

## PRÁVA MENŠIN VE VÝUCE NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

MICHAL URBAN\*

Cílem tohoto příspěvku je zmapovat, do jaké míry mají být práva nejrůznějších menšin vyučována v rámci středoškolské výuky. Vycházíme zejména z platných rámcových vzdělávacích programů pro gymnaziální a odborné vzdělávání, ve kterých nacházíme práva menšin jak v občanskovědním základu, tak v průřezových tématech. V další části příspěvku představujeme vybrané poznatky psychologie a didaktiky, které považujeme za významné pro efektivní výuku práv menšin na středních školách. Na závěr přicházíme s příkladným výčtem některých výukových metod, které se dobře hodí ke středoškolské výuce práv menšin.

### 1. PRÁVA MENŠIN V KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání, závazného dokumentu stanovujícího požadavky ohledně toho, co má být na gymnáziích vyučováno, se téma menšin dotýká celé řady vyučovaných oblastí. Základní informace získají studenti ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Občanský a společenskovědní základ, Dějepis a Geografie. Jedním z cílů oblasti Člověk a společnost, do které patří Občanský a společenskovědní základ, Dějepis a Geografie, patří proto např. „vnímání sounáležitosti s evropskou kulturou, pochopení civilizačního přínosu různých kultur v závislosti na širších společenských podmínkách, uplatňování tolerantních postojů vůči minoritním skupinám ve společnosti, odhalování rasistických, xenofobních a extremistických názorů a postojů v mezilidském styku“.<sup>1</sup> Občanský a společenskovědní základ potom po studentech explicitně vyžaduje, aby se naučili obhajovat svá lidská práva, respektovat lidská práva druhých lidí a „uvážlivě vystupovat“ proti jejich porušování.<sup>2</sup>

Nejvíce prostoru v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání je věnováno tématu menšin v průřezovém tématu Multikulturní výchova. To se nemá

\* Tento příspěvek vychází i z autorovy dizertační práce s názvem *Efektivní strategie formování právního vědomí u studentů středních škol*.

<sup>1</sup> BALADA, J. a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha, 2007, s. 39, dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Vzdelavani/Skolska\\_reforma/RVP/RVP\\_gymnazia.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Vzdelavani/Skolska_reforma/RVP/RVP_gymnazia.pdf).

<sup>2</sup> BALADA, J. a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha, 2007, s. 41.

omezovat „jen na informace, které žáci získají zejména ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Občanský a společenskovědní základ, Dějepis, Geografie, které mají s multikulturní výchovou úzkou souvislost, ale snaží se stimulovat, ovlivňovat či korigovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků, posilovat jejich schopnosti začlenit se do multikulturních aktivit a být úspěšní v mezinárodní spolupráci. Multikulturní výchova se zaměřuje zejména na poznání a pochopení kulturních diferencí mezi lidmi nejrůznějšího původu, mezilidské vztahy, interkulturní komunikaci a přizpůsobení životu v multikulturní společnosti.“<sup>3</sup>

Studenti by se v rámci tohoto tématu, které může být realizováno jako samostatný předmět, rozpuštěno do jiných předmětů nebo se například uskutečnit v podobě projektového týdne, měli naučit mimo jiné následující:

- „respektovat skutečnost, že každý člověk pochází z nějakého etnika, a ztotožňovat se s názorem, že všechny etnické skupiny jsou rovnocenné a že všichni lidé mají právo žít společně a spolupracovat,“<sup>4</sup>
- „umět aktivně čelit projevům amorality, intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu,“<sup>5</sup>
- „uvědomovat si neslučitelnost rasové, náboženské či jiné intolerance s demokracií,“<sup>6</sup>
- „chápat, respektovat a aktivně hájit myšlenku, že každý jedinec má odpovědnost za to, aby byla odstraněna diskriminace a předsudky vůči lidem různých etnických skupin, národností, barvy pleti, náboženství, sociálního původu, pohlaví a sexuální orientace.“<sup>7</sup>

Částečně se tématu práv menšin týká i občanská klíčová kompetence,<sup>8</sup> jejíž součástí je i např. respektování „různorodosti hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí“. Podobně tak v průřezovém tématu Mediální výchova mají studenti sledovat, jak stereotypně informují média o nejrůznějších menšinách.<sup>9</sup> Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání tedy podle našeho názoru umožňuje, aby se jednotlivé školy tématu práv menšin dostatečně věnovaly. Současně je třeba vzít v úvahu, že jednotlivé školy nevyučují přímo podle rámcových vzdělávacích programů, ale podle školních vzdělávacích programů, které na jejich základě vypracovávají a které by logicky měly dodržovat základní stanovené rámce.

Středoškolské odborné vzdělávání neobsahuje jeden rámcový vzdělávací program, jako je to v případě gymnázií, ale cca 275 odlišných oborů, které mají každý svůj vlastní rámcový vzdělávací program (dále též jen „RVP“).<sup>10</sup> Klíčové pasáže jednotlivých RVP co do našeho tématu ovšem vycházejí ze stejné koncepce, tj. můžeme je analyzovat najednou. Níže citované formulace sice neobsahují všechny RVP, celkový přístup k vzdělávání v oblasti práv menšin všech RVP, která jsme pročetli, je nicméně podobný.

<sup>3</sup> Tamtéž, s. 75.

<sup>4</sup> Tamtéž, s. 73.

<sup>5</sup> Tamtéž, s. 74.

<sup>6</sup> Tamtéž.

<sup>7</sup> Tamtéž.

<sup>8</sup> Tj. soubor vědomostí, dovedností, zkušeností, postojů a hodnot důležitých pro učení, osobní rozvoj a uplatnění v životě. PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník 6*. Praha, 2009, s. 129–130.

<sup>9</sup> BALADA, J. a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha, 2007, s. 78.

<sup>10</sup> Viz NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ: *Rámcové vzdělávací programy* [online]. 2008 [cit. 30. 9. 2012], dostupné z: <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>.

Podobně jako na gymnáziích, téma práv nejrůznějších menšin se nachází jak v tzv. Občanském vzdělávacím základě, tak v průřezovém tématu, které se ve středoškolských odborných RVP nazývá Občan v demokratické společnosti. Obecným cílem Občanského vzdělávacího základu v odborném školství (někdy nazývaného jen společenskovední vzdělávání) je „připravit žáky na aktivní občanský život v demokratické společnosti. Výchova k demokratickému občanství směřuje především k pozitivnímu ovlivňování hodnotové orientace žáků tak, aby byli slušnými lidmi a informovanými aktivními občany svého demokratického státu, aby jednali odpovědně a uvážlivě nejen ku vlastnímu prospěchu, ale též pro veřejný zájem a prospěch.“<sup>11</sup> Bližší specifikace tohoto cíle potom zahrnuje požadavky toho, co by se studenti měli naučit, jako např. „na základě vlastní identity ctít identitu jiných lidí, považovat je za stejně hodnotné jako sebe sama – tedy oprostít se ve vztahu k jiným lidem od předsudků, netolerantního jednání a nesnášenlivosti“<sup>12</sup>, „na konkrétních příkladech vysvětlí, z čeho může vzniknout napětí nebo konflikt mezi příslušníky většinové společnosti a příslušníky některé z menšin“, „uveďte příklady extremismu, např. na základě mediálního zpravodajství nebo pozorováním jednání lidí kolem sebe; vysvětlí, proč jsou extremistické názory a jednání nebezpečné,“ nebo objasní pojmy jako „většina a menšiny ve společnosti – klady vzájemného obohacování a problémy multikulturního soužití; migrace v současném světě, migranti, azylantí“.<sup>13</sup>

Druhou významnou oblastí, ve které se odborné RVP právům menšin věnují, je průřezové téma Občan v demokratické společnosti. Má se zaměřovat na „na vytváření a upevňování takových postojů a hodnotové orientace žáků, které jsou potřebné pro fungování a zdokonalování demokracie. Nejde však pouze o postoje, hodnoty a jejich preference, ale také o budování občanské gramotnosti žáků, tj. osvojení si faktické, věcné a normativní stránky jednání odpovědného aktivního občana“.<sup>14</sup> RVP i v rámci odborného vzdělávání počítají s tím, že tyto vědomosti a dovednosti budou studenti „nejvíce získávat ve vyučovacích předmětech zaměřených na výchovu k občanství a společenskovední vzdělávání, tedy např. v občanské nauce, v základech společenských věd nebo v dějepisu“.<sup>15</sup>

Odborné RVP pojednávají i o občanské kompetenci a kulturním povědomí, které mají podporovat směřování vzdělávání k tomu, aby „absolventi uznávali podle svých schopností a možností hodnoty a postoje podstatné pro život v demokratické společnosti a dodržovali je, jednali v souladu s udržitelným rozvojem a podporovali hodnoty národní, evropské i světové kultury, tzn. že absolventi by měli jednat odpovědně a samostatně nejen ve vlastním, ale i ve veřejném zájmu; dodržovat zákony, respektovat práva a osobnost druhých lidí (popř. jejich kulturní specifika) a oprostít se od nesnášenlivosti, xenofobie a diskriminace; ... uvědomovat si – v rámci plurality a multikulturního soužití – vlastní kulturní, národní a osobnostní identitu, přistupovat s aktivní tolerancí k identitě druhých“.<sup>16</sup> Celkově tedy můžeme uzavřít, že i v RVP pro odborné vzdělá-

<sup>11</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Elektrotechnické a strojně montážní práce* [online]. Praha, 2010, s. 16, dostupné z: [http://zpd.nuov.cz/RVP\\_4\\_vlna/RVP\\_2651E01\\_Elektrotechnicke\\_a\\_strojne\\_montazni\\_prace.pdf](http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_2651E01_Elektrotechnicke_a_strojne_montazni_prace.pdf).

<sup>12</sup> Tamtéž, s. 17.

<sup>13</sup> Tamtéž, s. 17–20.

<sup>14</sup> Tamtéž, s. 35.

<sup>15</sup> Tamtéž, s. 36.

<sup>16</sup> Tamtéž, s. 8.

vání je vytvořen dostatečný prostor na to, aby se tématu práv menšin věnovala pozornost. Samozřejmě je třeba mít stále na paměti, že se pohybujeme v rovině teoretických předpokladů, nikoli skutečné školní praxe, která se může od požadavků kurikulárních dokumentů značně lišit.

## 2. VYBRANÉ POZNATKY Z PSYCHOLOGIE A DIDAKTIKY

Aby učitel mohl dobře učit, musí nepochybně dobře znát své studenty. Proto v této části představíme některé poznatky z psychologie a didaktiky, které učitelům pomáhají lépe rozumět svým studentům a zejména pak způsobům, jak se učí.

V první řadě představíme základní myšlenky tzv. pedagogického konstruktivismu, resp. konstruktivistické koncepce vyučování, která patří v současnosti k nejvýznamnějším didaktickým teoriím.<sup>17</sup> Vychází ze zjištění, že žádné poznání není jen výsledkem mechanického opakování toho, co jsme viděli či slyšeli, ale že vždy dochází k novému přestrukturování daných poznatků.<sup>18</sup> Málokdo poté, co přečetl román, nebo i jen jednu jeho stránku, bude schopný slovo od slova text zopakovat, ale zřejmě bude schopen svými vlastními slovy převyprávět jeho děj. Tento děj se nicméně bude v závislosti na předchozí osobní zkušenosti každého čtenáře do určité míry lišit. Podobně tak podle konstruktivismu studenti osvojované skutečnosti nepřijímají pasivně od učitele, ale sami je aktivně s pomocí učitele konstruují. Značný důraz konstruktivismus klade na aktivitu poznávajícího subjektu, tj. studenta.

Konstruktivismus považuje učení za proces, v rámci kterého jsou nejprve aktivizovány původní studentovy znalosti, představy a postoje (tzv. prekoncepty, tj. spontánní koncepty studentů, které vznikly na základě předchozích interakcí s okolím).<sup>19</sup> V další fázi jsou tyto studentovy prekoncepty konfrontovány s novými skutečnostmi a studenti jsou vedeni k tomu, aby si uvědomili význam daných poznatků pro sebe, poznávanou skutečnost i širší kontext. Nové poznatky jsou integrovány do již existujících „poznatkových sítí“, tj. dosavadního vědění a studenti v rámci poznávání spojují dosavadní fragmenty informací do smysluplných struktur. Učitelova role spočívá zejména v citlivém řízení tohoto procesu pomocí účinných metod a strategií, důraz je kladen na diskuzi, argumentaci, řešení problémů ze života, tvořivé myšlení a skupinovou práci. V poslední fázi studenti (s pomocí učitele) sami reflektují, jak se během učení proměnilo jejich vnímání původních prekonceptů a jaké učební postupy se pro ně ukazují jako efektivní. Sociální konstruktivismus zdůrazňuje navíc nezastupitelnou roli sociální interakce a kultury v procesu konstrukce poznání, což se v didaktice projevuje zejména důrazem na kooperativní (skupinové) učení.<sup>20</sup>

<sup>17</sup> SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha, 2007, s. 114.

<sup>18</sup> KOSÍKOVÁ, V.: *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha, 2011, s. 90 an.

<sup>19</sup> SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha, 2007, s. 114.

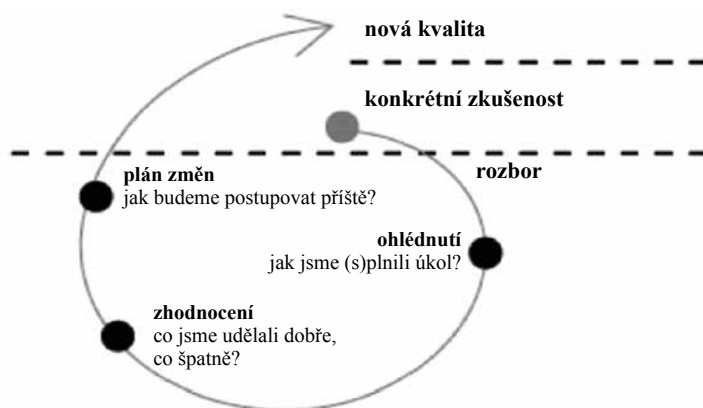
<sup>20</sup> PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník 6*. Praha, 2009, s. 131–132; SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha, 2007, s. 114 an.; KOSÍKOVÁ, V.: *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha, 2011, s. 90 an.

Pro konstruktivisticky pojatou výuku je dále charakteristické, že učitel navozuje příležitosti pro rozvoj samostatného a kritického myšlení studentů – jeho výuka nespočívá pouze na faktech a jejich reprodukci při zkoušení, ale zahrnuje problémové úlohy s nejednoznačnými řešeními, což se v případě práv menšin více než nabízí. Podstatné také je, že velkou část výuky má tvořit prostor pro diskuzi, ve které studenti formulují své názory a konfrontují je s pohledem ostatních studentů. Cílem pedagogického konstruktivismu je tedy učit studenty samostatně aktivně přemýšlet a aktivně pracovat s osvojovanými pojmy. Důraz klade na skupinovou práci, protože i v reálném životě se značná část učení (a také práce) odehrává v nevelkých skupinách. Za významný aspekt považujeme také převedení části odpovědnosti za učení z učitele na studenta, jehož aktivní účast v hodinách je nejen vítanou, ale naprosto nezbytnou součástí každé efektivní vyučovací hodiny. Konstruktivistickou teorii lze plnohodnotně aplikovat na výuku práv menšin ve středoškolském prostředí a může pomoci vylepšit vyučovací styl řady učitelů.

Druhou oblastí, které bychom se alespoň krátce chtěli věnovat, je tzv. Kolbův zážitkový cyklus učení (*Kolb experiential learning circle*), který v 70. letech 20. století poprvé vědecky popsal americký psycholog a profesor na americké Weatherhead School of Management v americkém Clevelandu David A. Kolb.<sup>21</sup>

Jak ukazuje následující obrázek (viz Obrázek 1), Kolbův cyklus učení se skládá ze čtyř prvků. Prvním je konkrétní zkušenost, na kterou navazuje druhá fáze, tj. reflexe (ohlédnutí se, uvědomění si, popsání a shrnutí učiněné zkušenosti), abychom ji posléze zhodnotili a převedli do abstraktních pojmů (fáze č. 3) a nakonec z toho všeho vyvodili poučení pro budoucnost, tj. rozhodli, jak se daná zkušenost projeví v našem budoucím chování (fáze č. 4). Podstatné je, že všemi fázemi prochází student pokud možno sám, učitel ho pouze navrhuje, ale nedělá např. shrnutí či zobecnění za studenta.

Obrázek 1: Kolbův cyklus učení<sup>22</sup>



<sup>21</sup> KOLB, D.: *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice Hall, 1984.

<sup>22</sup> Zdroj: ECS EDCONSA, s. r. o. *ECS Activity* [online]. 2009 [cit. 11. 5. 2012], dostupné z: <http://www.ecs-activity.cz/novinky-outdoor-s-myslenkou>.

Použitý obrázek navíc graficky naznačuje, že po dokončení prvního cyklu učení vzniká v našem přemýšlení a jednání nová kvalita, tj. že jsme se něco naučili a příště se i ve stejné situaci nebudeme chovat zcela stejně. Z praxe samozřejmě víme, že změna některých návyků, resp. osvojení si nových návyků bývá někdy časově značně náročná, přesto k ní však dochází. Podle D. Kolba může celý proces začít v libovolné fázi tohoto cyklu, ale jednotlivé fáze by po sobě měly následovat v uvedeném pořadí.

Mnoho ze současného vzdělávání se ovšem děje na základě zkušeností, které učinili lidé před námi a které zobecnil někdo jiný, a mnohdy dokonce i bez kladení dostatečného důrazu na to, k čemu nám osvojované poznatky jsou, tj. jak promění naše chování v budoucnosti. Z Kolbova cyklu o čtyřech prvcích tedy často v realitě zůstává jen fáze třetí, resp. referování o tom, co někdo v rámci třetí fáze učebního cyklu vyvodil.<sup>23</sup>

Kolbův cyklus učení je v praxi často používán, je na něm postavena například tzv. zážitková pedagogika (*experiential education, experiential learning*), kterou Asociace zážitkové pedagogiky (Association for Experiential Education) definuje jako „filosofii a metodologii, ve které vyučující záměrně pracuje s žáky pomocí přímých zážitků a cílených reflexí za účelem zvýšení znalostí, zlepšení dovedností a ujasnění si hodnot“.<sup>24</sup> Ve středoškolské, ale i vysokoškolské výuce se zjištění D. Kolba může odrážet i ve volbě výukových metod a strategií: nově učitelé mohou při výuce o právech menšin volit stále více takových, ve kterých mohou být studenti sami aktivní a v rámci kterých získávají vlastní zkušenosti, jejichž reflexi se posléze učí. Může se jednat o hraní rolí (tzv. *role plays*), práci s právními případy (*case study*), nebo inscenování simulovaných soudních jednání (*moot courts*).

Na závěr této části bychom ještě rádi představili tzv. pyramidu učení (*Learning Pyramid*), která vznikla na základě amerického výzkumu, který provedl National Training Laboratories Institute ve státě Maine v 60. letech 20. století. I když panují spekulace o tom, jak přesně vypadal původní výzkum,<sup>25</sup> pyramida je od té doby hojně citována a slouží jako důležitý zdroj informací o tom, jak funguje lidská paměť. Pyramida učení ukazuje, jak rozdílné množství informací si studenti zapamatují v závislosti na tom, jakým způsobem se učí. Zatímco z přednášky si odnesou jen zhruba 5 % obsahu a z přečteného textu 10 %, pokud sledují pokus (tj. názorné předvedení probíraného jevu), zapamatují si zhruba 30 %, na základě diskuze asi 50 % a jako vůbec neefektivnější způsob učení se ukazuje ten, v rámci kterého student sám učí danou učební látku někoho druhého. Není pochopitelně vhodné brát procenta zcela závazně, skutečné míry zapamatovaného nepochybně závisí i na dalších aspektech, jako např. na individuálním učebním stylu studenta, složení skupiny nebo probírané látce. Podstatný je ovšem

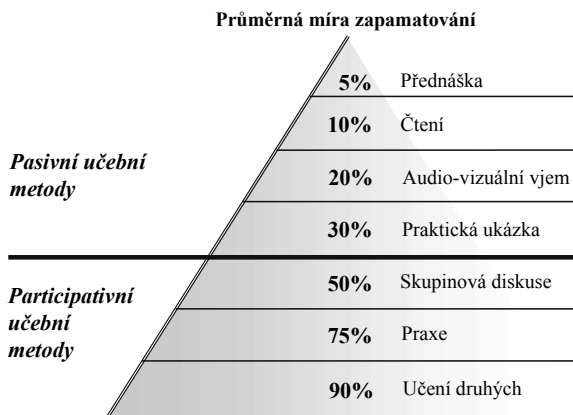
<sup>23</sup> Více viz: KOLB, D.: *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice Hall, 1984; BROKLOVÁ, Z.: *Netradiční metody a formy fyzikálního vzdělávání* [online]. Disertační práce. Praha, 2008 [cit. 3. 5. 2012], dostupné z: [http://kdf.mff.cuni.cz/~koupilova/\\_materialy/phd/dizertace.pdf](http://kdf.mff.cuni.cz/~koupilova/_materialy/phd/dizertace.pdf).

<sup>24</sup> V původním znění: „Experiential education is a philosophy and methodology in which educators purposefully engage with learners in direct experience and focused reflection in order to increase knowledge, develop skills and clarify values.“ Zdroj a překlad dle BROKLOVÁ, Z.: *Netradiční metody a formy fyzikálního vzdělávání*. Praha, 2008, s. 16.

<sup>25</sup> Spekulace zpochybňují původní výzkum a tvrdí, že pyramida není dostatečně podložena daty. Příživuje je fakt, že Institut již nemá podklady původního výzkumu, v rámci kterého byla pyramida učení popsána. Přesto nadále pokládá výsledky za správné. POLOVINA, S.: *About the Learning Pyramid* [online]. 2011 [cit. 8. 5. 2012], dostupné z: <http://homepages.gold.ac.uk/polovina/learnpyramid/about.htm>.

princip, na kterém je pyramida učení založena: čím větší aktivitu učitel ve studentech v rámci výuky vzbudí, tím efektivnější výuka ve výsledku bude. Skutečně efektivně se učí aktivní, nikoli pasivní student. Není pochopitelně jednoduché studenty do výuky zapojit a vzbudit v nich aktivitu, pyramida učení nám nicméně připomíná, že když se to učiteli nepovede, nebude jeho výuka příliš efektivní.

Obrázek 2: Pyramida učení<sup>26</sup>



### 3. PŘÍKLADY KONKRÉTNÍCH EFEKTIVNÍCH METOD VÝUKY PRÁV MENŠIN

V závěrečné části tohoto příspěvku bychom rádi představili několik konkrétních výukových metod, které je možné dobře použít pro výuku práv menšin. Vycházíme ze zkušeností vlastních i ostatních učitelů, jakož i odborné literatury.<sup>27</sup>

Práce s právními případy (*case study*). Právní případy k výuce práv neodmyslitelně patří a pracuje-li se s nimi dostatečně dovedně, ukazují se jednotlivé case studies jako velmi efektivní způsob přiblížení studentům fungování právního systému, systému lidských práv i způsobu jejich ochrany. Začleňovat do výuky může učitel jak skutečné soudní případy, tak případy hypotetické, případy popsané v literatuře či ve filmu nebo případy zcela vymyšlené. Konkrétní případy dobře umožňují vztáhnout obecnou právní teorii o nutnosti respektu k menšinám ke konkrétní právní realitě, učí studenty analyzovat, kriticky a logicky přemýšlet, uvědomovat si vlastní představy o právu a spravedl-

<sup>26</sup> Zdroj: THE WORLD BANK GROUP. *The Learning Pyramid* [online]. 2007 [cit. 8. 5. 2012], dostupné z: [http://siteresources.worldbank.org/DEVMARKETPLACE/Resources/Handout\\_TheLearningPyramid.pdf](http://siteresources.worldbank.org/DEVMARKETPLACE/Resources/Handout_TheLearningPyramid.pdf). Zde převzato z: National Training Laboratories. Bethel, Maine.

<sup>27</sup> Např. MAŇÁK, J. – ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno, 2003; SITNÁ, D.: *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha, 2009; SOCIAL SCIENCE EDUCATION CONSORTIUM: *A Descriptive Review of Research on Law-Related Education* [online]. 2001 [1. 5. 2012], dostupné z: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/Digitization/187445NCJRS.pdf>; KOLEKTIV AUTORŮ: *Právo pro každého – učebnice „Právo pro každý den – Street Law“*. Praha, 2001; SILBERMAN, M.: *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: Osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Praha, 1997.

nosti a srovnávat je s platným právem. Dostupné manuály přesně popisují, jak má učitel postupovat, aby tato metoda výuky byla opravdu účinná (tj. např. nejprve shrnout fakta případu, poté identifikovat právní témata, následně zformulovat argumenty obou stran, vysvětlit rozhodnutí a odůvodnění soudu a nakonec ho zhodnotit a odhadnout, jaký dopad toto rozhodnutí bude mít).<sup>28</sup>

Simulované soudní jednání (*mock trial, moot court*),<sup>29</sup> které napodobuje skutečné soudní jednání. Konkrétní případ může být z historie, může se jednat o případ aktuálně vzbuzující zájem společnosti, týkající se situace ve škole nebo může jít o případ zcela hypotetický. Soud může být velmi formalizovaný nebo poměrně neformální, záleží na požadavcích třídy a schopnosti studentů. Stejně tak aplikované právo může odrážet skutečný právní stav nebo může jít o k tomuto účelu provedený zjednodušený výběr právních norem. Podstatné je, že jednotliví studenti přebírají role soudců, státních zástupců, obhájců, svědků a znalců a přípravou na hraní svých rolí i hraním samotným si nejen osvojují znalosti o fungování právního systému a základních právech a povinnostech, ale učí se také základní (právní) dovednosti (veřejně vystupovat, kriticky přemýšlet a argumentovat, logicky strukturovat svůj projev, naslouchat druhým, klást otázky, spolupracovat). Zapojením do projednávaného případu je také konfrontováno jejich chápání spravedlnosti, jsou nuceni obhajovat své hodnoty (ať už před simulovaným soudem, nebo sami před sebou) a ve výsledku je někdy i pozměňovat. V neposlední řadě tento způsob výuky vzbuzuje ve studentech větší respekt k soudům a soudnímu systému a zmírňuje jejich strach a obavy z jejich budoucí návštěvy, ať už to bude v roli svědků nebo obžalovaných.<sup>30</sup>

Hraní rolí a modelové situace (*role plays, simulations*). Jedná se o metodu, v rámci které studenti přemýšlejí a jednají v roli jiného člověka a sehrávají konkrétní situace tak, jak by mohly vypadat v podání těchto postav. Učí se tím vcítovat do druhého a chápat jeho pohled a argumenty, kterými jej zdůvodňuje. Jelikož se daná situace (např. návštěva cizinecké policie, debata nad přijímaným antidiskriminačním zákonem atd.) přehrává, studenti se také učí komunikovat a kriticky přemýšlet.<sup>31</sup>

Brainstorming, česky někdy také bouře mozků či burza nápadů, je poměrně známá a používaná vyučovací metoda, kterou v roce 1953 popsal Alex Osborn jako metodu podněcující tvůrčí myšlení.<sup>32</sup> Její podstatou je popuštění hranic kreativity a autocenzury, protože studenti mají za úkol na zadané téma či otázku (např. Jak zvýšit ochranu náboženských menšin v ČR?) shromáždit v krátkém čase co nejvíce nápadů. V první

<sup>28</sup> SOCIAL SCIENCE EDUCATION CONSORTIUM: *A Descriptive Review of Research on Law-Related Education* [online]. 2001 [cit. 1. 5. 2012], s. 87 an., dostupné z: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/Digitization/187445NCJRS.pdf>. Specifické pokyny pro práci s kontroverzními případy je možné dohledat tamtéž, s. 90 an.

<sup>29</sup> V amerických materiálech se rozlišuje *mock trial* (tj. naše simulované soudní jednání), *moot court* (jednání před odvolacím soudem nebo Nejvyšším soudem, kde se již neprovádí výslech svědků, ale pouze zástupci obou stran argumentují ve prospěch své strany sporu, jedná se tedy vlastně o formální debatu) a *pro se courts* (tzv. *do-it-yourself courts*, česky soud v trojici, tj. soud s jednoduchými pravidly, kde vystupuje jen soudce a zástupci obou stran).

<sup>30</sup> KOLEKTIV AUTORŮ: *Právo pro každého – učebnice „Právo pro každý den – Street Law“*. Praha, 2001, s. 21.

<sup>31</sup> SOCIAL SCIENCE EDUCATION CONSORTIUM: *A Descriptive Review of Research on Law-Related Education* [online]. 2001 [cit. 1. 5. 2012], s. 105 an., dostupné z: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/Digitization/187445NCJRS.pdf>.

<sup>32</sup> MAŇÁK, J. – ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno, 2003, s. 164 an.



fázi nemají být jednotlivé odpovědi vysvětlovány, obhajovány či hodnoceny, ale pouze zaznamenány. Ideálně studenti reagují jeden na druhého a nápady jednoho inspirují ostatní. Teprve v druhé části dochází k hodnocení shromážděných nápadů, jejich utřídění a výběru toho, co se zdá být jako nejlepší odpověď či čemu by mělo smysl se dál věnovat. Základ tohoto způsobu práce spočívá v přesvědčení, že velké množství nápadů pomůže přinést dobré řešení, tj. že kvantita nakonec přinese i kvalitu a že se podaří nalézt nová a někdy i neobvyklá řešení daného problému. Brainstorming bývá většinou zařazován na začátek vyučovací hodiny, může trvat pár minut i skoro celou hodinu (záleží na tom, k čemu všemu budou shromážděné nápady sloužit, zda se jedná o krátký úvod do tématu nebo přípravu několikaměsíčního projektu).

Skupinová a kooperativní výuka (*group work, cooperative teaching*). Podstatou skupinové (kooperativní) výuky je rozdělení studentů do menších skupin (cca o 5–7 členech), v rámci kterých musí studenti spolupracovat na řešení zadaných úkolů. Pro skupinovou práci se hodí takové úkoly, které nedokáže vyřešit jeden aktivní student sám nebo naopak takové, které bez velkého úsilí dokáže vyřešit každý člen skupiny. Zadáání by mělo nejen vyžadovat, ale přirozeně vzbuzovat ve studentech potřebu a ochotu spolupracovat. Při skupinové práci dochází k rozdělení úkolů a sdílení názorů a zkušeností týkajících se tématu a vzájemné komunikaci. Typicky taktéž studenti v rámci skupinové výuky neodpovídají jen za splnění svého vlastního úkolu, ale za společný výsledek, tj. učí se nést individuální i skupinovou odpovědnost. Zpravidla se osvědčuje dávat do skupin různě nadané, výkonné a někdy i staré studenty. Ve prospěch zařazování skupinových metod práce mluví studie, které potvrzují, že skupinová výuka vede k vyšším výkonům studentů než tradiční metody a že studenti pracující ve skupinách jsou více orientováni na cíle vyučování.<sup>33</sup> Samostatnou kapitolu představuje hodnocení práce studentů ve skupinách, na což existuje poměrně propracovaná metodika.<sup>34</sup>

## ZÁVĚR

Ve svém příspěvku jsme na základě analýzy rámcových vzdělávacích programů platných pro gymnaziální a střední odborné vzdělávání ukázali, že oficiální kurikulární dokumenty vyžadují, aby byli studenti s právy nejružnějších menšin seznámeni a učili se respektovat a obhajovat hodnoty těchto menšin. V další části jsme pak nejprve s pomocí poznatků z psychologie a didaktiky naznačili, jakými principy by se měla řídit výuka o právech menšin na středních školách. V závěru jsme pak představili pět konkrétních osvědčených metod, které je možné pro tuto výuku vhodně použít, a to práci s právními případy, simulované soudní jednání, hraní rolí, brainstorming a skupinové vyučování.

<sup>33</sup> MAŇÁK, J. – ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno, 2003, s. 139.

<sup>34</sup> Např. SITNÁ, D.: *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha, 2009, s. 62 an.

## MINORITY RIGHTS IN EDUCATION AT SECONDARY SCHOOLS

### Summary

Having analyzed the framework educational programmes applicable to secondary grammar schools and secondary professional schools, the author in his article shows that the official curricula documents require students to be introduced to the rights of different minorities and taught to respect and advocate the values of minorities. Using the maxims of psychology and didactics, the author indicates what principles should be relevant in teaching minority rights in secondary schools. In conclusion, he introduces five particular methods justified by practice which may be incorporated in education, namely case study, moot court, role play, brainstorming and group teaching.

*Key words:* minority rights, secondary schools, framework programmes, methods of teaching at secondary schools, pedagogical constructivism, Kolb's experiential cycle of learning, pyramid of learning, moot court, case study, group teaching

*Klíčová slova:* práva menšin, střední školy, rámcové vzdělávací programy, metody výuky na středních školách, pedagogický konstruktivismus, Kolbův zážitkový cyklus učení, pyramida učení, simulované soudní jednání, práce s právními případy, skupinová výuka