však vidíme, že tento způsob není spravedlivý ani v nejmenším. Co třeba odvážná rybička, tuleň, slon... podle současného vzdělávacího diskurzu uplatňovaného v mnoha zemích, by i oni měli být schopni (v případě, že dostatečně tvrdě pracovali) na ten strom vyšplhat. Pokud by to bylo z důvodů jejich fyzické konstituce naprosto nemožné, je zde ještě jedna častá alternativa, jak ospravedlnit jejich neschopnost uspět – považovat je za handicapované. V takovém případě by od takového úkolu byli osvobozeni, neboť jejich fyzická kondice a schopnosti jim na strom vylézt nedovolují.

Vůbec není zohledněn fakt, že každý z nich je jiný, a že úkol byl vytvořen jen pro ty, kteří jsou potenciálně schopni na strom vyšplhat (bez ohledu na užitečnost tohoto úkolu). Takoví jedinci jsou potom považováni za „normu,“ za standard, kterým jsou poměřováni všichni ostatní. Ti, kteří nejsou schopni na něj vylézt, jsou buď handicapovaní nebo líní. Rozdíly nejsou považovány za výhodu. Tento příklad je úmyslně nadsazený, ale lze jej bez problémů převést do běžné třídy, kde je každé dítě jiné (viz modul 2). Tyto rozdíly jsou však buď viděny v negativním světle, nebo nejsou brány v úvahu vůbec. Odlišná hodnotící kritéria jsou většinou aplikována na studenty se zvláštními potřebami. Takový přístup by ovšem měl platit pro všechny studenty v rámci povinné školní docházky. Standardy by neměly být snižovány a mělo by být zajištěno, aby všichni studenti měli skutečnou šanci rozvinout svůj vlastní potenciál. Udržení vysokého očekávání a standardů pro každého studenta je zcela zásadním úkolem. Cíle povinné školní docházky, diskutované v modulu 1, by měly být přítomné v hodnocení dětí a výukových a učebních procesů.

Byli jste vy sami jako studenti někdy hodnoceni odlišně od Vašich spolužáků?

Z jakého důvodu? Jak to probíhalo? Jaké jste z toho měli pocity?

Jaké byly následky?

Přemýšleli jste jako učitelé o tom, že byste své studenty hodnotili podle rozdílných kritérií?

O jaké studenty by šlo, všechny, nebo jenom některé?

Je hodnocení prováděno v souladu s cíli stanovenými na začátku pololetí, hodiny atd.?

Jsou tyto cíle smysluplné pro všechny studenty?

V předchozích vybraných textech a obrázcích je kladen důraz na hodnocení studentů. V tomto modulu se však budeme soustředit i na hodnocení dalších zásadních aspektů, které jsou často opomíjeny. Jedná se například o výukový proces nebo o strukturální uspořádání školy, tedy o hlediska, která jsou širěji diskutovaná v rámci modulů 7 a 8.



informace

Hodnocení výukového a učebního procesu je jedním z nejdůležitějších prvků pro zajištění kvalitního vzdělání a je zároveň ovlivněno naším pojetím vzdělání. Základem hodnocení by měla být myšlenka na obohacení celého vzdělávacího procesu. Je třeba analyzovat jeho klíčové aspekty a činit potřebné změny, pokud se objeví nějaké rozpory během cesty k žádoucí situaci.

Tento obecný cíl je však často opomíjen. Výsledky externího hodnocení vzdělávacího systému jako by vůbec nebyly reflektovány; většinou jsou oznamovány povrchním způsobem, neexistuje zpětná vazba a nemají dopad na změnu stávajících postupů a metod. Méně častá interní hodnocení obvykle vypadají velice podobně, pokud nejsou uskutečněna ve spolupráci s pedagogickým sborem a na základě předem dohodnutých jasných a flexibilních kritérií. Aktivní učitelé tak mohou spolupracovat na zdokonalení výukových a učebních procesů prostřednictvím pohledu na svou vlastní praxi z různých perspektiv a hledáním cest, jak ji obohatit.

V tomto modulu se budeme zabývat některými otázkami spojenými s rolí a funkcí při hodnocení – koho, co, jak a kdy hodnotit. Na rozdíl od studentů jsou učitelé a výukové metody podrobovány hodnocení jen zřídka. Studenti jsou navíc většinou hodnoceni především s ohledem na schopnost zapamatovat si a opakovat pojmy. Jiné schopnosti a postoje nejsou považovány za příliš důležité. Většinou hodnotíme učení zbavené kontextu jakékoli konkrétní a smysluplné situace.

Hodnocení schopností studentů je navíc příliš často založené na subjektivním posuzování fyzického vzhledu, chování k ostatním, jazyka a kombinace sociálních faktorů, které zahrnují příjmy, vzdělání rodičů a strukturu rodiny, počet sourozenců a stupeň závislosti na sociálních službách (Jackson a Cosca, 1974). Studenti, kteří nezapadají do „normy,“ jsou většinou diagnostikováni jako žáci s problémovým chováním nebo obtížemi v učení. Tento fenomén jsme se snažili ilustrovat obrázkem v předchozí sekci. Rozdíly v kulturním zázemí jsou pedagogy často vnímány ve smyslu nedostatečnosti nebo patologie (Axelson, str. 226, 1999). Nedostatečná znalost oficiálního jazyka školy je tak například považována za jazykový „deficit“ a je často spojována s kognitivním deficitem (jazykové rozdíly jsou obecně vnímány jako nedostatky).

Velmi málo učitelů záměrně nebo vědomě diskriminuje studenty na základě jejich sociokulturních charakteristik. Je ovšem pravda, že v mnoha případech je jejich chování a přístup k dětem z odlišných zázemí diskriminační, i když jen nevědomě nebo nezáměrně. Učitelé mají předsudky, pokud jde o chování a stupeň schopností různých „kategorií“ dětí. Tyto stereotypy (týkající se společenského postavení, pohlaví, národnosti, etnicity atd.) neovlivňují pouze postoje a chování učitelů, ale také kurikulum, styly výuky a metody hodnocení. Selektace a segregace studentů, jakož i studijní neúspěch, představují následky zavedeného způsobu hodnocení. Bylo by možné se jich vyvarovat, a tím významně změnit naše školní

praxe. Proto je tak důležité kriticky reflektovat naše metody hodnocení a posuzování a snažit se o jejich větší spravedlivost.

Funkce hodnocení

Jaké jsou funkce hodnocení?

Jaké jsou jeho cíle a důsledky?

Vzdělávací systém je součástí rozsáhlejšího systému společnosti jako takové, který do značné míry určuje funkce hodnocení prostřednictvím ideologických a axiologických předpokladů. Tyto funkce nejsou vždycky zjevné, existuje určitá „odvrácená strana“ hodnocení, která je latentní nebo je považovaná za přirozenou, domněle prostá jakýchkoli subjektivních soudů. Tato neutralita je však jen zdánlivá, neexistuje neutrální hodnocení stejně jako neutrální výchova. Hodnocení budí dojem, že reaguje na společenské požadavky akreditace znalostí, výběru, klasifikace a na kontrolu jednotlivců a škol samotných. Jak říká Tomlinson (1994), vzdělávací systémy fungují jako výběrové mechanismy od chvíle, kdy ustaví způsob a stupeň vzdělání a dovedností, které musí student zvládnout. Kritéria pro hodnocení těchto znalostí jsou velice důležitá, neboť určují stupeň zvládnutí těchto dovedností a způsobilost nutnou pro postup k vyššímu vzdělání, pracovnímu uplatnění nebo odbornému vzdělání.

Jestliže hodnocení v rámci povinné školní docházky slouží jako mechanismus selekce a klasifikace, představuje v podstatě antisociální praxi. Jediným způsobem, jak tomu předejít, je demokratizovat vztahy ve výchově a vzdělávání, podporovat aktivní účast všech, kteří jsou procesem hodnocení přímo ovlivněni (studenti, učitelé, personál školy, rodiče, komunita) a umožnit jim podílet se na následujícím rozhodování. Tím, že včas identifikuje specifické potřeby a vyjde jim vstříc, a tím, že poskytne zpětnou vazbu k výukovým strategiím a procesům a výsledkům učení by mělo hodnocení sloužit pro informování a k obohacování výukového a učebního procesu. Hodnocení by zkrátka mělo být pozitivní a konstruktivní. Nemělo by sloužit pouze jako prostředek akreditace znalostí, selekce nebo kontroly.

Výstupy hodnocení mohou mít rozdílné důsledky, záleží na jejich účelu, způsobu použití a následných procedurách. Tvoří základ podstatných rozhodnutí ve škole, jakými jsou například:

a) „*Tracking*“ (viz modul 7) a/nebo *seskupování*

Jedním z důsledků hodnocení je segregace studentů, kteří nejsou schopni zvládat běžnou výuku, nebo těch, kteří nedosahují minimálních stanovených cílů různými způsoby. Někdy jsou takoví žáci umísťováni ve zvláštních třídách nebo ve specializovaných programech zaměřených na poskytování vzdělání studentům, kteří po absolvování povinné školní docházky nebudou pokračovat v dalším vzdělávání. Může jim být též poskytnuta doplňková asistence od speciálních pedagogů. Ta v některých případech probíhá v rámci třídy, ale častěji spíše mimo ni. Existuje celá řada příkladů těchto druhů specifických programů: doučování, „spojovací“ třídy („*aulas de enlace*“, provizorní třídy soustřeďující přistěhovalecké studenty bez dostatečné znalosti školního jazyka), pomocné skupiny atd. Většinou vedou ke stigmatizaci dětí, které jsou do nich zahrnuty, a k jejich další segregaci od většinových spolužáků.

Z interkulturního hlediska (s vědomím, že to není vůbec jednoduché) by bylo záhodno snažit se nalézt jiné inkluzivnější způsoby pomoci takovým studentům. Takové způsoby, které by je nevydělávaly a poskytl jim stejné možnosti společné práce se spolužáky v běžné třídě. Měli bychom se, v rámci většinové třídy, pokoušet vytvořit učební prostředí, do kterého by všechny děti zapadly, a které by jim dalo příležitost rozvinout své možnosti. Pokud však přece jen dojde k oddělení, měly by být separovaným studentům poskytnuty možnosti pro interakci s většinovou skupinou.

b) Rozhodnutí o postupu studentů

Jednou ze základních funkcí hodnocení je rozhodování o postupu studentů do vyššího ročníku. Jsou dvě nejrozšířenější možnosti: a) vázat postup do dalšího ročníku na splnění daných cílů; nebo b) automatický postup studentů do vyššího ročníku i v případě, že nedokázali splnit minimální dané cíle. První způsob je nastaven tak, aby přiměl všechny studenty dosáhnout stejných cílů ve stejnou dobu. Druhý způsob zohledňuje rozmanitost stylů a tempa učení dětí a pokouší se upravit výukové procesy tak, aby reflektovaly potřeby studentů. Pro úspěšné uvedení této metody do praxe je ovšem nezbytné zásadním způsobem modifikovat celý vyučovací a učební proces tak, aby se předešlo neustálému selhávání studentů.

c) Rozhodnutí o zlepšení

Jedním z hlavních cílů hodnocení ve výuce by mělo být zdokonalování vyučovacích procesů. Předpokládá analýzu procesu, zaměřenou na identifikaci toho, co s ohledem na cíle vzdělávání (viz modul 1) funguje, a co nikoli, a také toho, co považujeme v rámci vyučování a učení (viz modul 4) za nejlepší. Následující oddíly se budou detailněji zabývat tím co, koho a jak hodnotit abychom napomohli zlepšit naši praxi v souladu s interkulturním přístupem.

Koho a co hodnotit

Koho jako učitel většinou hodnotíte?

Jste někdy sami podrobováni hodnocení?

Provádí Vaše škola pravidelné hodnocení svých strukturálních dimenzí, metod, personálu atd.?

Hodnotíte pravidelně svoji vlastní práci?

Například metody a postupy, které používáte ve třídě, ať už jsou nebo nejsou vhodné pro všechny Vaše studenty, součinnost s ostatními pedagogy atd.... Pokud ano, jak to děláte?

(Formální hodnocení na základě souboru daných kritérií – neformálně, průběžně dle Vašeho vlastního uvážení, hodnocení kolegů...)

Hodnocení se většinou soustřeďuje výhradně na výsledky učení – na hodnocení úspěšnosti – spíše než na samotný proces. Navíc má tendenci zdůrazňovat znalosti pojmů na úkor jiných hledisek. My však musíme kromě studentů soustředit pozornost též na učitele a další personál (tj. poradenské pracovníky), styly a metody jejich učení nebo metody hodnocení. Je též důležité mít na paměti další strukturální dimenze, jako například vztahy rodina – škola, vztahy s komunitou, parametry školní organizace atd., které jsou diskutovány v modulech 3 a 7.

Můžeme tedy odlišit různé úrovně nebo předměty hodnocení: učení studenta (hodnocení), vyučovací/ učební proces (nebo hodnocení učitele) a škola (hodnocení školy jako celku).

Činitelé hodnocení by měli být stejní jako v případě vyučovacího/ učebního procesu. Učitelé a žáci hrají v procesu hodnocení stěžejní roli: mohou hodnotit sami sebe, hodnotit se navzájem a hodnotit výukový proces. Hodnocení jako „proces systematického posuzování prvku s cílem učinit rozhodnutí o zlepšení“ dává plný smysl, pokud jsou všichni zainteresovaní schopni přispívat k obohacení daného procesu a účastnit se na důležitých rozhodnutích, které učiní učení smysluplnějším pro všechny studenty. Do tohoto procesu by měli být zahrnuti i rodiče a další důležité členové komunity.

Byli jste někdy hodnoceni svými studenty?

Vzali jste získané informace v úvahu? Jak?

Pokud jste tímto způsobem ještě nikdy nebyli hodnoceni, proč jste takovou možnost nepodporovali?

V závislosti na předmětu hodnocení (učitelé, škola, studenti atd.) se nyní pojdme soustředit na to, co hodnotit. Měli bychom vést v patnosti, že jakákoli naše volba bude ovlivněna naším pojetím vzdělávacích cílů a toho, co považujeme za důležité v rámci vyučovacího/ učebního procesu.

- **Co hodnotit ve vztahu k učitelům a škole?**

Mnoho učitelů se drží tradičních a konvenčních výukových metod i přesto, že jsou si vědomi nutnosti změnit nebo zlepšit svoji práci (s pomocí kooperativního učení, spoluprací s kolegy, s rodinami atd.). Určitá deziluze ze systému nebo dokonce zklamání ze studentů, nedostatek motivace nebo zájmu, osobní důvody, obtíže atd., způsobují, že někteří učitelé se izolují od okolí uvnitř vlastní třídy. Pro zmírnění této tendence by v rámci učitelského sboru měly být podporovány společné akce a iniciativy zaměřené na podporu kritických a pozitivních postojů k průběžnému zdokonalování učitelské práce.

Je nutné se vyvarovat bezdůvodných obav z hodnocení naší práce. Jako profesionálové v oblasti výchovy a vzdělání jsme povinni vyhovět potřebám našich klientů, jakož i našim vlastním potřebám. Velmi účinnou strategií pro identifikaci toho, co bychom mohli změnit a vylepšit, je naslouchání hlasu studentů a jejich rodin. Musíme zlepšit naši schopnost nakládat s nejistotou a nejednoznačností. Musíme také být ochotni se změnit, dělat svou práci lépe.

K dalším dimenzím, které lze v rámci třídy hodnotit, patří: používané učebnice a materiály, obsah kurikula (ve vztahu k jeho naplňování a hodnocení), vzájemné vztahy mezi spolužáky a vztahy mezi žáky a učitelem, a další aspekty, které ovlivňují proces učení (viz modul 8). K aspektům mimo školní třídu, které mají významný vliv na vyučovací/ učební proces a na konečnou úspěšnost studentů, dále patří například přidělené zdroje, kurikulum (formulované na národní, regionální nebo lokální úrovni), organizace třídy a školy (viz modul 7), strategie pro postup do vyššího ročníku, kritéria hodnocení, metody pro výběr pedagogů, spolupráce učitelů či kontakty s rodinou a komunitou (viz modul 3).

Je nutné si ujasnit základní kritéria pro hodnocení všech těchto aspektů. Doporučujeme Vám pročíst si moduly věnované struktuře a organizaci školy a vyučovacím a učebním strategiím (viz moduly 7 a 8).

Po pročtení modulů 7 a 8 se ve spolupráci s dalšími kolegy pokuste definovat některá kritéria pro hodnocení Vaší vlastní pedagogické praxe a dalších dimenzí školy.

- **Co hodnotit ve vztahu ke studentům?**

Hodnocení a výuka by měly jít ruku v ruce. Naše kritéria pro hodnocení by v tomto smyslu měla vycházet ze vzdělávacích cílů, které považujeme za stěžejní. Látka musí být studentům přístupná (modul 8) a kritéria pro hodnocení musí být jasně představena na samém začátku. Studenti musí předem vědět, jakým způsobem budou hodnoceni. Při rozhodování o látce, která má být hodnocena, činíme rozhodnutí na základě našeho konceptuálního zázemí. Z hlediska interkulturality musíme mít na paměti, že v různých společnostech a skupinách je vědění budováno různými způsoby. Měli bychom to při výběru hodnotících kritérií a metod brát v úvahu.

Znalosti a zkušenosti, které si děti s sebou přinášejí do školy se liší v závislosti na jejich zázemí. Tyto odlišnosti se odrážejí v některých rozdílných přístupech k úkolům a ke komunikaci. Pro učitele je tím pádem velice důležité, aby si byli vědomi různých způsobů, kterými lze přistupovat k identickým faktům či problémům. Jak tvrdí Stourman a Francis (1994), pokud se příliš soustředíme na hledání „jediných správných“ vysvětlení, můžeme snadno opominout dítě, které k problému přistupuje z neobvyklého úhlu.

Důraz na verbální složku hodnotícího procesu nás též může přivést k přezírání způsobů, kterými dítě demonstruje své znalosti (kromě toho, že studenti, kteří neovládají plynně oficiální jazyk(y) školy, se nebudou náležitě vyjadřovat). Pokud škola oceňuje rozmanitost znalostí a zkušeností, které si děti s sebou nesou, bude tato rozmanitost s větší pravděpodobností vzata v úvahu při plánování kurikula.

„Podle mě, nejlepším způsobem, jak rozlišit mezi užitečným a neužitečným hodnocením, je soustředit se na to, zda bere v úvahu celý proces učení, či jestli pouze izolovaně zaznamenává splnění jednotlivých úkolů. Není to jen otázka kontrastu mezi formativním a sumativním hodnocením. Jako rodiče i jako učitele mě nejvíce zajímají informace o tom, **jak** se dítě něco naučilo, **jak** učinilo pokrok ve vědeckém, jazykovém nebo matematickém porozumění. Žádné zaškrtnuté políčko ve standardizovaném testu mi takovou informaci nedá. K tomu je potřeba záznam pozorování s komentářem.“

(Burgess-Macey, str. 47, 1994²)

Tento citát jasně ukazuje důležitost koncentrace na proces, spíše než na výsledky učení. Poukazuje též na užitečnost záznamů (například typu používaného učiteli na prvním stupni)

²Burgess-Macey, C.: *Assessing young children's learning.* / Posuzování učení malých dětí. In: Keel, P. (ed.): *Assessment in the Multi-ethnic Primary classroom.* / Posuzování v multietnické první třídě. Trentham Books, London 1994

pro učitelovo porozumění a plánování pokroku dítěte. K vedení takového záznamu se výborně hodí hodnocení portfolia (viz Aktivita 5 a sekce pramenů).

Vzdělávací cíle zahrnují mnohem více než jen pouhé osvojení pojmových znalostí. Postoje, dovednosti, postupy (formulace problému, interpretace tabulky), kritické myšlení, logické uvažování, pracovní návyky, hodnoty, to vše je součástí výuky ve škole, a to vše by při hodnocení mělo být bráno v úvahu. Hodnocení by se nemělo omezovat na testy, které podávají informace o tom, co si dítě mechanicky osvojilo (většinou memorováním pojmů a jejich opakováním nebo výběrem správné možnosti), tím méně pak na testy, které se soustřeďují na to co student neví.

Cílem hodnocení by navíc nemělo být dávat studentům známky za účelem prokazování nebo zaznamenávání jejich úspěchů. Nemá smysl dávat žákům známky a přitom se nestarat o mezery v jejich učebním procesu. Hodnocení by mělo konstruktivně reflektovat, co se dítě doopravdy učí, a jaké má schopnosti. Pokud přijdeme na něco, co se dítě nenaučilo, výsledky hodnocení by nám měly pomoci zajistit, že se taková věc vyřeší. V případě nutnosti musíme upravit naše výukové metody způsobem, který dovolí dítěti dosáhnout požadovaných cílů.

Výkazy o dosažených znalostech definovaných národními kurikuly (např. ve Velké Británii, Španělsku atd.) nebo jiné kontrolní listy používané v hodnocení studentů neberou vždy ohled na specifika v učení jednotlivých dětí. Nedávají nám ucelený přehled o procesech, které student zapojuje při zpracovávání informací. Stejně otázky mohou být vzneseny ke standardizovaným testům.

Jaká kritéria používáte pro hodnocení a posouzení svých studentů?

Jsou tato kritéria všem studentům jasná?

Na jaký typ cílů a obsahů kladete důraz?

Zahrnujete do hodnocení studentů vedle výsledků také proces, jakým jich bylo dosaženo?

Pohovořte s několika studenty učitelství a snažte se zjistit, jaká jsou jejich kritéria pro hodnocení studentů.

Berou při jejich hodnocení v úvahu rozličné druhy obsahů (postoje, dovednosti, koncepty/pojmy)?

Pokud se soustřeďují pouze na znalosti pojmů, pomozte jim uvědomit si, jak je důležité vzít v úvahu všechny druhy cílů, nikoli pouze cíle směřující k osvojení pojmů. Všechny cíle musejí být v rovnováze a musejí být zahrnuty do závěrečného hodnocení.

V interview můžete pokračovat položením následujících otázek, nebo si je můžete zodpovědět sami:

Jaká je Vaše definice úspěšnosti?

Jaké mají školní známky dopad na studenta?

Může student s příznivým postojem a ochotou spolupracovat, ovšem s nedostatečnými znalostmi látky v určitém předmětu „projít“?

Jaké obtíže a tlaky pociťujete ve vztahu k hodnocení?

Jak je řešíte?

Jak a kdy hodnotit

Hodnocení lze provádět před započítím vyučovacího a učebního procesu, během něj a po jeho skončení. Všechny tyto etapy jsou důležité, ačkoli z interkulturního hlediska jsou za stěžejní považovány první dvě.

Zhodnocení našich metod a odhadnutí schopností studentů na počátku vyučovacího procesu je nutné pro to, abychom věděli, na čem jsme. Aby mělo učení smysl, musí být založeno na tom, co studenti už vědí a na jejich vědomí svých předchozích znalostí. Toto předběžné hodnocení lze provádět různými způsoby, nikoli pouze prostřednictvím standardizovaných testů. Pro hodnocení vyučovacího a učebního procesu a pro získání zpětné vazby, s ohledem na případné potřeby či nedostatky, jsou velice užitečné i další kvalitativní metody, založené na dialogu, pozorování, reflexi, vzájemné výuce studentů a vzájemném hodnocení učitelů a žáků.

Aktivita zaměřená na proces jsou navíc pro zjišťování toho, co děti umějí a jaké jsou jejich schopnosti, mnohem vhodnější než písemky, a to i přes to, že jsou náročnější na přípravu. Je nutné vypracovat aktivity, které nám ukážou, jak se děti učí a co se naučily. Jak tvrdí Sturman a Francis (1994):

„Pokud neposkytneme aktivity s množstvím příležitostí pro hodnocení, nebudeme schopni děti hodnotit celkově a spravedlivě.“ (str. 72)

Následující doporučení (Aguado, 2003) by měla napomoci zajistit to, aby hodnocení nebylo pouze sumativní, aby nesloužilo pouze pro účely výběru nebo akreditace:

- Znamky. Není žádoucí známkovat veškeré výsledky studentské práce. Eseje, ústní výstupy a kolektivní práce by měly být hodnoceny a vedeny bez známkování.
- Písemné úlohy. Neznámkuje koncepty esejů a závěrečných prací. Známkovat by se mělo až tehdy, když student vyjádří konečnou spokojenost se svou prací.
- Kritéria. Seznamte studenty na začátku srozumitelně s hodnotícími kritérii. Studenti by měli od počátku vědět, co se od nich očekává, aby dostali dobré známky. Prodiskutujte s nimi svou představu o dobře vypracované úloze a vysvětlete, co byste případně považovali za nepřijatelné.
- Sebehodnocení. Studentům by mělo být v nejvyšší možné míře umožněno sebehodnocení vlastní práce na základě daných kritérií.
- Osobní rozhovory. S každým dítětem by učitel měl strávit pár minut v osobním rozhovoru o splněných úkolech a výsledcích. Nejdůležitější funkcí hodnocení není soudit chyby žáků, ale hodnotit a podporovat jejich práci a formovat jejich rozvoj.
- Písemná komunikace s rodiči. Informujte je o pokrocích a aktivitách dětí. Používejte jazyka rodiny (pokud jej neovládáte, vyhledejte pomoc někoho, kdo jím hovoří.).
- Zdůrazňujte pozitivní aspekty. Soustřeďte se na úspěchy, na to, čeho se studentům podařilo dosáhnout a vykonat, na to, co se naučili, v čem se zlepšili, bez ohledu na chyby nebo nedostatky.

Axelson (1999) dává další užitečná doporučení pro hodnocení studentů a podporu pozitivních vztahů ve skupině:

- Zaveďte nové standardy inteligence a úspěšnosti. Kladte důraz na rozmanité intelektuální schopnosti, nejenom na čtení, psaní a počítání. Logické myšlení, řešení problémů, kreativita, vyjadřování myšlenek, schopnosti vést a spolupracovat patří k dalším oblastem, na kterých si studenti mohou zakládat.
- Potlačujte „sebenaplňující prorocství“, že děti z menšin nemohou být studijně úspěšné a snažte se o to, aby uspěly *všechny* děti.
- Snažte se děti ponechávat co nejvíce ve smíšených skupinách.
- Pokud jsou děti rozděleny do dvojjazyčných či jiných programů, poskytněte prostor činnostem, při kterých mohou různé skupiny spolupracovat či komunikovat.

Máte na paměti tři výše zmíněné fáze hodnocení ?

Které z nich přikládáte větší důležitost?

Proč? Jakým způsobem v jednotlivých fázích hodnotíte?

Jaké jsou důsledky?

Po přečtení výše uvedených doporučení pro hodnocení označte body, kterých se ve své praxi držíte. Pokud zjistíte, že jich je jen málo, snažte se do budoucna některé z nich do svého hodnocení zavést. Možná nezaznamenáte okamžité výsledky, ale tím, že tato doporučení vezmete v úvahu, pravděpodobně výrazně prospějete hodnoceným dětem.

Nahlédněte do sekce pramenů věnované alternativnímu a formativnímu hodnocení. Navštivte internetové stránky, jejichž adresy jsou zde uvedeny a zjistěte, které metody byste mohli používat ve své vlastní praxi. Mějte přítom na paměti, co jste se dozvěděli v informačním oddíle tohoto modulu.



aktivity a podněty

AKTIVITA 1. První dojem může klamat. Mluvte se svými studenty

Jak jsme se dozvěděli v informační sekci, hodnocení schopností našich studentů je často založeno na vnějších faktorech, jako je například fyzický vzhled, chování, jazykové schopnosti atd. I když je někdy těžké si to přiznat, tak jsme ovlivněni prvním dojmem. Touto aktivitou Vám chceme pomoci lépe poznat Vaše studenty a jejich rodiny. Vzpomeňte si na konkrétního studenta, kterého jste na začátku školního roku hodnotili určitým způsobem. Stručně popište, jak se Vaše vidění tohoto studenta měnilo v průběhu roku, a okomentujte, jak se tyto změny (pokud vůbec) odrazily ve Vaší praxi.

Pohovořte s některými ze svých studentů a snažte se identifikovat předsudky, které vůči nim chováte. Zeptejte se na jejich zájmy, na to, jak vidí svoji budoucnost, jak se cítí ve škole, jak vycházejí s ostatními studenty, jaké mají ve škole potíže, co mají rádi atd. Změnil se po tomto rozhovoru Váš náhled na ně? Víte o nich více než předtím? Jak tyto informace ovlivní Vaši praxi?

K tomu, abychom pozvedli svá očekávání a lépe porozuměli našim studentům, je zásadní s nimi hovořit o věcech, které je zajímají. Musíme se snažit je lépe poznat. Jako učitelé budete překvapeni. Pokud se budete snažit vyjít vstříc jejich zájmům, Váš vztah se studenty se změní a Vaše pedagogická práce se s největší pravděpodobností zlepší.

AKTIVITA 2. Rozhodnutí, která cejchují

Uprostřed roku se ke třídě připojí José, student ze Santo Dominga. Úroveň jeho znalostí neodpovídá znalostem požadovaným v jeho věku. Neumí pořádně číst a nerozumí základním matematickým pojmům. V hodinách sedí José v zadní řadě, v lavici se studentkou, která je v podobné situaci. Na základě zvláštního rozvrhu tito dva studenti docházejí na časté doučovací hodiny. V těchto hodinách samostatně pracují na rozvíjení základních jazykových a matematických dovedností. Jejich účast na aktivitách většinové třídy je většinou zanedbatelná, stejně jako jejich užitečný pracovní čas, který tráví kreslením nebo mechanickými jazykovými aktivitami (dnes pracujeme na španělských slovech začínajících na pra-, pre-, pri-, pro-, pru-).

Podobné situace jsou Vám určitě známy. Proč se takto postupuje? Nezpochybujeme zde potřebu poskytovat takovouto doplňkovou studijní podporu, ale *způsob*, jakým je poskytována.

Zamyslete se nad těmito dvěma studenty nebo pozorujte jiné studenty v podobné situaci. Jak se cítí? Jak postupují ve výuce? Jak hodnotí podporu, které se jim dostává? Jaký přístup by byl více v souladu s principy interkulturního vzdělávání?

AKTIVITA 3. Pohled na schopnosti studentů z odlišné perspektivy

Pokud bychom se Vás, jako učitelů, ptali na obecný názor na vzdělávací potenciál člověka, pravděpodobně byste nám dali optimistickou odpověď. Zkušenosti z našeho pedagogického vzdělání, teorie a filozofie nám říkají, že každý z nás má vysoký vzdělávací potenciál. Jako profesionální pedagogové máme (nebo bychom měli mít) vysoká očekávání, pokud jde o schopnost člověka vzdělávat a rozvíjet se.

Ovšem od určitého momentu se tato očekávání v praxi začínou měnit. V systému, kde tento názor není všeobecně sdílen, tedy tam, kde se vysoká očekávání netýkají všech studentů, jsme pomalu zbavováni našeho optimistického náhledu a na tento vzdělávací potenciál zapomínáme. Stejná věc se může stát také v případě, že se setkáme se složitými situacemi nebo studenty, jejichž úspěšnost je nedostatečná (a systém to nereflektuje).

Způsob, jakým hodnotíme studenty, je do značné míry ovlivněn naší vírou v jejich vzdělávací potenciál a tím, jak přistupujeme k procesu učení. Zamyslete se nad následujícím příkladem, úryvkem z rozhovoru se skupinou učitelů:

„Byli jsme si naprosto jisti, že ta studentka, na kterou nikdy nezapomeneme, se nikdy nebude schopna naučit víc, než co už věděla. Na první pohled jsme viděli, co neumí. Věděli jsme, že neumí sčítat, časovat slovesa, že má problémy najít zemi na mapě atd. Tato studentka ale uměla mnoho jiných věcí, kterým jsme v hodnocení nevěnovali pozornost. Tím, že jsme se soustředili pouze na měřitelné cíle definované v kontrolním listu, jsme opomjeli velkou část jejího potenciálu.“

Máte podobnou zkušenost?

Takže, místo zdůrazňování negativních aspektů a nedostatků se snažme vyzdvihnout to pozitivní: co víme o tom, co naši studenti *umějí*? Zohledněním potenciálu studentů je myšleno přesně toto: zohlednění jejich silných stránek a schopností, tj. věcí, které jsou „schopni dělat.“ To není tak jednoduché jako vědět, co nejsou schopni dělat.

Pro pomoc v zaměření se na to, co studenti umějí, požádáme o asistenci renomovaného psychologa (Vygotskij). Na základě logického zřetězení vykládané látky (musíme vědět, co je to číslo, než se naučíme sčítat, musíme umět sčítat předtím, než se budeme učit násobit atd.) se nyní pojďme zabývat tím, co studenti umějí a jaké jsou jejich schopnosti. Postup může být následující:

- Připravte jednoduchou hodnotící škálu pro zhodnocení vstupní úrovně studenta. Zapomeňme na to, co neumějí, a pojďme se snažit objevit to, co už umějí. Můžeme připravit konceptuální nebo myšlenkovou mapu schopností studentů.
- Navrhněte konkrétní aktivity, které nám mohou pomoci zhodnotit každé z kritérií.
- Nakonec, na základě této myšlenky učení „krok za krokem“ (které má svá rizika, pro tentokrát je však nebudeme brát v úvahu) musíme naplánovat, jak je učit.

Neměli bychom zapomínat na Vygotského kritiku Piagetovy teorie vývojových stádií, která se soustřeďuje na to, čeho jsou studenti samostatně schopni v momentu, kdy dosáhli náležitého

stádia odpovídajícího jejich věku. Vygotskij se dívá na potenciál studentů z jiného hlediska, pracuje s konceptem „zóny nejbližšího rozvoje“ („zone of proximal development“ = ZPD) definovaného takto:

„vzdálenost mezi skutečnou vývojovou úrovní, určenou schopností nezávislého řešení problémů a úrovní potenciálního rozvoje, určenou schopností řešení problémů pod vedením dospělého nebo ve spolupráci se schopnějšími spolužáky.“
(Vygotskij, str. 86, 1978)

Žádáme Vás, abyste to dělali podobně: všimněte si toho, co studenti dokážou s pomocí svých spolužáků – je toho mnohem víc, než by byli schopni dokázat sami. Kromě hodnocení nezávislých výkonů studentů a jejich výkonů s asistencí můžeme metodu zóny nejbližšího rozvoje použít též k identifikaci toho, jak se budou schopnosti žáka dále rozvíjet, ke zjištění toho, kudy se máme ubírat, jaký je další krok, který má student učinit. Bereme přitom v úvahu, že není nutné, aby student tyto kroky dělal osamoceně.

AKTIVITA 4. Dejte studentům vědět, na čem jsou (vysvětlete výukové cíle a kritéria hodnocení na samém začátku)

Někteří studenti jsou schopni snadno poznat, co se od nich očekává ve třídě (např. správné chování) nebo při zkoušce (jaké jsou „triky“ pro její úspěšné složení). Řada jiných studentů však tato pravidla hry nezná a neví, co se po nich chce. Je pro ně tedy mnohem těžší vyhovět našim požadavkům. Dejme šanci na vzdělání všem. Umožněme jim od samého začátku participovat na celém procesu a neomezujme hodnocení pouze na písemné zkoušky.

Pokud ozřejmíme naše vzdělávací cíle na začátku roku nebo pololetí, bude studentům hned zraje jasné, co mají očekávat. Tohle je zvlášť důležité, pokud se ke třídě připojí v průběhu roku noví studenti. Předpokladem je, že to, co budeme učit, je zároveň to, co budeme hodnotit. Můžeme jít ještě dále a domluvit se na cílech, látce a kritériích hodnocení. Tím dojde k většímu zapojení studentů do vyučovacího procesu a ke zvýšení jejich motivace k dosažení zadaných cílů.

Podněty k zamyšlení:

- Různé způsoby upevnění výukových cílů ve třídách, kde učíte; v ideálním případě ve spolupráci se samotnými studenty
- Jak vztáhnout tyto cíle k obecnějším cílům a ke konkrétním zkušenostem Vašich studentů
- Látka, její rozvržení, aby se zajistila její dostupnost pro všechny studenty, určení priorit (má veškerá látka stejnou důležitost?). Viz moduly 4 a 8

Každé třídě na začátku představte cíle, které budete sledovat, a látku, kterou budete učit. Sledujte, jestli v postupu třídy a výsledcích studentů nastávají nějaké změny.

AKTIVITA 5. Portfolio: hodnocení práce studentů

Navštivte následující internetové stránky a podívejte se na další prameny uvedené v tomto modulu. Popište, co je to portfolio, a zamyslete se nad jeho výhodami a nevýhodami. Použijte jej ve své vlastní práci a popište, jak funguje.

Portfolio: <http://www.etni.org.il/ministry/portfolio/default.html>

Definice: „Cílené shromažďování prací studentů, které vykazují jejich snažení, pokroky a úspěchy v jedné nebo více oblastech. Sbírkou musí umožnit podíl studenta na výběru prací, musí mít stanovena kritéria pro výběr a pro hodnocení a musí podávat svědectví o sebereflexi studenta.“

(Paulson, Paulson, Meyer, 1991)

Takové portfolio je živoucí a rostoucí sbírkou práce studentů, každý přírůstek je studentem pečlivě vybrán a důvod výběru je vysvětlen. Obecným smyslem portfolio je umožnit studentovi demonstrovat ostatním své pokroky ve výuce. Nejdůležitější aspekt portfolio spočívá v tom, že v procesu jejich sestavování se studenti stávají aktivními účastníky učebního procesu a jeho hodnocení.

AKTIVITA 6.- Pečlivě si přečtěte následující text Miguela Ángel Santose Guerry ³

„Omezení hodnocení školy na studijní výsledky studentů s sebou nese velké zjednodušení. Jestliže se *chytří* a *výjimeční* studenti ve škole zároveň naučí utiskovat a nepomáhat, měla by si škola dělat starosti, že jim dala do ruky tolik zbraní...“

Školy jsou vázány společenským posláním a jejich hodnocení nesmí být zúženo na pouhé zaznamenávání složených a neúspěšných zkoušek.“

V malých skupinkách nebo se svými kolegy diskutujte o následujících otázkách:

- Co se ve školách hodnotí? Existuje nějaký skutečný vztah mezi tím, co je školou naplánováno jako cíl (*vzdělávací projekt*), a tím, co je hodnoceno? Existují ještě jiné aspekty, které by měly být hodnoceny?
- Jaké jsou obecné vlastnosti „chytřého“ studenta? Co je určuje?
- Jaký druh informací je zprostředkován záznamem úspěchů a neúspěchů? Pro koho jsou takové informace relevantní? Jaké druhy podpůrných opatření nabízí škola těm, kteří neuspěli? Co se nabízí těm, kteří uspěli?

AKTIVITA 7. Analyzujte následující „dysfunkce hodnocení“, navržené Blanco Prietem⁴

1. Hodnocení se soustřeďuje pouze na znalost pojmů
2. Studenti „odpovídají“ za svůj neúspěch
3. Hodnotit by se měli pouze studenti
4. Hodnocení se soustřeďuje pouze na výsledky (hodnocení výsledků)
5. Hodnocení se musí soustředit na nalezení mezer ve znalostech studentů
6. Hodnocení je redukováno na známku
7. Zkoušky jsou hlavním hodnotícím nástrojem
8. Hodnocení je normativní
9. Hodnocení je selektivní
10. Hodnocení je konečnou fází procesu

³ Santos Guerra, M. A.: *Hacer visible lo cotidiano./ Zviditelňování každodennosti*. Akal, Madrid 1990

⁴ Blanco Prieto, F.: *La evaluación en la educación secundaria/ Hodnocení v sekundárním vzdělávání*. Amarú, Salamanca 1996

11. Sebehodnocení se nepoužívá
12. Učitel je hlavním činitelem hodnocení
13. Hodnocení podporuje konzervativní metody
14. Je přípustné používat hodnocení jako represivního nástroje
15. Nadhodnocení se nepoužívá
16. Průběžné hodnocení se nepoužívá

Analyzujte metody hodnocení, které nejčastěji používáte ve své pedagogické praxi. Identifikujte alternativní metody hodnocení, které netrpí výše zmíněnými „dysfunkcemi.“ Jaké jsou podle Vašeho názoru výhody formativního hodnocení pro učitele a pro studenty?



návrhy na spolupráci

NÁVRH 1. První dojmy formují naše očekávání

Tento návrh souvisí s Aktivitou 1 v předchozí sekci. Chceme, abyste se zamysleli nad představami vytvářenými prvními dojmy a předsudky (často založenými na minimu informací). Máme na mysli představy o potenciálu studentů a činy, které z těchto představ vycházejí (například náš způsob jednání se studenty, místo, na které je posadíme ve třídě,...).

Požádejte kolegu, aby po několik dní sledoval Vaši práci ve třídě. Měl by se soustředit na to, jak Vaše předchozí názory na studenty a Vaše práce ve třídě ovlivňují Vaše studenty. Sdělte pozorovateli, co si myslíte o svých studentech a osvětlete mu Vaši motivaci pro to, co ve třídě děláte. Zamyslete se nad změnami, které byste mohli udělat, aby předsudky nevedly k vydělování.

NÁVRH 2. Diskuse o naší práci: diskusní skupina s učiteli a žáky

Učitel/ka vytvoří diskusní skupinu k tématu hodnocení: co se hodnotí, co by mělo být hodnoceno, jak, proč, z jakého důvodu... V závislosti na vlastní situaci (učitel/ka, student/ka učitelství) a preferencích může učitel/ka připravit dotazník na téma hodnocení (hodnocení studentů, hodnocení výukového procesu...). Učitel/ka pak vybere několik osob (jiných učitelů a žáků) pro zhruba hodinu trvající diskusi. Poté připraví zprávu, ve které zaznamená a analyzuje získané informace. Může účastníkům pokládat otázky (a také odpovídat) typu: Co jste se v této aktivitě dozvěděli? Jaké změny byste zavedli v místním tradičním procesu hodnocení?...

Tato aktivita může být uskutečněna též formou rozhovorů (místo vytváření diskusní skupiny).

NÁVRH 3. Vyváženost vzdělávacích cílů v procesu hodnocení

Zamyslete se nad některými strategiemi, které byste mohli použít pro hodnocení různých druhů vzdělávacích cílů (znalosti pojmů, dovednosti, postoje) s tím, že všechny budou mít stejnou důležitost. Pokud jste učitelé, snažte se v této otázce dosáhnout shody s dalšími členy sboru, pokud jste studenti učitelství, hledejte alternativy ve spolupráci s dalšími studenty.

Pohovořte s několika učiteli a zjistěte, jaká kritéria používají pro hodnocení různých vzdělávacích cílů (znalosti pojmů, metody, postoje).

- Berou jejich kritéria skutečně v úvahu různé druhy cílů?
- Mají tyto různé cíle při hodnocení rovnoprávné postavení?
- Považují tito učitelé některé z těchto cílů za důležitější než jiné? Proč?
- S jakými obtížemi a tlaky se při hodnocení těchto různých cílů nejčastěji setkávají?

(Podobná aktivita byla navržena jako podnět k zamyšlení v rámci informační sekce, některé otázky se však liší).

NÁVRH 4. Pohled na nás v zrcadle studentů

Nyní budou studenti hodnotit, jak učíme. Navrhněte studentům tuto aktivitu a dejte jim čas k přípravě hodnotícího dotazníku s různými položkami na základě jejich vlastních kritérií (jak učíte, Vaše postoje ke studentům, vztahy, jak hodnotíte jejich učení, co by se dalo změnit...). Nechejte studenty odpovědět na otázky a vyvolejte diskusi v rámci celé třídy. Měli byste vysvětlit, z jakého důvodu děláte určité věci, u jiných věcí akceptovat změnu atd. Spolu se studenty uzavřete závazek, že budete společně pracovat na zlepšení Vaší i jejich práce.

NÁVRH 5. Studenti hodnotí sami sebe

Berme vážně, co si studenti myslí o vlastním procesu učení. Můžete zde použít různé strategie: individuální sebehodnocení (známkování) práce (které může být doplněno rozhovorem se studentem); skupinové hodnocení skupinového úkolu atd. Je důležité, aby se studenti nesoustředili pouze na výsledek, ale také na proces: Jakým způsobem se naučili? S jakými obtížemi se setkali? Jak je řešili? Požádejte je, aby navrhli hodnotící aktivity, které prokážou, co se skutečně naučili.



plánování a adaptace kurikula

1. Zjistěte úroveň znalostí skupiny studentů prostřednictvím zkoušky a zamyslete se nad následujícími otázkami:

- Jakým způsobem mi zkouška může poskytnout informace o úrovni znalostí, dovedností a postojů studenta?
- Opravňuje mě taková zkouška k zhodnocení schopností studenta v daném předmětu?
- V jakém smyslu může být taková zkouška užitečná pro učitele i pro žáka?

Podělte se o výsledky se studenty a analyzujte, jak jsou tyto informace chápány a interpretovány skupinou. Mějte přitom na paměti výše zmíněné otázky. Srovnajte jejich poznámky s vlastními závěry.

2. Připravte skutečnou hodinu pro předmět dle vlastního výběru, včetně stanovení cílů pokud jde o znalosti, dovednosti a postoje. Přemýšlejte o hodnotících strategiích pro hodnocení každého z těchto cílů. Do jaké míry pro Vás mají tyto jednotlivé cíle vliv na rozhodnutí o udělení konečné známky? Cílem je uvědomit si myšlenku, že „vzdělávání je více než jen osvojování pojmů.“

3. Analyzujte hodnotící kritéria a metodiky kodifikované v oficiálním kurikulu Vaší země. Objevuje se v něm nějaká konkrétní zmínka o hodnocení studentů? Jaký způsob hodnocení je navrhován? Jaké jsou cíle (zjevné či skryté) hodnotících kritérií? Jaký způsob vzdělávání je podporován?



konkrétní prameny a doplňující odkazy

Evropské databáze hodnocení

PISA: Program OECD pro mezinárodní hodnocení studentů / Programme for International Student Assessment

<http://www.pisa.oecd.org/>

Program OECD pro mezinárodní hodnocení studentů, který zjišťuje stav jejich znalostí a dovedností. Jako srovnávací studie je projekt zajímavý, souvislosti s metodikou a hodnocenými obsahy by se ale měl dotýkat i otázek rovnosti.

Jsou studenti dobře připraveni na budoucnost? Jsou schopni efektivně analyzovat, zdůvodňovat a vyjadřovat své myšlenky? Jsou schopni pokračovat ve vzdělávání v průběhu dalšího života? Toto jsou otázky neustále kladené rodiči, studenty, veřejností a autoritami řídicími vzdělávací systémy.

PISA, nová, tři roky probíhající studie znalostí a dovedností patnáctiletých studentů z hlavních průmyslových zemí, dává na některé tyto otázky odpověď. Hodnotí, v jakém momentu před koncem povinné školní docházky děti získaly znalosti a dovednosti, které jsou zásadní pro plné zapojení do společnosti. Předkládá data o úspěšnosti studentů ve čtení a matematické a vědecké gramotnosti, odhaluje školní a domácí faktory, které ovlivňují rozvoj těchto dovedností a zabývá se důsledky těchto poznatků na formování vzdělávacích politik.

EURYDICE

Hodnocení evropských škol poskytujících povinnou školní docházku

<http://www.eurydice.org/Documents/EvalS/en/FrameSet.htm>

Eurydice.org je zajímavá databáze, která se zabývá evropskými vzdělávacími systémy s ohledem na všechny jejich prvky: učitele, žáky, kurikulum atd.... Tato její část se soustřeďuje na vnější a vnitřní metody a postupy pro hodnocení škol.

V době stále větší decentralizace v Evropě, ať už ve vztahu k řízení zaměstnanců, zdrojů a aspektů výchovy a vzdělání jako takových, má hodnocení vzdělávacích systémů a škol zásadní důležitost pro zajištění všeobecného kvalitního vzdělávání. Studie se zabývá hodnocením škol zajišťujících povinnou docházku a popisuje situaci v zemích Sítě v letech 2000/2001. Kromě toho, že se toto specifické hodnocení koncentruje na obecná opatření pro hodnocení vzdělávání (hodnocení vzdělávacího systému, učitelů atd.), srovnává Eurydice také externí a interní metody a postupy pro hodnocení škol.

Kdo jsou lidé, kteří se zabývají těmito různými druhy hodnocení a jak byli školeni? Jaký je vzájemný vztah interního a externího hodnocení a jak jsou tyto formy hodnocení organizovány? Jaké jsou cíle, kritéria a postupy hodnocení a jak je využito jeho výsledků?

http://www.eurydice.org/Documents/EvalS/files/Evaluation_EN.pdf

Dokument Eurydice aktualizovaný 21. dubna 2004

Zahrnuje interní a externí přístupy a kritéria hodnocení, metody a využití výsledků a také některá doporučení pro hodnotitele.

Informace k portfoliu

SMĚRNICE PRO HODNOCENÍ PORTFOLIA VE VÝUCE ANGLIČTINY

<http://www.etni.org.il/ministry/portfolio/default.html>

Je důležité uvědomit si pojetí a smysl portfolia jako „*Cíleného shromažďování prací studentů, které vykazují jejich snažení, pokroky a úspěchy v jedné nebo více oblastech. Sbírká musí umožnit podíl studenta na výběru prací, musí mít stanovená kritéria pro výběr a pro hodnocení a musí podávat svědectví o sebereflexi studenta.*“, rozumět jeho prvkům a také postupům jeho realizace, adaptovaným na výuku angličtiny.

Komunita Prince George's County. Hodnocení portfolia

<http://www.pgcps.pg.k12.md.us/~elc/portfolio.html>

Kromě definice portfolií jako výstupu z vyučovacích procesů a informací o jejich užití a tvorbě obsahují tyto stránky také zajímavé informace o učebních teoriích a strategiích.

INFORMAČNÍ CENTRUM VZDĚLÁVACÍCH ZDROJŮ „ERIC“

http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed388890.html

Portfolio jako cílená sbírka studentských prací, která je důkazem vývoje studentských úspěchů a růstu nespočívá v tom, že se do něj zařadí vše, co student udělá.

Tento dokument zkoumá použití instrukcí, hodnocení a informace o schopnostech žáků a slouží jako směrnice pro sledování rozvoje všech studentů v průběhu školní docházky.

K formativnímu, alternativnímu hodnocení

Alternativní a formativní hodnocení jako „zastřešující pojem pro vše ostatní kromě standardizovaných testových „multiple-choice“ otázek. Příklady zahrnují krátké a rozvinuté odpovědi, pozorování, samostatné nebo skupinové hodnocení výkonu a portfolia“ jsou diskutovány v rámci posledního vývoje pedagogiky. Následují dva příklady této problematiky, připravené v centru ERIC.

Pojetí formativního hodnocení. Výtah ERIC.

http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed470206.html

Seznam pramenů EAC / East Resource List

Využití alternativního hodnocení pro studenty angličtiny

<http://www.gwu.edu/~eaceast/reslist/alter.html>

Dokument zabývající se **alternativním hodnocením** studentů **angličtiny**.

Specifické interkulturní hodnocení

Interkulturní rámec

http://www.fba.uu.se/portfolio/portfolio_en/pf7.htm

Interkulturní hodnocení komunikativních schopností je naprosto zásadním aspektem občanské výchovy. Tento materiál se soustředí na jazykové znalosti. „Jazykové znalosti jsou z tohoto hlediska vnímány jako prostředek k interkulturní komunikaci, spíše než jako vlastní cíl.“ Stránky obsahují soubor 22 otázek k jazykovým schopnostem, které se dotýkají například vzájemných představ, stereotypů, shod a rozdílů vnímaných mezi lidmi určitých národností atd. Konkrétně jsou zmiňováni Švédové, Britové a občané USA, ale myslíme si, že uvedené informace lze využít i v širším kontextu.

Evropské jazykové portfolio. Interkulturní složka a učení se učení. Rada Evropy

http://www.tcd.ie/CLCS/portfolio/ELP_network/Intercultural_LHTLTemplates.pdf

PDF dokument, který rozebírá vliv jazykového hodnocení na formování evropské interkulturní komunity. V interkulturním rámci jazyky zjevně hrají v Evropě velice důležitou roli, danou velkou rozmanitostí nejen mezi národními státy, ale i uvnitř jednotlivých zemí.



odkazy

Aguado, T.: *Pedagogía Intercultural./ Interkulturní pedagogika.* McGraw-Hill, Madrid 2003

Alexander, K.; Entwisle, D.: *Achievement in the first two years of school: Patterns and processes./ Výsledky v prvních dvou letech školní docházky: znaky a procesy.* Monographs of the Society for Research in Child Development, 1988, 53 (2), str. 1 – 157

Axelson, J. A.: *Counseling and development in a multicultural society./ Poradenství a rozvoj v multikulturní společnosti.* 3. vydání, Brooks/Cole, Monterey 1999

Burgess-Macey, C.: Assessing young children's learning. / Posuzování učení malých dětí. In: Keel, P. (ed.): *Assessment in the Multi-ethnic Primary classroom./ Posuzování v multietnické první třídě.* Trentham Books, London 1994

Jackson, G.; Cosca, C.: *The inequality of educational opportunities in the South West. An observational study of ethnically mixed classrooms./ Nerovnost příležitostí ve vzdělávání na jihozápadě.* Studie pozorování etnicky smíšených tříd. American Educational Research Journal, 1974, 11 (3), str. 219 – 229

Perrenaud, P.: *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation./ Tvorba školních úspěchů: od kurikula k metodám evaluace.* Droz, Genève 1995

Sturman a Francis: *Assessing primary progress./ Posuzování pokroku na prvním stupni.* In: Keel, P. (ed.): *Assessment in the Multi-ethnic Primary classroom.* Trentham Books, London 1994

Tomlinson, S.: „Achievement, Assessment and the School Effect“/ „Výsledek, posouzení a školní efekt“, In: Lynch, J.; Modgil, C.; Modgil S.: *Cultural Diversity and the Schools/ Kulturní diverzita a školy, IV.* The Palmer Press, London 1994



struktura a organizace školy

Hlavní cíle tohoto modulu jsou:

- uvědomit si naše představy o škole
- zamyslet se nad hlavními dimenzemi organizace školy
- rozvinout praxi směřující k vytvoření interkulturní školy



k zamyšlení

Představte si školu, jakoukoli školu. Třeba tu, do které jste kdysi chodili, nebo tu, ve které dnes učíte. Jaká je? Strukturu a klima této školy můžeme popsat jako metaforu nebo myšlenkový obraz a uvědomit si přitom, že nepracujeme pro školní systémy. Pracujeme pro náš dojem z nich. Tyto dojmy jsou myšlenkovými modely, které ovlivňují to, jak lidé ve škole jednají a jak interpretují to, co se děje. Školu si můžeme představit jako stroj, jako živoucí organismus, mozek, politický systém, vězení ducha, hlavolam, tok a proměnu, tyranii,...

(Morgan, 1997)

Pojďme si nyní představit různé školy a analyzovat myšlenkové modely, které je představují:

Škola č. 1

Na chodbách a ve třídách uvnitř školy je spousta dvojjazyčných obrázků a plakátů (škola se podílí na novátorském bilingvním programu). Budova je nevelká a prosvětlená přirozeným světlem. V jejím středu se nachází velká aula, které se používá jako tělocvična a společenská místnost. Při vstupu se nachází velká umělecká malba. Ředitelna je zaplněna papíry a plakáty, na kterých jsou učitelské rozvrhy, mimoškolní aktivity, zprávy pro rodiče, informace o jídelníčku a administrativní informace.

Jednotlivé třídy se od sebe liší, mají jinou výzdobu, jiné uspořádání lavic, každá má jinou atmosféru. Předškolní třídy jsou obecně plné obrázků a organizovány pro koutkové aktivity, židle jsou seskupeny. V první třídě jsou lavice seskupeny kolem stolu učitele. Šestá třída má vážnější atmosféru a nenalézáme v ní dekorativní předměty, s výjimkou několika nástěnných maleb studentů a učitelů. Jsou věnovány správnému chování ve škole, domácím mazlíčkům a mapám státu. Lavice každého studenta stojí osamoceně čelem ke katedře.

V devět zazvoní zvonek a šestáci v řadách následují své učitele do tříd. Posadí se a učitel oznámí, že se budou kontrolovat písemky z minulého týdne. Učitel odpovídá na testové otázky a vysvětluje správné odpovědi. Tato aktivita zabere tři čtvrtě hodiny. V té chvíli se znovu rozezní zvonek a studenti se musejí přesunout na tělocvik. Ve stejnou dobu v lavicích sedí skupina deseti páťáků, kteří čekají na začátek hodiny cizího jazyka. Jsou to pokročilí studenti. Zbytek páťáků zůstal ve své vlastní třídě s třídním učitelem. Všichni učitelé odvádějí své skupiny žáků na další hodiny. Každých 45 minut skupiny studentů vcházejí do třídy, kde budou mít další hodinu. Několikrát jsem je vůbec nemohl najít. Kde jsou žáci 3.A o půl dvanácté dopoledne?

Škola č. 2

Stěny vstupní haly a chodby jsou pokryty nástěnnými malbami, obrázky, a různými pracemi studentů všech ročníků. Při hlavním vchodu je též prostor vymezený pro vyvěšování fotografií z aktuálních akcí, oslav a výletů, a také pro informace o nadcházejících akcích. Ve sborovně potkáváme matky některých žáků, jak pomáhají řediteli s různými činnostmi. Jedna z matek dělá kopie pro učitele, jiné spolupracují a pomáhají personálu školy s různými administrativními pracemi, ale nejenom s nimi.

Děti jsou vždycky rozčleněny do skupin, jejichž složení se v průběhu roku mění na základě rozličných kritérií. Děti na různé úrovni jsou seskupeny tak, že v každé skupině je alespoň jeden žák, který může pomoci ostatním. Ve snaze o zamezení rušivého chování jsou při rozdělování do skupin brány v úvahu také přátelské vztahy studentů.

V první třídě děti pracují ve skupinách po čtyřech žácích a jednom dospělém. Ve třídě je pět skupin a pět dospělých. Toto uspořádání se nazývá interaktivní skupiny. Jeden z dospělých je učitel, dalšími jsou matka studenta z jiné skupiny, dvě dobrovolnice z organizace muslimských žen a speciální pomocný pedagog, jehož oficiálním úkolem je pomáhat jednomu studentovi se specifickými obtížemi. Tento učitel je také dobrovolník.

Šestá třída je rozdělena na dvě různé zóny. V jedné z nich, blízko u oken a přímo před katedrou, jsou po jednom usazeny dvě řady studentů. Tito studenti úmyslně sedí osamoceně, buď proto, že vyrušovali, nebo nedávali pozor. Třída vypadá čistě a upraveně, všechny řady jsou perfektně vyrovnané. Na zdi nad tabulí visí několik hesel, jako například: „Ticho je nejlepším společníkem žáka,“ „Nevyrušujte své spolužáky,“ „Hlaste se, než budete mluvit.“

Škola č. 3

Je 9:30 hodin ráno, čas začátku vyučování; žádný zvonek nezvoní, ale děti jdou do svých tříd. Každý si vezme knihu z přihrádky (ve školní knihovně) a 20 minut čte. Během této doby je každé ráno celá škola zticha. Je pondělí, takže se žáci z nějaké třídy nebo stupně shromáždí v kruhu. Kromě mluvení o tom, co dělali, nebo co se za poslední týden událo, se dohadují i úkoly na týden: nedokončené aktivity, výzkumný projekt, výstava, kterou připravují už týdnů a která teď začíná, dohodnutá exkurze na bleší trh, příspěvky do školního časopisu ... a probírají se i konflikty a problémy, které ve škole vznikly. Dnes shromáždění moderuje studentka třetího ročníku a s pomocí učitele se jí daří donutit všechny naslouchat jeden druhému, ačkoli skoro všichni se chtějí vyjádřit.

Po skončení shromáždění vědí studenti, co mají dělat, a některé náznaky ve třídách jim to připomínají: seznam nedokončených úkolů na tabuli, portfolio každého žáka ve společné přihrádce, hotové práce na velkém stole a stručné učitelovo připomenutí se zdají být dostačujícími.

Před přestávkou mají „koutky“, takže si každý student vybírá úkol pro tuto hodinu: někteří si berou ze svého portfolia matematický pracovní sešit („rozdělíme se a podělíme“), které tam učitel připravil, jiní dokončí „vzkaz v lahvi“, který začali minulý týden, další žáci dodělají umělecký předmět, který vyrábějí jako dárek pro jiného žáka, jiní hledají do projektu o lidském těle informace na internetu,... Když dokončí úkol, zaznamenají to na arch papíru na tabuli a pokračují v další činnosti...

Pomůcky jsou společné, takže ve skupině se třemi stoly je jedna krabice s pastelkami, gumami,... Ačkoli má každé dítě svůj stůl, může se pohybovat a měnit si místo, a to také děti dělají: podle úkolu sedí buď sami u velkého stolu, pracují na jednom z počítačů, sedí ve skupinách, nebo dokonce pracují na podlaze na dokončení uměleckého výrobku... Dvě děti odešly pro pastelky, staré papíry a cement do místnosti s pomůckami. Učitel pracuje s jedním dítětem a během hodiny se pohybuje kolem stolů a pomáhá studentům. Na jedné stěně je

plakát 3 krát 2 metry věnovaný výzkumnému projektu, kterého se tento týden účastní studenti 3. a 4. ročníku: obrázek lidského ženského a mužského těla, informace o tématech projektu, otázky prvního hodnocení,... Plakát bude dodělán postupně. Příhrádka vedle je plná materiálů k tématu, dostupná každé skupině (5 – 6 studentů). Odpoledne smíšená komise rodičů a učitelů rozhodne o tom, jaké materiály je ještě potřeba dodat pro tento i jiné projekty. Pár minut před přestávkou požádá učitel děti, aby vše uklidily, a dva žáci rozdělují ovoce, které každý den nosí rodiny. Když děti odcházejí na hřiště, třída je uklizená.



informace

Přemýšlíme-li o interkulturní škole, jaký nás napadá myšlenkový model, jaká metafora? Pro nás je interkulturní škola živoucím organismem, který funguje jako systém, jako komplexní systém, který je řízen mozkem a charakterizován neustálým tokem a proměnou procesů zapojených do jeho růstu. Co to znamená? Znamená to, že taková škola je komplexním systémem, ve kterém jednotlivé orgány spolupracují na poskytování funkcí (vyučovat, učit se), které udržují školu při životě. Škola je mozek, orgán myšlení a učení, orgán, který analyzuje a činí rozhodnutí. Škola je ve stavu neustálých změn, není statická, je orientována na změnu a učení (viz koncept učení v modulu 4).

Tato metafora struktury školy stojí v pozadí modelů označovaných jako „demokratická škola“ a „inkluzivní škola“ (viz heslo „Inkluzivní vzdělávání“ ve Slovníčku). Přesahy mezi demokratickým, inkluzivním a interkulturním jsou napříč tímto Průvodcem naprosto zjevné a evidentní. V této chvíli je důležité poznamenat, že školu ovlivňují vnější faktory: legislativní rámec, vzdělávací systém, role učitelů při naplňování těchto norem, propojení s evropskými a regionálními iniciativami a průběžné vzdělávání učitelů. Analýze těchto otázek byly věnovány předchozí moduly.

Nyní se soustředíme na to, abychom si uvědomili náš myšlenkový obraz nebo metaforu školy jako organizace. Zamysleme se nad tím, jestli naše představa o škole prohlubuje či neprohlubuje společenské nerovnosti, jestli vychází nebo nevychází vstříc potřebám všech našich studentů. Dalším krokem je výběr vize, kterou bychom chtěli v naší škole realizovat. Každé naše organizační rozhodnutí ovlivňuje celý školský systém. Každé rozhodnutí ovlivňuje celkový obraz školy, kterou budujeme.

Následující diskuse si neklade za cíl být všezahrnující. Má sloužit spíše k poskytnutí příkladů strukturálních dimenzí, které mohou přispět k vybudování interkulturní školy. Soustředíme se na čtyři dimenze: 1. klasifikace a seskupování; 2. prostorová a časová organizace; 3. disciplinární opatření; 4. zapojení a role.

1. Klasifikace a seskupování

Při našem rozhodování o seskupování studentů bychom se měli nechat vést snahou o zaručení jejich učení, o zaručení toho, že každý žák dosáhne školou stanovených vzdělávacích cílů. Tyto cíle, které se týkají rozvoje osobních dovedností, a které garantují skutečnou rovnost příležitostí pro všechny studenty, jsme prodiskutovali v rámci modulu 1. Přemýšlejte o kritériích, které školy používají pro seskupování studentů. Většinou jsou studenti rozdělováni do skupin nebo tříd podle věku a podle abecedy. Proč jsou tato kritéria tak často využívána? Jaké jsou základní předpoklady těchto kritérií pro seskupování studentů? Jak vycházejí vstříc rozličným potřebám studentů? Jakým potřebám? Jak tento způsob seskupování bere v úvahu kulturní rozdíly?

Běžnou praxí zohledňující individuální (intelektuální, kulturní) rozdíly je tzv. tracking. Trackingem se rozumí umísťování studentů do skupin žáků s podobnými schopnostmi nebo do homogenních skupin, ať už v rámci tříd (např. skupiny pro výuku školního jazyka, doučovací hodiny, doplňkové výukové skupiny) nebo i specifických programů, například studijních nebo odborných programů na úrovni středního školství (např. speciální programy pro studenty, kteří neuspěli v oficiálním kurikulu a jsou směřováni k méně kvalifikovaným povoláním – viz modul 5). Ve většině škol je tracking nedílnou součástí pedagogické praxe. Tracking může některým nadaným studentům prospívat, ačkoli důkazy pro toto tvrzení se různí (Nieto, 1992). Faktem je, že rodiče nadaných dětí jsou často nejméně nakloněni změnám v metodách trackingu, neboť jej vnímají jako výhodný pro své děti.

Oakesová podává zprávu o téměř výhradně negativních výsledcích této praxe. Dochází k závěru, že má zvlášť nepříznivé dopady na studenty, kteří už tak ve škole zažívají pocit odcizení, tj. děti chudé a děti z jazykově a kulturně odlišných rodin. Navzdory drtivému množství důkazů pro to, že tato praxe je pro menšinové studenty nevhodná, je tracking výchozí metodou ve většině škol napříč Evropou. Většina zemí oficiálně podporuje speciální programy a doučovací hodiny pro určité studenty.

Dalším problémem jsou kritéria pro zahrnování studentů do těchto speciálních programů. Většina škol nedisponuje adekvátním personálem, který by rozhodoval, kteří ze studentů mají speciální třídy navštěvovat. Takové rozhodnutí je v praxi nejčastěji založeno na jazykových znalostech studenta nebo jeho sociálním nebo kulturním zázemí (přistěhovalci, rodiny s nízkými příjmy). Učitel ze španělské školy, zodpovědný za doučovací programy, nám k tomu řekl:

V této skupině je osm studentů. Kromě jednoho jsou všichni Romové. Hlavní výhodou je nižší počet studentů, třída je tak lépe zvladatelná. Hlavní nevýhodou je, že žáci v této třídě sami sebe vidí jako zaostalé a hloupé.

Doučovací programy ve Španělsku jsou oficiálně věnovány výuce základních dovedností (čtení, psaní, počty) pro žáky, kteří do školy přicházejí s nedostatečnými znalostmi v těchto oblastech. Doučovací třídy jsou v praxi plně děti přistěhovalců, Romů a dětí ze sociálně slabých rodin. Česká zkušenost je podobná: doučování pro určité studenty, výuka žáků ve speciálních třídách.

Navrhujeme v rámci většinové třídy vytvořit výukové prostředí, do kterého zapadnou všechny děti, a které jim dá šanci plně rozvinout jejich potenciál. Pokud přeci jen dojde k separaci, měla by být zajištěna možnost interakce oddělených žáků s většinovou skupinou. Navrhujeme pozdržet jakákoli rozhodnutí o rozdělování do skupin nejméně do doby, než daný student setrvá ve škole aspoň jeden školní rok. Navrhujeme seskupovat studenty tak, aby bylo zajištěno jejich kvalitní vzdělání a aby byla splněna doporučení uvedená v modulu 8.

2. Prostorová a časová organizace

Na začátku tohoto modulu jsme popsali uspořádání různých škol, včetně časové a prostorové organizace. Co byste k nim řekli? Jaký myšlenkový obraz (ve smyslu prostorového a časového uspořádání) je těmito popisy evokován? Jaké změny v časovém a prostorovém uspořádání byste zavedli? Proč?

Hlavním problémem fyzického prostoru mnoha škol je, že vytváří výrazný kontrast k deklarovaným cílům výuky. Když jsou školy zanedbávány, když se z nich stanou pevnosti spíše než nedílná součást komunity, které slouží, a když jsou spíše „vězeními“ než místy pro učení, je pak kontrast mezi cíli a skutečností velice pronikavý. Často je zmiňována paralela mezi školami a továrnami či věznicemi (Oury a Pain, 1972). Neplatí to samozřejmě o všech školách. Rozdíl mezi některými příměstskými a vesnickými školami je někdy evidentní. Dokážete si představit oba typy? Co je charakterizuje?

Oury a Pain v roce 1979 napsali:

Kdo definuje školní budovu? Ministerstvo školství vypracuje určité obecné předpisy, normy a některé standardní plány. Kdo je autorem těchto norem? Odpovídají požadavkům uživatelů?... Ale uživatelé (učitelé, studenti, rodiče) se objeví teprve ve chvíli, kdy je škola hotová... Školní budova není nikdy jedinečná, zastupuje národní a standardní školu... Architekti si vytvářejí představu školy bez vztahu ke skutečným potřebám uživatelů... Co dělají? Aplikují normy. Výsledek je dokonale přijatelný pro stavbyvedoucího. To je vše.

Škola vnímaná jako živoucí organismus, s mozkiem a schopností podporovat učení neustálými proměnami, vyžaduje náležité prostorové a časové uspořádání. Je to nutné proto, aby bylo možno vyjít vstříc potřebám studentů a učitelů. Škola musí být navržena a postavena jako místo pro výuku a učení. Zároveň musí být znát, že všechna místa ve škole jsou pro výuku a učení: zařízení pro sport a hry nebo pro mimoškolní aktivity, laboratoře, studijní koutky, nebo pro neformální setkání.

Veškerý čas a všechny aktivity jsou zároveň chvílemi učení, byť třeba nevědomými. Rozvrhy by měly být dostatečně pružné, aby vzaly v úvahu potřeby a návyky různých studentů. Je důležité, aby učitelé měli dostatek času na plánování výukových aktivit a na spolupráci s kolegy, na setkání a diskuse. Čas jako takový je nejvzácnějším prostředkem, se kterým škola nakládá. Proto, aby pedagogové mohli pracovat s dětmi v malých skupinách se stejnými zájmy, je třeba poskytnout dostatečně dlouhé a pravidelné časové bloky.

Zamyslete se nad příklady popsány na začátku tohoto modulu. Co byste k nim řekli? Jaký myšlenkový obraz ve smyslu prostorového a časového uspořádání Vám tyto popisy navozují? Jaké změny byste v tomto ohledu navrhli? Proč?

3. Disciplinární opatření

Disciplinární opatření často diskriminují určité studenty, zejména na druhém stupni a na středních školách, kdy mohou být v rozporu s vývojovými stádii studentů, a kdy jsou ukládána, spíše než, že by vycházela z diskuse. Měli bychom rozlišovat mezi oficiálními, zjevnými normami a normami skrytými. Ty první jsou většinou zaneseny ve školním řádu. Informace o těch druhých lze zjistit dotazováním studentů: Kdy jste byli potrestáni nebo odměněni Vašimi učiteli? Proč? Jakou formou?

Dalším problémem disciplinárních opatření je fakt, že interpretace chování studentů může být pokrivena kulturní nebo třídní zaujatostí. Například studenti, kteří mají jehlici ve vlasech, ji tam nemusejí mít jako projev rebelantství, ale protože to patří k určitému stylu či módě. Jiní žáci, kteří klopi zrak, když je jim něco vytýkáno, nedávají najevo svou vzdorovitost, ale vyjadřují respekt k učiteli způsobem, který si přinesli z domova. Nedostatečné uvědomění si těchto kulturních a sociálních faktorů často vede k dezinterpretacím a chybným závěrům (Nieto, 1992). Problematické jsou zejména vágní podmínky pro vylučování žáků. Přišlo se na to, že

v některých školách nepoměrné množství vyloučených studentů, označených za „vyrušující při výuce,“ jsou Romové, „černoši“, nebo děti ze sociálně slabých rodin.

4. Zapojení a role

Participace se vztahuje k zapojení učitelů, studentů a jejich rodin do procesu vytváření norem a pravidel pro kontrolu chování a disciplíny a také do dalších stěžejních rozhodnutí ovlivňujících strukturu a metody školy.

a) Zapojení studentů

Školy většinou zapojení studentů příliš nepodporují. Ačkoli studenti jsou formálně zastoupeni v řídicích strukturách mnoha škol (školní rada), toto zastoupení je často pouze formální a bez vztahu k skutečnému řízení... Pro přípravu studentů na demokratický život je nutné, aby škola podporovala spolupráci a konzultace.

Faktem je, že studenti často nemají podíl na vlastní výuce. To, co se učí, rozhodují, vymýšlejí a prezentují jiní. Látku často neurčuje učitel ani škola, ale učebnice, nebo něco mýtického... „administrativa“, „oficiální kurikulum“. Naleznete příklady z vlastní zkušenosti? V modulu 4 jsou zmínky o fenoménu, který Freire nazývá „banking education,“ a který označuje proces, při němž učitelé „ukládají“ znalosti do studentů. Ti jsou považováni za prázdné nádoby: učitel učí a studenti jsou učeni, učitel ví všechno a studenti nic, učitel myslí a o studentech se přemýšlí, učitel mluví a studenti poslouchají, učitel trestá a studenti jsou trestáni...

Jedním z hlavních důsledků tohoto přístupu je, zejména v případě studentů ze sociálně slabých rodin, jejich další odcizování od vzdělávací zkušenosti, neboť jejich tradice, rodinné zázemí a životní zkušenosti jsou ve škole přehlíženy. Studenti pocházející z kulturně menšinového zázemí cítí, že jejich tradice, jazyk a životní zkušenosti jsou často ze školy vytěšňovány.

b) Podíl učitelů

Vylučování postihuje také učitele. Omezená role, kterou učitelé hrají v životě školy, představuje další strukturální problém a je spojena s vnímáním učitelů jako techniků. Co tím myslíme? To, že učitelé jsou myslitelé a intelektuálové, kteří musejí vážně reflektovat svou vlastní práci, že jsou předně zaujati vlastním individuálním výkonem a možná až na druhém místě myšlenkou na posun studentů po kariérních žebříčcích.

Učitelé v interkulturní škole by měli vykazovat zvědavost a zájem mnoha rozličnými způsoby. Role učitelů se neomezuje na individuální závazky, ale na společenské zapojení. Měli bychom být připraveni spolupracovat s ostatními (s kolegy, rodiči, studenty, odborníky, úředníky, dobrovolníky). Měli bychom být schopni podstoupit riziko změny našeho osobního náhledu na studenty a strukturu školy.

Role učitelů je vymezena administrativními normami, používanými pro hodnocení a profesní postup učitelů. Například získání statutu „Award of Qualified Teacher Status“ („QTS“ – Británie (Anglie), 2003) předpokládá následující profesionální hodnoty a praxi:

1. Vysoká očekávání od všech žáků; respekt k jejich sociálním, kulturním, jazykovým, náboženským a etnickým kořenům; snaha o zlepšení jejich úspěšnosti ve vzdělávání
2. Respekt a konzistentní chování k žákům, ohled na jejich vývoj jako studentů

3. Prosazování a podpora pozitivních hodnot, postojů a chování očekávaných od žáků
4. Citlivá a efektivní komunikace s rodiči a opatrovníky, uvědomění si jejich role při učení dítěte
5. Podíl odpovědnosti na společenském životě školy

Které praktiky považujete za adekvátní pro doložení příkladů k těmto tvrzením?

Máme za to, že pocit bezmoci ze strany učitelů významně souvisí s přezíravými postoji vůči studentům. Jinými slovy, čím bezmocněji se učitel cítí, tím negativnější je jeho vztah ke studentům. Naproti tomu, učitelé, kteří cítí, že mají ve třídě i v rámci osnov autonomii, mají též obecně vyšší očekávání od svých studentů. Neměli bychom z výuky dělat izolovanou aktivitu. Učitelé by měli spolupracovat, třeba i sdílet skupinu studentů nebo navzájem sledovat svoji práci a analyzovat své výukové metody a komunikační dovednosti.

c) Podíl rodičů

Školy se silnou spoluúčastí rodičů vykazují všeobecně větší úspěšnost studentů, než školy s jejich slabším zastoupením, které jsou jinak identické. Z jakého důvodu? Jak tento efekt vysvětlit?

Není vždy jasné, co se myslí zapojením rodičů. Patří k němu schůzky, účast v rodičovsko-učitelských sdruženích, konferencích, pomoc s administrativními záležitostmi nebo výukovými aktivitami. Podíl rodičů na školních aktivitách je obecně velice nízký a propojení s komunitami studentů nastávají jen velmi zřídka. To není nijak zvláštní, vezmeme-li v úvahu, že rodičovským příspěvkům k vzdělávání jejich dětí je zřídka připisována nějaká hodnota. Ne všichni rodiče navíc vnímají školu jako přívětivé prostředí, ať už z důvodů jazykových rozdílů nebo odlišných sociokulturních návyků, které činí školy odcizenými a zastrašujícími, či z jiných důvodů.

Konkrétnější doporučení, které se specificky zabývají vztahem mezi školou, rodinou a komunitou, jsou obsažena v modulu 6.



aktivity a podněty

Aktivita 1

Rozeberte týdenní rozvrh třídy základní a střední školy. Pokud je to možné, znázorněte jej grafickými prostředky. Kriticky zhodnoťte časovou organizaci a vezměte v úvahu následující aspekty: důležitost přisouzená konkrétní náplni a aktivitám; flexibilita nebo rigidita při adaptaci na individuální potřeby nebo zájmy; lidské zdroje a spolupráce mezi učiteli a komunitou atd.

Aktivita 2

Prostorové uspořádání škol je podrobováno kritice za to, že neposkytuje vhodné prostředí pro učení. Navrhněte základní nebo střední školu, která by tomuto požadavku dokázala vyhovět. Uveďte hlavní cíle takové školy (vezměte v úvahu cíle navržené v modulu 1)

Aktivita 3

Porovnejte následující dokumenty upravující chování, pravidla a vztahy mezi studenty, učiteli, rodinami a komunitou. Dokumenty nejsou uvedeny v plném znění, pro příklad byly vybrány pouze některé jejich části.

a) Základní škola Resslova v Praze 2003/ 2004

ŠKOLNÍ ŘÁD

1. Školní docházka

- Je základní povinností žáků docházet do školy pravidelně a včas podle daného rozvrhu a účastnit se všech povinných a nepovinných předmětů, které si vybrali
- Pokud se žák nemůže účastnit výuky z předem známých důvodů, rodiče nebo opatrovníci žáka musejí kontaktovat učitele s žádostí o jeho omluvení z výuky
- Nepřítomnost na vyučování musí být, podle školních pravidel, vysvětlena žákovými rodiči nebo opatrovníky
- Opatření týkající se omluvitelných absencí a omlouvání žáků z hodin:

pokud žák zmešká jednu hodinu a je uvolněn učitelem, který vede hodinu, jeho absence je zaznamenána do třídní knihy

2. Práva žáka

- Žák má právo být vzděláván a účastnit se hodin na základě daného rozvrhu
- Žák má právo odpočívat a užívat volného času během přestávek a polední přestávky
- Žák má právo na přístup k informacím, zejména k těm, které podporují jeho duševní a společenský rozvoj
- Má právo být chráněn před informacemi, které by mohly zamezit jeho pozitivnímu vývoji a nepříznivě ovlivnit jeho etické smýšlení

3. Povinnosti žáka

- Žák se musí řídit pravidly společenského chování (například vstát, když učitel vejde do třídy nebo ji opouští, a respektovat všechny dospělé osoby v budově školy)
- Žák musí do školy přicházet s dostatečným předstihem, aby byl ve třídě/ dílně/ tělocvičně před začátkem hodiny a aby měl čas se připravit na hodinu (pomůcky, učebnice, cvičebnice, sportovní úbor atd.); pozdní příchody jsou učitelem zaznamenány do třídní knihy
- Žák se musí kvůli hygienickým a bezpečnostním předpisům převlékat a přezouvat
- Žák se musí v průběhu vyučování ohleduplně chovat k ostatním žákům, aby nedošlo k újmě na zdraví nebo poškození majetku
- Žák musí dodržovat školní předpisy v hodinách, které mohou vyžadovat zpřísněná bezpečnostní opatření

4. Pravidla klasifikace

- Výkon žáků v jednotlivých předmětech, jeho chování a celková úspěšnost se klasifikuje na základě společné známkové stupnice navržené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pro základní školy
- Základní data a záznamy pro klasifikaci a hodnocení úspěšnosti studenta jsou získávány na základě výsledků žáka při zkoušeních, písemných pracích a sledováním celkové práce žáka v hodinách
- Při hodnocení chování žáka jedná učitel samostatně a hodnotí celkové chování žáka
- V případě opakujících se menších prohřešků (pozdní příchody nebo nepřežuté boty) nebo v případě vážného porušení školního řádu je žákovi přiznána snížená známka z chování. Udělení snížené známky z chování nemusí předcházet výchovné opatření

b) Škola Furuset (Norsko), 2003/ 2004

ŠKOLA FURUSET (NORSKO)

Máme společnou zodpovědnost za vytváření prostředí, ve kterém se nám bude dobře učit a ve kterém se budeme dobře cítit.

Proto:

Chovejte se k ostatním tak, jak byste chtěli, aby se chovali k Vám.

Respekt a ohleduplnost

Proto od Vás očekáváme, že se budete chovat podle určitých zlatých pravidel:

- Respektujte ostatní a chovejte se k nim ohleduplně
- Nemluvte nebo nechovejte se způsobem, který by ostatní mohli považovat za rasistický
- Nešikanujte ostatní, snažte se, aby škola Furuset nebyla místem, kde se týrá
- Nevysmívejte se ostatním kvůli jejich náboženství nebo názorům, které se liší od Vašich názorů
- Mluvte s ostatními přívětivě, nemluvte hrubě a nemějte útočné a urážlivé poznámky
- Nevylučujte spolužáky z her a společných aktivit, uvnitř i venku
- Nepodrážejte nikomu nohy, neperte se a nerušte ostatní ve hře

Spolupráce a spoluodpovědnost

Máme společnou odpovědnost za celý školní den

(náplň hodin)

Proto:

- Vypracovávejte domácí úkoly včas
- Do hodin a na schůzky přicházejte včas
- Vždy mějte s sebou všechny pomůcky, které budete potřebovat
- Hrajte si s míčem na povolených hřištích
- Prostory školy můžete opustit jen po zvláštní dohodě
- Dobře se starejte o své osobní věci, nenoste do školy cennosti. Škola Vám jejich ztrátu nebude hradit
- Budte pozitivní a pozorní. Snažte se ve třídě pracovat co nejlépe, mějte respekt k výuce a ohled na to, že Vaši spolužáci potřebují klid na práci
- V prostorách školy nepoužívejte mobilní telefon (to se týká i školních exkurzí)
- Dobře se starejte o učebnice
- Dobře se starejte o všechno, co patří škole, uvnitř i venku
- Udržujte své věci v pořádku
- Používejte vchody na školní dvůr
- Dodržujte školní pravidla pro používání internetu
- Očekáváme, že převzmete zodpovědnost za sebe samé

c) Španělská základní škola, 2003/ 2004

REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERNO (Interní předpisy)

Žáci by měli dodržovat následující pravidla:

- Dochvilnost, není dovolen vstup do školy po deseti minutách od začátku hodiny
- Udržovat své věci v pořádku
- Zodpovědně pracovat ve třídě a při školních aktivitách
- Nosit si požadované pomůcky a materiály

Ve vztahu ke spolužákům by měli žáci dodržovat následující pravidla:

- Mít ohled k věcem ostatních
- Neponižovat, neprat se, nešikanovat, nenadávat
- Mít ohled k jejich práci

Ve vztahu k učitelům by měli žáci dodržovat následující pravidla:

- Být k nim upřímní
 - Komunikovat s cílem vyřešit jakékoli problémy nebo těžkosti
 - Respektovat a poslouchat je
-

Aktivita 4

Přečtěte si popisy uvedené na začátku oddílu. Ukazují různé druhy uspořádání školy. Pokuste se zodpovědět na následující otázky:

- Jaké jsou rysy těchto modelů, které mohou přispět k dosažení interkulturních cílů ve vzdělávání?
 - Jaké jsou důsledky každého z modelů, co se týče spoluúčasti, rolí, prostorového a časového uspořádání?
-



návrhy na spolupráci

NÁVRH 1

Následující aktivita slouží k zamyšlení se nad naším myšlenkového obrazem školy, ve které působíme, jako instituci. Aktivita sestává z pěti kroků:

1. Obejděte skupinu studentů, položte jim otázky a diskutujte o nich: Jaká je Vaše škola? Popište ji,... prostory, rozvrh, společné aktivity, spoluúčast... Jaké změny k lepšímu byste doporučili?
2. Setkejte se se skupinou rodičů. Položte jim stejné otázky o škole.
3. Nyní ukažte odpovědi studentů jejich rodičům. Uvidíte tak rozdíly mezi jejich představami a očekáváními.
4. Ukažte odpovědi ředitelů, učitelů nebo Vás samotných, na navržené otázky
5. Nakonec bychom měli odpovědi porovnat a přijít s návrhy na změny a zlepšení.

NÁVRH 2

Vyberte jeden z obrázků nebo jednu z knih, které jsou uvedeny v INTER Seznamu zdrojů. Přečtěte si je nebo prohlédněte (zcela nebo zčásti, podle toho, kolik máte času) a diskutujte o struktuře a organizaci školy, která se v nich odráží.

NÁVRH 3

Omezené role studentů i učitelů jsou uvedeny jako jeden ze základních problémů, se kterými se školy potýkají. Kritika spočívá v tom, že nedostatek prostoru, který školy dávají učitelům a studentům pro rozvoj kritického myšlení nebo vůdčích schopností, podryvá nejhlavnější cíl výchovy a vzdělání jako přípravy na demokratické soužití. S kolegy prodiskutujte, jak by školy mohly poskytnout více možností pro plné zapojení učitelů a studentů.

„Účast“, „Skryté kurikulum“, „Diskriminace“, „Kultura“. Toto jsou čtyři pojmy, které jsme zahrnuli do Slovníčku. Prosíme, pozorně si je přečtete. Také si přečtete informační část tohoto modulu. Pak odpovězte na tyto otázky:

Jaké jsou obsahy těchto pojmů?

Jaké vztahy lze vytvořit mezi těmito pojmy a strukturální a organizační dimenzí školy?

Aktivita může být vykonávána individuálně (každý/á se zamyslí a odpoví na otázky sám/ a) nebo společně (vytvoříme plakátek pro každý pojem a dáme je do rohů učebny a požádáme lidi, aby si jeden pojem vybrali pro diskusi v malé skupince. Obě varianty by měly být zakončeny společnou diskusí.



plánování a adaptace kurikula

1. Navštivte školu a vyberte tři různá místa pro pozorování, například sborovnu, třídu, vstup do ředitelny. Zůstaňte na těchto místech po dobu nejméně 20 minut. Zapište lidi, kteří kolem procházejí, co dělají, jaké mezi nimi probíhají interakce.

Přemýšlejte o svých pozorováních a o tom, jak prostorová organizace a architektonické uspořádání ovlivňují vztahy a aktivity ve škole.

Jaké změny byste ve škole zavedli (s ohledem na informace, které jste získali)?

2. Podívejte se na následující obrázky, každý patří k jiné škole. Co můžete říct k jejich prostorovému uspořádání? Který z obrázků by mohl patřit k popisu první školy ze začátku oddílu?





3. Následující body se vztahují k určitým specifickým praktikám, které charakterizují interkulturní klima školy. Zamyslete se nad nimi a запиšte si příklady „správných postupů“ pro každý z těchto bodů. Vypracujte varianty pro základní („primary“) (6 – 12 let věku) a střední („secondary“) (13 – 16 let věku) školu:

- Respekt a ohled na kulturní pluralismus ovlivňuje celkové prostředí školy a je zohledněn ve všech vzdělávacích rozhodnutích, nikoli pouze sporadicky a izolovaně
- Studentům je dán prostor pro rozvoj pozitivního sebepojetí a sebevědomí
- Všem zainteresovaným (učitelům, rodičům, studentům, dalším) je poskytována pomoc s cílem zajistit pochopení osobních a vzdělávacích zkušeností různých kulturních skupin
- Je analyzována a prozkoumávána kulturní diverzita, přítomná ve společnosti (rozličné životní styly, hodnoty, přesvědčení atd.)
- Pro studium různých kulturních skupin je použito srovnávacího přístupu. Účelem je zamezit používání jedné z nich jako referenčního modelu
- Události, situace a konflikty jsou interpretovány z perspektiv rozdílných pohledů a zájmů daných skupin

4. Stáhněte si dokument <http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/33-10.pdf>

Přečtěte si instrukce k učení ve flexibilních skupinách. S kolegy prodiskutujte (osobně nebo prostřednictvím virtuální konference) možnosti této metody a nejlepší způsob jejich použití na základní škole.

5. Podívejte se na DVD INTER a rozeberte různé scénáře, které zachycuje. Soustředte se na hlavní dimenze diskutované v tomto modulu.

6. Přečtěte si následující příběh. Má něco společného s kurikulem a školou, kterou znáte?

Přes dvacet let se JANE ELLIOT, bývalá učitelka z amerického středozápadu, věnuje vedení boje proti předsudkům, ignoranci a rasismu ve společnosti. Svou metodu začala ve své tehdejší třídě rozvíjet nedlouho po smrti Martina Luthera Kinga, jr. v roce 1968. Dnes je její publikum mnohem širší, zahrnuje učitele, studenty, hasiče, vězeňské dozorce, a dokonce i kompletní personál banky. Ve svých workshopech rozděluje lidi na základě dvou náhodných fyzických charakteristik – MODRÝCH NEBO HNĚDÝCH OČÍ („blue or brown eyes“). Tvrdí, že druhá skupina je lepší a inteligentnější a poskytuje jí různé výhody. Modrookým, kteří jsou považováni za podřadné, hloupější a méně kvalifikované, je naopak nepříznává. Mnozí bílí lidé se tak poprvé seznamují s pocitem náležitosti k opovrhované skupině, která nemůže nikdy ničeho dosáhnout. Zakusí pocit diskriminace, stejné diskriminace, kterou v dnešní společnosti zakoušejí ženy, lidé odlišné barvy pleti nebo handicapovaní. Jane Elliot v pouhých patnácti minutách dokáže vytvořit realistický mikrokosmos dnešní společnosti s jejím jevy a pocity: Jak je známo z nechvalně proslulého Milgramova experimentu, dokonce i účastníci, kteří „znají pravidla,“ nedokáží zůstat mimo. Zpočátku nevinná hra se rozvine do kruté reality, která způsobí u některých účastníků nečekané výbuchy emocí.

7. Byli jste vybráni, abyste nečekaně zřídili novou základní školu. Je zde šest skupin, jedna pro každou úroveň (od první do šesté třídy). Měli byste rozhodnout o všech strukturálních dimenzích, které jsme probrali v informační sekci. Popište prosím, jak by taková škola vypadala. Své návrhy prodiskutujte s ostatními kolegy. Konečný popis запиšte.



konkrétní prameny a doplňující odkazy

Knihy

Nieto, Sonia: *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education/ Potvrzení diverzity. Sociopolitický kontext multikulturního vzdělávání.* Longman, New York 1992. Kniha se zabývá významem, potřebou a výhodami multikulturního vzdělávání pro studenty ze všech zázemí. Autorka ukazuje vliv rasismu, diskriminace, očekávání učitele, jazyka, sociálního postavení a školních politik a praktik na učení. Každá kapitola obsahuje případovou studii, osobní příběh k hlavním otázkám, vybízejícím k diskusi.

Senge, Peter: *Schools that learn./ Škola, která se učí.* Toronto Doubleday, 2000. Hlavním cílem autora je zlepšit organizaci škol. Škola by měla být demokratickým, komplexním a inkluzivním systémem. Učitelé se většinou učí pracovat individuálně, rozvoj učitelského sboru jim má pomoci, aby se naučili navzájem spolupracovat. Je to dlouhotrvající proces, ke kterému je nutný dostatek času.

Oury, Fernand; Pain, Jacques: *Cronique de l'école caserne./ Kronika kasárenské školy.* François Maspero, Paris 1972. Kasárenská škola existuje. Je to škola, ve které jsou učitelé, studenti, rodiče a vychovatelé uvězněni v byrokratických strukturách. Je to škola, která klade hlavní důraz na kontrolu a ovládání všeho: chování studentů, oficiálního kurikula, rozvrhu a prostor. Je to škola s rozsáhlými budovami, zamčená, izolovaná, plná žáků, speciálních tříd, speciálních rozvrhů a speciálních učitelů pro speciální (handicapované, zaostalé, odlišné) studenty.

Caldwell, J.; Ford, M. P.: *„Where have all the bluebirds gone! How to soar with flexible grouping“./ Kam jen zmizeli modří ptáčci! Jak se vznášet s flexibilní skupinou.* Heinemann, 2002. Jedná se o zajímavou knihu praktických případů, která popisuje, jak na základních a středních školách pracovat s flexibilními skupinami.

Pozorovací škála. Needs Assessment Report INTER Project (2003). Jedná se o dokument vypracovaný k analýze interkulturního klimatu ve školách. Obsahuje rady pro pozorování a popis metod upravených podle požadavků interkulturní školy. Je přílohou dokumentu *Needs Assessment Report* (Projekt Inter, 2003)

<http://www.uned.es/interproject>

<http://www.proyecto-atlantida.org>

Jedná se o internetové stránky skupiny pedagogů z různých oborů a stupňů, kteří se snaží společně reflektovat situaci státního školství ve Španělsku. Navrhují zdroje a metody pro zlepšení kvality vzdělávání. Hlavním cílem je vybudovat demokratickou školu pro všechny žáky. Stránky obsahují dokumenty, zdroje a zkušenosti z různých škol, a také užitečné kontakty.

Filmy

„*The Wave*“/ „*Vlna*“ je film natočený na základě skutečné události, která se začala při středoškolské hodině dějepisu v kalifornském Palo Alto v roce 1969. „Nový“ systém učitele dějepisu Burta Rosse ve třídě znovuoživuje mocné síly skupinových tlaků, které stojí v pozadí mnoha historických hnutí, například nacismu. Netrvá dlouho a „vlna“ a její pravidla „síly založené na disciplíně, společenství a aktivitě“ se přeženou celou školou. Když se většina studentů ke hnutí připojí, Laurie Saunders a David Collins si uvědomí znepokojující sílu „vlny“ a dochází jim, že ji musejí zastavit dřív, než bude pozdě.

„*Today starts everything*“/ „*Dnes všechno začíná*“. Jedná se o francouzský film o sídlištní základní škole („banlieu“). Popisuje školu, jejíž žáci pocházejí z nižší a střední třídy. Velice věrně je zachyceno dění ve škole a celková atmosféra.



otázky k zamyšlení a hodnocení

Jaký je myšlenkový obraz školy, kterou jako učitelé nebo studenti známe? Pojďme se nad tím zamyslet a uvědomit si náš myšlenkový obraz nebo metaforu školy jako organizace. Zaměřme se na její následující charakteristiky:

- seskupování studentů: tracking a testování
- prostorová a časová organizace
- disciplinární opatření
- podíl a role studentů, rodičů a učitelů

Jaký myšlenkový obraz nebo metafora nás napadá v souvislosti s interkulturní školou?

Pro nás je interkulturní škola živoucím organismem, který funguje jako systém, jako komplexní systém, který je řízen mozkem a charakterizován neustálým tokem a proměnou procesů, zapojených do jeho rozvoje. Co to znamená? Znamená to, že taková škola je komplexním systémem, ve kterém jednotlivé orgány spolupracují na poskytování funkcí (vyučovat, učit se), které udržují školu při životě. Škola je mozek, orgán myšlení a učení, orgán, který analyzuje a činí rozhodnutí. Škola je ve stavu neustálých změn, není statická, je orientovaná na změnu a učení.

Jaké změny musíme udělat v naší představě školy, aby vyhověla obrazu interkulturní školy?

K odpovědím na tyto otázky můžeme použít informace z tohoto modulu a také reflexe nasbírané v přípravách aktivit a při studiu pramenů.



strategie výuky a učení

„Dva učitelé se stejnou přípravou a pracující ve stejném prostředí, jen dvacet centimetrů od sebe (vzdálenost mezi jejich třídami), za srovnatelných podmínek a s podobnými studenty pracují zcela odlišně a s jinými výsledky: jeden se snaží spolu se studenty poodkrýt, v čem tkví kouzlo procesu učení, zatímco druhý vychrlí učivo a domnívá se, že existuje příčinná vazba mezi vyučováním a učením. Když se v tomto druhém případě tato vazba neobjeví (což se lehce zjistí objektivními a spolehlivými testy), vina se svalí na malou snahu a odhodlání studentů, jejich nízkou inteligenci a nedostatečný základ znalostí, se kterými přišli z nižšího stupně.“

(Santos Guerra, 1993)

Naší snahou je zamyslet se nad tím, jak učíme a proč v naší učitelské praxi jednáme podle určitých zaběhaných stereotypů. Chceme, abyste rozpoznali bariéry bránící zlepšování výuky pružnějším a interkulturním přístupem. Tento modul předkládá k diskusi naše předpokládané teorie o vyučováním a učení. Nakonec se zabývá názornou ukázkou různých strategií, zdrojů a technik, které slouží k přizpůsobení naší výuky konkrétním učebním potřebám žáků.



k zamyšlení

Juan je učitelem na základní škole, s poměrně krátkou praxí. Získal volné místo ve státní škole „Pěkný ptáček“. Složení této školy je velmi různorodé. Škola nabírá děti různých národností: Maročany, Rumuny, Slovince... Juan je zoufalý, ale zároveň šťastný a pyšný na svou práci. Dostal se do situací, které vyžadují nové postupy a reakce. Nic o nich však neví a nemá s nimi žádné zkušenosti. Školní prostředí je zcela jiné (vztahy žáků, kultura, jazyk...).



Státní škola „Mad Bird“ („Pěkný ptáček“).

Další problémy:

- neexistuje jednotný přístup pro zacházení s kulturní diverzitou
- chaotická organizace školy
- nevhodné rozdělení odpovědnosti
- odhad jeho vlastních schopností (který mu jasně chybí)
- neví, jak v tomto prostředí učit
- jaké aktivity zvolit
- jak hodnotit žáky
- jak jednat s žáky
- z jakých zdrojů by mohl čerpat
- jak motivovat žáky a pečovat o ně

Když to shrneme, Juan se potýká s vážnými obtížemi, jak postupovat ve výuce a řádně předložit učivo žákům. Neví, že **potřebuje**:

- získat informace o podobných zkušenostech
- didaktické zdroje
- přizpůsobit kurikulum
- kontakt s ostatními institucemi působícími v této oblasti vzdělávání

Vůbec mu není jasné, *co by s těmito dětmi měl dělat!*



informace

Dnes jsou školy a hodiny jiné. Společnost se vyvíjí a diverzifikuje, objevují se nové technologie, během pár vteřin si můžeme vyměňovat informace... To znamená, že i učitelé musí vylepšovat a měnit výuku a reagovat pružně na změny a nové situace. Stručně řečeno, studenti během let strávených ve škole vyžadují individuální pomoc, a to platí pro studenty všech národností. Hovoříme-li o rozvoji a zlepšování škol, musíme nejdříve zvážit naši praxi, lidské a materiální možnosti, neřešit handicap a nedostatky, ale raději způsob, jak uspokojit potřeby všech studentů. Jejich využití v konkrétním prostředí je dané kurikulem. Pokud chceme toto kurikulum pozměnit, měli bychom vzít v potaz náš způsob výuky a zásady, které při výuce a učení zastáváme.

Doporučujeme dva kroky:

1. **Vlastní hodnocení**
2. **Výukové/ učební strategie a výběr zdrojů**

Zvláštní pozornost věnujeme komunikačním strategiím a výuce jazyků ve školách.

1. Vlastní hodnocení

Jestliže jedním z našich cílů je úspěšně řešit otázku diverzity ve třídě, pak bychom se měli zeptat, jaké jsou aspekty procesu vyučování – učení. Způsob přístupu k našim problémům je pokaždé jiný. Někdy viníme studenty ve třídě, někdy svalujeme vinu na nedostatek zdrojů. Někdy zase uvažujeme o naší práci a zjišťujeme, že potřebujeme další vzdělání. A tak se přihlásíme do kurzů, které často neuspokojí naše potřeby a nesplní naše očekávání.

Považujeme za nejlepší zvážit skutečné podmínky a situaci, a to tak, že si položíme následující otázky:

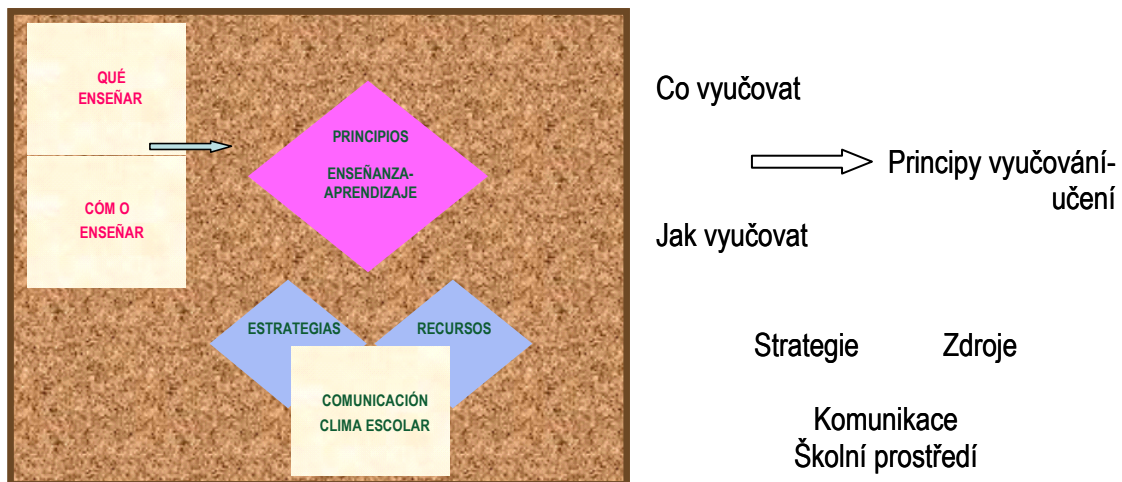
| VLASTNÍ HODNOCENÍ | |
|------------------------|--|
| 1. Jaká je moje třída? | |
| - studenti | |
| - jejich původ | |
| - očekávání | |
| - zájmy, koníčky | |

| | |
|---|--|
| <p>2. Znamky, ukazující na odlišnost</p> <ul style="list-style-type: none"> - jazyk - předchozí školní zkušenosti - prostředí komunity - prostředí rodiny <p>3. Jaký jsem?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Myslím, že vyučovat znamená... - Myslím, že učit se znamená... - Můj ideální učitel je ten, kdo... - Můj ideální žák je ten, kdo... - Musím žáky naučit... | |
| <p>4. Hledání metodické odezvy:</p> <ul style="list-style-type: none"> - materiály - aktivity využití prostoru - časové rozvržení (načasování) - seskupování - začátek - způsoby hodnocení - participace | |
| <p>5. Z jakých zdrojů lze čerpat?</p> | |
| <p>5. Jaké jsou nedostatky v našem vzdělání?</p> | |

Otázka, na kterou hledáme odpověď:

Jak vyučovat, abychom splnili potřeby těchto rozličných žáků?

Je nutné vybírat, plánovat a zavádět specifické strategie – **které z nich jsou nejvhodnější?**



2. Výukové/ učební strategie a výběr zdrojů

Je snadné nalézt a shromáždit mnoho různých výukových strategií. Klíčem však není vědět o nich, ale vědět, proč tu či onu použít. Při výběru vhodné strategie je třeba vzít v úvahu:

- Jaké jsou cíle naší vzdělávací praxe?
- Jaké jsou naše předpoklady ohledně vyučování a učení?
- Jaké jsou skutečné potřeby v konkrétním školním prostředí?

Nad cílem vzdělávání jsme se zamýšleli při analýze principů povinné školní docházky (modul 1). Existují dva stěžejní cíle :

- Vyjít vstříc právu každého studenta stát se právoplatným členem společnosti.
- Uznávat a vážit si rozličných schopností, pravidel, znalostí a zájmů žáků

Tyto cíle nemají nic společného s indoktrinací, opatrovnictvím nebo výběrem založeným na standardních kritériích. Cíle povinného školní docházky jsou následující:

- Rozvíjet schopnosti, spíše než se zahlcovat informacemi
- Brát v potaz pocity a přesvědčení, stejně jako kognitivní a intelektuální rozvoj
- Zajistit přístup k dalším zdrojům vzdělávání

2.1. Předpoklady ohledně vyučování a učení

Touto otázkou se zabývá modul 4. Připomeňte si prosím některé myšlenky, které jsme v tomto bodu rozebírali. Je třeba mít na paměti, že učit neznamená předávat vědomosti, ale vytvářet příležitosti pro vytváření či budování vědomostí (Freire, 1964). Rozpoznáváme dva hlavní principy učení: zkušenost a interakci. Tyto dva hlavní principy vymezují možné prostory, aktivity a situace, ve kterých učitelé a žáci spolupracují a sdílejí zkušenosti.

a) Učení na základě zkušenosti

„Nejlepší zážitek z učení (ten, o kterém jsem se domnívala, že měl pro něho největší hodnotu a zároveň ten, který si sám vybral, když jsem se ho zeptala) měl můj syn na letním táboře v Black Creek (Toronto, Kanada), když mu bylo deset let. Black Creek funguje jako živé muzeum pionýrů, kde mohou návštěvníci spatřit, jak žili osadníci v 18. století. Děti mohou na vlastní kůži okusit jejich způsob života. Jejich úkolem bylo chodit do školy (všechny děti v jedné místnosti), kde si je vzali do učení různí řemeslníci: klempíř, kovář (ten se synovi líbil nejvíc), švec, tesař atd. Můj syn říká: „Byla to pro mě skvělá zkušenost, připadalo mi to jako život uvnitř bubliny, kde jsem poznal svět odlišný od toho, ve kterém žiji a opravdu jsem se naučil cenit si různých pohledů na svět. Bylo to, jak bych byl jedním z nich, přemýšlel jsem jako oni, žil jejich způsobem života a myslel si, že ten život opravdu žiju.“

„Ve třetí třídě se učí jednotky objemu. Nejprve se učitel dětí ptá: Kolik (jaké množství) mléka vypijete každý den k snídani? Děti odpovídají, kolik si myslí, že vypijí:

“Já vypiju hrnek, to je půl litru.”

“Já vypiju sklenici, to je litr a půl.”

Všechny odpovědi jsou přijaty stejně.

Poté nastane čas pro experimentování. Jdeme ven na zahradu a bereme si s sebou vědra, kbelíky, plastické misky, sklenice, hrnky, tetra-pack krabice a malé nádoby. Vědra naplníme vodou a tak přijdeme na to, jaké množství odpovídá jednomu litru. Ve skupinkách po čtyřech začíná přelévání vody:

- Tahle krabice je jeden litr, je to tady napsané!
- Když naplním čtyři sklenice po okraj, dostanu jeden litr, a proto je sklenice čtvrtina litru!
- Když naplním jedenapůllitrovou lahev z kbelíku a tři čtvrtlitrové sklenice ... budu mít ... čtyři litry? Ne, počkejte, dostanu tři a tři čtvrtě litru!

Nakonec přimícháme trochu bláta a uděláme si kakao...

- Myslím, že hrnek doma má asi čtvrt až půl litru."

(Z rozhovorů s rodiči pořádaných INTER teamem)

b) Kooperativní učení

Když přemýšlíme o tom, co nebo jak jsme se učili, vybaví se nám tento obrázek: vidíme sami sebe nad učebnicí nebo nad poznámkami, jsme potichu a soustředíme se na práci pod dohledem učitele. Pozornost, ticho a samostatnost téměř neodmyslitelně patří k vyučovací metodám, které jsme zažili jako žáci. Podle interkulturního přístupu, založeného na zkušenosti a spolupráci ve vyučování a v učení, bychom měli být schopni identifikovat, vybrat a aplikovat různé strategie, jenže které? Ty, které plní potřeby žáků? Ty, které odpovídají cílům povinné školní docházky? Především ty, založené na zkušenosti a spolupráci mezi učiteli a žáky.

2.2. Specifické strategie

Zkusme se nyní zamyslet nad strategiemi, které můžeme použít ve třídě. Je třeba si uvědomit, že některé z nich už používáme. Otázkou však zůstává, zda je používáme správně a do jaké míry se shodují s implicitními cíli interkulturního přístupu.

a) Flexibilní seskupování

Flexibilní seskupování může být organizováno různými způsoby – jako celoškolská strategie nebo jako pomůcka ve třídě. Jako celoškolskou metodu lze zvolit odstupňované školství (tj. tradiční struktura homogenních skupin žáků, kteří byli narozeni v určitém časovém období),

poloodstupňované školství (tj. heterogenní a flexibilní skupiny žáků na stejném stupni, ale v různých věkových skupinách) nebo neodstupňované školství (heterogenní a flexibilní skupiny žáků vybrané podle zájmů a úrovně znalostí v různých oblastech. V takové situaci pak třídy přestávají být autonomními pracovními jednotkami a v důsledku toho učitelé musejí zvládnout specifické didaktické metody, musejí mít dostatek zdrojů a načasování musí být flexibilní.).

b) Učební komunity

Domníváme se, že jedině v komunikativní interakci budou rodina, učitelé, komunita a společnost schopni vytvořit prospěšný vzdělávací projekt.

(www.comunidadesdeaprendizaje.net)



Vzdělávací projekt učebních komunit dává příležitost pro společenskou a kulturní změnu ve škole a v komunitě, ve které funguje. Zaručuje aktivní účast všech členů. Učební komunity reagují na školní neúspěšnost, diskriminaci a vydělování upřednostňováním následujících cílů:

- Spravedlivost ve vzdělání
- Kvalita a dokonalost
- Dialog a kritické myšlení



Učitelé, žáci, rodiny a komunity pracují na společném projektu a sdílejí očekávání a cíle.
(Další informace v modulu 3)

(www.berrikuntza.net/edukia/aniztasuna/ikaskomunitateak/cmndds_prdzj.es.html?etapa_id=3)

www.comunidadesdeaprendizaje.net)

c) Projekty

Studenti se rozdělí do skupin podle různých projektů, které vyžadují znalosti z různých oblastí. Tyto projekty rozvíjejí spolupráci.

„Když jsme byli ve čtvrté třídě, učitel nám nabídl účast v projektu o Řecku. Vytvořili jsme různé skupiny a každá pracovala na jednom aspektu týkajícím se klasického Řecka: jeho historie, mytologie, každodenní život a umění. Každý člen skupiny studoval prameny k tématu, na kterém jsme měli pracovat. Vyhledávali jsme v knihovně knihy, vzdělávací CD a konkrétní zdroje na internetu. Potom jsme na získaných materiálech pracovali ve skupině, abychom vše mohli později prezentovat třídě. Vybrali jsme si typ prezentace a to, jakým způsobem budeme prezentovat

jednotlivé části. Historikové se rozhodli pro komiks, skupina mytologů vypracovala divadelní scénky, které poté sehrála. Ti, co měli na starosti každodenní městský život, udělali ze školní haly opravdovou polis s agorou, tržištěm, odeonem, divadlem... Experti na umění zorganizovali výstavu o architektuře, sochařství, hrnčířství...

Učitel nám pomáhal během celého procesu, hledal materiály a zdroje, vyjadřoval názory na scénky a radil, jak by je bylo možné vylepšit. Pokud se mezi členy skupiny objevily neshody ohledně pracovních postupů, vedl nás k přemýšlení o výhodách a nevýhodách každého návrhu, abychom se byli schopni shodnout na jedné nebo více možných alternativách.

Den, kdy jsme všechno „předvedli na scéně“, byl velkým úspěchem. Pozvali jsme celou školu, aby si všichni náš projekt prohlédli, byli jsme skutečnými Řeky.

Později nás učitel vzal do muzea Prado. Připravil pro nás soutěž, při které jsme v sérii maleb, které vybral, měli za úkol hledat různé předměty a osoby související s klasickou řeckou kulturou. Nepamatuji se, zda jsme vyhráli, ale pamatuji si všechno, co jsme se v projektu naučili."

(Z rozhovorů se žáky pořádaných INTER teamem)

d) Workshopy

Soubor aktivit vytvořených pro skupiny žáků s podobnými zájmy, ale z různých ročníků. Workshopy jsou pořádány tak, aby rozvíjely nebo rozšiřovaly specifické a motivační aspekty kurikula. Další výhody workshopů: skupiny jsou menší a lze spolupracovat s rodinami.

„Škola letos znovu pořádala různé workshopy na základě návrhů, které jsme přednesli na začátku školního roku. Účastnil jsem se rozhlasového a počítačového workshopu. Byli v nich chlapci a dívky z různých ročníků a také dospělí: rodiče a další lidé z komunity kolem naší školy. Pokud měl někdo zájem, vyměnili jsme si místa. Nejdřív jsem byl v rozhlasovém workshopu. Tam jsme připravovali programy pro školní rozhlas, s rozhovory, písničkami a čtením. Museli jsme se shodnout na tom, co budeme vysílat, a potom připravit program a vysílat ho naživo.

Poté jsem se zúčastnil počítačového workshopu. V něm jsme se učili vytvářet interaktivní aktivity. Nejprve jsme se rozhodli, čím se chceme zabývat: hrami, příběhy, prezentacemi... Učitel nám pomáhá s ovládním programů. Dva z nás hráli v hudební skupině a proto navrhli, abychom vytvořili web nazvaný „Kapela z mého města.“ Nahrávali jsme zvuky všelijakých hudebních nástrojů, fotili, dělali rozhovory s hudebníky, vysvětlovali jsme, co je to kapela, sestavili jsme program vystoupení, také jsme mluvili o místní hudební scéně..."

(Z rozhovorů se žáky pořádaných INTER teamem)

e) Semináře

Semináře jsou určeny k výzkumu nebo studiu předmětu v pravidelných intervalech podle pečlivě sestaveného rozvrhu. Účastníci nedostanou žádné informace předem, musí je vyhledávat a využívat přitom vlastní schopnosti v kooperativním prostředí.

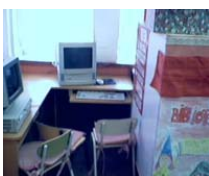
„Pokud jde o zkušenosti s učením, jednu z nejlepších mám ze setkání 372 „Rasa a etnicita“ na semináři v Salzburgu, kterého jsem se účastnil jako student. Bylo nás méně než padesát lidí z celého světa (35 různých zemí) a bydleli jsme společně v překrásném zámku, který se zdál být mimo skutečný svět. Celý týden jsme navštěvovali dopoledne přednášky, snídani, přestávky na kávu, oběd a večeri jsme měli společně, odpoledne jsme pracovali v malých skupinách, a mluvili, tančili, poslouchali hudbu nebo hráli stolní tenis (do jedné či dvou v noci), sdělovali jsme si zkušenosti (osobní i studijní) s rasismem a etnicitou. Všechno jsem to velice silně

prožíval a vědomě jsem se naučil vytvářet „pouta, která spojují“ (což bylo motto našeho setkání), bez ohledu na kategorie, nálepky, situace a geografické vzdálenosti.“

(Člen INTER teamu)

f) Koutky

Umožňují využít čas a prostor ve třídě novým a odlišným způsobem. Malé pracovní skupiny jsou umístěny na určitá místa, aby mohly být rozvíjeny specifické dovednosti. Místa jsou navržena tak, aby pokryla potřeby a zájmy žáků. Žáci mohou pracovat samostatně, s partnerem nebo ve skupinkách. Každý žák během hodiny musí vystřídat všechny koutky, každý v jiné fázi učebního procesu.



„Když jsem učil malé děti (první stupeň), organizoval jsem výuku do koutků. To znamenalo, že kromě společných prostor pro aktivity určené celé třídě, jsme měli také jiná místa, na kterých byly rozvíjeny specifické dovednosti (symbolizace, konverzace, objevování...) Třída tak byla rozčleněna na koutky: koutek pro symbolické hry, čtecí koutek, zážitkový koutek, počítačový koutek, malá plastická matrace atd. Děti chodily z koutku do koutku, samy se rozhodovaly, který chtěly navštívit a kdy. Omezil jsem počet dětí v jednom koutku, každé dítě mělo kartičku se jménem, fotografií a vlastní značkou. Tyto kartičky dávaly děti do krabic u koutků a když už bylo v krabici šest kartiček, věděly, že je koutek plný a musely si vybrat jiný. Během tohoto procesu jsem je pozoroval, ačkoli nejlépe je poznat mi dovolila až poslední fáze, kdy jsme se sešli na matraci a navzájem si říkali, kde byly a co dělaly, jak, s kým... Postupně jsem tak objevil jejich preference, schopnosti nebo obtíže při vytváření vztahů s ostatními, co je ovlivňuje, jejich iniciativu, jejich způsob organizace času...“

V jistém smyslu jsem si uvědomoval, že se s něčím podobným setkají v běžném životě: s různými možnostmi výběru, účasti, změny, diskuse... Zajímá mě hlavně o školu, která se nebude lišit od světa, ve kterém žijí, protože si myslím, že jen takové vzdělávání má opravdu smysl.

Nedokážu pochopit, proč, když žáci postoupí do vyšších ročníků základního vzdělání, učitelé na koutky zapomenou a začínají hodinu slovy tím, že se žáků zeptají: Tak kde jsme to včera skončili?“

(Z rozhovorů s učiteli pořádaných INTER teamem)

g) Moduly

Nabízejí možnost představit a organizovat látku a aktivity tak, aby byly uspokojeny potřeby žáků v heterogenních skupinách. Dávají možnost přijmout globální přístup. Informace a aktivity jsou zaměřeny na společný předmět, který se studuje z různých hledisek.

h) Peer to peer výuka

Peer to peer výuka je založena na dvou běžných situacích ve třídě – na různé intelektuální úrovni žáků a na jejich schopnosti spolupracovat. Učitelé vytvoří dvojice žáků, nastolí mezi nimi asymetrický vztah (vyučující a vyučovaný) a určí společný studijní cíl, který oba přijmou.

Když jsem přestoupil ze severoamerické školy na španělskou, byl jsem ve třídě ztracený, dezorientovaný. Nerozuměl jsem, když učitelka začala vysvětlovat zlomky a kreslila na tabuli čísla a zlomkové čáry zcela opačně, než jak jsem byl naučený. Byl jsem zvyklý na jiný způsob, ale ani ona ani já jsme nebyli schopni jasně říct, v čem se liší. Až když mi spolužák řekl, jak to dělá on, pochopil jsem a mohl jsem bez problémů pokračovat v učení.

(Z rozhovorů se žáky pořádaných INTER teamem)

i) Hrané výstupy

Hraní rolí patří mezi přirozené lidské aktivity. Žák si během dne osvojuje různé role. Hlavně menší děti přejímají imaginární, často dospělé role. Během hraní vytvářejí složité postavy a scénáře, které poté upřímně a věrně přehrávají. V uměle vytvořené roli jsou nicméně žáci vyzváni k převzetí rolí, které neznají, nebo jim nejsou příjemné, nebo je mají hrát s jistým záměrem. Žáci se liší ve způsobu přejímání různých rolí, proto je důležitá „zahřívací“ příprava, která jim usnadní dostat se z role, ve které právě jsou (žák), do role, kterou mají sehrát, a také jim pomůže nacvičit dovednosti potřebné pro její efektivní ztvárnění. Následuje pár příkladů „zahřívacích“ aktivit:

Obchodníci

Žáci pracují ve dvojicích. Každý obchoduje s určitými lidskými vlastnostmi nebo schopnostmi, které si chce vyměnit, např. smysl pro humor, moudrost, pěkný vzhled, laskavost, hudební sluch. Oba obchodníci se dohadují nad relativními hodnotami svého zboží, směňují je a snaží se udělat dobrý obchod.

Toto cvičení je vhodné pro osobní ujasnění hodnot a postojů a rovněž jako nácvik hraní rolí a komunikačních dovedností.

Rychlé rozhodování

Žáci pracující ve dvojicích nebo v malých skupinách dostanou role nebo nástin situace. V roli je jim zadán problém nebo konflikt, který musí během krátké doby (během jedné či dvou minut) vyřešit. Na konci zadaného času musí své řešení sdělit celé třídě, následuje diskuse o způsobu rozhodování a o tom, jak se účastníci cítili pod časovým tlakem.

(Pike, G. a Selby, D. : Globální učitel, globální žák, 1992, str.197 – 199)

j) Webquesty

Webquest je aktivita zaměřená na otázky, při níž některé nebo všechny informace, se kterými žáci pracují, pocházejí z internetových zdrojů. Webquesty obsahují následující prvky:

- Úvod nebo prezentace tématu

- Úkoly: co musíme udělat? Existují různé druhy úkolů, které se vyhýbají pouhému shromažďování informací. Například, vyřešit problém, analyzovat nějakou informaci, zeptat se na řadu otázek, posoudit chování nebo situaci a různé metody, které představujeme v tomto modulu
- Proces: návrhy, jak by úkol mohl být řádně splněn. Důležitým prvkem je školení pro vedení skupiny
- Zdroje: informační zdroje, na internetu i jinde
- Hodnocení: hodnotící kritéria i postup jsou výslovně dané
- Závěr: je důležité shrnout proces a výsledky a získat podněty pro výše uvedené aktivity

Webquest je aktivita zaměřená na otázky, při níž některé nebo všechny informace, se kterými žáci pracují, pocházejí z internetových zdrojů” (**B. Dodge**). Možná, že jste přesvědčeni, že internet a World Wide Web jsou senzační zdroje pro vzdělávání. Možná, že jste nadšení takovými možnostmi? Možná, že ještě stále potřebujete přesvědčit? Následující odkazy a aktivity byly uspořádány a vytvořeny, aby umožnily napomoci jasné představě a úspěšnému využití překypujícího bohatství informací na internetu, bohatství, které je bez šikovného vedení vyučujícího bezcenné.

Navrhnout zábavnou aktivitu je pro zkušeného učitele snadné. To je také základem úspěšného webquestu. Klíčovou myšlenkou je nalézt úkol, který podnítí žáky k přemýšlení o látce. V opačném případě je to jen pouhá internetová stránka. Je užitečné dát učiteli školení v kooperativní výuce. Podmínkou dobře zvládnutého webquestu je podpora spolupráce mezi žáky.

(<http://school.discovery.com/schrockguide/webquest/webquest.html>)

„Zatímco někteří lidé tvrdí, že technologie nahradila kritické myšlení, studenti z osmého ročníku angličtiny v Connie Martin sebejistě spojují obojí. Skupiny studentů používají notebooky pro získávání informací o problematice etiky výzkumu zvířat. Připravují se tak na budoucí role výzkumných pracovníků, aktivistů za práva zvířat a lékařů. Společně s písemnou zprávou přednesou před třídou referát, ze kterého si ostatní spolužáci udělají poznámky. Studenti se posadí kolem stolu a zestruční svoje informace tak, aby se vešly na kartotéční lístky. Pak se cvičí v jejich ústní prezentaci.

(www.webquest.com)

Příklady webquestů naleznete na následujících adresách:

(Iber Safari: www.educa.aragob.es/cpmauteb/webquest/iberfauna/index.htm
www.edugaliza.org/prestige/webquest/index_espanhol.html
 Radio Days: A Webquest www.thematzats.com/radio/)

Aby se aktivity staly zdrojem motivace, měli bychom se při jejich výběru pokusit brát v úvahu názor studentů. My si osobně myslíme, že pro práci na základní škole se výborně hodí koutky, přestože jsou časově náročné na přípravu učitele (například jako místo pro třídění do skupin či jako úvodní aktivita...).

Na střední škole se pro management diverzity docela dobře hodí projekty a moduly. Hodnotící systémy mohou být různé: kontrolní listy, studentské sešity nebo přímé pozorování... fungují pro koutky, zatímco diskuse, výstavy, plakáty... fungují na středním stupni.

3. Komunikační strategie

Společným prvkem v celém souboru aktivit, které jsme navrhli v předešlém bodě, je podněcovat komunikaci mezi všemi účastníky vyučovacího/ učebního procesu. Komunikací rozumíme výměnu významů mezi jednotlivci, prostřednictvím sdíleného systému symbolů. Výchova a vzdělání je vždy komunikací. Z interkulturního pohledu zahrnují vzdělávací aktivity výměnu významů a vytváření nových významů na základě našich společných zkušeností.

Děti sedí po osmi na dvou lavičkách, každá lavička má dohromady dvě plechovky s barvami a pastelkami. Vybarvují kresbu. Sarah nemá ve své plechovce šedou barvu a požádá o ni svého spolužáka od druhého stolu. Ten jí barvu nechce dát. Sarah začne protestovat a učitel k ní přistoupí a požádá ji, aby vysvětlila, co se děje. Učitel se zeptá chlapce, proč jí barvu nedal. On odpoví, že Anna Delia, jiná spolužačka na lavičce, na které sedí Sarah, nevrátila některé barvy, které jí před nedávnem půjčil. Učitel požádá Sarah o odpověď, a ta řekne, že není Anna Delia, a že barvu, kterou si půjčí, má v úmyslu vrátit. Učitel pak vyzve chlapce, aby si o věci promluvil s Annou Delií. Ta mu nakonec vrátí zpátky barvu, kterou si den předtím vypůjčila, a chlapec dá šedou barvu Sarah.

(Pozorování z angličtiny ve druhé třídě na základní škole. INTER Needs Assessment Report)

Školní prostředí ovlivňuje rozhodnutí, která učitel ve třídě dělá.

Učitelé a studenti užívají důvěrný způsob oslovování křestními jmény. Ve třídě je „organizovaný chaos.“ Pracuje se v týmech a všichni dobře spolupracují. Všimli jsme si, že mezi hodinami učitelé klepou na dveře, než vstoupí do třídy. Neudělují studentovi pokárání veřejně, ale vezmou si ho na stranu. Za různých okolností bylo žákovi, který rušil hodinu, přikázáno opustit třídu. Učitel žáka vždy napomínal v tomto smyslu: „začínáš být příliš rozpustilý, běž na chodbu a uklidni se. Až si budeš myslet, že můžeš pokračovat se třídou, vrať se zpátky.“

(Pozorování ze základní školy. INTER Needs Assessment Report)

Následující doporučení nám pomohou vést naše kroky tak, abychom dokázali vytvořit ve třídě komunikativní prostředí:

Chování učitele, které podporuje příznivé prostředí ve třídě (**Nieda, 1993**):

- Oceňovat jakýkoliv úspěch studentů, i kdyby byl sebemenší
- Nezamítat projekt nebo práci jako celek
- Jakmile upozorníte na selhání, podejte návrhy na jeho zlepšení
- Vyzdvihovat flexibilní a liberální chování
- Oceňovat činnosti zaměřené na řešení problémů
- Ohodnotit úsilí zaměřené na úspěšné dokončení daného úkolu

- Ocenit nezávislé názory a následné činnosti
- Uspořádat třídu podle předem stanovených pravidel
- Pokud bylo pravidlo dohodnuto, musí být respektováno
- Pokud nastane konflikt, vyžádat si komisi studentů, která jej prodisktuje a navrhne řešení
- Schopnost vypořádat se s chybami a žádat o prominutí
- Po dokončení úkolu nebo práce vyvolat zamyšlení nad aktivitou, procesem a výsledkem. Analyzovat pozitivní a negativní aspekty. Zaznamenat návrhy, které by příští úkol nebo aktivitu zlepšily
- Zvát rodiče a jiné odborníky nebo dobrovolníky, aby sdíleli své zkušenosti se studenty
- Věnovat zvláštní dny úvahám o skupinách a lidech, jejichž činnost přispěla k rozvoji humanity a obecného blaha
- Pořádat vědecké výstavy, knižní trhy, prezentace projektů, směřující studenty k přípravě na aktivní život
- Podporovat výzkumnou metodiku zaměřenou na zvýšení sebevědomí a zlepšení schopnosti argumentace a schopnosti nezávislosti myšlení studentů

Následují doporučení ke zlepšení obhajoby argumentace a kladení otázek ve vzdělávacích procesech. Vezměme je v úvahu při své každodenní školní činnosti.

| | |
|--|--|
| Doporučení pro lepší obhajobu argumentace | |
| Co dělat | Co říkat |
| <i>Představte vaše domněnky a popište údaje, z nichž vycházejí</i> | <i>Tohle si myslím a takhle jsem se k tomu dostal</i> |
| <i>Pokuste si přitom představit, z jakých hledisek se na to, co říkáte, mohou dívat ostatní lidé</i> | |
| <i>Vyslovte jasně své argumenty</i> | <i>Došel jsem k tomuto závěru, protože...</i> |
| <i>Vyzvěte ostatní, aby posoudili váš náhled, vaše domněnky a vaše údaje</i> | <i>Co si myslíte o tom, co jsem zde právě řekl?</i> |
| Doporučení pro lepší kladení otázek | |
| Co dělat | Co říkat |
| <i>Vysvětlete, proč se ptáte, a jak se tyto otázky vztahují k vašim vlastním zájmům, očekáváním a potřebám</i> | <i>Žádám vás teď o vaše názory, protože...</i> |
| <i>Používejte neagresivní jazyk, zvláště při hovoru o kulturních rozdílech</i> | <i>Můžete mi pomoci pochopit, jak to myslíte?</i> |
| <i>Hledejte informace, které pomohou lidem posunout se dál</i> | <i>Na čem se shodneme a na čem ne?</i> |
| <i>Žádejte skupiny o pomoc v novém pohledu na situaci</i> | <i>Zdá se, že se dostáváme do slepé uličky a já se obávám, že se může stát, že skončíme bez lepšího pochopení. Máte nějaké nápady, které by nám pomohly udělat si ve věci jasno?</i> |

Pokud jde o komunikaci jako základ interkulturního vzdělávání, mohli bychom doporučit interdisciplinární kulturní přístup k výuce jazyků. Učitelé, a především učitelé jazyků, by při

navrhování kurikul měli více zohlednit interkulturní hledisko, neboť často automaticky nezhledňují spojitost s kulturou. Učitelé těžší z toho, že jsou biculturně/multiculturně kompetentní, tj. schopní chápat, hodnotit, důvěřovat a jednat „různými způsoby,“ přizpůsobit se odlišným způsobům chování. První doporučení pro úpravu kurikul ve vztahu k interkulturní komunikaci spočívá v zaměření se na výuku jazyků ve vztahu k ostatním předmětům. Interkulturní jazykové kurikulum by mělo brát v úvahu výuku založenou na obsahu – tedy výuku nejazykové látky prostřednictvím cizího jazyka, s cílem zvládnout jak danou látku, tak jazyk. Zajímavé a smysluplné aktivity nutí žáky, aby se zaměřili na jiné věci, než je výuka jazyka, a toto „vzdělávání mimochodem“ je velmi efektivní (Bertocchi, Hofmannova, Kazianka, Pavesi, 2001).

Nejvhodnějšími předměty pro výuku spojující látku a jazyk by měly být přírodní vědy (biologie, chemie a fyzika), kde hrají důležitou roli experimenty. Vizualizace a skutečnost lépe přibližují látku. Tam, kde je to možné, by měl jazyk být učen s odkazem na původní materiály, tj. materiály vytvořené lidmi a pro lidi, kteří používají daný jazyk jako hlavní dorozumivací prostředek. To je opak předešlých tradic, kdy byly učební plány sestavovány na základě určité gramatické sekvence a materiály byly psány zvláště pro tento účel, obvykle nerodilými mluvčími. Důraz na komunikaci také způsobuje to, že učení jazyků již není chápáno jako aktivita jednotlivce, ale jako něco kolektivního. Studenti musí mluvit s někým a již to nemusí být vždy jen učitel. Musejí pracovat v párech a ve skupinách. Musejí být povzbuzováni k mluvení. Budou mít chuť mluvit, pokud budou mít možnost zapojit sebe a svoje pocity.

4. Didaktické zdroje

Čteme-li o didaktických zdrojích, okamžitě nám vytane na mysli učebnice. Učebnice je jedním z nejčastěji používaných zdrojů ve školách po celém světě. Je velice praktická. Komenský navrhoval, aby se používala jako užitečný nástroj pomáhající učitelům předvést přehled vědomostí, které by si studenti měli osvojit. Učebnice se objevuje ve chvíli, kdy počet žáků začíná narůstat a dostupnost vzdělávání se zvyšuje. Učitelé mají zodpovědnost za zvyšující se počet studentů. V této chvíli přichází ke slovu vzájemná výuka a další podobné strategie.

Dnešní učitelé a studenti čelí velmi rozdílným problémům. Žijeme ve světě, kde jsou lidé a informace v neustálém pohybu. Máme k dispozici nespočet komunikačních kanálů. V této souvislosti je používání učebnice jako základního, a někdy i jediného, zdroje velice naivní. Měli bychom si uvědomit, že učebnice upevňuje kulturní obsahy, které přenášíme a vytváříme. Problémem je, že kulturní obsahy nabízené učebnicí byly vybrány a filtrovány redaktory, jejichž zájmy a cíle se nemusely shodovat s našimi. Obchodní, ekonomické a politické zájmy stojí v pozadí předsudků, které v námi používaných učebnicích můžeme najít. Informace obsažená v učebnici je stejně důležitá jako informace, kterou učebnice neobsahuje. Učebnice odráží přesvědčení a světonázor specifické sociokulturní skupiny (Aguado, 2003).

My navrhujeme používat rozličné zdroje informací (filmy, internet, media, umělecké výtvořky, romány, hudbu, televizi, lidi, asociace). Podívejte se prosím na INTER Seznam zdrojů, který je přílohou tohoto Průvodce, a využijte některé z nich. Spolu s návrhem na využití zdrojů (materiálových a lidských; vnitřních a externích) Vám předkládáme pokus o definici několika základních kritérií pro jejich výběr. Gimeno tvrdí, že zdroje by měly plnit tři hlavní funkce: podpořit obsah, vyvolat motivaci a pomoci budovat strukturu třídy.

K doporučeným materiálům patří:



Postupovat společně.

- Materiály rozdávané studentům (instruktorům) při školení; a readersy (základní texty pro výuku) pro další konzultace.
- Handout (text rozdáváný v hodině) je znakem ohledu k vašim posluchačům: potřebují vědět, co již výuka pokryla, jak, a jak je to dlouho – proto by měly být rozdávány na začátku a doplňovat předkládané informace (někteří lidé navíc lépe přijímají čtené než slyšené informace). Formát a pozornost věnovaná handoutu je znakem toho, jak vážně svoje posluchače berete.
- Materiály ke čtení je nejlepší zaslat předem. Uveďte v nich seznam pramenů a odkazů na internetové stránky.

Výuka by měla využít co nejvíce druhů médií (znaky, plakáty, handouty, kresby, flip-charty, bílé tabule, diaprojektory, kopie, datové projekce a materiály vyrobené společně na místě).

Jedna z nejdůležitějších věcí, kterou musíte udělat, je zkontrolovat vlastní zdroje ve své škole. Dobrá organizace a rozdělení zodpovědností by velmi pomohly pedagogům i žákům. Dala by se tak ulehčit studijní práce a výuka předepsané látky by mohla přispět ke zlepšení vztahů uvnitř i vně třídy. Určitě by tak bylo možné lépe vyjít vstříc vzdělávacím potřebám všech žáků (poskytnout možnosti i těm, kteří mají více problémů). Všichni navíc vědí, jaké mají funkce, zodpovědnosti a jak, kdy, za jakým účelem a proč by se jich měli nebo musejí držet.

Vzhledem k výše uvedeným důvodům je důležité vědět, co je vlastní organizací (rozvrh školy, žáků a učitelů, externí spolupráce, didaktické materiály, prostory...), jaké druhy zdrojů můžeme dostat od vedení, jak navrhnout strukturu naší třídy (zdroje, pracovní skupiny, rozdělení zodpovědností...), nebo jaké zdroje či specifické materiály bychom měli získat nebo vypracovat. Z těchto úvah vyplývají další procesy, např. výběr a distribuce materiálových zdrojů.

Některé argumenty, které můžeme použít:

| Výběrový proces (měli bychom brát v úvahu následující): | Výběr a rozdělení materiálových zdrojů (měli bychom je uspořádat podle oblastí kurikula a úrovní růstu) |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Používané materiály musí být ziskové (pronajimatelné), a musí se s nimi dát manipulovat (musí být operativní) - Neměly by být příliš náročné a měly dlouho vydržet - Použití jednoho zdroje by mělo být motivující - Měli bychom využívat technologie - Používat materiály, které by umožňovaly různý rytmus učení - Musíme se (s těmito materiály) pokoušet dosáhnout stejných výchovných cílů na všech úrovních (škola a třída) | <ul style="list-style-type: none"> - Materiály pro obrazotvorné hry - Operativní materiály - Materiály fyzické povahy - Materiály ke čtení, psaní a výuce jazyků - Materiály pro rozvoj motoriky - Materiály pro rozvoj estetického cítění |

Základním prvkem ve vzdělávání jsou lidské zdroje. Je důležité využívat znalostí a vědomostí odborníků, ale také rodičů, dobrovolníků, sousedů, členů komunity atd. Také je důležité uvědomit

si, že i my jsme důležité zdroje. Tím, že se neustále zdokonalujeme, zlepšujeme se i ve vyučování.

Pracujeme-li s různorodými skupinami studentů (různé styly a rytmy výuky, studenti na různých úrovních, pocházející z různých zemích, s různým kulturním zázemím...) musíme maximálně využít lidské zdroje, které máme k dispozici. Např. španělské školy mají:

| a) Vnitřní lidské zdroje | b) Externí lidské zdroje zahrnují: |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Vyučující zodpovědný za skupinu - Pomocní učitelé, kteří se starají o integraci. Pracují ve třídě i mimo ni, pomáhají a spolupracují s vyučujícím a jinými odbornými pedagogy - Konzultant pro odborné vzdělávání a jeho oddělení - Skupiny učitelů - Studenti mohou také přispívat k rozvoji integračního procesu - Administrativní zaměstnanci a další personál, který napomáhá socializaci studentů a rozvoji jejich společenské a osobní samostatnosti | <ul style="list-style-type: none"> - Rodiny. Mohou pomoci posílit vyučovací/ učební proces - Externí organizace pro pedagogické konzultace. Jejich členové jsou zodpovědní za psycho-pedagogické hodnocení studentů, kteří mají problémy s učením a potřebují zvláštní kurikulum - Učitelská centra, která jsou zodpovědná za průběžné vzdělávání pedagogů - Sociální mediaci - Komunitní pracovníky - Další instituce |

S ohledem na skupinu žáků, se kterou budeme pracovat, se musíme vždy rozhodnout pro nejlepší možnou organizaci, rozdělení zodpovědností a nejvhodnější zdroje.



aktivita a podněty

Aktivita 1

Činnosti, které provádíme ve třídě, jsou úzce spojeny s našimi představami o tom, jak se studenti učí a se způsobem, jakým nás učitelé učili. Máme sklon k napodobování metod použitých druhými. Tyto spojitosti nicméně nejsou vždy zjevné. Měli bychom si je být schopni uvědomit, jinak riskujeme, že budeme jednat setrvačně a navrhopvat aktivity, protože jsme o nich četli, protože to tak dělal kolega apod.

Pokusme se určit naše vlastní motivy, abychom tak byli schopni vybrat a realizovat specifickou strategii pro naše studenty.

Popište aktivity, které ve třídě provádíte nebo ty, které byste rádi dělali. Nyní se zamyslete nad myšlenkami týkajícími se cílů povinné školní docházky a našich úvah o vyučování a učení, které jsou uvedeny na začátku tohoto modulu:

Cílem povinného školního vzdělání není indoktrinace, svěřenecká péče nebo výběr založený na standardních kritériích. Cíle povinného školního vzdělání jsou:

- Rozvoj schopností, spíš než zahlcování informacemi
- Braní v potaz pocitů a přesvědčení, stejně jako kognitivního a intelektuálního rozvoje
- Zajištění přístupu k dalším zdrojům vzdělávání

Premisy interkulturního vyučování a učení:

- Vyučovat neznamená přenášet znalosti, ale vytvářet možnosti k produkování nebo konstrukci znalostí
- Rozpoznáváme dva hlavní principy učení: zkušenost a interakci. Tyto dva hlavní principy dovolují vytváření možných prostorů, aktivit a situací, ve kterých učitelé a žáci spolupracují a sdílejí zkušenosti

- Myslíte si, že se tyto premisy hodí pro aktivity, které jste již popsali?
- Jaké změny byste zavedli ve Vaší každodenní práci se studenty?

Navrhujeme, abyste se ve skupinkách zamysleli o návrzích v tabulce. Přemýšlejte o principech ve sloupci 1 a pak zaznamenejte příklad – skutečný nebo fiktivní. Poté navrhnete aktivity, které lépe vyhovují principům stanoveným v předešlé aktivitě. Každá skupinka by se měla o své příklady podělit se zbytkem skupiny.

| Tradiční premisy a strategie školního vyučování a učení | Naše protinávrrhy |
|---|-------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Pasivita | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Pozorně poslouchat (student musí poslouchat výklad učitele) | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Učení je činnost studenta, je individuální a nepřenositelná | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Studenti se učí, co učitelé vyučují | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Naučit se opakovat a říkat to, co předtím řekl učitel | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Vyučování je rozkouskované, rozčleněné na jednotlivé nezávislé předměty. Každý učitel si organizuje svoje předměty nezávisle na ostatních | |

Rath (1973) navrhuje několik zásad pro rozdělování studentů do skupin. Zamyslete se nad nimi a pokuste se odhadnout jejich důsledky na organizaci vyučovacího procesu.

1. Za stejných podmínek je ze dvou aktivit lepší ta, která umožňuje studentu vybrat si způsob, jakým bude postupovat a jaké budou důsledky tohoto postupu
2. Za stejných podmínek je ze dvou aktivit lepší ta, která pobízí studenta k jejímu dokončení
3. Za stejných podmínek je ze dvou aktivit lepší ta, která vyžaduje na studentech zkoumání idejí, myšlenkových procesů a jevů na osobní rovině
4. Za stejných podmínek je ze dvou aktivit lepší ta, která vyžaduje na studentu interakci s jeho okolím
5. Za stejných podmínek je ze dvou aktivit lepší ta, kterou lze realizovat se studenty různých úrovní a různých zájmů
6. Za stejných podmínek je ze dvou aktivit lepší ta, která vyžaduje na studentu, aby v novém kontextu prozkoumal myšlenku, koncept nebo jev, které jsou mu již známé
7. Za stejných podmínek je ze dvou aktivit lepší ta, která vyžaduje na studentu, aby přezkoumal ideje nebo jevy, které společnost většinou akceptuje

8. Za stejných podmínek je ze dvou aktivit lepší ta, která vystavuje jak studenta, tak i učitele možnosti uspět, prohrát či kritické situaci
9. Za stejných podmínek je ze dvou aktivit lepší ta, která nutí studenta přehodnotit jeho počáteční domněnky a znalosti
10. Za stejných podmínek je ze dvou aktivit lepší ta, která způsobí, že student ovládá a je schopen aplikovat důležitá pravidla nebo disciplíny
11. Za stejných podmínek je ze dvou aktivit lepší ta, která dává studentu možnost plánovat spolu s ostatními, podílet se na jejím rozvoji a porovnávat dosažené výsledky
12. Za stejných podmínek je ze dvou aktivit lepší ta, která je relevantní k cílům a zjevným zájmům studentů

Aktivita 4

Školství (a jisté rodičovské přístupy) mohou vytvářet mnoho pocitů a přesvědčení o učení, které, podobně jako počítačový vir, mohou narušit náš vzdělávací „operační systém.“ „Virus perfekcionista“ je jedním z nejničivějších. Studenti v klasické třídě se učí, že je třeba zjistit, které odpovědi nebo které metody k dosažení odpovědi považuje jejich učitel za správné. Vědí, že jejich práce spočívá v tom, zopakovat vše správně v testu. Studenti se pak snaží dělat něco dobře napoprvé, místo toho, aby se postupně dobírali k tomu, co s tím mohou dělat. Následky viru jsou tyto: někteří studenti přijdou na to, že v praxi nemohou použít to, co se učí, a tak klesá jejich motivace. Nebo usoudí, že pokud neumějí přesně reprodukovat odpověď, je to jejich chyba. Stanou se z nich úzkostliví, nespokojení perfekcionisté.

Popište svou vlastní zkušenost s „virem perfekcionista.“

Trpěli jste někdy tímto „virem“? Kdy jste byli naposledy požádáni, abyste předvedli svoje znalosti způsobem, který ve vás vyvolával úzkost? Jaké byly okolnosti této události?

Co by se dalo očekávat?

Pokud by vaši studenti byli vystaveni „viru,“ jak by se chovali? Co by říkali? Co by neříkali?

Jak můžete pomoci svým studentům překonat „virus perfekcionista“?

Co je skutečným cílem vašich hodin? Jinými slovy, takovým cílem, který nás činí humánnějšími? Jak dovést vaše studenty k tomuto objevu? Jak se mohou v něčem zlepšit bez toho, aby řešili, že je něco buď správně nebo špatně?

(Senge, P.: *Školy, které se učí*, 2000, str. 184 – 185)



návrhy na spolupráci

NÁVRH 1

Prohlédněte si internetovou stránku Projektu INTER (www.uned.es/interproject). V dokumentu Needs Assessment Report naleznete pozorovací škálu nazvanou: Intercultural Education at schools (IES). Vyhledejte a vyberte odstavce týkající se strategií a zdrojů ve třídě. Použijte je ke zhodnocení aktivit, které se realizovaly v určité třídě nebo škole, anebo ke zhodnocení zdrojů, které sami používáte. Můžete je vyzkoušet ve své vlastní třídě nebo ve třídě vašeho kolegy.

NÁVRH 2

Paul Gorski nabízí celé množství zajímavých aktivit. Následuje příklad jedné z nich. (www.mhhe.com/socscience/education/multi/activities/inclusion.html)

Zapojení studentů a jejich učební potřeby

Tato aktivita trvá 25-45 minut.

Účel:

Účastníci se dělí o své zkušenosti studentů, hledají různé způsoby, které umožní lidem začlenit se do procesu učení. Z diskuse vyplývá fakt existence různých výukových potřeb a z toho vyplývající nutnost užívání širokého spektra výukových stylů.

Příprava:

Rozdělte účastníky do dvojic, nejlépe s někým, koho dobře neznají.

Instrukce:

Požádejte účastníky, aby se vzájemně podělili o dvě vzpomínky: (1) Vzpomeňte si na to, když jste chodili do školy a cítili se výrazně začlenění do procesu učení v konkrétní třídě; a (2) Pokuste se vzpomenout na situaci, kdy jste se cítili výrazně vyřazení z procesu učení v konkrétní třídě. Dejte studentům 8-10 minut. Opět sezvete studenty do velké skupiny a požádejte jednotlivé dvojice, aby se podělily o své příhody. Požádejte dobrovolníka, aby stručně zapsal poznámky týkající se obou kategorií příhod.

(Co způsobuje, že se studenti cítí být zapojeni?

Co způsobuje, že se cítí být vyřazení?)

Vyvolejte diskusi nad poznámkami, soustředěnou na shody a rozdíly v jednotlivých příbězích a učebních potřebách. Otázky do diskuse mohou vypadat například takto:

Jaké podobnosti nalézáte v situacích, ve kterých se lidé cítili být obzvlášť zapojeni do učebního procesu?

Jakých styčných bodů jste si všimli v situacích, kdy se lidé cítili vyřazení?
 Jaké rozdíly mezi jednotlivými zkušenostmi vám připadají zajímavé?
 Co můžete jako učitelé udělat, abyste zajistili, že úspěšně vyjdete vstříc všem různým učebním potřebám všech studentů?

Pomocné poznámky:

Vždycky, když aktivity vybízejí účastníky ke sdílení vlastních zkušeností a tím je činí zranitelnými, je nutné skupině připomenout nezbytnost aktivního naslouchání. Zvažte, zda by nebylo dobré začít aktivitu tím, že se podělíte o své vlastní zkušenosti a tak uvolníte napětí.

Tato aktivita poskytuje učitelům vynikající příležitost k prozkoumání vlastních výukových metod. Vyzvěte je, aby se zamysleli nad svou výukou tím, že se sami zúčastní této aktivity a budou naslouchat zážitkům ostatních.

(**Poznámka:** Tato aktivita byla převzata ze sekce *Awareness Activities*, projektu *Multicultural Pavilion Internet Project*. Zvláštní poděkování je věnováno Bobu Covertovi a Multikulturnímu vzdělávacímu týmu na University of Virginia.)

NÁVRH 3

Přečtěte si popisy různých typů aktivit, zařazených do tohoto modulu. Můžete je doplnit vlastním příkladem? Požádejte své přátele a studenty, aby přispěli svými vlastními příklady. Podívejte se na DVD INTER a diskutujte o stejných otázkách se svými kolegy.

NÁVRH 4

Vyhledejte v INTER Seznamu zdrojů příklady různých typů aktivit. Použijte některé z nich ve své třídě. Věnujte zvláštní pozornost filmovým a hudebním zdrojům.

NÁVRH 5

Přečtěte si úvahy o výuce jazyků (komunikační strategie) a vysvětlete svou vlastní zkušenost s učením se cizímu jazyku.

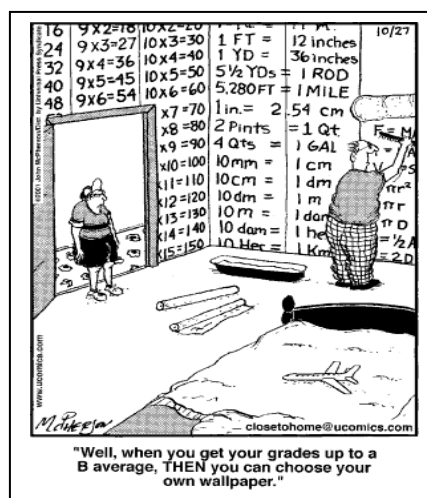
- Jaký byl váš důvod učit se cizí jazyk?
- Šlo vám to?
- Jak jste se jej naučili?
- Používáte cizí jazyk? Za jakých okolností?



plánování a adaptace kurikula



Marcie jen pomalu postupuje se svou dizertační prací „Specifika apatie“.



„Dobře, až budeš mít průměr dva, PAK si budeš moct vybrat tapety sám.“

1. Při úpravě kurikula musíme projít rozhodnutí, která byla učiněna již dříve: seskupování, rozdělení zodpovědnosti a struktura kurikula. Aplikujte sebehodnocení, které jsme zařadili do informační sekce. Zamyslete se nad skutečnou nebo smyšlenou skupinou studentů. Odpovězte písemně na každou otázku nebo bod. Ve skupině prodiskutujte odpovědi, které jste si zapsali.
2. Zamyslete se nad následujícími schopnostmi, které učitel musí rozvíjet, aby byl schopen reagovat na potřeby studentů z různých kulturních zázemí. Diskutujte o tom se svými kolegy. Myslíte si, že Průvodce INTER rozvíjí některé z těchto schopností? Sepište si několik příkladů těch aktivit, které jste s pomocí Průvodce realizovali.
 - Různorodost by měla být oceňována jakožto forma kolektivního obohacování
 - Schopnost spolupracovat a vzájemně se ovlivňovat
 - Schopnost rozumět, analyzovat a interpretovat nejnítěrnější pocity a emoce
 - Tolerantní přístup k citům a emocím druhých
 - Přístupovat ke všem lidem jako k sobě rovným
 - Vnímat vzdělávací roli jako součást společnosti
 - Uvědomit si naše vlastní předsudky a kulturní předpojatosti

- Ztotožnění se se sociálním a lidským rozměrem výuky
- Aplikace vědomostí na různé situace
- Rozvoj komunikačních dovedností
- Učení se jako kolektivní zkušenost

3. Citát na začátku modulu popisuje dva typy učitelů. Znáte nějakého učitele, na kterého se hodí tento popis? Popište, jak se chová ve třídě a mimo ni.

4. Napište některé z cílů, které jsou ze zákona ustanoveny pro šestou třídu základní školy ve Vaší zemi. Nyní se zamyslete nad jednou libovolnou oblastí kurikula. Diskutujte se svými kolegy o nejlepších způsobech, jak dosáhnout těchto cílů. Jaký druh aktivit byste realizovali ve třídě?

5. INTER Seznam zdrojů vám nabízí řadu filmů, pramenů, hudby, knih, jež mohou být použity jak v základním, tak ve středním vzdělávání. Vyberte některé z nich a navrhnete a vytvořte jednu učební aktivitu se svými studenty. Můžete vytvořit skupiny a diskutovat o zdrojích, které jste vybrali. Hledejte nové zdroje například tak, že navštívíte pedagogické nebo informační středisko ve vašem městě. Ve skupině diskutujte o tom, proč jste zvolili právě takový výběr a o nezbytných podmínkách pro využití zdrojů.



konkrétní prameny a doplňující odkazy

Organizace

European Federation for Intercultural Learning/ Evropská federace pro interkulturní učení

EFIL, Evropská federace pro interkulturní výuku, je zastřešující organizace Evropských organizací AFS. AFS (dříve American Field Service) je nezisková dobrovolnická vzdělávací organizace, která nabízí výměnné programy pro studenty, mladé lidi a učitele ve více než 50 zemích na celém světě. <http://efil.afs.org/>

NAFSA: Association of International Educators/ Asociace mezinárodních pedagogů

Organizace, která nabízí výměnné programy studentům do nebo ze Spojených států. Nabízí množství programů a služeb pro pedagogy a řídicí pracovníky, kteří se účastní mezinárodních vzdělávacích programů.

<http://www.nafsa.org/>

SIETAR Society for Intercultural Education, Training and Research (Europe)/ SIETAR, Společnost pro interkulturní vzdělávání, školení a výzkum (Evropa)

Evropská zastřešující organizace pro pobočky SIETARu v Evropě a další členy na celém světě. Cílem SIETARu je podpořit rozvoj a praktické využití vědomostí, hodnot a dovedností, jež umožňují efektivní interkulturní a interetnické vztahy na úrovni osobní, skupinové, organizační a komunitní. <http://www.sietar-europa.org/>

Didaktické prameny

Knihy a prameny týkající se globálních interkulturních témat:

<http://www.interculturalpress.com>

Knihy a materiály týkající se interkulturních témat:

<http://www.pangea.org/edualter/>

Soubor didaktických pramenů týkajících se míru, rozvoje a interkulturality:

<http://www.edualter.org/>

Průvodce didaktickými prameny týkajícími se sebevzdělávání:
<http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/recedu.htm>

Průvodce dokumentárními prameny jako například "We Are Equal, We Are Different" (Jsme si rovni, jsme odlišní). Audiovizuální materiály, videa, výstavy, hry...
<http://www.eurosur.org/RACIS/val-ind.htm>

Tradiční pohádky z různých zemí a třídní aktivity:
www.xtec.es/recursos/cultura/contes.htm

Tato internetová stránka se zabývá publikovanými materiály týkajícími se interkulturních zkušeností s přistěhovaleckými studenty:
www.fbofill.org/entrecultures

Knihovna zdrojů: činnosti, materiály, didaktické jednotky...
www.cnice.mecd.es/interculturaneet

Dokument, který ukazuje možnosti, jak začlenit zahraniční studenty:
www.gencat.es/ense/depart/acollida.htm

Zdrojové aktivity, které propagují solidaritu a toleranci:
<http://www.maestroteca.com>

Hry o tom, jak řešit konflikty:
http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/index.htm

Hry z různých kulturních prostředí:
<http://www.pangea.org/aecgit/juegostodasculturas.htm>
 Upevňování míru: hry, aktivity, didaktické jednotky...

Výzkumné skupiny

OFRIM. Červený Kříž. Obsahuje přehled pramenů týkajících se imigrace. Je dotován vládními a soukromými institucemi:
<http://www1.comadrid.es/ofrim/>

Internetová stránka, která podporuje sociální dialog mezi místními, regionálními a evropskými organizacemi, bojujícími proti sociální ostrakizaci:
<http://www.epitelio.org>

Mravní výchova dětí a dospívajících. Základní hodnoty. Mezinárodní kurikulum:
<http://www.livingvalues.net/espanol/principal.htm>

School cyberbus. „A Global Project for Teaching and Learning,“ internetové stránky OSN:
<http://www0.un.org/cyberschoolbus/spanish/index.html>

Na této stránce nalezneme literaturu uspořádanou podle hesel (interkulturalita, rasismus, ...):
<http://www.canalsolidario.org>

Monografie, knihy, články, zprávy, literatura... o mravní výchově:
<http://www.eurosur.org/RACIS/val-ind.htm>

Elektronická kniha: „Basis to promote education in moral values such as peace and social relationships“./ „Základy pro podporu výchovy k mravním hodnotám jako například mír a sociální vztahy“:

Mateřská škola: http://pnte.cfnavarra.es/publicaciones/listauna.php?conv_inf

Základní škola: http://pnte.cfnavarra.es/publicaciones/listauna.php?conv_pri

Střední škola: http://pnte.cfnavarra.es/publicaciones/listauna.php?conv_sec



otázky k zamyšlení a hodnocení

ŽÁDNÝ KOUZELNÝ NÁVOD NEEEXISTUJE!

Neexistují žádné návody, které by bylo možné použít na všechny studenty nebo za všech okolností.

Dobré metody a obsah výuky nebudou mít kladný efekt, pokud se student nebude cítit ve škole dobře a bezpečně.

Se stejnou metodou můžete uspět i prohrát... jaká by tedy měla být kritéria pro výběr a použití určité metody?

Jedna strategie sama o sobě není schopna uspokojit potřeby různých žáků. Musíme ji použít flexibilně a doplnit ji. Co je třeba k dosažení tohoto cíle?

Musíme si tedy uvědomit, že se jedná o kompromis mezi potřebami našich studentů a naší prací ... to znamená... co vlastně?



• lovníček

Diskriminace, ekvita a rovnost, etnicita, inkluzivní vzdělávání, kultura, kulturní diverzita/rozmanitost, kulturní relativismus, menšina, multikulturní společnost, nacionalismus, předsudek, rasismus, skryté kurikulum, sociální spravedlnost, stereotyp, tolerance, účast, účast a vzdělávání, učební komunita, výchova k občanství.

Diskriminace

Průvodce používá definice přímé a nepřímé (strukturální) *diskriminace* stanovené ve směrnici o rovném zacházení (2000/43/EC)¹.

Má se za to, že *přímá diskriminace* se vyskytuje, pokud je s jednou osobou zacházeno méně vstřícně, nežli bylo či by bylo zacházeno s jinou ve srovnatelné situaci, a to na základě jejího rasového nebo etnického původu. O *nepřímou diskriminaci* jde tam, kde by zdánlivě neutrální ustanovení, kritérium nebo postup znevýhodňoval osoby určitého rasového nebo etnického původu ve srovnání s jinými osobami, pokud není toto ustanovení, kritérium nebo postup objektivně ospravedlněn legitimním cílem, a prostředky dosahování tohoto cíle jsou přiměřené a nutné.

Institucionální diskriminace existuje tam, kde předpisy nebo institucionální/ administrativní postupy (i ve vzdělávacích systémech) vedou k nerovnému zacházení (pozitivní nebo negativní diskriminaci) s určitou etnickou skupinou, v porovnání s jinou.

Thompsons Labour and European Law Review/ Thompsonův přehled zákonů o práci a evropských zákonů: <http://www.thompsons.law.co.uk/ltxt/10860004.htm>

Na této stránce můžete najít poznámky k pohlaví, rase, rovnosti, diskriminaci. Mohou být užitečné pro vytvoření pracovních definic.

Jiné definice jsou například:

Diskriminace je definována v zákonech občanského práva jako nepříznivé nebo nečestné zacházení s osobou nebo skupinou osob, kteří nejsou členy chráněné třídy, z důvodu rasy, pohlaví, barvy, náboženství, národního původu, věku, fyzického/ mentálního postižení, sexuálního obtěžování, sexuální orientace, ve srovnání s ostatními, nebo represe z důvodu opozice vůči diskriminujícím praktikám nebo odmítnutí účasti na nich.

(Definice nabízená Národním institutem ekologických a zdravotních věd. Institut národního zdraví. (Kancelář pro rovné příležitosti v zaměstnání.))

¹ Směrnice Rady EU 2000/43/EC, ze dne 29. června 2000 naplňující princip rovného zacházení mezi osobami, bez ohledu na jejich rasový nebo etnický původ. Oficiální věstník Evropských společenství, L 180/22-26 (19. 7. 2000), dostupný na: http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2002/jan/2000-43_en.pdf, (3. 1. 2004).

Ekvita znamená spravedlnost, která musí být přítomna v každém zákoně o vzdělání, aby byly uspokojeny potřeby každého občana. Týká se diverzity, rozdílných příležitostí, které studenti mají, když činí rozhodnutí o vzdělání. Je to obecný princip, kterým by se mělo řídit každé rozhodnutí o vzdělání, aby byla zaručena spravedlnost při distribuci vzdělání jako společenského statku.

Rovnost příležitostí znamená poskytování stejných příležitostí každému, nehledě na jeho váhu, velikost, rodinu, pohlaví, věk, sociální zázemí apod. Takže je to právě to, o co my, vychovatelé, usilujeme. K ekvité ve školách se můžeme dostat snahou o dosažení rovnosti a chápáním příčin nerovnosti.

Odkazy:

Barrow, R. a Milburn, G. (ed.): *A Critical Dictionary of Educational Concepts./ Kritický slovník vzdělávacích pojmů.* Harvester, Sussex 1990

Etnicita

Pojmy *eticita* a *etnická skupina* se užívají od 70. let 20. století, především jako synonyma pro výrazy *tribalismus*, respektive *kmen*. *Etnicita* je sociálním konstruktem identity a skupinové příslušnosti, založeným na povědomí o příslušnosti ke skupině, lišící se od ostatních určitými rysy. Takováto skupina bývá označována jako etnická skupina. Existuje mnoho definic tohoto termínu; převažují dva teoretické proudy: první považuje etnickou skupinu za biologickou danost a druhá teorie zdůrazňuje víru ve společný původ. Jde o termín podobný *národnostní (národní) skupině*; následující charakteristiky jsou společné oběma pojmům, zejména: společná historie, kultura, jazyk, náboženství, území, pocit identifikace členů s ostatními ze skupiny a uznání ostatními. Na rozdíl od skupin spojených s *národem* však není v případě *etnických skupin* hlavním kritériem pro naplnění definice politicky motivované úsilí, ale identifikace se společným původem. Na základě *ethnicity* se objevuje rozlišení na „my – oni“. Příslušnost k etnicitě může představovat důvod pro nerovné nebo znevýhodňující zacházení.

Inkluzivní vzdělávání

Často používaná definice inkluze je následující: sounáležitost se skupinou, doprovázená sdílením výdobytků, které tato sounáležitost přináší, a společná odpovědnost za úkoly a povinnosti (Ekeberg & Holmberg, 2002, 2004).

Inkluzivní škola vytváří prostor pro všechny studenty, aby se mohli zapojit a patřit ke třídě s bohatou *diverzitou*. To s sebou nese pro školu a její učitele odpovědnost za zorganizování výuky pro odlišné skupiny jedinců, s různými stupni potřeby individuální adaptace v *rámci třídy*. Skupina se může lišit, pokud jde o nadání a schopnosti mladých lidí v různých oblastech, jako například:

škálou vývojových profilů, od žáků mimořádně nadaných, k těm s problémy v učení potřebou individualizované výuky v různých oblastech různými způsoby učení a styly práce.

Vzdělání je institucí, která nás všechny spojuje. My všichni je sdílíme. Má své kořeny v minulosti a jeho cílem je vybavit nás pro budoucnost. Slouží k přenosu znalostí, kultury a hodnot z jedné generace na další. Podporuje sociální mobilitu a zajišťuje vytváření hodnot a blahobytu pro všechny. U jedinců má vzdělávání přispět ke kulturnímu a morálnímu růstu, zvládnutí sociálních schopností a schopnosti učení. Předává hodnoty a poskytuje znalosti a nástroje, které umožňují každému plné využití jeho schopností a realizaci jeho talentu. Jeho cílem je kultivovat a vychovávat, aby jedinci mohli akceptovat osobní odpovědnost za sebe samotné i své spolužáky. Vzdělávání musí umožňovat žákům vyvíjet se tak, aby mohli činit dobře zdůvodněná rozhodnutí a ovlivňovat svou vlastní budoucnost.

Inkluzivní vzdělávání a sounáležitost se třídou

Často má inkluze co do činění zejména s faktem, že se akademické a sociální učení uskutečňuje v prostředí třídy. Inkluze tak nejvíce souvisí s výukovým prostředím a účastí. V případě žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami by individuální adaptace měla proběhnout během období základního vzdělání. Inkluzivní práce zahrnuje provedení jasného výběru v řadě oblastí. Inkluze se zakládá na výuce do nejvyšší možné míry přizpůsobené potřebám jednotlivců a faktu, že se výuka má konat ve škole pro všechny. Jinými slovy, žáci se zvláštními potřebami tvoří část celku všech žáků a část diverzity ve třídě. Pokud schopnost studenta učit se a úroveň jeho zralosti neodpovídají kurikulu, může to inkluzivní práci překážet. Výzvou pro školy je vytvořit inkluzivní školu s adaptabilním učivem. To vyžaduje vysoký stupeň tolerance při přijímání rozdílů. Tolerance rozdílů, flexibilita a variabilita budou mít vliv na míru, školou a jejími učiteli, dosažené inkluze a školy pro všechny.

Kultura

To, co slovníky uvádějí pod heslem *kultura* (tj. výsledek či výraz intelektuální a umělecké činnosti), je pouze malou částí toho, co si myslí antropologové, že je *kultura*; zahrnuje nejen to, co dělá malá a „kultivovaná“ skupina lidí, ale i to, co si myslí, nebo dělá každá sociální bytost. Začneme s definicí Edwarda Burnetta Tylora z 19. století v prvním odstavci jeho *Primitivní kultury* (1871): „*Kultura . . . je soubor zahrnující znalost, víru, umění, morálku, zákony, zvyky, a všechny ostatní schopnosti a návyky, které získal člověk jako člen společnosti*“; antropologové opakovaně definovali a formulovali slovo *kultura* až do momentu, kdy existovalo minimálně tolik definic kultury, kolik je antropologů (například: *kultura* je celý souhrn přesvědčení, hodnot a norem, které umožňují členu společnosti pochopit a částečně předvídat chování jiných lidí). Nicméně od roku 1990 se objevila řada závažných argumentů i proti užití termínu *kultura*. Antropologové jsou dnes rozděleni do dvou skupin, z nichž jedna je proti užívání tohoto termínu, s cílem vyhnout se členění lidí do skupin, a tím třem chybám: 1) předpokladu, že lidé stejné kultury musejí mít stejné názory a přesvědčení, jako by mezi nimi nebyly podstatné rozdíly, 2) předpokladu, že musejí být podstatně odlišní od jiných skupin, a proto přehlížet podobnosti, a 3) názoru, že kulturní rozdíly mají svůj vlastní význam a z tohoto důvodu „zamrzly“ v čase, jako by rozdíly vždy měly stejný význam, nehledě na kontext, ve kterém je rozpoznáváme, a lidi, s nimiž je srovnáváme. Přes všechny tyto argumenty preferuje druhá skupina antropologů termín ponechat – s určitou opatrností: 1) používání termínu vždy v plurálu a vyhýbání se formě singuláru, 2) uznání, že kultury nemají jasné hranice a 3) že

v rámci jedné kultury existuje stejná míra různosti jako ve vztahu k jiným kulturám, a 4) uvědomění si, že kultury nejsou nikdy statické, že se stále mění.

Odkazy:

Fox, R.: „Editorial: Culture – A second Chance? *Current Anthropology* 40, 1999/ Editorial: Kultura – druhá šance? *Současná antropologie* č. 40

Tylor, E. B.: *Primitive Culture./ Primitivní kultura*. P. Smith, Mass, Gloucester 1958, 1970

(Viz též „Kulturní diverzita“)

Kulturní diverzita/ rozmanitost

Mluvíme-li o kulturní rozmanitosti, musíme vzít v úvahu všechny různé strategie, normy a hodnoty, které jsou lidské bytosti schopny vyvinout, aby mohly žít ve skupinách, a to, jak se tyto skupiny přizpůsobují různým prostředím, v průběhu času i v různém prostoru. Tyto strategie, normy a hodnoty jsou přetvořeny ve zvyklosti a tímto způsobem jsou sdíleny skupinou lidí, jejíž členové si je berou za vzor při svém chování a rovněž je učí své potomky. Tento proces se stále mění, a tak není rozmanitost nikdy statická, nýbrž dynamická. Je též nutné si uvědomit, že existují také rozdíly v rámci skupin, v závislosti na jednotlivých sociálních pozicích a rolích, a tyto rozdíly musejí být vzaty v úvahu i v souvislosti s rozmanitostí (diverzitou). Lze říci, že všechny lidské bytosti sdílejí některé z těchto zvyklostí, ale naučily se i jiné, podle historické doby a místa, kde byl každý z nich narozen a vychován.

Jako lidské bytosti máme povinnost respektovat normy a hodnoty jiných lidí, kriticky se od nich učit a objevovat cesty, jak žít v míru s osobami, jejichž chování je determinováno odlišnými zvyky, nežli jsou ty naše.

(Viz též „Kultura“)

Kulturní relativismus

Kulturní relativismus je antropologický model, který konstatuje, že každý projev lidského chování musí být chápán ve svém vlastním kontextu, přičemž je třeba mít na mysli přesvědčení a hodnoty, které jej vyvolaly a určily. Zkoumána má být i doba a místo, kdy a kde bylo určité chování pozorováno. V každodenním životě může být tento přístup použit jako nástroj, který nám pomáhá pochopit motivy chování jiných lidí před tím, nežli je posoudíme jako správné či špatné podle našeho vlastního přesvědčení a našich hodnot. Kulturní relativismus není morální relativismus: neznamená tedy, že každý by měl jednat podle svého vlastního systému přesvědčení a hodnot. Nicméně, pokud chceme pochopit chování jiných lidí a motivy jejich chování, je dobré nepoužívat naši morálku pro jejich posouzení, ale měli bychom se pokusit najít hodnoty a přesvědčení, které mohou jejich chování vysvětlit. Není to totéž, jako srovnat je s naším souborem hodnot a přesvědčení, ale je třeba se pokusit chápat motivy chování jiných lidí. Mohl by to být užitečný nástroj ve výchově a vzdělávání, který by nám mohl pomoci rozvinout empatii a kriticky nazírat na naše vlastní přesvědčení a hodnoty, berouce v úvahu rovněž přesvědčení a hodnoty jiných lidí.

Odkazy:

Geertz, C.: Distinguish lecture: Anti-antirelativism. *American Anthropologist*/ Lekce v rozlišování: Anti-antirelativismus. *Americký antropolog* nová řada 2/ 86 1984, str. 263 - 278.
Greenwood, D. J. a Stini, W. A.: *Nature, culture, and human history: a bio-cultural introduction to anthropology.*/ *Příroda, kultura, a lidská historie: bio-kulturní úvod k antropologii.* Harper & Row, New York 1977

Menšina

Menšina existuje pouze ve vztahu k většině. Minority mohou být proto jednoduše vysvětleny jako skupiny lidí, které nepatří k většině ve společnosti. Ti, kteří tvoří minoritu v jednom prostředí, mohou být majoritou v jiném prostředí. Minorita může být kulturní, politická, může být vytvořena na základě postižení nebo sexuální orientace. Změna státních hranic může vést k tomu, že dřívější kulturní minorita může být částí majority. Moderní státní formace by bez kulturních menšin nebyla možná. Menšina má též politický aspekt. Většina evropských menšin je často popisována jako znevýhodněné skupiny, s menším počtem výsad a charakterem podtřídy. V demokratické společnosti má majorita moc a pokud ji využívá pro své vlastní výhody, stane se minorita snadno politicky a sociálně sekundární společností. Toto může být kompenzováno poskytnutím minoritě zvláštních práv.

Důležitá politická otázka týkající se minority je spojena se vztahem mezi individuálními a kolektivními právy. Slušný stát a liberální demokracie jsou nutné pro zajištění základních práv jedinců, bez ohledu na příslušnost ke skupině. Kritici kolektivních práv se obávají potlačení práv jedinců a sporů ohledně práva jedince vybrat si budoucího partnera, lékařskou péči či náboženství, a také to, ke které skupině bude patřit. Přívrženci kolektivních práv se zaměřují na práva minoritních skupin, aby ochránili jejich vlastní existenci a omezili vliv majority. Cílem je zajistit externí ochranu, aniž by minoritám byla odnímána jejich svoboda a právo na individuální samostatné rozhodování.

Multikulturní společnost

Multikulturní společnost je v zásadě definována jako společnost, kde existují rozdílné kulturní skupiny, které jsou založeny na společných hodnotách, jako je například jazyk, občanské povinnosti atd. Multikulturní společnost může být definována v těsném vztahu ke konceptu multikulturalismu. Multikulturalismus odkazuje na:

- a) stav společnosti nebo světa, ve kterém existují četné odlišné etnické a kulturní skupiny, které jsou chápány jako politicky relevantní;
- b) program nebo politiku obhajující či propagující takovou společnost.

Všechny společnosti mohou být definovány jako multikulturní i v rámci jedné národnostní příslušnosti – adjektivum *multikulturní* je širší nežli multi-etnický a multi-rasový a zahrnuje různé kultury a subkultury ve společnosti. Zahrnuje kultury diskriminovaných minorit, jako jsou handicapovaní lidé, gayové a lesbičky, starší lidé a též ženy, proto je etnické a lingvistické kulturní složení pouze jednou stránkou kultury a subkultur, které jsou podstatně odlišné v každé společnosti, a tudíž kulturní homogenita byla a je mýtem.

Jak již bylo zdůrazněno v publikaci Smelser; Baltes (2001), lidské společnosti byly vždy kulturně různorodé, a jistě nejvíce organizované politické společnosti. Pro většinu historie

předpokládaly západní politické filozofie existenci ideálů politického života, které byly veřejně deklarovány, a dle nichž občané sdíleli nejen společný politický statut, ale i společný původ, jazyk a kulturu.

Nejaktuálnějšími otázkami v politické filozofii, které se týkají multikulturní společnosti, jsou: Vyžaduje sociální spravedlnost společnou kulturu, aby motivovala dobrou vůli občanů obětovat naplnění jejich potřeb? Může být politická společnost stabilní, pokud je kladen příliš velký důraz na různost lidí a kultur? Mohou demokratické instituce fungovat a být považovány za legitimní, pokud občané státu mluví různými jazyky, mají různé světové názory a dokonce různé vnímají historii svého národa?

Odkazy:

Smelser N. J.; Baltes P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioural Science./ Mezinárodní encyklopedie sociálních & behaviorálních věd.* Elsevier, Amsterdam, Paris, New York 2001

Nacionalismus

Nacionalismus bývá často spojován s nacismem a fašismem. Marxismus viděl třídy jako nejdůležitější revoluční moc a měl tendenci podceňovat politickou důležitost nacionalismu.

Národ může být vysvětlen jako stát i jako lidé. Nacionalismus má dvě perspektivy: etnickou a politickou. Z politického hlediska nacionalismus znamená, že všichni lidé v definovaném teritoriu musejí mít stejná práva, možnosti a povinnosti. Mluvíme o tzv. konstitučním chápání národa. Z etnické perspektivy to znamená, že národ bude mít společný jazyk, stejné místo vzniku a společnou historii. Pak mluvíme o tzv. kulturním chápání národa. Realitou je, že etnická a politická perspektiva často splývají.

Nacionalismus může být definován jako politická ideologie vycházející z faktu, že hranice státu by měly být stejné jako hranice kulturní: *Jedna země – jeden národ!*

Nacionalismus se může zdát inkluzivním i exkluzivním. Nacionalismus vytváří účast lidí tam, kde by předtím neexistovala. V dobách raného nacionalismu si jen málo lidí myslelo, že jsou Španěly, Francouzi nebo Nory. V prvé řadě patřili k rodině, své místní komunitě a ke státu.

Předsudek

Předsudek, jak toto slovo naznačuje, je myšlenka či předpoklad vzniklý před tím, než byl vysloven úsudek. Předsudky jsou myšlenky předávané z jedné osoby na druhou, přičemž tato druhá osoba přijme tuto myšlenku, protože prvé osobě důvěřuje a nikoli z důvodu své vlastní zkušenosti. Jsme zvyklí myslet na „předsudek“ jako na něco negativního, někdy špatného, ale vlastně potřebujeme předsudky, abychom si vybudovali naše sociální vztahy, bez kterých bychom nemohli komunikovat. Díky předsudkům můžeme do našich myslí ukládat a používat myšlenky, které získáme od jiných lidí a přijmeme je za vlastní. Tímto způsobem můžeme násobit informace o našem okolí. Musíme se nějak chovat a používáme při tom zkušenosti a myšlenky jiných lidí, jako by to byly naše vlastní, a nemusíme sami experimentovat s

veškerými informacemi, které tímto způsobem nashromáždíme. Tak nám předsudky šetří čas a nechávají nás shromažďovat myšlenky a zkušenosti jiných lidí. Tímto způsobem jsou cenné, ale protože je tak jednoduché je získat, hrozí zde též nebezpečí jejich zneužití: pokud je nezměníme, jestliže jsou někdy popřeny našimi vlastními zkušenostmi, uvážnou nám v myslích a my je začneme používat a předávat jiným lidem jako „zamrzlé myšlenky“, které se nikdo neodvažuje změnit nebo dokonce s nimi polemizovat.

Klasická definice předsudku byla prezentována slavným harvardským psychologem, Gordonem Allportem, který publikoval v roce 1954 *Charakter předsudku*: „Předsudek je antipatie založená na chybné a neflexibilní generalizaci. Může být pocíťovaná či vyjádřená. Může směřovat vůči skupině nebo jednotlivci této skupiny“. Klíčovým slovem v této definici je „antipatie“. Je to podivné slovo, které Websterův slovník snadno definuje jako „negativní pocit“, ale psychologové jsou nuceni antipatii přesně definovat a obvykle ji nepopisují jako emoci nebo pocit, ale jako něco mezi rysem osobnosti a osobním zvykem. Co se historie týče, před dlouhou dobou vznikla psychologická diskuse mezi Theodorem Adornem a jeho kolegy (autory konceptu autoritářské osobnosti) a Gordonem Allportem/ Thomasem Pettigrew (z Harvardu), zdali předsudek je rysem osobnosti či nikoliv. Ačkoliv byla teorie autoritářské osobnosti celkem populární (a stále je), nevysvětlila moc dobře jižanský model rasismu (lidé, kteří byli dobrými občany uznávajícími rovnost, ale jednoduše přijali segregaci, protože takový byl běh věcí). V podstatě se harvardská definice prosadila a dnes je obecně přijímáno, že **NEEXISTUJE TYP „PŘEDSUDEČNÉ“ OSOBNOSTI**. Bylo by koncepčním omylem obviňovat z rasismu „rasistické osoby“ nebo, v menším rozsahu, používat fráze jako „osoby s předsudky“ nebo „rasisté“ a spojovat je s existencí určitých typů osobností. Předsudek **NENÍ** součástí osobnosti. Není ani částí procesu socializace. (Předsudek je *zachycen* nikoliv *naučen*). Je to chybná a neflexibilní generalizace přesně proto, že je čistě libovolná, nepodléhá změnám a obvykle se vyvine **PŘED** jakýmkoliv skutečným reálným kontaktem s objektem předsudku. Je to totéž jako předání úsudku někomu **PŘED** tím, než se s objektem setkal („před-sudek“, chcete-li). **NENÍ** emocií, ale spíše intelektuální pozicí, zaujatou nehledě na to, nakolik jsou člověku přístupné objektivní informace. Blízký zvyku je proto, že OSOBA SI MYSLÍ, ŽE JEJÍ INTELEKTUÁLNÍ POZICE JE DOBRĚ PROMYŠLENÁ, A TOTO JÍ SLOUŽÍ JAKO ZÁKLAD VŠEHO INTELEKTUÁLNÍHO MYŠLENÍ. Slovo z oblasti výzkumu v sociálních vědách s trochu podobným významem je *zkreslený*. A nakonec: **DVA PŘÍPADY PŘEDSUDKU NEJSOU NIKDY PŘESNĚ STEJNÉ**, v důsledku způsobu, jakým každá osoba předsudek přebírá do svého myšlení.

Odkazy:

<http://faculty.ncwc.edu/toconnor/soc/355lect01.htm>

Allport, G. W.: *The Nature of Prejudice./ Charakter předsudku*. Garden City, New York 1958

Rasismus

Rasismus může být definován jako postoj (ideologie) nebo akce (chování), která znevýhodňuje jedince nebo skupiny na základě jejich „rasové“ méněcennosti, zejména prostřednictvím omezení jejich přístupu k vzácným zdrojům.

Je však nemožné dohodnout se na jedné praktické provozní definici, protože tento termín má mnoho významů v různých prostředích a pro různé účely; projevy rasismu sahají od násilných útoků nebo vytváření obětních beránek k paternalistické krypto-rasistické pomoci etnickým

minoritním skupinám. Navíc je v moderních společnostech silná tendence rasismus popírat, protože jde o obecně nepřijatelný jev.

Dva hlavní významy termínu rasismus jsou:

1. Ideologie nebo soubor přesvědčení o rasové nadřazenosti. Rasismus jako ideologie může být dále rozdělen na:

a) takzvaný „vědecký rasismus 19. století“, vykreslený například v publikaci Herrnstein; Murray (1995);

b) „populární“ rasismus nebo rasismus „selského rozumu“, který je založen na etnocentrismu, tendenci věřit, že náš vlastní kulturní model je univerzální, neutrální a nadřazený všem ostatním kulturám;

2. „celý souhrn faktorů, které produkují rasovou diskriminaci“ a někdy též „ti, kteří produkují rasové znevýhodnění“.

Rasismus je často považován za obecný termín zahrnující xenofobii, islamofobii a antisemitismus, avšak pro výchovné účely je užitečné mezi těmito termíny rozlišovat.

Je důležité upozornit na to, že rasismus jako ideologie, i rasismus jako čin nebo chování (rasová diskriminace) fungují na různých úrovních: *individuální, kulturní, institucionální a strukturální*, která je podstatná hlavně pro vypořádání se s rasismem prostředky veřejné politiky a sociální práce. Jednou z nejkompexnějších forem rasismu je institucionální rasismus, někdy též označovaný jako rasismus strukturální.

Existuje mnoho definic rasismu a souvisejících termínů (rasová diskriminace, rasismus atd.) formulovaných akademiky a odborníky, z nichž některé jsou celkem úzké. Definice rasové diskriminace v úmluvě OSN ICERD je velmi široká a obecná, což možná není příliš praktické pro navrhování implementačních politik. Na druhé straně jsou zahrnuty všechny znevýhodňující praktiky a ve druhé části se též uvádí, že pozitivní akce by neměla být považována za inverzní diskriminaci, což je užitečný argument pro tvorbu veřejné politiky.

Rasová diskriminace je též definována směrnicí EU o „rovnosti ras“ 2000/43, která uvádí definice přímé a nepřímé diskriminace a šikanování; velmi užitečná je definice nepřímé diskriminace, jako výsledek „zdánlivě neutrálního ustanovení, kritéria nebo praxe ...“

Odkazy:

Cashmore, Ellis: *Dictionary of Race and Ethnic Relations./ Slovník rasových a etnických vztahů.* Routledge, London 1996

Thompson, Neil: *Anti-discriminatory Practice./ Antidiskriminační postup.* MacMillan 1993

Skryté kurikulum

Zahrnuje všechny faktory, které ovlivňují učení, včetně neúmyslných a nevědomých, ať už jsou to postoje nebo předsudky učitelů, neverbální komunikace, poznámky učitele o přestávce, zdánlivě nesouvisející obsah jiných předmětů, učení získané ze zdrojů jiných nežli „oficiálních“, obecně všechno, co může ovlivnit konečný výsledek učení. Pokud jsou si učitelé vědomi skrytých aspektů učení, mohou je využívat buď synergickým způsobem (v pozitivních

případech) nebo naučit žáky, jak se vyrovnávat s kontroverzními otázkami a minimalizovat vliv negativních faktorů v dané společnosti, škole, třídě.

Slovní spojení „skryté kurikulum“ pochází původně od Briana Jacksona (*Život ve třídách*, 1968), který chtěl upozornit na myšlenku, že školy obvykle dělají více, než že jen jednoduše pomáhají v přenosu vědomostí mezi touto a následující generací. Jackson prohlašuje, že musíme chápat „vzdělávání“ jako proces socializace. To znamená proces, který zahrnuje přenos norem, hodnot a souboru sociálně schválených znalostí (který též zahrnuje sociálně odvozené koncepce, tvořící aktuálně platné znalosti, přijatelné úrovně chápání atd.). Musíme chápat nejen sociální konstrukci znalostí (způsob, jakým kultury definují a produkují to, co považují za platné formy znalostí), ale také způsob, jakým je výukový a učební proces sociálně konstruován. Jacksonův hlavní argument je, že se žáci, pokud mají v rámci vzdělávacího systému uspět, musejí „naučit, jak se učit“. To znamená, že se musejí naučit přizpůsobit se nejen formálním pravidlům školy, ale také neformálním pravidlům, přesvědčením a postojům etablovaným socializačním procesem.

Základní myšlenkou stojící za pojmem skrytého kurikula je, že se žáci učí věci, které vlastně nejsou vyučovány v rámci *formálního učebního plánu*, a proto koncept skrytého kurikula souvisí se způsobem, jakým je organizován vyučovací proces: 1. vědomě, tedy: a) v podmínkách fyzické organizace školy samotné – místa odděleného od domova, pracoviště a podobně; b) uspořádání třídy – například učitel stojí vpředu, žáci jsou usazeni v řadách; 2. nevědomě, například: a) způsob, jakým jednotliví učitelé interpretují chování žáků; b) učitelé mají různá očekávání od žáků, na základě interpretování jejich chování ve třídě.

Meighan (*A Sociology of Education/ Sociologie vzdělávání*, 1981) definuje skryté kurikulum: „... je učeno školou, nikoli nějakým učitelem ... k žákům přichází něco, co by se nikdy neprobíralo v hodině angličtiny nebo na shromáždění. Žáci získávají určitý přístup k životu a postoj k učení.“ Zatímco **Haralambos** (*Themes and Perspectives/ Téma a perspektivy*, 1991) jej definuje: „... skládá se z věcí, které se žáci učí prostřednictvím návštěvy školy, spíše než ze stanovených vzdělávacích cílů této instituce.“

Odkazy:

Jackson, Brian: *Life In Classrooms./ Život ve třídách*. 1968

Jiné definice viz internet: <http://www.sociology.org.uk/tece1t11.htm>

Sociální spravedlnost

Spravedlnost se v sociální teorii týká principů regulace sociální a ekonomické nerovnosti, nebo, jinými slovy, toho, jak zajistit poctivost a spravedlnost ve společnosti. Různé politické ideologie ale vyznávají různé principy spravedlnosti, a proto přívrženci socialismu, liberálové, anarchisté a konzervativci starého stylu vyznávající sociální spravedlnost najdou jen výjimečně společnou základnu pro dosažení dohody o tom, co by mělo tvořit tyto principy.

O spravedlnosti se diskutuje v souvislosti s termíny, jako je rovnost (rovnost příležitostí, jakož i rovnost výsledků), distributivní a procedurální spravedlnost, nestrannost (rovnost vztažená k jedinci), spravedlnost jako právo, zásluha apod.

Nejslavnějším principem spravedlnosti je „princip rozdílu“ Johna Rawlse, který říká, že nerovnosti v distribuci cenných statků (moc, peníze, přístup ke zdravotní péči...) jsou ospravedlněny, pouze pokud slouží ke zvýšení výhod znevýhodněných skupin ve společnosti.

Ve vzdělávacím prostředí znamená sociální spravedlnost inkluzi postižených nebo odlišných žáků, hlavně zajištění podmínek pro plný rozvoj potenciálu všech dětí, bez ohledu na jejich sociální a kulturní zázemí. Školy by tudíž měly vyhovovat potřebám všech žáků a nepožadovat, aby se žáci přizpůsobili často eurocentrickým hodnotám střední třídy, které většina škol hlavního proudu vyznává.

Paul Gorski (2000) uvádí, že ideály sociální spravedlnosti jsou základem multikulturního vzdělávání, společně s rovností a umožněním vzdělávacích zkušeností, ve kterých všichni žáci dosahují rozvoje svého plného potenciálu jako učící se subjekty a jako sociálně uvědomělé a aktivní bytosti, místně, nacionálně i globálně. Multikulturní vzdělávání uznává, že školy jsou podstatné pro položení základů pro transformaci společnosti a eliminaci útisku a nespravedlnosti.

Odkazy:

Rawls, John: *A Theory of Justice./ Teorie spravedlnosti.* 1972

Gorski, Paul, definice multikulturního vzdělávání na: *Multicultural Pavilion. Resources and dialogues for equity in education./ Multikulturní pavilon. Zdroje a dialogy pro ekvitu ve vzdělávání.* Pracovní definice na: <http://www.edchange.org/multicultural/index.html>

Gorski, Paul: *Multicultural Supersite/ Multikulturní superstránka*
<http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/index.mhtml>

Stereotypy

Stereotypy jsou – stejně jako předsudky – užitečné myšlenky v lidské komunikaci, a proto se snažíme, abychom je vytvořili. Vytvořit stereotyp znamená zjednodušit něco spojováním myšlenek naučených od ostatních lidí (jako předsudky) pod jednu nálepkou či kategorii. Pokud tvoříme stereotypy, osvojíme si komplex myšlenek, které vypovídají o kategorii či označení, které se chystáme použít, a s těmito myšlenkami si můžeme udělat hrubý obrázek kategorie (nebo lidí označených touto nálepkou), dostatečný pro začátek komunikace. Stereotypy mají kromě výhod dvě nevýhody. Za prvé, jsou velmi jednoduché a příliš zjednodušují to, co víme o kategorii nebo „nálepce“. Za druhé, je velice snadné je, stejně jako předsudky, získat a velmi těžké je zpochybnit, pokud již byly osvojeny, a nevyhradíme si čas a nevynecháme úsilí je změnit. Pokud jsme již získali určitý stereotyp ve vztahu ke skupině lidí, stále spojujeme s označením skupiny stejné jednoduché myšlenky a aplikujeme je na všechny lidi do skupiny patřící. Pokud zažijeme s členem této skupiny nějakou zkušenost odporující stereotypu, již tyto stereotypy nemodifikujeme (jak bychom měli), ani je dále nerozpracováváme, pouze uděláme výjimku pro tuto konkrétní osobu a máme sklon ponechat stereotyp nemodifikovaný a jednoduchý, přes všechny nové informace, které jsme získali.

Tolerance

Tolerance je používána ve významu svobody, volnosti a vyjadřuje víru, kroky nebo postupy. Zároveň je možno ji chápat jako užší pojem. Konkrétně se týká povolování projevů, přesvědčení, kroků nebo praktik, u kterých by tolerující osoba byla raději, aby neexistovaly.

Popsat osobu nebo skupinu, která jedná tolerantně, znamená, že tato osoba má moc zakázat to, či se vměšovat do toho, co toleruje, ale raději to neudělá.

Mnoho argumentů pro politiku tolerance konkrétních přesvědčení či kroků je z větší části opatrných nebo pragmatických. Jsou formulovány v podmínkách sociální, ekonomické nebo politické intolerance. Jiný argument pro toleranci byl odvozen z morálního či náboženského skepticismu.

V moderních západních společnostech se diskuse o rozsahu a limitech tolerance zaměřují na rasu, náboženství, pohlaví, sexualitu apod.

Odkazy:

Horton, J. (ed.): *Liberalism, Multiculturalism and Toleration./ Liberalismus, multikulturalismus a tolerance.* Macmillan, London 1993

Účast

Inkluzivní společnost chce poskytnout jedincům stejné možnosti účasti. To znamená, že každý jedinec by měl sdílet výhody, které mu, jakožto členu společnosti, jeho existence zajišťuje a mít společnou odpovědnost za úkoly a povinnosti. Má-li se určitá osoba zúčastnit či v účasti uspět, budou zde i různá očekávání, jak má co dělat. Jde zejména o úctu a toleranci k chování jiných lidí, odlišnému od jejího vlastního. Každá osoba má právo být považována za stejně hodnotnou, jako jste Vy. Pokud se má osoba účastnit (zapojit), je nutné komunikovat a spolupracovat.

Účast a vzdělávání

Škola sehrává klíčovou roli ve výuce; od učitelů se očekává, že, pokud pracují s mladými lidmi, budou dobrým vzorem. Aby byla vytvořena atmosféra sdílené odpovědnosti, měli by být žáci povzbuzováni, aby iniciovali proces sami. Spolupráce sehrává klíčovou roli ve vzdělávacích programech a často se zakládá na řešení problémů. V programu kooperativního učení se od žáků žádá, aby řešili problémy společně, kdykoliv se vyskytne fyzické nebo sociální vyloučení žáka. Během hodiny, kdy je společně řešen nějaký problém, učitel vede žáky postupně strukturovaným procesem: definování problému, prodiskutování všech možných řešení, prověření řešení, výběr a zhodnocení řešení. Společné řešení problémů je posuzováno jako účinná metoda podporující inkluzi a je, dle učitelů, i snadno zrealizovatelná. (Salisbury, Evans a Palombaro, 1997). Kooperativní učení se rovněž zdá být efektivní strategií pro studenty, kterým hrozí studijní neúspěch (Self, Benning, Marston a Magnusson, 1991).

Při účasti na většině vyučovacích hodin, kde se pracuje v párech či skupinách (peer to peer učení), vytvoří žáci páry s heterogenními schopnostmi. Během hodin žáci čtou nahlas a poté, co dostali pokyny ke čtení, pracují na komplexních činnostech. Role učitel – žák jsou reciproční a žáci

poskytují jeden druhému zpětnou vazbu. Ve většině případů jsou žáci zařazeni do týmů. Programy peer to peer se jeví být rovněž snadno zrealizovatelné a ke čtení může být použit jakýkoliv materiál. Je prokázáno, že výuka peer to peer je efektivní metodou pro zlepšování studijních výsledků žáků s postiženími (i bez nich) (Kamps, Barbetta, Leonard a Delquadri, 1994; Fuchs, Fuchs, Mathes a Simmons, 1997; Stevens a Slavin, 1995a, 1995b) a pro zvyšování sociální interakce (Kamps, Barbetta, Leonard a Delquadri, 1994).

Učební komunita

Učební komunita je programem sociální a kulturní transformace vzdělávacího centra a jeho okolí tak, abychom se dostali k informační společnosti pro všechny. Ta je založena na dialogickém učení prostřednictvím participativní výchovy komunity, která formuje všechny oblasti, včetně třídy.

„Školní učební komunita zahrnuje vychovatele, studenty, rodiče a komunitní partnery, kteří spolupracují za účelem zlepšení školy a zvýšení učebních příležitostí žáků.“

Joyce L. Epstein a Karen Clark Salinas: *Educational Leadership./ Výchovné vedení.*
http://www.ascd.org/publications/ed_lead/200405/epstein.html

Definice ve španělštině: “Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todos y todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula.”

<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

Odkazy:

- Vytváření učebních komunit: modely, zdroje a nové cesty myšlení o výuce a učení.
<http://www.creatinglearningcommunities.org>
 Praktická kniha ukazující směr v oblasti učebních komunit.
- *Comunidades de aprendizaje* <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>
 Španělská webová stránka ukazuje, jak transformovat školy do učebních komunit.
- *Educational Leadership./ Výchovné vedení.*, květen 2004, svazek 61, číslo 8: Schools as Learning Communities/ Školy jako učební komunity.
http://www.ascd.org/publications/ed_lead/index.html

Výchova k občanství

Výchova k občanství by měla zahrnovat:

1. Sociální a morální odpovědnost:

učení sebedůvěře a sociálně a morálně odpovědnému chování, ve třídě i mimo ni, vůči autoritám i vůči jiným osobám.

2. Zapojení se v rámci komunity:

informování se, pomoc a aktivní účast na životě a problémech týkajících se okolí Vašeho bydliště.

3. Politická gramotnost:

učení se o institucích, problémech a praktikách naší demokracie, a jak se stát užitečným, efektivním v životě národa, místně, regionálně a nacionálně.

Závěr:

Občanství má právní aspekty i širší význam, spojený s účastí v komunitě. Politické prostředí se mění v současné době poměrně rychle a i pojem občanství prochází souvisejícími změnami.

Stejně jako demokracie, je občanství dvoustranný proces a užitečným výchozím bodem může být otázka: „Co děláte v rámci občanství, aby pro vás bylo užitečné?“

(Crick Report, 2002)



INTER PROJECT

