



**METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM BRATISLAVA
ALOKOVANÉ PRACOVISKO PREŠOV**



ROMA EDUCATION FUND - RÓMSKY VZDELÁVACÍ FOND

KATARÍNA ĽUPTÁKOVÁ – VANČIKOVÁ

**UČÍME SA ŽIŤ V PESTROM SVETE
ALEBO
INTERKULTÚRNA VÝCHOVA
V PRIMÁRNEJ EDUKÁCIÍ**



2008

METODICKO – PEDAGOGICKÉ CENTRUM BRATISLAVA
ALOKOVANÉ PRACOVISKO PREŠOV

Katarína Ľuptáková – Vančíková

UČÍME SA ŽIŤ V PESTROM SVETE
alebo
Interkultúrna výchova v primárnej edukácii



2008

OBSAH

1	Čo je interkultúrna výchova?	6
1.1	Interkultúrna výchova ako výchova k tolerancii	7
1.2	Interkultúrna výchova ako protipredsudková výchova	11
1.3	Interkultúrna výchova ako výchova k empatickému nazeraniu na svet	17
1.4	Interkultúrna výchova ako výchova k sociálnej spolupatričnosti a kultúrnemu pluralizmu	19
1.5	Interkultúrna výchova ako výchova ku kooperácii	21
2	Význam interkultúrnej výchovy	23
2.1	Význam interkultúrnej výchovy pre žiaka z odlišného kultúrneho prostredia	23
2.1.1	Problém dvojitej sociálnej identity	26
2.1.2	Problémoví a nezvládnuteľní žiaci	28
2.1.3	Problémy žiakov z bilingválneho prostredia	28
2.2	Význam interkultúrnej výchovy pre triedu ako sociálnu skupinu ...	30
3	Ciele interkultúrnej výchovy na 1. stupni základnej školy	33
4	Základné stratégie a metódy interkultúrnej výchovy	37
4.1	Interaktívne stratégie a metódy ako prostriedky na dosiahnutie kognitívnych cieľov interkultúrnej výchovy	37
4.2	Interaktívne stratégie a metódy ako prostriedky na dosiahnutie afektívnych cieľov interkultúrnej výchovy	41
4.3	Stratégie a metódy ako prostriedky na dosiahnutie psychomotorických cieľov interkultúrnej výchovy	44
5	Niekoľko námetov a inšpirácií pre realizáciu interkultúrnej výchovy	46
5.1	Rozvíjame interkultúrny dialóg	46
5.2	Učíme sa tolerovať odlišné	48
5.3	Učíme sa empaticky vnímať	50
5.4	Učíme sa hľadať to, čo nás spája	53
5.5	Spoznávame nové kultúry	53
5.6	Pracujeme s predsudkami	55
6	Kde hľadať priestor pre interkultúrnú výchovu v učive na 1. stupni ZŠ	59

Zoznam detských literárnych diel	
vhodných pre rozvíjanie multikultúrnych hodnôt	63
Odporúčaná literatúra	64
Zoznam bibliografických odkazov	65
PRÍLOHY	68
A Sociometrická metóda.....	69
B Dotazník CES na diagnostikovanie klímy v triede	70
C Záznamový hárok k bádateľskej aktivite Moje Vianoce	72
D Pracovný list k aktivite Holália a Bungus	73
E Rozprávka Domček, domček, kto v tebe býva?	74
F Pracovný list k aktivite Domček, domček, kto v tebe býva?	75
G Rozprávka Kvet – ježko	76
H Pracovný list k aktivite Hra na výskumníkov	78
I Príbeh Bitka	79
J Ukážka integrácie interkultúrnej výchovy do učiva jednotlivých predmetov	82

POUŽITÉ PIKTOGRAMY:



- *definícia*



- *podnet pre úvahu, úloha na zamyslenie*



- *text na doplnenie informácií, podpora teoretických poznatkov*



- *praktická ukážka*

Milá čitateľka, milý čitateľ,

Publikácia, ktorá sa vám dostala do rúk, sa zaoberá otázkami interkultúrnej výchovy v podmienkach primárnej edukácie (môžete ju poznať i pod názvom multikultúrna výchova). Ide o problematiku, ktorá je v súčasnosti veľmi diskutovaná. Táto skutočnosť súvisí s klímou našej spoločnosti a s jednoznačnou perspektívou, ktorá naznačuje, že svet okolo nás bude stále pestrejší, a nielen my, učitelia, ale i samotné deti budú stále viac a viac obklopené inakosťou. Na túto realitu je potrebné človeka pripraviť. Interkultúrna výchova dáva šancu jedincovi i spoločnosti profitovať z rôznorodosti. Na úrovni individuálnej zvyšuje adaptabilitu jedinca a vytvára priestor pre obohatenie sa, na spoločenskej úrovni poskytuje isté záruky vzájomnej akceptácie a nekonfliktného spolužitia na spoločnom území. Dosiahnutie takéhoto cieľa však vyžaduje systematické a cieľavedomé rozvíjanie poznatkov, postojov, hodnôt a sociálnych zručností od raného detstva.

G. W. Allport (2004) na margo genézy spoločenských postojov napísal: „Osobnosť človeka má v šiestich rokoch života už kus cesty za sebou“. Jedným dychom ale dodal, že ešte zďaleka nie sformovaná a je preto otvorená zmenám. Pedagogický pesimizmus teda nie je na mieste. Učiteľ primárneho stupňa má veľkú moc ovplyvniť postoje i hodnotový svet dieťaťa. Aby tak mohol urobiť, musí predovšetkým vystupovať ako pozitívny vzor, a v druhom rade musí vedieť, akými prostriedkami a za akých podmienok je možné multikultúrne kompetencie rozvíjať.


Zámerom publikácie ***Učíme sa žiť v pestrom svete*** je pomôcť učiteľovi získať predstavu o význame, cieľoch a prostriedkoch interkultúrnej výchovy a poskytnúť praktické námety ako podnet pre jeho vlastnú tvorivú činnosť.

Autorka verí, že publikácia bude prínosom pre každodennú školskú prax a stane sa inšpiráciou pre všetkých učiteľov, ktorých interkultúrna výchova chytila za srdce. Zároveň úprimne ďakuje všetkým kolegom a priateľom, ktorí ju k tejto zaujímavej problematike pritiahli a pomohli jej urobiť prvé kroky.


Banská Bystrica, november 2008

1 ČO JE INTERKULTÚRNA VÝCHOVA?

Problematika interkultúrnej výchovy je v posledných rokoch veľmi diskutovanou témou. A niet divu. Žijeme v dobe, ktorá je charakteristická výrazným prienikom kultúr. Tento stav spôsobujú globalizačné tendencie, integračné procesy v rámci Európy, v dôsledku ktorých sa zvýšila migrácia obyvateľstva. Ľudia začali cestovať a spoznávať iné krajiny. Otvára sa pracovný trh a spolu s ním možnosť usadiť sa mimo svojej materskej krajiny. Aj naše školské triedy sú o niečo pestrejšie. Stretávajú sa v nich deti z rôznych, menej ale i výrazne odlišných prostredí. Často hovoria iným jazykom, majú iné pravidlá správania, páčia sa im rozdielne veci, ctia a vážia si iné hodnoty. Takáto multikultúrnosť môže na individuálnej úrovni vyústiť do rastu predsudkov voči novému a cudziemu, ale môže tiež znamenať možnosť obohatenia sa v prípade, že sa človek novému vzťahu otvorí. Ako sa jedinec (v našom prípade žiak) zachová, záleží i od toho, do akej miery využíva učiteľ vo svojej každodennej práci stratégie interkultúrnej výchovy.

 *Interkultúrna výchova je systém výchovných cieľov a postupov, ktoré majú za cieľ podporovať pokojné spolunažívanie kultúr (Mistrík, 2008, s. 18).*

Uvedená definícia by v nás mohla evokovať pocit, že interkultúrna výchova má svoje miesto len tam, kde ide o spolunažívanie kultúr, ktoré sa od seba výraznejšie odlišujú. Zjednodušene povedané – interkultúrna výchova by sa mala realizovať len v triedach, v ktorých máme príslušníkov etnických, národnostných menšín a pod. Táto mylná interpretácia môže prameniť zo zúženého samotného pojmu kultúra.

 *Kultúra je súhrn ľudských činností, predmetov, hodnôt, ideí a inštitúcií, ktoré sú špecifické pre určité spoločenstvo. Obsahuje predmety, znaky a symboly, hodnoty, zvyky, inštitúcie, rituály, tradície. Neodovzdáva sa genetickým kódom, ale prostredníctvom života v spoločenstve a vo výchove, takže umožňuje sociálne učenie sa (Mistrík, 2008, s. 21).*

Dominantným určujúcim znakom kultúry môže byť vierovyznanie (náboženské skupiny), etnická identita (etnické skupiny), národnostná identita (národnostné skupiny), ale aj iné, menej vnímané znaky – regionálna poloha (kultúra Podpoľania), spôsob života (kultúra vidieka či mesta), záujmy (skupina umelcov, hercov), spoločné problémy, ktoré sa snažia členovia skupiny pomenovať cez vlastné výrazové prostriedky (alternatívne skupiny, ako napr. PUNK, HIP-HOP, GRAFFITY a pod.) a i. Kritériom určenia môže byť dokonca i vek, preto môžeme hovoriť o kultúre predškolákov či dôchodcov a pod. Kultúrnych skupín je teda mnoho, pretože do tejto charakteristiky patrí každá skupina ľudí, ktorých spájajú spoločné znaky, ako napr. odievanie, jazyk (i slang), rôzne výrazové prostriedky, hodnoty, zvyky, rituály. Z tohto pohľadu môžeme i každú **rodinu** označiť za špecifickú kultúrnu skupinu. Jej členovia predsa majú svoje zaužívané rituály a tradície (napr. spôsob ako trávia nedeľu, sviatky a pod.), majú svoj spôsob komunikácie, presne vymedzené hodnoty, ku ktorým svojich potomkov vedú a mnoho ďalších znakov. Na rozdielnosti rodín sa podieľa i makrosystém, t. j. najširšie sociálne prostredie, v ktorom rodina žije. Dôležitý je aj vplyv makrosociálnych faktorov, medzi ktoré podľa Šulovej (Výrost, 1998) patria i faktory

vyplývajúce z tzv. „sociálnej adresy“, t. j. príslušnosť k etniku, k národnosti, náboženstvu, rase a pod. Pod vplyvom týchto faktorov sa stáva z rodiny dynamický systém, ktorý sa neustále vyvíja v kognitívnej rovine (formujú sa nové úsudky, presvedčenia a pod.), v afektívnej rovine (vyvíjajú sa ich postoje, názory, vzťahy k okoliu a pod.) a samozrejme v rovine behaviorálnej (menia sa skutky, reakcie, celkové správanie jednotlivých členov). Z tohto pohľadu nie je možné nájsť dve rodiny, ktoré by sa riadili rovnakými zásadami, zákonmi, vyznávali rovnaké hodnoty, boli identické vo svojom správaní. Na základe týchto skutočností môžeme konštatovať, že ak máme v triede dvadsaťpäť detí z rôznych rodín, máme i dvadsaťpäť príslušníkov rôznych kultúr. Miera ich odlišnosti je samozrejme rôzna.

Pri takomto vymedzení pojmu kultúra stráca svoj význam vyššie zmienené tvrdenie, že interkultúrna výchova by sa mala realizovať len v triedach, v ktorých máme príslušníkov etnických, národnostných menšín atď. Platnosť nadobúda tvrdenie, že interkultúrna výchova má význam v každej triede. V podmienkach výraznejšej rôznorodosti, ktorá môže byť zdrojom neznášanlivosti, jej význam samozrejme rastie.

Interkultúrna výchova v priamej edukačnej realite znamená orientáciu smerom k:

- rasovej, etnickej a náboženskej tolerancii,
- sociálnej spolupatričnosti a kultúrnemu pluralizmu,
- empatickému nazeraniu na svet a ľudí v ňom,
- spolupráci a kooperácii,
- ponímaniu inakosti ako výzvy pre poznávanie, porozumenie a prekonávanie predsudkov a stereotypov (Porubský, 2002).

1.1 INTERKULTÚRNA VÝCHOVA AKO VÝCHOVA K TOLERANCIÍ

Ak si dáva interkultúrna výchova za cieľ podporovať pokojné spolunažívanie kultúr, nemôžeme sa vyhnúť takým pojmom ako je **tolerancia** či **intolerancia**. Pokojné spolužitie predpokladá akceptáciu odlišností a snahu o empatické pochopenie rozdielnych názorov či spôsobu života. Miera tolerance je však rôzna, a treba podčiarknuť, že nedokážeme byť ku všetkým ľuďom rovnako tolerantní.

Tolerancia je značne socio-kultúrne determinovaný jav, ktorý zasahuje do viacerých sfér spoločenského života. Samotný význam latinského slova **tolerantia** (-ae, f.), ktorý môžeme do slovenčiny preložiť ako *trpezlivosť*, *znášanlivosť*, resp. *trpieť*, *zniesť*, *vystáť*, prezrádza, že tolerancia je hodnotiaci postoj k niečomu, čo je pre nás ťažké, obtiažne, náročné či dokonca neprijemné. V tomto vzťahu zaujíma jedinec hodnotiace stanovisko k odlišným hodnotám, ktoré v ňom často vyvolávajú obavy, strach, sú mu cudzie, neznáme. Preto toleranciu niektorí autori označujú ako zvláštny druh znášania, resp. znášanlivosti. Upozorňujú zároveň na to, že v pojme znášanie je skrytý symbol niečoho odpudivého, niečoho zlého, niečoho, čo je proti nášmu pocitu, úžitku alebo zásadám, či slobodnému chceniu (Mádr, 1995, Příhoda, 1995). Všetky definície naznačujú, že tolerancia je postoj, ktorý musíme zasadiť do prostredia protichodných názorov, odlišných pohľadov na svet – jednoducho do prostredia, ktoré svojou povahou má tendenciu vyvolávať konflikt. Z danej skutočnosti vyplýva, že viesť človeka k tolerantnému správaniu, bude proces dlhodobý a náročný zameraný najmä na rozvoj morálnych hodnôt, ale i sociálnych zručností.

V nasledujúcom texte budeme toleranciu chápať ako pozitívny postoj rôznej intenzity, ktorý sa prejavuje v konaní človeka voči jedincovi alebo skupine ľudí z odlišnej kultúry. Väzba postoja a konania je ale pomerne voľná. To znamená, že človek môže byť subjektívne

netolerantný voči inému človeku alebo skupine ľudí, ale svoju vnútornú intoleranciu nemusí dať verejne najavo. Preto je dôležité z hľadiska morálky i právnych noriem rozlišovať subjektívnu a objektívnu stránku tolerancie (Seiler et al, 1997, s. 55). Tieto dve roviny tolerancie vyplývajú zo samotného faktu, že človek môže mať vzťah k istému predmetu *vnútorný* (hovoríme o postoji), a tiež vzťah *vonkajší*, ktorým je konanie. Postojom pritom rozumieme rozumovú, citovú a vôľovú orientáciu voči niečomu, ktorá zostáva v myslí. Naopak, konanie je reakcia reálna, ktorá daný objekt nejakým spôsobom zasiahne. Pocity a postoje, ktoré v myslí objekt tolerancie vyvolá, sa však nemusia prejavíť vo svojej pôvodnej podobe. Do hry môže vstúpiť racionalizácia, ktorá reakciu skoriguje. Znamená to, že jedinec svoje negatívne pocity potlačil, zvládol svoj negatívny citový vzťah, čím svoju intolerantnosť objektivizoval ako toleranciu. A práve miera emocionality a racionality v našom správaní určuje, o aký druh tolerancie ide. Z tohto pohľadu rozlišujeme:

- I. úroveň - toleranciu ako ľahostajný pasívny postoj,
- II. úroveň - toleranciu ako pasívne rešpektovanie založené na hodnote uznania, úcty, ľudskej dôstojnosti,
- III. úroveň - toleranciu ako aktívne uznávanie a oceňovanie.

I. úroveň - Tolerancia ako ľahostajný postoj

Túto úroveň môžeme považovať za najnižšiu formu tolerancie. Je charakteristická *ľahostajnosťou a pasívnym postojom*. Jedinec je vo vzťahu k danej kultúrnej skupine alebo jej príslušníkovi subjektívne intolerantný (vo vnútri prežíva pocity neprijatia, neznášanlivosti...), no objektívne tolerantný. Správa sa neškodne, neublíži, nezaútočí, nedá svoju intoleranciu poznať. Potláča svoje negatívne pocity, t. j. zvláda svoju subjektívnu intoleranciu, čo sa navonok hlási ako ľahostajnosť či ignorancia. Príčinou konania človeka, pre ktorého je typický daný postoj, je záujem nevyvolávať konflikt, zachovať pokoj, nevystaviť samého seba nepríjemnostiam, vydržať, pretrpieť, prestať situáciu. Významnú rolu tu nezohrávajú zvnútornené hodnoty lásky, úcty či dobrej vôle, ale skôr *racionalizácia*, ktorá je založená na kalkulácii ziskov a strát, najčastejšie vlastných. Jednoducho povedané, jedinec neublíži, lebo si uvedomuje možné následky pre jeho osobu. Autori Seiler a Seilerová (1997, s. 72) označujú tento druh tolerancie prívlastkom *disjunktívna* a dodávajú, že disjunktívna tolerancia nie je nič iné, ako na uzde držaná intolerancia, kde uzdu je nedostatok spoločenskej moci subjektov. Existuje tu predpoklad, že pri získaní výhodnejšej pozície by sa jedinec zachoval inak, pretože tolerancia vo forme ľahostajnosti má tendenciu rýchlo sa meniť na represívnu.



Predstavte si, že prežívate takúto formu tolerancie, resp. na uzde držanú intoleranciu k určitej kultúrnej skupine. Pracujete vo fiktívnej firme, v ktorej medzi dvadsiatimi kolegami je i päť príslušníkov inej kultúrnej skupiny. Váš vnútorný postoj k nim je odmietavý. Nemáte ich radi, prežívate voči nim neznášanlivosť (subjektívna intolerancia). Navonok sa však správate ľahostajne. Sice ich ignorujete, ale nijak inak svoje negatívne pocity neprejavujete. Neublížili ste im vedome (objektívna tolerancia). Odrazu dochádza k zmene spoločenskej moci. Boli ste povýšená a stali ste sa riaditeľkou firmy. V nasledujúcom mesiaci máte za úlohu zredukovať stav kvôli nepriaznivej finančnej situácii. Ste poverená prepustiť päť pracovníkov. Ktorých by ste si vybrali? Existuje vysoká pravdepodobnosť, že päť pracovníkov danej kultúrnej skupiny príde o prácu. Vaša subjektívna intolerancia dostala v nových spoločenských podmienkach možnosť prejavíť sa.

Tolerancia ako ľahostajný postoj nie je sprevádzaná len pasivitou, ale môže byť sprevádzaná i postojom nadradenosti. Tým sa daný druh tolerancie blíži k hraniciam intolerancie, keďže jedným z jej základných osobnostných zdrojov je práve ľudská nadradenosť (Hargašová, 1997).

Ľahostajnosť ako prejav nadradenosti predstavuje aj iné riziká, ktoré sa týkajú oboch subjektov vzťahu. Je odmietnutím dialógu. Jediniec sa rozhodne radšej tolerovať v zmysle trpieť, vydržať, znášať druhého, ako vstúpiť do komunikácie, kde by mal príslušníka inej kultúry prijať ako rovnocenného partnera. Kontakt s inou kultúrou má prevažne monologický charakter, pretože subjekt tolerancie volí cestu nereagovať, len sa pasívne zúčastňuje stretnutia. Styk s príslušníkom inej kultúry tak neprináša takémuto jedincovi obohatenie.

II. úroveň - Tolerancia ako pasívne rešpektovanie založené na hodnote uznania, úcty, ľudskej dôstojnosti

Tolerancia tohto typu naznačuje, že kontakt príslušníkov dvoch kultúr smeruje k ich prepojeniu, zlúčeniu. Stále však ide viac o pasívny postoj, i keď s vyššou dávkou rešpektu. Výrazným posunom oproti predchádzajúcemu typu tolerancie je rovnocenný vzťah a absencia pocitov nadradenosti. V konjunktívnej rovnici tolerancie vo vzťahu dvoch kultúr platí zákonitosť, že každé kultúrne spoločenstvo má právo na svoju existenciu a rozvoj (Seilerová, 1996, s. 42). Ako je zrejmé, v tomto type tolerancie opúšťame pôvodný význam latinského slova *tolerantia* v zmysle trpieť, znášať, vydržať. Kontakt s príslušníkom inej kultúry nie je pre jedinca taký nepohodlný či nepodstatný. Naopak, jediniec sa začína tomuto vzťahu otvárať, pretože prijíma „protivníka“ ako rovnocenného, priznáva mu právo byť iným. Inakosť však nie je dostatočne príťažlivá, a jediniec mu stále nedokáže prisúdiť hodnoty, ktoré by mohli byť zdrojom jeho zdokonalenia.



Vráťme sa späť do našej fiktívnej firmy. Znovu ste v pozícii spolupracovníka. Tento krát je však váš postoj k piatim kolegom z inej kultúrnej skupiny iný. Váš vnútorný postoj (subjektívna tolerancia) a prejavy konania (objektívna tolerancia) sú v súlade. Neexistuje žiaden pocit nadradenosti ani negatívne postoje neprijatia. Tolerujete ich. Priznávate im všetky práva. Nepochybujete o tom, že majú právo obliekať sa, či rozprávať po svojom. Avšak táto kultúra pre vás stále nie je dostatočne príťažlivá, aby ste svojich kolegov oslovili, bližšie sa s nimi zoznámili. Príčiny sú rôzne, avšak výsledok rovnaký. Váš pasívny postoj stavia medzi vami múr, ktorý bráni tomu, aby ste sa vzájomne obohatili, inšpirovali.

III. úroveň - Tolerancia ako aktívne uznávanie a oceňovanie

Tento druh tolerancie má ontologicko-hodnotový základ v paradigme plurality. Vo svojej podstate je postavený na presvedčení, že rozmanitosť materiálnej a duchovnej kultúry je bohatstvom a kultúrnym dedičstvom ľudstva, a práve rozmanitosť podnecuje vývin poznania, posúva nás ďalej. Dôležité je upozorniť na jej nový horizont, ktorý v predchádzajúcich typoch tolerancie nenájdeme. Je ním aktivita jedinca, pre ktorého je kultúra natoľko príťažlivá, že sa vzťahu s ňou otvára. Odlišnosť sa tak stáva zdrojom poznania, obohatenia.



Pri prežívani takejto úrovne tolerancie sa vzťahy v našej vymyslenej firme úplne zmenia. Vašich päť „odlišných“ kolegov prijímate ako rovnocenných partnerov. No nielen to. Sú pre vás zaujímaví. Váš životný postoj vás vedie k neustálemu objavovaniu nových ľudí. Inakosť je pre vás výzvou. Chcete sa dozvedieť viac o ich živote, fascinuje vás, akú hudbu počúvajú, aké jedlá si nosia na obed. Tieto maličkosti vás upúťali natoľko, že si postupne nájdete cestu, ako sa s nimi spriatelíte. Na pracovisku už ďalej neexistujú dva izolované svety, ale jeden, zložený z rôznych prvkov.

Pasívny či aktívny postoj, ktorý sme opísali v jednotlivých typoch, resp. úrovniach tolerancie, nemá len individuálny rozmer. Inak povedané, neurčuje len to, do akej miery si otvorím bránu k vzájomnému kontaktu a vlastnému obohateniu sa. Je potrebné zdôrazniť i sociálny rozmer tolerancie. Moja pasivita či aktivita sa celkom prirodzene odrazí i v mojej ochote chrániť inú kultúru, poskytnúť pomoc, postaviť sa proti nespravodlivosti či diskriminácii.



Riaditeľ spomínanej firmy IRA prepustil päť pracovníkov s argumentom - finančná kríza. Všetkým je ale jasné, čo stojí za jeho rozhodnutím prepustiť práve týchto piatich príslušníkov odlišnej kultúry. Ako sa zachovajú ich kolegovia? Každý inak. V závislosti od toho, aký bol ich postoj k nim. Čo by vám prebehlo mysľou, keby ste po celý čas prežívali k týmto ľuďom ľahostajný druh tolerancie, ktorý sme nazvali na uzde držaná intolerancia? Čo by ste urobili na ich ochranu? Čo by ste v danej situácii prežívali, keby bola vaša tolerancia na druhej úrovni? Ako by ste asi konali? Aké by boli vaše pocity a činy v prípade, že vaša tolerancia k postihnutej skupine ľudí by bola na najvyššej úrovni?

Vymedzením celej škály úrovne tolerancie sa natíska otázka: *Ktorá jej forma by sa mala stať cieľom nášho pôsobenia v rámci interkultúrnej výchovy?* Na túto otázku však neexistuje jednoznačná odpoveď. Závisí totiž do veľkej miery od toho, v akých rodinných i širších spoločenských podmienkach jednotliví žiaci vyrastajú. Či ide o prostredie pozitívnych alebo negatívnych vzorov. Preto i v súvislosti s výchovou k tolerancii je potrebné hovoriť o individuálnom prístupe už na úrovni cieľov. Vychovávať deti k tolerancii znamená poznať ich postoje, názory, sledovať ich správanie a vytyčovať reálne ciele v tejto oblasti. Výchova k tolerancii je posun po načrtnutej osi:

Kontinuum cieľov výchovy k tolerancii

minimum

maximum

Tolerovať v zmysle „trpieť“, „znášať“ inakosť, neubližovať, nezraňovať.

Tolerovať v zmysle uznávať, oceňovať, chrániť, otvárať sa inakosti, obohacovať sa

⇒ **Cieľ výchovy:** Cieľom výchovy k tolerancii nie je vstépiť ľuďom to, aby mali nositeľa inakosti za každú cenu radi, ale to, aby mu za žiadnu cenu neškodili. Máme právo mať predsudky voči iným ľuďom (t. j. máme právo sa od ostatných ľudí odlišovať), nemáme však právo spôsobovať iným ľuďom bolesť a utrpenie.“

(Malik, 1998)

Interkultúrna výchova je proces, v ktorom si jednotlivci osvojujú adekvátne metódy regulácie svojho správania vo vzťahu k príslušníkom iných kultúr (Průcha, 2000, s. 43). Ak aj prežívam subjektívnu intoleranciu, musím svoje konanie racionálne zvládať.

⇒ **Cieľ výchovy** je vyjadrený v presvedčení, že tolerancia je stabilnejšia a poskytuje väčšie záruky ak vychádza z nadšeného podporovania rozdielnosti, a to ako estetické podporovanie, ak sa rozdielnosť chápe ako čosi, čo v kultúrnej forme stelesňuje veľkoleposť a rozmanitosť Božieho diela alebo sveta prírody; alebo ako funkčné podporovanie, ak sa rozdielnosť chápe – tak ako pri liberálnej multikultúrnej argumentácii – ako nevyhnutná podmienka ľudského rozkvetu, podmienka, ktorá poskytuje jednotlivým mužom a ženám voľby, vďaka ktorým má ich autonómia zmysel.

(Walzer, 2002)

1.2 INTERKULTÚRNA VÝCHOVA AKO PROTIPREDSUDKOVÁ VÝCHOVA

V súvislosti s interkultúrnou výchovou sa v literatúre často stretávame s pojmom protipredsudková výchova. Jej miesto v predprimárnom a primárnom vzdelávaní určuje poznatok, že detstvo (a to najmä prvých šesť rokov života dieťaťa) je veľmi dôležité pre rozvoj spoločenských postojov. A spoločenským postojom môže byť i odmietanie či zavrhovanie určitej kultúrnej skupiny.

D **Predsudok** je priaznivý či nepriaznivý postoj voči osobe alebo veci, ktorý človek zaujme vopred, bez skutočnej skúsenosti alebo bez ohľadu na ňu. V prípade etnických predsudkov ide skôr o odmietavý postoj. (Allport, 2004, s. 38)

Predsudky predstavujú riziká pre obidve strany. Trpí tak jedinec, ktorý tento postoj prežíva, ako i okolie, ktoré je obeťou tohto odmietavého vzťahu. Nositeľ predsudku môže mať vďaka svojmu negatívnemu postojovi napr. problémy s adaptáciou v cudzích kultúrach. Obeť predsudku je celkom prirodzene vystavená riziku, že sa nositeľ predsudku nepriateľsky prejaví. Allport (2004) tvrdí, že čím je odmietavý postoj silnejší, tým je väčšia pravdepodobnosť, že vyústi do nepriateľského činu. Vonkajší prejav môže mať podľa neho takéto podoby:

- **Osočovanie:** Väčšina ľudí, ktorí majú predsudky o nich aj hovorí. V rozhovore s rovnako rozmyšľajúcimi priateľmi, ale občas aj s cudzími ľuďmi, hovoria o svojom antagonizme.
- **Vyhýbanie sa:** Ak je predsudok silnejší, vedie človeka k tomu, že sa vyhýba príslušníkom neoblíbenej skupiny, a to aj za cenu istých neprijemností. V tomto prípade nositeľ predsudku priamo neubližuje skupine, ktorú nemá rád.

- **Diskriminácia:** V tomto prípade ide o aktívny spôsob odmietania. Človek sa pokúša vylúčiť všetkých príslušníkov kultúry zo zamestnania, príležitostí pre vzdelávanie a pod.
- **Fyzický útok:** Pri stupňovaní emócií môže prerásť predsudok do násilných činov.
- **Vyhľadzovanie:** Na najvyššom stupni násilného prejavu predsudku stojí lynčovanie, genocída, masakry a pod.

V súvislosti s predsudkom sa často stretávame s pojmom kultúrny *stereotyp*, či *stereotypizácia*.



Kultúrny stereotyp je:

- opakujúce sa hodnotenie príslušníkov inej kultúry rovnakým spôsobom na základe niekoľkých charakteristík a bez hlbšieho poznania,
- štandardné a opakujúce sa kultúrne správanie a vnímanie sveta človekom, ktoré sa prejavuje v určitej sociálnej skupine (MULTI-KULTI na školách, 2006, s. 63).



Stereotypizovanie je tendencia pripisovať ostatným určité charakteristiky len na základe priradenia danej osoby do určitej sociálnej skupiny. Pri stereotypizácii neberieme ohľad na to, aký človek v skutočnosti je (Morgensternová, 2007, s. 72).

Nájsť presnú hranicu medzi *predsudkom* a *stereotypom* nie je jednoduché. V ich presnom vymedzení sa rozchádzajú i odborníci. Vo všeobecnosti sa stereotyp nepovažuje za taký nebezpečný ako predsudok, pretože v ňom dominuje skôr kognitívna stránka, teda rozumové presvedčenie. I stereotypizovanie však môže byť pre adresáta bolestivé, a je rizikové v tom, že môže prerásť do predsudku. So stereotypmi sa naše deti stretávajú všade – v rodine, medzi rovesníkmi, v televízii, na internete. Tak si veľmi skoro osvojujú výroky ako: „Blondínky sú hlúpe“. „Policajti sú hlúpi“. „Slováci kradnú“. „Angličania sú chladní“... Existujú i stereotypy, ktoré pripisujú kultúrnym skupinám pozitívne vlastnosti (*Francúzi sú šarmantní*), i tie nás však učia nekriticky vynášať súdy, bez zamyslenia sa, a najmä bez osobnej skúsenosti.

Vymedzením základných pojmov sa dostávame k otázke, či môžeme pozorovať takéto postoje u detí, či môžeme zaznamenať v ich správaní nepriateľské postoje, a teda či je potrebné zaoberať sa v predprimárnom a primárnom vzdelávaní otázkou protipredsudkovej výchovy, či už v rovine prevencie alebo intervencie. Aby sme mohli odpovedať na túto otázku, musíme vedieť **ako a kedy vznikajú predsudky**. Oporou pri hľadaní odpovedí nám bude dielo G. W. Allporta *O povahe predsudkov* (2004). Hlavnou myšlienkou jeho práce je tvrdenie, že **existuje vzťah medzi predsudkom dieťaťa a spôsobom, akým bolo vychovávané**.



Pokúste sa zostaviť zoznam nepriateľských skutkov, ktoré ste za posledné obdobie zaznamenali vo vašej triede. Ktoré z nich boli podľa vás prejavom odmietania, predpojatosti či kultúrnej neznášanlivosti? Zaznamenajte si i výroky detí, ktoré zazneli a sú podľa vás obrazom ich kontaktu so stereotypizáciou a predsudkami v médiách, v rodine či škole.

Názory na to, či môžeme u detí v predškolskom či mladšom školskom veku hovoriť o predsudkoch, sa rozchádzajú. Výskumy Hardinga, Kutnera, Prohanskeho (Jurovský, 1963, s.171) poukazujú na skutočnosť, že národnostné, rasové a náboženské predsudky sa začínajú u detí objavovať nie skôr ako od 3. roku, a len od 11. roku možno rátať s nimi ako so stabilnejšími psychickými znakmi. Ak chceme prijať tvrdenie, že protipredsudková výchova má svoje miesto v materských školách a na 1. stupni základných škôl, je potrebné zdôrazniť, že práve v tomto období dieťa získava základ svojich budúcich postojov voči iným kultúram.

Allport tvrdí, že osobnosť človeka má v šiestich rokoch života v tomto smere už kus cesty za sebou. Nie je však úplne sformovaná, a tak pedagogický pesimizmus nie je namieste. To, čo na tejto ceste dieťa skúsilo, určujú podmienky, v ktorých od malička rastie. Vzťahy v rodine, komunikácia medzi jej členmi a štýl výchovy, to všetko sú významné faktory, ktoré určujú, či bude človek tolerantný alebo naopak.

Podľa Allporta existujú dve cesty k predsudkom:

- *Preberanie hotových predsudkov* od svojich rodičov, najmä v procese identifikácie. Dieťa preberá postoje a stereotypy od svojej rodiny a od svojho kultúrneho prostredia. Každodenne počúva hanlivé slová na konkrétne kultúrne skupiny, je vystríhané pred jej príslušníkmi. Môže byť i svedkom nepriateľského správania. Významnú rolu hrajú negatívne vzory, ktoré môžu byť prezentované napr. v médiách.
- *Rozvíjaním vlastných predsudkov*

Rozvíjanie vlastných predsudkov

Otázke rozvíjania predsudkov je potrebné venovať väčší priestor. Ide totiž o skutočnosti, ktoré si uvedomujeme menej. Ak je dieťa každodenne konfrontované s nepriateľskými postojmi, je nám viac-menej jasné, že si z nich môže veľa odniesť. Existujú aj iné riziká, ktorým je dieťa v rodine vystavené.

Allport (s. 320 – 323) tvrdí, že rozvíjanie vlastných predsudkov je podmienené takou rodinnou výchovou, ktorá podnecuje u dieťaťa tendenciu osvojiť si podozriavosť, strach, nenávisť, ktorú si dieťa skôr či neskôr spojí s menšinovými skupinami. Rodinnú klímu, ktorá naviguje dieťa k predsudkom, opisuje takto:

- tvrdá a prísna výchova, kde je slovo rodičov zákonom,
- rodičia, ktorí tvrdo vyžadujú poslušnosť a vyžadujú prísnu disciplínu,
- smerodajnou hybnou silou v živote dieťaťa je moc a vôľa rodičov,
- nedôsledný spôsob výchovy (niekedy sú rodičia zhovievaví, inokedy odmietaví, potom zasa rozmaznávajú dieťa),
- zanedbávajúci štýl rodinnej výchovy,
- odmietaví rodičia, ktorí neprejavujú dieťaťu lásku, náklonnosť, nedávajú mu záruky bezpečia.

Najmä pri autoritatívnych rodičoch sa dieťa učí, že v ľudských vzťahoch nevládne dôvera a tolerancia, ale moc a autorita. Navyše, neustále vymáhanie si poslušnosti núti dieťa zaujať obranné postoje. Po každom ďalšom treste, ako reakciu na neuposlušnosť, prežíva v danej chvíli pocit nedostatku lásky. Zostáva osamelé, sklúčené. Začne ostražito sledovať signály rodičovského súhlasu či nesúhlasu. Takéto praktiky nepriamo učia jedinca vnímať spoločnosť v jej hierarchickom usporiadaní. Podvedome sa utvrdzuje v tom, že rovnosť v skutočnosti neexistuje. Predstava, že ľudia sa delia na silných a slabých, vládnucich a podriadených, môže byť nebezpečná. Rovnako nebezpečné pre budúce spoločenské postoje sú

nahromadené pocity neprijatia, dlhodobá frustrácia z nedostatku ocenenia, uznania, lásky či pocitu bezpečia a istoty.



Kena Mieskeho rodina odvrhla a do pätnástich rokov žil na ulici. Potuloval sa z baru do baru, zo spálne do spálne, z ulice do väzenia, od jednej drogy k druhej, len aby si našiel nejaký únik pred bolesťou a miesto, kam by patrili. Napokon si našiel skupinu holohlavých mladíkov v čiernych čizmách – čosi ako rodinu. Mali vlastnú hudbu, ideológiu, vlastný štýl. Veľmi dobre poznali svojich verných a mali jasný obraz o svojich nepriateľoch. A prijali ho medzi seba.

Medzi skinhedmi si Mieske nenašiel iba miesto pre seba, ale i ventil na všetko svoje sklamanie, strach, hnev, ktoré celý život ako outsider zažíval. Jeho terčom sa stali iní outsideri. Ak aj bol nespokojný so svojim životom, aspoň mohol nad nimi pociťovať prevahu. Konečne tu bol niekto, koho mohol obviňovať.

Keď Mieske zlomil bejzbalovú palicu na lebke nejakého Etiópčana, ktorého nikdy predtým nevidel, a zabil ho, policajti sa ho pýtali na dôvod. Prečo bez prestania mlátil obeť, ktorá sa už dávno nevládla brániť? Mieske odpovedal: „Bol som šialene rozzúrený“. A bolo to tak. Mieske bol plný hnevu. Bol našťvaný na život a rozhodol sa urobiť si z ostatných obeť. Možno si to dokonca ani neuvedomoval.

(Bullardová, 2007, s. 47)



...u detí, s ktorými sa zaobchádza príliš hrubo, ktoré sú prísne trestané alebo neustále kritizované, je väčšia pravdepodobnosť, že z nich vyrastú ľudia, pre ktorých skupinový predsudok hrá významnú rolu. A naopak: u detí z rodín, kde je atmosféra uvoľnenejšia, kde je viac bezpečia, zhovievavosti a lásky, je väčšia pravdepodobnosť, že budú tolerantní“ (Allport, 2004, s. 322).

Kedy ide o nevinné správanie a kedy už nie?

Podľa Allporta si človek osvojuje predsudky v dvoch fázach:

1. *štádium: Pregeneralizované poznávanie*
2. *štádium: Úplné zavrnutie*

1. štádium: Pregeneralizované poznávanie

V tomto štádiu nie je možné hovoriť o predsudkoch, ktoré by mali negatívny náboj. Učítelia v materskej škole však pozorujú u detí odmietavé správanie (neochota chytiť za ruku dieťa inej pleti, etnika a pod.). Tieto pozorované javy ich vedú k podozreniu, že v tomto veku existuje predpojatosť. Nie je to celkom tak. Dôležité je zamyslieť sa nad podstatou ich konania.

Podľa Allporta si deti uvedomujú rozdiely vo farbe pleti už ako dva a pol ročné. Ide však len o čisté zmyslové zaznamenanie. Táto rozdielnosť ich nijako neruší. Detský svet je plný fascinujúcich rozdielov a farba pleti je len jedným z nich. V troch až štyroch rokoch života môže dôjsť k rôznym asociáciám, ktorými si deti vysvetľujú rozdielnosť. Tmavá pleť sa môže asociovať napr. so špinou a pod. Asociácia sa stáva príčinou, prečo sa dieťa odmietne chytiť za ruku s dieťaťom tmavej farby pleti. Opovrnutie tu teda existuje, ale je len v štádiu zrodu, a nie je založené na predpojatosti voči kultúre.

2. štádium: Úplné zavrhnutie

Druhé štádium nastupuje vtedy, keď sa u dieťaťa rozvinú kategórie dospelých. Dieťa už dokáže priradiť slová ako Róm, Maďar, černocho a pod. ku konkrétnej skupine ľudí. V prípade, že v predchádzajúcom období vyrastalo v prostredí negatívnych vzorov, začína si hanlivé slová spájať s ľuďmi a generalizovať. U osemročných detí si môžeme všimnúť reči plné predsudkov. Zväzda nás to však často i k predčasnému posudzovaniu ich postojov. Allport varuje pred unáhlenými závermi, a upozorňuje, že v tomto veku ide viac o verbálne zavrhovanie a osočovanie, ktoré je často v rozpore so správaním. To je naopak pomerne tolerantné. Táto situácia nadobúda opačný trend v neskoršom období (10 – 12 rokov). Práve tu zavrhovanie a odmietanie zosilnieva. Dieťa sa viac kontroluje vo svojom verbálnom prejave, avšak negatívne postoje sa vyplavujú v činoch. Etnocentrický vrchol nastáva v období puberty, keď má tínedžer zvýšenú tendenciu napodobňovať dospelých (a teda i negatívne vzory) a navonok sa prezentovať. Čím je človek starší, tým (za normálnych okolností) sklon zavrhovať a zovšeobecňovať viac mizne. Nastupuje schopnosť diferencovať, čím prestávajú byť predsudky absolútnymi kategóriami.



„Šesť až osem rokov trvá dieťaťu, než sa naučí zavrhovať, a ďalších asi šesť rokov trvá, než sa na tom niečo zmení“ (Allport, 2004, s. 331).



Vráťte sa k svojmu zoznamu, do ktorého ste zapísali všetky činy detí v triede, ktoré boli podľa vás prejavom nepriateľského postoja, predpojatosti či kultúrnej neznášanlivosti. Zamyslite sa nad motívmi týchto činov. O akú vekovú kategóriu detí ide? V akom štádiu osvojenia si predsudkov sa konkrétny aktér nachádza? Išlo skôr o verbálnu prezentáciu predsudkov alebo išlo o ťažšie čitateľný skutok? Bol to prejav predpojatosti alebo papagájovanie?

Slovo ako zdroj predsudku

Každodenné vyjadrenia detí sú vzácnym diagnostickým materiálom, na základe ktorého dokážeme posúdiť klímu rodinného prostredia. I keď v ranom detstve ide len o nepochopiteľné opakovanie a napodobňovanie, stojí za tým určité riziko. Musíme si ho uvedomovať.

Malé dieťa vyslovuje niektoré slová, ktoré rodičia používajú bez toho, aby si uvedomovalo ich význam (neger, Cigán, Žid a pod.). Hoci nevie, čo znamenajú z hľadiska kultúry, pociťuje ich ako „silné“ slová. Ich vyslovenie doma je väčšinou sprevádzané emocionálnymi reakciami. Počuje pohoršenie, zlosť v hlase svojich rodičov, keď ich hovoria, na istých miestach ich má zakázané vyslovovať, je pred nimi vystríhané a pod. A tak u dieťaťa vzniká averzia skôr, než pozná niekoho, na koho by toto slovo mohlo vzťahnúť. Emocionálne nabité slovo pôsobí skôr, ako sa dieťa dozvie, k čomu sa v skutočnosti vzťahuje. Allport na ukážku uvádza nasledovnú situáciu: *Jeden malý chlapec prikývol súhlasne na mamine varovanie, aby sa nikdy nehral s negrami. Povedal jej: „Jasné mami. S negrami sa nikdy nehrám. Hrám sa len s bielymi a čiernymi deťmi.“*



Svedectvo o tom, že deti používajú emocionálne nabitú slová bez pochopenia ich významu, môžeme nájsť i v literárnych dielach:

„Cigán! CIGÁN!!!!“

Dievčatá sa rozospato rozhládali. Kto to tu vykrikuje? Taký hluk. Ruttan stála pri posteli a kričala z plného hrdla.

„Čo sa deje?“ opýtala sa Britta.

„Katici je Cigán! Katici je Cigán!“ revala Ruttan.

Katici vykukla spod deky. „Čože som?“

„Si Cigán!“

„Naozaj? A to je čo?“ opýtala sa Katici.

„Ty nie si ako my ostatní! To povedala slečna Larssonová, aby si vedela!“

„...Slečna Larssonová povedala, že ja som iná ako vy?“ povedala Katici a začala sa jej triasť spodná pera.

„Tak veru, lebo povedala, že oni nie sú ako my. A ty si Cigán!“

V tej chvíli sa objavila vo dverách slečna Kvistová.

„Tak sa už rýchlo poumývajte, o desať minút je zvonenie na raňajky.“

Katici sa pustila do plaču a Gullan sa ju snažila utíšiť.

„Čo sa stalo, Katici? opýtala sa slečna Kvistová.

„Ale nič,“ vzlykala Katici.

„Niečo to určite bude, veď len tak pre nič za nič by si neplakala?“

Gullan sa pozrela na slečnu Kvistovú. „Ruttan je ku Katici zlá. Hovorí, že je Cigán, a že Katici nie je ako my ostatní.“

„Ale Rúť! Čo sú to za hlúposti? Odkiaľ si na to prišla, že Katici nie je ako my ostatní?“

„To vám predsa nedávno povedala slečna Larssonová v práčovni.“

„A ty si počúvala za dverami?“

„Nie, ale i tak som počula, že slečna Larssonová povedala, že Katici je Cigán a že Cigáni sú iní ako my.“

„Tak to si si určite popletla“, odvetila slečna Kvistová. V duchu si však pomyslela: koľko zbytočného zla dokážeme narobiť my dospelí. Slečna Larssonová by sa takto naozaj nemala vyjadrovať.

„...Slečna Kvistová, tak som teda Cigán alebo nie?“ vzlykala Katici.

„Áno, si,“ odvetila jej slečna Kvistová. „Ale hovorí sa Cigánka, ak ide o dievča.“

(úryvok z knihy Katici od autorky K. Taikonovej)

Postupom času dieťa dozrie a slovo si spojí s konkrétnou skupinou. Začne ho trvať emóciami, ktoré sa mu s ním viažu. Takáto rigidita jazykových kategórií môže podľa autora pretrvávať i v úvahách dospelého človeka.



Cestou cez ihrsku strelťa prísťahovalecká pracovníčka malého chlapca, ktorý veľmi plakal. Spýtala sa ho čo sa stalo. „Udrel ma poľský chlapec“, opakoval niekoľkokrát človečik. Otázkami u okoloidúcich sa zistilo, že útočník nebol Poľak. Pracovníčka sa znovu obrátila na chlapca: „Chcel si povedať, že ťa udrel nejaký nevychovaný chlapec.“ Nechcel. Trval na tom, že ho udrel poľský chlapec. Pracovníčke to prišlo také nepochopiteľné, že sa spýtala na chlapcovu rodinu. Zistila, že býva v jednom dome s poľskou rodinou. Matka neustálymi hádkami s poľskými susedmi vyvolala deťom v hlavách predstavu, že „poľský“ a „zlý“ sú synonymá.


Až tento chlapec nakoniec zistí, kto sú Poľiaci, bude už mať proti nim silné predsudky.

(Allport, 2004, s. 331)

Z uvedeného vyplýva, že práca s predsudkami nepatrí len na pôdu vyššieho stupňa základných škôl a na stredné školy. Vzhľadom na krehkosť a relatívnu formovateľnosť dieťaťa v predškolskom a mladšom školskom období sa zdá byť jej význam ešte väčší. Protipredsudková výchova je teda legitímnou súčasťou interkultúrnej výchovy.

1.3 INTERKULTÚRNA VÝCHOVA AKO VÝCHOVA K EMPATICKÉMU NAZERANIU NA SVET


Empatia je dôležitou zložkou emocionálnej inteligencie, ktorá sa definuje ako schopnosť človeka vnímať a interpretovať pocity i správanie tak ako u seba, tak aj u iných. Empatia má v interkultúrnej výchove svoje pevné miesto. Úzko súvisí so schopnosťou človeka akceptovať inakosť, no zároveň mu pomáha adaptovať sa v neznámej kultúre.

 **Empatia** je schopnosť vcítiť sa do pocitov a konania druhej osoby. V širšom slova zmysle ide o umenie zachádzať s emóciami, vcítiť sa do situácie druhej osoby, emocionálne stotožnenie sa s ich videním, cítením, chápaním, schopnosť čítať i neslovné prejavy druhého, chápať, o čo sa snaží, čomu sa chce vyhnúť, čo starostlivo skrýva (Hartl, Hartlová, *Psychologický slovník*, 2004, s. 139).

Ak chceme vychovávať tolerantného človeka, nemôžeme obísť ciele rozvíjanie empatie, ktorá podľa Rogersa znamená i schopnosť prijať vzťahový rámec iného človeka a snažiť sa vidieť jeho problémy jeho očami. Práve nedostatok tejto schopnosti nás často vzdaluje od ľudí, ktorí sa správajú inak ako my. Príčinou je často i neochota pozrieť sa na svet z ich uhla pohľadu. Aj Allport (2004, s. 452) označil empatiu za dôležitú „ingredienciu“ tolerancie. Jeho tvrdenie sa zakladá na tomto poznaní:

- ~ Človek, ktorý správne odhadne druhých, nemá najmenšiu potrebu mať z nich obavu a cítiť sa neisto. Realistické vnímanie mu dáva schopnosť vyhnúť sa treniciam a udržiavať dobré vzťahy.
- ~ Človek, ktorý schopnosť empatie nemá, nemôže dôverovať svojej obratnosti v jednaní s ostatnými. Je nútený byť v strehu, zaraďovať neznámych ľudí do kategórií a reagovať na ne *en masse*. Pretože mu chýba schopnosť jemnejšieho rozlišovania, utieka sa k stereotypizovaniu.

Empatia je nevyhnutná i pre zvládnutie adaptácie v cudzej kultúre. Pomáha človeku vcítiť sa do cudzej mentality, jej špecifik. Empatia napomáha i schopnosti lepšie interpretovať cudzie vzorce správania. Ako podotýka Morgensternová (2007), nejde len o poznatky a vedomosti, t. j. empatické myslenie. V adaptácii na nové kultúrne podmienky hrá významnú rolu empatické cítenie, vďaka ktorému vie človek vycítiť, čo je vhodné a čo vhodné nie je.

 „Keď sa raz Linda zúčastnila konferencie v Riu de Janeiro, všetko spĺňalo jej očakávania, až do kokteilového večierku, ktorý usporiadali pre návštevníkov miestni obyvatelia. Linda sa dala do reči s miestnou mladou pani. Zdalo sa, že táto pani počas toho, ako rozprávala, vytvárala na Lindu fyzický nátlak tým, že sa pohybovala smerom k nej zakaždým, keď ona od nej ustúpila. Keď Linda zistila, že už stojí pri stene, uvedomila si, že sa nemá kam pohnúť. Cítiac sa znepokojene a nepohodlne, odmerane sa ospravedlnila a opustila večierok, a už sa na žiadnom nezúčastnila“ (Klopf, D. W., 1995, s. 17).

Táto príhoda ilustruje, že neznalosť kultúrnych osobitostí, v tomto prípade špecifik neverbálnej komunikácie, môže spôsobiť kultúrne nedorozumenie. Proxemika, t. j. vzdialenosť medzi komunikujúcimi, resp. veľkosť osobnej zóny, je tiež kultúrne determinovaná. Pre Lindu – dievča zo Severnej Ameriky bolo nepríjemné, keď mladá Brazilčanka vstúpila do jej intímnej zóny. Spoločensky udržiavaný odstup medzi Latinskoameričanmi je totiž menší, než medzi Američanmi. Tak ako mnoho ľudí anglosaského pôvodu zo Severnej Ameriky, aj Linda sa cíti nervózna a vystrašená, keď ľudia stoja pri nej príliš blízko. Tento incident však nebol len otázkou neznalosti, ale aj otázkou zníženej citlivosti ku kultúrnym špecifikám. Miestnej pani chýbala potrebná dávka empatie, schopnosti včas vycítiť, že jej správanie je pre Lindu nepríjemné. Tento nedostatok nakoniec zapríčinil Lindin odchod. A nielen to. Zážitok bol pre ňu natoľko nepríjemný, že si vytvorila obranný múr. Na žiaden večierok, kde by sa mohla podobná situácia zopakovať, už nešla.

Empatia sama o sebe zahŕňa rozmer tolerancie a akceptácie rozdielnosti. Podľa Bullardovej (2007) si tento sociálny cit žiada pochopenie, že všetci ľudia majú rovnaké city – že som schopný cítiť čokoľvek, čo cítíš ty, a pochopenie skutočnosti, že tieto city sa u rôznych ľudí prejavujú v odlišných chvíľach rôzne. Empaticky vnímať teda znamená prijať pocity druhého za skutočné, hoci my by sme v danej situácii konali inak.

Prvým krokom na ceste k rozvinutiu schopnosti empatického myslenia a cítenia je práca s vlastnými emóciami. Avšak i schopnosť prejavovať svoje pocity je kultúrne determinovaná. Podľa miery vyjadrovania emócií je možné rozdeliť kultúry na *afektívne* (tendencia prirodzene vyjadrovať svoje emócie) a *neutrálne* (tendencia skrývať svoje pocity, resp. prejavovanie emócií sa považuje za nevhodné). Podľa M. Morgensternovej (2007) patria Česi skôr do druhej skupiny. Domnievame sa, že i v našej kultúre sme vedení skôr k tomu, aby sme sa sebaovládali a kontrolovali svoje pocity, čo môže viesť k ich skrývaniu. Maskovanie svojho skutočného prežívania môže v interkultúrnom stretnutí spôsobiť nedorozumenia a konflikty, jadrom ktorých je naša nečitateľnosť.

Učítelia by preto mali u detí rozvíjať schopnosť hovoriť o svojich pocitoch, deliť sa o svoje zážitky s inými deťmi. Empatia totiž pramení zo sebauvedomovania, a ako tvrdí Goleman (1997, s. 99) „...čím otvorenejší sme k vlastným emóciám, tým lepšie dokážeme rozoznávať a chápať city ostatných“. Zelina (1996, s. 55 – 57) odporúča na dosiahnutie tohto cieľa využívať techniky empatickej výchovy, akými sú napr. rozhovory na tému prežívania, metóda panáčikov na vyjadrovanie momentálnych pocitov, vyjadrovanie emócií prostredníctvom umeleckého vyjadrovania či písania denníkov podľa vzoru koncepcie Freineta. Dôležitú rolu v tomto procese zohráva učiteľ, ktorý by mal byť prirodzeným príkladom. Mal by sa snažiť hovoriť deťom o svojich pocitoch, verbalizovať, ako sa v určitých situáciách cíti. Vzájomný dialóg medzi deťmi a učiteľom, ktorého obsahom je svet pocitov a myslenia, vedie žiakov k citlivosti voči ostatným, k schopnosti nazerať na okolie empaticky a s pochopením. Dôležitým prostriedkom rozvoja empatie je neustále povzbudzovanie a pochvala za akýkoľvek záblesk nesebeckého správania a citlivosti voči iným.

K rozvíjaniu empatie patrí aj posilňovanie sebaistoty a sebavedomia dieťaťa. Pochybnosti o vlastnej osobe môžu obmedzovať schopnosť človeka súcítiť s iným, chápať jeho pohľad na svet. A naopak. „Ľudia, ktorí sú si istí sami sebou, sa skôr priblížia k ostatným. A pretože nie sú zaujatí vlastnými strachmi, jasne vidia pocity a potreby iných“ (Bullardová, 2007, s. 75).

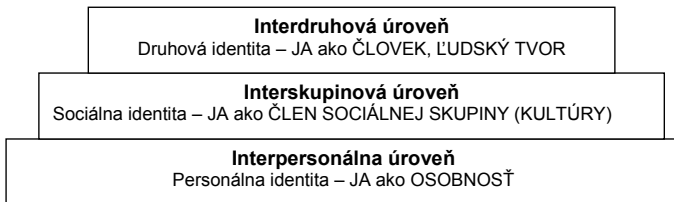
Paralelne s tréningom prejavovania vlastných emócií a posilňovania sebaistoty by malo prebiehať i cieleňé rozvíjanie empatického vnímania vo vzťahu k druhej osobe. Dôležitou zložkou tohto procesu je pestovanie schopnosti rozumieť neverbálnym prejavom, ako je tón hlasu, gestá, výraz tváre a pod., pretože tieto prejavy sú najčastejšie kľúčom k intuitívnemu vytušeniu citov druhého človeka, ale rovnako i kľúčom k pochopeniu iných živých tvorov, ktoré nám o svojom prežívaní nedokážu rozprávať. Podľa výskumov (Goleman, 1997) sú ľudia s rozvinutou schopnosťou rozlíšiť pocity v neverbálnych prejavoch prispôsobivejší a hlavne citlivejší.

Rozvíjanie emocionálnej empatie musí bezpodmienečne prebiehať v klíme porozumenia. Slovaní Sterna (Goleman, 1997) v atmosfére tzv. naladenia. Znamená to, že učiteľ šíri okolo seba lásku a dáva deťom najavo, že ich emóciám rozumie, prijíma ich s empatiou a opätuje city. Takýto prístup učiteľa je dôležitý i preto, že učiteľ pôsobí na deti v tomto období ako výrazný model, vzor vžívania a citovej rezonancie. I podľa slov Budu (1994) je nasledovanie modelu a veľká ochota identifikácie typická práve pre obdobie mladšieho školského veku, z čoho vyplýva skutočnosť, že sa učiteľ môže stať pre žiaka efektívnym modelom empatického chápania, no naopak i vzorom nepriateľského správania.

1. 4 INTERKULTÚRNA VÝCHOVA AKO VÝCHOVA K SOCIÁLNEJ SPOLUPATRIČNOSTI A KULTÚRNEMU PLURALIZMU

D **Sociálna spolupatričnosť.** Spolupatričnosť sa definuje ako väzba človeka na objekt spolupatričnosti. V prípade sociálnej spolupatričnosti ide o väzbu na sociálnu skupinu, s ktorou sa jedinec identifikuje. Sociálna spolupatričnosť je prejavom jeho sociálnej identity.

Sociálna identita je len jednou zo súčastí identít človeka. Podľa Turnera (1985), ktorý so svojimi kolegami vytvoril teóriu kategorizácie JA – SCT (Self-Categorization Theory), sú identity človeka kognitívne zorganizované do hierarchicky zoradených kategórií:



To, že aj sociálna identita má pre zdravé ego človeka veľký význam, potvrdzuje i fakt, že v rámci tejto štruktúry funguje zákonitosť: keď jedna z úrovní zoslabne, oslabia sa i ostatné úrovně. Ak teda začnem pochybovať o svojej príslušnosti k mojej kultúrnej skupine alebo sa pod vplyvom okolností naruší moja emocionálna väzba na skupinu (hanbím sa za ňu, pochybujem o výhodnosti mojej príslušnosti k skupine a pod.), utrpí i moja personálna identita (začnem pochybovať o svojich schopnostiach, vlastnostiach, o sebe samom, zníži sa moje sebavedomie a pod.).

Sociálna identita je zložitá a krehká. Jej zložitosť spočíva v tom, že je tiež hierarchicky organizovaná. Človek väčšinou nepocituje len spolupatričnosť k jednej skupine. Môže sa cítiť byť Slovákom, kresťanom, skautom... Ktorá z týchto identít je najsilnejšia, závisí od stupňa abstrakcie. Preto sa môže niekto cítiť viac kresťanom ako Slovákom, a iný naopak. Krehkosť sociálnej identity súvisí s jej samotnou podstatou. Ako tvrdí Tajfel (1978), sociálna identita nie je založená len na uvedomení si svojho členstva v skupine, ale i na emocionálnom význame tohto členstva. Človek teda prežíva ku svojej kultúrnej skupine istý vzťah. Neprijemná skúsenosť či zážitok môže v lepšom prípade zreorganizovať hierarchické usporiadanie sociálnych identít (niekto záuťočil na svoju vieru – sociálna identita Ja ako kresťan ustupuje do úzadia), v horšom prípade narušiť rovnováhu jedinca, vyvolať v ňom vnútorný konflikt. Takýto konflikt vzniká i vtedy, ak spoločnosť vyvíja nátlak, aby sa človek zriekol niektorej z identít a prispôbil sa novej skupine. Ide o problém dvojitej sociálnej identity, ktorej sa podrobnejšie venujeme v kapitole 2. 1. 1.

Spokojnosť človeka a jeho psychická rovnováha teda závisí od toho, či je jeho sociálna identita, resp. identity akceptované okolím a či ju jedinec prežíva ako nekonfliktnú. Podľa Tajfelovej teórie sociálnej identity (SIT- Social Identity Theory) je každý človek motivovaný potrebou dosiahnuť pozitívny pocit zo seba samého (In Quintana, McKown, 2008). Všetci podvedome robíme všetko preto, aby sme sa videli v pozitívnom svetle. Tomuto pocitu napomáha pozitívne prežívanie spolupatričnosti ku skupine, s ktorou sa jedinec subjektívne identifikuje a prirodzene ju favorizuje. Autor zmienenej teórie však podotýka, že favorizovanie vlastnej skupiny nie je univerzálny fenomén. K tomuto postoju nedôjde, ak jedinec žije v takej spoločenskej štruktúre, kde vníma inú, pre neho významnú skupinu ako lepšiu, atraktívnejšiu, výhodnejšiu a pod. Za týchto okolností začne uplatňovať alternatívne stratégie na dosiahnutie pozitívneho sebapoňatia:

- o *Stratégia mobility jedinca*: Pokúsi sa opustiť svoju skupinu a prejsť do druhej, ktorú vníma ako hodnotnejšiu, lepšiu.
- o *Stratégia sociálnej tvorivosti*: Snaží sa redefinovať skupinu ako takú, alebo východisko, na základe ktorého porovnával svoju skupinu so skupinou pre neho atraktívnejšou.
- o *Stratégia spoločenskej súťaže*: Snaží sa zmeniť spoločenskú štruktúru.

Uplatnenie ktorejkoľvek alternatívnej stratégie však nevedie automaticky k posilneniu sebapoňatia. V každom prípade môže človek naraziť na problémy, ktoré vyvolajú opačný efekt. Napr. chce opustiť svoju skupinu a identifikovať sa s inou, no hranice sú nepriechodné. Snaží sa redefinovať svoju skupinu, ale jej každodenné hanobenie mu zabraňuje vnímať ju pozitívnejšie. Snaží sa zmeniť spoločenskú štruktúru, no nemá nástroje. Nie je to v jeho moci.

Uvedené teórie poukazujú na význam sociálnej identity pre zdravý a harmonický rozvoj osobnosti, a zároveň poukazujú na to, že sociálna spolupatričnosť je výrazne subjektívnou záležitosťou každého jedinca. To, či ju prežíva pozitívne, je podmienené i tým, ako je usporiadaná spoločenská štruktúra, aká miera akceptácie v nej vládne a v akej miere sú jednotlivé kultúry vnímané ako rovnocenné. Pre interkultúrnú výchovu z toho vyplývajú dve dôležité úlohy:

1. **Upevňovať celú štruktúru sociálnej identity každého dieťaťa**, tak aby prežívalo vzťah k svojej kultúrnej skupine, či skupinám pozitívne a nekonfliktne. Takto poňatá výchova vylučuje etnocentrizmus, t. j. preferovanie jednej kultúry na úkor iných. Učebné pomôcky, učebnice, prostredie triedy, ale najmä učebný obsah by mal mať multikultúrny rozmer. Nie je možné podporovať sociálnu či kultúrnu identitu každého

žiaka, ak v školskom prostredí nepríde do kontaktu so žiadnou informáciou o svojej kultúre, ak zostane téma tradícií a hodnôt jeho kultúry tabuizovaná.

2. **Viesť žiakov ku kultúrnemu pluralizmu**, ktorý predstavuje vnímanie všetkých kultúr a sociálnych skupín ako rovnocenných. Viesť žiakov k pozitívnemu vnímaniu vlastnej kultúry a učiť ich poznávať ju je zároveň cesta k pochopeniu iných. Mistrík (1999) je presvedčený, že na základe poznania vlastných kultúrnych tradícií, na základe interiorizovaných hodnôt, prijatých ideí a kultúrnych vzorcov je človek schopný nazeráť na odlišné skupiny na báze kultúrneho relativizmu. To znamená, že každú kultúru, vrátane svojej, vníma ako jedinečný a neopakovateľný sociokultúrny systém, ktorý sa dá opísať a pochopiť len v kontexte ich vlastných hodnôt, noriem a ideí. Pre identitu človeka je podstatné poznať a pochopiť vlastnú históriu a korene, prijať fakt, že identita môže byť aj bikulturná, že môže mať prvky viacerých kultúr.



Kultúrny pluralizmus predstavuje:

- Spolužitie viacerých kultúr, v ktorom si kultúry zachovávajú svoju autonómiu a komunikujú ako rovnocenné prvky (Multi-kulti na školách, 2006, s. 63).
- „Ideál harmonickej koexistencie odlišných kultúrnych a etnických skupín v pluralitnej spoločnosti“ (Průcha, 2001, s. 42).

1.5 INTERKULTÚRNA VÝCHOVA AKO VÝCHOVA KU KOOPERÁCIÍ



Kooperácia je spoločná činnosť alebo spolupráca niekoľkých osôb zameraná na dosiahnutie jednotného cieľa (Stručný psychologický slovník, 2004, s. 117).

Kooperácia je sociálne správanie, ktoré uľahčuje človeku život v spoločnosti. Spolupráca obsahuje v sebe vzťah medzi ľuďmi, ktorý v záujme výsledku musí byť založený na princípe rovnocennosti, partnerstva. Nadradenosť či intolerancia zamedzujú dosiahnuť spoločný cieľ, znemožňujú dosiahnuť úspech. Práve preto výchova ku kooperácii má v interkultúrnej výchove svoje pevné miesto.

Význam kooperácie pre život dieťaťa by sme mohli zhrnúť takto:

- a) Pomáha žiakovi uvedomiť si, že je článkom systému, súčasťou stroja, ktorého chod je závislý na jeho fungovaní. Podstatou kooperácie totiž je, že cieľ i procedúry vedúce k tomuto cieľu sú zdieľané všetkými účastníkmi a od jej začiatku sú aktéri spojení zodpovednosťou za úspechy i neúspechy, vedomím, že každý svojim dielom prispieva ku konečnému produktu spolupráce (podľa Kasíková, 1997).
- b) Rozvíja u žiaka altruistické a prosociálne správanie, bez ktorého by bolo ťažké očakávať aktivitu jedinca na verejných a spoločensky prospešných činnostiach.
- c) „Núti“ dieťa vzdať sa egoistických motívov, vedie ho k schopnosti zriecť sa vlastných cieľov v prospech vyšších, skupinových či spoločenských záujmov. Kooperačná štruktúra totiž existuje len vtedy, keď žiaci chápu, že môžu dosiahnuť svoj cieľ vtedy

a iba vtedy, keď ostatní žiaci, s ktorými sú v kooperatívnej činnosti, dosiahnu svoj cieľ (Johnson, Johnson, 1989).

V rámci interkultúrnej výchovy je potrebné rozvíjať dva základné druhy kooperácie:

1. *Kooperáciu ako vzájomnosť*, ktorá spočíva v tom, že cieľ aj procedúry vedúce k vytýčenému cieľu zdieľajú všetci účastníci. Aktéri kooperatívnej činnosti sú spojení zodpovednosťou za riešenie problému.
2. *Kooperáciu ako nápomoc*, pri ktorej ide o činnosť, ktorá je založená na asistencii jednej osoby druhej (Kasíková, 1997, s. 32 – 33).

Najefektívnejšou formou rozvoja schopnosti spolupracovať je *kooperatívne učenie*, ktoré je potrebné rozlíšiť od učenia skupinového. Kým v skupinovom učení sú žiaci zoskupení a pracujú každý individuálne na svojich cieľoch, kooperatívne učenie musí spĺňať tieto znaky:

- a) *Pozitívna vzájomná závislosť* spojená s pocitmi, že nemôžem uspieť, ak neuspějú aj moji spolužiaci.
- b) *Interakcia tvárou v tvár*, kde je možnosť vidieť do tváre partnera, znamená možnosť získať spätnú väzbu, ktorá je pre dosiahnutie úlohy dôležitá.
- c) *Osobná zodpovednosť, osobné skladanie účtov*, čo znamená, že výkon každého člena tímu znamená prínos pre všetkých a všetci účastníci majú z kooperatívnej činnosti úžitok, pričom preberajú zodpovednosť za výsledok.
- d) *Formovanie a využitie interpersonálnych a skupinových zručností*, ktoré žiak nadobúda priamo v procese kooperatívneho učenia, a to v smere od jednoduchých po zložitejšie zručnosti.
- e) *Reflexia skupinovej činnosti*, pretože efektívnosť spoločnej činnosti je do značnej miery závislá na tom, ako skupina reflektuje svoju činnosť, ako ju opisuje a ako rozhoduje o ďalších krokoch (bližšie Kasíková, 1997, s. 39 – 40).

Prostredníctvom kooperatívneho učenia získava žiak také kooperatívne zručnosti, ktoré sú nevyhnutné pre mierumilovné spolunažívanie s inými ľuďmi. Rozvíja si zručnosti týkajúce sa spoločnej práce, ako napríklad poskytovanie a prijímanie nápadov, schopnosť vytvárať otvorenú atmosféru, aktívne počúvať, riešiť konflikty, overovať konsenzus, vyjadrovať zdvorilo nesúhlas, či sociálne zručnosti, ako je povzbudzovanie a oceňovanie iných, zvládanie emócií a pod.

Pri rozvíjaní prosociálnych zručností majú svoj význam dve základné formy kooperatívnych činností. 1. *tutoring* a 2. *cross-age tutoring (vzájomná pomoc detí rozdielneho veku)*. Pri tutoringu ide podľa H. Kasíkovej (1997) o pomoc v učení medzi spolužiakmi rovnakého veku. V dyadickej komunikácii sú rozdelené roly na toho, kto učí, a toho, kto sa učí, t. j. rola pomáhajúceho a rola prijímateľa pomoci. Cross-age tutoring funguje na rovnakom princípe, avšak tu ide o vzájomnú pomoc u detí rôzneho veku. V oboch prípadoch platí, že tento typ kooperácie zlepšuje výkon oboch zainteresovaných a zároveň rozvíja osobnostné atribúty a hodnoty altruizmu u oboch účastníkov.

2 VÝZNAM INTERKULTÚRNEJ VÝCHOVY

2.1 VÝZNAM INTERKULTÚRNEJ VÝCHOVY PRE ŽIAKA Z ODLIŠNÉHO KULTÚRNEHO

PROSTREDIA

Interkultúrna výchova má nesmierny význam pre deti, ktoré prichádzajú do školy z výraznejšie odlišného kultúrneho prostredia. To znamená, že ich rodinná kultúra sa odlišuje od majoritnej kultúry napr. ich etnickou (napr. Rómovia), náboženskou (napr. moslimovia) či národnostnou príslušnosťou (napr. Vietnamci, Kórejci, Rusíni a pod.). V tejto kapitole sa sústredíme na psycho-sociálne východiská interkultúrnej výchovy. Poukážeme na to, čo všetko prežíva, resp. môže prežívať dieťa z odlišného kultúrneho prostredia, ak jeho kultúrnu príslušnosť ignorujeme. Tieto poznatky zdôrazňujú potrebu venovať sa interkultúrnej výchove v záujme zlepšenia adaptácie a adjustácie týchto detí, ako i v záujme zlepšenia ich školskej úspešnosti.

Dieťa od narodenia vrasť do svojej kultúry, osvojuje si jej socio-kultúrne regulatívy (súbory noriem, predpisov, hodnôt, pravidiel a vzorcov správania), ktoré členovia daného spoločenstva zdieľajú a osvojenie ktorých je pre jeho fungovanie v komunite nevyhnutné. Deje sa tak v procese *enkulturácie*. Tento proces je dlhodobý a zložitý, jedinec v ňom nie je len pasívnym prijímateľom, ale i aktívnym tvorcom nových hodnôt. Zložitosť enkulturačného procesu poukazuje na určitú trvalosť osvojenej kultúry. Človeka, ktorý zrástol so svojim kultúrnym prostredím, ktorý prijal tento prezentovaný svet, nie je možné zmeniť. Akákoľvek snaha zvonka vykoreniť kultúrne zvyklosti jedinca je neprijateľná. K zmene môže dôjsť len dobrovoľne a prirodzene. Násilie a tlak necháva stopy na celkovom vývoji osobnosti.

D *Enkultúracia je proces osvojovania kultúrnych tradícií, jazyka a zručností, ktorý jedinec podstupuje od svojho narodenia a stáva sa tak príslušníkom danej kultúry. Časť enkultúracie prebieha vedome v príslušných inštitúciách (napr. škola), časť nevedome v priebehu každodenných interakcií a komunikácie. Enkultúracia je považovaná za súčasť socializácie.*

(Jandourek, 2001, s. 258)

Každé dieťa prichádza do školy už vkorenené do svojej rodinnej kultúry, s osvojenými návykmi a spôsobmi správania. Podľa Gillernovej „...optimálne je, ak hodnoty preferované rodinou viac menej odpovedajú požiadavkám spoločnosti zastupovaných školou. V prípade rozporu vzniká pre dieťa veľmi zložitá situácia: buď sa naučí správať dvoma spôsobmi (v súlade s dvoma odlišnými prostrediami), alebo dá prednosť hodnotám jedného prostredia“ (Výrost et al., 1998, s. 265). Škola je reprezentantom kultúry väčšiny, resp. dominantnej kultúry. Mnoho detí pochádzajúcich z minoritných kultúr má preto v začiatku školskej dochádzky problémy. Pravidlá, normy a hodnoty školy sú pre ne menej zrozumiteľné. Svet školy je pre dieťa problematický, čo spôsobuje zosilnenie väzby na rodičov. Naviazanosť na rodinu je príznačná najmä pre prvé mesiace školskej dochádzky. Vtedy dieťa silnejšie ako kedykoľvek predtým pociťuje príslušnosť k svojej rodine, a teda k svojej kultúre, ktorá v ňom evokuje pocity bezpečia a ochrany. Zvládnutie takéhoto konfliktu je náročné pre každého jedinca, o to viac, ak ide o príslušníka konzervatívnejších kultúr, ktorými sú, podľa Mistríka (1999), aj kultúry etnických či náboženských skupín. Ich orientácia smerom dovnútra vlastnej

tradície, sebaobranný reflex a naviazanosť na vlastné, tradičné hodnoty celú situáciu komplikuje a vystavuje dieťa nadmernej psychickej záťaži. V prípade, že zostáva nepochopené a neakceptované, upína sa na tradície svojho spoločenstva silnejšie a formuje si negatívny postoj k hodnotám a ideám kultúry, ktorú škola reprezentuje, čo ohrozuje jeho ďalšie životné perspektívy. Celý proces konfrontácie s rôznymi kultúrnymi vplyvmi v rámci triedy ovplyvňuje aj fakt, že dieťa v tomto vývojevom období je citlivé a snaží sa presadiť ako samostatné individuum. „Chce byť chválené a nie je ľahostajné k haneniu... Viac mu záleží na úsudku nielen rodičov a učiteľov, ale aj školskej verejnej mienky“ (Příhoda, 1963, s. 319 – 320). Je veľmi citlivé na to, ako sa s ním zaobchádza. Rovnako vnímavé je aj na to, ako sa zaobchádza s ostatnými príslušníkmi jeho kultúry a sleduje všeobecnú mienku.



Adam je rómsky chlapec z osady. V nej si osvojil pravidlá i hodnoty komunity, v sociálnom učení prijal normy správania. Vstupom do školy sa jeho život skomplikoval. Ocitol sa v prostredí, ktoré je iné. Snaží sa mu porozumieť, nájsť si v ňom svoje miesto. Spolužiáci si ho veľmi nevšímajú, niekto sa mu dokonca vyhýbajú, odmietajú sa s ním kamarátiť. Hľadá spôsob, ako zaujať, chce sa presadiť. Rád by sa prihlásil a odpovedal pani učiteľke na otázku ako iné deti, ale skôr, ako nájde odpoveď, zdvihne sa v triede desať rúk. No a často odpoveď ani nepozná.

Nakoniec sa prihlási a chce povedať vtip. Tento vtip zaznel u nich doma pri rôznych príležitostiach niekoľko krát. Všetci sa smiali a rozprávač vždy zožal veľký úspech, všetci sa zabávali a pochvalovali nápaditosť toho, kto ho vymyslel. Adam dúfa, že tento vtip vyvolá u spolužiakov i pani učiteľky podobnú reakciu. Prednesie ho. Reakcia je pre neho nepochopiteľná. Pani učiteľka sa hnevá, zvyšuje hlas a kára ho za to, že hovorí neslušné veci a slová. Niekoľko detí sa aj zasmialo, no pod palbou výčitiek učiteľky sa začnú na Adama pohoršene pozeráť. Adam si namiesto uznania nesie do lavice poznámku v zrkadielku a bolestivý pocit hanby. „Čo som zase urobil zle?!“

Pokúste sa nájsť a pomenovať situácie vo vašej triede, ktoré sú svedectvom toho, že dieťa z iného kultúrneho prostredia uplatnilo vzorce správania svojej komunity, ktoré neboli súhlasné s očakávaniami školy. Ako ste tieto situácie riešili? Ako inak mohla zareagovať pani učiteľka v ukážke?

Deti, ktoré dlhodobo prežívajú pocity zavrhovania, môžu začať vytvárať neformálne skupiny. Spoločným znakom týchto „odmietnutých detí“ môže byť nedôvera voči väčšinovej skupine, pocit ohrozenia, v hraničnom prípade averzia a nenávisť, ktorá sa ďalšími skúsenosťami umocňuje.

Ak už na začiatku školskej dochádzky mal jedinec adjustačné ťažkosti, súvisiace s jeho „odlišnosťou“, jeho pocity neprijatia sa v ôsmom roku len znásobujú. Práve v tomto období sa formuje cit solidarity a dieťa pociťuje intenzívnejšiu potrebu prináležať k triede, vytvára si tesnejší pomer k tejto sociálnej skupine. S citom solidarity sa vyvíja i cit pre spravodlivosť, vďaka ktorému sa stáva situácia pre neakceptované dieťa ešte zložitejšia. V predpubertálnom období sa život dieťaťa ešte viac skomplikuje. Prepubescent býva ku koncu obdobia urážlivý. Chce byť rešpektovaný viac ako kedkoľvek predtým, a nechce byť spoločnosťou odmietaný. Potreba zdieľať triedny kolektív rastie. Spoločenský život žiakov štvrtého ročníka je stádový, založený na morálnom princípe: jeden za všetkých, všetci za jedného (Příhoda, 1963). Pociť neúčasti na kolektívnom dianí a neprijatia má negatívny dopad na sebavedomie, formovanie identity a celkový duševný život dieťaťa.

Neprijatie, ignorovanie, vyhýbanie sa. Nikomu z nás nie je takýto prístup príjemný. Naopak, odmietavé správanie voči nám prežívame bolestivo. V prípade, ak žiak cíti, že stojí na periférii kolektívu, môže to mať dopad i na jeho celkový prospech. Reakciou na stres, ktorý dieťa prežíva, môže byť i oslabenie kognitívnych funkcií, ktoré sa prejaví ako problém zníženej sústrednosti alebo ako problém zníženej schopnosti logického usporiadania myšlienok. Psychológovia upozorňujú, že príliš veľké napätie, ktoré dieťa prežíva, môže viesť až k uchýľovaniu sa k vývojovo ranejšiemu spôsobom správania i myslenia (Atkinson, 2003).

Školská neúspešnosť je ovplyvnená i samotným postavením žiaka v sociálnej skupine a jeho obľúbenosťou. Ak žiak nie je zo strany spolužiakov povzbudzovaný k výkonu, ak necíti ich podporu pri výkone, ale naopak, cíti sa ohrozený ich potenciálnou reakciou, je vysoko pravdepodobné, že bude opakovane prežívať pocity zlyhania a neúspechu. Ak v ňom trieda neevokuje bezpečie a ochranu, ale ohrozenie, každé menšie zlyhanie bude potvrdením vlastnej neschopnosti a stane sa ďalšou časťou mozaiky jeho negatívneho sebaopätia. Opakovaný neúspech a pocit zlyhania prirodzene znižujú celkovú motiváciu k učeniu a vedú opätovne k nižším výkonom.



Fakt, že triedny kolektív môže ovplyvňovať žiakovu motiváciu k učeniu ako aj výsledky, potvrdzuje i Vroomová expektačná teória motivácie, ktorá hovorí, že úroveň motivácie rastie v závislosti od expektancie, t. j. od subjektívneho očakávania toho, že to zvládnem a dosiahnem očakávaný výsledok. Keďže subjektívna viera vo vlastné schopnosti vzniká v komunikácii s najbližším sociálnym okolím, dôležité je, aký obraz mi nastavuje. Ak vysielala signály, že úlohu zvládnem, posilní sa i moje subjektívne očakávanie dobrého výsledku a vzrastie moja motivácia pre výkon. Do hry vstupuje i ďalší jav – tzv. Pygmalion efekt. Výkon, ktorý žiak podá, je závislý od očakávaní jeho okolia – spolužiakov, učiteľa.



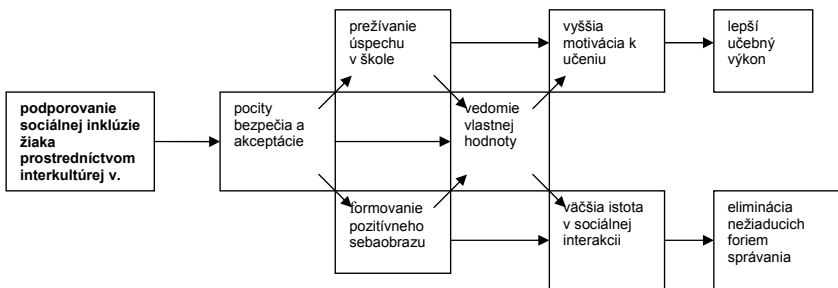
Vplyv sociálnych vzťahov v triede na motiváciu rómskych žiakov k učeniu

Podľa viacerých sociometrických výskumov sú rómske deti pre svojich spolužiakov neatraktívne. Rómski žiaci stoja v prevažnej väčšine na periférii triednych kolektívov (pozri Flešková, 2004, Koteková, 1998, Kundráťová, 1995). Na zníženej sociálnej akceptácii sa vo veľkej miere podieľa ich etnická príslušnosť, ale najmä ich sociálny pôvod.

Podľa Rosinského (2006) motív citového vzťahu k spolužiakom má v štruktúre motivácie k učeniu svoje opodstatnenie. Sociálna izolácia môže však vzťah k spolužiakom negatívne ovplyvniť, čím sa oslabí i intenzita pôsobenia tohto motívu na učenie. Výskumy vyššie zmieneneho autora poukazujú na skutočnosť, že pôsobenie motívu citového vzťahu k spolužiakom k učeniu je u rómskych žiakov o 140% nižšie ako u nerómskych.

Kruh sa uzatvára. Slabé výsledky sa stávajú ďalším dôvodom odmietania. Výskumy totiž potvrdzujú (Bustinová, 1983/84), že slabo prosperujúci žiaci ťažko prežívajú svoje neúspechy, čo spôsobuje postupné *prehlbovanie sociálnej izolácie*. Tento negatívny motivačný činiteľ vedie k nedôvere dieťaťa vo vlastné schopnosti. Môže sa dokonca vyvinúť do komplexu menejcennosti, vytvoriť u neho negatívny vzťah k učeniu a ku škole ako k prostrediu, ktoré tieto stavy vyvolalo.

Uplatňovanie stratégií interkultúrnej výchovy napomáha sociálnej inklúzii, t. j. začleneniu dieťaťa do kolektívu, čo má následne vplyv na zlepšenie jeho učebných výkonov, ako aj na elimináciu nežiaducich foriem správania. Neohrozený a sebaistý jedinec nemá sklony k uzatváraniu sa pred spoločenským stykom a neuteka sa k nežiaducim formám správania.



2.1.1 Problém dvojitej sociálnej identity

D *Dvojité sociálne identity je chápaná ako členstvo jedinca v dvoch sociálnych skupinách, ktoré je spoločnosťou hodnotené ako kontradiktórne (nezlučiteľné). Práve sociálna norma nezlučiteľnosti dvoch, resp. viacerých skupinových členstiev stavia jedinca pred nutnosť vyrovnávať sa so svojou dvojitou identitou. Najčastejšie tak, že je nútený vybrať si (Bačová, 1997, s. 150).*

Naša spoločnosť i škola ako jej inštitúcia predstavujú monokultúrny model sociálnej identity. Vzdelávacie inštitúcie nepočítajú a neakceptujú viacnásobné sociálne, resp. kultúrne členstvo. Klasifikujú žiakov prostredníctvom dichotómnej schémy, v rámci ktorej ich nútia voliť si spôsobom buď – alebo. Každodenné zvládanie stresu z voľby medzi dvoma hodnotovými systémami núti tieto deti hľadať stratégie, ktoré by minimalizovali tenzie. Ako zvládne žiak takúto situáciu záleží aj od toho, ako k dvojitej sociálnej identite prišiel. Bačová (1997, s. 150) uvádza tieto prípady:

- Narodenie sa do dvojkultúrneho sociálneho prostredia. Takto „osudovo“ prichádza minimálne k dvojitej sociálnej identite každý príslušník židovskej či rómskej minority.
- „Získaním“ dvojitej sociálnej identity, napr. emigráciou.
- Objavením svojej dvojitej identity v priebehu života, napr. zistením, že bolo dieťa adoptované a pod. (k objaveniu dochádza častejšie v období adolescence).

Podľa tohto členenia majú v našich školských podmienkach problém s dvojitou sociálnou identitou napr. rómski žiaci, židovské deti, ako i deti rôznych národnostných minorít či prisťahovalcov. Neakceptovanie viacnásobnej identity spôsobuje konflikty v procese ich identifikácie, pričom môže dôjsť až k pocitom ohrozenia vlastnej identity.

Identita nie je vec jedincovi daná, ktorá by jestvovala a priori. Jedinec ju hľadá v odpovedi na otázku „akým som človekom“ a „čím sa líšim od iných“ a sebadefinuje sa pre seba a pre iných ako osobnosť (Výrost et al., 1997). Ľudská identita je konštituovaná *dialogicky a komunikatívne*, a preto vnímanie samého seba závisí od toho, ako ma vnímajú druhí, a teda je podmienená v dobrom i zlom zmysle uznaním poskytovaným či odopieraným druhými (Pavlovičová, 2004, s. 408). Pre celkový proces formovania identity je významné vývinové obdobie vekovo vymedzené druhým rokom života človeka. Vtedy sa rozvíja vedomie sociálneho JA. V tomto období sa jedinec stáva sociálnou bytosťou a v procese socializácie si začína osvojovať symbolické hodnoty svojho spoločenstva. Kritériom ich prijatia je stupeň, v akom tieto hodnoty spôsobujú, že ho ľudia milujú alebo rešpektujú (Nákonečný, 1995). Svoj sebaobraz si formuje na základe poznania toho, ako je jeho konanie hodnotené podľa morálnych kritérií jeho kultúry, jeho najbližšieho sociálneho prostredia. Postupne sa zvnútorňuje s „predpísanými“ normami, pretože ich plnenie prináša ocenenie, uznanie a ich ignorácia naopak, odmietnutie či vyčlenenie. Keďže celý proces sebaidentifikovania je založený na porovnávaní seba vnímania a objektívneho vnímania inými ľuďmi, môžeme skonštatovať, že svoju identitu určujeme neustále v styku s inými ľuďmi a jej predpokladom je **uznanie zo strany druhých**. Ak si teda dieťa osvojí kritériá danej kultúry a bude podľa nich konať, môžeme očakávať, že sa bude stretávať s oceňovaním a s pozitívnym hodnotením zo strany okolia. Čo sa však stane, ak uprostred procesu sebaidentifikácie vkráča do sveta, ktorý sa riadi inými hodnotami? Čo sa stane, ak novým kritériám neporozumie a ak jeho hodnoty nie sú v tomto prostredí akceptované? Ako sa zorientuje v tomto neznámom svete? Formovanie identity je ohrozené a ak zoberieme do úvahy fakt, že sebapoňatie obsahuje nielen súd o sebe samom, ale i citový vzťah k sebe samému (Nákonečný, 1995, s. 43), hrozí nebezpečenstvo, že dôjde k narušeniu vnútornej integrity osobnosti dieťaťa.

Opísaná situácia sa odohráva v živote detí rôznych minoritných kultúr, ktorých hodnoty sa líšia od hodnôt spoločnosti, ktoré reprezentuje škola. Čím sú tieto rozdiely väčšie, tým dramatickejší je boj dieťaťa o uznanie, ktoré je pre formovanie pozitívneho sebaobrazu nevyhnutné. Tento problém je zďa najvýraznejší u detí z odlišného etnického prostredia.

V našich podmienkach predstavujú túto „rizikovú“ skupinu najmä rómske deti. Vzhľadom na to, že pre kultúru etnik je príznačná konzervatívnosť, sú žiaci z odlišného etnického prostredia vystavení ohrozeniu, že budú v školskom prostredí nepochopené, a prichádzajú do školy s rizikom, že ich videnie sveta nebude prijaté a prezentácia nimi osvojených kritérií a hodnôt prinesie negatívne reakcie zo strany učiteľa i spolužiakov (pozri situáciu Adama, ktorý povedal neslušný vtip, za ktorý bol potrestaný). Opakované negatívne hodnotenie z vonka vstupuje do ich modelu sebahodnotenia a neguje doposiaľ nadobudnuté pozitívne obrazy seba samého. Negatívne hodnotenia, ktoré vstúpili do procesu identifikácie, pocity neuznania a neprijatia majú svoje vyústenie v kvalite súčasných, ale i budúcich sociálnych vzťahov. Poznatky zo psychológie potvrdzujú, že ľudia s pozitívnym sebaobrazom majú pozitívny vzťah k ostatným, sú spokojnejší v partnerských vzťahoch, lepšie zvládajú záťažové situácie a nepodliehajú tak často závislostiam (Dobeš, 1999).

2.1.2 Problémoví a neovládneľní žiaci

Adaptácia dieťaťa z odlišného kultúrneho prostredia na školu môže byť zo začiatku sprevádzaná drobnými priestupkami. Tie najčastejšie vyplývajú z potreby uspokojenia ego-vzťažných potrieb, t. j. zo snahy získať obdiv či uznanie. Žiak začne strhávať na seba pozornosť a hľadať cestu, ako zaujať. Pravda je taká, že nie vždy sa mu podarí nájsť tú správnu cestu. Tieto priestupky, ktoré často unáhľene hodnotíme ako znak nevychovanosti, sú zúfalým výkrikom dieťaťa, ktoré sa za každú cenu snaží dostať do centra záujmu skupiny, ktorá si ho nevšima.

Dlhodobé prežívané pocity neprijatia spolu s problémom definovania vlastnej identity môžu prerásť do vážnejšieho vnútorného konfliktu a stresu, ktorý postupne graduje a naberá na svojej intenzite. V závislosti od mnohých faktorov (temperament, rozvinutosť sociálnych citov, etických citov...) a frustračnej tolerancie, ktorou jedinec disponuje, spúšťajú sa u dieťaťa, ktoré je stresu vystavené, obranné frustračné mechanizmy. Najprv nastupujú emočné (psychické) reakcie, ktoré môžu mať podobu úzkosti, apatie, depresie, ale i zlosti a agresie. Po emočnej reakcii nasleduje fyziologická reakcia na stres. Telo začne spúšťať zložitú reťaz vrodených reakcií na vnímané ohrozenie. Väčšinou sú tieto reakcie rozdelené do troch fáz: 1. *poplach* – organizmus sa mobilizuje, 2. *rezistencia* – organizmus sa usiluje o vyrovnanie sa s hrozbou a 3. *vyčerpanie* (Atkinson, 2003). Podvedomá snaha vyrovnať sa s nebezpečenstvom, ktoré žiak prežíva, môže mať rôznu podobu. Môže sa prejavíť vo forme **útoku**, **úteku** alebo **úniku**. V poslednom prípade ide o únik do vlastného sveta, často vyfantazirovaného, virtuálneho. Takéto dieťa sa v triede javí ako pokojné a tiché. Uzatvára sa do svojich predstáv, potichu si kreslí... Ide o reakciu viac introvertných jedincov. Takýto žiak je z pohľadu disciplíny bezproblémový, čo nás zvädza venovať mu menšiu pozornosť.

Nevychovaní, neslušní, konfliktní... Takéto nálepky nosia najmä tí žiaci, u ktorých sa reakcia na stres a napätie prejaví vo forme útoku či úniku. V prvom prípade ide o vyhnutie sa prostrediu, ktoré mu ubližuje. Žiak prestane chodiť do školy, hľadá výhovorky pre svoje absencie a postupne sa zaradí do kategórie žiaka, ktorý chodí poza školu, vyhýba sa povinnostiam, klame a podvára. Nie vždy venujeme pozornosť zisťovaniu príčin a motívov takéhoto nežiaduceho správania. Najsilnejšia reakcia organizmu na ohrozenie je *útok*. Má povahu rôzneho stupňa agresie. Žiak môže svoju zlosť obrátiť k učiteľovi (je vulgárny, nepríjemný, sabotuje učiteľa, je ironický či sarkastický voči nemu a pod.), ale môže byť nasmerovaná i k spolužiakom (ubližuje slovne, fyzicky). V krajnom prípade môže prerásť i do vážnejších sociálno-patologických javov, akým je napr. šikanovanie.

Je potrebné zdôrazniť, že uvedené obranné mechanizmy sa spúšťajú automaticky, sú prirodzené a často ani samotné dieťa nevie vysvetliť, prečo konalo tak, ako konalo. I keď príčin nevhodného správania môže byť veľa, nemôžeme vylúčiť, že sa za ním môže skrývať sociálna exklúzia (vylúčenie). Interkultúrna výchova môže v tomto smere významne napomôcť.

2.1.3 Problémy žiakov z bilingválneho alebo z jazykovo odlišného prostredia

Významným faktorom zníženej adaptability dieťaťa na prostredie školy je prípadný jazykový hendikep. Ak dieťa pochádza z odlišného kultúrneho prostredia a jeho materinský jazyk je navyše iný ako jazyk školy, je vysoká pravdepodobnosť, že bude prežívať stresujúce situácie, ktoré môžu vyvolať rôzne reakcie (pozri kapitolu 2.1.2) Nielenže sa nedokáže orientovať v systéme noriem a hodnôt nového prostredia, ale chýba mu dôležitý nástroj,

vďaka ktorému by mohlo nájsť odpovede na svoje otázky. Jazykový hendikep mu sťažuje nadväzovanie sociálnych kontaktov, bráni mu prezentovať svoj intelekt.

Uvedené problémy môžeme sledovať u detí z bilingválnych rodín, no častejšie z rodín, kde sa je materským iný než úradný jazyk.

Bilingválna rodina je taká rodina, kde sa bežne (s určitou frekvenciou) používajú dva jazyky. Okrem nesporných výhod, ktoré dieťa z takejto rodiny má (ovládanie viacerých jazykov, vytvorenie predpokladov pre efektívnejšie učenie sa ďalších jazykov), existujú i určité riziká, ktoré bilingvizmus obsahuje. Prejavujú sa tromi spôsobmi (Šulová, Morgensternová, 2007, s. 46):

- *Semi-lingvizmus*: dieťa nehovorí prijateľne ani jedným jazykom, obidva mieša nezrozumiteľným spôsobom.
- *Straty kultúrneho charakteru*: v širokom slova zmysle sa prejavujú predovšetkým ťažkosťami s identifikáciou dieťaťa a ďalšie problémy rôznorodého charakteru: mutizmus, dyslexia, koktanie, rôzne dysfunkcie na úrovni správania.
- *Problémy na kognitívnej úrovni*: prejavujú sa zaostávaním v učení sa, horšími školskými výsledkami, pomalším tempom riešenia úloh.

Adaptácia na prostredie školy je jednoduchšia, ak je aspoň jeden z jazykov, ktorými sa doma komunikuje, súhlasný s jazykom školy. Do školy však prichádza pomerne veľké množstvo detí, pre ktoré je úradný jazyk cudzím jazykom. I keď do rodiny preniká prostredníctvom napr. médií, s jeho komunikačnou podobou sa dieťa stretne prvýkrát v školskej lavici. V našich podmienkach tvoria pomerne veľkú skupinu takýchto prípadov rómske deti. Stále častejšie sa však môžeme stretnúť i s deťmi, ktoré pochádzajú z rodiny, ktorá v dôsledku migrácie prišla do jazykovo odlišnej spoločnosti (vietnamské, kórejské rodiny a pod.).

Ak hovoríme o jazykovej odlišnosti, je potrebné poukázať aj na rozdiely, ktoré vyplývajú zo socio-kultúrnych charakteristík rodinného prostredia. V zaostalom socio-kultúrnom prostredí deti používajú jazyk takmer výlučne na vyjadrovanie svojich emócií a reč sa vzťahuje predovšetkým k prítomnosti. Dieťa zo socio-kultúrne vyspelého prostredia používa bohatší a správnejší jazyk, ktorý je abstraktnejší, menej praktický a tiež menej bezprostredne praktický. Žiaci s nerozvinutým, resp. slabo rozvinutým jazykovým kódom majú situáciu sťaženú. Horšie sa zapájajú do školských činností, dosahujú slabšie výkony a trpia aj ich sociálny status v rámci triedy.

Pomoc deťom z odlišného kultúrneho prostredia, ktoré majú i jazykový hendikep, musí byť systematická a komplexná. Realizáciou interkultúrnej výchovy však môžeme uľahčiť týmto žiakom život v škole. Ak je trieda, do ktorej takýto žiak príde, je vedená k citlivosti voči kultúrnym osobitostiam, k tolerancii voči inakosti, k rešpektovaniu odlišnosti a k aktívnej ochrane každého človeka, je veľká pravdepodobnosť, že tento žiak nájde oporu vo svojich spolužiakoch, získa pocit bezpečia a istoty, z ktorým sa mu budú prekonávať prekážky jednoduchšie.



Rómsky žiak s rómskym materinským jazykom

Podľa A. Gálisovej (2006) existuje pomerne veľký počet rómskych detí zo sociálne a výchovne nedostatočne podnetného prostredia, u ktorých je slovenský jazyk na takej слаbej úrovni, že k jeho výučbe môžeme pristúpiť rovnako ako k výučbe akéhokoľvek iného cudzieho jazyka. Takýto postup však v kontexte učebných osnov slovenského jazyka a literatúry pre 1. ročník ZŠ nezaručuje dieťaťu úspech, ale naopak, zlyhanie už v prvých týždňoch školskej dochádzky. Výrazným problémom je ich celkovo nedostatočne rozvinutý jazykový kód a pojmové myslenie. Obmedzená komunikácia v niektorých rómskych komunitách má za následok nedostatočne rozvinutú slovnú zásobu i rómskeho jazyka, veľmi slabé vyjadrovacie schopnosti, čo by hypoteticky spôsobovalo ťažkosti v učení i za podmienky, že by rómčina bola v škole používaná. Neznalosť, resp. slabá znalosť jazyka majority je často príčinou zlyhávania v učebných výkonoch. Tento hendikep sa však prejavuje aj v sociálnom živote rómskych detí. Zamedzuje dieťaťu nadväzovať kontakty, hľadať si kamarátov, živo komunikovať, vedie ho k tendencii vyhnúť sa sociálnej interakcii. Dôkazom sú v rámci triedy vyhranené skupiny rómskych detí, ktoré sa vďaka svojim hendikepom uzatvárajú, vzdávajú od života školy a utiekajú do vlastného sveta.

2. 2 Význam interkultúrnej výchovy pre triedu ako sociálnu skupinu

V predchádzajúcej kapitole sme zdôraznili, že využívanie stratégií interkultúrnej výchovy môže uľahčiť adaptáciu a adjustáciu žiaka z odlišného kultúrneho prostredia na školu, ktorá pre neho predstavuje neznámu kultúru. Bolo by ale chybou redukovať význam interkultúrnej výchovy a domnievať sa, že táto problematika má svoje miesto len v triedach, ktoré navštevujú deti z inej kultúry a že slúži len im. Cieľom interkultúrnej výchovy je pripraviť každého človeka na život v multikultúrnej spoločnosti. Vychovávať ľudí, ktorí nemajú strach z neznámeho, ktorí inakosť nepociťujú ako nebezpečenstvo, ale naopak vnímajú odlišnosť ako niečo zaujímavé, príťažlivé, obohacujúce. Interkultúrna výchova pracuje s predsudkami a stereotypmi detí, koriguje odmietavé názory a postoje, učí ich prijímať ľudí, takých akí sú. Na druhej strane vedie ku kritickému mysleniu, k vytváraniu vlastných názorov, učí triežvo vnímať hranice tolerancie. Okrem postojov a hodnôt formuje u žiaka poznatky a zručnosti, ktoré mu v budúcnosti pomôžu rýchlejšie sa zorientovať v inej kultúre, rýchlejšie „čítať“ jej symboly. Jednoducho povedané - pripraví ho na život v multikultúrnom svete, ktorý nás obklopuje.

Okrem dlhodobých cieľov, ktoré sú ťažko zmerateľné bezprostredne po našom výchovnom pôsobení a ktorých výsledky možno učiteľ ani neuvidí, pretože kontakt so žiakom stratí, má interkultúrna výchova i hmatateľnejší dopad. Ten môžeme pozorovať v každodennom živote triedy ako sociálnej skupiny. Implementáciou stratégií interkultúrnej výchovy sa prirodzene zlepšia sociálne postoje i zručnosti detí. Zlepšia sa ich komunikačné spôsobilosti, posilnia sa jednotlivé formy sociálneho správania, ako je empatia, kooperácia, prosociálnosť či asertivita. Keďže školská trieda je sociálny organizmus, zlepšenie sociálnych postojov a správania každého članku, zlepši jeho celkové fungovanie. Aké zmeny môžeme očakávať?

- Zvýši sa *sociálna expanzia*, t. j. zvýši sa potreba sociálnych kontaktov u jednotlivých žiakov.
- Zvýši sa *sociálna vzájomnosť*, t. j. vzťahy medzi deťmi budú obojsmerné, nie jednostranné, trieda bude viac zomknutá, posilní sa identita MY.

- Zlepší sa sociálna integrácia detí, ktoré stáli na periférii kolektívu a trieda bude z hľadiska sociálnej atraktivity homogénnejšia.

Výsledky svojho úsilia v oblasti interkultúrnej výchovy si môže každý učiteľ overiť tak, že bude priebežne monitorovať vlastnosti triedy ako sociálnej skupiny a to prostredníctvom rôznych diagnostických metód na zisťovanie vzťahov v sociálnej skupine. Okrem známeho pozorovania môžeme využiť tieto metódy a techniky: technika *Uhádni, kto!*, metóda *plebiscit náklonnosti a odporu*, *sociometrická* metóda, *dotazník CES* a iné (bližšie Valihorová, Flešková, 2004).

Technika Uhádni, kto? umožňuje zistiť, ako sa jednotliví členovia skupiny navzájom hodnotia, aké vlastnosti si pripisujú. Výsledky tak môžu poodhaliť rôzne formy sociálneho správania v skupine, a to žiaduce i nežiaduce. Získané informácie môže učiteľ efektívne využiť pri vytyčovaní si ďalších cieľov svojho výchovného pôsobenia vo vzťahu k celej triede i jednotlivcom. Aplikácia uvedenej techniky spočíva v tom, že učiteľ poskytne charakteristiku, a žiaci hovoria, na koho sa daný opis hodí. Takéto otázky majú podobu: *Uhádni, kto to je? Ten, kto v triede najčastejšie ubližuje hanlivými slovami iným. Uhádni, kto to je? Ten, kto je vždy nablízku, keď iný potrebuje pomoc. Uhádni, kto to je? Ten, kto sa najčastejšie drží bokom* atď. Otázky je možné zadávať ústne, ale i písomne. V prípade písomného zisťovania je vyššia pravdepodobnosť získania pravdivých informácií. Táto cesta je i citlivejšia, pretože sa vyhne pranierovaniu. Písomná forma má obvykle podobu testu nedokončených viet, ktoré žiaci vyplnia. Navyše dáva bádateľovi možnosť zistiť aj dôvody toho-ktorého hodnotenia jednotlivých spolužiakov. Otázky majú potom takýto charakter: *Je v triede niekto, koho majú všetci radi, lebo Volá sa..... alebo Je v triede niekto, kto je najmenej obľúbený, lebo..... Volá sa.....* Vhodne sformulovanou otázkou môžeme zistiť informácie aj o viacerých žiakoch: *V našej triede sú deti, ktorých sa iní boja, lebo..... Sú to.....* Technika by mala slúžiť učiteľovi ako diagnostický nástroj, a nie ako nástroj pre pomstu dotknutých detí. Preto je potrebné s výsledkami zaobchádzať citlivo a rozvážne. Mať vždy na zreteli, že cieľom diagnostického nástroja bolo zistiť stav, aby sme mohli uskutočniť potrebné kroky v „liečbe“ sociálnej skupiny.

Ďalšou efektívnou metódou je tzv. **Plebiscit náklonnosti a odporu**, vďaka ktorému dokážeme zistiť mieru sympatie či antipatie medzi žiakmi. Ale nielen to. Výsledky umožňujú vyvodiť mieru prispôsobenia daného žiaka či mieru jeho konfliktogenosti. Táto metóda môže byť preto užitočná i pri sledovaní adaptácie dieťaťa z odlišného kultúrneho prostredia na nové podmienky. Ako citlivejšia sa opäť javí jej písomná forma. Učiteľ rozdá deťom dotazník s menoslovom žiakov. Ich úlohou je ohodnotiť každého spolužiaka na škále od 4 do 0. Táto päťstupňová škála môže mať rôznu podobu. Napr. *veľmi sympatický, sympatický, ľahostajný, nesympatický, veľmi nesympatický*. Pomenovanie jednotlivých stupňov je samozrejme nutné prispôbiť veku detí a ich slovníku. Výsledky učiteľ vpiše do maticovej tabuľky, kde sčíta hodnoty vodorovne a kolmo. Dostane tak informácie o hodnoteniach, ktoré žiak odovzdal, t. j. ako hodnotí iných (kolmé súčty) a poznatky o tom, aké hodnotenia získal, teda aký je vzťah detí k nemu, do akej miery je populárny, atraktívny a pod. (vodorovné súčty). Za veľmi dobre prispôsobených sa považujú žiaci, ktorí pozitívne hodnotia väčšinu triedy, no a naopak, tí, ktorí prejavujú negatívne hodnotenie k väčšej časti triedy, sú buď neprispôsobení alebo konfliktní. Tu sa otvára priestor pre ďalšie bádanie a hľadanie príčin zisteného stavu.

Najčastejšie využívanou metódou na zisťovanie vzťahov medzi deťmi v triede je **sociometrická metóda**. Jej obľúbenosť súvisí s jednoduchou administráciou,

vyhodnocovaním, ale najmä s jej bohatými možnosťami. Pomocou sociometrického prieskumu dokážeme zistiť hneď niekoľko vlastností triedy. Okrem toho, že umožňuje získať obraz o tom, ktoré dieťa je v triede obľúbené a ktoré nie, je i sondou do prežívania konkrétneho žiaka. Položením jednoduchých otázok sa dozvedáme, či je sebaobraz dieťaťa o jeho sociálnej atraktivite reálny alebo nie. Takto získané informácie môžu byť pre učiteľa veľmi dôležité. Ukážu mu smer, ktorým sa má uberať. Potrebuje „liečbu“ celá skupina? Odmieťa a neprijíma toto dieťa? Prečo? Ako budem postupovať ďalej? Druhá možnosť je, že „liečbu“ potrebuje samotný žiak, ktorý sa domnieva, že je pre ostatných neprijateľný (predpokladá, že by mu nikto nedal pozitívnu voľbu), no opak je pravdou. Trieda prejavuje náklonnosť. Sociálnemu kontaktu a jeho integrácii však bráni jeho neistota. V tomto prípade je čas venovať zvýšenú pozornosť posilňovaniu jeho sebaľúbivosti a sebavedomia, odvahu vstúpiť do sociálnej interakcie. Pri zostavovaní sociometrického dotazníka môže učiteľ voliť rôzne otázky podľa zámerov svojho diagnostikovania:

- *Vôľové: Predstav si, že si vyhral(a) výlet do Legolandu pre štyri osoby (pozn. počet môže a nemusí byť limitovaný). Vyber si z triedy troch spolužiakov, ktorých so sebou zoberieš. Urči troch, s ktorými by si určite nechcel(a) ísť.*
- *Percepčné: Čo myslíš, kto by si vybral Teba?*
- *Funkčné: Vaša trieda vyhrala výlet do Legolandu. Čo myslíš, kto bude poverený organizáciou? Kto ním rozhodne nebude?*
- *Voľba úkonom: Napíš zoznam spolužiakov, ktorým by si poslal(a) pohľadnicu z Legolandu, a ktorým nie.*

Výsledky zo sociometrického dotazníka sa spracúvajú do podoby matice (podobne ako pri metóde plebiscit náklonnosti a odporu). Prehľadnejšie je spracovanie do sociogramu či sociometrických terčov. Pomocou získaných výsledkov je možné vypočítať sociometrické indexy, ktoré poodhalia vlastnosti celej sociálnej skupiny (pozri Prílohu A).

Dotazník CES na diagnostikovanie klímy v triede (pozri Prílohu B) je nástroj, prostredníctvom ktorého môže učiteľ zistiť (okrem iného), aké sú vzťahy medzi žiakmi v triede. Odpovede žiakov zároveň poskytnú spätnú väzbu o tom, či sú zavedené pravidlá pre žiakov zrozumiteľné. Okrem mapovania aktuálnej klímy, môže byť dotazník zadany s cieľom zistiť želanú klímu, t. j. ako by si žiaci predstavovali svoju triedu (bližšie Gavora, 1999).

Všetky uvedené metódy a techniky sú užitočnými nástrojmi na skúmanie sociálnych vzťahov v triede. Môžeme ich vnímať ako odrazový mostík pre vytýčenie ďalších cieľov nášho pôsobenia v oblasti interkultúrnej výchovy a zároveň môžu byť i nástrojom na overenie účinnosti nášho účinkovania v tomto smere. Pomáhajú mapovať adaptáciu žiakov z iného kultúrneho prostredia v triede i mieru ich akceptácie zo strany spolužiakov. Nech už je zámer, kvôli ktorému sme sa rozhodli používať tieto metódy akýkoľvek, platí pravidlo citlivého prístupu pri ich zadávaní i vyhodnocovaní. Zistené skutočnosti je vždy potrebné overiť inými nástrojmi a brať do úvahy situačné faktory. Bezpečné používanie všetkých diagnostických metód predpokladá znalosť vekových i osobnostných špecifik konkrétnych detí.

3 CIELE INTERKULTÚRNEJ VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Východiskom formulácie cieľov interkultúrnej výchovy je rešpektovanie celostného rozvoja osobnosti dieťaťa, ktorý predpokladá rozvoj žiaka po kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránke.

V súvislosti s interkultúrnou výchovou budeme preto hovoriť o:

- **kognitívnych (poznávacích) cieľoch**, ktoré vedú k osvojeniu si *znalostí a intelektuálnych zručností*,
- **afektívnych (postojových) cieľoch**, ktoré vedú k rozvoju *sociálnych zručností a motivačno-sťahových a hodnotovo-postojových osobnostných charakteristík*,
- **psychomotorických cieľoch výchovy**, ktoré zahŕňajú oblasť *zručností a návykov, potrebných na tvorbu kultúrnych hodnôt* materiálneho i duchovného charakteru.

Súhrn žiaducich poznatkov, zručností, postojov a hodnôt, ku ktorým vytýčené ciele smerujú tvoria **obsah interkultúrnej výchovy**. Vo všeobecnej rovine môžeme ich podobu na 1. stupni ZŠ vymedziť takto:

A) Znalosti a intelektové zručnosti

Žiak na 1. stupni základnej školy by mal získať potrebné všeobecné a špecifické informácie k naplneniu základného cieľa interkultúrnej výchovy. Mal by si osvojiť intelektové spôsobilosti – schopnosti chápania zmyslu, dôsledku, príčiny, podstaty, kontextu a iných vzťahov medzi vlastnosťami vecí a javov, ako aj nadobudnúť schopnosť zložitejších myšlienkových operácií, napr. schopnosť triediť, analyzovať, zdôvodňovať. Dané spôsobilosti si rozvíja prostredníctvom týchto cieľových skupín interkultúrnej výchovy:

1. Osvojenie základných historických poznatkov o svojom národe, ako aj o ostatných kultúrnych spoločenstvách, ku ktorým patrí a s ktorými spolunažíva. To znamená, že by mal vedieť:
 - vymenovať najvýznamnejšie historické udalosti svojho národa a kultúry a poznať základné historické fakty o kultúrach, s ktorými spolunažíva,
 - vyjadriť vlastnými slovami, aký význam majú tieto udalosti pre súčasnosť (napr. príchod Cyrila a Metoda = písmo),
 - postrehnúť vzťah historických udalostí a súčasného usporiadania sveta (hranice štátov, rozmiestnenie národov a pod.),
 - poznať známe kultúrne pamiatky, spájať ich s dejinnými udalosťami,
 - poznať ostatné materiálne kultúrne hodnoty v blízkom i širšom okolí (archeologické nálezy, hrady, zámky, múzeá a pod.),
 - poznať národné tradície, zvyky a ostatné duchovné hodnoty svojej kultúry a kultúr, s ktorými žije (literatúra, piesne, tance, rituály), rozumieť ich pôvodu a zdôvodniť ich význam pre súčasného človeka,
 - objasniť pôvod a vznik materinského jazyka.

2. Osvojenie základných geografických poznatkov o svojom národe, ako aj poznatkov o ostatných kultúrnych spoločenstvách, ku ktorým patrí a s ktorými spolunažíva. To znamená, že by mal vedieť:
 - vysvetliť vzťah spôsobu života ľudí a podmienok prostredia,
 - triediť vzťahy medzi človekom a jeho prostredím,
 - popísať polohu Slovenska v rámci Európy, vymenovať susedné krajiny,
 - začleniť svoje mesto príp. obec do regiónu, kraja na základe aktuálneho územnosprávneho členenia.
3. Osvojenie základných demografických poznatkov o svojom národe, ako aj poznatkov o ostatných kultúrnych spoločenstvách, ku ktorým patrí a s ktorými spolunažíva. To znamená, že by mal vedieť:
 - odlišiť národy, etniká, rasy žijúce na území Slovenskej republiky, objaviť historické súvislosti daného faktu,
 - vymenovať jazyky používané na našom území,
 - vymenovať náboženstvá, ktoré vyznávajú ľudia žijúci na území SR, objasniť v základných kontúrach súvislosť s dejinnými udalosťami.
4. Osvojenie poznatkov potrebných pre formovanie vlastnej identity a občianskej i národnej uvedomelosti. To znamená:
 - poznať svoju rodinu, rodokmeň, objavovať svoj pôvod, poznať základné vzťahy v rodine a príbuzenstve,
 - vymenovať štátne symboly a vysvetliť ich význam,
 - vysvetliť v základoch organizáciu štátu a princíp demokratického riadenia (čo je vláda, kto je prezident, čo je volebné právo, kto môže voľiť a pod.),
 - vymenovať a začleniť významné osobnosti slovenského národa do histórie či súčasnosti (umelci, politici, spisovatelia a i.).

B) Sociálne zručnosti

Ciele interkultúrnej výchovy budú sledovať rozvoj niekoľkých kategórií sociálnych zručností tak, ako ich klasifikuje Švec (2002, s.138). Ide o rozvoj:

1. *Konverzačných, resp. komunikačných zručností* – pozdravy, predstavenie sa, aktívne počúvanie, odpovedanie na otázky, korektné prerušovanie...
2. *Priateľských zručností* – prejavovanie vďaky, spoločné skupinové aktivity, poskytnutie pomoci, opory, záujem o problém...
3. *Špeciálno-situačných zručností* – kritizovanie, prijímanie kritiky, odolávanie skupinovému nátlaku a pod.
4. *Zručností riešiť sociálne problémy* – kolektívne vyjednávanie, poskytovanie zdôvodnení, presvedčovanie, riešenie sporu, dosahovanie konsenzu, získavanie pomoci, žiadanie spätnej väzby a pod.
5. *Iných sociálnych zručností.*

K rozvoju sociálnych zručností smerujú ciele zamerané na interkultúrny dialóg a multikultúrne spolužitie. Žiak by mal:

- zdokonaľiť si schopnosti aktívneho počúvania,

- naučiť sa správne a presne komunikovať,
- dokázať správne poznávať ľudí a porozumieť im,
- zvládnuť riešiť konflikty nenásilnou formou,
- nadobudnúť schopnosť efektívne spolupracovať, rozdeliť úlohy, stanoviť ciele,
- byť aktívny a podporujúci vo vzájomnej interakcii s druhými ľuďmi, vedieť vytvárať progresívne medziľudské vzťahy,
- dokázať pozitívne hodnotiť seba a iných, vyjadriť pochvalu, obdiv, ocenenie,
- nadobudnúť spôsobilosť uvedomiť si, identifikovať a komunikovať svoje pocity,
- zvládať kontrolu nad svojimi emóciami, pestovať primeranú sebakontrolu,
- osvojiť si základné techniky asertívneho správania (asertívnym spôsobom vyjadriť svoj názor, prijať kritiku, obhajovať vlastné názory a i.),
- pestovať v sebe schopnosť vžiť sa do situácie iných, byť empatický v kognitívnej aj afektívnej rovine.

C) Motivačno-slahové a hodnotovo-postojové osobnostné charakteristiky

Interkultúrna výchova na 1. stupni ZŠ sleduje rozvoj týchto kategórií osobnostných charakteristík:

1. *Všíímavosť* (estetických faktorov prostredia), *vnímavosť* (na potreby druhých, na etické záležitosti), *ostrážitosť* (voči etnickým, rasovým, medzikultúrnym otázkam), *vedomelosť* (sociálnej spolupatričnosti).
2. *Ochota* (vyhovieť požiadavke, dodržať predpis, prijať zodpovednosť), *uspokojenosť a záľuba* (v seberealizačných technických činnostiach), *záujem a potreba* (vzdelávať sa, konať hospodársky a politicky oceňované činnosti).
3. *Postoje* (k subjektom a objektom činnosti) a *akceptovanie a preferovanie hodnôt* (mravných, umeleckých, poznávacích, úžitkových a iných spoločenských hodnôt, napr. skromnosť, vernosť, spravodlivosť, vlastenectvo, úcta k dedičstvu predkov).
4. *Oddanosť* (ideálom mladej generácie), *vera, presvedčenie* (o pravdivom názore), *angažovanosť* (za politiku mieru a medzinárodného porozumenia).
5. *Vlastný názor, vlastné stanovisko, vlastný cieľ, aspirácia, zameranosť a sklon* (uvážene riešiť spory a pod.), *individuálny svetonázor* (vlastná životná filozofia bytia, voľného času a pod.), *obraz seba a okolitého sveta* (Švec, 2002, s.100).

Ciele interkultúrnej výchovy na primárnom stupni škôl kladú základy opísaných motivačno-slahových a hodnotovo-postojových osobnostných charakteristík. Smerujú k výchove človeka, ktorý bude:

- mať úctu k sebe, vieru vo vlastnú hodnotu, hodnotu svojho kultúrneho spoločenstva, ktorý bude hrdý na vlastné kultúrne tradície,
- uvedomovať a ceniť si príslušnosť k národu, etniku, náboženskej skupine a pod.,
- vážiť si rodinu a rodičov, mať potrebu jej ochrany,
- ceniť si najvyššie ľudské hodnoty – lásku, mier, zdravie, pomoc, porozumenie, slobodu,
- priznávať hodnotu všetkým ľuďom, všetkým kultúrnym skupinám,
- presvedčený o rovnosti všetkých ľudí,

- rešpektovať rôzne spôsoby bytia a života, rozdiely medzi ľuďmi a kultúrnymi spoločenstvami (národmi, etnickými skupinami a pod.),
- uvedomovať si a akceptovať odlišnosť jednotlivých kultúr a vnímať túto inakosť ako prínos a obohatenie,
- schopný zaujať postoj k historickým udalostiam v podobe súhlasu, či nesúhlasu,
- oceňovať činy národných dejateľov a osobností vlastnej kultúry,
- všímať si a oceňovať hmotné i nehmotné kultúrne hodnoty,
- mať úctu k štátu, rešpektovať práva a zákony,
- tolerovať akékoľvek náboženské vierovyznanie,
- uvedomovať si potrebu vzájomnej pomoci a spolupráce ľudí, národov a pod.,
- odmietať egoistické formy správania, diskrimináciu, nespravodlivosť,
- mať ochotu a snahu pozeráť sa na svet z hľadiska inej kultúry,
- presvedčený o potrebe pomáhať a aktívne sa angažovať v ochrane iného sveta, než je jeho vlastný.

D) Psychomotorické schopnosti, schopnosti zmyslovo-pohybovej koordinácie a manuálne zručnosti

Interkultúrna výchova smeruje cez svoje ciele i k rozvoju zrakových a sluchových vnemov, ktoré umožňujú estetický zážitok a prežitie kultúrnych hodnôt duchovného i materiálneho charakteru (hudobné dielo, výtvarné dielo, literárne dielo, ľudové tradície atď.). Rovnako rozvíja u detí schopnosti a zručnosti potrebné na tvorbu kultúrnych produktov, ktoré vzhľadom na chápanie dieťaťa ako rovnocennej bytosti k dospelaj osobe vnímame ako plnohodnotné kultúrne hodnoty a artefakty. Naše ciele v tejto oblasti smerujú k žiakovi, ktorý bude:

- otvorene vnímať kultúrne hodnoty materiálneho a duchovného charakteru, rozlišovať ich kultúrnu identitu, prijímať a oceňovať produkty rozličných kultúr a obohacovať sa z nich, mať ochotu a snahu pozeráť sa na svet z hľadiska inej kultúry,
- vyrábať, tvoriť nové kultúrne hodnoty materiálneho a duchovného charakteru na úrovni detských schopností a možností, inšpirujúc sa rozličnými kultúrami a vlastným videním sveta.

4 ZÁKLADNÉ STRATÉGIE A METÓDY INTERKULTÚRNEJ VÝCHOVY

4.1 INTERAKTÍVNE STRATÉGIE A METÓDY AKO PROSTRIEDKY NA DOSIAHNUTIE KOGNITÍVNYCH CIEĽOV INTERKULTÚRNEJ VÝCHOVY

V oblasti získavania poznatkov a osvojovania si intelektuálnych zručností sa výber metód orientuje na:

- 1) *Metódy zamerané na posilňovanie vzájomnej komunikácie*, ktoré sú založené na priamej interakcii medzi vyučujúcim a žiakmi alebo žiakmi navzájom.
- 2) *Metódy zamerané na činnostné a skúsenostné učenie*, v ktorých si žiak na základe samostatnej práce a tvorivej činnosti osvojí vedomosti dôležité pre pochopenie rôznych súvislostí a podmienenosti mnohých kultúrnych javov. Ide o *bádateľské, výskumné, problémové úlohy a stratégiu EUR*.

1. Metódy zamerané na posilňovanie vzájomnej komunikácie

Jednou z najstarších didaktických metód je metóda **rozhovoru**, ktorá „...spočíva v tom, že formou otázok a odpovedí osvetľujeme určitý jav, problém a vedieme žiakov k novým poznatkom“ (Skalková, 1999, s. 174). Pri tejto technike je potrebné, aby učiteľ premyslene kládol otázky tak, aby čo v najväčšej miere aktivizoval myslenie žiakov a aby ich provokoval k ďalším otázkam. Takýmto spôsobom prirodzene vzniká **dialóg**. Dialóg je založený na väčšej spolupráci partnerov, ktorí si kladú otázky, vymieňajú si názory. Širší priestor pre výmenu pohľadov na osvojovaný jav poskytuje *diskusia* a rôzne *diskusné techniky*. V rámci nich sa každý zúčastnený oboznamuje s názormi a postrehami iných, a tým aktivizuje svoje myslenie, spochybňuje, či sa utvrdzuje vo svojom videní. Ako ale upozorňuje Šimoník (2003, s. 44), zmyslom diskusie nie je iba výmena názorov alebo spoločné uvažovanie o nejakom konkrétnom probléme, ale aj rozvoj vystupovania, vyjadrovania vlastných myšlienok a názorov, ich obhajoby, prijímania a odmietania kritiky. Diskusia prispieva k rozvoju samostatnosti, sebadôvery, logického argumentovania a vystupovania. Diskusné metódy teda smerujú rovnako i k naplneniu afektívnych cieľov interkultúrnej výchovy.

Zvláštnu formu diskusie predstavuje **brainstorming** – burza nápadov alebo búrka v mozgu. Jej zmyslom je vyprodukovať vo vymedzenom čase čo najviac spontánnych nápadov, návrhov na riešenie určitého problému. Každý má možnosť prispieť svojou originalitou a jedinečnosťou k hľadaniu odpovedí na stanovené otázky. Táto metóda umožňuje prekonať bariéry tvorivosti a dáva možnosť reprezentovať svoj pohľad na svet.

K ďalším diskusným metódam, ktoré sú efektívne na dosiahnutie vytýčených kognitívnych cieľov, patrí metóda tzv. **bzučiacich skupín**. Prostredníctvom nej dostávajú deti priestor na prezentáciu svojich skúseností k danej téme. Za predpokladu, že skúsenosti sú podmienené kultúrnym prostredím, získavajú deti širšie spektrum informácií, ktoré prispievajú k vybudovaniu poznatku. Metóda bzučiacich skupín sa uplatňuje často na doplnenie výkladu, rozprávania, besedy, atď. a môže prebiehať vo forme dialógu medzi dvoma žiakmi alebo v trojiciach, štvoricach či väčších skupinách. Prínosom a obohatením je, ak sa jednotlivé skupiny poinformujú o svojich postrehoch a získaných záveroch. Dať priestor takémuto interkultúrnemu dialógu je možné pri práci s akoukoľvek témou. Napr. pri oboznamovaní sa s ľudovými tradíciami a zvykmi vo vlastivede či pracovnom vyučovaní, pri práci so spisovnými a slangovými výrazmi v slovenskom jazyku alebo v téme živočíchy a rastliny v prírodovede, či prvouke. V každom prípade sa deti dozvedia niečo viac o domácom prostredí toho druhého,

dôjde k dôslednejšiemu poznaniu a hlbšiemu pochopeniu odlišnej kultúry, ktorú reprezentuje každá rodina.

2. Metódy zamerané na činnostné a skúsenostné učenie

Metódy na zlepšenie myslenia a riešenia problémov pomocou heuristiky

Cesta k osvojeniu poznatkov potrebných pre poznanie, chápanie a rešpektovanie iných kultúr vedie cez tvorivé objavovanie a riešenie problémov. „Problém (vo vyučovacom procese) je učivo upravené tak, že núti žiaka k premýšľaniu (k zhromažďovaniu faktov, k ich porovnávaniu, triedeniu, hodnoteniu, k zisťovaniu vzťahov a súvislostí a vyvodzovaniu záverov), smerujúcemu k novým poznatkom“ (Šimoník, 2003, s. 54). Aktívne osvojenie poznatkov s využitím skúseností a tvorivého potenciálu detí predstavujú **heuristické metódy**. Heuristické metódy nielenže privedú žiaka k potrebným informáciám, ale zároveň v ňom rozvíjajú intelektové schopnosti, ako je chápanie zmyslu, dôsledku, príčiny, podstaty, kontextu a iných vzťahov medzi vlastnosťami vecí a javov, učia ho triediť, analyzovať a zdôvodňovať. Ide o aktívnu formu učenia sa, ktorá vedie k trvalejšiemu osvojeniu poznatkov. Heuristiku je možné využiť aj pri riešení sociálnych problémov, preto má svoje miesto i v dosahovaní nami vymedzených afektívnych cieľoch interkultúrnej výchovy. Poznáme niekoľko heuristických metód - metóda CPS (creative problem solving), heuristická metóda G. Polyu, G. Nadlera, Sokrata, M. Fustiera alebo heuristická metóda M. Zelinu DITOR. Heuristika DITOR sa napríklad skladá z týchto krokov:

- D** - definuj problém a načrtni ideálne riešenie,
- I** - informuj sa, zisti čo najviac informácií o probléme,
- T** - tvor riešenia,
- O** - zhodnoť riešenia a vyber najvhodnejšie,
- R** - realizuj riešenie, vyrieš problém (Zelina, 1996).

Problémová úloha môže mať rôznu úroveň náročnosti a môže byť vyriešená v priebehu vyučovacieho bloku. Častejšie si však vyžaduje dlhšie trvanie a môže prerásť až do projektu. K problémovej metóde môžeme pristúpiť vtedy, ak majú deti požadované množstvo vedomostí a skúseností, preto sa uplatňujú najmä v 3. a 4. ročníku. Prebieha väčšinou ako tímová práca, v rámci ktorej si deti vymieňajú skúsenosti, poznatky a obohacujú sa. Heuristické metódy môžeme uplatniť prakticky v rámci každého predmetu, pričom vyriešenie problému si vyžaduje využiť predchádzajúce poznatky z viacerých disciplín. Problémová úloha sa opiera o medzipredmetové vzťahy. Pre ilustráciu uvádzame niekoľko námetov:



Slovenský jazyk

Téma: Vianočné pranie – 4. ročník

Ciele: Zostaviť jednoduché blahoželanie s využitím citovo zafarbených slov. Oboznámiť sa s rôznymi jazykmi kultúrnych skupín v okolí. Objaviť bohatosť jazyka starých ľudí, malých detí i dospievajúcej mládeže.

Problémová úloha: Janka sa rozhodla, že v nasledujúcom čísle školského časopisu uverejní vianočné pranie vo všetkých jazykoch, ktoré sa v meste používajú. Rada by zaželela veselé Vianoce všetkým národnostiam, ale aj starým ľuďom, malým deťom, teenagerom a pod., ktorí používajú vlastné slová, slangové výrazy, slovné spojenia. Pomôžte jej nájsť správne slová a napísať čo najzartovnejšie vianočné želania.



Vlastiveda

Téma: Širšie okolie obce – 3. ročník

Ciele: Osvojiť si zručnosti potrebné k ďalšiemu poznávaniu prostredia domova. Spoznať duchovné a materiálne kultúrne pamiatky v okolí obce, uvedomiť si ich hodnotu. Objaviť prínos a obohatenie z priateľstva medzi národmi. Získať schopnosť racionálne hospodáriť s časom.

Problémová úloha: Naša rodina čaká návštevu z cudzej krajiny. Chceli by sme im ukázať najkrajšie miesta v okolí. Ako im zorganizovať program, ak zostanú u nás len 5 dní. Vytvorte čo najzaujímavejší plán ich pobytu.



Prírodoveda

Téma: Človek a jeho životné prostredie – 3. roč.

Ciele: Uvedomiť si závislosť človeka na podmienkach jeho života. Nadobudnúť kladný postoj k ľuďom inej rasy a farby pleti. Získať schopnosť racionálne uvažovať.

Problémová úloha: Jožkova rodina ide na prázdniny do Afriky. Jožko nevie, čo si má zabalíť a zobrať so sebou. Pomôžte mu urobiť zoznam najpotrebnejších vecí a zdôvodnite ich význam.

Bádateľské, výskumné aktivity

Bádateľské a výskumné aktivity umožňujú žiakovi autentické učenie, bezprostredný kontakt s realitou, objavovanie nových poznatkov a súvislostí. Pri použití bádateľskej metódy sa žiak dostáva do pozície výskumníka, autora nových poznatkov. On je zrazu tým, kto má čo naučiť učiteľa a svojich spolužiakov. Vážnosť tejto roly je vysoko motivujúca. Základom práce detí je teda *produkcia alebo objav novej informácie*. Pri bádateľských činnostiach je potrebné dodržať istý postup (Doušková, 2001):

- navodenie zaujímavej otázky, neurčitej situácie,
- stanovenie (najskôr spoločne, neskôr samostatne) jednoduchej hypotézy,
- prezentácia techník zisťovania údajov a výber najvhodnejšej z nich,
- spracovanie údajov a konfrontácia s predpokladom, hypotézou,
- vyjadrenie záverov a ich prezentácia.

Bádateľské metódy rozvíjajú intelektové schopnosti, no rovnako sociálne zručnosti a techniky. Učia deti spolupracovať, určovať si ciele, nájsť kompromisné stanovisko atď. Z hľadiska interkultúrnej výchovy poskytujú priestor pre hlbšie zoznámenie sa s inou i svojou vlastnou kultúrou. Pri prezentovaní zistení prebieha v triede zaujímavá interkultúrna komunikácia, ktorá dokáže napovedať mnoho o rôznych spôsoboch života v jednotlivých rodinách a iných kultúrnych skupinách. Bádateľské aktivity môžu mať formu **opisného výskumu**, vďaka ktorému sa dozvedáme, aký je súčasný stav vecí – ako oslavujú narodeniny v rodine, čo deti zvyknú v nedeľu obedovať, aké zvyky a tradície sú stále živé počas Vianoc, Veľkej noci u nich doma a pod. Zaujímavé poznatky prináša i **historický výskum**, ktorý prezradí, aké boli veci v minulosti – aké staré predmety deti doma objavili, aké mená dávali predkovia svojim deťom v rodine, koľko mali detí, odkiaľ pochádzajú predkovia atď. Bádateľské činnosti odkrývajú deťom mnoho nepoznaného z vlastnej kultúry a umožňujú im

peniknúť do kultúrneho prostredia svojich spolužiakov. Odhaľujú rôzne súvislosti a vzťahy, ktoré prispievajú k pochopeniu prirodzenosti daného stavu a k ochote prijať niečo odlišné. Uvedené námety uvádzame ako ilustráciu.



Prvouka

Téma: Rodina a spoločnosť – Rodina, Na pošte, V obchode, 2. ročník

Zámery: Všímať si u ľudí prejavy vhodného správania voči druhým ľuďom, úcty, pomoci, odlíšiť ich od nevhodného správania, vedieť pomenovať prejavy pomoci iným – dobré skutky.

Inštrukcie: Sledovať a zapisovať si správanie ľudí okolo nás, v triede, doma, na ulici, v obchode, zhromažďovať obrázky z časopisov, plagátov, ktoré znázorňujú prejavy pomoci, dobrého správania sa ľudí navzájom, urobiť zoznam najdôležitejších prejavov pomoci, vytvoriť leporelo o dobrých skutkoch ľudí (Doušková, 2001).



Vlastiveda

Téma: Vlastiveda – Nad mapou Slovenska – Naša minulosť – 4. ročník

Zámery: Dozvedieť sa viac o svojom rode, pôvode a upevňovať si identitu. Rozšíriť si geografické poznatky o Slovensku. Uvedomovať si vŕťah minulosti a prítomnosti. Objavovať, čo nás spája.

Inštrukcie: Objavovať miesta, na ktorých žili predkovia. Zisťovať od starých rodičov, resp. prastarých rodičov odkiaľ prišli, kde predtým bývali. Zaznačiť miesta na mape. Spoločne celá trieda vytvorí mapu, ktorá bude ilustrovať, odkiaľ rodiny prišli, kde predtým bývali..

Stratégia EUR

Rámec pre vyučovanie a učenie EUR predstavuje trojfázový model učenia, ktorý zaručuje pochopenie získaných poznatkov. Tento rámec zároveň podporuje samostatné myslenie detí, formuje schopnosť kontextualizovať svoje vedomosti tým, že ich žiaci pričlenia k už poznanému. Vytvára sa tu teda priestor na prezentáciu vedomostí o danej kultúre. Využívanie tohto modelu znamená aktívne zapájať žiaka do učenia a rozvíjať u neho schopnosť kriticky myslieť a uvažovať, čo je pre život v multikultúrnej spoločnosti nevyhnutné. Petrasová (2003, s. 20 – 25) opisuje jej jednotlivé fázy takto:

- **Evokácia:** Žiak si podrobne vybavuje vedomosti, ktoré o téme má. Uvedomuje si, na akej úrovni pozná predloženú tému a zhromažďuje si informácie, ku ktorým bude pridávať ďalšie. Petrasová (2003, s. 21) k tomu dodáva: „Tým, že umožníme žiakovi rekonštrukciu predchádzajúcich vedomostí a názorov, položíme široké základy, ktoré umožnia lepšie porozumenie a trvalejšie zapamätanie nových informácií“. Zdôrazňuje, že v tejto fáze je potrebné aktivizovať všetky kognitívne procesy. Žiak sa musí do procesu učenia aktívne zapájať.
- **Uvedenie si významu:** V tejto fáze prichádza žiak do kontaktu s novými informáciami, ktoré spája s vlastnou štruktúrou vedomostí. Učiteľ pôsobí len ako facilitátor a vytvára podmienky pre aktívnu činnosť učiaceho sa. „Práve v tejto fáze by mal učiteľ aplikovať také postupy a techniky, ktoré by žiakovi ukazovali, akým spôsobom sa má učiť, brať na seba zodpovednosť za vlastné učenie a ako sa môže učiť aj bez jeho priamej asistencie“ (Petrasová, 2003, s. 22).

- **Reflexia:** V tejto fáze si žiaci skutočne osvoja učivo a vznikajú trvalé vedomosti. Žiaci prezentujú svoje schémy porozumenia, rozvíjajú si slovnú zásobu a uvedomujú si, ako sa pod vplyvom nových informácií a poznatkov zmenilo ich myslenie, postoje, názory a pod.

Za efektívne metódy, ktoré sa v EUR používajú, sa považuje *písomné vyjadrovanie* a *grafické znázorňovanie* – vytváranie pojmových máp (bližšie Petrasová, 2003, 2008).

4. 2 INTERAKTÍVNE STRATÉGIE A METÓDY AKO PROSTRIEDKY NA DOSIAHNUTIE

AFEKTÍVNYCH CIEĽOV INTERKULTÚRNEJ VÝCHOVY

V súvislosti s vymedzenými afektívnymi cieľmi interkultúrnej výchovy sa jej metodika orientuje na dve oblasti:

1. Metódy zamerané na formovanie žiaducich postojov a interiorizáciu hodnôt.
2. Metódy zamerané na nácvik a reguláciu žiaducich foriem správania.

1. Metódy zamerané na formovanie žiaducich postojov a interiorizáciu hodnôt

Do tejto skupiny patria najmä metódy *príkladu a presvedčania*. Ich efektivita je však podmienená správnym prístupom k nim. Obidve metódy sú účinné len za predpokladu, že žiak v nich preberá aktivitu a že dostane priestor na prežitie postojov a hodnôt v zmyslupnom dialógu.

Metóda príkladu sa zakladá na tendencii dieťaťa napodobňovať, resp. identifikovať sa s určitým vzorom. Okrem toho, že učiteľ sám pôsobí ako model a jeho správanie by malo zodpovedať prezentovaným názorom a postojom, môže dieťaťu predkladať i iné vzory, ktoré sa vyznačujú cieľovými vlastnosťami. Príkladom sa môžu stať postavy z filmov, kníh, videoprogramov, ale rovnako prosociálne konajúci ľudia z blízkeho okolia. Efektívne je analyzovať pozitívne stránky sledovaných modelov, a to vo forme rozhovorov, či diskusií, kde priestor dostanú najmä žiaci. Práve oni by mali postrehnúť ich prínos a žiaduce prejavy správania. Ešte väčší účinok môže zabezpečiť priamy kontakt s daným vzorom, napríklad prostredníctvom besedy. *Beseda* je dialogickou metódou, ktorá poskytuje žiakovi priestor na kladenie zvedavých otázok. Mala by sa odohrávať v uvoľnenej atmosfére, aby sa žiaci dokázali zbaviť ostychu a bez zábran sa opytovať. Priamy kontakt s modelom v príjemnej atmosfére zvyšuje u žiakov obdiv a uznanie, znásobuje u nich tendenciu konať tým istým spôsobom.

O niečo menej aktívny spôsob „stretnutia“ sa s osobnosťou je *štúdium životopisov*. Prostredníctvom tejto metódy je možné oboznámiť sa s prosociálnymi činmi rôznych historických osobností, ale aj súčasných dejateľov, umelcov a pod. Ak do tejto metódy vnesieme prvok záhady, postavíme ju ako problém alebo sa k životopisu dostaneme pomocou bádateľských aktivít, môže mať veľmi efektívny výchovný účinok. Pri hľadaní vhodných modelov by sme nemali zabúdať na zastúpenie osobností z rôznych kultúr.

Metódu presvedčania (persuázie) je možné použiť len za predpokladu existencie kladného emočného vzťahu medzi vychovávateľom a vychovávaným. Pri presvedčaní vstupujú do procesu osobnosť persuadera – ten, kto presvedča, a recipienta – ten, kto je ovplyvňovaný. Podstatou tejto metódy je aktívna myšlienková činnosť recipienta, ktorý pod vplyvom argumentov hodnotí skutočnosť a kriticky uvažuje. Persuader mu pripomína jeho motívy, hodnotové orientácie, vedie ho k tomu, aby si uvedomil, aký spôsob jednanja

odpovedá jeho dôležitým cieľom a potrebám (Čáp, 2001). V persúzii nejde o slovné pôsobenie založené na monologickom princípe. Ide tu o dialóg, ktorý prebieha prostredníctvom kladenia otázok, ktoré popudzujú k premýšľaniu. Myšlienková aktivita sa spúšťa pod vplyvom argumentov, ktoré môžu byť faktické, logické i emocionálne. Byť zručným persuaderom znamená vedieť jasne formulovať ciele presvedčania, vhodne kombinovať a zoradovať argumenty, vyhnuť sa chybám v argumentovaní, byť dostatočne empatický. Keďže obsahom interkultúrnej výchovy sú aj sociálne zručnosti, a v rámci nich schopnosti riešiť sociálne problémy, je potrebné tomuto umeniu učiť aj žiakov. Pri práci s nimi je nutné starostlivo vyberať prezentované fakty, používať svoje i cudzie svedectvá, používať dedukciu a indukciu pri argumentovaní, konzekvenčné myslenie – poukávanie na dôsledky argumentov, analogické dôkazy. Účinné je používanie príkladov (Zelina, 1996, s. 35). Významné sú hlavne emocionálne argumenty, pomocou ktorých vyvolávame u žiakov rôzne citové zážitky, prežívanie. Presvedčanie je účinné najmä vo svojej interogatívnej forme, keď persuader je v roli facilitátora a usmerňuje zmysluplný rozhovor, v ktorom zostávajú aktívni najmä žiaci. Pri uplatňovaní metódy persúzie pôsobíme na formovanie kognitívnych, ale aj emočných, motivačných aspektov, na formovanie postojov. Svoj účinok však stráca, ak sa používa v nadmernej miere a izolovane od ostatných výchovných prostriedkov.

Metóda tvorivého dialógu. I keď sme dialogické metódy uviedli ako prostriedky na dosahovanie kognitívnych cieľov interkultúrnej výchovy, nie je možné poprieť ich nesporný význam v oblasti formovania postojov. Pre žiakov zaujímavá a zároveň účelná je metóda tvorivého dialógu, ktorá je podrobne rozpracovaná v príručke *Výchova a vzdelávanie k sociálnej spravodlivosti* (2003). Najdôležitejším cieľom tvorivého dialógu je rozvíjať kritické myslenie žiakov, ktoré ich „uschopní“ robiť rozhodnutia obohacujúce ich vlastný život a zlepšujúce svet okolo nich. Podmienkou sú vhodné zvolené otázky, ktoré učiteľ kladie vo vzťahu k prečítanému literárnemu textu, ktorý obsahuje isté morálne dilemy (konkrétne ukážku uvádzame v kapitole 5.3).

2. Metódy zamerané na nácvik a reguláciu žiaducich foriem správania

Významnú skupinu metód interkultúrnej výchovy tvorí skupina **metód a techník empatickej výchovy**. Empatia je prvým krokom k aktívnemu prístupu k inej kultúre. Je nevyhnutná i pre vytváranie progresívnych medziľudských vzťahov, či už hovoríme o partnerských alebo priateľských vzťahoch. Pri jej absencii nemôžeme hovoriť ani o rozvíjaní vymedzených sociálnych zručností. Empatiu môžeme rozvíjať napríklad prostredníctvom techniky *rozhovoru na tému prežívania*. Učiteľ by mal vytvoriť priestor pre komunikovanie ich pocitov, prežívanie, vytvoriť podmienky pre slobodné a otvorené vyjadrovanie. Veľmi efektívnou technikou empatickej výchovy je *umelecké vyjadrenie* žiakov. Vo výtvarných, hudobných aktivitách, pri modelovaní či tvorivom písaní dieťa dokáže vypovedať mnoho o svojom vnútornom svete a dozvedá sa o radoostiach i obavách ostatných spolužiakov. Efektívne je aj *písanie denníkov*, v ktorých sa často dozvedáme nepoznané z rodinného prostredia, nevyhnutné problémy a starosti. Priestor na sebavyjadrenie poskytujú rôzne *metódy dramatickej výchovy*. Vedú dieťa k aktívnemu poznávaniu sveta, človeka, spoločnosti i samého seba. Dramatická výchova si stanovuje základný cieľ, ktorým je tvorivá a vnímavá osobnosť schopná:

- vnímať skutočnosť okolo seba v celej jej hĺbke a zložitosti, orientovať sa v nej,
- orientovať sa v sebe, jasne a zreteľne formulovať svoje myšlienky a bez strachu prezentovať svoje názory,
- tvorivo riešiť praktické problémy,

- uvedomovať si mravné dilemy, vedieť sa v nich samostatne a zodpovedne rozhodovať,
- rešpektovať druhých ľudí, počúvať ich a oceňovať ich prínos, vedieť sa na nich spoľahnúť v prípade potreby,
- podrobovať svoje názory i názory iných kritike, a tým získavať otvorenosť, meniť svoje postoje a vyvíjať sa,
- súcitiť s druhými ľuďmi a byť schopný im pomôcť, keď potrebujú,
- spolupracovať s druhými na spoločnom diele, vedieť doviest' toto dieło až do konca a byť schopný zaň niesť zodpovednosť (Bláhová, 1996, s. 23).

Ciele dramatickej výchovy sa približujú cieľom interkultúrnej výchovy. Podľa Mistríka (1999) práve dramatická výchova predstavuje spôsob prekonania prílišnej spätosti s vlastnou kultúrou, účinnú cestu pri pokuse pozrieť sa na svet očami niekoho iného a pokúsiť sa predstaviť si, aké to je, cítiť sa ako niekto druhý. Dramatická výchova v interkultúrnom rámci podľa neho dáva žiakovi príležitosť:

- zvýšiť schopnosť vybudovať význam a komunikovať o ňom prostredníctvom jazyka a činnosti, pretože funguje cez systém mnohých znakov,
- prehĺbiť si chápanie kultúrnych a sociálnych tradícií, lebo to podporuje reflexiu,
- zlepšiť chápanie iných, seba samých a sveta okolo nich, pretože to uľahčuje akceptovanie rôznych názorov (tamtiež, s.172).

Kľúčovou metódou dramatickej výchovy je *hranie rolí (role playing, inscenačná metóda)* t. j. „...tvorba fikcie, hranie niekoho iného, v krajnej variante hranie seba samého vo fiktívnej situácii, ktorá nie je práve „životne“ prítomná“ (Valenta, 1999, s. 47). Cieľom je zväčša osvojenie istej techniky správania, konania, vystupovania, rozhodovania jednotlivca v konkrétnom postavení (porov. Kominarec, s. 258 – 259). Inscenačné metódy trénujú teda konkrétne správanie a prežívanie, ale cvičia aj komunikáciu, interpersonálnu interakciu, flexibilitu štýlu a prejavu. Dôležitou fázou je zhodnotenie formálnej, ale najmä obsahovej stránky inscenácie (Ako sa zachovala Mária? Aké dôsledky mala jej reakcia? Čo mala urobiť v danej situácii?). Záver hry si teda vyžaduje premyslenú diskusiu v pléne či v skupinách.

Možnosť otvoriť sa a prezentovať svoje pocity, vlastné videnie sveta prinášajú aj ďalšie metódy dramatickej výchovy, napr. *scénky, tvorba príbehu, dorozprávanie, dramatizácia príbehu* a i.

Ďalšou dôležitou skupinou metód sú **metódy zamerané na rozvoj asertívneho správania**. Asertivita je významnou charakteristikou sociálneho správania. Predstavuje protipól agresívnych, či pasívnych prejavov a je zárukou kvality sociálnych interakcií, ako aj uchovania si úcty a dôstojnosti. Metódy na rozvoj asertívneho správania smerujú k človeku, ktorý dokáže zvládať techniky asertívnej komunikácie, ktorý sa dokáže vyrovnáť s kritikou a manipuláciou. Učia človeka zvládať konfliktné životné situácie, obzvlášť vo sfére medziľudských vzťahov. Efektívna v tejto súvislosti je *metóda žalujem – obhajujem – súdim*. Na vymyslenom príbehu, akoby zo súdnej siene, žiaci analyzujú vhodné a nevhodné reakcie, zamýšľajú sa nad správnosťou konania zúčastnených postáv, formujú si vlastný názor a hľadajú riešenia. Najvhodnejšou formou je zinscenovanie celého prípadu, kedy sa žiaci rozdeľia na žalobu, obhajobu, sudcov, porotu atď. Záver si znovu vyžaduje diskusiu a dôslednú analýzu postrehov.

Mieru asertivity je možné postihnúť najmä pri prezentovaní svojich názorov. *Metóda konštruktívnej hádky* nielenže odhalí nežiaduce formy správania, ale poskytne kľúč na zvládnutie konfliktov. Jej uplatňovanie si vyžaduje dodržiavanie niekoľkých zásad: 1. určiť čas a miesto pre hádku, 2. vymedziť podstatu sporu, 3. neškriepiť sa v rozčúlení, 4. neuspokojovať partnera v škriepke, 5. nedávať úder pod pás, 6. neodbiehať od témy, 7. umenie dobre počúvať, 8. uznať svoju chybu, omyl, 9. pochváliť partnera, 10. kritizovať taktne a opatrne, 11. zamerať sa na tému, myšlienku, problém, 12. nájsť spoločného nepriateľa a 13. ponúkať a prijímať kompromisy (Zelina, 1996, s.181 – 183).

Konečným cieľom interkultúrnej výchovy je harmonické spolužitie všetkých kultúr, založené na spolupráci a prosociálnosti. Preto poslednou významnou skupinou metód sú **metódy rozvíjania kooperatívnych schopností a prosociálneho správania**. K rozvoju kooperatívnych schopností dochádza uplatňovaním skupinových či tímových organizačných foriem práce v rámci edukačného procesu. Žiaci by mali cítiť, že ich trieda je jeden organizmus, ktorý sa skladá z navzájom závislých článkov. Je to reťaz, ktorá ako náhle sa pretrhne alebo stratí jedno očko, stráca svoju silu. Kolektívne čítanie sa rozvíja prostredníctvom činností v komunite. *Komunita* poskytuje deťom veľké príležitosti pre citové korekcie, ako aj pre sociálne učenie. Činnosť v nej môže byť zameraná na hrové a uvoľňovacie aktivity, zoznamovacie a skupinové hry, psychodiagnostické činnosti, relaxačné činnosti a i. (Zelina, 1996, s. 142).

Všetky interaktívne metódy uvedené v tejto kapitole sú založené na kooperácii. Vyžadujú od detí schopnosť rozdeľovať si úlohy, určiť vodcu skupiny a prerozdeliť roly, spoločne zhromažďovať informácie, spoločne hľadať riešenia, dohodnúť sa na kompromise, nájsť konsenzus, spoločnými silami vyriešiť problém. Diskusné a inscenačné metódy zase kladú požiadavku aktívne počúvať, prijať názory a pohľady iných ľudí, a tak rešpektovať svoje okolie. Načrtnuté interaktívne metódy sú teda zároveň metódami rozvíjania kooperatívnych schopností a cestou k prosociálnemu správaniu, ktoré je zamerané na dobro druhých, na správanie zdvorilé, empatické, pomáhajúce a ochraňujúce, a to vo vzťahu ku všetkým ľuďom bez ohľadu na ich kultúrnu príslušnosť.

4. 3 STRATÉGIE A METÓDY AKO PROSTRIEDKY NA DOSIAHNUTIE PSYCHOMOTORICKÝCH CIEĽOV INTERKULTÚRNEJ VÝCHOVY

Cesta k rozvoju zručností a návykov potrebných na tvorbu kultúrnych hodnôt materiálneho i duchovného charakteru vedie od rozvíjania vnímania a pozorovania, cez rozvíjanie potrebných zručností, až k tvorivej aktivite jedinca. Preto i metodika využíva:

1. Metódy názorno-demonštračné.
2. Metódy praktických činností žiakov.
3. Metódy rozvoja tvorivosti a tvorivej realizácie.

1. Metódy názorno-demonštračné

Názorno-demonštračné metódy dávajú dieťaťu priestor pre stretnutie sa s rôznymi produktmi kultúry, umožňujú mu prežiť tento kontakt a prebúdzajú v ňom estetické city. Najvýznamnejší je bezprostredný kontakt s dielom, predmetom, kultúrnym artefaktom. Tento typ demonštrácie je možné uskutočniť organizačnou formou vychádzky, výletu, či exkurzie (do galérie, knižnice, na tanečné vystúpenie, tradičnej ľudovej dielne a pod.) Efektívnu názornú demonštráciu umožňuje súčasná technika, ktorá sprostredkúva kontakt žiaka

s predmetom cez videoprojekciu, filmovú projekciu (dynamická projekcia) alebo cez diapoziťvy, fotografie, obrázky (statická projekcia). Jadrom týchto metód je cieleň a plánované pozorovanie, ktoré vedie k hlbšiemu pochopeniu sledovaného javu, resp. činnosti. V súvislosti s riešenou problematikou je dôležité pripomenúť, že učiteľ by mal na demonštráciu voliť produkty rôznych kultúr a prebúdzat' tak v žiakoch záujem o veci nové, často netradičné.

2. Metódy praktických činností žiakov

Tvorbe originálneho kultúrneho diela predchádza osvojenie si potrebných manuálnych či pracovných zručností, zvládnutie potrebnej techniky. V praktických činnostiach získavajú žiaci poznatky o vlastnostiach rôznych materiálov, o nástrojoch a pomôckach, získavajú schopnosť pracovať sústredene a kultúrne. Pri prežívaní náročnosti niektorých úkonov objavujú hodnotu práce ľudí a prehlbujú si úctu k človeku. Prínosom pre deti je, ak dostanú príležitosť zhotovovať produkty rozličných kultúr. Tak dospejú k poznaniu, že všetkých ľudí spája úsilie, húževnatosť a snaha vytvárať veci krásne a užitočné. Metódy praktických činností môžu mať rôzne obsahové zameranie. V súvislosti s tvorbou kultúrnych hodnôt môžeme hovoriť o *nácviku pohybových a pracovných zručností a grafickej a výtvarnej činnosti*.

3. Metódy rozvoja tvorivosti a tvorivej realizácie

Do poslednej skupiny patria metódy, ktoré rozvíjajú u žiakov tvorivosť. Smerujú k výchove človeka sebedomého, s primeranou úctou a otvorenosťou voči originalite. Ide viac menej o prístupy a vedenie žiakov k oceňovaniu kreativity, novosti, k potrebe vyjadrenia vlastného videnia sveta a cítenia, vďaka čomu vznikajú hodnotné detské kultúrne diela.

Celá metodika interkultúrnej výchovy je prevažne založená na kooperatívnych formách práce, ktoré dávajú priestor pre vznik interkultúrneho dialógu a komunikácie. Uprednostňujú interaktívne stratégie a metódy, v ktorých je dominantný žiak ako aktívny subjekt učenia sa a učiteľ ako facilitátor a usmerňovateľ. Sú to postupy, ktoré je možné uplatňovať na každej vyučovacej hodine i mimo školy. Prostredníctvom nich dieťa spoznáva seba, svoju kultúru, svoje možnosti, objavuje svoj potenciál, buduje si vieru vo vlastné schopnosti a upevňuje si vedomie svojej kultúrnej identity. Interaktívne metódy dávajú žiakovi priestor spoznávať a objavovať originalitu a jedinečnosť svojich spolužiakov, učia ich obohacovať sa z odlišných názorov a pohľadov na svet. Sú zároveň psychosociálnym tréningom, vďaka ktorému sa žiaci učia spoločne žiť, akceptovať sa, tolerovať, vzájomne si pomáhať a ochraňovať sa.

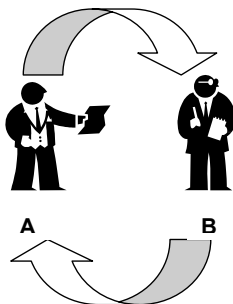
5 NIEKOĽKO NÁMETOV A INŠPIRÁCIÍ PRE REALIZÁCIU INTERKULTÚRNEJ VÝCHOVY

5.1 ROZVÍJAME INTERKULTÚRNY DIALÓG

Základom interkultúrnej výchovy je vytváranie priestoru pre interkultúrny dialóg. Cieľom aktivít takéhoto charakteru je podporovanie procesu **akulturácie**.

D **Akulturácia** je sociálny proces, v ktorom dochádza ku kultúrnym zmenám trvalým stykom dvoch alebo viacerých kultúr. Akulturácia zahŕňa ako preberanie prvkov z inej kultúry, tak vylúčovanie iných prvkov alebo ich pretváranie (Brouček, 1991, s. 239 – 240).

V akulturácii dochádza k prirodzenej výmene kultúrnych obsahov. Ak osoba **A** zobrazená na obrázku bude v dlhšom kontakte s osobou **B**, vzájomne sa ovplyvnia, obohatia. Podmienkou je ich priateľský prístup. V prípade, že jeden z nich bude mať voči druhému obranný postoj, vytvorí sa medzi nimi múr, ktorý zabráni tomu, aby im vzájomný kontakt niečo priniesol. Nikto z nás nie je v procese akulturácie pasívny. To, čo nás ovplyvní, ktorý kultúrny obsah si privlastníme, je len na nás. Kritériom výberu je atraktivita, užitočnosť prezentovaného.



M **?** Keď Eva dostala konečne miesto na internáte, radosť vystriedala obava. Ubytovali ju s dvoma dievčatami, ktoré boli úplne iné ako ona. Eva bola tichá a trávila veľa času pri knihách. Mala rada vážnu hudbu. Obliekala sa konzervatívne, a pravdu povediac, o módu sa vôbec nezaujímala. Spolubývajúca Dana počúvala čudnú muziku a chodila do kina na filmy, ktoré sa zdali byť pre Evu nepochopiteľné. Obliekala sa „fristajlovo“, tvár jej zdobil pírings, vlasy mala sčesané do dredov. Renáta bola úplne iný typ. Mala rada zábavu, rada tancovala a nevynechala ani jeden žúr. Sledovala všetky módné trendy a obliekala sa výstredne, no s evidentným vkusom.

Po prvom roku spoluzitia sa Eva spolu s Danou a Renátou rozhodli, že si dajú žiadosť na pridelenie spoločnej izby. Keď sa po štyroch rokoch lúčili, každá bola iná. Eva začala chodiť s Danou do kina, zamilovala si

klubové filmy a pod vplyvom Renáty zmenila svoj šatník. Dana s obľubou čítala knihy, ktoré jej Eva odporučila a začala sa stretávať s Renátinými známymi. Postupnú zmenu svojho imidžu si ani neuvedomovala. No a Renáta akosi prirodzene upustila od svojej výstrednosti a v jej zbierke sa nahromadila poriadna kopa CD s vážnou hudbou. Každá z nich sa pod vplyvom tej druhej zmenila, obohatila svoj život o nový rozmer. Dodnes sú dobré priateľky.

- Príbeh dokumentuje proces akulturácie, v ktorom sa ich aktérky vzájomne obohatili. Inšpirovali sa novými prístupmi k životu, pozorujúc znaky inej kultúry preberali tie, ktoré boli pre ne atraktívne a užitočné. Za akých okolností by k tejto výmene kultúrnych obsahov nedošlo?
- Uveďte podobné príklady a situácie z vlastného života.

Podporovať proces akulturácie a vzniku interkultúrneho dialógu znamená vytvárať podmienky pre prezentovanie kultúry každého žiaka. Rozprávanie o tom, aké tradície a rituály rodina zachováva, aké hodnoty uznáva, sa môže stať pre iných inšpiráciou. Učiteľ pomáha žiakom vnímať nové pohľady na svet ako zaujímavé, atraktívne, a nie ako čudné či „nenormálne“. V nasledujúcej časti uvádzame niekoľko možností, ako rozvíjať interkultúrny dialóg v téme Vianoce.



STOLIČKY

Organizácia: stoličky v kruhu, počet o jednu menší, ako je počet detí

Aktivita sa dá integrovať do rôznych predmetov. Po oboznámení sa s témou aktivity a vysvetlení princípu výberu pokynov a charakteru otázok dá učiteľ prvú inštrukciu:

„Nech sa vymenia na stoličkách všetci tí, ktorí majú na štedrovečernom stole kapra.“

Po premiestnení zostane jeden žiak stáť. Ten vedie diskusiu.

„Čo máte na štedrovečernom stole Vy ostatní? Čo jedávate namiesto kapra? Ako to chuti?“

„Nech sa vymenia na stoličkách všetci tí, ktorí chodia po štedrovečernej večeri vinšovať.“

„Ako prebieha také vinšovanie? Akú ma podobu? Čo zvyknete robiť po večeri Vy ostatní?“

Učiteľ sleduje komunikáciu a koriguje ju tak, aby nedošlo k posmievaniu sa, znevažovaniu a pod.

Častým opakovaním tejto aktivity v rôznych variáciách získajú žiaci zručnosť klásť vhodné pokyny a otázky. Pri zavádzaní aktivity ako novej je potrebné, aby učiteľ vyslovil viac pokynov a dlhšie viedol diskusiu.



MOJE VIANOCE - BÁDATEĽSKÁ AKTIVITA

Téma: Sviatky, pamätné dni a významné udalosti – 2. ročník

Zámery: Oboznámiť sa s ľudovými zvykmi a tradíciami (počas Vianoc, počas Veľkej noci a pod.), ktoré dodnes pretrvali. Vytvoriť si kladný vzťah k nášmu duchovnému dedičstvu. Preniknúť do sveta svojich spolužiakov, rešpektovať ich individualitu.

Inštrukcie:

Každé dieťa má počas Vianoc zaznamenať, aké tradície a zvyky udržiavajú doma. Na vopred pripravený

záznamový hárok zapíše ľudové tradície, ktoré sa v rodine zachovali, opíše priebeh štedrého dňa a jedlo, ktoré nesmie chýbať na štedrovečernom stole. Nakreslí, ako vyzeral ich vianočný stromček (pozri Prílohu C).

Po návrate do školy žiaci prezentujú svoje zistenia. Učiteľ zaznamená všetky informácie na veľký baliaci papier a spoločne sa všetci rozprávajú o tom, v čom boli Vianoce v jednotlivých rodinách podobné a v čom rozdielne. Pri odlišných prístupoch vyzve žiakov, aby priblížili daný zvyk, rituál a poukáže na ich výnimočnosť. Tradície, ktoré žiaci uviedli, môžu byť inšpiráciou pre ďalšiu výchovno-vzdelávaciu činnosť, v rámci ktorej sa žiaci dozvedia viac o ich pôvode a význame.

Pozn. Podobným spôsobom môžeme realizovať i historický výskum, keď sa žiaci pýtajú na spôsob prežívania Vianoc u starých rodičov. V závere zistíme, k akým zmenám došlo.

Možné rozšírenie aktivity:

Žiaci majú sledovať v rozprávkach a filmoch, ktoré cez Vianoce uvidia, aké sú rozdiely v príprave a oslavách Vianoc v iných krajinách. Vždy je potrebné zistiť, o aký film ide, teda tradície akého národa zobrazuje. Zistené informácie slúžia na rozšírenie poznatkov o iných kultúrach. Učiteľ sa sústreďuje na rozvíjanie poznatkov o krajinách, v ktorých sa Vianoce neoslavujú. Vedie žiakov k pochopeniu súvislosti medzi náboženstvom a sviatkami, ktoré sa tradične oslavujú.



PUTOVNÝ MASKOT

Putovný maskot je aktivita, ktorá sa stretáva so záujmom najmä u žiakov nižších ročníkov. Trieda si zvolí maskota (nakreslená maketa, hračka a pod.), ktorej dá meno. Maskot putuje z rodiny do rodiny a prežíva s ich príslušníkmi každodenné rituály. To, čo videl, zaznamená. Existuje viaceré spôsoby: žiak má napísať príbeh o tom, čo uvidel maskot; nakresliť obrázok, o ktorom bude rozprávať a pod.

V prípade témy Vianoce putuje maskot do rodiny žiaka, ktorý je na rade (väčšinou sa strieda v rodinách každý víkend, prázdniny). Po návrate opisuje, čo všetko videl (prečíta príbeh, komentuje obrázok). Po odprezentovaní nastupuje interkultúrny dialóg:

„Čo pekné zažil Zvedko (maskot) u Eriky?“

„Čo z jeho rozprávania Vás najviac zaujalo? Prečo?“

„V čom sa zhoduje rozprávanie Zvedka s Vašimi Vianocami?“

„Je niečo u Vás počas Vianoc doma úplne iné?“

„Keby išiel Zvedko na Vianoce do Vašej rodiny, čo výnimočné by zažil?“

Interkultúrny dialóg môže v tomto prípade prebiehať vo forme riadeného rozhovoru. Je možné rozvinúť ho i prostredníctvom slohovej výchovy v rámci ktorej žiaci píšú rozprávanie na tému „Čo všetko Zvedko zažil u nás počas Vianoc.“ K výmene informácií a konfrontácii by došlo pri čítaní žiackych prác.

5.2 UČÍME SA TOLEROVAŤ ODLIŠNÉ

V kapitole 1.1 sme priblížili dôležitý rozmer interkultúrnej výchovy, ktorým je výchova k tolerancii. Základným východiskom tolerancie je schopnosť prijať skutočnosť, že niekto iný môže mať na vec iný pohľad. Že každý z nás môže mať iný názor, inú predstavu, ktorá je založená na našich subjektívnych skúsenostiach, túžbach, potrebách, záujmoch. Preto zmyslom všetkých aktivít, ktoré majú cieľ viesť žiaka k tolerancii odlišného, je akési privykánie

si na rôznorodosť výberu, voľby. Častým opakovaním aktivít tohto druhu si dieťa osvojí model uvažovania, ktorý neodcudzuje predstavy, ktoré sú iné ako jemu vlastné, ale prijíma ich a vníma ich ako prirodzené.



HOLÁLIA A BUNGUS

Učiteľ oznámi žiakom, že ideme na vymyslený výlet. Vyhrali sme ho v tajnej súťaži a cestovná agentúra nám ponúkla dva krásne ostrovy, z ktorých si môže každý žiak vybrať. Po úvodnej motivácii rozdelí triedu na dve časti – dve letiská. Na jedno letisko umiestni názov destinácie Holália, na druhé Bungus. Vyzve žiakov, aby si pozorne vypočuli ponuku, ktorú kancelária poslala, a rozhodli sa, kde vycestujú. Upozorní ich, že každý si môže vybrať len jeden ostrov.

Učiteľ prečíta ponuku cestovnej kancelárie (pozri Prílohu D) a vyzve žiakov, aby sa premiestnili do príslušnej letiskovej haly.

Uskutočnenie slobodnej voľby:

Po slobodnom rozdelení sa žiakov na dve časti, zavedie učiteľ pravidlo, podľa ktorého dostanú slovo najprv tí, ktorí odlietajú do Holálie, a potom tí, ktorí sa rozhodli pre Bungus. Keď hovoria členovia prvej výpravy, členovia druhej pozorne počúvajú a naopak.

Každý žiak by mal dostať príležitosť odpovedať na otázky:

„Prečo si sa rozhodol pre tento ostrov?“

„Čo Ťa na ňom najviac zaujalo?“

„Na čo si sa najviac tešil?“

„Čo Ťa odradilo na tom druhom?“ atď.

Hľadanie motívov slobodnej voľby:

Po výmene názorov učiteľ vyzve žiakov k úvahe o rôznych motívoch, ktoré stáli za osobnou voľbou každého jednotlivca. Pomáha im otázkami:

„Čo bolo najčastejším dôvodom voľby?“

„Čo Vás najčastejšie ovplyvnilo pri výbere?“

Pomáha žiakom zovšeobecniť motívy, ktoré dominovali pri výbere ostrova. Bola to túžba po niečom novom? (Ešte nikdy som na takom ostrove nebol.). Bola to túžba po zmene? (Na také dovolenky chodíme stále, tak som chcel ísť na nejakú inú). Boli to záujmy? (Vybrala som si ten ostrov, lebo rada plávam) atď.

Hľadanie princípu rozdielnej voľby:

Učiteľ vyzve žiakov, aby posúdili, či môžeme jednoznačne povedať, že jeden z ostrovov je lepší alebo horší. Rozhovor vedie k záveru, že každý je vo svojej voľbe slobodný (ak nejde o výber medzi dobrým a zlým), každý mal pre svoju voľbu svoje dôvody, a preto nie je možné hovoriť, že iba môj výber, môj nápad, moje riešenie, moje vnímanie skutočností je to správne.

Iná alternatíva:

Aktivitu je možné integrovať do slohovej výchovy či výtvarnej výchovy. Vo fáze, keď sa žiaci rozdelia a rozhodnú pre daný ostrov, môže učiteľ zadať úlohu, aby napísali príbeh alebo namaľovali obrázok o tom, čo zažili na ostrove. Po prečítaní príbehu, resp. prezentácii výtvarných prác nasleduje vyššie uvedená diskusia.

Pri všetkých aktivitách, ktoré učia deti chápať, že čo sa páči, či vyhovuje jednému, nemusí sa páčiť inému, je potrebné dodržať zákonitosť rovnocennosti ponúknutých alternatív. V prvom rade je potrebné vyvarovať sa tomu, že ich necháme voľiť si medzi situáciami,

z ktorých jedna je z pohľadu výchovy vhodná, a druhá nie. Napr. nechať si deti vybrať medzi trávením nedele na ihrisku alebo pred televíziou, môže spôsobiť kolíziu v našom výchovnom pôsobení. V uvedenom prípade by nebolo vhodné podčiarkovať, že každý má právo na slobodnú voľbu, a nie je dôvod to neakceptovať. Aktivita by učila síce deti prijať odlišnú voľbu, názor, no žiakom, ktorí sa rozhodli pre pozeranie televízie, by nepriamo schválila pasívne trávenie voľného času. Druhým úskalím je riziko, že si všetci hráči vyberú tú istú voľbu. Preto je potrebné v prípravnej fáze zvážiť, či obidve alternatívy sú dostatočne prítiahľivé, zaujímavé, majú svoje plusy i mínusy. Dôležité je tiež poznať záujmy, potreby a túžby konkrétnej skupiny detí.

5.3 UČÍME SA EMPATICKY VNÍMAŤ

V kapitole 4.2 sme uviedli niekoľko metód, ktorými je možné rozvíjať u žiakov schopnosť empaticky cítiť a myslieť. V tejto časti by sme radi poukázali na možnosti práce s literárnym textom.

Rozprávok, príbehov či bájok, ktoré majú potenciál vyvolať u žiaka súcit a porozumenie nájdeme v detskej literatúre mnoho (pozri kapitolu 7). Aby bol tento potenciál využitý, nestačí príbeh len prečítať. Aktivovanie prežívania a kritického myslenia je potrebné podporiť premysleným tvorivým dialógom. Tvorivý dialóg sa skladá zo štyroch fáz, v ktorých učiteľ kladie za konkrétnym účelom sformulované otázky (*Výchova a vzdelávanie k sociálnej spravodlivosti*, 2003):

1. FÁZA OPISU

- Skúmanie postavy, motivácie, témy a zámerov prezentovaného príbehu:
 - otázky, ktoré vedú žiaka k tomu, aby o texte uvažoval (ide o iné otázky, ako sú otázky na vybavenie si z pamäti),
 - otázky, ktoré vyzývajú žiakov premýšľať o danom príbehu,
 - otázky týkajúce sa hlavnej myšlienky príbehu,
 - otázky týkajúce sa opisu hlavnej postavy,
 - otázky, ktoré žiakov vyzývajú k uvažovaniu o tom, prečo určitá postava cíti, koná určitým spôsobom (Čo spôsobilo premenu správania hrdinu?),
- Pri týchto otázkach nie je vopred známa odpoveď. Sú otvorené. Vo všetkých prípadoch požadujeme, aby žiaci svoj názor potvrdili informáciami z textu.

2. INDIVIDUÁLNO - INTERPRETAČNÁ FÁZA (FÁZA INDIVIDUÁLNEHO SKÚMANIA)

- Rozhovory o príbehu umožňujú žiakom spájať informácie z príbehu s ich vlastnými skúsenosťami, myšlienkami a pocitmi, a tak urobiť pre ne čítanie osobne zmysuplné.
- Vytvorenie priestoru na uznanie skúseností a zážitkov žiakov sa spája s uznaním rodín a komunit, z ktorých pochádzajú.
- Keď ich učiteľ vyzve, aby prepojili čítané s vlastnými pocitmi a skúsenosťami, často pre ne vytvorí priestor na vyjadrenie toho, čo ich ťaží a má možnosť dozvedieť sa viac o svojich žiakoch.

3. KRITICKO - MULTIKULTÚRNA FÁZA (FÁZA KRITICKÉHO Pochopenia)

- Na tejto úrovni sústredujeme pozornosť na to, čo sa v príbehu udialo, ale teraz hľadáme a analyzujeme hlbšie, skúmame alternatívy a robíme úsudky na základe našich vlastných hodnôt.

- o Obsah konverzácie musí zodpovedať skúsenostiam žiakov daného veku.

4. TVORIVO-TRANSFORMAČNÁ FÁZA (UVAŽOVANIE/TRANSFORMÁCIA)

- o Cieľom dialógu je pomôcť žiakom popremýšľať o tom, čo môžu vo svojom živote zlepšiť a povzbudiť ich, aby mali pri rozhodovaní tento cieľ na pamäti.

V ukážke uvádzame príklad tvorivého dialógu k rozprávke *Domček, domček, kto v tebe býva?* (text rozprávky, pozri Prílohu E). Ukážka je prevzatá z príručky *Výchova a vzdelávanie k sociálnej spravodlivosti* (2003, s. 34) a následne je upravená.



DOMČEK, DOMČEK, KTO V TEBE BÝVA?

Po prečítaní rozprávky kladie učiteľ žiakom otázky a vedie ich k prezentovaniu vlastných postrehov a interpretácií:

Fáza opisu:

- Aký veľký bol podľa Teba domček?
- Ako zvieratká zvládli spoločné bývanie?
- Prečo myslíš, že zvieratká vedeli nájsť pre každého miesto, iba pre medveďa nie?
- Čo iné mohli zvieratká medveďovi povedať, aby urobil?
- O čom myslíš, že je tento príbeh a prečo?

Fáza individuálneho skúmania:

- Stalo sa Ti už niekedy, že Ťa vylúčili z aktivity, na ktorej si sa chcel podieľať? Ako si sa cítil? Čo si urobil?
- Bol si aj Ty v skupine, ktorá niekoho vylúčila? Prečo ste ho ju vylúčili? Čo sa stalo?

Fáza kritického pochopenia:

- Prečo sú ľudia niekedy vylúčení z aktivít? Ako reagujú, keď sú vylúčení?
- Existuje vôbec opodstatnený dôvod na vylúčenie niekoho?
- Aký dôvod to môže byť?

Aktivita na podporu kritického pochopenia:

1. Rozdelte žiakov do šesťčlenných skupín. Rozdajte kartičky s napísanými rolami: myška, žabka, zajko, líška, vlk a medveď. Úlohou žiakov je dohodnúť sa na rozdelení rolí. Každý sa vžije do postavy konkrétneho zvieratka.
2. Každý skupine poskytnite plán podlahy, na ktorom je vyznačených 12 metrov štvorcových (štvorčekový papier). Úlohou žiakov je dohodnúť sa v skupine na prerozdelení domčeka pre všetky zvieratká. Bude mať každý samostatnú izbu? Aká bude veľká? Prečo? Koľko priestoru je spravodlivé vyčleniť pre každé zvieratko? Budú mať spoločné miestnosti? (v tejto časti je možné integrovať matematiku – práca v štvorcovej sieti, násobenie).
3. Žiaci v skupinách vymyslia názov domčeka, dohodnú sa na farbách svojho emblému a podľa dohody vymaľujú maketu (pozri Prílohu F).
4. Žiaci zavedú šesť pravidiel spoluzitia v domčeku. Na všetkých sa musia spoločne dohodnúť. Vpišu ich do emblému.
5. Všetky skupiny prezentujú svoje návrhy (rozdelenie domčeka a emblém s pravidlami) a zdôvodňujú ich. Poslucháči si robia poznámky, čo sa im páčilo, a čo nie.

Fáza uvažovania/transformácie:

- Keď je niekto opustený, čo môžu pre neho ostatní urobiť?
- Čo je potrebné urobiť, keď vidíš, že niekoho bezdôvodne vylúčili z hry?
- Ako sa musíme správať, aby sme neboli z hry vylúčení?



Pokúste sa pripraviť otázky na tvorivý dialóg k rozprávke *Kvet - ježko* (pozri Prílohu G). Vymyslite tvorivú činnosť, ktorá by podporila kritické pochopenie hodnôt, ktoré sú prezentované v príbehu. Do akého vyučovacieho predmetu by bolo vhodné takto pripravenú aktivitu integrovať?

Práca s literárnymi textami nie je samozrejme jedinou cestou, ako rozvíjať empatické čítanie detí. V kapitole 1.3 sme zdôraznili, že dôležitým momentom v posilňovaní empatie je práca s vlastnými emóciami. Preto je potrebné zaraďovať do výchovných činností aktivity, ktoré u žiakov vyvolajú isté pocity, ktoré má následne pomenovať. Transparentné pomenovanie emócií, ktoré situácia vyvolala, vedie ostatné deti k pochopeniu správnosti či nesprávnosti ich konania.



ZÁCHRANNÝ ČLN

Aktivitu je vhodné realizovať na koberci, na ktorý učiteľ umiestni plachtu, ktorá symbolizuje záchranný čln. Veľkosť plachty zodpovedá počtu hráčov. Musí byť tak veľká, aby si na ňu všetci sadli. Nie však pohodlne. Naopak. Nesmú byť medzi nimi žiadne medzery.

Učiteľ uvedie žiakov do situácie: „Plavili ste sa na výletnej lodi po širom mori, no zrazu sa začala loď potápať. Kapitán Vás vyzval, aby ste v záujme záchrany vlastného života skočili do vody. Našťastie prichádza záchranný čln (plachta). Je však dosť malý. Skúsme sa doň zmestiť.“

Na pokyn nastúpia hráči do člna.

Hra sa zopakuje, avšak plachta sa zmenší tak, aby na nej nebolo miesto pre všetkých hráčov. Učiteľ upozorní žiakov, že čln, ktorý poslali, je oveľa menší, a vyzve deti, aby doň nastúpili. Keď nastúpia prví stroskotanci a zaplní sa miesto v záchrannom člne, pobáda deti, aby urobili miesto aj pre tých, ktorí zostali v mori, inak sa utopia. V prípade potreby, pomáha deťom nájsť riešenie. „Zober ho na kolená!“ Skúsme sa premiestniť!“ Zvládli by ste zobrať na kolená ďalšieho?“ Hra končí vtedy, keď sú všetci zachránení.

Po hre nasleduje **diskusia**:

- Aké pocity ste prežívali, keď prišiel pre Vás veľký záchranný čln?
- Aké pocity ste prežívali, keď ste vedeli, že čln bude malý? Čo vám prvé napadlo? Na koho ste najviac mysleli?
- Ako ste sa cítili Vy, ktorí ste sa na čln dostali?
- Ako ste sa cítili Vy, čo ste zostali v mori?
- Bolo pre Vás ťažké nájsť miesto pre ostatných? Cítili ste sa pohodlne?
- Čo ste museli obetovať pre záchranu ostatných?
- Pustil by si do člna svojho kamaráta aj za cenu, že by si sa utopil?

Transformácia:

- Čo znamená obetovať sa?
- Pre koho by si sa dokázal obetovať?
- Existujú hranice obetovania sa?

Poznámka: Hra môže mať viacero fáz. Plachta sa zmenšuje viac krát.

5.4 UČÍME SA HĽADAŤ TO, ČO NÁS SPÁJA

Dôležitým momentom na ceste k pochopeniu a rešpektovaniu inej kultúry je *uvvedenie si spoločného základu*. Každý z nás je príslušníkom určitého národa, etnickej či náboženskej skupiny, rodinnej komunity, no v prvom rade každý z nás je človek. „Napriek kultúrnej odlišnosti majú ľudia podobné emócie a potreby a ich spoločnou tradíciou je dlhá ľudská história“ (Mistrík et al., 1999, s. 132). Toto poznanie je potrebné sprostredkovať i deťom. Viest' ich k tomu, aby vnímali, že hoci sa od seba odlišujú, majú veľa spoločných vlastností. Deti v triede i na celom svete majú radi hračky, sladkosti, radi behajú, smejú sa... Preto by v interkultúrnej výchove nemali chýbať aktivity, ktoré ich učia hľadať to, čo ich spája. Čím častejšie bude učiteľ takéto činnosti zaraďovať do výchovného procesu, tým intenzívnejšie sa bude u žiakov rozvíjať vedomie MY.

V nasledovnej ukážke sa znovu oprieme o rozprávku *Domček, domček, kto v tebe býva?* Tento krát však nebudeme analyzovať správanie jej hrdinov. Poslúži nám len ako motív.



DOMČEK, DOMČEK, KTO V TEBE BÝVA?

Učiteľ prečíta žiakom rozprávku. Spoločne ju zreprodujú a vymenujú zvieratká, ktoré prichádzali do domčeka. Obrázky zvierat pripne učiteľ na magnetickú tabuľu (ideálne je, keď pôjde o reálne fotografie, nie o ilustrácie). Učiteľ kladie otázky, pomocou ktorých získame čo najlepšiu charakteristiku každého zvieratka. Dôležité je, aby sme opisali ich vonkajšie i vnútorné vlastnosti, poukázali na ich slabé i silné stránky:

Ako vyzerá myška? Aké má vlastnosti? Čo najradšej robí? Čo nerada robí? Čo sa jej páči? Čo sa jej nepáči? Kde ju môžeme najčastejšie vidieť? Koho sa najviac bojí?

Po opise všetkých zvierat vyzve učiteľ žiakov, aby sa zamysleli nad tým, s ktorým z nich majú najviac spoločného. Medzitým rozmiestni po triede obrázky a vyzve deti, aby si sadli k tomu zvieratku, s ktorým sa zhodujú.

Každý žiak zo skupiny myšiek, žabiek, vlčkov, zajkov a medvedov má úlohu povedať ostatným členom skupiny, čo ho s daným zvieratom spája. Aké vlastnosti, záujmy a pod. Potom žiaci zhrnú, čo majú v skupine spoločné. Každá skupina prezentuje svoje zistenia.

Učiteľ zdôrazní pointu aktivity a poukáže na to, že hoci sa od seba líšime farbou vlasov, pleti atď., máme veľa spoločného. V závere aktivity utvoria žiaci kruh a pokúsia sa pomenovať, čo majú spoločné ako žiaci II. A.

5.5 SPOZNÁVAME NOVÉ KULTÚRY

V kapitole 1.2 sme priblížili čitateľovi, ako sa v myslení dieťaťa môže pomaly zrodiť predsudok. Okrem nepriaznivých výchovných vplyvov, ktoré sme podrobnejšie opísali, môže za odmietavým postojom stáť i obyčajný strach. Viacerí odborníci tvrdia, že obava za neznámeho a cudzieho v nás vyvoláva napätie, ktoré aktivuje obranné postoje. Kladieme si preto otázku: „Musí strach jednoznačne vyústiť do odmietania či odcudzovania?“

Ako píše Allport (2004), strach z neznámeho je úplne prirodzený a nemusí mať vždy vplyv na usporiadanie trvalých postojov. Strach z nepoznaného môžeme pozorovať už

na šesťmesačnom dieťati, ktoré hneď, ako je schopné rozlišovať medzi známymi a neznámymi, dáva najavo úzkosť, keď sa blíži cudzia osoba. Reaguje plačom. Tento strach pretrváva počas celého predškolského obdobia. Predstavme si, ako sa správa trojročné dieťa, keď uteká k dverám, aby zistilo, kto zvoní. Keď mama otvorí a vo dverách stojí neznámy chlap, začne ustupovať, skrýva sa za mamu alebo utečie. Počiatočný strach sa môže vytratiť. Za akých podmienok? Dieťa musí získať aspoň základné informácie o cudzej osobe. „Neboj sa, veď je to ujo sused. Čo ho nespoznávaš?“ A obava pominie. Neprijemný kontakt sa môže premeniť na priateľské stretnutie. Z cudzieho uja sa vďaka niekoľkým informáciám stáva kamarát, ktorému o niekoľko minút ukazuje svoje najobľúbenejšie hračky.

Tieto poznatky nám ukladajú úlohu venovať vo výchovno-vzdelávacom procese priestor na odbúravanie strachu a bariér voči neznámym kultúram prostredníctvom ich spoznávania. Ak žiaci získajú vstupné informácie o kultúre, ktorá im nie je známa, nebudú k jej príslušníkovi pristupovať s obavou. Dlhodobé a systematické vzdelávanie žiakov o znakoch a životných stratégiách iných kultúr ich zároveň pripravuje na život v multikultúrnej spoločnosti. Človek, ktorý disponuje takýmito poznatkami, je adaptabilnejší na nové podmienky, ľahšie sa vyhne kultúrnym nedorozumeniam, a čo je najdôležitejšie, je pravdepodobnejšie, že si k danej kultúre vytvorí pozitívny vzťah.

V kapitole 4.1 sme uviedli niekoľko stratégií a metód, prostredníctvom ktorých žiak získava poznatky nielen o svojej vlastnej kultúre, ale aj o iných. Ich efektivita do veľkej miery závisí od úrovne aktivizácie tvorivého myslenia žiakov. Dôležitá je činnosť žiaka a jeho egoangažovanosť, t. j. robí niečo, čo ho baví, zaujíma, čo zasiahlo jeho referenčný rámec.



STRATENÁ KRAJINA

Učenie sa prostredníctvom riešenia problémových úloh – DITOR a projektová metóda

Ciele: Spoznať jednotlivé ľudské rasy žijúce na našej planéte. Chápať závislosť fungovania organizmu od prostredia a životných podmienok. Rozšíriť si poznatky o geografickom usporiadaní sveta. Získať pozitívny vzťah k ľuďom inej farby pleti a vieru v rovnosť všetkých ľudí.

Problémová úloha: Dostala som pohľadnicu od priateľky, ktorá cestuje po svete. Nie je na nej názov miesta, odkiaľ ju poslala a ja neviem, kde sa práve nachádza. O akú krajinu môže ísť?

Opis pohľadnice: Na pohľadnici sú dvaja ľudia tmavej pleti sediaci na ťavách. Majú zahalené tváre, vidieť im len oči.

Aktivita sa začína riešením problémovej úlohy podľa schémy DITOR. Žiaci pracujú v skupinách a podľa pokynov hľadajú odpovede na otázky. Riešenia prezentujú.

D - definuj problém:

Hľadanie odpovedí na otázku: *Čo musím zistiť, aby som problém vyriešil?*

I – informuj sa:

Hľadanie odpovedí na otázku: *Kde všade môžem získať informácie? Aké informácie sú dôležité pre vyriešenie problému?*

T – tvor riešenia:

Hľadanie odpovedí na otázku: *Čo môžem urobiť, aby som vyriešil problém?*

- *Pokúsime sa prečítať názov z poštovej pečiatky.*
- *Pokúsime sa jej zavolať.*
- *Pokúsime sa spojiť s jej rodičmi.*

- Pokúsime sa zistiť, o akú krajinu ide podľa vzhľadu a oblečenia ľudí.
- Pokúsime sa zistiť, o akú krajinu ide podľa toho, že vieme, že tam ľudia jazdia na ťavách.

O – overuj riešenia:

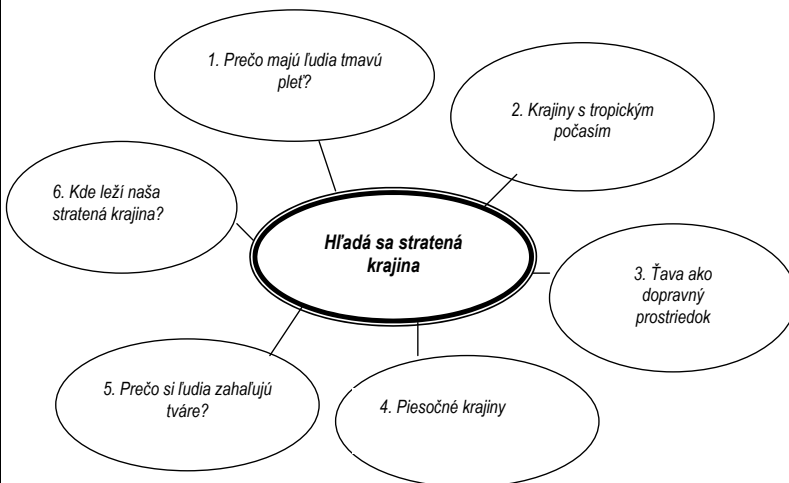
Hľadanie odpovedí na otázku: *Dokážem zrealizovať všetky navrhnuté riešenia? Aké prekážky stoja v ceste pri realizácii riešení?*

- Pokúsime sa prečítať názov z poštovej pečiatky – pečiatka je nečitateľná ☹
- Pokúsime sa jej zavolať. – nemá zo sebou telefón ☹
- Pokúsime sa spojiť z jej rodičmi. – nemáme ich telefónne číslo ☹
- Pokúsime sa zistiť, o akú krajinu ide podľa vzhľadu a oblečenia ľudí – nie sú prekážky ☺
- Pokúsime sa zistiť, o akú krajinu ide podľa toho, že vieme, že tam ľudia jazdia na ťavách – nie sú prekážky ☺.

R – realizuj riešenia

Realizácia riešenia bude ďalej prebiehať prostredníctvom mesačného projektu, ktorý si spolu s deťmi navrhne. Každú podtému rozpracuje učiteľ do učebných úloh, ktoré budú žiaci plniť v rámci rôznych vyučovacích predmetov. Učenie má byť stále riadené v rovine činnostného objavovania poznatkov.

Mesačný projekt: **Hľadá sa stratená krajina**



5.6 PRACUJEME S PREDISUDKAMI

Realizovať protipredsudkovú výchovu na primárnom stupni predpokladá:

- mať základné poznatky o teórii vzniku predsudkov (pozri kapitola 1, 2),
- mať poznatky o vývinových špecifikách danej vekovej skupiny (najmä z hľadiska morálneho a sociálneho vývinu),

- mať poznatky o rodinnom prostredí žiakov, ktoré poskytnú informácie o potenciálnej klíme podporujúcej predsudky a predpojaté správanie,
- všímať si prejavy žiakov (verbálne i neverbálne), analyzovať motívy konfliktov medzi deťmi.

Realizovať protipredsudkovú výchovu na primárnom stupni znamená:

- reagovať na akýkoľvek prejav ponižovania, diskriminácie, odmietania, vylúčovania,
- venovať pozornosť emocionálne ladeným slovám, ktoré deti používajú ako hanlivé, vysvetľovať ich a zbavovať ich tak negatívnych významov,
- venovať pozornosť stereotypizovaniu, škatuľkovaniu, zdôrazňovať jedinečnosť každej osobnosti.

Pri výchove je potrebné mať na pamäti, že žiaci mladšieho školského veku majú stále tendenciu napodobňovať správanie dospelých, identifikovať sa so svojimi vzormi (i tými negatívnymi), a preto ich prejavy odmietania nemusia byť jednoznačným svedectvom zlého charakteru. V posudzovaní jednotlivých skutkov musíme byť opatrní. Akémukoľvek súdu musí predchádzať dôsledná analýza motívov správania. V tomto období sa budujú základy pre budúce spoločenské postoje. Preto je potrebné venovať problematike predsudkov patričnú pozornosť.

Nasledovná ukážka je upravenou verziou **Hry na etnológov** (*Program výchovy k tolerancii*, 2003, s. 79), ktorú sme prispôbili vekovým osobitostiam žiakov mladšieho školského veku.



HRA NA VÝSKUMNÍKOV

Učiteľ rozdelí žiakov na tri skupiny. Dbá na to, aby boli skupiny od seba dostatočne vzdialené. Počas práce nesmú deti odhaliť, že pracujú s jednou fotografiou (pozri Prílohu H).

Motivácia:

Učiteľ motivuje žiakov výskumnou úlohou, v rámci ktorej majú zistiť poznatky o deťoch rôznych národností. Každá skupina dostane iný obrázok. Ten je jediným zdrojom informácií, a preto vyhrá tá skupina, ktorej sa podarí vylúčiť (vyčítať) čo najviac.

Zavedenie pravidiel:

- Počas výskumného bádania sa nesmie žiaden výskumník vzdialiť zo svojho výskumného centra.
- S každým poznatkom, ktorý bude verejne prezentovaný, musí súhlasiť každý člen výskumného tímu.
- Na vyriešenie každej úlohy budú mať výskumníci časový limit. Po zaznení signálu sa nesmú k ukončenej úlohe vrátiť.

Bádanie:

- Zistíte a zapíšete, s čím sa deti na obrázku najčastejšie hrajú, aké hračky sa im najviac páčia.
- Zistíte a zapíšete, ako deti na obrázku trávia voľný čas.
- Zistíte a zapíšete, ako sa zobrazené deti učia.
- Zistíte a zapíšete, ako asi vyzerajú rodičia týchto detí a kde pracujú.

Počet otázok môže byť ľubovoľný. Závisí od časového priestoru.

Prezentácia výsledkov bádania:

Učiteľ si rozdelí tabuľu na tri časti a na každú napíše jednu národnosť detí, s ktorou výskumníci pracovali: deti

z indickej, mexickej a rómskej rodiny. Heslovite zaznamenáva zistenia jednotlivých výskumných tímov do príslušnej kolónky. Keď všetky skupiny odprezentujú odpovede na otázky, učiteľ ich vyzve, aby charakterizovali národnosti a posúdili, čo mali deti na fotografiách spoločné, a naopak, v čom sa odlišovali. Rozdielom venujeme zvýšenú pozornosť.

Odhalenie:

Učiteľ rozdá žiakom snímky, s ktorými pracovali ostatné skupiny. Žiaci odhalia, že všetci pracovali s tou istou fotografiou.

Kritické pochopenie:

- *Prečo ste pripísali tejto skupine detí iné vlastnosti?*
- *Čo Vás ovplyvnilo?*
- *Máte osobné skúsenosti, na základe ktorých ste sformulovali vaše názory?*
- *Môžeme na základe jednej skúsenosti hádzať všetkých do jedného vreca?*

POZOR: Cieľom hry nie je trestať skupinu, ktorá pracovala s fotografiou detí, ktorá vyplavila najviac stereotypných predstáv či predsudkov. Preto je potrebné udržať atmosféru dôvery a hovoriť o prípadných predsudkoch ako o postojoch, ktoré ovplyvňujú a týkajú sa nás všetkých.



BITKA

Učiteľ alebo žiaci prečítajú kapitolu z knihy K. Taikonovej *Katica* (pozri Prílohu I). Po prečítaní nasleduje tvorivý dialóg:

Fáza opisu:

- *O čom bol prečítaný príbeh? Čo nám chcela spisovateľka prostredníctvom neho odkázať?*
- *Kto je to cigán?*
- *Aké vlastnosti by ste pripísali Ruttan?*
- *Akú úlohu zohrali v príbehu dospeli?*
- *Prečo Ruttan kričala na Katici „Cigán!“ a prečo sa Katici rozplakala?*
- *Vedela Ruttan, čo slovo cigán znamená?*
- *Správanie ktorého hrdinu Vás najviac zarmútilo?*
- *Ktoré postavy sa zachovali správne a prečo?*
- *Ako prišla Ruttan na to, že zrkadlo ukradla Katici?*
- *Reagovala Katici správne?*

Fáza individuálneho skúmania?

- *Stalo sa Ti niekedy, že sa Ti niekto vysmieval? Ako si sa pri tom cítil(a)?*
- *Bol(a) si niekedy svedkom toho, že sa niekto niekomu vysmieval a používal pri tom slovo, ktorému si nerozumel(a)?*
- *Vysmieval(a) si sa Ty niekedy niekomu? Čo Ťa k tomu viedlo?*
- *Obvinil Ťa niekto z niečoho bezdôvodne? Aký to bol pocit?*
- *Videl(a) si niekedy, že niekoho obvinili z niečoho čo neurobil, len preto, lebo patril k istej kultúre?*

Fáza kritického pochopenia:

- *Prečo sú ľudia niekedy nespravodlivo obvinení?*

- Ako sa zachovala slečna Larssonová? Ako ovplyvnilo jej konanie život dievčat?
- Ako inak mohla Ruttan riešiť problém so strateným zrkadlom?
- Bolo správne, že dievčatá začali zrkadlo hľadať?
- Čo mala Ruttan urobiť, keď sa zrkadlo našlo?

Tvorivá činnosť na podporu kritického pochopenia:

Slohová výchova:

- Napište, ako by sa skončil príbeh, keby dievčatá nenašli Ruttine zrkadlo.

Skupinová práca:

- Katica sa v príbehu dozvedela, že je Cigánka. Zatiaľ prežila len ťažké chvíle v súvislosti s touto novou informáciou. Ruttan sa jej vysmievala, obvinila ju z krádeže, pani Larssonová povedala, že je iná ako ostatní. Niet divu, že je smutná. Pomôžte jej a napíšte jej list, ktorý jej pomôže zmieriť sa s tým, že je Cigánka a vďaka ktorému bude na to hrdá.

Fáza uvažovania/transformácie:

- Čo by si urobil(a), keby si sa ocitol(a) v podobnej situácii ako dievčatá v príbehu?
- Čo je rozumné urobiť, keď Ťa niekto začne ponižovať a vysmievať sa Ti?
- Čo by si v budúcnosti urobil(a), keby niekoho v Tvojej prítomnosti nespravodlivo obvinil?
- Čo môžeme urobiť preto, aby sme nehádzali všetkých do jedného vreca?

Poznámka: Príbeh je možné rozdeliť na dve časti a pripraviť kritický dialóg zvlášť na každý problém: vysmievanie a ponižovanie druhých, nekritické obviňovanie a pripisovanie negatívnych vlastností ľuďom len na základe ich príslušnosti k skupine.

6 KDE HĽADAŤ PRIESTOR PRE INTERKULTÚRNU VÝCHOVU V UČIVE NA 1. STUPNI ZŠ



„Ak má byť multikultúrna výchova efektívna, mala by prenikať celou školou. Je dôležité vyhnúť sa zjednodušeniu, ktoré by vyplývalo z vyčlenenia tejto témy len do spoločenskovedných alebo výchovných predmetov. Učítelia všetkých predmetov, aj napríklad fyziky či telesnej výchovy, si môžu položiť otázku: Ako ja môžem prispieť k rozvíjaniu interkultúrnych kompetencií mojich žiakov? Každodenné spôsoby komunikácie učiteľov so žiakmi môžu tiež prejavovať interkultúrnu toleranciu a rešpek.“ (Mistrík, 2008, s. 55).

„Interkultúrna výchova nie je možné chápať ako techniku alebo súbor metód, ale ako perspektívu alebo filozofiu obsiahnutú vo všetkom a ovplyvňujúcu všetky aspekty života v škole“ (Räsänenová, 1999, s.218).

Interkultúrna výchova môže mať svoj efekt len, ak bude mať podobu dlhodobého a systematického pôsobenia v atmosfére tolerancie, akceptácie, otvorenosti a spravodlivosti. Mala by byť prítomná v celej škole, no najmä v myslení učiteľov, ktorí budú cítiť potrebu venovať sa tejto problematike. Prikláňame sa k názoru vyššie citovaných autorov a domnievame sa, že interkultúrnú výchovu je potrebné začleniť do školského kurikula ako priezračivú tému, ktorá bude ovplyvňovať postoje a správanie žiakov prostredníctvom formálneho, neformálneho i skrytého kurikula.

Skôr, ako poukážeme na možnosti realizácie interkultúrnej výchovy v rámci formálneho kurikula, radi by sme poukázali na význam neformálneho a skrytého kurikula pre túto problematiku. Okrem cielenej výchovno-vzdelávacej činnosti sa v prostredí školy (ale i mimo nej) realizuje množstvo aktivít, ktoré svojim charakterom poskytujú množstvo podnetov pre rozvíjanie multikultúrneho čítania a myslenia. Interkultúrnou výchovou by mala žiť celá škola, či už pri zostavovaní kultúrnych programov alebo oslavách rôznych sviatkov. Dobrou vizitkou školy je i jej samotná výzdoba (nástenky, výstavy detí a pod.), kde by nemal chýbať aspekt rôznorodosti kultúr. Rovnako významné je i to, čo nie je možno také transparentné – obsah skrytého kurikula. Tolerancia, akceptácia, otvorenosť voči inakosti – to všetko sú prejavy, ktoré by mali byť citelné v ovzduší celej školy. Znamená to rešpektovať kultúru odievania detí, ich stravovania a tolerovať ich zaužívané formy správania (pokiaľ nejde o obmedzovanie práv iných ľudí), ale najmä konať v zhode s týmito princípmi, či už pri riešení konfliktov medzi žiakmi alebo v prezentácii vlastných názorov.

Formálne kurikulum, ktoré je v súčasnosti vyjadrené v Štátnom vzdelávacom programe 1. stupňa základnej školy v Slovenskej republike poskytuje široké možnosti integrácie multikultúrnych tém a otvára cestu pre reagovanie na aktuálne spoločenské otázky či regionálne špecifiká. Priestor pre tieto témy, ktorý dokáže učiteľ nájsť v jednotlivých vyučovacích predmetoch, je úmerný jeho záujmu, tvorivosti a učiteľskému majstrovstvu. Dôležité je, aby nezostal len v rovine poskytovania informácií o iných kultúrach, ale aby rozvíjal interkultúrne kompetencie žiakov v celej šírke – teda i v rovine postojov, hodnôt a zručností. V nasledovnej časti ponúkame niekoľko úvah o tom, ktoré predmety sú svojím charakterom akoby viac preurčené na implementáciu multikultúrnych tém. Tým však nechceme zredukovať priestor pre interkultúrnú výchovu. V platnosti stále zostáva tvrdenie, že táto problematika sa dá realizovať v rámci každého predmetu.

Vyučovacie predmety spoločenského a prírodovedného charakteru

Prvouka

Vstupom k pochopeniu zložitejších javov a súvislostí, ktoré sú obsiahnuté v prírodovede a vlastivede v 3. a 4. ročníku, je v prvých dvoch rokoch školskej dochádzky učivo prvouky. Učivo tohto predmetu prispieva k formovaniu identity dieťaťa v témach *Domov a jeho okolie*, neskôr *Obec a jej okolie*. Láska k rodine ako svojej vlastnej kultúrnej skupine sa rozvíja v tematickom okruhu *Rodina a spoločnosť*, kde sú žiaci vedení k poznaniu, že na svete žijú aj iné národy a deti rôznej farby pleti, ktoré hovoria inou rečou, ale túžia po rovnakých hodnotách, akými sú rodičovská láska, priateľstvo, mier atď. Žiaci sa už od prvého ročníka oboznamujú s rôznymi sviatkami, pamätnými dňami a významnými udalosťami, ktoré oslavujú a ktorých zmysel postupne odhaľujú. Tieto témy poskytujú veľký priestor pre interkultúrny dialóg. Poznávaním štátnych sviatkov a symbolov sa kladú základy občianskej výchovy, ktorá sa cieľavedomejšie rozvíja vo vyšších ročníkoch.

Vlastiveda

Učivo vlastivedy, tak ako bolo sformulované v učebných osnovách, je výrazne etnocentrické a chýba v ňom aspekt multikultúrnosti. Vlastiveda vytvára priestor najmä pre umocňovanie národnej identity, a to pestovaním vzťahu k svojej krajine a vedomím občianskej dôležitosti, a teda pochopením významu osobnej slobody a slobodného rozhodovania. I v sústave cieľov interkultúrnej výchovy je priestor pre poznávanie a vytváranie si vzťahu k rodnej krajine, národu, jazyku a pod., ktoré vedú k vnímaniu kultúrnej tradície vlastnej krajiny, k pozitívnym postojom k nej, k pochopeniu rôznych historických súvislostí a poznaniu zákonitostí fungovania slobody a demokracie. Pri týchto témach však nemôžeme zabúdať na deti, pre ktoré je významná iná sociálna identita, resp. svoju spolupatričnosť pociťujú k inej menšinovej kultúre. Ak zredukujeme učivo vlastivedy len na vštepovanie lásky a obdivu k domovine, ku kultúrno-historickému dedičstvu a nádherej prírode Slovenska (v zhode s vymedzením cieľa tohto predmetu v Učebných osnovách z roku 1998, s. 3), budeme ignorovať tých žiakov, u ktorých identita Slováka je značne abstraktná na úkor svojej spolupatričnosti k inej kultúrnej skupine. Z učiva vlastivedy samozrejme nemôžeme vylúčiť témy, ktoré pestujú v ľuďoch úctu ku krajine, v ktorej žijú. Avšak pri poznávaní geografie a histórie Slovenska je potrebné poukázať na rozmanitosť národov, kultúr, ktoré kreujú našu spoločnosť, a viesť deti k tomu, aby objavovali rôzne súvislosti medzi získanými poznatkami. Žiaci by sa mali oboznamovať s vývojom a migráciou národov, odkrývať príčiny dnešného geografického usporiadania sveta. Na základe pochopenia týchto vzťahov sa môže formovať u žiakov kladný postoj k iným kultúram. Deti začínajú vnímať závislosť jednej kultúry na druhej, chápať potrebu pomoci, spolupráce, vzájomného rešpektu a akceptácie. Na základe týchto postojov sa u detí zvnútorňujú hodnoty, ktoré sa prejavia v tolerantnom správaní voči iným kultúram a v ochote poznávať ich spôsob života, a tým sa obohacovať.

Prírodoveda

Jedným z cieľov prírodovedy je „...viesť žiakov k chápaniu prírody ako celku, ktorý sa ustavične mení a ktorého prvky sú rozmanité a vzájomne závislé“ (*Učebné osnovy*, 1995, s. 53). Prírodoveda svojim charakterom poskytuje žiakovi príležitosť porozumieť istej závislosti vývoja organizmov na prostredí. Žiaci si uvedomujú a učia sa triediť vzťahy medzi živočíchmi a ich prostredím, a neskôr tento vzťah vnímajú aj v spojitosti s ľuďmi. Chápu, že spôsob, akým organizmy žijú, úzko súvisí s podmienkami ich života a že rozmanitosť prostredí na našej planéte prináša aj rozmanité kolority života. Všetky telesné znaky ľudí,

farba ich pleti, jazyk, ktorým rozprávajú, spôsob života, ktorý vedú, tradície a hodnoty, aké vyznávajú, to všetko sa vyformovalo pod vplyvom životných podmienok. Táto rôznorodosť je krásna. Uvedené poznatky vedú žiaka k odmietavému postojovi voči rasovým predsudkom, voči diskriminačnému správaniu k odlišným kultúram a formujú u neho presvedčenie o rovnosti všetkých ľudí, všetkých kultúr. Pre rozvoj opísaných vedomostí a postojov poskytujú priestor tematické okruhy *Veci okolo nás*, *Zo živej prírody* v 3. ročníku. Hlbšie súvislosti si žiak osvojí vo 4. ročníku pri práci s témami *Podmienky života na Zemi, Človek a jeho životné prostredie*.

Niektoré témy, ktoré ponúka vlastiveda, prírodoveda a v nižších ročníkoch prvouka, sú ladené príliš etnocentricky, iné poskytujú väčší priestor pre pestovanie interkultúrnych návykov a interkultúrneho prístupu. V danej situácii je znovu v popredí požiadavka kompetentnosti učiteľa, ktorá sa prejaví v jeho vôli a schopnosti využiť a pretransformovať jednotlivé okruhy tém, a viesť vyučovanie tak, aby sa prehľbovalo multikultúrne chápanie u žiakov, aby sa rozvíjala empatia voči ostatným ľuďom. Vhodné spracovanie etnocentricky zameraných tém, ktoré poukáže na možnosti kompromisov, silné i slabé stránky kultúr, môže viesť k odbúraniu predsudkov a pochopeniu rovnocennosti všetkých kultúrnych spoločenstiev.

Učebné predmety estetického charakteru

Priblížiť deťom svet iných kultúr, poukázať na ich originalnosť a prebudiť tak záujem žiakov o odlišné kultúrne hodnoty, je možné aj prostredníctvom umenia a estetického vzdelávania. Tá sa v súčasnosti „...čoraz viac zameriava na pestovanie schopnosti vnímať kultúrne produkty rôzneho pôvodu, ale aj na pestovanie schopnosti vžívať sa do kultúrnych produktov vzdialených dôb a priestorov“ (Mistrík, 1999, s.146). Takto zameraná estetická výchova sa podľa autora zameriava na:

- a) *rozvoj flexibilnosti estetického vkusu a*
- b) *rozvoj kritického myslenia a citenia v oblasti estetických hodnôt.*

„Len flexibilný estetický vkus je schopný oceniť alebo prežiť novú hodnotu, je schopný neodmietnuť subkultúru, alternatívnu kultúru alebo kultúrny produkt z časovo alebo priestorovo odlišnej kultúry“ (Mistrík, 1999, s. 146). Kritický prístup k estetickým produktom zasa nepripúšťa automatické prijatie prezentovanej hodnoty, ale vedie človeka k úvahe nad zmyslom, krásou a pozadím danej kultúrnej hodnoty. Práve tento kritický prístup rozbieha predsudky voči inému, podporuje vkusovú toleranciu, prehľbuje senzibilitu, ponúka reflexiu vlastnej kultúry z hľadiska iných kultúr.

Ak sa esteticky zamerané predmety na 1. stupni ZŠ budú sústreďovať na rozvoj uvedených schopností, poskytnú veľký priestor pre realizáciu zámerov interkultúrnej výchovy, stanú sa samotnou interkultúrnou výchovou. Ide o predmety *výtvarná výchova, hudobná výchova, telesná výchova*, ale i *literárna a slohová výchova*. Všetky výchovné predmety pracujú s estetickými, často umeleckými dielami, a tým umožňujú priamy styk žiaka s odlišným svetom významov a hodnôt. Nejde len o stretnutie sa s niečím novým, ale o prežitie tohto kontaktu. V styku s umeleckým dielom (či už ide o výtvarné, hudobné, literárne alebo tanečné dielo) dochádza k estetickému vnímaniu, ktoré je presýtené *emocionalitou*. Práve priama účasť citov vedie človeka k aktívnejšiemu prístupu k inej kultúre-k empatii. Mistrík píše (1999, s. 152): „V situácii, keď je percipient emocionálne naladený, stáva sa otvoreným a prístupným aj voči veciam dovtedy cudzím či dokonca odmietaným. Nové a cudzie veci prijíma priateľsky.“ Na inom mieste uvádza: „S pomocou vnímania

presýteného emocionálnosťou som ochotný viac ako inokedy chápať druhých ľudí, som schopnejší viac ako inokedy prežívať skúsenosť a kultúru druhých ľudí“ (tamtiež, s. 154).

Esteticky zamerané predmety poskytujú možnosť odpútať sa na chvíľu od vlastného sveta a prežiť svety nové. Prostredníctvom umenia dávajú príležitosť hľadať ľudské pocity, predstavy, skúsenosti, ale i pochopiť závislosť hodnotových hierarchií na potrebách a záujmoch spoločnosti.

Okrem prenikania do nového sveta, oboznamovania sa s novými pohľadmi a prežívania hodnôt iných kultúr, poskytujú výchovné predmety aj priestor pre vyjadrenie vlastného Ja, ktorého obsahom je i kultúra, do ktorej patrí. Vo výtvarnej, hudobnej, literárnej či pohybovej činnosti dieťa reprezentuje vlastné vnímanie skutočnosti, vlastný pohľad na svet, ktorý je ovplyvnený jeho kultúrnym prostredím. V triede, kde každý žiak dostane možnosť prezentovať svoj výtvor a kde sú deti vedené k aktívnemu vnímaniu založenom na otvorenosti voči odlišnému, prebieha cenný interkultúrny dialóg. Jeho hodnota spočíva v tom, že okrem slova pôsobia v tomto dialógu aj skryté zložky komunikácie. Takáto medzikultúrna komunikácia je založená na emocionálnej účasti všetkých percipientov a vedie preto k empatickému nazeraniu na svet iných kultúr.

Úspešná realizácia interkultúrnej výchovy v esteticky zameraných predmetoch závisí od uvedomelosti učiteľa a jeho interkultúrnej kompetencie. Učiteľ by mal pracovať s umeleckými dielami rozličných kultúr a zabezpečovať tak kontakt žiaka s odlišnými pohľadmi na svet. V záujme cieľa pestovať hrdosť a identitu u každého dieťaťa, mal by pracovať s estetickými produktmi tých kultúr, ktoré sú v rámci triedy zastúpené a poukazovať tak na krásu, originalitu a jedinečnosť, ktorú prináša so sebou každé dieťa.

Interkultúrna výchovu je možné realizovať v každom predmete. Nevyžaduje si špeciálny časový priestor. Pri vhodnom výbere učiva a edukačných prostriedkov je možné súčasne dosahovať edukačné ciele vyučovacieho predmetu i interkultúrnej výchovy. Flexibilnejšiu prácu s multikultúrnymi témami poskytuje integrované vyučovanie. V Prílohe J uvádzame ukážku integrácie interkultúrnej výchovy, čítania, prvouky, jazykovej, slohovej a výtvarnej výchovy.

ZOZNAM DETSKÝCH LITERÁRNÝCH DIEL VHODNÝCH PRE ROZVÍJANIE MULTIKULTÚRNYCH HODNÔT

1. Klára Jarunková: O psovi, ktorý mal chlapca.
2. Rudo Moric: Ako Klukatá o chvost prišla – príbeh z knihy Parožtekovci.
3. Rudo Moric: Ako sa čierne mačiatko stalo bielym – príbeh z knihy Parožtekovci.
4. Kvet - ježko – rozprávka z knihy Naším deťom.
5. Jozef Cíger Hronský: Smelý zajko v Afrike.
6. Nataša Tanská: S dievčiskom sa nehráme.
7. Hans Christian Andersen: Mrzké káčatko.
8. Ján Beňo: Zatúlaný kvietok.
9. Ako sa vtáci spriatelili (indočínska rozprávka).
10. Myšiak z vidieka a myšiak z mesta – príbeh z knihy Medovníkový domček.
11. Mária Ďuričková: Prvák – príbeh z knihy Nie je škola ako škola.
12. Astrid Lindgrenová: Pipi dlhá pančucha.
13. Elena Čepčeková: Motýlie šaty – príbeh z knihy Slniečko na motúze.
14. Domček, domček, kto v tebe býva?
15. Katarina Taikonová: Katici.
16. Max Velthuijs: Žbiak a cudzinec.
17. Jaroslava Blažková: Ohňostroj pre deduška.
18. Jaroslava Blažková: Prepad – príbeh z knihy Ostrov kapitána Hašašara.
19. Toňa Revajová: Je v Afrike Veľká noc? – príbeh z knihy Denis a jeho sestry.
20. Štefan Kohári: Ťupík – poviedka z knihy Anjelik vo vysokej tráve. Poviedky pre deti.
21. Vladimír Hanuliak: Anjelik vo vysokej tráve – poviedka z knihy Anjelik vo vysokej tráve. Poviedky pre deti.
22. Jana Bodnárová: Arabská princezná – poviedka z knihy Anjelik vo vysokej tráve. Poviedky pre deti.
23. Jana Bodnárová: Psy (Môj denník) – poviedka z knihy Anjelik vo vysokej tráve. Poviedky pre deti.
24. Štefan Kohári: Cigánočka – poviedka z knihy Trapoška. Poviedky pre deti.

ODPORÚČANÁ LITERATÚRA

- BULLARDOVÁ, S. 2007. *Cesta k tolerancii*. Praha : Kalligram, 2007.
- CÍLKOVÁ, E. - SCHÖNEROVÁ, P. 2007. *Náměty pro multikulturní výchovu*. Poznáváme jiné národy. Praha : Portál, 2007.
- DOLINSKÁ, V. 2004. *Prieniky kultúr v globálnom priestore*. Banská Bystrica : EF UMB, 2004.
- KLEIN, V. *Multikultúrna výchova. Školiaci program o multikulturalizme a motivácii pre učiteľov žiakov stredných škôl pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia*. Projekt PHARE 2003 0049950105-01-0001.
- KOLEKTÍV: *MULTI-KULTI na školách. Metodická príručka pre multikultúrnu výchovu*. Bratislava : NMŠ, 2006.
- KOLEKTÍV: *Kultúra ako emócia: Multikultúrna zbierka esejí, nielen "o nás"*. K. Šoltéssová (ed.) Bratislava : NMŠ, 2006.
- KOMINAREC, I. - KOMINARECOVÁ, E. 2005. *Multikulturalita a edukácia*. Prešov : FF PU, 2005.
- ĽUPTÁKOVÁ, K. 2004. *Interkultúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica : PF UMB, 2004.
- MISTRÍK, E. - HAAPANEN, S. - HEIKKINEN, H. - JAZUDEK, R. - ONDRUŠKOVÁ, N. - RASANEN, R. 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: Iris, 1999.
- MISTRÍK, E a kol. 2008. *Multikultúrna výchova v škole*. Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2008.
- MISTRÍK, E. 2000. *Multikultúrna výchova v príprave učiteľov. Rámec kurikula pre univerzity*. Bratislava : IRIS, 2000.
- MORGENSTERNOVÁ, M. - ŠULOVÁ, L. a kol. 2007. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha : Karolinum, 2007.
- Výchova a vzdelávanie k sociálnej spravodlivosti. Príručka pre školiteľa*. Žiar nad Hronom : Nadácia škola dokorán, 2003.
- SABOL, J. - ZUBKOVÁ, I. *Tvorba protipredsudkovej klímy v triede. Metodická príručka pre učiteľov z oblasti interkultúrnej výchovy*. Projekt PHARE 2003 0049950105-01-0001.
- S každým dieťaťom sa ráta*. Bratislava : UNICEF, 2003.
- TAHAR BEN JELLOUN. *Deťom o rasizme*. Košice : Timotej, 1998.
- ŽIGMUND, V. - REPISKÝ, P. - GOREJ, L. - SIKÁ, P. *Program výchovy k tolerancii a ľudským právam. Školiaci program*. Projekt PHARE 2003 0049950105-01-0001.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- ALLPORT, G. W. 2004. *O povaze predsudků*. Praha : Prostor, 2004.
- ATKINSON, R. S. 2003. *Psychologie*. Praha : Portál, 2003.
- BAČOVÁ, V. 1997. Zvládanie dvojitej sociálnej identity jednotlivca. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 32, č. 2, s 149 – 154.
- BERNSTEIN, 1971, *Class, codes and control*. Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language. London, Routledge and Kegan Paul, 1971.
- BLÁHOVÁ, K. 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: Artama, 1996.
- BROUČEK, S. et al. 1991. Základní pojmy etnické teorie. In *Český lid*, č.4, s.237 – 257.
- BUDA, B. 1994. *Empatia. Psychológia vcitenia a vžitia sa do druhého*. Nové Zámky : Psychoprof, 1994.
- BULLARDOVÁ, S. 2007. *Cesta k tolerancii*. Praha : Kalligram, 2007.
- BUSTINOVÁ, L. Vliv neprospěchu žáků na sociální zařazení do kolektivu třídy. In *Komenský*, 108, 1683/84, č. 5, s. 264 – 268.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- DOBEŠ, M. 1999. Prvé skúsenosti s tréningovým programom na zvyšovanie pozitívneho sebaobrazu. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 34, č. 4, s. 351 – 355.
- DOUŠKOVÁ, A. 2001. *Prvouka, učenie o sebe, prírode a spoločnosti*. Banská Bystrica: PF UMB, 2001.
- FLEŠKOVÁ, M. 2004. Rómsky žiak v školskej triede. In *Psychologické aspekty niektorých nežiaducich spoločenských fenoménov (Drogové závislosti, etnická neznášanlivosť, násilie v každodennom živote)*. Banská Bystrica : PF UMB, 2004.
- GÁLISOVÁ, A. 2006. Cvičebnica zo slovenského jazyka pre žiakov s neslovenským materinským jazykom. Metodický sprievodca. Banská Bystrica: PF UMB, 2006.
- GAVORA, P. Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka. Bratislava : Práca, 1999.
- GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, 1997.
- HARGAŠOVÁ, M. 1997. *Tolerancia a jej hranice*. Banská Bystrica : MC, 1997.
- HARTL, P. - HARTLOVÁ, H. 2004. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2004.
- JANDOUREK, J. 2001. *Sociologický slovník*. Praha : Portál, 2001.
- JOHNSON, D. W. - JOHNSON, R. T. 1989. *Cooperation and competition. Theory and Research*. Edina : International Book Company, 1989.
- JUROVSKÝ, A. 1963. *Duševní život v společenských podmínkách*. Bratislava: Osveta, 1963.
- KASÍKOVÁ, H. 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997.
- KLOPF, D. W. 1995. *Intercultural encounters. The fundamentals of intercultural communication*. Third edition. USA: Morton Publishing Company, 1995.
- KOLEKTÍV: *MULTI-KULTI na školách. Metodická příručka pro multikultúrnú výchovu*. Bratislava : NMS, 2006.
- KOMINAREC, I. Metódy problémového učenia v interkultúrnej výchove. In Balvín, J. (ed.) *Rubikova kostka – MULTIKULTURALITA*. Praha : Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007. ISBN 80-903727-2-4

- KOTEKOVÁ, R. 1998. Etnický kontext sociálnych kompetencií – sociálna akceptácia rómskych detí v škole. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 33, č. 2, s. 119 – 134.
- KUNDRÁTOVÁ, B. 1995. Sociálno-psychologické charakteristiky postavenia rómskych detí v etnicky zmiešaných triedach ZŠ. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 30, č. 2, s. 215 – 227.
- LEHOŤANOVÁ, B. Práca s textom rozprávky ako prostriedok multikultúrnej tvorivo-humanistickej výchovy žiakov mladšieho školského veku. In Balvín, J (ed.) *Rubikova kostka – MULTIKULTURALITA*. Praha : Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007.
- MALÍK, B. 1998. Problém tolerance a výchovy k tolerancii v kontexte postmodernej spoločnosti. In *Výchova k samostatnosti a rozvoj sociálnych zručností*. Bratislava, 1998.
- MISTRÍK, E. - HAAPANEN, S. - HEIKKINEN, H. - JAZUDEK, R. - ONDRUŠKOVÁ, N. - RASANEN, R. 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: Iris, 1999.
- MORGENSTERNOVÁ, M. 2007. Předcházení předsudkům a stereotypům. In Morgensternová, M. - Šulová, L. a kol. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha : Karolinum, 2007.
- NÁKONEČNÝ, M. 1995. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995
- PAVLOVIČOVÁ, Z. 2004. Identita a dobro. Morálna teória Ch. Taylora. In *Filozofia*, roč. 59, č. 6, s. 401 – 415.
- PETRASOVÁ, A. 2003. Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov. Prešov : MPC v Prešove, 2003.
- PETRASOVÁ, A. 2007. *Intercultural Education in Different Countries*. Training manual, 2007.
- PETRASOVÁ, A. 2008. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy (sprievodca zavádzaním štandardov)*. Prešov : MPC Bratislava, alokované pracovisko Prešov, 2008.
- PORUBSKÝ, Š. 2002. Zlepšenie učenia sa a vyučovania slovenského jazyka. In *Výstupné materiály k projektu Phare Program tolerance k menšinám SR-9905-02* [CD-ROM]. Bratislava: MŠ SR, 2002.
- PŘÍHODA, P. 1995. O toleranci, lhostejnosti a lásce. In Machovec, M (ed): *Problém tolerance v dějinách a perspektivě*. Praha : Academia, 1995.
- PŘÍHODA, V. 1963. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN, 1963.
- PRŮCHA, J. 2000. *Multikulturní výchova*. Praha: ISV, 2000.
- PRŮCHA, J. 2001. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha, ISV nakladatelství, 2001.
- QUINTANA, M. S., McKNOWN, C. (eds.) 2008. *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child*. New Jersey, Hoboken : John Wiley&Sons, Inc., 2008.
- ROSINSKÝ, R. 2006. *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu*. Nitra : FSVZ UKF, 2006.
- SEILER, V. - SEILEROVÁ, B. 1997. *Tolerancia verus intolerancia. Filozofická analýza*. Bratislava : Vladimír Seiler, 1997.
- SEILEROVÁ, B. 1996. Tolerancia v procese akulturácie. Príspevok k filozofii kultúry. Bratislava : IRIS, 1996.

- ŠULOVÁ, L. - MORGENSTERNOVÁ, M. Řečový vývoj v bilingvní rodině. In Morgensternová, M., Šulová, L. a kol. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha : Karolinum, 2007.
- ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 2. rozšířené a doplnené vydanie. Bratislava: Iris, 2002.
- SKALKOVÁ, J. 1999. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999.
- ŠIMONÍK, O. 2003. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003.
- TAJFEL, H. 1978. Social categorization, social identity and social comparison. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 61 – 76). London : Academic Press, 1978.
- TURNER, J. C. 1985. Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behaviour. In E. J. Lawler (ed.), *Advances in groups processes*, Vol. 2, Greenwich, CT: JAI Press.
- TYSON - JACKSON, 1997. *Organizační chování*. Praha : Grada Publishing, 1997.
- VALENTA, J. 1999. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů)*. Praha: ISV, 1999
- VALIHOVÁ, M. - FLEŠKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly s pedagogickej a sociálnej psychológie*. Žilina : IPV, 2004.
- Výchova a vzdelávanie k sociálnej spravodlivosti*. Príručka pre školiteľa, Žiar nad Hronom : Nadácia školy dokorán, 2003.
- VÝROST, J. - SLAMENÍK, I. 1997. *Sociálna psychológia*. Praha: ISV, 1997.
- WALZER, M. 2002. *Hrubý a tenký. O tolerancii*. Bratislava : Kalligram, 2002.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava : Iris, 1996.
- ŽIGMUND, V. - REPISKÝ, P. - GOREJ, L. - SIKA, P. *Program výchovy k tolerancii a ľudským právam. Školiaci program. Projekt PHARE 2003 0049950105-01-0001*.

PRÍLOHY

PRÍLOHA A Sociometrická metóda

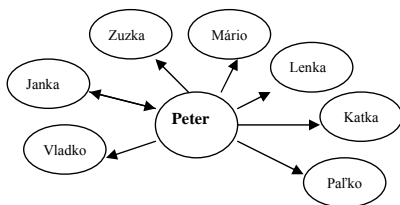
Vyhral si zájazd do Legolandu. Koho z triedy zoberieš so sebou?

Sociometrická matica:

II. A	Janka	Peter	Zuzka	Máριο,	Lenka	Katka	Paľko	Vladko	Tibor	Ivanka	afiliácia*
Janka		x	x			x			x		4
Peter	x		x	x	x	x	x	x		x	8
Zuzka	x					x				x	3
Máριο,	x					x				x	3
Lenka	x		x								2
Katka					x			x		x	4
Paľko	x		x		x						3
Vladko					x					x	3
Tibor	x									x	2
Ivanka	x			x	x						4
obľúbenosť	8	1	3	3	5	4	1	2	1	6	

* - počet adresovaných pozitívnych volieb, tendencia, vôľa nadväzovať sociálny kontakt

Sociogram: Situácia žiaka Petra



Peter je otvorený kontaktu so spolužiakmi, no trieda je pred ním uzavretá. Dostal len jednu pozitívnu voľbu. Prečo?

Sociometrické indexy:

Sociálna expanzia = $\frac{\text{počet volieb}}{N - 1}$ (Čím vyšší podiel, tým vyššia expanzia.)

Sociálna vzájomnosť = $\frac{\text{počet vzájomných volieb}}{N - 1}$ (Čím vyšší podiel, tým väčšia vzájomnosť, resp. člen skupiny volí iba tých, majú k nemu kladný vzťah.)

Sociálna intenzita = $\frac{\text{počet volieb} + \text{počet odmietnutí}}{N - 1}$ (Čím vyšší podiel, tým väčšie napätie vyvoláva člen v skupine, pretože ho ani nevolia, ani neodmietajú.)

Sociálna integrácia = $\frac{1}{\text{počet osôb bez výberu}}$ (Čím vyšší je podiel, tým menej integrujúcim členom je v skupine, lebo tým viac členov necháva bez výberu.)

Zdroj: VALIHOROVÁ, M. – FLEŠKOVÁ, M. Vybrané kapitoly z pedagogickej a sociálnej psychológie. Žilina : IPV, 2004.

PRÍLOHA B

Dotazník CES na diagnostikovanie klímy v triede

E. J. Trickett, R. H. Moos (1973), B. J. Frase (1982)

Prevod: J. Mareš – J. Lašek (1990/91)

Zdroj: P. Gavora: *Akí sú moji žiaci ?* Pedagogická diagnostika žiaka. Bratislava : Práca, 1999.

Meno žiaka:	Trieda:	Škola:	Dátum:	
1. Žiaci našej triedy vynakladajú pomerne veľa úsilia a energie na učenie.			Áno	Nie
2. Žiaci v našej triede sa dobre poznajú navzájom, vedia o sebe veľa vecí.			Áno	Nie
3. Tento učiteľ sa snami málokedy zhovára o veciach, v ktorých by sme sa potrebovali pomoc.			Áno	Nie R
4. Žiaci našej triedy venujú viac času rozhovorom o mimoškolských veciach než o učive a učení.			Áno	Nie R
5. Naša trieda je veľmi dobre organizovaná.			Áno	Nie
6. Povedali nám jasné pravidlá, ktoré máme dodržiavať vo vyučovaní (pri skúšaní, pri písomkách a pod.)			Áno	Nie
7. Žiaci v našej triede počas vyučovania obvyčajne rozmýšľajú o úplne iných veciach.			Áno	Nie R
8. Moji spolužiaci sa nezaujímajú hlbšie o druhých žiakov.			Áno	Nie R
9. Tento učiteľ sa nás usiluje poznať hlbšie než ostatní učitelia.			Áno	Nie
10. Žiaci našej triedy sa usilujú, aby za nami po hodine bolo vidieť kus práce.			Áno	Nie
11. Žiaci našej triedy sú cez hodinu takmer stále ticho.			Áno	Nie
12. V našej triede sa často menia pravidlá hry, a potom nevieme, čo smieme a čo nie.			Áno	Nie R
13. Žiaci našej triedy sa obvyčajne nemôžu dočkať konca hodiny – to, čo sa učia, ich veľmi nezaujima.			Áno	Nie R
14. V našej triede sa žiaci medzi sebou dosť priatelia.			Áno	Nie
15. Tento učiteľ sa správa skôr priateľsky než autoritatívne.			Áno	Nie
16. Žiaci našej triedy sa pri vyučovaní príliš nenamahávajú.			Áno	Nie R
17. Žiaci našej triedy sa pri vyučovaní môžu dokonca flákať.			Áno	Nie R
18. Učiteľ nám vysvetlil, čo sa stane, keď porušíme pravidlá hry, keď nedodržíme, čo sa od nás žiada.			Áno	Nie
19. Väčšina žiakov našej triedy dáva na vyučovaní pozor.			Áno	Nie
20. Nie je ťažké nadchnúť našu triedu pre nejakú spoločnú činnosť, spoločnú akciu.			Áno	Nie
21. Tento učiteľ dokáže žiakom, ktorí nemajú problémy, skutočne pomôcť.			Áno	Nie
22. Naša trieda je skôr zábavným prostredím než miestom, kde sa niečomu naučí.			Áno	Nie R
23. Žiaci našej triedy sú pri vyučovaní veľmi často hluční.			Áno	Nie R
24. Tento učiteľ nám povedal jasne, za akých podmienok budeme spolu dobre vychádzať.			Áno	Nie

Administrácia dotazníka trvá asi 20 minút. Dotazník CES diagnostikuje 6 premenných:

1. Zaujatie žiaka učením (otázky 1, 7, 13, 19)
2. Vzťahy medzi žiakmi v triede (otázky 2, 8, 14, 20)
3. Učiteľova pomoc žiakom (otázky 3, 9, 15, 21)
4. Orientácia žiakov na úlohy (otázky 4, 10, 16, 22)
5. Poriadok a organizovanosť (otázky 5, 11, 17, 23)
6. Jasnosť pravidiel (otázky 6, 12, 18, 24)

Žiaci odpovedajú buď **áno** alebo **nie**. Odpoveď áno skóruje tromi bodmi, odpoveď nie jedným bodom. Ak žiak na otázku neodpovedal alebo prečiarkol obidve možnosti, jeho odpoveď sa skóruje dvoma bodmi. Pri otázkach označených písmenom R (č. 3, 4, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 22, 23) je skórovanie opačné. Odpoveď áno sa hodnotí jedným bodom, odpoveď nie tromi bodmi. Údaje za triedu sa buď prevedú na aritmetický priemer pre každú z premenných, alebo sa vypočíta medián.

Inštrukcia:

Nejde o intelligenčný test ani o skúšanie Vašich vedomostí. Ide o dotazník, ktorý zisťuje, aká je Vaša trieda a ako vnimate svojich spolužiakov. Neexistujú tu nijaké dobré alebo zlé odpovede. Každé tvrdenie v dotazníku si poriadne prečítajte a odpovedzte podľa svojho názoru. Váš názor sa môže líšiť od názoru spolužiakov. Odpovedajte buď áno alebo nie. Ak súhlasíte s tvrdením v dotazníku, zakrúžkujte áno. Ak nesúhlasíte, zakrúžkujte nie. Ak sa pomýlite alebo si odpoveď rozmyslíte a budete ju chcieť zmeniť, prečiarknite krížikom to, čo už neplatí, a zakrúžkujte to, čo platí. Odpovedajte na každú otázku. Nič sa nedá vynechať alebo preskočiť. V dotazníku sa hovorí o učiteľovi. V našom prípade pôjde o učiteľa (učiteľku)....., ktorý (á) učí.....(názov predmetu).

PRÍLOHA C **Záznamový hárok k bádateľskej aktivite Moje Vianoce**

TAKÉTO ĽUDOVÉ TRADÍCIE SA V NAŠEJ RODINE ZACHOVALI (OPÍŠ):

TAKTO U NÁS DOMA PREBIEHA ŠTEDRÝ DEŇ (OPÍŠ):

TAKTO U NÁS VYZERÁ SVIATOČNÝ ŠTEDRÝ STÔL (OPÍŠ):

TAKTO VYZERAL NÁŠ VIANOČNÝ STROMČEK (NAKRESLI):

PRÍLOHA D Pracovní list k aktivite Holália a Bungus

Holália

Holália je zelený ostrov plný kvetov a farebných motýľov. Počas celého roka na ňom svieti slnko a občas spadne teplý príjemný dážď. O Holálii málokto vie, a tak je tam pokoj. Nenájdete tam obchodné centrá, ani preplnené reštaurácie. Nájdete tam ale krásne pláže s mäkkým horúcim pieskom, v ktorom sa povalujú mušle. V mori je bezpečne. Pokojné vlny vás odnesú k blízkym plytčinám, tak si nezabudnite doniesť nafukovačku. Pri brehu stoja malé, skromné príbytky rybárov, ktorí vás určite radi pohostia chutnou rybou špecialitou.

Bungus

Bungus je ostrov, kde môžete stretnúť veľa ľudí. Všetci tí, ktorí majú radi rušné ulice plné obchodníkov a reštaurácie od výmyslu sveta, sú tu vítaní. Ostrov Bungus je známy svojim premenlivým počasím. Plávať v mori sa tu veľmi nedá. Vlny sú príliš vysoké. Ale za to sa nemusíte báť, že dostanete úpal alebo si spálite pokožku. Najzaujímavejšou atrakciou je výstup na Dunivú horu. Je určená pre tých smelších, pretože na ceste k nej musí každý odvážlivec prekonať prekážky. Na vrchole čaká každého prekvapenie. Večer môžete stráviť pri dobrom filme a využiť pestrú ponuku kín.

PRÍLOHA E Rozprávka Domček, domček, kto v tebe býva?

Domček, domček, kto v tebe býva?

Kde bolo, tam bolo, bol raz jeden domček. Stál celkom sám v hustom lese. Nikto v ňom nebýval. Jedného dňa uvidela domček myška a opýtala sa: „Domček, domček, kto v tebe býva?“ Nikto neodpovedal. Myška vošla do domčeka a ostala v ňom bývať.

Po čase zbadala domček žabka. Prišla k domčeku a pýta sa: „Domček, domček, kto v tebe býva?“ „Ja“, odvetila myška. Žabka vošla do domčeka a bývali v ňom spoločne.

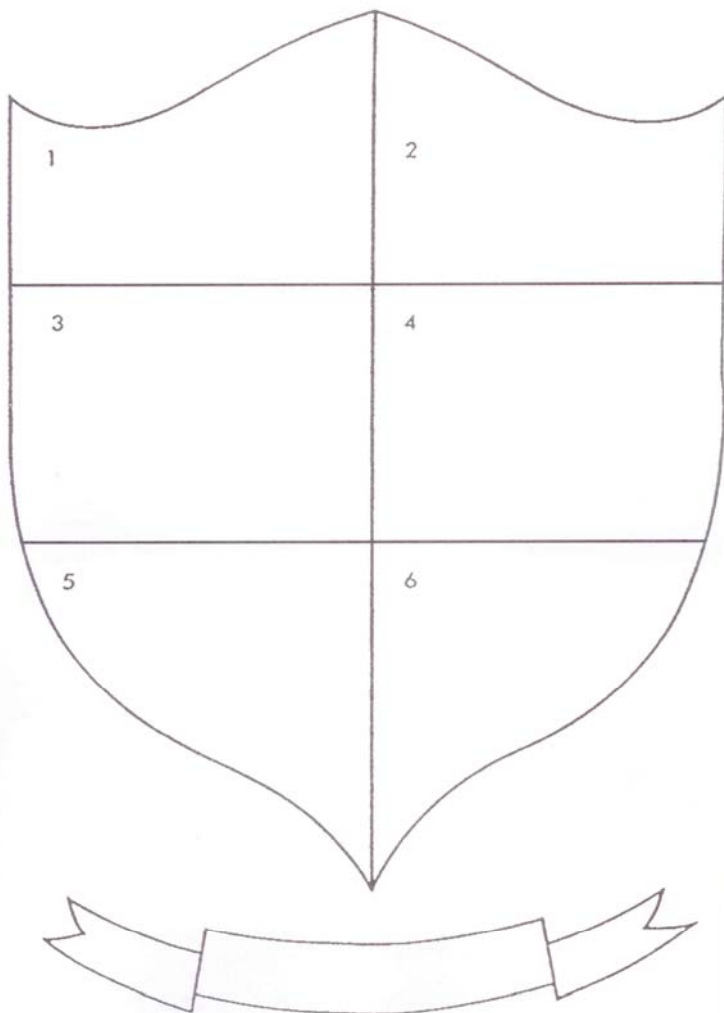
Zanedlho prihopkal k domčeku zajačik: „Domček, domček, kto v tebe býva?“ opýtal sa zajko. „My,“ povedali myška so žabkou. „A ty si kto?“ „Ja som zajačik. Môžem tu s vami bývať?“ „Môžeš.“ Zajko vošiel do domčeka a už v ňom bývali traja.

Prišla k domčeku liška. Opýtala sa: „Domček, domček, kto v tebe býva?“ „My“, odvetili myška, žabka a zajačik. „A ty si kto?“ „Ja som líštička. Môžem tu s vami bývať?“ „Môžeš.“ Líštička vošla do domčeka a už v ňom bývali štyria.

Ľšiel okolo vlk a pýta sa: „Domček, domček, kto v tebe býva?“ „My“, odpovedali myška, žabka, zajačik a líštička. „A kto si ty?“ „Ja som vlk. Môžem bývať s vami?“ „Môžeš“, odpovedali zvieratká. Vlk vošiel do domčeka a už tam bývali piati.

Ľšiel okolo domčeka veľký medveď a pýta sa: „Domček, domček, kto v tebe býva?“ „My“, odpovedali myška, žabka, zajačik, líštička a vlk. „Môžem tu bývať s vami?“ opýtal sa medveď. „Si príliš veľký, do domčeka sa nezmestíš, ale keď chceš, môžeš bývať na streche“, povedali zvieratká. Medveď sa vyškríabal na strechu a BUM! Prepadol sa do domčeka. Ale našťastie myška, žabka, zajačik, líštička a vlk stačili utiecť. Rozhodli sa, že si všetci spoločne postavia nový domček, ktorý bude lepší ako ten prvý. Koniec.

PRÍLOHA F Pracovní list k aktivitě Domček, domček, kto v tebe býva?



PRÍLOHA G Rozprávka Kvet - ježko

Kvet - ježko

Záhradník mal veľa - preveľa kvetov. Jeden bol krajší ako druhý, ba aj vôňou sa vyrovnali jeden druhému. Záhradník mal kvietky veľmi rád, usilovne sa o ne staral a kvietky mu kvitli celý - celučký rok.

Jedného dňa priniesol záhradník do skleníka tmavozelenú nepeknú guľu. Bola zjazvená a celá posypaná pichliačmi.

- To má byť čo? - čudovala sa žltá čajová ruža. Dotklo sa jej, že do skleníka priniesli taký nepekný kvet. - Azda len nechce bývať s nami pod jednou strechou?

- Ani ja nechcem. Prečo to náš dobrý záhradník urobil? - rozčuľovala sa hortenzia. Jej krásna hlávka sa až chvela od zlosti. - To je predsa urážka nás všetkých!

- Pravdaže, pravdaže - vzdychla konvalinka a listom si zaclonila očká kvietkov. - Zdá sa mi, že som z neho ochorela. Možno aj vyschnem a umriem, pretože nemôžem pozerat' na nepekné veci.

- Neznepokoj sa, moja milá, chlácholil ju klinček. - Pozeraj sa na mňa a zabudni na nepekný kvet posiaty pichliačmi.

- Podľa mňa, ozval sa orgován, - kvet s pichliačmi nie je hoden, aby sme si ho všímali. Budeme sa tváriť, akoby tu nebol.

Vtom sa ozvalo napadnuté kľbko pichliačov.

- Kvietky, prečo ste na mňa také zlé? Prečo sa hneváte? Som predsa váš brat. Aj ja rozkvitnem, aby som potešil záhradníka.

Keď to ostatné kvety počuli, nezdržali sa smiechu:

- Ty? - Cha-cha! Ty že budeš kvitnúť? Ukáž ako!

- Ukážem, až nadíde môj čas.

- Klame! Jasné, že klame! - skríkol klinček a celý sa triasol od hnevu.

- A čo ak neklame? - ozval sa hyacint a pokyvkával ružovými strapcami kvetov. - Možno, že na svete jestvujú aj nepekné kvety.

- Ak si kvet, - vyprskla ruža a obrátila sa k novému obyvateľovi skleníka, - potom viem, ako sa voláš.

- Ako? Ako? - zaujímali sa ostatné kvety.

- Ty si kvet - ježko, - smiala sa ruža. - Okrem hrbu a ostrých pichliačov nemáš nič. Ani listy, ani kvety.

- Aké skvelé, - nezdržala sa azalka. - Vraj kvet - ježko!

- Tak je. Našej ruži nikdy nechýbala fantázia, - zaliečala sa ruži fialka. Rada lichočila kvetom, čo boli krajšie ako ona.

- Lenže aj ruža má pichliače, - nedal sa kvet - ježko. - Azda ich nevidíte?

- Nespratník jeden! - hnevala sa ruža. - Že ti nie je hanba porovnávať sa so mnou - kráľovnou kvetov. Samozrejme, že mám pichliače, ale ony chránia môj nádherný kvet. Okrem toho ich zakrývam hladkými peknyými listami. Ale ty sa za svoj vzhľad vôbec nehanbiš!

- Prečo sa mám hanbiť? - odsekol kvet - ježko. - Aký som, taký som. Až rozkvitnem, hneď zabudnete, že som mrzký.

- Ja si myslím, že je nezdvorné takto sa správať k hosťovi, - zapojila sa do rozhovoru nezábudka a pomkla sa bližšie k nemu. - Nebud' smutný, - utešovala hošťa. - Veľmi si ťa vážim aj napriek tvojmu vzhľadu.

Kvet - ježko sa jej vďačne pozrel do priamych, čestných očí, pripomínajúcich dve malé slniečka. Okolo očí sa jej leskli belasé lupienky.

Prešli dva týždne. Novému kvetu vyrástli na mnohých miestach tmavozelené hrbolčeky.

- Pozri, ako ti rastú rohy, - posmievala sa mu ruža.

Opäť prešlo zopár týždňov. Orgován už odkvitol, zvädla aj konvalinka, ba aj hortenzia stratila svoj pôvab. Len ruža si udržala svoju krásu a pýšila sa ňou.

Jedného rána, keď sa kvety prebudili, čakalo ich veľké prekvapenie. Kvet - ježko cez noc rozkvitol a mal trinásť veľkých kvetov. Každý kvet bol ozdobený fialovým venčekom. Na okraji kvetu bol venček najtmavší, ale čím bližšie k stredu, tým bol svetlejší a svetlejší, a v samom strede boli lupienky také svetlučké a bielučké ako čerstvo napadnutý sneh.

- Aká nádhera! – zašepkala závistlivo ruža. Nezábudka bola od radosti celá bez seba.

- Budeš sa mnou aj naďalej priateľiť? – spýtala sa nového krásavca.

- Samozrejme, milá nezábudka. Bola si ku mne dobrá. Nikdy ti to nezabudnem, - upokojil ju kvet - ježko.

Do skleníka vošiel záhradník. Sklonil sa nad čerstvo rozkvitnutý kvet a radostne zvolal:

- Nesklamal si ma! Teraz si najkrajší kvietok v mojom skleníku.

Keď to počula ruža, zachvela sa a žlté lupienky z nej začali jeden po druhom opadávať...

Záhradníka navštívili deti. Všetky svorne obdivovali nádherne rozkvitnutý kvet, ktorého pravé meno je kaktus.

Preložila Jana Tesárová

PRÍLOHA H Pracovní list k aktivitě Hra na výzkumníkův



Deti z rómskej rodiny



Deti z indickej rodiny



Deti z mexickej rodiny

Fotografia je prevzatá z publikácie Petrasová, A. Intercultural Education in Different Countries. Training manual, 2007.

PRÍLOHA I Príbeh Bitka

Bitka

„Cigán! CIGÁN!!!“

Dievčatá sa rozospato rozhládali. Kto to tu vykrikuje? Taký hluk. Ruttan stála pri posteli a kričala z plného hrdla.

„Čo sa deje?“ opýtala sa Gullan.

„Čo si sa zbláznila?“ povedala Britta.

„Katici je Cigán! Katici je Cigán!“ revala Ruttan.

Katici vykukla spod deky. „Čože som?“

„Si Cigán!“

„Naozaj? A to je čo?“ opýtala sa Katici.

„Ty nie si ako my ostatní! To povedala slečna Larssonová, aby si vedela!“

„...Slečna Larssonová povedala, že ja som iná ako vy?“ povedala Katici a začala sa jej triasť spodná pera.

„Tak veru, lebo povedala, že oni nie sú ako my. A ty si Cigán!“

V tej chvíli sa objavila vo dverách slečna Kvistová.

„Tak sa už rýchlo poumývajte, o desať minút je zvonenie na raňajky.“

Katici sa pustila do plaču a Gullan sa ju snažila utíšiť.

„Čo sa stalo, Katici?“ opýtala sa slečna Kvistová.

„Ale nič,“ vzlykala Katici.

„Niečo to určite bude, veď len tak pre nič by si neplakala?“

Gullan sa pozrela na slečnu Kvistovú. „Ruttan je ku Katici zlá. Hovorí, že je Cigán, a že Katici nie je ako my ostatní.“

„Ale Rúť! Čo sú to za hlúposti? Odkiaľ si na to prišla, že Katici nie je ako my ostatní?“

„To vám predsa nedávno povedala slečna Larssonová v práčovni.“

„A ty počúvaš za dverami?“

„Nie, ale i tak som počula, že slečna Larssonová povedala, že Katici je Cigán a že Cigáni sú iní ako my.“

„Tak to si si určite poplietla,“ odvetila slečna Kvistová. V duchu si však pomyslela: koľko zbytočného zla dokážeme narobiť my dospelí. Slečna Larssonová by sa takto naozaj nemala vyjadrovať.

„...Slečna Kvistová, tak som teda Cigán alebo nie?“ vzlykala Katici.

„Áno, si,“ odvetila jej slečna Kvistová. „Ale hovorí sa Cigánka, ak ide o dievča.“

„Tak vidíte! Čo som vám hovorila?“ Ruttan sa víťazoslávne rozhládla okolo seba. „Mala som pravdu. Katici je Cigán.“

„Tak už dost!“ povedala slečna Kvistová. „Rúť, ihneď sa prestaň Katici posmievať. Už mám dost' vašich hlúposti. Katici je presne taká ako vy. Nie je o nič lepšia ani horšia. A už sa bežte poumývať, nech neprídete neskoro na raňajky!“

Dievčatá ešte nevideli slečnu Kvistovú takú nahnevanú, a preto radšej rýchlo bežali do umyvárne. Všetky, okrem Katici, ktorá zostala sedieť a premýšľala nad tým, kto to vlastne sú Cigáni.

„Ponáhľaj sa, Katici! Chceš prísť neskoro?“ volala na ňu Gullan.

„Už idem, nečakaj na mňa. Chcem si ešte niečo premyslieť.“

Po chvíľke sa Katici zdvihla a išla sa umyť. Pomaly sa všetci zhromaždili okolo stola na raňajky. Slečna Larssonová predniesla modlitbu. Zdalo sa, že má neobyčajne dobrú náladu.

„Deti, dnes popoludní budeme mať vzácnu návštevu. Príde sem pán farár Pettersson a bude pre nás slúžiť omšu. To bude pekné, však?“

Pelle pošuškal Gullan:

„Mne sa to nezdá byť až také zábavné, že príde Pettersson, a tebe?“

„Ani mne. Ale aspoň si zaspievame.“

„Podľa mňa je Pettersson riadny nafúkanec. Vždy sa pred slečnou Larssonovou robí,“ povedal Pelle.

„A čo slečna Larssonová? Tá sa zase predvádza pred ním.“ odvetila Gullan.

Zdá sa, že slečna Larssonová tú poslednú poznámku začula a hneď sa ozvala ostrým hlasom:

„Čo si to tam vy dvaja šuškáte?“

„Nič,“ odvetili súčasne.

Slečna Kvistová premýšľala nad niečím úplne iným. Uvažovala, či by nemohla poprosiť farára Petterssona o radu. Možno on vie o Cigánoch viac. Stále musela myslieť na to, ako sa Rút Katici posmievala a uviedomovala si, že nikto z nich toho veľa o ľuďoch, ktorých nazývali Cigánmi, nevedel. Pokúsím sa pohovárať s Petterssonom. On s nimi už určite prišiel do styku a bude nám môcť o nich porozprávať, rozhodla sa.

Dievčatá pomáhali lúškať hrach, keď k nim pribehla Ruttan celá bez dychu.

„Kde je Katici? Kde je to cigánča?“

„Čo sa stalo? Katici musí byť niekde nablízku. Načo ju potrebuješ? A prečo tak...“ opýtala sa Gullan.

„Vzala mi zrkadielko! Je to zlodějka! Ukradla mi ho!“

„Čo si sa zbláznila? Katici ti určite nič nevzala.“

„Ako to ty môžeš vedieť? Možno si mi ho vzala ty! Už aj idem za slečnou Larssonovou a poviem jej, že ste mi vzali zrkadielko, ty alebo Katici. Myslím, že to bola Katici, lebo ona je Cigánka.“

„Ty si nemáš čo myslieť, lebo nikto z nás tvoje zrkadlo nepotiahol. Môžeme sa Katici hneď opýtať, práve ide!“

„Katici! Vzala si Ruttan jej zrkadielko?“ volala na ňu Britta.

„Ruttan! Ako môžeš niečo takého tvrdiť! Videla si, že som ti ho zobrala?“

„Nevidela, ale len ty si zostala v izbe, keď sme sa my išli umývať. A keď som sa vrátila, tak tam nebolo.“ tvrdila Ruttan.

„A prečo som práve ja mala vziať tvoje zrkadlo?“

„No, pretože si Cigánka! Všetci Cigáni kradnú, to sa predsa vie.“

Katici sa rozplakala.

„Ty si zo všetkých najhoršia! Najradšej by som bola mŕtva,“ vzlykala.

„Tak zobrala si to zrkadlo?“ naliehala Ruttan. „Nepoviem to slečne Larssonovej, ak mi ho vrátiš.“

„Ale ja som naozaj to tvoje hlúpe zrkadlo nevzala! Ja by som ho ani nechcela! Počula si? Ja som ho nevzala!“

„A veru si ho ukradla! Si zlodějka! Prekliate cigánča!“ revala Ruttan.

Teraz sa i Katici našťava.

„Nie som žiadna zlodějka! Ani Cigánka. Gullan! Britta! Povedzte jej, že nie som zlodějka!“

Katici sa zbehla k Ruttan a poriadne ju potiahla za vlasy. Dievčatá sa snažili bitku zastaviť. Zbadali, že sa k nim blíži slečna Larssonová. To nevestilo nič dobrého.

„Tak už sa upokojte! Prestaňte, čo nevidíte, že sem ide slečna Larssonová?“

Niektko povedal: „Viete čo? Poďme hore na izbu a pohľadajte to zrkadlo. A beda ti Ruttan, ak ho nájdeme.“

Dievčatá odložili zástery a práve sa poberali k domu, keď sa pri nich objavila slečna Larssonová.

„Kamže dievčence? Máte predsa lúškať hrach!“

„Ideme sa vycikať,“ vysvetlila Gullan.

„Všetky naraz?“ Slečna Larssonová tomu samozrejme neverila, no mala neobyčajne dobrú náladu, pretože onedlho mal prísť pán farár, takže im len prikázala:

„Tak teda dobre, ale o desať minút nech ste spát!“

Hore v dievčenskej izbe bolo živo. Všetky sa pustili do hľadania. Všade. Vlastne nie všetky. Uprostred izby stála Rút a tvárila sa povýšene.

„Neverím, že to zrkadlo nájdete!“

V tom okamžiku vykrikla Britta:

„Au!! Porezala som sa. Tečie mi krv! Tu je tvoje zrkadlo! Pod tvojou posteľou. A dobre ti tak, že je rozbité. To iste preto, že si kričala, že Katici je zlodějka!“

„Ale ako mohlo spadnúť pod posteľ?“

„Odišlo tam samo a ľahlo si tam, to je hádam pochopiteľné.“ Gullan to povedala posmešne, no bola naozaj nahnevaná. Potom zväznela. „Ty si ale hlúpa. Spadlo za posteľ, čo to nechápeš?“

„Ruttan, dúfam, že ti je jasné, čo musíš teraz urobiť,“ povedala Britta.
„Nie,“ zatvárila sa Ruttan trochu zmätene.
„Musíš sa Katici ospravedlniť. Ale na to by si mala prísť sama, nie, že ti to my musíme vysvetľovať.“
„Vôbec sa mi nemusí ospravedlňovať. Načo. Ja jej radšej jednu vrazím.“
Zrazu bolo počuť z dvora prenikavý hlas slečny Larssonovej.
„Dievčence! Dievčence! Mali ste sa vrátiť o desať minút a už prešlo dvanásť! Ponáhľajte sa, lebo vám nedovolím popoludní počúvať pána Petterssona!“
„Radšej sa ponáhľajme, nech sa nehnevá,“ navrhla Gullan.
„Ty, Katici,...tá slávnosť...tá má byť kedy?“ opýtala sa Britta.
„Predsa v ten deň, keď pôjdem domov.“
„Nie je ti ľúto, že odtiaľto musíš odísť?“
„Nie je. Už sa teším na mojich súrodencov a oni sa tešia na mňa. A mám tiež staršiu sestru, ktorá sa volá Rosa,“ pochválila sa Katici.

(úryvok z knihy Katici od autorky K. Taikonovej)

PRÍLOHA J Ukážka integrácie interkultúrnej výchovy do učiva jednotlivých predmetov

Ako sa vtáci spriatelili (indočínska rozprávka)

1. časť

Za starých čias nemali vtáci ani potuchy o priateľstve, lebo všetci medzi sebou zo všetkých síl súperili. Keď jeden vták zbadal druhého, hneď povedal:

- Ja som lepší ako ty!

Druhý odvetil:

- Nie! Ja som lepší! A pobili sa.

2. časť

Raz bažant stretol vranu. Nemal chuť škriepiť sa, preto povedal:

- Vrana, ty si lepšia odo mňa!

Tieto slová vranu nielen veľmi prekvapili, ale jej aj zalichotili. Preto úctivo odpovedala:

- Nie bažant! Ty si lepší odo mňa.

Tu si obidvaja vtáci sadli a dali sa priateľsky do reči.

- Ty sa mi páčiš, vrana, - povedal bažant. – Bývame blízko seba.

- Dobre, bažant, pristala vrana.

A ubytovali sa na jednom strome.

Čím dlhšie bývali vedľa seba, tým lepšie si rozumeli a správali sa k sebe veľmi úctivo.

3. časť

Ostatní vtáci bažanta a vranu zvedavo pozorovali. Veľmi sa čudovali, ako tí dvaja vtáci môžu žiť blízko seba taký dlhý čas bez toho, aby sa škriepili a bili. Nakoniec sa rozhodli, že vyskúšajú ich priateľstvo. Prišli za bažantom, keď vrana nebola doma, a povedali:

- Bažant, prečo bývaš na strome s tou naničhodnou vranou?

- Ako môžete tak hovoriť! Pohoršil sa bažant. – Vrana je lepšia ako ja. Preukazuje mi veľkú česť, keď býva so mnou na tomto strome.

4. časť

Na druhý deň, keď bažant nebol doma, prišli vtáci k vrane a povedali:

- Vrana, prečo bývaš na jednom strome s tým naničhodným bažantom?

- Ako môžete tak hovoriť! – odpovedala vrana. – Bažant je lepší ako ja. Preukazuje mi veľkú česť, keď býva so mnou na jednom strome!

5. časť:

Také úctivé priateľstvo medzi bažantom a vranou veľmi zapôsobilo na vtákov. A položili si otázku:

Prečo by sme aj my nemohli žiť ako bažant a vrana – neškriepiť sa, nebiť sa?

Odvtedy sa vtáci začali priateľiť – vážiť si jeden druhého.

PRÁCA S TEXTOM ROZPRÁVKY:

Odporúčame začať vytváraním pojmových máp k slovám priateľstvo a nepriateľstvo.

Pri práci s textom sú žiaci rozdelení do štyroch skupín. Každá skupina dostane jednu z prvých štyroch častí rozprávky.

Úlohy pri prvom čítaní - integrovanie do čítania:

- *Prečítajte časti textu, ako podľa Vás nasledujú za sebou.*
- *Zaznamenávajúte slová a slovné spojenia, ktoré považujete za potrebné vysvetliť.*
- *Pokúste sa vysvetliť vlastnými slovami význam zaznamenaných slov a slovných spojení.*

Žiaci pozorujú obrázky vrany túlavej a bažanta poľovného.

Úlohy k obrázkom - integrovanie do učiva prvouky (prírodovedy):

- *Na ktorom obrázku je vrana túlavá a bažant poľovný?*
- *Prečítajte si v atlase vtákov a na internete heslá vrana túlavá a bažant poľovný.*
- *Opište ich znaky a vlastnosti. Ako ulahčujú tieto znaky vtákom život? Aký majú význam? Povedzte, v čom sa vrana a bažant podobajú a v čom odlišujú? Je v niečom bažant lepši ako vrana a naopak? Dá sa vo všeobecnosti povedať, že niektorý je preto lepši vták?*

Pri ďalšom čítaní textu po častiach žiaci 1. a 2. skupiny a 3. a 4. skupiny spolupracujú. Vzájomne svoje riešenia dopĺňajú, učia sa počúvať názory iných, argumentovať, správať sa úctivo a zdvorilo.

Úlohy k 1. a 2. časti textu - integrovanie do jazykovej výchovy:

Tvorivý dialóg – fáza opisu:

- *Vysvetlite, čo znamená správať sa úctivo.*
- *V ktorej časti textu sa správali vtáci úctivo, a v ktorej neúctivo?*

Tvorivý dialóg – fáza individuálneho skúmania:

- *Zažil si už niekedy, že sa správal niekto v Tvojej blízkosti neúctivo?*
- *Správal sa k Tebe niekto neúctivo? Ako si sa cítil a čo si urobil?*
- *Správal si sa niekedy Ty neúctivo? Prečo? Ako sa to skončilo?*

Úlohy k 3. a 4. časti textu - integrovanie do jazykovej a slohovej výchovy:

Tvorivý dialóg – fáza opisu:

- *Prečo vtáci navštevovali bažanta a vranu, keď ten druhý nebol doma?*
- *Čo očakávali vtáci, že bažant a vrana odpovie?*
- *S akým úmyslom prišli na návštevu?*

Tvorivý dialóg – fáza individuálneho skúmania:

- *Stalo sa Vám niekedy, že Vás niekto ohováral? Ako ste sa cítili?*
- *Stalo sa Vám niekedy, že niekto pred Vami ohováral Vášho kamaráta? Vedel, že sa priateľíte? Čo ste urobili?*

Tvorivý dialóg – fáza kritického pochopenia:

- *Dotvorte príbeh.*

Prezentácia prác. Otázky:

- *Prečo sa príbeh takto skončil? Správanie ktorého hrdinu príbehu ovplyvnilo Vašu verziu ukončenia príbehu?*

Úlohy k 5. časti textu – integrovanie do výtvarnej výchovy:

Tvorivý dialóg – fáza uvažovania/transformácie:

- Prečítajte si koniec príbehu. Zhoduje sa s tým Vaším?
- Ako sa zachováš Ty, keď budeš v podobnej situácii ako vrana a bažant, keď ich navštívili vtáci?
- Čo je potrebné robiť, aby sa priateľstvo udržalo?
- Čomu sa treba vyvarovať?
- Namaľuj obrázok o tom, ako si vtáci ďalej spolunažívali.

Záverečná úloha - integrovanie do učiva prvouky (prírodovedy) :

Problémová úloha:

- *Prečítajte si pripravené texty o spôsobe života bažanta poľovného a vrany túlavej a odhajte, čo je v rozprávke v rozpore so zistenými poznatkami. Kde urobil rozprávkár chybu?*

Poznámka: Ukážka je prepracovanou verziou námetu autorky B. Lehoťanovej (s. 267 – 273).

Názov : Učíme sa žiť v pestrom svete
alebo Interkultúrna výchova v primárnej edukácii

Autor : Katarína Luptáková - Vančíková

Recenzenti : Mgr. Eva Suchožová, PaedDr. Viera Šandorová

Jazyková úprava : Mgr. Eva Suchožová

Vydavateľ : Metodicko-pedagogické centrum Bratislava,
alokované pracovisko Prešov

Za vydanie zodpovedá : PaedDr. Ivan Pavlov, PhD., riaditeľ MPC AP Prešov

Tlač : Rokus s.r.o., Sabinovská 55, Prešov

Náklad : 1400 ks

Rok vydania : 2008

Nepredajné!

Určené pre vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov škôl
a školských zariadení SR.

ISBN 978-80-8045-527-9

