

Jan Průcha

# Multikulturní výchova

Příručka (nejen) pro učitele

2. vydání



Triton



TRITON  
Praha / Kroměříž



Jan Průcha

# MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Příručka (nejen) pro učitele

2. aktualizované a rozšířené vydání



Jan Průcha

# **Multikulturní výchova**

Příručka (nejen) pro učitele

2. aktualizované  
a rozšířené vydání

*Jan Průcha*

**Multikulturní výchova**

Příručka (nejen) pro učitele

*Tato kniha ani žádná její část nesmí být kopírována, rozmnožována ani jinak šířena bez písemného souhlasu vydavatele.*

*Autor:*

**prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc.**

externí profesor Filozofické fakulty UK, Praha

*Recenzoval:*

**RNDr. Josef Wolf, CSc., prof. h. c.**

Fakulta sociálních věd UK, Praha

© Jan Průcha, 2011

© Stanislav Juhaňák – Triton, 2011

Cover © Renata Brtnická, 2011

Vydal Stanislav Juhaňák – Triton, Vykáňská 5,  
100 00 Praha 10, [www.triton-books.cz](http://www.triton-books.cz)

**ISBN 978-80-7387-502-2**

# Obsah

|                                                                       |            |
|-----------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Předmluva .....</b>                                                | <b>11</b>  |
| <b>1 Co je multikulturní výchova .....</b>                            | <b>15</b>  |
| <b>2 Multikulturní výchova ve školním vzdělávání .....</b>            | <b>20</b>  |
| 2.1 Co ukládají školám Bílá kniha a vzdělávací programy .....         | 20         |
| 2.2 Základní pojmy používané v multikulturní výchově .....            | 23         |
| <i>Etnikum, etnicita, etnické vědomí .....</i>                        | <i>23</i>  |
| <i>Národ, národnost, národnostní menšina .....</i>                    | <i>27</i>  |
| <i>Kultura, kulturní vzorce .....</i>                                 | <i>34</i>  |
| <i>Rasy a rasismus (skutečný a domnělý) .....</i>                     | <i>37</i>  |
| 2.3 Doporučené studijní zdroje pro multikulturní výchovu .....        | 40         |
| 2.4 Podpora multikulturní výchovy v učebnicích .....                  | 43         |
| <b>3 Učitelé a realizace multikulturní výchovy .....</b>              | <b>46</b>  |
| 3.1 Česká mládež: Jaké má etnické vědomí? .....                       | 47         |
| <i>Etnické vědomí žáků základní školy .....</i>                       | <i>48</i>  |
| <i>Etnické vědomí středoškoláků .....</i>                             | <i>50</i>  |
| 3.2 Etnické postoje a stereotypy .....                                | 53         |
| 3.3 Předsudky, jejich vznik a vývoj u mládeže .....                   | 59         |
| 3.4 Jak jsou učitelé na multikulturní výchovu připraveni .....        | 68         |
| <b>4 Vzdělávání dětí cizinců .....</b>                                | <b>74</b>  |
| 4.1 Cizinci v českých školách: zkušenosti dětí, rodičů, učitelů ..... | 74         |
| 4.2 Integrace dětí imigrantů v evropských zemích .....                | 89         |
| <b>5 Praxe multikulturní výchovy v zahraničí .....</b>                | <b>96</b>  |
| <i>Švédsko .....</i>                                                  | <i>96</i>  |
| <i>Norsko .....</i>                                                   | <i>99</i>  |
| <i>Finsko .....</i>                                                   | <i>103</i> |

|                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Nizozemsko</i> .....                                                                                  | 110 |
| <i>Švýcarsko</i> .....                                                                                   | 115 |
| <i>USA</i> .....                                                                                         | 125 |
| <b>6 Sebereflexe v multikulturní výchově: Kultura Čechů</b> .....                                        | 135 |
| 6.1 Češi na kulturní mapě světa .....                                                                    | 136 |
| <i>Hofstedeho typologie kultur</i> .....                                                                 | 138 |
| 6.2 Český národní charakter očima mládeže .....                                                          | 143 |
| 6.3 Jak cizinci vnímají kulturu Čechů .....                                                              | 144 |
| <b>7 Ideologie multikulturalismu – vyznávána i odmítána</b> .....                                        | 148 |
| 7.1 Multikulturalismus a současné diskuse o jeho oprávněnosti .....                                      | 149 |
| <b>Literatura</b> .....                                                                                  | 158 |
| <b>Přílohy</b>                                                                                           |     |
| Příloha 1: <i>Škála sympatií k národům</i> .....                                                         | 162 |
| Příloha 2: <i>Dotazník etnických stereotypů</i> .....                                                    | 164 |
| Příloha 3: <i>Dotazník k zjištění faktorů utvářejících postoje<br/>k cizincům a jiným skupinám</i> ..... | 166 |

# Seznam rámců

- 1) Dva případy pro multikulturní výchovu:  
Vietnamci v českých školách – s. 16  
Postoje mladých Holanďanů k Němcům a němčině – s. 17
- 2) Etnická struktura obyvatelstva ČR – s. 24
- 3) Židé a Romové – národnostní nebo rasová menšina? – s. 32
  - *Didaktická aplikace: Rusíni stavějí v Česku* – s. 33
- 4) Chování rodičů-cizinců k českým učitelům – s. 36
  - *Didaktická aplikace: Jak objasnit žákům příčinu problematického soužití s Romy?* – s. 51
  - *Didaktická aplikace: Zjišťování etnických stereotypů žáků* – s. 58
- 5) Rasové předsudky v USA – zkušenost české spisovatelky – s. 60
- 6) Předsudky u dětí a vliv multikulturní výchovy – s. 63
  - *Didaktická aplikace: Které faktory utvářejí etnické/rasové postoje mladých Čechů?* – s. 66
- 7) Interkulturní konflikt: Karikatury Mohameda v evropských novinách – s. 70
- 8) Vzdělávací úspěšnost Vietnamců jako kulturní rys – s. 76
  - *Didaktická aplikace: Jak řešit interkulturní konflikt v české škole?* – s. 88
- 9) Zákaz náboženských symbolů ve francouzských školách – s. 93
- 10) Školní edukace Laponců: problémy ve vzdělávání dětí etnické menšiny – s. 102

- 11) Zvláštní koexistence etnik: Finové a švédská menšina – s. 106
- 12) Morální dilemata učitelů vyučujících kulturně odlišné žáky – s. 109
- *Didaktická aplikace: Metoda kritické události v multikulturní výchově* – s. 113
  - *Didaktická aplikace: Mají Česko a Švýcarsko něco společného v dávné historii?* – s. 116
- 13) Učivo o jazyce a komunikaci v multikulturním vyučování – s. 131
- *Didaktická aplikace: Národní charakter v dílech českých cestovatelů* – s. 138
  - *Didaktická aplikace: Zjištění mocenského odstupu ve třídě a ve škole* – s. 140
- 14) Individualismus a kolektivismus ve škole – s. 142
- 15) Komunikační rituály a kulturní difference – s. 146
- 16) Pokus multikulturalismu: Pozitivní diskriminace (Afirmativní akce) – s. 150
- 17) Tři scénáře chování učitele multikulturní výchovy – s. 155

# Předmluva

Ačkoliv v názvu této knížky je naznačeno, že chce být užitečná hlavně učitelům, autor ji vytvářel se širším záměrem: *Knížka má sloužit všem, kdo se zajímají o soužití lidí různých kultur v této zemi a v tomto světě.* Výraz „soužití“ vyjadřuje záležitost pro každého z nás neobyčejně důležitou – je patrná z latinského synonyma „koexistence“. Ano, jde o společnou existenci lidí různých národů, etnik, ras, náboženských a jazykových společenství, jež nikdy nebyla a ani dnes není bezproblémová. Stále jsme svědky konfliktů a válek, které se ve světě odehrávají. *Může tomu snad zabránit multikulturní výchova?* Samozřejmě nemůže – i když jsou idealisté, kteří to proklamují – avšak přesto je to velmi potřebná součást vzdělanostní vybavenosti lidí, jak se vysvětluje dále.

## K čemu je tedy užitečná tato knížka?

Užitečnost této knížky spočívá v tom, že vytváří **znalostní základnu**, tj. poskytuje čtenářům takové poznatky, které mohou být jakýmsi kompasem v chaosu problémů vztahujících se k soužití lidí. Do zpráv přicházejících každodenně z masových médií pronikly už dávno výrazy jako „xenofobie“, „rasová diskriminace“, „kulturní konflikty“ apod. Jsou používány i ve školách, ale bez přesné znalosti jejich významů, souvislostí a důsledků. Tato kniha chce pomáhat především v tom, že může zvyšovat informovanost a snižovat neinformovanost o dané oblasti života společnosti.

## Komu je určena tato knížka?

- Protože multikulturní výchova je realizována především ve školách a protože se českým školám podle nových vzdělávacích programů ukládá ji provádět, psal jsem tuto knihu hlavně pro **učitele** škol všech druhů.<sup>1</sup> Zároveň je začle-

---

<sup>1</sup> V textu knížky používám výraz „učitel“, „učitelé“ nikoliv v maskulinním významu, ale jako obecné označení žen a mužů působících v této profesi. Je to přijatá jazyková konvence, která nikterak nesnižuje závažnost toho, že v některých kategoriích učitelské profese je výrazná převaha žen.

na i na ty, kteří se na pedagogickou profesi připravují, tedy na **studenty učitelství** různých oborů a fakult, nejen pedagogických.

- Další skupinu uživatelů této knížky představují **vychovatelé, pracovníci pedagogicko-psychologických poraden** a také všichni ti, kdo nějakým způsobem ovlivňují edukační procesy, tj. školní psychologové, pedagogové volného času, sociální pedagogové aj.
- Ovšem knížka může být užitečná i pro další pracovníky, kteří se dostávají do kontaktu s cizinci nebo s příslušníky domácích etnických skupin. Jsou to například zdravotníci, pracovníci různých úřadů či turistických zařízení a další.

### Jak je kniha konstruována a jak ji efektivně používat?

- **Základní text** je orientován tak, aby nebyl suchopárným teoretickým výkladem. Nikoliv – důsledně dodržuji to, aby výklad vycházel z praxe a z výzkumných nálezů k praxi se vztahujících. Samozřejmě se nelze vyhnout čistě teoretickým poučením, hlavně v 2. kapitole – jinak by nebylo možné chápat složité jevy současné reality, k níž se multikulturní výchova vztahuje.
- V každé kapitole jsou začleněny **rámce**. Jsou graficky odlišený a obsahují různé doklady a příklady čerpané jednak z faktických událostí, jednak z různých analýz a výzkumů, a to z Česka i ze zahraničí. Vedle rámců jsou v textu zařazeny **didaktické aplikace**, tj. podněty a návrhy k tomu, co by mohli učitelé využívat přímo ve vyučování.
- Tato knížka samozřejmě nemůže pokrýt nesčetné poznatky, které jsou k problematice multikulturní výchovy nashromážděny. Kvůli omezenému rozsahu musel být proveden výběr, a tudíž jsem pro ty, kdo by si přáli rozšířit své znalosti nad rámec této knížky, zařadil zvláštní kapitolu (2.3) přinášející **doporučenou literaturu**, z níž mohou zájemci čerpat další poznání.
- Nakonec ještě poslední, ale dost důležitá poznámka: Autor této knížky – jenž prošel kantorskou profesí od základní, střední a vysoké školy až po vzdělávání dospělých – je přesvědčen, že učitelé jsou samostatně uvažující bytosti, kterým je nutno ponechat dostatečný prostor pro vlastní uvažování a vlastní rozhodování. To je zvlášť důležitá okolnost právě u multikulturní výchovy, kde se setkáváme často s **rozdílnými názory na konkrétní problémy kulturního soužití, na řešení etnických konfliktů** apod. Autor proto předkládá i některá diskutabilní stanoviska s tím, že učitelé sami podle svého uvážení,

znalostí a zkušeností rozhodnou, jak tyto problémy svým žákům a studentům objasní.

*To je na úvod vše a nyní se již pustíme do konkrétní práce! Přál bych čtenářům, aby se jim tato knížka dobře četla a aby z ní měli užitek. Kdyby se jim však v ní něco nelíbilo nebo zdálo nepřesně vyjádřeno apod., uvítám jakékoliv konstruktivní připomínky zaslané mi na adresu [janprucha@volny.cz](mailto:janprucha@volny.cz).*

*Praha, červen 2011*

*Autor*



# Co je multikulturní výchova

Než bude přikročeno k podrobnějšímu výkladu, uvedu hned na začátku souhrnné základní vymezení, aby bylo jasné, o čem vlastně bude v knize řeč:

Multikulturní ( interkulturní) výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje, i značné finanční prostředky, ale její skutečný efekt není spolehlivě prokázán.

První potíž spojená s tímto pojmem je v tom, že se daná činnost označuje jako „výchova“. To je důsledkem toho, že termín *multikulturní výchova*, který se k nám dostával ze zahraničí po roce 1989, byl převzat z anglického výrazu *multicultural education*. Jenže v angličtině termín „education“ vyjadřuje několik významů: jednak „edukace“ (tj. výchova a vzdělávání), jednak také „pedagogika“. U nás se ale začal užívat jen ve významu „výchova“, což není přesné. Dominantní složkou multikulturní edukace je **vzdělávání**, tedy proces, který spočívá v záměrném, organizovaném **vyučování** nějakých poznatků, dovedností, postojů aj. a s tím spojeným **učení** na straně vzdělávajících se subjektů.<sup>2</sup>

Z toho plyne: V této knížce je multikulturní výchova chápána jako proces založený především na **znalostech**. Zastáváme tedy pojetí, že ušlechtilé poslání multikulturní výchovy – jež je vyjádřeno v základní definici výše – může být naplňováno tehdy, jsou-li příslušné subjekty (jak učitelé a jiní vzdělavatelé, tak

---

<sup>2</sup> Zde nechci čtenáře rozptylovat informacemi o teorii edukace a jejích terminologických problémech – zájemce o ni může nalézt podrobnější objasnění v knize „Moderní pedagogika“ (Průcha, 2009).

žáci, studenti a širší veřejnost) vybaveni solidními znalostmi o jevech etnického, kulturního i rasového soužití.

Jinými slovy: Nelze předpokládat (jak se ale bohužel často děje), že prostřednictvím multikulturních programů je možné přímo působit na chování lidí, měnit je k žádoucímu stavu apod., a to tak, že je apelováno na morální postoje lidí, poukazováno na určité ideály, aniž by se tyto snahy zakládaly na dobrých znalostech o těch jevech reality, jichž se dané působení týká.

Kdyby měl být smysl multikulturní výchovy vyjádřen zkratkou, dalo by se napsat:

Multikulturní výchova = poznávat → rozumět → respektovat (jiné kultury, etnika, národy) → koexistovat a kooperovat.

Myslím, že nyní je vhodné konfrontovat tuto teoretickou argumentaci s reálnou praxí. Uvedu k tomu dva skutečné případy, jeden z českého prostředí, druhý ze zahraničí.

## **RÁMEC (1): DVA PŘÍPADY PRO MULTIKULTURNÍ VÝCHOVU**

### **Vietnamci v českých školách**

Česká společnost si už zvykla na to, že u nás žije poměrně početná skupina lidí původem z Asie – především Vietnamci (legálně v roce 2009 zhruba 61 000 osob s vietnamským státním občanstvím, k tomu je potřeba připočítat Vietnamce, kteří již získali české státní občanství a nejsou tedy právně chápáni jako „cizinci“).<sup>3</sup> Češi je znají jako zdatné obchodníky, jejichž služeb využívají a nemají s nimi vážné problémy. Kupodivu konflikty se mohou vyskytnout ve sféře vzdělávání, jak dokládá skutečný případ, který se odehrál nedávno:

<sup>3</sup> Různé údaje o Vietnamcích a příslušnících jiných národů u nás žijících lze nalézt v publikaci *Cizinci v České republice* (2010), kterou od roku 2001 každoročně vydává Český statistický úřad. O vietnamských dětech v českých školách pojednává kniha J. Černíka a kol. (2006).

*Na gymnáziu v Chebu vznikl problém: Z dětí, které úspěšně prošly přijímacími zkouškami, byla plná třetina dětí vietnamských, kdežto velká část dětí českých měla horší výsledky, a tudíž byly jejich žádosti o přijetí ke studiu zamítnuty. Testy se dělaly anonymně a vietnamské děti prostě byly lepší. Vedení školy pak muselo čelit protestům rodičů českých dětí, které nemohly být přijaty. Ti argumentovali tím, že na české škole by měly mít přednost české děti před dětmi cizinců.*

*Záležitost se řešila i na vyšších úředních místech, ale vedení školy nátlaku českých rodičů neustoupilo a odmítlo požadavek, že by přednost při přijímání ke studiu měly mít děti českých rodičů.*

Případ lze prezentovat žákům a studentům v multikulturní výchově a požádat je o vyjádření, jak by případ řešili oni. Podle mých osobních zkušeností se mladí Češi v naprosté většině ztotožňují se stanoviskem vedení gymnázia, což je jistě pozitivní jev. Ale důvody, proč jsou vietnamští studenti tak úspěšní – to už čeští žáci a studenti nedokážou vysvětlit. Klíč k této „záhadě“ je objasněn v rámci (8) a lze jej použít k ilustraci rozdílů mezi kulturami různých etnik.

### **Postoje mladých Holanďanů k Němcům a němčině**

Podobně jako čeští žáci a studenti jsou i jejich vrstevníci v jiných zemích poučováni ve školách o jiných národech, rasách a náboženstvích. Tak je tomu i v Nizozemsku – zemi, která má početné skupiny imigrantů a jejíž obyvatelé jsou ve své historii a současnosti zvyklí na kontakt s cizinci. Překvapující jsou proto zjištění, podle nichž jsou postoje Holanďanů vůči jejich sousedům – Němcům v leccems negativní, a to nejen u nejstarší věkové skupiny, ale i u mladých lidí ve věku 15–29 let, jak prokázal jeden výzkum (blíže o něm Průcha, 2001):

*Udržují se negativní stereotypy o Němcích (např. že jsou příliš hluční, že pijí nadměrně pivo, že se chovají arogantně a panovačně aj.). A dokonce se negativní postoje projevují i ve vztahu k němčině – ta je považována za ošklivý, nesympatický, nelibozvučný jazyk, jež není příjemné se učit atd.*

Přes veškeré přesvědčovací úsilí vyvíjené na základě školní i mimoškolní multikulturní výchovy se nedaří odstraňovat působení tzv. národních a etnických stereotypů – a to nejen v Nizozemsku, ale i v jiných zemích, včetně ČR (viz o stereotypech a předsudcích v kapitole 3).

Oba tyto příklady ilustrují, že multikulturní výchova má nesnadný úkol: Na jedné straně má působit na to, co je hluboce zakotveno v *postojích a hodnotových orientacích* lidí, příslušníků různých etnických skupin a národů; na druhé straně se musí opírat o věrohodná, tj. *vědecká objasnění* různých jevů multikulturní reality, tedy na základě *určitých teorií a výzkumných zjištění*. Můžeme nyní vymezit komplexněji, co je multikulturní výchova:

### 1) Multikulturní výchova je praktická edukační činnost

Realizuje se především ve školní výuce, kde jsou v některých vyučovacích předmětech začleněna témata o charakteristikách jiných kultur, požadavky na zaujímání tolerantních postojů k příslušníkům jiných etnik a ras, informace k poznávání a respektování jiných národů apod. Multikulturní výchova se ovšem realizuje také v bezpočtu osvětově zaměřených projektů, v muzeích, na výstavách a festivalech, v publikacích různých vládních a nevládních organizací, národních i mezinárodních, sloužících k týmž účelům jako školní multikulturní výchova. Jsou to např. programy Evropské unie zaměřené na mezinárodní výměnné pobyty mládeže, studentů a učitelů, na mezinárodní spolupráci škol, obcí, regionů, na podporu výuky cizích jazyků aj. To vše představuje multikulturní výchovu jako součást edukační praxe.

### 2) Multikulturní výchova je oblast vědecké teorie, s interdisciplinárním charakterem

Multikulturní výchova neznamena jen praktické edukační aktivity, ale je to zároveň velmi rozvinutá teorie, která vychází z několika vědeckých disciplín. I když pedagogické aspekty jsou pro multikulturní výchovu podstatné – vyplývají už z toho, že jde o edukační proces – pedagogická teorie není zdaleka jedinou vědou podílející se na rozvoji teorie multikulturní výchovy. Pro teoretické objasňování multikulturní výchovy jsou důležité poznatky a poznávací procedury využívané v etnologii, interkulturní psychologii, srovnávací sociologii, his-

torické vědě, teorii komunikace aj. Tudíž chceme-li adekvátně porozumět multikulturní výchově v její komplexnosti, musíme čerpat poznání o daném jevu v interdisciplinárním pohledu.

### **3) Multikulturní výchova je oblast výzkumu**

Vědecké teorie jsou neodmyslitelně spjaty s výzkumem, který jim poskytuje nálezy o příslušném úseku objektivní reality. V souvislosti s multikulturní výchovou se provádějí v zahraničí (postupně i u nás) empirické výzkumy takových jevů, jakými jsou např. postoje příslušníků jedné etnické či jazykové skupiny vůči příslušníkům jiných etnických skupin; vnímání a respektování odlišností v komunikaci jednotlivých etnických skupin; vznik rasových předsudků u dětí a mládeže; problémy vyučování dětí imigrantů v hostitelské zemi; příprava učitelů a studentů učitelství na vzdělávání cizinců v českých školách atd. Některé tyto výzkumy a jimi dosahované nálezy jsou popsány průběžně v této knížce.

### **4) Multikulturní výchova je systém informačních a organizačních aktivit**

Aby věda, výzkum a edukační praxe mohly fungovat, musí se opírat o podpůrná zařízení – vědecké organizace, informační centra, odborné knihy a časopisy aj. Multikulturní výchova má tato podpůrná zařízení vytvořena v mnoha zemích, i na mezinárodní úrovni. Existuje řada odborných časopisů specializovaných na problematiku multikulturní výchovy nebo úzce souvisejících témat, jsou vytvářena informační centra a databáze pro multikulturní výchovu, činné jsou některé vědecké asociace pro multikulturní výchovu, jsou pořádány mezinárodní konference o multikulturní výchově atd. – o tom stručně informuji v kapitole 2.3.

V dosavadním výkladu byly používány některé odborné výrazy – např. *kultura*, *etnická skupina*, *stereotypy*, *rasové předsudky* –, jimž je nutno dobře rozumět, aby chápání multikulturní výchovy nebylo jen povrchní. Za tím účelem doporučuji čtenářům prostudovat vymezení základních pojmů (v kapitole 2.2), s nimiž se v oblasti multikulturní výchovy operuje.

# Multikulturní výchova ve školním vzdělávání

Multikulturní výchova vstoupila stejně jako v jiných zemích i v České republice do dokumentů státní vzdělávací politiky a z nich do příslušných vzdělávacích programů, učebních osnov a učebnic. Pro školy a především pro učitele tím přibyl nový úkol k těm mnoha dosavadním. Podívejme se tedy, jak je tento úkol vymezován.

## 2.1 Co ukládají školám Bílá kniha a vzdělávací programy

Nejdůležitějším dokumentem české vzdělávací politiky je *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha* (2001). Vytyčuje obecné cíle vzdělávání v českých školách a v rámci cílů věnuje – v míře dříve nevídané – značnou pozornost multikulturní výchově.<sup>4</sup> Jde zejména o tyto cíle (s. 14–15, zde zkráceně):

- *Multikulturní výchova na základě poskytování informací o všech menšinách, zejména romské, židovské a německé, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti s nimi.*
- *Vychovávat k partnerství, spolupráci a solidaritě znamená usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství různých národů, jazyků, menšin a kultur, být schopen respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního světa.*

---

<sup>4</sup> Bílá kniha a další oficiální dokumenty uplatňují termín „multikulturní výchova“, který v zájmu jednotnosti používám i v této knize. Avšak v české a zahraniční terminologii se používá v témže významu i termín „interkulturní výchova/interkulturní vzdělávání“ (angl. intercultural education, něm. interkulturelle Erziehung), jenž je neméně vhodný.

To je samozřejmě proklamace, která určuje jen ideový záměr, ale přímo učitelům nemůže pomoci. K tomu slouží **přesnější vymezení obsahu multikulturní výchovy**, které je formulováno v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV, 2005). Protože tento dokument je celostátně závazný jako východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů všech českých základních škol, je i vymezení multikulturní výchovy, jež je v něm prezentováno, určující pro edukační práci českých učitelů v základních školách.

### ***Co je pro multikulturní výchovu v RVP ZV nejdůležitější?***

- Multikulturní výchova není samostatný vyučovací předmět, nýbrž tzv. **průřezové téma**. Je to povinná součást základního vzdělávání, která musí být zařazena na 1. a 2. stupni základní školy, avšak způsob realizace tématu a jeho časová dotace v jednotlivých ročnících je v kompetenci každé školy v souladu s jejím školním vzdělávacím programem.
- **Podmínkou účinnosti** průřezového tématu je jeho propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů. V případě multikulturní výchovy je to vazba především na předměty jazykové, na dějepis, zeměpis, občanskou výchovu.
- **Přínos** multikulturní výchovy je vymezován ve dvou oblastech rozvoje žáků (s. 97–98):

#### **a) V oblasti vědomostí, dovedností a schopností mají žáci**

- získat znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti,
- učit se komunikovat a žít s příslušníky odlišných skupin,
- uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné,
- rozvíjet schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských skupin a spolupracovat s nimi,
- rozpoznávat projevy rasové nesnášenlivosti a xenofobie,
- uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a být odpovědní za své jednání,
- osvojovat si základní pojmy multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, rasismus, národnost, netolerance aj.

**b) V oblasti postojů a hodnot multikulturní výchova**

- pomáhá vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám,
- napomáhá uvědomovat si vlastní identitu,
- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků,
- učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu,
- pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové, náboženské a jiné netolerance s principy života v demokratické společnosti,
- vede k angažovanosti při potírání projevů netolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu,
- učí aktivně se spolupodílet na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám.

Ve stejném duchu je obsah a cíle multikulturní výchovy vymezován i v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP G, 2006)* a v dalších vzdělávacích programech a kurikulárních dokumentech pro střední školy. Např. v *Standardu středoškolského odborného vzdělávání* (platného od roku 1998) je multikulturní tematika vymezena v obsahovém okruhu **Soudobý svět. Národní a státní příslušnost člověka** takto (zkráceně ze s. 16):

- Obsahový okruh je složen z vybrané problematiky sociologie, historie a geografie.
- Žáci si zopakují základní údaje o lidských rasách a národech.
- Pomocí tohoto učiva mají pochopit škodlivost rasových, nacionálních nebo náboženských předsudků a intolerance.
- Na příkladech z denního života, z tisku, z literatury i historie pochopí, že nesnášenlivost, rasismus a nacionalismus vedou k nesvobodě, útlaku a genocidě lidských skupin.

**Jak patrně, školám a učitelům se toho při realizaci multikulturní výchovy neukládá právě málo. Vytyčované postuláty se mohou jevit oprávněné – ovšem z teoretického hlediska. Z pohledu praxe vypadá záležitost jinak:**

Vždy je snadnější formulovat určité vzdělávací cíle nebo vymezovat optimální kompetence žáků, než těchto plánovaných (ideálních) požadavků skutečně dosahovat v reálném vzdělávání žáků. Překážkou je již to, že učitelé dosud nebyli na multikulturní výchovu na pedagogických a jiných fakultách náležitě při-

pravování (viz o situaci v kapitole 3.4). Ještě závažnější překážkou je to, že ti, kdo naplánovali „přínos“ multikulturní výchovy, zřejmě nebyli obeznámeni s vědeckými poznatky o reálných možnostech ovlivňování postojů a hodnot mladých lidí k žádoucímu stavu (viz v kapitole 3.3). Proto jsou požadavky kladené na multikulturní výchovu často iluzorní a plánované účinky jsou jen zbožným přáním.

Avšak není nutno podléhat skepsi, naopak je dobré **přístupovat k multikulturní výchově ve školách pozitivně – je to nesporně užitečná záležitost, jen je třeba vědět, jak s ní zacházet racionálně, bez nereálných očekávání.** Aby mohli být učitelé schopni multikulturní výchovu realizovat, musí (1) mít především jasno o jejích základních pojmech a příslušných vědeckých koncepcích, (2) potřebují také vědět, z čeho studovat a odkud čerpat informace a pomoc k multikulturní výchově. Obojí je obsahem následujícího výkladu.

## 2.2 Základní pojmy používané v multikulturní výchově

Porozumět základním pojmům a koncepcím multikulturní výchovy není jednoduchá záležitost – jednak proto, že tyto pojmy mají interdisciplinární původ, tj. pocházejí z různých věd; jednak z toho důvodu, že jednotná koncepce multikulturní výchovy není ani u nás, ani na mezinárodní scéně ustálena, resp. existují odlišné názory na její účelnost a fungování.

Začneme základními pojmy, jako je „etnikum“, „rasa“ „kultura“; pak se budeme zabývat pojmy speciálnějšími, jako je např. „kulturní relativismus“, „asimilace“, „integrace“ aj. Podle RVP ZV mají učitelé vést žáky k osvojování „základních pojmů multikulturní terminologie“, takže nejprve sami musí těmto pojmům dobře rozumět, aby byli schopni je vysvětlovat svým žákům.

### Etnikum, etnicita, etnické vědomí

Výraz „etnikum“ pochází ze staré řečtiny, v níž slovo *ethnos* znamená „kmen, rasa, národ“ – což mimochodem dokládá, že teorie o etnické diferenciaci lidstva mají velmi staré kořeny. V současné vědě se s pojmem *etnikum/etnická skupina* setkáváme především v etnologické, kulturně antropologické a sociologické literatuře, z níž lze vyvodit:

- **Etnikum** je skupina lidí, kteří mají společný původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu. Souhrnně lze říci, že každé etnikum se vyznačuje svou vlastní etnicitou.
- **Etnicita** je souhrn kulturních, rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, formujících etnické vědomí člověka, jeho *etnickou identitu*.

Pojem etnicita je pro teorii multikulturní výchovy pojmem ústředním. Je tomu tak proto, že etnicita – tedy *souhrn vlastností či znaků vymezujících etnikum* – je úzce spojena s prvky příslušné kultury (tento pojem vysvětlují níže). Takže pokud má být cílem multikulturní výchovy poznávání a respektování jiných kultur než své vlastní, znamená to poznávat a respektovat jiná etnika – nositele těchto kultur.

S pojmem etnikum jsou spojeny některé další pojmy – zejména „etnické vědomí“, „etnická identita“ – které lze charakterizovat takto:

- **Etnické vědomí** (*etnická identita*) je uvědomování si, procitňování sounáležitosti s určitou etnickou skupinou na základě společně sdílených znaků etnicity nebo rodového původu. Je souhrnem názorů na původ, etnický prostor (vlast), historické osudy, postavení, úlohu a povahu vlastního etnika a na jeho místo mezi ostatními etniky.

Tolik ve vědecké teorii – **v praxi je etnikum, resp. etnická příslušnost často ztotožňována s kategorií „národnost“**, např. při sčítáních obyvatelstva. To, jak se projevuje etnická příslušnost, závisí především na tom, zda je vědomá a zda je ze svobodné vůle jednotlivce proklamována či nikoliv – jinak řečeno, závisí na intenzitě etnického vědomí (viz níže o pojetí „národnostní/etnické menšiny“).

Obraťme se nyní z teorie k příkladu z reality: Jaké je dnešní obyvatelstvo České republiky z etnického hlediska?

## **RÁMEC (2): ETNICKÁ STRUKTURA OBYVATELSTVA ČR**

V roce 2001 bylo u nás provedeno sčítání obyvatelstva, v němž mohli všichni občané s českou státní příslušností prohlásit v úředním dotazníku, ke které národnosti (tj. etniku) se hlásí. Zjistilo se, že v celkovém počtu 10 292 923 oby-

vatel se lidé hlásí k těmto národnostem/etnickým skupinám (proporce jsou v procentech):<sup>5</sup>

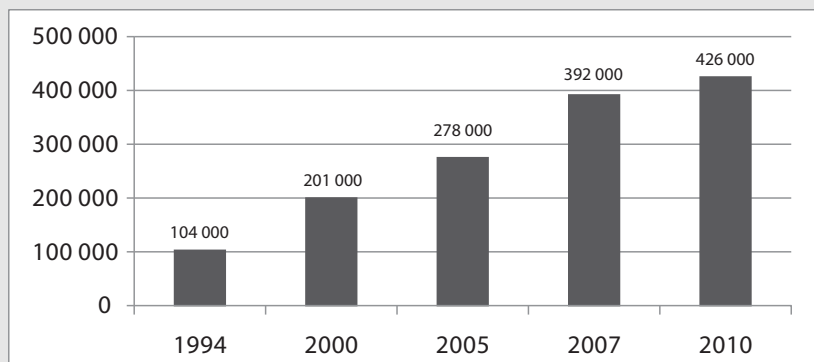
|             |      |           |                                                   |
|-------------|------|-----------|---------------------------------------------------|
| – česká     | 90,1 | – polská  | 0,5                                               |
| – moravská  | 3,6  | – německá | 0,4                                               |
| – slezská   | 0,1  | – romská  | 0,1                                               |
| – slovenská | 1,8  | – jiné    | 3,4 (např. řecká, maďarská, bulharská, ruská aj.) |

Tato procenta se týkají „domácích“ národností, avšak etnickou skladbu populace ČR dotvářejí ještě **cizinci**, tj. osoby, které nemají české státní občanství, ale žijí u nás (s trvalým nebo dlouhodobým povolením k pobytu). Je to celkem 426 749 cizinců, mezi nimiž jsou nejpočetnější (podle oficiálních údajů Českého statistického úřadu k 31. 5. 2010):

|             |         |           |         |
|-------------|---------|-----------|---------|
| – Ukrajinci | 132 015 | – Rusové  | 30 897  |
| – Slováci   | 73 448  | – Poláci  | 19 273  |
| – Vietnamci | 61 176  | – ostatní | 117 991 |

Zároveň je nutno vzít v úvahu, že počet cizinců v ČR se od vzniku samostatného státu (1993) každoročně zvyšuje:

### Nárůst počtu cizinců v ČR



<sup>5</sup> Zde se opíráme o data ze *Sčítání lidu, domů a bytů* provedeného v roce 2001. Údaje z nejnovějšího sčítání obyvatelstva (2011) nejsou v době dokončení této knihy k dispozici.

Jak je z těchto údajů patrné, etnická struktura ČR je dosti pestrá. Stále však patříme spíše k těm zemím, které jsou **etnicky homogenní** (asi 95 % obyvatel je národnosti české/moravské/slezské), na rozdíl od některých jiných zemí Evropy nebo od USA či Kanady. Např. pokud jde o podíl cizinců, ti u nás tvoří jen necelých 5 % celkové populace, kdežto ve Švýcarsku je to 20 %, v Rakousku a Německu 9 %, ve Francii 6 % atd.

Podstatným znakem etnika je zpravidla společný **jazyk** a většinou i společné **teritorium**. V případě jazyka to znamená, že příslušníci určitého etnika mluví tímž jazykem – např. Maďaři maďarsky, Švédové švédsky apod. Jazyk je tedy rozlišovacím znakem etnik. Avšak není tomu tak vždy. Existují četné případy, zejména u jazyků nejvíce ve světě rozšířených, že jeden jazyk užívají různá etnika. Zvlášť zřejmé je to v případě španělštiny, kterou mluví tak odlišná etnika, jako jsou Španělé v Evropě, Peruánci v Jižní Americe, Hispanoameričané v USA aj. Podobně je tomu v případě angličtiny nebo francouzštiny, kterou mluví jak příslušná etnika v evropských zemích, tak mnohá kulturně odlišná etnika v Africe a Asii, v bývalých koloniích Francie a Velké Británie.

**Kolik etnik existuje v Evropě a ve světě?** Přesný počet etnik zastoupených ve více než 6 miliardách obyvatelstva Země není znám. Pokud by se bralo v úvahu jazykové hledisko, pak se počet jazyků ve světě odhaduje na přibližně 5000, čemuž by odpovídal i počet etnik. A protože ve světě existuje 194 suverénních států, je zřejmé, že v některých státech žije více etnik – jsou to **multietnické státy** (např. Rusko, na jehož území žije několik desítek příbuzných i velmi odlišných etnik).

V Evropě, která má přes 700 milionů obyvatel, žije asi 80 etnik s různým počtem příslušníků – od největších etnických skupin (Rusové, 120 mil.; Němci, 82 mil.; Francouzi, 60 mil.) až po nejmenší etnika (Frísové, asi 400 000; Lužičtí Srbové, asi 60 000; Laponci, asi 40 000). Jejich zastoupení v jednotlivých státech je podrobně popsáno českým etnologem L. Šatavou (1994) a vyplývá z něho, že v Evropě neexistuje stát (snad s výjimkou Islandu), v němž by žilo pouze jedno etnikum. Většina evropských států je tedy **etnicky nehomogenní**, což představuje pro multikulturní výchovu složitou situaci.

Vymezení jednotlivých etnik a jejich znaků je kromě jazykových faktorů komplikováno ještě jinak: V běžném povědomí i v některých odborných výkladech se ztotožňuje pojem „etnikum“ s pojmem „národnost“. K tomu se přidružuje pojem „národnostní menšina“, jenž se také zčásti překrývá s pojmem „etnikum“ – takže tuto komplikaci je nutno objasnit.

## Národ, národnost, národnostní menšina

S pojmem „národ“ – a s termíny od něj odvozenými – jsou spjaty velké nesnáze. Samozřejmě jsou určitá vymezení pojmu „národ“ a určitá kritéria pro toto vymezení ve vědeckých teoriích vytvořena. Je zajímavé, že již před více než 300 lety podal definici pojmu národ na etnickém principu velký pedagogický myslitel J.A. Komenský:

- ***Co jest národ? Národ jest množství lidí zrozených z téhož kmene, bydlících na témže místě ve světě (jakoby ve společném domě, který nazývají vlastí), užívajících téhož zvláštního jazyka a spojených týmiž svazky společné lásky, svornosti a snahy o dobro obecné.*** (J. A. Komenský, *Štěstí národa*, 1659)

Pro účely multikulturní výchovy se zdá být vhodné sociologické vymezení, zavádějící určitá definiční kritéria – podle *Velkého sociologického slovníku* (1996, sv. 1, s. 668–669) je národ vymezován takto:

- **Národ je osobitě a uvědoměle kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území.**

K této definici se uvádějí tři typy kritérií, jimiž jsou národy vymezovány:

- 1) **Kritéria kultury:** *Spisovný jazyk* (především u národů Evropy) nebo *společné náboženství* (např. u národů Blízkého východu) nebo *společná dějinná zkušenost*.
- 2) **Kritéria politické existence:** Národy mají buď vlastní *stát* nebo *autonomní postavení* v mnohonárodním či federativním státě (např. národ český a národ slovenský v bývalém Československu).
- 3) **Psychologická kritéria:** Subjekty národa (jednotlivci) sdílejí *společné vědomí* o své příslušnosti k určitému národu.

Ve většině případů se všechny tři typy kritérií kombinují, tj. národy lze vymezovat zároveň kulturně, politicky a psychologicky, a jednotlivá kritéria se mohou projevovat silněji nebo slaběji či mohou dokonce chybět. Tak třeba český národ nebo polský národ mají svůj spisovný jazyk a dějinnou zkušenost, mají vlastní stát a také společné vědomí svých subjektů o vlastní národní identitě. Avšak pokud jde o kritérium „společné náboženství“, to není konstitutivním

prvkem u českého národa, kdežto v případě polského národa (s 92 % populace hlásící se k římsko-katolickému náboženství) je.

*Príslušnost k národu není jen otázka objektivních znaků (např. společný mateřský jazyk aj.), ale také subjektivního vědomí jednotlivců: Patříme k národu především proto, že máme **pocit skutečné vnitřní sounáležitosti s národem**, s jeho historií, s jeho tradicemi a zvyklostmi, i s vůlí tuto příslušnost k národu deklarovat.*

Historický vývoj a současná existence národů je spjata se snahami či bojem za **národní samostatnost (národní sebeurčení)**. I dnes jsme svědky existence občanských hnutí usilujících o národní samostatnost – např. v Evropě Korsičané, Baskové či v Kanadě Quebečané. **Pro multikulturní výchovu představuje existence národů velice problematickou záležitost:**

Na jedné straně stojí radikální názory o tom, že v období globalizace je národ přežitá kategorie, jakési historické haraburdí, které nemá oprávnění pro svou existenci v soudobé civilizaci. Někteří současní politikové a žurnalisté považují samostatné národní státy, vlastenectví, národní zájmy apod. za anachronismus, za přežitek, který prý nemá v moderní globalizované společnosti, resp. v integrované Evropské unii, své opodstatnění.

Na druhé straně je nespornou realitou fakt, že **existence národů a vědomí národní identity pokračuje s překvapující houževnatostí a vůbec nejeví příznaky nějakého odumírání**. Silná národní identita se projevuje dnes i ve srovnání s propagovanou „evropskou identitou“ v zemích Evropské unie. Výstižně vyjadřuje významnost národa a národní identity český sociolog F. Zich (1999, s. 446):

*Vědomí národa, národní příslušnosti žije a představuje reálnou hodnotu v duchovním životě lidí, určující jejich činy. Národní kultura, jazyk, tradice, způsob života, společenský a politický systém, ale i hospodářství představují něco, co lidé sledují a s čím se v té či oné míře identifikují ... V tomto smyslu je reálný nejen národní stát a nacionalismus, ale nelze zřejmě považovat ani národy jen za imaginární záležitost. Naopak, přes veškerou obtížnost při jejich definování představují v současném světě reálné sociální a politické síly schopné působit aktivně na soudobé společenské procesy.*

S pojmem národ úzce souvisí jiné dva pojmy, s nimiž se setkáváme i v teorii multikulturní výchovy – jsou to pojmy „národnost“ a „národnostní menšina“:

**Národnost** je obvykle chápána jako příslušnost k určitému národu nebo etniku. OSN doporučuje zjišťovat národnost obyvatelstva na základě tohoto širo-

kého vymezení: „*příslušnost ke skupině osob se společným původem, kulturou, případně jazykem, náboženstvím nebo jinou charakteristikou, které ji odlišují od ostatní populace*“. Tak je tomu i v českém prostředí, kde se kategorie „národnost“ používá i v demografických, sociologických a školských statistikách. Je jasné, že se tu jedná o národnost buď ve významu „příslušnost k národu“, nebo „příslušnost k etniku“ – i když hranice mezi těmito významy je v konkrétních případech nejasná. Např. část obyvatel České republiky se hlásí k slezské národnosti, u níž však jistě nejde o příslušnost k „slezskému národu“.<sup>6</sup>

S pojmy „národ“ a „národnost“ je spjat jeden závažný problém – totiž chápání národa buď ve smyslu etnickém, nebo ve smyslu politickém, jež se uplatňuje v různých zemích, resp. jazycích:

- 1) **Národ ve smyslu *etnickém* je soubor osob, obvykle se společným jazykem, společnou historií, tradicí a zvyky, společným územím a národním hospodářstvím.**
- 2) **Národ ve smyslu *politickém* je prostě společenství občanů určitého státu, tedy soubor osob se státní příslušností tohoto státu.**

A v tom se jednotlivé země výrazně odlišují:

- V českém jazyce a v dalších jazycích se pojmy „národ“ a „národnost“ spojují s etnickým pojetím, avšak nejsou ztotožňovány se státní příslušností.
- Ale v některých jazycích (angličtina, francouzština aj.) se tyto pojmy chápou ve smyslu politickém, jako synonymum státního občanství: v angličtině jsou výrazy „nationality“ a „citizenship“ vnímány jako synonyma. Čeští občané se proto často ocitají v rozpacích při vyplňování různých zahraničních formulářů, např. žádostí o víza, nevědí, zda v rubrice „nationality“ mají vyplnit státní občanství nebo faktickou (etnickou) národnost.

Z toho vyplývají také potíže při **zjišťování národností v té které zemi**. Ve smyslu „národa/národnosti politické“ je záležitost jednoduchá: Kritériem je státní občanství, jež je podloženo nějakým právním dokumentem a je to tedy

---

<sup>6</sup> V instrukcích pro *Sčítání lidu, domů a bytů 2011* se píše: **Národnost**. Údaj o národnosti uvede každý podle svého rozhodnutí. Národností se rozumí příslušnost k národu, národnostní nebo etnické menšině. Pro určení národnosti není rozhodující mateřská řeč ani řeč, kterou respondent převážně užívá nebo lépe ovládá.

ověřitelný objektivní znak. Např. ve Francii jsou považováni za „Francouze“ všichni ti, kdo mají francouzské státní občanství – tedy i etničtí Alžířané, Marokánci či jiní Afričané. Složitější je zjišťování „národnosti etnické“: V demografických sčítáních obyvatelstva se používá tzv. *deklarativní metoda*, tj. jednotlivým obyvatelům se dá možnost, aby sami prohlásili, k jaké národnosti (tj. etniku) se hlásí (viz poznámka 6). Zohledňuje se tím skutečnost, že národnost není jen objektivní kategorie, ale i **subjektivní postoj** každého jednotlivce:

*Príslušnosť k národu není jen otázka objektivních znaků (např. mateřský jazyk aj.), ale především **pocit skutečné vnitřní sounáležitosti s národem**, s jeho historií, s jeho tradicemi a zvyklostmi, i s vůlí tuto příslušnost k národu deklarovat. Národ je tedy třeba chápat také jako soubor lidí, kteří mají vůli svou sounáležitost s národem prohlásit.*

### Národnostní menšina

Jsou-li problémy s vymezením „národnosti“, pak ještě komplikovanější je pojem „národnostní menšina“. Oficiálně se v evropských zemích chápe tento pojem ve smyslu tzv. *autochtonní (domácí, původní) národnosti* a nezahrnuje skupiny nových imigrantů. Tak např. v německé legislativě jsou uznávány jako národnostní menšiny Dánové, Frisové, Lužičtí Srbové, Romové (tedy „původní“ etnické skupiny), ale nikoliv mnohem početnější Turci a další skupiny imigrantů, kteří přišli do Německa až v posledních desetiletích.

**V ČR je národnostní menšina definována** zákonem č. 273/2001 Sb., §2 velmi přesně takto (zde uvedeno zkráceně):

- 1) *Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početnou menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury.*
- 2) *Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.*

**Které národnostní menšiny v ČR máme?** Je možno vycházet z oficiálního uznání těch menšin, kteří mají své zástupce v *Radě pro národnostní menšiny*. Je

to poradní orgán vlády ČR, působící od roku 2001, který zastupuje těchto 11 menšin: bulharskou, chorvatskou, maďarskou, německou, polskou, romskou, rusínskou, ruskou, řeckou, slovenskou, ukrajinskou. Jsou to národnostní menšiny, které se „historicky vytvořily“ (podle výše citovaného zákona), a tedy mezi ně nejsou počítáni např. Vietnamci a jiní imigranti, ačkoliv početně převyšují většinu z vyjmenovaných národnostních menšin. Uplatňuje se tedy obdobný princip jako v Německu.

### ***Jak v tom mají mít učitelé a žáci jasno?***

Je to opravdu komplikovaná situace. Většina odborníků v etnologii a kulturní antropologii zastává stanovisko, že vymezení národnostní menšiny jako pouze autochtonní („domácí“) skupiny je příliš úzké. Za vhodnější je pokládán termín **etnická menšina** (*ethnic minority*).<sup>7</sup> Tento termín pokrývá každou skupinu obyvatel určité země, která v ní nepatří k většinové (majoritní) populaci. Takže v ČR jsou etnickou skupinou např. Číňané, ačkoliv nejsou (z hlediska legislativy) národnostní menšinou ve zmíněném autochtonním smyslu.

U nás se touto problematikou zabývá etnolog L. Šatava na Filozofické fakultě UK, který o národnostních (resp. etnických) menšinách v Evropě vydal obsáhlou knihu (1994). Konstatuje v ní (s. 16–21), že výraz „národnostní menšina“ bývá užíván k tomu, aby bylo možno zařadit pod jeden „střešní termín“ všechny typy a kategorie etnických společenství s výjimkou národů s vlastním státem. Lze rozlišit tři typy národnostních menšin:

- *Etnika, která nemají vlastní národní stát*, jsou to např. Baskové a Katalánci ve Španělsku, Rusíni na Ukrajině, nebo Laponci v Norsku či Švédsku.
- *Etnika sídlící na území jiného státu, než je jejich vlastní národní stát*, např. maďarská menšina na Slovensku, švédská menšina ve Finsku.
- *Specifické případy na rozhraní etnických/náboženských/rasových skupin*. V České republice jsou to Židé a Romové. Protože s těmito skupinami jsou spojeny určité nejasnosti, pokud jde o multikulturní výchovu (nejen u nás), zastavme se u nich krátce.

<sup>7</sup> V této oblasti panuje terminologická nejednotnost: např. v školském zákonu č. 561/2004 Sb. je používán termín „národnostní menšina“, kdežto v RVP ZV (2005) se používá termín „menšinové etnikum“ a „národnostní skupina“.

### RÁMEC (3): ŽIDÉ A ROMOVÉ – NÁRODNOSTNÍ NEBO RASOVÁ MENŠINA?

**Židé** jsou různými odborníky a správními institucemi chápáni nejednoznačně:

- Podle demografických hledisek obvykle nejsou považováni za národ či národnost, a proto ani při sčítání obyvatel ČR v roce 2001 v něm nebyli Židé zahrnuti jako národnost.
- Na druhé straně etnolog L. Šatava (1994) uvádí Židy mezi národnostními menšinami žijícími v Československu a v dalších 32 evropských zemích. Např. největší počet Židů žije ve Francii (650 000) a ve Velké Británii (410 000).
- Oficiální *Pravidla českého pravopisu* (2005) rozlišují psaní „židé“ (podle náboženského vyznání) a „Židé“ (v etnickém smyslu).

**Romové** jsou rovněž chápáni nejednoznačně, buď jako etnická skupina, nebo jako rasová skupina:

- Část odborníků považuje Romy za etnikum, resp. za národnost: Také v demografických sčítáních lidu se příslušníci romské komunity mohli hlásit k „romské národnosti“ (viz v rámci 1).
- Podobně v etnografickém pojetí (L. Šatava, 1994) jsou charakterizováni Romové (Cikáni) jako specifické etnické společenství, kterému sice chybí určité znaky v obvyklém pojetí národa či národnosti, avšak které se vyčleňuje na základě kulturních specifik, osobité historie aj.
- V dosud u nás nejdůkladnější publikaci o Romech (*Romové v České republice*, 1999) je kladena zásadní otázka, zda vůbec Romové jsou (či do budoucna zůstanou) etnickou menšinou, jestliže mají výrazně oslabenou vlastní etnickou a kulturní identitu, většinou již nemluví romsky apod. Zároveň jsou charakterizováni jako „*antropologicky i způsobem života odlišná skupina*“ (s. 95).
- Mnozí jiní odborníci, žurnalisté a představitelé romských organizací považují Romy za rasovou skupinu. Mluví se o rasové diskriminaci Romů, o rasovém násilí vůči Romům apod. Dokonce se píše o českých žácích základní školy jako o „rasistech“ ve vztahu k Romům (Svobodová, 1998). Zřídka však nalezneme přesnější vymezení romské populace jakožto rasy ve smyslu

antropologickém (pouze Bakalář, 2004). Ovšem zároveň se antropologické kritérium (tělesné znaky) běžně užívá např. v policejních zprávách týkajících se Romů, označovaných za občany „snědé barvy pleti“ apod.

Multikulturní výchova se musí vypořádávat s mnoha případy konfliktů vyvolávaných situací mezi národnostními menšinami. V Evropě má jen několik států homogenní populaci, tj. nevyskytují se v nich téměř žádné nebo jen početně slabé národnostní menšiny – taková situace je např. na Islandu, v Portugalsku či Irsku. Ve všech ostatních zemích se vyskytují národnostní menšiny, mnohdy velmi početné – např. Slovensko s asi 11 % maďarské populace a s asi 5–9 % romské populace nebo Estonsko s asi 20 % ruské populace. Problémy vznikají z toho, že v jednotlivých zemích existuje různá míra uznávání práv týkajících se etnické, jazykové a kulturní odlišnosti národnostních menšin.

Vedle toho nacházíme v Evropě i jinde ve světě řadu případů, kdy se **určité etnikum samo považuje za národ, avšak stát, ve kterém jeho příslušníci žijí, je za svébytný národ neuznává.** To je třeba případ **Korsičanů** – obyvatel ostrova Korsika v Středozemním moři, jenž je součástí Francie. Toto etnikum vzniklo smíšením starověkých kmenů s Římany a jazyk Korsičanů je dnes považován za dialekt italštiny. Avšak ostrov se dostal do mocenské sféry Francie, která odmítá uznat Korsičany za národ, natož udělit jim samostatnost, o kterou již po léta usilují korsičtí separatisté.

### Didaktická aplikace: Rusíni stavějí v Česku

Asi každý český žák a student ví o tom, že u nás pracují tisíce Ukrajinců na stavbách domů, továren apod. Mnohdy je potkávají cestou do školy anebo je mohou vidět na stavbách, dokonce i o nedělích či svátcích – tyto dělníky, pracující u nás často za nízké mzdy, jež pro ně ale znamenají mnoho. Tito Ukrajinci hovoří příbuzným slovanským jazykem. Ale jsou to opravdu všechno Ukrajinci?

Zde se nabízí učitelům příležitost, aby vysvětlili skutečnou etnickou situaci těchto lidí: *Velká část těchto „gastarbeiterů“ nejsou etničtí Ukrajinci, nýbrž Rusíni.* Oficiálně, podle státní příslušnosti, jde o občany Ukrajinské republiky. Tento

stát totiž neuznává Rusíny jako svébytnou národnost, ačkoliv jde o etnickou skupinu v počtu téměř 1 milionu osob. Žijí na území sousedícím s východní hranicí Slovenska a nazývaném historicky **Podkarpatská Rus** (s rozlohou asi 1/6 České republiky). Je to země s krásnou přírodou, ale s velmi nízkou životní úrovní – proto z ní odchází mnoho lidí, i vzdělaných, pracovat na stavby a do podniků v Česku a jinde.

Učitelé mohou žákům vysvětlovat, že tato země patřila v období mezi dvěma světovými válkami k Československu a z té doby pocházejí skvělá literární díla českých spisovatelů, kteří popsali toto specifické etnikum a jeho zemi – Ivan Olbracht (*Nikola Šuhaj loupežník, Golet v údolí*), Karel Čapek (*Hordubal*), Jaromír Tomeček (*Stříbrný lipan*) a další. Učitelé mohou také připomenout, že Rusíni – podobně jako Lužičtí Srbové v Německu – jsou případem etnika, které si přes nesčetný útlak ze strany velkých národů v průběhu dějin zachovalo svou identitu, svůj jazyk, a také vřelý vztah k Čechům, s nimiž je kdysi spojovaly určité vztahy. – O historii a současnosti Rusínů informuje kniha I. Popa „*Podkarpatská Rus*“ (Praha, Libri, 2005).

V teorii a praxi multikulturní výchovy se však setkáváme ještě s dalšími důležitými pojmy – řada z nich se váže ke klíčovému pojmu kultura.

## Kultura, kulturní vzorce

Nějaké univerzální vymezení pojmu „kultura“ není vytvořeno, ale v zásadě lze rozlišit dvě různá pojetí kultury:

- *Podle širšího pojetí zahrnuje pojem kultura všechno, co vytváří lidská civilizace* – tedy jednak *materiální výtvo*ry lidské činnosti, jako jsou např. obydlí, nástroje, oděvy, průmysl, dopravní a telekomunikační systémy a další, jednak *duchovní výtvo*ry lidí, jako je umění, náboženství, morálka, zvyky, vzdělávací systémy, politika, právo aj.
- *Podle užšího pojetí (uplatňovaného v interkulturní psychologii) je pojem kultura vztahován spíše k projevům myšlení a chování lidí* – kulturou určitého společenství se tedy míní jeho zvyklosti, symboly, způsoby komunikace a společenské rituály, sdílené hodnotové systémy, předávané zkušenosti, zachovávaná tabu.

Můžeme zde uvést některé definice charakteristické pro obě pojetí:

- **Kultura je souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě (a) výtvorů lidské práce, (b) sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), (c) idejí (kognitivních systémů) (d) institucí organizujících lidské chování. (Velký sociologický slovník, sv. 1, 1996, s. 548–549).**

Jinou, jednodušší definici kultury uvádí americký antropolog R. F. Murphy (1998, s. 32):

- **Kultura je celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím.**

Je nutno připomenout, že k pojmu kultura se váže řada pojmů a teorií, které mají svůj základ v různých disciplínách. Pro multikulturní výchovu mají největší důležitost tyto koncepty:

**Kulturní pluralita** je teoretický princip, podle něhož se uznává, že jednotlivá společenství (národy, etnika, kmeny, rasy, náboženské skupiny) mají své specifické kultury, které je nutno považovat za zcela rovnocenné. Proto je třeba tolerovat způsob života cizích společenství a respektovat existenci odlišných hodnot a norem. Není tedy oprávněné považovat kulturu určitého společenství za primitivní či barbarskou jen proto, že neodpovídá např. kultuře ekonomicky vyspělých evropských národů. Uznání tohoto principu bývá označováno též jako teorie **kulturního relativismu**, který je charakterizován V. Soukupem (2000, s. 204) takto:

- **Kulturní relativismus je teoreticko-metodologický přístup ke studiu kulturních jevů předpokládající, že jednotlivé kultury představují jedinečné a neopakovatelné sociokulturní systémy, které je možno popsat a pochopit pouze v kontextu jejich vlastních hodnot, norem a idejí.**

Opakem kulturního relativismu je **etnocentrismus**, což je tendence poznávat, hodnotit a interpretovat okolní svět jen z perspektivy kultury vlastního etnického společenství. Je známo z historie, že už antičtí Římané uplatňovali

etnocentrismus, protože všechna okolní etnika – zejména Kelty a Germány – považovali za barbary a jejich kulturu za méněcennou ve srovnání s kulturou Říma. Avšak není nutno obracet se k historii, neboť etnocentrické postoje se projevují i v dnešních společnostech, a to i v oblasti vzdělávání. Např. ve školních učebnicích „velkých“ zemí (z hlediska počtu obyvatel) se projevují etnocentrické tendence v tom, že jsou zaměřeny svým obsahem převážně na vlastní zemi a jiné země hodnotí povýšeně, z hlediska své vlastní kultury. Bylo to prokázáno např. analýzou amerických učebnic a jejich výkladem o zemích Asie (Průcha, 2001).

V souvislosti s pojmem kultura se často objevuje ještě další termín, a to „kulturní vzorce“ nebo také „kulturní standardy“. Tento pojem má pro multikulturní výchovu rovněž vysokou důležitost, neboť poznávání kulturních vzorců umožňuje žákům blíže se seznamovat s jinými etniky a národy.

- **Kulturní vzorce (standardy) jsou způsoby chování, hodnot a norem, komunikačních zvyklostí, které jsou charakteristické pro určité etnikum nebo kulturu určité země. Jsou generačně předávány a udržují se trvale v historickém vývoji.**

Jak dále uvidíme, kulturní vzorce jsou tím, co spoluvytváří tzv. **národní charakter** (k tomu dojdeme v kapitole 6). Poznávání a respektování kulturních vzorců je zvláště důležité pro některé profese – např. pro učitele. Dnes se čeští učitelé setkávají ve svých třídách s žáky z rodin cizinců, kteří se chovají podle standardů své původní kultury. Uvedu k tomu příklad z praxe – jde o výpověď jednoho učitele v městě Louny:

#### **RÁMEC (4): CHOVÁNÍ RODIČŮ – CIZINCŮ K ČESKÝM UČITELŮM**

*Ve své práci se s dětmi cizinců setkávám v poslední době často. Jsou to především děti z bývalého východního bloku – z Ruska, Kazachstánu, Ukrajiny, Arménie i Vietnamu a Číny. Snažím se vžít do jejich pocitů a podle možnosti jim pomáhat překonávat problémy, se kterými se tady setkávají. Nejedná se jen o jazykové bariéry, ale i o jiné zvyky, odlišný školský systém a podobně. Přicházejí z poměrně většinou chudších a jsou na rozdíl od většiny našich dětí skromné a vděčné za každou*

*pomoc, radu a povzbuzení. Jejich rodiče svůj vděk dávají často najevo tak, že nás přivádějí do rozpaků.*

*Vzpomínám na jednu vietnamskou rodinu. Děti – děvče a chlapec – nastoupily na první stupeň naší školy. Jejich jména jsme nedokázali ani vyslovit. Tatínek a maminka patřili k častým návštěvníkům školy a bylo vidět, že mají radost ze školních pokroků dětí. Před vánočními svátky nás navštívil tatínek, přinesl dva krásně zabalené balíčky a kouzelnou češtinou nám děkoval za všechno, co jsme pro jejich děti udělali. Bránili jsme se s kolegou, jak to jen šlo. Pan otec nám ale donekonečna vysvětloval, že je to takový jejich zvyk – dávat dárky těm, jichž si váží. Překvapení to pak bylo, a jaké! V obou balíčcích byly klobouky pro nás i naše manželky. Byly to nezapomenutelné Vánoce.*

(Zkráceno podle publikace *Cizinci tu nejsou cizí! (?)*, 2004)

## Rasy a rasismus (skutečný a domnělý)

Život v České republice se po roce 1989 výrazně změnil nejen politicky a ekonomicky, ale také co do etnické a rasové struktury obyvatelstva. Zatímco dříve se Češi zřídka mohli setkávat s lidmi jiné rasy než bílé, dnes se u nás zejména ve městech vyskytují Vietnamci, Číňané, černoši z USA i z Afriky, Korejci, Mongolové aj. Rasová odlišnost už není vnímána jako exotická zvláštnost.

**Rasa** je pojem používaný v biologii člověka a především ve fyzické antropologii již dlouho. Historicky se vyvinul v souvislosti s rozvojem srovnávací anatomie, kdy věda objevovala a upřesňovala, že lidský rod (*homo sapiens*) není jednotný, nýbrž se odlišuje určitými anatomickými znaky, jako je barva kůže, vlasů a očí, tvar lebky a obličej, výška a tělesné proporce. Vytvořila se antropologická teorie lidských ras či plemen, k jejímuž rozvoji významně přispěl český antropolog Aleš Hrdlička (1869–1943).

V antropologické teorii ras se uplatňuje třídění lidstva – **rasová taxonomie** – převážně podle somatických (tělesných) příznaků. Jako základní rasové skupiny (lidská plemena) jsou rozlišovány

- **rasa europoidní** (k ní patří Češi a jiní Evropané, ale také např. Indové),
- **rasa mongoloidní** (Číňané, Korejci, američtí indiáni aj.),
- **rasa negroidní** (většina Afričanů, černoši v USA, Brazílii aj.).

V současném počtu více než 6 miliard obyvatel Země je nejpočetněji zastoupena rasa mongoloidní, po ní rasa europoidní a nejméně početná je rasa negroidní (podrobněji o rasách v pracích antropologa J. Wolfa, 2000, 2004). Ve stručnosti lze rasy vymezit takto:

- **Rasy (plemena) jsou velké skupiny lidí s charakteristickými tělesnými znaky, které jsou dědičné, vytvořily se vlivem přírodního prostředí a vznikly původně v určitých geografických teritoriích: europoidní plemeno v Evropě a na Blízkém východě, negroidní plemeno v Africe, mongoloidní plemeno v Asii.**

Původní geografické rozmístění plemen se v historickém vývoji značně změnilo přesídlováním příslušníků ras do jiných teritorií. Nejpatrnější je to na americkém kontinentu, kam se po původním obyvatelstvu mongoloidní rasy (indiáni a Eskymáci) postupně přemísťovali lidé europoidní rasy (Evropané), a ti zase uskutečňovali nedobrovolné osídlování kontinentu lidmi negroidní rasy (černoští otroci z Afriky). Přes všechny mohutné přesídlovací vlny a přes početné křížení plemen si však dodnes lidské rasy uchovávají zcela zřetelné znaky.

**Pojem „rasa“ v biologicko-antropologickém pojetí je jakožto vědecký pojem zcela neutrální** – každý z nás patří k určité rase, jako každý z nás patří k určitému pohlaví. Zároveň v průběhu dějin docházelo a stále dochází k intenzivnímu **míšení ras**, tj. přibývá dětí rasově rozdílných rodičů. V některých zemích, např. v Brazílii, tvoří v populaci 160 milionů obyvatel asi 40 % populace *mulati* (míšenci bílého a černého plemene), *mestici* (míšenci bělocha a indiána) a *kajoti* (míšenci mulata a mestice). Podobná je situace i v jiných zemích amerického kontinentu (kde jsou míšenci označováni jako *kreolové*) a také v Evropě přibývá míšenců různých ras.

Pro teorii a praxi multikulturní výchovy je důležité vědět, že kromě třídění ras ve fyzické antropologii existuje ještě pojetí ras v kulturní antropologii, sociologii, interkulturní psychologii a filozofii, které není založeno na anatomických kritériích klasifikace, nýbrž je odvozováno z psychologických a kulturních fenoménů – ze vzorců chování, z inteligence, z jazykových a náboženských charakteristik aj. Je v tom mnoho nejasného, zejména není spolehlivě vysvětleno, jaký je vztah mezi biologickými znaky příslušníků určité rasy a jejich psychologickými charakteristikami. Např. existují četné kontradiktorní teorie o rozdílech v in-

telektových schopnostech Afroameričanů (černochoů v USA) ve srovnání s bělošskými Američany a o tom, jaký dopad to má na vzdělávání osob obou rasových skupin (o tom podrobněji Průcha, 2009).

### ***Jak vyučovat o rasismu v multikulturní výchově***

V současné době se často mluví o rasismu, o rasové diskriminaci apod. Samozřejmě i v rámci multikulturní výchovy ve školách k tomu učitelé musí zaujímat nějaká stanoviska, a proto je vhodné zde tuto záležitost objasnit:

*Co to vlastně je „rasismus“?* Existují desítky různých vymezení tohoto pojmu, z nichž mnohé mají nevědecký obsah. Ovlivňují jej emocionální a politické postoje a oslabuje se racionální složka významu toho pojmu. Pokud budeme vycházet ze striktně vědeckého obsahu pojmu, můžeme jej objasnit takto:

- Příslušníci každé rasové skupiny vnímají a uvědomují si specifické charakteristiky své vlastní skupiny a odlišnosti od vlastností jiných rasových skupin. Toto vnímání rasových odlišností vedlo k vytvoření poměrně stabilních sociálně psychologických stereotypů a postojů. Je to přirozený a nikoli negativní jev. **Rasismus je souhrnné označení pro takové jednání, které překračuje pouhé vnímání rasových odlišností a přetváří se v nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy, jež se projevují v diskriminaci, v agresivním chování (verbálním nebo fyzickým) či násilí.**

V současné době se v České republice setkáváme s tím (jak to prezentují hlavně média), že se pojem „rasismus“ užívá nadbytečně a nepřesně. Různé stereotypy a předsudky, které Češi mají vůči některým etnickým skupinám (Romům, Vietnamcům aj.), jsou paušálně označovány za projevy rasismu či rasové diskriminace. To je však nesprávné, neboť rasová diskriminace se fakticky vyskytuje až tehdy, když dochází k nějakému jednání, k činům poškozujícím příslušníky jiných etnických či rasových skupin.

**O rasismu se tedy může mluvit jen tam, kde dochází k přímému ohrožování jedné rasové skupiny ze strany jiné rasové skupiny.** Nelze však ztotožňovat rasismus s pocity sociální distance nebo nízké oblíbenosti příslušníků jedné rasy u příslušníků jiné rasy – to by pak asi většina obyvatel planety musela být prohlášena za rasisty. Dobře to vystihuje britský sociolog Anthony Giddens (1999), když konstatuje, že odmítavý postoj nebo i předsudek vůči jiné rase či kultuře ještě není rasismus – ten se projevuje až diskriminací, kdy jsou jedné

skupině lidí upírána práva a příležitosti, jimiž disponují druzí. Ilustruje to na příkladu:

*Jestliže nějaký běloch raději ustoupí od koupě domu v převážně černošské čtvrti, nemusí to být výrazem jeho nepřátelského postoje k černochům, ale jen obavy z toho, že tržní cena nemovitostí v této oblasti bude klesat.*

Je ovšem třeba vidět, že rasismus v pravém slova smyslu má mohutnou ideologickou základnu. Od 19. století až do současnosti se rasistické teorie více či méně zřetelně prosazují v četných filozofických a politických programech a hnutích – jak to bylo až do zrůdných důsledků dovedeno v ideologii a činnosti německého nacismu zaměřeného proti „židovské rase“ aj.

Pokud se rasistické postoje uplatňují ve vzdělávání, při uplatnění na trhu práce nebo v jiných sférách života společnosti, může docházet k **rasové diskriminaci**. Je to situace, kdy jsou příslušníci určité rasy, představující obvykle menšinu v celkové populaci země, znevýhodňováni ve srovnání s příslušníky většinové skupiny populace. Tomu mají zabránovat určité antirasistické programy, uplatňované i ve školách (viz v rámci 16).

## 2.3 Doporučené studijní zdroje pro multikulturní výchovu

Učitelé a jiní vzdělavatelé, kteří chtějí svou výuku multikulturní výchovy zakládat na vlastních studijních poznatcích, mohou sáhnout po následujících zdrojích, které jsem utřídil do skupin, od souhrnných prací až po speciální.

### Základní odborné zdroje

- *Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum* (Průcha, 2001) je u nás dosud jediná souborná publikace k danému tématu z pedagogického hlediska. Na ni navazuje *Interkulturní psychologie* (Průcha, 2004, 2. vyd. 2007) zaměřená na objasňování vlastností kultur, etnik a národů a na psychologické problémy jejich vztahů a soužití.
- Kniha *Interkulturní komunikace* (Průcha, 2010) pojednává o různých formách i potížích vyskytujících se v komunikaci lidí z rozdílných kultur. Zabývá se také speciálními problémy komunikace dětí cizinců (z rodin imigrantů) v českých školách.

- Etnickou situaci v naší zemi popisuje sborník *Menšiny a migranti v České republice* (Šišková, 2001). Pro širší rozhled je vhodná výborná encyklopedická publikace *Národnostní menšiny v Evropě* (Šatava, 1994) s přesnými údaji o všech etnických skupinách vyskytujících se v Evropě (mimo Ruska).
- Originální výzkumy v oblasti multikulturní výchovy provádí J. Hladík na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, zejména se zaměřením na *multikulturní kompetence* žáků základních a středních škol (Hladík, 2011; Hladík, Chudý, 2006).
- *Cizinci v České republice* (2001–2010) je přehledová publikace, kterou každoročně vydává Český statistický úřad. Obsahuje podrobná data o populacích cizinců (imigrantů) žijících u nás, o jejich zaměstnání, vzdělávání, kriminalitě aj.
- Významnou pomoc učitelům a jiným zájemcům poskytuje *Multikulturní centrum Praha* ([www.mkc.cz](http://www.mkc.cz)). Centrum má studijní knihovnu nabízející odbornou literaturu k problémům multikulturního vzdělávání, migrace a imigrantů, národnostních menšin aj. Centrum publikuje také příručky, např. *My a ti druhí: příručka pro multikulturní výchovu a vzdělávání v základní škole* (2003).

### **Zdroje k speciálním problémům multikulturní výchovy**

- O problémech týkajících se problematiky ras poskytují solidní informace knihy českého antropologa J. Wolfa, zejména *Lidské rasy a rasismus* (Wolf, 2000) a *Antropologie pro každý den* (Wolf, 2004).
- Početná je již dnes literatura vztahující se k romskému etniku a problémům vzdělávání romských dětí. Je možno doporučit zejména *Vzdělávání Romů* (Šotolová, 2000) a *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém* (Balvín, 2004). Pochopit romskou mentalitu umožňují knihy *Psychologie Romů* (Bakalář, 2004) a *S Romy žít budeme – jde o to jak* (Říčan, 1998).
- Metodické návody a zkušenosti k vzdělávání romských dětí i dospělých lze nalézt v *Kabinetu multikulturní výchovy* působícím od roku 2002 na Pedagogické fakultě MU v Brně (<http://www.ped.muni.cz/wsocedu/kmv>). Vedoucí tohoto pracoviště J. Němec (2005) vydal užitečnou publikaci týkající se práce učitelů v přípravných třídách určených romským dětem a mládeži.
- Pomoc učitelům a jiným zájemcům poskytuje prostřednictvím kurzů také *Kabinet interkulturních studií* při katedře sociologie a andragogiky na Filozofické fakultě UP v Olomouci.
- Dostí nízká či zkršená je u českých žáků a studentů informovanost o kultuře muslimů. Vedle odborných publikací doporučuji učitelům velmi zajímavou

knihu *Závoj a džíny – Ženy v islámském světě* (Frouzová, 2005), která objasňuje skryté stránky životního stylu muslimských rodin, výchovy dětí apod.

### **Zdroje k realizaci multikulturní výchovy ve školách**

- Praktické a metodické zaměření má sborník *Multikulturní výchova v teorii a praxi* (Gulová, Štěpařová, 2004). Přímou pro práci učitelů může být užitečná publikace *Interkulturní vzdělávání II* (2005) s konkrétními náměty na edukační aktivity.
- Podobně knížka *Vzdělání a extremismus* (Demjančuk, Drotářová, 2005) obsahuje soubor „protipředsudkových cvičení“, jež mohou učitelé zařazovat v rámci multikulturní výchovy v občanské výchově či jinak.
- Modelové situace k procvičování interkulturních postojů, ve formě her pro žáky, obsahuje publikace *Výchova k toleranci a proti rasismu* (Šišková, 1998).
- Učitelé mohou pro multikulturní výchovu využít např. v zeměpisu či občanské výchově také různé zajímavé údaje o etnických menšinách čerpané z knih Šiškové (2001) a Šatavy (1994).

### **Zahraniční zdroje k multikulturní výchově**

Zahraniční literatura týkající se teorie, výzkumu a praxe multikulturní výchovy je velmi rozsáhlá a zde lze výběrově uvést alespoň některé zdroje:

- Na Slovensku se multikulturní výchovou zabývá profesor Erich Mistrík, který k tomuto tématu publikoval např. knihu *Slovenská kultura v multikulturalizme* (2005).
- Několik významných knih o multikulturní výchově publikoval kanadský odborník J. A. Banks (zejm. Banks, 2002; Banks & Banks, 2007). Tyto práce ovšem vycházejí ze situace v USA a Kanadě a nejsou přímo aplikovatelné na poměry v ČR a Evropě vůbec.
- Britský odborník R. Race v knize *Multiculturalism and Education* (2011) hodnotí možnosti a omezení ideologie multikulturalismu při aplikaci ve školním vzdělávání.
- Teorii a praxi multikulturní výchovy v různých zemích je věnován mezinárodní časopis *Intercultural Education*. Užitečné jsou další časopisy např. *Race, Ethnicity and Education* nebo *Journal of Cross-Cultural Psychology*.
- Informace o dalších knižních a jiných zdrojích pro multikulturní výchovu v zahraniční literatuře lze najít in Průcha (2001, 2004, 2007).

## 2.4 Podpora multikulturní výchovy v učebnicích

Kromě odborné literatury, z níž mohou učitelé čerpat teoretické poznatky k multikulturní výchově, je pro jejich práci důležité také to, jaké zdroje zaměřené na praxi výuky mohou používat. Tímto zdrojem jsou především učebnice, které samozřejmě slouží také žákům jako edukační médium. ***Jak zabezpečují školní učebnice výuku multikulturní výchovy?***

Podle RVP ZV, RVP G a dalších dokumentů je multikulturní výchova průřezovým tématem, které má být propojeno s obsahem různých předmětů. Proto by měla být podpora pro multikulturní výchovu poskytována zejména v učebnicích vlastivědy, občanské výchovy, zeměpisu, dějepisu a cizích jazyků. Dnes je u nás situace na trhu učebnic velmi pestrá, neboť pro jeden a týž předmět je vydáno několik učebnic z různých nakladatelství. Avšak kvalita didaktického zpracování učiva je v těchto učebnicích rozdílná, a to se týká i učiva o multikulturní výchově. Některé učebnice daných předmětů prezentují toto učivo velmi dobře a s ohledem na věk žáků, jiné jej uvádějí omezeně či nezajímavě pro žáky a některé jej neuvádějí vůbec.

Uvedu zde příklady učebnic základní školy, v nichž je podpora multikulturní výchovy pro žáky a učitele na velmi dobré úrovni. Jsou to většinou učebnice pro 2. stupeň základní školy, i když určité prvky multikulturní výchovy obsahují i některé učebnice vlastivědy pro 1. stupeň.

Nejdůkladněji a s velmi adekvátním ztvárněním je učivo týkající se multikulturní výchovy začleněno v ucelené řadě učebnic pro občanskou výchovu vydaných v SPN – Státním pedagogickém nakladatelství:

- **Občanská výchova pro 6. ročník základní školy** (Praha, SPN 1999, autoři: V. Dudák, R. Inquort, R. Mareda) má zařazena témata o kultuře a multikulturní situaci ve světě, jež jsou velmi podrobně a pro žáky zajímavě zpracována (s. 71–97). Je to zejména učivo **Člověk mezi kulturami**, v níž se žákům vysvětluje:

- kolik existuje kultur (kultury národní, kultury etnické),
- co jsou to kulturní vzorce chování,
- co je porozumění mezi kulturami.

Teoretický výklad je žákům zpřístupňován četnými příklady z životní praxe, např. o rozdílech v kulturních vzorcích společenského chování v Česku a v Japonsku apod.

- **Občanská výchova pro 7. ročník základní školy** (Praha, SPN 1999; autoři: L. Adamová, V. Dudák, R. Mareda, V. Ventura) obsahuje učivo o rasismu, o jeho příčinách, o antisemitismu, o náboženské netoleranci aj. V textu jsou uváděny konkrétní příklady rasové či etnické nesnášenlivosti: pronásledování Židů, Arménů, válka v Kosovu apod. Např.: „*V severní Americe byli netoleranci a zlobou bílých téměř vyhubeni indiáni, jejichž kulturu a přírodní moudrost začínáme až nyní dostatečně oceňovat.*“ (s. 159)<sup>8</sup>

V této učebnici jsou žákům předkládány také konkrétní příklady příčin etnických či rasových nedorozumění či konfliktů:

*Silným motivem rasismu je často obyčejná neznalost druhého národa nebo rasy. Jako příklad můžeme uvést konflikt, který měli v minulých letech čeští dělníci s vietnamskými učedníky. Češi si o nich mysleli, že jsou drzí, protože se při vytknutí pracovní chyby českým mistrům smáli. Mistrům však nikdo nesdělil, že ve Vietnamu se omluva vyjadřuje právě úsměvem.* (s. 157)

- **Občanská výchova pro 9. ročník základní školy** (Praha, SPN 1999; autoři: V. Dudák, P. Holčák, R. Mareda) objasňuje pojmy *národ*, *identita*, *diskriminace* *národnostních menšin*, *apartheid* a některé další. Velmi výstižně a přitom pro žáky přístupným způsobem vysvětluje, co je „*politické pojetí národa*“ a že etnikum není totéž co národ. K tomu je podán tento příklad týkající se Francie (s. 133):

*I když si třeba příslušníci bretaňského etnika (Bretaň je oblast na západním pobřeží Francie) uvědomují odlišnost svého etnického původu od příslušníků alsaského etnika (Alsasko-Lotrinsko je oblast při hranici s Německem), v obou případech vám na otázku, jaká je jejich národnost, odpoví, že francouzská. Stejně vám ale odpoví např. i alžírský přistěhovalec, který ve Francii žije a po splnění určitých zákonných podmínek získá francouzské občanství. Zkrátka národy, které se definují v první řadě politicky a nikoliv svým etnickým původem, nekladou takový důraz na rozdíl mezi příslušností k určitému etniku a příslušností ke státu.*

<sup>8</sup> V této a dalších učebnicích se používá výraz „indiáni“ s malým začátečním písmenem – to může být matoucí pro žáky, kteří se učí, že jména příslušníků národů, etnik a kmenů se píše s velkým písmenem. Ovšem u slova „indiáni“ jde o jméno příslušníků antropologické skupiny (rasy), podobně jako u slov „běloši“ a „černoši“. Jména jednotlivých indiánských kmenů se samozřejmě píše s velkým písmenem, např. Apači, Kečuové, Irokézové aj.

Kromě učebnic pro občanskou výchovu je učivo pro multikulturní výchovu začleněno také v některých učebnicích zeměpisu, přírodopisu či prvouky:

- **Zeměpis 7. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia** (Praha, Fraus 2005; autoři: J. Dvořák, A. Kohoutová, P. Taibr) má např. v tématu *Amerika* učivo, v němž se objasňuje různorodá etnická a rasová skladba obyvatelstva tohoto kontinentu. K tomu se uvádí o rasismu (s. 53):

*Amerika, zvláště pak Severní, se nadlouho potýkala s rasismem. V současné době se, především ve Spojených státech, projevy rasismu postihují a trestný může být i termín „černocho“.* Správné označení je Afroameričan.

- **Současný svět. Učebnice zeměpisu pro základní školy a víceletá gymnázia** (Praha, Nakl. České geografické společnosti 2004; autoři: J. Herink, V. Valenta a kol.) obsahuje ve srovnání s jinými učebnicemi nejširší učivo k multikulturní výchově. Je zde podán přehled lidských ras, národů, jazyků a náboženství ve světě, doplněný mapami, grafy a obrázky. K tomu se vážou otázky a úkoly pro žáky. Ztvárněné učivo je určeno pro žáky 8. nebo 9. ročníku ZŠ.
- **Přírodopis 3 pro 8. ročník základní školy** (Praha, SPN 2000; autoři: V. Černík, V. Bičík, Z. Martinec) má téma *Lidské rasy*, v němž je vysvětlován princip rovnocennosti lidských ras a připomíná se světová zásluha českého vědce Aleše Hrdličky o rozvoj této vědní oblasti.

Byly uvedeny dobré příklady učebnic začleňujících učivo k multikulturní výchově. Avšak na druhé straně některé učebnice úkol podpory multikulturní výchovy neplní. Učitelé a školy by měli zvažovat při volbě učebnic také tento aspekt.

Optimální by bylo, kdyby žáci a učitelé měli k dispozici samostatnou učebnici či příručku pro multikulturní výchovu. Měla by být rozsahem nevelká, avšak prakticky zaměřená, s četnými příklady, úkoly a simulacemi reálných situací. Bohužel u nás takováto učebnice zatím vytvořena nebyla.

## Učitelé a realizace multikulturní výchovy

Učitelé – zvláště ti na základních a středních školách – nesou na svých bedrech zvláštní úděl, který se tolik neprojevuje v jiných profesích: Neustále jsou jim z vnějšku ukládány nové a nové úkoly, které mají plnit jaksi nad rámec svých předmětů, jež vyučují. V poslední době je to například „výchova k evropanství“, „environmentální výchova“ a také „multikulturní výchova“ a další. ***Jak to ale mají učitelé zvládat, když pro tyto nové edukační povinnosti nejsou náležitě připravováni?*** Anebo dokonce – jako v případě multikulturní výchovy – když se na danou problematiku projevují ve veřejnosti, mezi politiky i odborníky, zcela odlišné, až protichůdné názory?

V kapitole 2.1 bylo popsáno, co se od učitelů vyžaduje podle závazných dokumentů pro výuku průřezového tématu „multikulturní výchova“ v českých základních školách. Podobné edukační výkony se očekávají od učitelů středních odborných škol a gymnázií. Zarážející přitom je, že se vytyčované požadavky na to, čeho všeho mají učitelé v multikulturní výchově u žáků dosahovat, vůbec nezmiňují o **stavu etnického vědomí**, které žáci mají.<sup>9</sup> Vysvětlím tuto záležitost podrobněji:

K realizaci multikulturní výchovy nelze přistupovat tak, jako by žáci a studenti neměli ve své kognitivní výbavě (v myšlení, představách, jazyce) zabudovány určité znalosti, hodnoty a postoje vztahující se k multikulturní realitě, která je obklopuje. Naopak – každé dítě, a to dokonce již při zahajování školní docházky, má nějaké znalosti o etnické odlišnosti lidí. Např. ví, že existují lidé mluvící jinak než česky, umí používat slova jako cizinec, černocho, Němec apod. (i když význam těchto slov mu třeba není přesně známý), potkává na veřejnosti

---

<sup>9</sup> Termín „etnické vědomí“ (ethnic consciousness) je souhrnný termín používaný v interkulturní psychologii (Průcha, 2004, 2007) a znamená subjektivní obsah myslí jedince, jeho poznatky a zkušenosti, postoje, pocity, které se vztahují jednak k vlastnímu etniku, jehož je příslušníkem, jednak k jiným etnickým a rasovým skupinám.

Vietnamce a Romy a již v tomto útlém věku zaujímá k těmto „odlišným lidem“ určité postoje. Tyto znalosti a postoje se dítě učí ve svém prostředí, samozřejmě nikoliv záměrně, nýbrž spontánně tak, jak to slyší od rodičů, kamarádů či vidí v televizi apod.

Takže úsilí učitelů při vytváření oněch vědomostí, postojů a hodnot u žáků, které předpisuje *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2005), nemíří do nějaké „půdy neorané“, nýbrž se setkává s již **více či méně zformovaným etnickým vědomím žáků**. A toto vědomí může být ve větší či menší shodě, ale i neshodě s tím, co je žákům předkládáno v multikulturní výchově. Např. žáci mohou mít určité sympatie nebo antipatie či dokonce nenávislné postoje vůči určitým etnickým nebo rasovým skupinám. **Tyto stavy etnického vědomí mládeže nelze opomíjet, nýbrž naopak je nutno z nich při výuce vycházet.**

Z toho důvodu je nezbytné, aby učitelé „věděli, do čeho jdou“, když realizují multikulturní výchovu. Proto považuji za užitečné (1) objasnit v této kapitole nejprve to, co je z provedených výzkumů zjišťováno o stavu etnického vědomí českých žáků a studentů, a (2) vysvětlit, v kterém věku a z kterých zdrojů vznikají rasové předsudky a etnické stereotypy u dětí a mládeže.

### 3.1 Česká mládež: Jaké má etnické vědomí?

V současné době se mnohé české děti setkávají jak ve veřejném životě, tak přímo ve svých třídách s cizinci – příslušníky různých etnik a ras. Vytvářejí si o nich určité názory, nabývají zkušenosti z kontaktů a komunikace s nimi, vyprávějí si o nich se spolužáky a nějak je hodnotí, dozvídají se názory rodičů na cizince, imigranty, příslušníky menšin apod. To vše působí na utváření etnického vědomí mládeže.

**Co je ale obsahem etnického vědomí? Jak vnímají české děti své spolužáky-cizince? Jak se k nim chovají? Na co tedy musejí jejich učitelé reagovat? Jak se odlišuje etnické vědomí u žáků nižšího věku od středoškoláků nebo vysokoškoláků? Je etnické vědomí mládeže stejné jak ve velkoměstech, tak na venkově?**

O těchto aspektech etnického vědomí mladých Čechů se lze dozvědět z některých výzkumných zjištění, jež zde budou stručně uvedena. Mohou učitelům poskytnout možnost orientace v tom, s jakou situací a případnými problémy u žáků se třeba setkají při uskutečňování multikulturní výchovy.

## Etnické vědomí žáků základní školy

Starobylé město Louny na řece Ohři se jistě se svými asi 20 000 obyvatel nijak neodlišuje od mnoha podobných českých měst a obcí. Ani lounské děti nejsou nijak výjimečné a mohou být považovány za typický vzorek české mládeže ve venkovském prostředí. Místního knihovníka I. Markvarta napadlo uspořádat anketu určenou žákům pěti lounských základních škol a gymnázia ve věku 10–15 let, v níž děti anonymně odpovídaly na dvě otázky:

- *Jaký je tvůj vztah k lidem, kteří se do České republiky přistěhovali z cizí země? Máš s nimi nějakou osobní zkušenost? Jakou? (Můžeš vyprávět nějakou příhodu, krátký příběh...)*
- *Dokážeš si představit, že bys odešel (odešla) natrvalo do zahraničí? Co všechno bys musel(a) překonávat?*

Sešlo se celkem 1120 žákovských odpovědí, které byly představeny v publikaci *Cizinci tu nejsou cizí !(?)* (2004), a spolu s nimi byly publikovány také výpovědi dětí – cizinců a zkušenosti učitelů s nimi. Ocituji nejprve výroky reflektující **pozitivní postoje** českých dětí, některé ale zároveň vyjadřující určité výhrady:

- *Když o cizincích někdo mluví hnusně, tak je hned bráním. Jak by vám bylo, kdyby si z vás někdo utahoval, že jste jiní než ostatní?*
- *V naší třídě je jeden spolužák z Ruska a vycházím s ním dobře. Než se naučil mluvit lépe česky, všichni si z něj dělali legraci. Mně ho bylo líto, vždyť je stejný jako my, jen neumí naši řeč.*
- *Nevadí mi, pokud se chovají slušně, ctí naše zákony a zvyky, nedělají zde nějaké špatnosti – např. prodej drog, prostituce ... a snaží si najít práci.*
- *Popravdě nejsem moc nadšená z toho, že český národ zaniká, protože je tu víc a víc cizinců a ti se s námi Čechy míchají. Jestli to tak půjde dál, za několik let tu nenajdeme klasického Čecha.*

**Negativní postoje** žáků se projevují téměř výhradně vůči Romům, jen výjimečně i vůči Vietnamcům. Je charakteristické, že tyto postoje k Romům jsou často zakládány na přímých zkušenostech dětí:

- *Nejraději bych zakázal přístup do České republiky Romům. Odved bych je někam, odkud přitáhli. Proč? Protože kradou tatkovu součástku na traktory a na kombajn.*

- *Když jsem vystoupila z autobusu, zastavila mě jedna cikánka. Řekla mi, že jí mám dát dvě Kč, jinak mě zbije. Já jí je nedal, tak mi dala facku.*
- *Máma i děda si myslí, že ve vládě se Romů bojí, a právě proto jim dávají hrozně moc peněz. A je to pravda!*

Celkově se dá o etnickém vědomí lounských dětí konstatovat:

- 1) V souboru 1120 výpovědí byly zhruba **tři čtvrtiny výpovědí pozitivně laděných** vůči jiným etnikům. Extrémně odmítavých byl nízký počet. – To je jistě potěšující zjištění o etnickém vědomí českých žáků.
- 2) Šokujícím zjištěním je ale **častý výskyt negativních postojů k romské menšině**. *Stovky dětí vyjádřily pocity odporu, obav, strachu a otevřené nenávisti vůči těm, s nimiž je pojí společné státní občanství. Náhle musíme uvažovat o problému, jehož hloubka je hrozivá. Na příčinách tohoto mezietnického napětí se lze shodnout snadno. Která rada moudrých ale naznačí východiska?* – konstatuje autor výzkumu I. Markvart (s. 43–44).

Mohlo by se namítat, že tato situace zjištěná v Lounech může být specifická a nemusí odrážet stav etnického vědomí mládeže jinde v České republice. Avšak není tomu tak, neboť jiná šetření potvrzují výše uvedené výsledky.

Obdobný výzkum byl proveden u žáků 8. a 9. ročníku základních škol v Praze (Svobodová, 1998). Bylo analyzováno 800 anonymních písemných prací žáků, v nichž měli popisovat, *co si myslí o lidech různých ras, kteří v naší zemi žijí nebo do ní přicházejí, a o nově se tvořící multikulturní společnosti*. Je nutno připomenout, že mnozí žáci nerozlišovali mezi „rasou“ a „etnikem“, přesto autorka výzkumu roztrídila výpovědi (poněkud nepřesně) podle kritéria „rasismu“ do tří skupin:

- 1) **Skupina „protirasistická“** (58 % žáků): Žáci vyjadřující jednoznačně negativní postoj k rasismu, vyznávající rovnost lidí a vstřícnost k multikulturní společnosti. Např.: *Lidé by se měli rozlišovat na slušné a neslušné a ne na bílé a černé nebo žluté ... Myslím si, že rasově odlišní lidé mohou být dobrý, ale někteří možná ne.*
- 2) **Skupina „rasistická“** (7 % žáků): Žáci vyjadřující negativní postoje, urážky až nenávist k příslušníkům jiných ras, navrhuující násilné řešení aj.

Např.: *Téměř všichni (příslušníci jiné rasy) jsou dealaři, fetišci, prostitutky, pasáci, zloději ... měl by se pro ně vytyčit nějaký kus země, nejlépe opuštěný*

*ostrov, a všechny je tam strčit ... kdyby bylo po mém, všechny cikány (taky Vietnamce) bych postřílel, a ty, co přežijí, bych poslal do Ruska.*

- 3) **Skupina „nevyhraněná“ (xenofobní)** (34 % žáků): Tito žáci sice nevyjadřují jednoznačně negativní postoje k příslušníkům jiných ras a cizincům, ale demonstrují obavy a výhrady v soužití s nimi. Např.: *Myslím si, že naše země se moc otevírá rasám. ... Když se rasy chovají slušně, můžou se v našem okolí volně pohybovat ... Ostatní rasy, kromě Romů, nic nikomu nedělají. Alespoň mně nic neudělali, proto mi nevadí.*

**Jak lze tato zjištění interpretovat ve vztahu k realizaci multikulturní výchovy?** Je správné považovat určité žáky za „rasistické“ nebo „xenofobní“ jen na základě jejich písemných výpovědí? A proč jsou negativní postoje mladých Čechů opět vyjadřovány hlavně vůči Romům? A konečně – jsou zjištěné postoje a předsudky vázány na věk žáků (v obou šetřeních šlo o populace do věku 15 let), nebo jsou odlišné u starší mládeže, resp. vzdělanější mládeže?

## Etnické vědomí středoškoláků

Rozsáhlé výzkumné šetření středoškolské mládeže bylo provedeno v několika školách českých měst (Blatná, Český Krumlov, Velké Meziříčí) pracovníky katedry kulturologie Filozofické fakulty UK (výsledky in *Sociokulturní potenciál a vzdělanost*, 1999). Šetření pokrývalo 761 respondentů a byly v něm zjišťovány také názory a postoje mládeže týkající se etnického soužití a vztahů. Dospělo se k výsledkům, které do značné míry replikují to, co bylo zjištěno u žáků základních škol. Shrnutí:

- Ve všech třech městech se mládež ve věku 15–19 let často setkává s příslušníky jiných etnik, a to nikoliv především ve školách, ale spíše ve volném čase – na diskotékách, v kavárnách, barech a dalších místech, kde se mládež baví.
- Výrazně kritičtí jsou středoškoláci opět k chování Romů, jen v nevýznamném počtu zaujímají negativní postoje i vůči Vietnamcům. Ve všech třech městech byly důvody kritiky vůči Romům obdobné: Vadí jejich agresivita v jednání a verbálních projevech („jsou drzí, pokřikují na dívky, nadávají“), romská kriminalita („vandalismus, nepracují, dělají nepořádek“) atd.
- Přes výraznou kritičnost vůči Romům však středoškoláci navrhovali řešit romský problém v rámci etnického soužití, i když asi 1/5 středoškoláků

upřednostnila segregační řešení („Romové by měli bydlet pohromadě ve vybraných částech města“), časté byly i návrhy na integraci Romů, ale bez zvýhodňování („Měli by žít mezi ostatními obyvateli ... neměli by však být nijak zvýhodňováni ani podporováni“).

Velmi důležité jsou závěry, které vyvodili autoři toho výzkumu ve vztahu **k možnému ovlivňování etnických a rasových postojů mládeže** – což se přímo týká práce učitelů:

*Šetření potvrdilo, že problematika mezietnického soužití je vnímána středoškolskou mládeží intenzivněji než dospělými. Zkušenost středoškoláků se soužitím s příslušníky jiných etnik nebo ras přitom velmi často není zprostředkovaná, ale **autentická**. O to méně ji mohou ovlivňovat masové sdělovací prostředky nebo dospělí ... Mladí lidé se pohybují v oblastech, kde ke kontaktům mezi příslušníky různých etnik dochází, a tak si ověřují, jaké vztahy zde působí. (s. 30)*

Podle těchto nálezů je **etnické vědomí české mládeže ve věku 15–19 let formováno především na základě vlastní zkušenosti a jeho změna didaktickým působením směrem k žádoucímu stavu – jak to předpokládají programy multikulturní výchovy – je dosti iluzorní**. To ostatně potvrzují i nálezy z mého vlastního šetření, které jsem v letech 2003 až 2010 prováděl v několika skupinách vysokoškoláků v Brně (viz podrobněji v kapitole 3.2).

Učitelé, kteří realizují multikulturní výchovu, se dostávají do svízelné situace tehdy, když jde o problémy soužití s Romy. Jak je zřejmé z výše uvedených výpočtů žáků základních a středních škol, postoje české mládeže vůči Romům jsou často negativní. Jak má učitel své žáky přesvědčovat o nutnosti tolerovat romské spoluobčany, respektovat jejich kulturní odlišnosti, snažit se o dobré soužití s nimi atd. – jak to požaduje program multikulturní výchovy v RVP ZV a v jiných dokumentech – když zkušenosti žáků jsou s tím v rozporu?

### **Didaktická aplikace:**

#### **Jak objasnit žákům příčiny problematického soužití s Romy?**

Bohužel na tento obtížný problém učitelovy práce neexistuje žádný jednoduchý návod k řešení. Učitel stojí před dilematem: buď může žáky přesvědčovat

o tom, že jejich kritické až negativní postoje k Romům jsou špatné (a žáci mu asi nebudou věřit, zejména když vycítí, že i učitel má k Romům výhrady). Nebo se pokusí žákům vysvětlit, že Romové mají taková specifika své kultury, která způsobují jim samotným problémy v soužití s většinovou společností, a to nejen v České republice, ale i v jiných zemích.

V případech druhé varianty poukazuje na kořen problému student sociologie Filozofické fakulty UK L. Zilvar ve své seminární práci o situaci Romů u nás a v zahraničí. Vystihl přesně, proč dochází k interetnickým konfliktům Romů s obyvateli zemí, v nichž žijí. Píše o tom:

*Osobně nevěřím v nadřazenost, respektive podřazenost jakékoliv kultury či skupiny, ale zároveň si nemohu nevšimnout základních rozdílů mezi různými kulturami. Jak jinak si vysvětlit, že vietnamská, ale také čínská minorita se přizpůsobila způsobem, který nevyvolává konflikty v soužití, aniž se vzdala svých kulturních specifik, a to během krátké doby, zatímco Romové, žijící v Evropě stovky let, se dostávají do neustálých konfliktů s představiteli většinových etnik?*

*Rozdílný způsob života Romů, jejich tradice, hodnoty a zkušenosti jsou natolik odlišné od hodnot majority, že soužití s nimi bylo vždy velmi komplikované. Problém integrace Romů je podobný ve všech zemích, kde žijí. Zatímco jiná etnika se přizpůsobují, Romové si zachovávají široký okruh archetypů chování. I v západní Evropě žijí Romové dodnes jakoby „vedle“ většinové společnosti – v maringotkách v okrajových částech měst, a charakteristický je pro ně zvláštní konfliktní způsob soužití s majoritou. (Zilvar, 2005, s. 205–206.)*

Autor uzavírá práci konstatováním, že menšiny, jakými jsou černoši v USA nebo Romové v různých zemích, se musí přiklonit k hodnotám společnosti, v níž žijí. To je asi jediná perspektiva i pro Romy v České republice. Ostatně Zilvarova práce se opírá o fundovanou vědeckou publikaci Romové v České republice (1999), kde jsou charakteristiky kultury a chování Romů důkladně popsány z hlediska sociologického, demografického a dalších a zmíněný závěr podporují. I tuto publikaci mohou učitelé využít, je psána srozumitelně a vybavena mnoha zajímavými údaji.

Ve výše popisovaných výzkumech se zjišťovaly *etnické postoje, stereotypy a předsudky* u mladých lidí – ale co vlastně tyto kategorie znamenají? Jak vznik-

kají a vyvíjejí se od dětství? Jak mnoho jsou ovlivnitelné působením školního vzdělávání? To jsou důležité otázky, na které se snaží odpovědět následující kapitola.

### 3.2 Etnické postoje a stereotypy

Pro učitelovu realizaci multikulturní výchovy jsou nezbytné určité poznatky z *interkulturní psychologie* (Průcha, 2004, 2007). Je to dáno tím, že postoje, stereotypy a předsudky vyskytující se u žáků – ale samozřejmě také u dospělých – odrážejí to, co si lidé myslí a prožívají, tj. tyto kategorie mají psychologickou podstatu. Podívejme se nejprve, jak jsou ve vědeckém pojetí definovány:

- **Postoje** jsou hodnotící vztahy zaujímané jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému, které zahrnují i tendenci chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoje jsou vytvářeny jednotlivcem od dětství na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředích. Jsou determinovány kulturně, tj. mají specifický obsah v jednotlivých kulturních skupinách.

Složitost postojů je dána tím, že obsahují tři složky:

- *Kognitivní složka* – týká se poznatků a názorů, které jednatel má o předmětu svého postoje.
- *Emocionální složka* – týká se emocí, které jednatel zaujímá k předmětu postoje.
- *Behaviorální složka* – týká se sklonů k chování vůči předmětu postoje.

Všechny tyto dimenze postojů jsou důležité pro multikulturní výchovu. Předpokládá se, že multikulturní výchova – která je zaměřena především kognitivně – může vytvářet poznatky jednatelce a ovlivňovat či měnit již vytvořené názory jednatelce vztahující se k jiným etnikům, národům, rasám apod. Ovšem to je teoretický předpoklad vkládaný do programů multikulturní výchovy. V realitě je záležitost mnohem komplikovanější.

**Psychologické a jiné výzkumy dokládají, že změna již vytvořených postojů je složitý proces, obtížně proveditelný** – kromě jiného také proto, že kognitivní dimenze a emocionální dimenze určitého postoje mohou být v nesouladu, či dokonce v kontradikci. Např. je možno apelovat na subjekty, aby „opravily“ své

nesprávné znalosti o určitém etniku, ale to nemusí měnit jejich negativní emocionální vztahy k tomuto etniku. Uvedu příklad:

V jednom šetření etnických postojů, které jsem provedl u studentů Masarykovy univerzity v Brně, napsala respondentka:

*Vím, že Rakušané jsou vyspělý národ, s vysokou životní úrovní. Ale když jsem jako žákyně ZŠ cestovala s pěveckým souborem po Evropě, často jsme byli ubytováni u rakouských rodin. Mrzelo mě, že většina z nich se k nám chovala jako k chudým dětem odněkud z východní Evropy, které snad nemají doma zavedenou ani elektřinu. Přitom k nám jezdili nakupovat a museli vidět, jak se u nás žije.*

Zvláštním druhem postojů jsou etnické stereotypy a předsudky, které lze vymezit takto:

- **Etnické a národní stereotypy** jsou představy jednotlivce jak o své vlastní etnické skupině, rasové skupině či národu (tzv. autostereotypy), tak o jiných etnických a rasových skupinách, národech, národnostních menšinách (tzv. heterostereotypy). Základní charakteristikou stereotypů je to, že jsou obvykle zaujaté (pozitivně či negativně), zjednodušující, vztažené z jednotlivých zkušeností na celou skupinu, a setrvačné (přenášejí se z generace na generaci a obtížně se mění).

Je nutno zdůraznit, že etnické a národní stereotypy nejsou nějakou specifickou vlastností Čechů. Nikoliv – ve světě neexistuje etnikum či národ, který by neměl nějaké stereotypy ve vztahu k sousedním a jiným národům. Stereotypy bývají jednak *pozitivní* (zejména ve vztahu k vlastnímu národu), jednak *negativní* (mnohdy ve vztahu k sousedním národům), jednak *neutrální* (často ve vztahu k národům geograficky vzdáleným, s nimiž chybí kontakt).

### Jaké jsou etnické/národní stereotypy české mládeže?

Při realizaci multikulturní výchovy je nutno počítat s tím, že čeští žáci a studenti jsou vybaveni určitými etnickými stereotypy. O jaké stereotypy může jít?

Určité informace k tomu přináší výzkum, který publikovala D. Drabinová (1999) na Filozofické fakultě Ostravské univerzity. Výzkum byl uskutečněn u 794 respondentů – mladých Čechů z různých regionů České republiky. Vzorek tvořilo 404 žáků 9. ročníku základních škol (14–15 let) a 390 studentů 3. ročníku gymnázií (17–18 let). Cílem bylo zjistit, jaké stereotypy sdílejí mladí Češi o sousedních národech, tj. o Slovácích, Rakušanech, Polácích, Němcích,

a také o Maďarech. Respondenti nejprve hodnotili uvedené národy podle „obliby“ pomocí pětibodové škály, potom posuzovali jejich typické vlastnosti.

**Pořadí národů podle obliby**, kterou k nim mladí Češi vyjadřují, bylo (podle průměru bodů): 1. Slováci, 2. Rakušané, 3. Poláci, 4. Němci, 5. Maďaři. Příznačné je, že v tomto hodnocení nebyly zjištěny významné rozdíly mezi respondenty podle věku a vzdělání, což znamená, že příslušné stereotypy sdílené u žáků ZŠ jsou shodné se stereotypy studentů 3. ročníku gymnázií. To je zřejmě ukazatelem toho, že *působením gymnaziálního vzdělávání se etnické stereotypy mladých Čechů asi nezměnily*.

Na obsah etnických stereotypů ukazují také výsledky z přisuzování **typických vlastností národům**, z nichž jsou nejčastější tyto:

**Slováci:** přátelští, veselí, smysl pro humor, pohostinní, alkoholismus, závistiví.

**Rakušané:** pracovití, vzdělaní, podnikaví, spolehliví, zruční, přátelští, slušní.

**Poláci:** přátelští, pohostinní, veselí, podnikaví.

**Němci:** podnikaví, vzdělaní, výbojní, pracovití, chytrí, nacionalističtí, rasis-tičtí.

**Maďaři:** veselí (další vlastnosti byly přisuzovány s nízkou četností, neboť s Maďary většinou nemají mladí Češi kontakt a zkušenosti).

I když se tato zjištění týkají jen malé skupiny národů, přece jen poskytují pro realizaci multikulturní výchovy určité informace o stavu etnického vědomí české mládeže. Všimneme si nejzávažnějších okolností:

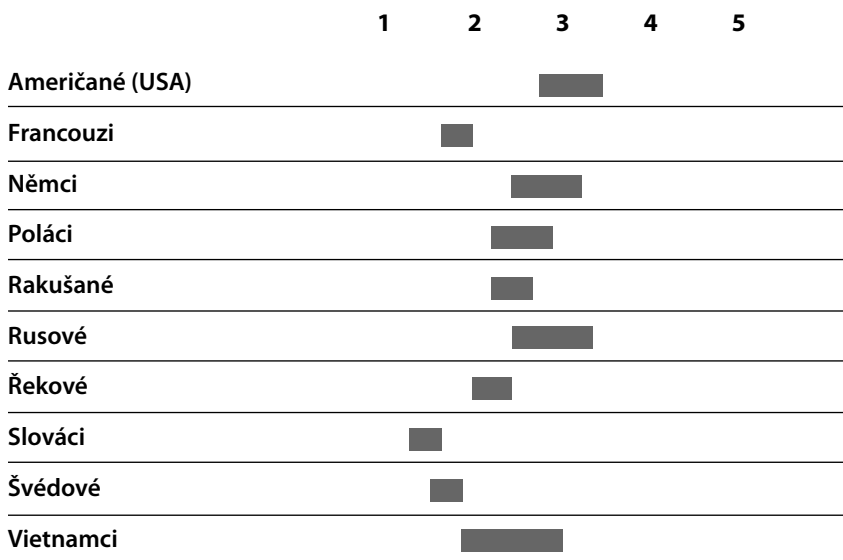
**Největší počet „národních vlastností“, a to jak typických, tak netypických, je přisuzován Němcům a Rakušanům.** Výrazně nižší počet vlastností byl shle-dán u Poláků a Slováků, nejmenší počet u Maďarů. Autorka výzkumu k tomu uvádí: *Nejvýraznějších kontur nabývá v očích mládeže obraz Němce, jde však o obraz plný kontrastů. Intenzivně jsou vnímány kladné vlastnosti týkající se ně-meckého intelektu, vzdělanosti a pracovitosti, negativně je hodnocena dimenze sociální a ideologicko-politická.* (s. 42) Negativními stereotypy o Němcích jsou zejména vlastnosti: *výbojný, chladný, samolibý, nacionalismus, rasismus.*

Čím je to asi způsobeno? Hrají zde roli psychologické faktory, tj. pocíťovaná potřeba Čechů vymezovat se více vůči národům, s nimiž mají silně negativní historické zkušenosti (Němci), než vůči národům, kde tyto negativní zkušenos-ti nejsou? *Němci stále představují onoho „dědičného nepřítele“, který svou výboj-ností potenciálně ohrožuje slabšího souseda.* – To se potvrzuje i ve stereotypech vysokoškoláků a dospělých Čechů (viz níže).

Ještě jedna věc je důležitá: **Nepotvrdil se předpoklad, že by česká mládež sdílela převážně negativní etnické stereotypy o sousedních národech.** Naopak – při srovnání s jinými výzkumy se ukazuje, že **více negativních a sebekritických rysů lze shledat v hodnoceníh Čechů sebe sama než v stereotypech o některých jiných národech.** Jinak řečeno: Češi zřejmě vidí sami sebe v horším světle, než jací ve skutečnosti jsou, resp. než jak je vidí příslušníci sousedních národů.

### Etnické stereotypy vysokoškoláků

V šetření, které jsem prováděl s pěti skupinami studentů Filozofické fakulty MU v Brně, vyjadřovali respondenti (celkem 203 osob) stupeň svých sympatií k některým národům. Byla použita pětibodová *Škála sympatií k národům* a dále otevřená otázka zjišťující osobní důvody k tomu, proč respondent(ka) vyjádřil(a) nejmenší sympatie k určitému národu (škála je uvedena v Příloze 1). Uvedu zde celková hodnocení, tj. průměrný počet bodů všech skupin studentů, kde stupeň 1 vyjadřuje největší sympatie a stupeň 5 vyjadřuje nejmenší sympatie. Šířka tmavého obdélníku znázorňuje rozptyl průměrů vyjadřovaných sympatií v letech 2003–2010.



Tato zjištění jsou pozoruhodná ze dvou hledisek:

- 1) Zřetelně se vyčleňují postoje sympatií a nesympatií k některým národům. Studenti vyjadřují **největší sympatie** k Slovákům, Francouzům a Švédům. **Nejmenší sympatie** vyjadřují k Američanům, Vietnamcům a Němcům.
- 2) Ještě zajímavější je to, že vyjadřované sympatie – nesympatie jsou **stále v čase**. Různé skupiny studentů se v průběhu několika let neliší, tj. udržují si poměrně shodné postoje k uvedeným národům, jak naznačuje šíře obdélníků. Pouze v případě Vietnamců jsou větší rozptyly ve vyjadřovaných sympatiích v letech 2003–2010. To nasvědčuje tomu, že **etnické postoje české mládeže jsou zřejmě dost ustálené a patrně nesnadno ovlivnitelné edukačními zásahy**.

Vzniká samozřejmě otázka, z jakých důvodů respondenti považují některé národy za málo sympatické? Když se podíváme na důvody, které studenti uvádějí v případě minimálních sympatií k některým národům, pak typická vyjádření jsou např.:

- *U Američanů je mi nepříjemný jejich vlastnický, autoritativní a rádoby nejlepší přístup k řešení světových problémů, kterým nerozumějí a pak zkazí, na co šáhnou.*
- *Nejméně sympatičtí jsou mi Američané, protože mi připadá, že jsou stále více roztahovační a všem vnucují svou kulturu.*
- *Nejmenší sympatie chovám k Němcům, nemám je ráda. Ale myslím, že jsem stále ovlivněna minulostí. Moji prarodiče na ně často nadávali a možná i tato zkušenost mě ovlivnila.*
- *Nejsou mi sympatičtí Vietnamci, svým počínáním v oblastech obchodu, gastronomie, nelegální činnosti aj. Rozbíjejí českou kulturu a její zvyky, sami se navíc značně izolují a odmítají státní snahy o začlenění mezi majoritu.*

Príznačné je, že **absolutně nejvyšší počet výroků vyjadřujících nesympatie se týká Američanů**, a to ve všech skupinách respondentů. Pokud jde o negativní vnímání Američanů, není toto zjištění náhodné či ojedinělé. Ve výzkumu etnických stereotypů u studentů pedagogické fakulty v Olomouci to potvrzuje L. Staňková (2004). Šetření pokrývalo 108 studentů (předpokládaných budoucích učitelů), kteří měli prezentovat to, jaké vlastnosti vnímají u Řeků (včetně příslušníků řecké menšiny v ČR), Italů a Američanů. Zatímco v případě Řeků

a Italů respondenti uváděli převážně pozitivní vlastnosti a minimálně negativní vlastnosti, v případě Američanů tomu bylo naopak – viz tabulka, v níž jsou shrnuty jen nejfrekventovanější přisuzované vlastnosti dvou kontrastních národů (v závorce jsou uvedeny celkové počty přisuzovaných vlastností):

### **Vlastnosti příslušníků dvou národů vnímané studenty pedagogické fakulty**

#### **ŘEKOVÉ**

##### **Pozitivní (celkem 238)**

snědý  
temperamentní  
tmavé vlasy  
kuchyně  
veselost  
tradice

##### **Negativní (celkem 30)**

nadváha  
hlučný  
prudký

#### **AMERIČANÉ**

##### **Pozitivní (celkem 76)**

sebevědomý  
hrdý na svůj národ  
úsměv

##### **Negativní (celkem 90)**

tlustý  
arogantní  
namyšlený  
hlupák/omezený  
nepříliš vzdělaný

### **Didaktická aplikace: Zjišťování etnických stereotypů žáků**

Zjišťování etnických stereotypů může být zajímavým nástrojem, jež mohou učitelé využívat při multikulturní výchově. K tomu účelu jsem začlenil do Příloh (1 a 2) v této knize jednak *Dotazník etnických stereotypů* aplikovaný ve výzkumu Drabinové (1999), jednak *Škálu sympatií k národům* (aplikovanou v mém šetření). Učitel je může použít tak, že seznam posuzovaných národů může v obou případech buď ponechat, nebo změnit, či doplnit podle vlast-

ního uvážení. Výsledky zjištěné v těchto šetřeních pak mohou být učitelem využity jako podklad k diskusím se žáky. Podle zkušeností učitelů, kteří již tento dotazník či škálu ve výuce použili, je to prostředek vyvolávající zájem žáků a motivující je k diskusi.

Etnické (národní) stereotypy jsou běžně rozšířeny v populaci mládeže a dospělých, jsou předávány dětem rodiči či prarodiči, jsou uplatňovány v médiích, ale i ve školních učebnicích nejen u nás, ale i v jiných zemích (podrobněji o tom Průcha, 2001). V souvislosti se stereotypy se mluví o předsudcích (etnických, rasových aj.) – podívejme se nyní na tuto kategorii.

### 3.3 Předsudky, jejich vznik a vývoj u mládeže

Běžně se uznává, že dospělí lidé mají různé předsudky ve svém hodnocení různých národů i rasových a náboženských skupin a že tyto předsudky mohou ovlivňovat jejich chování k nim. Jak je to ale u dětí a mládeže? Jsou tyto předsudky sdíleny pouze dospělými, nebo se vyskytují již v mladších věkových skupinách populace?

To je pro učitele, kteří mají realizovat multikulturní výchovu, dost zásadní otázka. Oficiální dokumenty a vzdělávací programy předpokládají, že mládež školního věku má být vychovávána k tomu, aby si neosvojovala předsudky vůči jiným kulturám, rasám apod. Např. v RVP ZV se ukládá školám, aby prostřednictvím multikulturní výchovy žáci získávali schopnost vyvarovat se rasové a jiné intolerance, xenofobie, diskriminace atd., jejichž příčinami jsou předsudky a stereotypy (viz kapitola 2.1). Co to ale jsou předsudky?

- **Předsudky** jsou z psychologického hlediska zvláštní hodnotící postoje. Jejich specifickou vlastností je to, že jde o postoje *předpojaté* – to znamená, že se neopírají o objektivní znalosti osob či jevů, k nimž se vztahují, nýbrž jsou to subjektivní úsudky, většinou velmi emočně nasycené. V případě předsudků lidé prostě věří něčemu, co se dozvěděli od jiných osob, i když si mohou být vědomi, že dané hodnocení nemusí platit všeobecně. Pokud někdo sdílí předsudek o jiné lidské skupině, obvykle není schopen připustit racionální argumenty, které tyto předsudky vyvracejí.

Běžnými jsou **předsudky vůči příslušníkům etnických a rasových skupin**, kdy se předpojaté názory generalizují, tj. jsou vztahovány na všechny příslušníky určité skupiny. Např. jsou to předsudky mnoha Čechů typu „Romové kraudou“ nebo „Němci jsou agresivní“ apod. Problém je v tom, že existuje určitá spojitost mezi tím, když určití lidé mají nějaké předsudky vůči jiným skupinám, a možností (nikoliv jednoznačným výskytem!), že se budou chovat vůči těmto skupinám diskriminačně.

Předsudky bývají zvlášť rozšířené a vyhrcoené v těch zemích, kde žijí příslušníci rasově, jazykově či nábožensky výrazně odlišných populací – např. Slováci a Maďari na jihu Slovenska, katoličtí Irové a protestantští Angličané v Severním Irsku, Srbové a Albánci v Kosovu aj. Kromě toho ale odborníci na interkulturní psychologii konstatují, že **etnické či rasové předsudky se vyskytují u všech národů a etnických skupin**, byť v různé míře. Existence předsudků u Čechů vůči Romům, Němcům či jiným etnikům není tedy nic mimořádného. Právě tak je samozřejmé, že u jiných národů existují určité předsudky vůči Čechům (srov. výše zkušenost české studentky z pobytu v rakouských rodinách).

### **RÁMEC (5): RASOVÉ PŘEDSUDEKY V USA – ZKUŠENOST ČESKÉ SPISOVATELKY**

USA jsou v důsledku svého historického vývoje zemí se silným zastoupením některých ras a se stále přežívajícími rasovými předsudky. O tom svědčí jak četné výzkumné analýzy amerických vědců, tak osobní zkušenosti mnoha pozorovatelů. Česká spisovatelka Iva Pekárková, která prožila v různých místech a profesích v USA 11 let, k současné situaci popisuje různé příklady, jako třeba tento:

*Přes všechny snahy o integraci ras jsou města po celém kontinentu bezmála dokonale rozdělena na bělošské, černošské, hispánské, případně asijské čtvrti. Bělošské čtvrti, třeba naprostá většina těch příměstských, se přistěhováním černochů nebo Hispánců obvykle zuřivě brání. Pokud sousedé zjistí, že jeden z nich chce prodat dům třeba černošské rodině, vyjadřují svůj nesouhlas tím, že na dům házejí vejce, až ho celý opatlaží žlutkem. Pokud se ovšem běloch hodlá přestěhovat do černošské čtvrti, setká se taky s odporem.*

*„Obrácený rasismus“: To je termín označující rasismus namířený proti bělochům, většinou ze strany černochů. Leckdy není snadné se příslušníkům jiných ras zavděčit, zejména máte-li tu smůlu, že jste běloši. Někteří nespokojenci z řad černochů si dokonce stěžují i na to, že když požádáte o „čokoládovou a vanilkovou zmrzlinu“, skončí kopeček čokoládové obvykle pod vanilkovou, čímž je kopečku vanilkové poskytnuta šance čokoládovou zmrzlinu utlačovat.*

(Zkráceně z knihy I. Pekárkové *Šest miliard Amerik*, 2005.)

### Jak je to ale s předsudky u dětí a mládeže?

Psychologické a jiné výzkumy uskutečněné v různých zemích prokázaly, že určité typy etnických, rasových či náboženských stereotypů a předsudků u dětí a mládeže nepochybně existují. Přesto zůstávají nedostatečně vysvětleny tyto základní otázky:

- Z kterých zdrojů se utvářejí etnické a rasové předsudky u dětí?
- V kterém věku si děti tyto předsudky přivlastňují?
- Jaký vliv má školní vzdělávání na formování či změnu těchto předsudků?

Kdyby existovaly spolehlivé odpovědi na tyto otázky, byla by realizace multikulturní výchovy v jiné, tedy příznivější situaci, než v jaké dnes je. Zatím lze obecně konstatovat, že **pro vznik a vývoj předsudků je rozhodující prostředí, v němž jedinec od dětství vyrůstá** – což znamená, že v průběhu osvojování určité kultury (tj. v procesu enkulturace) dítě přejímá kromě „pozitivních“ hodnot, norem, tradic atd. také různé „negativní“ obsahy dané kultury, včetně stereotypů a předsudků. Je zjištěno, že

- 1) děti si osvojují etnické/rasové předsudky nejprve od svých rodičů a příbuzných,
- 2) děti se naučí rozpoznávat rozdíly mezi etnickými či rasovými skupinami již v předškolním věku.

Např. sociolog A. Giddens uvádí podle nálezu týkajícího se britské populace, že již ve věku 3–4 let si mnohé děti uvědomují rozdíly mezi bělochy a černochy. Některé výzkumy provedené v USA shromáždily poznatky o tom, že rasové předsudky se objevují již u dětí ve věku 5 let, a to jak u bělošských dětí ve vztahu k černochům, tak u černošských dětí ve vztahu k bělochům. Většina výzkumů

konstatuje, že **vznik rasových předsudků u dětí je významně ovlivňován typem sociokulturního profilu rodin**. Rasové předsudky se častěji vyskytují u dětí vyrůstajících v rodinách s nižším socioekonomickým statusem a s nižší úrovní vzdělání rodičů.

Takže ve věku, kdy děti zahajují školní docházku, **mají již ve svém myšlení a v hodnotovém systému zabudovány určité etnické stereotypy a předsudky**. *Jenže co se pak s předsudky děje dál? Mění se účinkem záměrného působení učitelů, resp. působením učiva v různých předmětech? Nebo jsou dokonce negativní předsudky mládeže vůči příslušníkům jiných etnik a ras odstraňovány a nahrazovány žádoucí tolerancí, respektováním etnických odlišností apod.?*

Pro populaci českých dětí školního věku nejsou k dispozici výzkumné poznatky, které by spolehlivě odpovídaly na tyto otázky. Je to důsledkem toho, že **efekty způsobované multikulturní výchovou (pokud vůbec je ve školách prováděna) nejsou podrobovány hodnoticím analýzám**. Takže není přesně známo, jak tyto případné účinky působí na předsudky dětí, zda je vůbec nějak ovlivňují apod.

Existuje však zjištění, které dokládá, že české a francouzské děti mladšího školního věku (žáci primární školy) mají ve svém myšlení zabudovány postoje k cizincům a kulturně odlišným skupinám lidí (Škachová, 2005). Provedené šetření potvrdilo existenci negativních postojů k jedincům odlišné kultury či rasy u žáků primárních škol:

*Např. 50 % českých žáků a 31 % francouzských žáků uvedlo, že existuje skupina lidí, se kterou se nechce stýkat. Čeští žáci uváděli nejčastěji Němce, Rusy a Romy, francouzští nejčastěji Němce a Angličany. Přitom nějakou vlastní negativní zkušenost s takto označenými skupinami žáci obou zemí prakticky neměli – což ilustruje neracionální přejímání etnických a rasových předsudků u dětí a mládeže.*

Zatímco o efektech multikulturní výchovy v českém prostředí chybí věrohodná zjištění, k dispozici jsou **poznatky o efektech multikulturní výchovy** získané v některých zahraničních výzkumech. Jeden z nich byl proveden v Austrálii, kde mají velké zkušenosti s multikulturní výchovou ve školách. V obyvatelstvu Austrálie žijí vedle většinové bělošské populace (britského a jiného evropského původu) také přistěhovalci z Asie a dále původní obyvatelé, rasově odlišní Australci (Aboriginové, domorodci). Protože tento výzkum může mít značnou důležitost i pro posuzování efektů multikulturní výchovy v českých školách, představím jej stručně v rámci (6).

## RÁMEC 6: PŘEDSUDKY U DĚTÍ A VLIV MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY

Výzkum (Gutman, Hickson, 1996) sledoval skupiny bělošských dětí, jejichž jazykem je angličtina – celkem 244 chlapců a děvčat, ve stáří 5–6 let, 7–9 let, 10–12 let. Vždy polovina dětí každé věkové skupiny byla vybrána z jedné ze dvou škol reprezentujících zcela odlišné etnické a rasové prostředí:

- *Škola A* sídlila v oblasti s převážně homogenní bělošskou populací. Žáci nebyli v kontaktu s domorodci ani s populací asijských imigrantů. Škola se označovala jako bezproblémová co do rasových předsudků a s dobrými vztahy s rodiči a komunitou.
- *Škola B* byla umístěna ve venkovské oblasti, v níž probíhaly v minulosti rasové konflikty. Ve škole bylo 30 % žáků z rodin domorodých Australců. Ve školní atmosféře se odrážely negativní předsudky veřejnosti vůči domorodcům, také ze strachu, že by mohlo docházet k vracení půdy bělochů původním obyvatelům, jimž byla zabráná. Škola proto vyvíjela různé iniciativy multikulturní výchovy na podporu pozitivního vztahu k domorodým Australcům a pro snížení rasových předsudků mezi žáky.

Výzkumná procedura byla následující: Nejprve byly u všech žáků změřeny jejich rasové postoje pomocí metody *Multiple-Response Racial Attitude Measure (MRA)*. Její podstatou je to, že žáci jsou žádáni, aby přiřazovali podle svého osobního hodnocení k určitým rasovým skupinám buď pozitivní, nebo negativní vlastnosti. Např. pozitivní vlastnosti byly vyjádřeny adjektivy: čistý, zdravý, přátelský, milý aj.; negativní vlastnosti: hloupý, nemocný, neposlušný aj. Druhým aplikovaným nástrojem byla *Míra rasové přijatelnosti (Measure of Racial Reconciliation)*. Je to projektivní technika, jejíž podstata je v tom, že děti umísťují fotografie, reprezentující příslušníky posuzovaných rasových skupin, v určité vzdálenosti na tabuli podle toho, zda je mají více nebo méně rády.

Tento výzkum přinesl zejména tyto poznatky:

- **Rasové předsudky byly zjištěny již u dětí nejmladších věkových skupin, tj. 5–6 let a 7–9 let, a to ze strany bělošských dětí vůči domorodým Australcům, o něco méně vůči asijským imigrantům.**
- **Ve starší věkové skupině, tj. 10–12 let, se rasové předsudky diferencují.** Zatímco vůči populaci asijských imigrantů jsou žáci tolerantnější, jejich ne-

gativní postoje vůči domorodým Austrálciům se naopak zvyšují. To odráží strukturu předsudků v populaci dospělých, kde se tato diference projevuje rovněž. Na předsudky dětí působí i to, že v dospělé populaci jsou rozšířeny negativní postoje k domorodcům také prostřednictvím vtipů, literatury a jiných negativních obrazů působících na děti.

- Pokud jde o **vlivy školního prostředí na rasové předsudky dětí**, výrazně se projevily rozdíly mezi školou A a školou B: *Přes velký počet edukačních programů realizovaných ve škole B, které měly vytvářet pozitivní vztahy mezi žáky různých rasových skupin, bělošští žáci projevovali silnější negativní postoje vůči domorodým Austrálciům než žáci školy A. Prokázalo se tak, že na vývoj rasových předsudků dětí měla rozhodující vliv každodenní zkušenost z života v rasově smíšeném prostředí (škola B), kdežto výrazné efekty multikulturních edukačních aktivit nebyly shledány.*

Tyto výzkumné nálezy jsou pozoruhodné nejen proto, že prokazují existenci rasových předsudků již u dětí raného školního věku, ale také proto, že **dokládají malé působení programů multikulturní výchovy**. Ačkoliv byly tyto programy na škole B realizovány, na děti neměly znatelný účinek.

Totéž potvrzují výzkumy z jiných zemí. V Nizozemsku byl proveden rozsáhlý výzkum postojů mládeže (2851 subjektů ve věku 10–17 let) k etnickým menšinám, s jejichž příslušníky se v zemi setkávají (Verkuyten, Thijs, 2002). Zjistilo se, že tyto postoje jsou výrazně diferencovány. Nejnegativnější jsou vůči Turkům, o něco méně negativní vůči Marokáncům a nejméně negativní vůči Surinamcům (přistěhovalcům ze Surinamu, bývalé nizozemské kolonie v Jižní Americe). Tyto postoje mládeže se plně shodují s postoji dospělých Nizozemců. Nepůsobí zde nějak významně vliv multikulturní výchovy, ačkoliv ta je začleněna do nizozemských základních škol již od roku 1985.

### A jak je tomu v českém prostředí?

Multikulturní výchova je dnes kromě školního vzdělávání prováděna také v některých nadacích, vzdělávacích agenturách aj., které vypracovávají programy na překonávání rasistických předsudků, uskutečňují různé kampaně podporující vzájemné poznávání a sblížování etnik aj. Bohužel, ačkoliv je entuziasmus těchto aktivit chválehodný, o skutečných efektech různých mul-

tikulturních programů a kampaní nejsou k dispozici téměř žádné věrohodné poznatky.

Složitost efektů multikulturní výchovy je způsobována zejména tím, že očekávané efekty – neboli osvojené **multikulturní kompetence** – mají složku kognitivní (znalosti) a složku afektivní (postoje a pocity). K tomu provedl originální výzkum J. Hladík (2011) na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V souboru 293 subjektů (žáci základní školy; studenti střední školy; studenti vysoké školy) vyšetřoval tyto dvě složky multikulturních kompetencí. Zjistil důležitou věc:

- Mezi znalostmi o různých pojmech multikulturního světa a vyjadřovanými postoji u zkoumaných subjektů k různým etnikům (Češi, Romové, Vietnamci, Ukrajinci aj.) existuje korelace (souvislost): **Čím vyšší mají respondenti multikulturní znalosti, tím pozitivnější postoje vyjadřují k různým etnikům.** Naopak respondenti s nízkou úrovní znalostí nevykazují tak často pozitivní postoje k etnikům. Toto se prokázalo u vysokoškoláků a středoškoláků, nikoliv ale u žáků základní školy.
- Autor z toho vyvozuje, že *znalost se projevila jako kladná determinanta postoje, protože vyšší znalost znamenala také pozitivnější postoj k určitým skupinám populace* (s. 62).

Pokud by se toto zjištění prokázalo na reprezentativním vzorku mládeže různých věkových kategorií, mohlo by to být přijímáno jako argument pro podporu vytváření multikulturních znalostí jakožto možné determinanty etnických postojů. Ostatně tak to předpokládá i zaměření školní multikulturní výchovy (viz v části 2.1 a 2.4).

### **Které faktory utvářejí předsudky?**

Pokud stojí učitelé před úkolem vést žáky prostřednictvím multikulturní výchovy k tomu, aby nepodléhali etnickým či rasovým předsudkům apod., jak to požadují vzdělávací programy, měli by mít informace o tom, čím jsou tyto předsudky u žáků syceny, z čeho se utvářejí. Objasníme to opět na konkrétní praxi.

### Didaktická aplikace:

#### Které faktory utvářejí etnické/rasové postoje mladých Čechů?

Představme si situaci učitele multikulturní výchovy. Učitel může vědět o stavu etnického vědomí svých žáků to, že mají předsudky vůči Romům nebo vůči cizincům (Ukrajincům, Vietnamcům aj.), kteří u nás žijí či k nám přicházejí jako imigranti. Tento poznatek je důležitý, ale sám o sobě nestačí. ***Jak mají učitelé postupovat dále? O čem mají žáky poučovat nebo o čem je přesvědčovat?*** Mají snad žáky nabádat, aby prostě zapomněli na své předsudky a začali chovat k Romům či cizincům sympatie? Je jasné, že tak by to určitě nefungovalo.

Pro učitele je totiž potřebné znát ještě to, *čím jsou předsudky žáků a studentů naplňovány* – jinak řečeno, které faktory se podílejí na obsahu etnických nebo rasových postojů. Tuto informaci poskytuje analýza, kterou provedli sociologové P. Sak a K. Saková a zveřejnili ve vynikající publikaci *Mládež na křižovatce* (2004). Poznatky byly shromážděny z odpovědí respondentů (ve věku 15–30 let) na otázku, které faktory ovlivňují jejich postoje k Romům, cizincům a Židům. Stupeň pocítovaného ovlivnění měli respondenti hodnotit pomocí pětistupňové škály (kde 1 = rozhodně neovlivňuje, 5 = rozhodně ovlivňuje).

***Které faktory tedy utvářejí postoje mladých lidí k etnickým či rasovým minoritám?*** Šetření prokázalo, že na postoje k daným minoritám působí rozdílné faktory a s rozdílnou intenzitou:

| minorita | nejslabší faktor                 | nejsilnější faktor                          |
|----------|----------------------------------|---------------------------------------------|
| cizinci  | etnická a rasová odlišnost – 2,2 | styl života – 2,8                           |
| Židé     | etnická a rasová odlišnost – 2,2 | odlišnost hodnot – 2,7                      |
| Romové   | etnická a rasová odlišnost – 2,7 | odlišnost hodnot – 3,4<br>styl života – 3,6 |

Je to ale překvapivé, že? U všech tří minoritních skupin je **etnická a rasová odlišnost nejslabším faktorem vytvářejícím postoje mladých Čechů**. Z toho vyplývá, že česká mládež nehodnotí své postoje k jiným skupinám (včetně

Romů!) na základě „rasových“ kritérií, jak se to leckdy tvrdí. Na druhé straně je nejsilněji působícím faktorem v postojích *odlišnost hodnot a odlišnost životního stylu*, což se nejvýrazněji projevuje v postojích k Romům. Autoři výzkumu k tomu uzavírají (s. 30):

*Bariérou sblížení mezi většinovou skupinou mladé generace a minoritními skupinami nejsou etnické, resp. rasové postoje. Etnická a rasová odlišnost ovlivňuje postoj k minoritám nejméně. U cizinců a Židů není faktorem ovlivnění postoje ani kulturní odlišnost. Uvedená zjištění podporují názor, že česká mládež není rasistická, jak to někdy prezentují média.*

*Pouze v postojích k romské minoritě překračuje síla většiny faktorů středový stupeň tři. Hrají zde výraznou roli jevy, jako je rozšíření drog mezi mladými Romy, vysoká nezaměstnanost romské populace, nízké vzdělanostní vybavení romské mládeže aj.*

Metodika tohoto šetření postojů mládeže je uvedena v Příloze (3), aby si ji učitelé mohli případně vyzkoušet ve svých třídách. Uvidí pak, zda se jejich žáci v daném hodnocení shodují či odlišují od výsledků zjištěných v uvedeném výzkumu.

### **Co z toho vyplývá pro práci učitelů v multikulturní výchově?**

Především by se nikdo neměl ukvapovat a považovat ty žáky a studenty, kteří vyjadřují více či méně negativní postoje k Romům nebo jiným skupinám, za „rasistické“. Této chyby se dopouštějí i někteří pedagogové (např. Svobodová, 1998). Nikoliv – jak ukazuje právě popsáný výzkum, negativní postoje vůči Romům (a podle jiných výzkumů vůči Vietnamcům či Arabům) nejsou způsobovány prioritně tím, že by mladí lidé zakládali své postoje na etnické/rasové odlišnosti, nýbrž **problémy jim působí odlišnost hodnot a stylu života Romů, případně jiných skupin.**

To je jistě důležitý poznatek. Jenže co dál? Vždyť je možné, či dokonce pravděpodobné, že **stejně faktory, které působí na etnické postoje mládeže, působí i na postoje samotných učitelů.** Nejsou sice k dispozici žádná spolehlivá zjištění o tom, jaké postoje zaujímají čeští učitelé k jednotlivým etnickým či rasovým skupinám, ale s vysokou pravděpodobností lze soudit, že se neodlišují od typických postojů dospělé populace Čechů. A to tedy znamená, že i učitelé mají

pravděpodobně vůči Romům určité odmítavé výhrady týkající se chování a životního stylu této minoritní skupiny.

A tím se ocitáme u zcela zásadní otázky při realizaci multikulturní výchovy, respektive školní edukace vůbec: **Mají učitelé vyjadřovat žákům své vlastní postoje k etnickým a rasovým skupinám, nebo je mají zatajit a prezentovat žákům oficiální stanoviska, jež jsou obsažena ve vzdělávacích programech a učebnicích?**

**To je otázka, na kterou nikdo nedává odpověď.** Kurikulární materiály určené učitelům se tím nezabývají, ponechávají záležitost neřešenou, bez nějakých instrukcí, doporučení apod. Na druhé straně není známo, jak se vlastně učitelé v reálné výuce s tímto dilematem vypořádávají. Pouze v jednom šetření provedeném na souboru 30 učitelů gymnázií v Praze byly zjištěny potíže, které se při jejich výuce multikulturní výchovy projevují (Moore, Klaassen, Veugelaers, 2008): Učitelé vypovídají o tom, že se cítí velmi nejistí, když mají se svými žáky diskutovat konkrétní problémy etnického soužití s Romy či imigranty. Prožívají dilema, neboť nevědí, zda mají žákům prezentovat svá vlastní stanoviska, nebo stanovisko oficiální „státní doktriny“ (viz o tomto šetření v kapitole 3.4).

Nejsou-li tedy k dispozici věrohodné údaje o tom, jak je multikulturní výchova v praxi realizována, můžeme o ní aspoň vyvozovat nepřímé úsudky na základě informací o tom, jak jsou budoucí učitelé během svého studia odborně připravováni na provádění multikulturní výchovy v pozdější praxi.

### 3.4 Jak jsou učitelé na multikulturní výchovu připraveni

Bylo již uvedeno výše (2.1), co vše se od učitelů požaduje při realizaci multikulturní výchovy. Náročnost těchto úkolů vzniká na dvou rovinách:

**1) Učitelé si mají osvojit teoretické koncepce** z některých vědních disciplín zabývajících se etnickými a rasovými problémy – zejména z etnologie, psychologie, sociologie. V souvislosti s tím si musí osvojit důležité pojmy multikulturní výchovy (viz 2.2), které nejsou nikterak jednoduché, neboť se k nim vážou určité koncepce a výzkumná zjištění, jež jsou někdy i kontradiktorní a nevedou k jednoznačným řešením.

2) **Učitelé mají být vybaveni didaktickými dovednostmi** speciálně pro realizaci multikulturní výchovy. To znamená, že musí umět používat takové didaktické postupy a prostředky, jež jim umožňují

- jednak objasňovat českým žákům a studentům, jak se chovat k spolužákům i dospělým příslušníkům z jiných etnik, národů a ras, jak s nimi komunikovat, aby přitom byly respektovány jejich kulturní zvláštnosti apod.,
- jednak vycházet dobře s žáky a studenty jiného než českého etnika, které mají ve svých třídách, umět jednat i s jejich rodiči, např. s imigranty nebo příslušníky domácích etnických menšin.

Souhrnně se tato předpokládaná vybavenost učitele, jak v oblasti znalostí, tak v oblasti dovedností, označuje termínem **interkulturní kompetence**. Tento termín označuje *způsobilost jedince začleňovat do vlastního jednání a komunikace respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, etnik či ras*.

Získávání interkulturní kompetence se dnes považuje za nezbytnou součást profesní způsobilosti zejména v těch profesích, v nichž dochází k přímému kontaktu partnerů pocházejících z různých kultur. Tak je tomu např. při obchodním nebo diplomatickém vyjednávání, kde neznalost či nerespektování kulturních odlišností může vést nejen k nedorozuměním, ale i ke konfliktům (podrobněji Průcha, 2010).

Ačkoliv je pojem interkulturní kompetence nesmírně důležitý z hlediska edukační praxe, není příliš rozpracován v programech přípravy učitelů. Je však používán v profesní přípravě a výcviku pro jiná povolání, jako jsou diplomaté, pracovníci zahraničního obchodu, manažeři mezinárodních společností, novináři, lékaři a zdravotníci aj. Požadavek na osvojení interkulturní kompetence v těchto profesích vyjadřuje, že příslušní pracovníci musí být vybaveni schopnostmi umožňujícími pozitivní a konstruktivní chování a komunikaci s příslušníky jiných kulturních, etnických, rasových skupin tak, aby se usnadňoval proces efektivní kooperace. Jde tedy o určitou **senzitivitu, citlivost ve vnímání partnerů, kteří jsou kulturně, etnicky či rasově odlišní**. Když tato interkulturní kompetence některým lidem chybí, může to způsobovat i vážné konflikty, jak to ilustruje rámeček (7).

## RÁMEC (7): INTERKULTURNÍ KONFLIKT: KARIKATURY MOHAMEDA V EVROPSKÝCH NOVINÁCH

Na počátku roku 2006 se rozhořel vážný interkulturní konflikt v důsledku toho, že v dánských a později v některých dalších evropských novinách byly otištěny karikatury proroka Mohameda. V řadě islámských zemí, od Egypta a Iráku až po Pákistán a Indonésii, se rozpoutaly demonstrace a násilné akce protestující proti hanobení Mohameda. Konflikt vznikl z toho, že karikatury byly ze strany muslimů vnímány jako hanlivé a urážlivé, neboť v islámském náboženství není přípustné jakékoliv zobrazování Mohameda, natož v podobě karikatury.

Zvláštní je, že názory na tuto záležitost u odborníků i ve veřejnosti evropských zemí včetně České republiky se rozdělily na dva tábory:

- Jedna část názorů obhajovala stanovisko, že pro kulturu Evropanů, resp. Západu, je **prioritní hodnotou svoboda slova** a že toto právo dovoluje karikovat nejen vlastní, ale i neevropské osobnosti, náboženské symboly apod. (viz např. zesměšňující texty či filmy o Ježíši aj.). Proto se také považuje za nevhodné, aby se noviny, které zveřejnily zmíněné karikatury, nebo dokonce vlády příslušných zemí, omlouvaly islámským věřícím. Tuto pozici zastával např. i ministr zahraničních věcí České republiky. A ve Švédsku – v zemi s rozvinutou demokracií – musela dokonce podat demisi ministryně zahraničí L. Freivaldsová, protože nechala zrušit webovou stránku jisté pravicové strany, kde byly publikovány karikatury Mohameda. Ačkoliv zákrok ministryně předešel ve Švédsku hněvu muslimů, byl shledán jako neoprávněný, neboť byl v rozporu s ústavou státu, zaručující svobodné šíření informací.
- Podle názoru druhého tábora bylo zveřejnění karikatur nesprávným, necitlivým činem, neboť v rámci svobody slova nelze šířit to, co se může interpretovat jako hanobení a urážka příslušníků jiných etnik, ras či náboženských skupin. **Svoboda slova má své morální hranice**, jež by neměly být překračovány, a jež jsou dokonce chráněny zákonem (např. zákaz šíření dětské pornografie). Nelze také uvažovat tak, že jsou-li určité hodnoty přijímány a považovány za žádoucí v jedné kultuře, musí být rovněž akceptovatelné příslušníky jiné kultury. Proto je třeba se za karikatury Mohameda omluvit, napříště se jich vyvarovat a zbytečně tak nerozdmýchávat napětí, které již tak panuje mezi křesťanským a islámským světem.

**Nyní se na záležitost podívejme ve vztahu k učiteli multikulturní výchovy:**

Ke kterému z obou názorových proudů se má sám přiklonit? A které stanovisko má prezentovat žákům jako správné? To je ovšem nesnadná volba a je možno předpokládat dvojí řešení:

- Buď se učitel sám spontánně rozhodne, které stanovisko bude považovat za správné, tj. zvolí jedno z obou. Rozhodování bude patrně ovlivněno jeho politickou orientací, zkušenostmi (pokud je má) z kontaktu s příslušníky jiných kultur, obavami ze stále vzrůstajícího počtu imigrantů – muslimů v evropských zemích atd.
- Nebo bude záležitost **posuzovat na základě své interkulturní kompetence, kterou si studiem či výcvikem osvojil**. V tom případě bude jeho volba jednoznačná: Bude vědět, že hodnoty české či jiné evropské kultury nejsou shodné s hodnotami islámské kultury, a že tudíž nelze vnucovat muslimům naše pojetí světa a naše principy demokracie. Neztotožní se s názorem, jenž byl vysloven jedním politikem: *Buď naučíme muslimy smát se karikaturám jejich proroka, nebo nám oni budou zakazovat, co smíme tisknout v našich novinách ...* Učitel bude vycházet ze své interkulturní kompetence a bude schopen žákům objasnit své stanovisko k případu karikatur Mohameda a k obdobným interkulturním konfliktům.

Toto je samozřejmě hypotetická úvaha. Nikdo není schopen přesně konstatovat, jak se učitelé skutečně zachovávají v tomto a v mnoha jiných konfliktních případech. Vyjádříme-li to v odborných termínech: **Nejsou známy reálné efekty multikulturní přípravy na myšlení a jednání učitelů**. Avšak my nejenže tyto efekty neznáme, nýbrž navíc určité poznatky svědčí i o tom, že multikulturní příprava českých učitelů je dosud velmi nedostatečná.

To je také asi hlavní příčinou toho, proč mnoho učitelů nezačleňuje multikulturní výchovu (v souladu s požadavky RVP ZV) do výuky svých předmětů, ačkoliv jsou s daným programem seznámeni. K. Sekerová (2005) provedla dotazníkové šetření v 10 základních školách na území ČR, v němž zjistila, že 52 % učitelů multikulturní výchovu neprovádí, a z nich velká část proto, že na ni nebyli v rámci svého studia připravováni.

## **Multikulturní příprava učitelů na pedagogických fakultách**

V pedagogických kruzích se všeobecně uznává, že budoucí učitelé by měli procházet multikulturní přípravou. V důsledku toho byly v posledních letech na většině českých pedagogických fakult zavedeny některé formy elementárního multikulturního vzdělávání. Jedná se většinou jen o přednášky, které však nejsou doplňovány praktickým interkulturním výcvikem. Podle přehledu, který sestavila M. Miková (in Gulová, Štěpařová, 2004), je předmět multikulturní výchova začleněn jako samostatná volitelná přednáška na pedagogické fakultě v Olomouci a Plzni, jako výběrový seminář na pedagogické fakultě v Liberci nebo jako povinně volitelný předmět na pedagogické fakultě v Praze.

Nejvýznamněji je multikulturní příprava realizována na Pedagogické fakultě MU v Brně, kde se vyučuje jako povinný předmět v bakalářském a magisterském studiu sociálních pedagogů (specializace na multikulturní výchovu). Je to v souvislosti s aktivitami Kabinetu multikulturní výchovy na této fakultě (podrobnější informace na [www.ped.muni.cz/wsocedu/kmv](http://www.ped.muni.cz/wsocedu/kmv)).

Kromě toho jsou pro učitele pořádána různá školení o multikulturní výchově mimo rámec studia na fakultách. Např. MŠMT organizovalo v roce 2003 školení učitelů základních škol, se zaměřením především na vzdělávání romské mládeže.

**Jaká ale je faktická multikulturní připravenost učitelů a jaké jsou její výsledky a efektivnost** – to zatím zjišťováno není. Jeden pokus v tomto směru provedla a publikovala M. Cichá (2002). Vyšetřovala soubor 960 studentů čtyř pedagogických fakult (Praha, Hradec Králové, Olomouc, Ostrava), a to jednak skupinu studentů ze vstupních ročníků a jednak skupinu z výstupních ročníků. Pomocí anonymního dotazníku zjišťovala postoje studentů k příslušníkům některých ras a etnik, jejich vědomosti o rasách a pomocí dvou škál také to, jak studenti hodnotí potřebnost a kvalitu přípravy na výchovu proti rasismu. Dopadlo se k dvěma důležitým poznatkům:

- Studenti považují **komplexní a cílenou přípravu budoucích učitelů na výchovu proti rasismu za potřebnou až nezbytnou** – zhruba 95 % všech respondentů.
- Zároveň ale skoro 70 % studentů výstupních ročníků vypovídá, že tato **příprava byla během studia nedostatečná**.

Autorka výzkumu tudíž uzavírá: *Samotní studenti vnímají potřebu komplexní a cílené výchovy budoucích učitelů proti rasismu a nedomnívají se, že by ji dosud pedagogické fakulty prováděly dostatečně.*

Další poznatky o připravenosti českých učitelů na multikulturní výchovu přineslo šetření, které provedla Dana Moree (Fakulta humanitních studií UK) se spolupracovníky z Nizozemska (Moree et al., 2008). V souboru 30 učitelů z 9 pražských gymnázií bylo pomocí individuálních rozhovorů zjišťováno, jaké jsou jejich zkušenosti s realizací multikulturní výchovy, jak vlastně multikulturní výchovu chápou a které hlavní překážky spatřují při jejím zavádění do výuky. Hlavní zjištění z kvalitativní analýzy výpovědí učitelů jsou tato:

- Učitelé projevují **značnou nejistotu v tom, jak chápat multikulturní výchovu**. Ačkoliv uznávají její užitečnost, „nemají jasnou představu, co vlastně multikulturní výchova je a jak by ji měli zavádět ve svých školách“ (s. 68). Za překážku zavádění multikulturní výchovy považují učitelé také to, že nemají k dispozici dobré a edukačně využitelné materiály a musejí si je často opatřovat ve svém mimopracovním čase.
- Učitelé také prohlašují, že při realizaci multikulturní výchovy se dostávají do **rozporu se svými vlastními postoji**. Cítí se nejistí, pokud jde o jejich schopnost reagovat při objasňování obtížných problémů. Typickým příkladem je otázka Romů, jak o tom vypovídá jeden učitel: „*Studenti prohlašují, že jim samozřejmě nevadí barva kůže, a já se snažím jim vysvětlit, že Romové mají odlišnou kulturu a že se můžeme vzájemně obohacovat, avšak diskuse se obvykle stočí na jejich kriminalitu a zneužívání sociálních dávek.*“ (s. 66)

Jak patrně, učitelé gymnázií mají s realizací multikulturní výchovy stejné potíže a překážky jako učitelé základních a jiných škol (srov. v kapitole 3.1 Didaktickou aplikaci: *Jak objasnit žákům příčiny problematičtějšího soužití s Romy?*).

V multikulturní přípravě učitelů je důležité, jak je koncipován její obsah. Nejde totiž jen o to (jak tomu většinou bývá v dosavadních programech) objasňovat kulturní odlišnosti různých etnik, ale také o pedagogicko-psychologickou přípravu učitelů týkající se specifických stylů učení u dětí jiných etnik, specifických komunikace a sociálního styku s těmito žáky apod. – tedy problémy objasňované v interkulturní psychologii (Průcha, 2004, 2007).

Můžeme tedy tuto část výkladu ukončit celkovým zhodnocením:

- 1) **Multikulturní přípravu je nezbytné začleňovat do profesní přípravy všech učitelů**, jako se to v různé míře realizuje v jiných zemích.
- 2) Zároveň je zapotřebí zjišťovat, **jaké skutečné efekty tato příprava vykazuje v reálné edukační práci učitelů ve školách**.

## Vzdělávání dětí cizinců

Současný svět je v pohybu – miliony lidí přesídlují z jedné země do jiné, přicházejí dobrovolně za prací či studiem nebo prchají ze svých mateřských zemí z ekonomických a politických důvodů. Vytvářejí se tím **nové interetnické problémy a pro multikulturní výchovu vznikají nové úkoly**. Ty jsou zvláště naléhavé ve vyspělých demokratických státech Evropy, kde počty kulturně odlišných cizinců – imigrantů dosahují enormní výše. Všude tam, kde se usídlily nějaké populace cizinců, nastaly menší či větší problémy při jejich integraci do domácí většinové společnosti. S obavami jsou sledovány události, kdy tyto problémy přerůstají do násilných akcí, bojových střetů, drancování apod., jak jsme toho byli svědky nedávno ve Velké Británii, Francii, Nizozemsku i jinde.

**Usídlování imigrantů je spjato také s edukační sférou:** Kromě dospělých imigrantů, kteří se učí jazyk hostitelské země a osvojují si potřebné znalosti, jde především o vzdělávání jejich dětí. Ty se začleňují do škol společně s mládeží domácí populace a pro učitele vyvstává povinnost vyučovat děti přistěhovalců pocházející z takových etnických skupin a odlišných kultur, s jakými se většinou nikdy předtím nesetkali.

To vše se nyní projevuje i v českých školách. Přibývá škol, v nichž se vzdělávají větší či menší počty dětí z rodin cizinců, a učitelé – většinou nevybavení interkulturní kompetencí – se musí s novou situací nějak vypořádávat. Proto bude následující kapitola věnována této problematice, a to nejprve se zaměřením na české školy, potom s ohledem na situaci a řešení v evropských zemích.

### 4.1 Cizinci v českých školách: zkušenosti dětí, rodičů, učitelů

Nový jev, jímž je přítomnost dětí cizinců v českých školách, nastal v širším měřítku až po roce 1989. Naprostá většina současných učitelů a ředitelů škol – až

na nejmladší věkovou skupinu – prožila svá školní léta v období, kdy se cizinci ve školách vyskytovali velmi zřídka. Proto tito učitelé většinou nemají z doby svého mládí vlastní zkušenosti z interakce se spolužáky – cizinci a nyní se při realizaci multikulturní výchovy mohou opírat jen o eventuelní získané odborné kompetence.

### **Kolik cizinců vlastně v českých školách máme a kteří to jsou?**

Česká republika patří k zemím, kde je podíl imigrantů a jiných cizinců ve srovnání s jinými zeměmi relativně stále nízký. Celkový podíl cizinců v populaci ČR činí necelých 5 %, což představuje asi čtvrtinu podílu cizinců v sousedním Rakousku či Německu. V důsledku toho je také celkový počet žáků a studentů v českých školách poměrně nízký, i když má stále vzrůstající trend. Počty cizinců na různých úrovních vzdělávacího systému ČR ukazuje následující tabulka.

| <b>Počty žáků – cizinců v českých školách</b> |                           |                  |                 |                   |
|-----------------------------------------------|---------------------------|------------------|-----------------|-------------------|
|                                               | <b>celkem<br/>cizinců</b> | <b>z toho</b>    |                 |                   |
|                                               |                           | <b>Slovensko</b> | <b>státy EU</b> | <b>jiné státy</b> |
| <b>materšské školy</b>                        | 3 963                     | 639              | 401             | 2 923             |
| <b>základní školy</b>                         | 13 839                    | 2 805            | 976             | 10 058            |
| <b>střední školy</b>                          | 7 900                     | 1 373            | 541             | 5 986             |
| <b>vyšší odb. školy</b>                       | 349                       | 188              | 13              | 148               |
| <b>vysoké školy</b>                           | 35 411                    | 22 233           | 3 024           | 10 154            |
| <b>CELKEM</b>                                 | <b>61 462</b>             | <b>27 238</b>    | <b>4 954</b>    | <b>29 269</b>     |

Pramen: Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele 2009/2010

Ve skutečnosti jde ve všech úrovních školství o něco vyšší počty cizinců, neboť uvedené statistiky vykazují jako cizince pouze osoby s jiným než českým

státním občanstvím. Avšak u nás žije také určitý počet osob – imigrantů, které již české občanství získaly (např. Ukrajinci, Vietnamci, a jiní), avšak stále si udržují etnickou identitu odlišnou od rodilých Čechů, která se projevuje i u jejich dětí. Přesto lze odhadovat, že **interkulturní kontakty českých žáků a studentů se spolužáky – cizinci nejsou příliš časté**. To vyplývá z údajů o podílech cizinců v českých školách (ve škol. roce 2009/2010):

- **Mateřské školy:** V celkovém počtu dětí v mateřských školách činí podíl cizinců jen 1,2 %. Z toho jde nejvíce o Vietnamce, Ukrajince, Slováky a Rusy.
- **Základní školy:** Cizinci tvoří 1,7 % žáků v základních školách. Nejčastěji jsou zastoupeni Vietnamci (3171 žáků), Ukrajinci (3170), Slováci (2805), Rusové (1161), ale vyskytují se i Arménci, Číňané, Němci, Američané a jiní. Celkově jde o příslušníky více než 100 etnických skupin, a to i z etnik kulturně velmi vzdálených od Čechů – např. Gruzínci, Mongolové, Kazaši, Pakistánci.
- **Střední školy:** Na středních školách jsou studenti – cizinci zastoupeni zřídka, představují jen 1,4 % všech studentů. Zajímavé ale je, že v gymnáziích tvoří mezi cizinci největší skupinu Vietnamci (zhruba 1/3 všech cizinců), což patrně souvisí s vysokou preferencí hodnoty vzdělávání u této etnické skupiny (viz rámeček 8).
- **Vysoké školy:** Jak ukazuje tabulka výše, vysoké školy jsou tou úrovní vzdělávání, na které u nás studuje nejvíce cizinců – tvoří 9 % všech vysokoškoláků. Ovšem většinou (zhruba 2/3) jsou to občané Slovenska, kteří v českém prostředí kvůli jazykové příbuznosti a historickým okolnostem za faktické cizince považováni nejsou. Z ostatních studentů – cizinců jsou nejvíce zastoupeni Rusové (2256), Ukrajinci (1364), Vietnamci (721), Kazaši (663), Portugalci (445), Řekové (323), Norové (275).

### **RÁMEC (8): VZDĚLÁVACÍ ÚSPĚŠNOST VIETNAMCŮ JAKO KULTURNÍ RYS**

Z právě uvedených statistických údajů je patrné, že žáci a studenti vietnamské národnosti jsou výrazně zastoupeni mezi cizinci studujícími na českých středních a vysokých školách. To ale není vše. Vietnamští žáci a studenti patří zároveň k nejpilnějším a dosahují vynikajících výsledků. Např. jejich průměr zná-

mek na základních školách se pohybuje kolem 1,3 a na středních školách kolem 1,7. Vietnamští studenti obsazují přední příčky matematických olympiád a dosahují úspěšných výsledků v přijímacích zkouškách na vysoké školy.

Zvláštní přitom je, že obdobně vynikající studijní výsledky mají Vietnamci i v jiných zemích, kde patří k nejlepším studentům. Např. v USA podle každoročních testů měřících znalosti a dovednosti žáků středních škol dosahují Vietnamci (spolu se studenty jiných asijských zemí) lepších výsledků než Američané – běloši.

Čím je to ale způsobeno? Jsou snad Vietnamci nadáni vyšší inteligencí než příslušníci jiných etnik? Nikoliv – příčina spočívá ve specifich kultury Vietnamců. **Vzdělání pro ně představuje vysokou životní hodnotu, a proto vietnamští rodiče vedou děti od raného věku k tomu, aby se dobře učily, aby měly respekt před učiteli, aby dosáhly co možná nejlepšího vzdělání a tím si zajistily v dospělém životě co nejlepší postavení.** Za tím účelem jsou vietnamští rodiče ochotni se maximálně uskrovnit, jen aby zajistili svým dětem kvalitní vzdělání. Zároveň jde o tzv. kolektivistickou kulturu (viz kapitola 6.1) vyznačující se silnou vazbou a podporou uvnitř rodin.

Dung Ngyuyen Tien, student Karlovy univerzity, o tom říká: *Většina našich rodičů stojí ve stáncích a obětuje část svého života pro budoucnost svých dětí. A my se pak ze všech sil snažíme uspět.* (V článku *Vietnamci opouštějí stánky*, MF Dnes, 27. 3. 2006).

V tomto světle lze pochopit i úspěšnost vietnamských žáků na gymnáziu v Chebu, jak to bylo uvedeno v rámci (1) na začátku této knížky. A je užitečné, když učitelé v multikulturní výchově připomenou žákům tento rys kultury Vietnamců – mohl by být vzorem i pro mnohé české rodiče a jejich děti, že?

### Jak je zabezpečeno vzdělávání cizinců v českých školách?

Skutečnost, že v českých školách se vzdělává více než 60 000 dětí a dospívajících z rodin cizinců a že jejich počet v posledních letech vzrůstá, je také důsledkem dobrého legislativního zabezpečení. Učitelé a jiní pedagogičtí pracovníci by měli vědět, že **cizinci v České republice mají v oblasti vzdělávání stejná práva a povinnosti jako občané České republiky**, pokud splňují požadavky příslušných právních předpisů. Zákonné normy stanovují, komu a za jakých podmínek

je cizincům poskytováno bezplatné vzdělávání nebo vzdělávání s finanční úhradou stejně jako občanům České republiky.

Základní legislativní normou pro vzdělávání cizinců je **Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/ 2004 Sb.** Tento zákon vymezuje v § 20 vzdělávání cizinců takto (zde zkráceně):

- Osoby, které nejsou státními občany České republiky a pobývají oprávněně na jejím území, mají přístup k základnímu, střednímu a vyššímu odbornému vzdělávání za stejných podmínek jako státní občané České republiky.<sup>10</sup>
- Tyto osoby, které se stávají žáky a studenty příslušné školy, musí prokazovat oprávněnost svého pobytu řediteli školy.
- Osoby se státní příslušností členského státu Evropské unie mají stejný přístup k vzdělávání a školským službám jako státní občané České republiky.
- Pro žáky, kteří jsou dětmi osoby se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie a kteří plní povinnou školní docházku, zajistí krajský úřad ve spolupráci se zřizovatelem školy
  - a) bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků,*
  - b) podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole.*
- Krajský úřad zajistí přípravu pedagogických pracovníků, kteří budou usku-  
tečňovat vzdělávání podle právě uvedeného bodu (a).

Tyto zákonné předpisy byly ještě **zdokonaleny ve prospěch cizinců**. Od 1. ledna 2008 vstoupila v platnost novela školského zákona (zákon č. 343/2007 Sb.), která zajišťuje všem dětem na území ČR rovný přístup k vzdělávání v základních školách, nižších ročnících gymnázií a konzervatoře, rovněž ke školnímu stravování a školským službám (např. školní družina). Tento rovný přístup je zaručen všem dětem bez ohledu na to, z které země pocházejí a zda na

<sup>10</sup> „Oprávněnost pobytu“ cizinců v ČR je vymezena zákonem č. 326/1999 Sb. a pozdějšími právními předpisy a ve vztahu k vzdělávání se týká těch, kterým bylo uděleno povolení k trvalému pobytu na území ČR nebo kteří zde pobývají přechodně s platným vízem nebo kterým byl udělen azyl či jsou účastníky řízení o azylu nebo požívají dočasnou ochranu.

našem území pobývají oprávněně nebo neoprávněně. Finanční prostředky jsou přidělovány školám na všechny žáky, včetně cizinců. Také ke střednímu vzdělávání mají cizinci pobývající legálně na území ČR zajištěn přístup za stejných podmínek jako čeští občané.

Jak je ze školského zákona a jeho novely patrné, vzdělávání cizinců v českých školách je v principu zajišťováno velmi dobře, i když realizace těchto legislativních předpisů není dosud dokonalá. To se týká zejména ustanovení o **přípravě pedagogických pracovníků pro vzdělávání cizinců**. Na českých pedagogických fakultách tato příprava dosud soustavně neprobíhá. Přitom by bylo možno využít zkušeností ze zahraničí. V některých státech s vysokými počty imigrantů je prováděna specifická profesní příprava učitelů pro cizince – např. ve Švédsku. Tito učitelé nejenže procházejí multikulturním studiem, často zaměřeným na konkrétní etnika zastoupená ve švédských školách, ale zájemci mohou absolvovat i speciální výcvik pro vyučování švédštiny jako cizího jazyka pro imigranty (podrobněji v kapitole 4.2).

Sebedokonalější legislativa ještě nezaručuje to, že se děti cizinců v českých školách budou cítit dobře, že budou svými spolužáky přijímány přátelsky a že se k nim čeští učitelé budou chovat vstřícně. Zkrátka – že budou děti z rodin imigrantů v našich školách spokojené. K tomu přistupuje samozřejmě i otázka spokojenosti jejich rodičů s kvalitou a požadavky českého vzdělávání. O těchto záležitostech je zatím k dispozici jen málo poznatků, ale některé zde stojí za to uvést.

### Jak se cítí děti cizinců v českých školách

V již vzpomenutém šetření k multikulturní problematice provedeném v základních školách v Lounech (*Cizinci tu nejsou cizí! (?)*, 2004) byly dotazovány také děti cizinců. Několik desítek dětí, které se přistěhovaly se svými rodiči z různých zemí, odpovídalo na otázky týkající se jejich soužití s českým prostředím a českým vzdělávacím systémem, např.:

- *Jak se ti vede v Čechách, v Lounech?*
- *Zvykl(a) sis na nové prostředí, na školu? Shodneš se dobře se spolužáky, s učiteli?*
- *Jak ti jde český jazyk? Co ti dělá největší potíže? Kdo ti při zvládnání češtiny nejvíce pomohl?*

Z odpovědí je vhodné uvést zkráceně alespoň některé výroky dětí, které přišly z bližších i vzdálenějších zemí:

- *Vede se mi dobře, ale někdy se mi stýská po domově. Jako každé malé dítě jsem se rychle přizpůsobila. Se spolužáky se někdy pohádáme, ale za chvíli jsme zase všichni spolu... Nedá se říct, že by mi čeština vyloženě nešla, ale někdy nějaký diktát zkazím. Ze začátku mě paní učitelka naučila během dvou měsíců abecedu a češtinu, jak se mám domluvit. Spousta lidí ani neví, že jsem cizinka. Nepoznají to.*
- *Pro mě je Česká republika druhý domov. Někdy se mi stává, že mi někteří lidé nadávají, že jsem Vietnamka. Byla jsem z toho moc smutná. Hodně mi pomohly kamarádky ... Když jsem byla první den ve škole, tak jsem ještě neuměla moc česky, všechno jsem musela dělat podle svých spolužáků. Když dělali něco špatně, já bohužel taky.*
- *Dobré kamarády tu mám. Při zvládnutí češtiny mi asi nejvíce pomohly knížky, protože při jejich čtení vidím, jak se jaké slovo píše, a tak mi nedělá většina slov potíže.*
- *Vede se mi tu dobře. Je to tu výborné a jsem tu rád. Český jazyk mi vůbec nejde. Největší potíže mi dělají diktáty a rozborů. Žádné knihy nečtu. Nikdo mi nepomohl.*
- *Na Čechy jsem si musela zvyknout. Např. na přechodu pro chodce mi nezastavilo žádné auto. U nás v Bavorsku každé ... Pomohla mi paní učitelka v první třídě. Měla se mnou trpělivost, pak jsem učivo lehce zvládla ... Mojí nejoblíbenější knížkou je Mikeš od Josefa Lady a Devatero pohádek od Karla Čapka. Nejvíce mi pomohlo, když jsem byla malá, tak mi hlídala paní, a vona mi naučila česky.*

Jak je z těchto a dalších dětských výpovědí patrné, situace žáků-cizinců v českých školách je velice variabilní. Mnoho záleží nejen na tom, jak se k nim chovají čeští spolužáci, ale také na postojích učitelů. Jak to vyjádřil jeden ukrajinský chlapec: někteří učitelé jsou hodní a pomáhají, jiní nejsou příliš vstřícní. Ale zřejmě převládá pozitivní přístup ze strany českých učitelů (to znamená fakticky převážně žen-učitelek) k žákům-cizincům, jak tomu nasvědčují učitelské zkušenosti.

### **Zkušenosti českých učitelů s žáky-cizinci**

Také o tom, jak se čeští učitelé vyrovnávají s novou multikulturní situací, kdy mají ve svých třídách cizince, existuje dosud málo poznatků. Ze strany učitelů a ředitelů škol vyvstávají problémy dvojího druhu:

- Jednak jde o **komunikaci s žáky-cizinci**, kteří mnohdy neovládají dostatečně český jazyk, a o jednání s nimi jakožto příslušníky odlišné etnické nebo náboženské skupiny. Lze přitom předpokládat, že příbuznost či vzdálenost jazyků a kultur má v kooperaci českých učitelů s žáky-cizinci velkou důležitost. Jistě je tato kooperace snadnější s žáky Slováky či Poláky než s dětmi vietnamskými či kazašskými – avšak záleží na individuálních zvláštностech.
- Jednak jde o **praktické pedagogické problémy**, které při edukaci českých žáků před učiteli nevystávají, a tudíž na ně nejsou v případě žáků-cizinců připraveni. Je to např. problém zařazení cizinců do určitého ročníku, problém kvality předchozího vzdělání v mateřské zemi, problém hodnocení jejich výkonů a klasifikace jejich prospěchu v české škole aj.

Podívejme se nejprve na první oblast, tj. komunikační a psychosociální zkušenosti z práce s žáky-cizinci, podle výpovědí samotných učitelů (z publikace *Cizinci tu nejsou cizí* !(?), 2004):

- *Chlapec z Ukrajiny, devátá třída. Zkušenosti jen dobré, chytrý, nekonfliktní. Na konci roku hovořil správně spisovně česky. Takových žáků bych si přála třeba plnou třídu.*
- *Žák vietnamské národnosti přišel do mé třídy až do 3. ročníku. Zapojil se úplně přirozeně do kolektivu. Mezi dětmi je oblíbený, je více upovídaný, živější. Rychle pochopí učivo, bystře reaguje. Z hlediska školy bývá špatná komunikace s rodiči (žák umí česky lépe než rodiče) ... Chlapec i rodiče nosili vyučujícím drobné dárky (zvyk z domova?).*
- *Ukrajinec i Rusky, které jsem učila, byli nadprůměrně inteligentní a získali přirozenou autoritu velmi rychle ... V letošní 6. třídě se několik chlapců nechová pěkně ke spolužákům-cizincům (nadávky „Čiňanko“, „Kazachu“), ale většina třídy se je snaží usměrnit. Snad se nám to společnými silami podaří zlepšit.*
- *Začleňování dítěte (tj. cizince) je obtížné, zejména pro samotné dítě. Takový žák se v novém kolektivu setkává s různým způsobem přijetí ze strany spolužáků – od přátelského přes ignorující až bohužel odmítavé. Učitel v tom může velmi pomoci a vždy se o to snažím. Myslím, že začleňování žáků z jiných zemí je zatím problémem hlavně pro naše české děti, ale časem jim to bude již připadat běžné.*

Jak je vidět, někteří učitelé vidí velký problém v chování českých dětí vůči jejich spolužákům-cizincům. Takže učitelé mají nesnadnou práci: Na jedné stra-

ně se musí sami vypořádávat s jazykovou a kulturní odlišností dětí-cizinců, na druhé straně musí vést české žáky k žádoucím postojům a chování vůči cizincům. Přitom vyšší obtížnost práce učitelů, kteří mají ve třídách žáky-cizince, není náležitě finančně či jinak ohodnocena ve srovnání s učiteli, kteří se s touto profesní situací nemusí vypořádávat, tj. vyučují pouze české žáky.

Avšak obraťme se nyní k druhé skupině problémů doléhajících na učitele a ředitele škol při edukaci žáků-cizinců, které jsou výše označeny jako „praktické pedagogické problémy“:

Představme si situaci, kdy nějaký cizinec s legálním pobytem v České republice přivede k řediteli školy své dítě s žádostí o přijetí. Když si odmyslíme jazykové bariéry, které mohou nastat v komunikaci ředitele školy a rodiče (což se stává často v případě Vietnamců nebo etnik z neslovanských zemí bývalého Sovětského svazu, např. Kazachů, ale i jiných), přichází na řadu řešení **organizačních a didaktických záležitostí u konkrétního dítěte**. Ze svých zkušeností ředitele základní školy, v níž je zhruba 15 % žáků-cizinců, je popsal a užitečná doporučení poskytl P. Vodsloň (2000):

- **Vyžádání potřebných dokladů:** Kromě dokladů o pobytu rodičů v ČR a k vzdělávání žáka-cizince v české škole (nyní podle novely školského zákona č. 343/2007 Sb.) je nezbytné vyžadovat vysvědčení nebo jiný doklad o dosavadním školním vzdělání.
- **Seznámení rodičů s pravidly školní docházky:** Je nutno rodičům vysvětlit všechna pravidla, jež musí žáci a jejich rodiče respektovat. To se týká např. omlouvání dětí z vyučování, rodičovské schůzky, konzultace s učiteli aj.
- **Zařazení žáka do ročníku:** Je to vlastně nejdůležitější pedagogický akt, protože v řadě ohledů ovlivňuje školní úspěšnost žáka a jeho budoucí životní dráhu. Podle oficiálních pokynů mají být žáci-cizinci zařazováni do tříd podle svých dosavadních školních znalostí. Jak ale tyto vlastnosti zjistit u žáka, který neovládá češtinu? V praxi se to řeší tak, že dosavadní vzdělání žáka se posuzuje podle vysvědčení a podle toho, ve kterých předmětech a jak dlouho se v zahraniční škole vzdělával.

Podle P. Vodsloňe má zařazení žáka-cizince do určitého ročníku přímo fatální význam, a proto musí být příslušné rozhodnutí velmi zodpovědně zvažováno. Doporučuje se ve většině případů **zařadit dítě o jeden rok níže**, tj. aby absolvovalo ještě jednou ročník, v němž se vzdělávalo v zahraničí. Toto řešení poskytne

žáku jeden rok času na adaptaci a na zvládnutí češtiny. Přitom se leckdy naráží na námitky rodičů, které je nutno přesvědčit o výhodnosti tohoto zařazení: Bude-li dítě zařazeno do stejného ročníku jako v zahraniční škole, bude se potýkat s dvěma problémy – jednak nové učivo a jednak český jazyk. Bude-li zařazeno o jeden ročník níže, bude mít jen jeden problém, tj. jazyk.

- **Zařazení žáka do třídy:** Ve školách, kde je více než jedna třída v daném ročníku, vyvstává otázka: Zařadit nově příchozího žáka-cizince do třídy, v níž jsou pouze čeští žáci, nebo do třídy, ve které je jeho krajan nebo jiný cizinec? Na tuto otázku není jednoznačná odpověď, neboť obě řešení mají své výhody i nevýhody. Např. ve třídě s pouze českými žáky je výhodou pro „nováčka“ to, že se v čistě českém prostředí musí více snažit porozumět a jeho adaptace probíhá rychleji. Naopak nevýhodou je to, že žák-cizinec a učitel si mnohdy, zejména zpočátku, nerozumějí a postup žáka je zpomalený do doby, než se naučí česky.
- **Začlenění žáka mezi české spolužáky:** Pro adaptaci a školní úspěšnost žáka-cizince je důležité, aby jej třídní učitel/učitelka dobře uvedli ve své třídě, motivovali české žáky k pomoci cizinci a posadili jej vedle někoho, kdo je ochoten mu pomáhat, být mu jakýmsi „patronem“. Jak uvádí ze svých zkušeností P. Vodsloň, role takovýchto „asistentů“ je jak pro žáky, tak pro učitele velice důležitá: *Pomáhají novému žákovi orientovat se ve škole a v českém prostředí vůbec. Pro učitele znamenají výrazné usnadnění práce, ať už při vyučování, nebo při pohybu nového žáka ve škole. Cizinci se tak snadněji učí jazyk, naše zvyklosti a postupně i učební látku. Žáci pověřeni důležitým úkolem, jímž je starost o cizince, „rostou“, je-li žák-patron správně zvolen.*
- **Začlenění žáka-cizince do mimoškolní činnosti:** Žáci-cizinci mívají problém s využitím volného času. Komunikační bariéra jim zpočátku zabraňuje navazovat kamarádské vztahy s českými dětmi. Děti-cizinci bývají leckdy osamělé a vyhledávají spíše partnery ze svého vlastního etnika. Proto je důležité vtahovat tyto děti do mimoškolních činností třídy, jako jsou výlety, zájmové kroužky, lyžařské kurzy aj.
- **Komunikace učitele s žákem-cizincem:** To je pro české učitele neobvykle tvrdá práce. Pokud žák neovládá češtinu a učitel neovládá mateřský jazyk žáka, musí probíhat komunikace v neverbální formě, tj. pomocí posunků doplněných instrukcemi v češtině. Eventuálně lze použít **zprostředkující jazyk**, jak to popisuje jedna paní učitelka ze školy v Lounech:

*Setkala jsem se s žákem z Ukrajiny, který přišel do 8. třídy a vůbec neuměl česky. Zpočátku vůči němu byly děti ostýchavé a moc se o něj nezajímaly. Přemýšlela jsem tedy, jak mu pomoci. Využila jsem toho, že uměl dobře anglicky, a tak jsem s ním vše probírala přes angličtinu. Když spolužáci viděli, jak dobře mluví anglicky, hned u nich získal respekt.*

Nepříznivě působí to, že **žáci-cizinci mají možnost učit se český jazyk pouze spontánně**, tj. od svých spolužáků, v průběhu výuky apod., nikoliv také systematicky v kurzech češtiny pořádaných školou. Tyto kurzy by byly velmi potřebné zejména jako vstupní jazyková příprava pro úplné začátečníky. Problém ale představuje opatření finančních prostředků na tyto kurzy. Školský zákon č. 561/2004 Sb. sice ukládá krajským úřadům zajišťovat ve spolupráci se zřizovatelem školy pro žáky-cizince „*bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka*“ (§ 20, odst. 5a), avšak realita je jiná: Ve většině základních škol, v nichž jsou žáci-cizinci, se speciální výuka českého jazyka pro ně nepořádá.<sup>11</sup>

• **Klasifikace žáků-cizinců:** Jedním z nejobtížnějších problémů učitelů vyučujících žáky-cizince je jejich hodnocení a klasifikace. Právní pokyny pro tuto klasifikaci sice MŠMT vydalo – např. žáci-cizinci mají klasifikační úlevu z předmětu český jazyk a literatura za první pololetí své docházky v ČR, ale nikoliv v ostatních předmětech (v Rakousku je pro cizince dvouletá klasifikační úleva). A zde vyvstává značná potíž, jak klasifikovat žáka, který komunikuje s učitelem špatně kvůli své nedostatečné znalosti češtiny, ale má být klasifikován v různých předmětech. **Jak to mají školy a učitelé vyřešit?**

Jednou možností je použít pro klasifikaci prospěchu žáků-cizinců nikoliv obvyklé klasifikační stupně (známky), nýbrž slovní hodnocení. Umožňuje to školský zákon č. 561/2004 Sb., který stanovuje v § 51, že *hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení může být vyjádřeno buď klasifikačním stupněm, nebo slovně, nebo kombinací obou způsobů*. Toto řešení lze využít zvláště u těch žáků, kde klasickému hodnocení známkou brání jejich nedostatečná znalost češtiny.

<sup>11</sup> Avšak pro azylanty jsou zajišťovány kurzy češtiny financované z MŠMT podle zákona č. 326/1999 Sb. Kurzy trvají 10 měsíců a mají být nabídnuty do 30 dnů od udělení azylu.

Kromě povinností a problémů, které vyvstávají před učiteli při práci se samotnými žáky-cizinci, existují ještě další problémy, které se mohou týkat rodičů či příbuzných těchto žáků.

### Rodiče-cizinci a české školy

Postavení dětí cizinců v českých školách a práce českých učitelů s těmito dětmi je do určité míry ovlivňována také rodiči těchto žáků. Záleží mnoho na tom, jaké postoje zaujímají tito rodiče k školnímu vzdělávání, jaké priority má vzdělávání vůbec v jejich hodnotovém systému, jakou autoritu pro ně představují učitelé atd. A to vše je opět zakotveno ve vlastnostech té kultury, kterou si rodiče přinášejí ze své původní vlasti. Situaci navíc komplikuje to, jak se k imigrantům chová majoritní společnost hostitelské země, jak rychle a v čem se dospělí imigranti a jejich děti adaptují v nové společnosti, jak rychle si osvojí jazyk hostitelské země aj. To jsou otázky, jimiž se podrobně zabývají výzkumy interkulturní psychologie v zahraničí (viz Průcha, 2004, 2007), ale v ČR jsou zatím neobjasněvané.

Až na nepatrné výjimky se u nás také nezjišťuje, **jak jsou spokojeni rodiče-cizinci se školním vzděláváním svých dětí**, jak a zda vůbec jsou v kontaktu se školami, zda komunikují s učiteli apod. Taková zjištění jsou náročná jak z hlediska realizace příslušných šetření, tak pokud jde o ochotu a otevřenost imigrantů vyjadřovat se k těmto záležitostem. Je nutno si uvědomit, že mnozí imigranti prožívají **akulturační stres** (akulturace = osvojování hodnot, norem a zvyklostí kultury hostitelské země), často mívají existenční potíže, jejich etnická identita je ohrožena – a to se pochopitelně přenáší na hodnocení školního života jejich dětí. Nelze se tedy divit, že u nás doposud nebyly výzkumem zjištěny poznatky o vztazích rodičů-imigrantů k českému vzdělávání.

Jediným mně známým případem, kdy byly tyto poznatky získány, je rozsáhlý výzkum provedený pracovníky Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR v Praze (závěrečnou zprávu vypracoval J. Muhič a spolupracovníci, 2002). Výzkum byl zaměřen na *zmapování specifík vzdělávání dětí z různých minoritních skupin na území ČR se zřetelem ke zvláštnostem rodinných systémů, kulturních tradic a specifík rodinné výchovy a komunikace*. Pod tímto poněkud delším vymezením je obsažen důležitý účel – vyjádřeno jednodušeji: **Počty dětí z rodin imigrantů v českých školách vzrůstají, a tudíž je nutné objasnit, jak tyto rodiny přispívají ve spolupráci se školami k úspěšnému vzdělávání svých dětí.**

Ve výzkumu byly zahrnuty rodiny imigrantů, které se přistěhovaly z různých zemí a jejichž děti docházely do mateřských, základních a středních škol v ČR. V 12 rodinách byly provedeny rozhovory o různých aspektech jejich života v ČR, včetně těch, které se týkají jejich názorů a zkušeností se školním vzděláváním dětí. Z podrobných zápisů rozhovorů zde uvedu jen některé výňatky, jež se jeví jako relevantní pro téma této kapitoly.

### • Rodina z Moldávie

Otec Moldavan, matka Ruska. Děti po příchodu do ČR neuměly česky, předtím chodily do moldavské školy. Rodiče se obrátili na nejbližší běžnou základní školu. Adaptace na požadavky české školy probíhala bez problémů. Kromě jiného i v důsledku **přístupu českých učitelů**, které rodiče i děti považují za „laskavější a lidštější“, více respektující „psychologii dítěte“. Podle rodičů děti zpočátku více trpěly tím, že neměly kamarády a nemohly se zařadit do své vrstevnické skupiny, jak dokládá zkrácený úryvek z doslovného záznamu rozhovoru:

**T** (tazatel-výzkumník): *A jakým způsobem se jim podařilo dostat se do toho kolektivu a jak to vlastně bylo v té škole? Jak učitelé k nim přistupovali a jak vám se komunikovalo s učiteli?*

**R** (respondent-rodíč): *Bez problémů. Tady v Česku se k dětem hodně lidí chová lépe než u nás. No u nás taky se děti milují, ale trochu tak ... krutější, přísnější. Tady to je ... jako kdyby to bylo v mateřské škole.*

**T**: *Taková atmosféra ve škole? ... Takže, kdybyste to mohl nějak obecně říct. Porovnat tu zkušenost ze školní docházky dětí v Moldavsku a tady? Jaká škola v Moldavsku a tady je?*

**R**: *U nás je přísnější a různější a tam se předává víc toho poznání, prostě hodně tam na ně tlačí, aby se učily. A tady? Říkám, jako v mateřské školce. Laskaví, víc lásky, taková hodnější ...*

**T**: *Takže komunikace s učiteli byla pro vás ...*

**R** (otec): *Bezproblémová.*

**R** (matka): *No to je pravda, oni nám vyšli hodně vstříc ... koukají se na to, snaží-li se dítě učit a chtějí-li rodiče na tom pracovat společně s učiteli ... než aby koukali na to, kdo to je – Ukrajinec, Rus, Moldavan nebo já nevím kdo. Na to jsme měli štěstí ... na učitele a na vstřícnost. Pomáhali, pomáhali ...*

Podle tohoto vyjádření jsou čeští učitelé pro svůj přístup k dětem-cizincům hodnoceni rodiči velmi pozitivně. Tomu nasvědčují i výpovědi některých jiných imigrantů. Jsou ale sdělovány také zkušenosti rodičů-cizinců, kteří nejsou s českou školou pro své děti spokojeni.

### • Bosensko-srbská rodina

Rodiče jsou etnicky odlišní: otec pochází z Bosny (převážně muslimské), matka je Srbka (pravoslavného náboženství). Syn se narodil již v ČR. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Postoj obou rodičů k školským institucím je velice nedůvěřivý. Jejich výpověď se týká zkušeností s mateřskou školou, do níž syn docházel. Matce se zvláště nelíbí to, že učitelky hodnotí výkony dětí razítky zvířátek, vysvětluje si jejich chování nedostatečnou odbornou kvalifikací a je celkově negativně zaujata vůči mateřské školce a učitelkám v ní.

**T:** *Jak se vám líbí ta školka?*

**R:** (matka): *Nelíbí se mi ... Oni tam dávají razítká, když něco udělá špatně, nějaký úkol, dávají razítko prasátka. Prasátka! Je to neslýchané. A když udělá něco dobře, tak dostane kočičku ... To přišel Oskárek a říkal: „Dneska Lukáš dostal třikrát prasátko.“ A já jsem málem omdlela. Školky tady zaměstnávají asi ... Nevím, ale zdá se mi, že nejsou vzdělaný ty učitelky. Kdyby aspoň měly tu pedagogickou fakultu.*

**T:** *Mají střední pedagogickou školu.*

**R:** *Tak kdyby aspoň ta paní ředitelka měla něco, základní zkušenosti, vědomosti o tom, že se dětem nedávají prasátka.*

**T:** *Líbí se vám ten program? To, co dělají v té školce?*

**R:** *Víte co, já abych se přiznala, o tom teď moc nevím, protože tam Oskárek moc nechodí. Protože máme ty zdravotní problémy ... Moc tam nechodí ...*

Přichází otec, téma rozhovoru se týká vstupu syna do základní školy:

**T:** *Jak vy vidíte tu školu, co byste od ní čekal, jaká by podle vás měla být?*

**R** (otec): *S manželkou o tom mluvíme, jak se blíží ten čas, kdy půjde do školy. Můj hlavní pocit ... nemyslím si, že moc prospívá člověku ta škola. Vím, že se musí nějak zařadit ... že je ta škola nezbytná, protože všichni chodí do školy, tam se učí ty nezbytné věci ... Ale na druhé straně, já jak si vzpomínám na svoji školu, tam bylo plno učitelů, kteří mi znechutili celou školu, ale i celou společnost, všechno*

*možné... Nevím přesně, jak je to tady v těch školách. Co sem slyšel, je to různé. Všude sou taký učitelé, kteří sou špatný, některý sou dobrý a tak dál. Teď studujeme Steinera, antroposofii ...*

Z dalších výpovědí rodičů vyplývá, že rodiče pečlivě vybírali základní školu, do které měl syn (v září 2003) nastoupit. Očekávání rodičů se odvíjelo od toho, že sami měli se svou školní docházkou v bývalé vlasti negativní zážitky, zejména „nudu“. Matka vypovídá, že se nudila dokonce i na vysoké škole (ačkoliv studovala obor, který si zvolila). Za důležité pro děti považuje, aby se na základní škole rozvíjela hlavně jejich osobnost. Z toho důvodu si vybrali pro syna alternativní waldorfskou školu. Avšak později, když syn nebyl na waldorfskou školu přijat, začal docházet do běžné školy s programem „Obecná škola“.

Z provedeného výzkumu rodin imigrantů a z dalších zdrojů lze shrnout: **České školy, jejich učitelé a ředitelé, přistupují k vzdělávání dětí cizinců pozitivně.** O tom vypovídají jak samotné děti, tak (s některými výjimkami) jejich rodiče. Ukazuje se přitom, že potíže u dětí imigrantů se týkají dvou oblastí: (1) **Jazyk** – zvládnutí češtiny je nezbytným předpokladem jak školního vzdělávání dítěte, tak jeho celkové adaptace na české prostředí. (2) **Kulturní rozdíly** – ty se mohou projevat i v takových záležitostech, o nichž třeba čeští učitelé nepředpokládají, že by pro děti-cizince a jejich rodiče mohly být nějak problematické. V některých případech však mohou vést až k vážným konfliktům. To ukazuje následující příklad ze školního života (popsaný ředitelem ZŠ P. Vodsloněm).

### **Didaktická aplikace:**

#### **Jak řešit interkulturní konflikt v české škole**

*Dva žáci 9. třídy se porvali o vcelku banální věc. Po vyšetření byl jasný agresor i oběť, která utrpěla zranění – uštípnutý kousek zubu, a konflikt by byl skončil exemplárním potrestáním útočníka. Jako vedlejší se jevilo, že viník byl žák české národnosti, obětí byl Armén. Druhý den, kdy mělo dojít k potrestání útočníka, se situace vyhrotila. Dřívější útočník se sám stal obětí. Při ranní cestě do školy ho chytli dva dospělí Arméni, podrželi ho za ruce a vybízelí jeho spolužáka, včerejší oběť, aby mu vrátil tvrdou ránu do zubů. Prý se slovy ve smyslu vrátit mu to, nezůstat poražený, smýt hanbu apod.*

Je jasné, že v popisovaném příběhu vyvstal obtížný problém. **Představte si nyní, že jste v situaci učitelů a ředitele této školy – jak byste tento konflikt řešili?** Kdo je nyní viníkem – český chlapec, nebo i Armén? Jak k tomuto případu přistupovat z hlediska multikulturní výchovy – mají být respektovány normy chování české kultury, nebo lze připustit jako oprávněnou „snahu o spravedlnost“ podle zvyklostí arménské kultury? V dané škole postupoval ředitel takto – a posuďte sami, zda je to ve shodě s vašim názorem:

*Další den byli pozváni rodiče arménského žáka do školy. Jednání s nimi bylo velmi tvrdé. Cílem jednání bylo vysvětlit jim, jak se řeší obdobné konflikty ve středoevropském prostoru. Ukázat jim, jak se tímto činem jejich příbuzných žák, který ublížil jejich synovi, stal nepotrestatelným. Vysvětlit jim, že jejich syn je teď viděn v horším světle než původní útočník. Ačkoli se jednalo o dva vysokoškolsky vzdělané lidi, paní měla navíc pedagogické vzdělání, nechali si vše vysvětlit, moji verzi akceptovali, ale vnitřně ji nepřijali. Bylo jasné, že zde na sebe narazily dvě kultury: středoevropské pojetí provinění a trestu a kavkazské pojetí msty.*

## 4.2 Integrace dětí imigrantů v evropských zemích

Integrace imigrantů a vzdělávání dětí a mládeže z imigrantských rodin představuje v evropských zemích obrovský problém – pedagogický, sociální i ekonomický. Je to způsobováno tím, že počty imigrantů v Evropě se neustále zvyšují, a tudíž dětí imigrantů ve školách přibývá. Pro multikulturní výchovu tím vystávají různé úkoly, které se objevují a jistě budou stále naléhavěji vyvstávat i u nás. Je proto užitečné podívat se, jak se jeví celá tato problematika v zemích Evropské unie i mimo ni. Vyjdeme nejprve z objasnění demografické situace, jež je v některých zemích značně odlišná od situace v ČR.

### Demografická situace

Demografická mapa Evropy se během posledních desetiletí výrazně změnila. V mnoha zemích se usídlovaly početné skupiny imigrantů (přistěhovalců), z nichž většina přicházela z neevropských oblastí, zejména z Asie a Afriky. V dů-

sledku toho se zvýšily také **počty žáků z rodin imigrantů**<sup>12</sup> v evropských školách: Např. ve Švýcarsku, kde cizinci tvoří asi 20 % populace, dosahují počty žáků z rodin imigrantů v některých školách až 40 % i více z celkového počtu žáků. Podobně je tomu v Lucembursku, kde je téměř 40 % žáků do věku 15 let cizinců. Poměry v různých zemích ukazuje tabulka (podle Eurostat, stav v r. 2004):

| <b>Podíl žáků-cizinců ve školní populaci (věk 15 let)</b> |                 |      |
|-----------------------------------------------------------|-----------------|------|
| <b>Více než 10 %</b>                                      | Lucembursko     | 39,3 |
|                                                           | Švýcarsko       | 22,6 |
|                                                           | Rakousko        | 10,5 |
|                                                           | Německo         | 10,2 |
| <b>Více než 5 %</b>                                       | Belgie          | 6,5  |
|                                                           | Dánsko          | 5,8  |
| <b>Méně než 5 %</b>                                       | Norsko          | 3,5  |
|                                                           | Irsko           | 2,5  |
|                                                           | Finsko          | 1,8  |
|                                                           | Česká republika | 0,8  |
|                                                           | Řecko           | 0,4  |

Ve skutečnosti jsou podíly těchto etnicky odlišných žáků vyšší, než ukazují tato data, a to ze dvou důvodů: Jednak se v důsledku vysoké porodnosti u neev-

<sup>12</sup> Vymezení pojmu „žáci z imigrantských rodin“ (immigrant children) je v zahraničních dokumentech nejednoznačné. Např. v mezinárodním projektu PISA uskutečněném v zemích OECD jsou to žáci ve věku 15 let, jejichž oba rodiče se narodili mimo hostitelskou zemi, bez ohledu na to, zda žák sám se již narodil v hostitelské zemi. Naproti tomu za „domácí“ (natives) se považují žáci, bez ohledu na místo narození, jejichž alespoň jeden rodič se narodil v hostitelské zemi. To znamená, že za imigranty nejsou považováni žáci přistěhovalců druhé či třetí generace, ačkoliv v jejich rodinách mohou být udržovány vlastnosti kultury první generace přistěhovalců – jak je tomu např. u Turků v Německu či Arabů ve Francii.

ropských etnik (zejména Arabů a Pakistánců) počty jejich dětí ve školách každoročně zvyšují, jednak v některých zemích (hlavně ve Francii – jak bylo uvedeno v kapitole 2.2) benevolentní nabývání státního občanství vylučuje mnohé původní imigranty ze skupiny cizinců.

### Přístupnost vzdělávání pro děti imigrantů

Ve většině zemí Evropské unie zaručuje školská legislativa právo na povinné základní vzdělávání pro děti imigrantů ve stejném rozsahu jako pro děti domácí populace, tedy podobně, jako to zavedla Česká republika. Děti přistěhovalců mají také možnost využívat služby školy (školní jídelna, mimoškolní akce, zdravotní ošetření apod.) jako ostatní žáci. Pro placené služby je rodinám imigrantů s nízkými příjmy poskytována finanční pomoc či různé úlevy. Některé země EU vydávají informační materiály o svém vzdělávacím systému pro imigranty v cizím jazyce. Např. ve Finsku jsou publikovány tyto informace jak na webových stránkách obcí, tak v samostatných brožurách, a to v angličtině, ruštině, estonštině a somálštině (v zemi je totiž mezi imigranty početná skupina Afričanů-Somálců). Navíc je ve Finsku a Švédsku umožněno rodičům-přistěhovalcům využívat při komunikaci se školou bezplatně tlumočníka.

### Způsoby integrace

Všechny země EU se snaží o integraci dětí imigrantů do svých vzdělávacích systémů. Samozřejmě je to podmíněno znalostí vyučovacího jazyka hostitelské země. Jednotlivé státy se liší v tom, jakou podporu pro osvojení vyučovacího jazyka dětem imigrantů nabízejí. Pokud jde o způsoby integrace, uplatňují se v zásadě dva modely (podle materiálu Eurydice *Integrating Immigrant Children*, 2004):

- **Integrační model**, v němž jsou děti imigrantů začleňovány do tříd žáků stejného věku (eventuálně do nižšího ročníku) v běžných školách. Zde se vzdělávají podle programu dané školy a podpora imigrantských žáků (zejména zdokonalení v jazyce) je prováděna individuálně. Toto řešení uplatňuje naprostá většina evropských zemí. Kromě toho v několika zemích (Rakousko, Dánsko, Velká Británie aj.) poskytují školy imigrantským dětem doučování mimo normální dobu vyučování.
- **Separační model**, v němž jsou skupiny imigrantských dětí vyučovány ve školách odděleně, mimo běžné třídy. Výuka je přizpůsobena jejich specif-

kým potřebám, probíhá kratší dobu nebo po celý školní rok. Některé předměty jsou vyučovány společně s žáky běžných tříd. Takovýto model uplatňuje např. Německo, Nizozemsko, Finsko, Švédsko, Norsko aj. V ČR nemají školy povinnost realizovat tento model, avšak pro děti imigrantů, jimž byl udělen azyl nebo které jsou žadateli o udělení azylu, je poskytována výuka českého jazyka.

V jednotlivých zemích Evropy se oba tyto modely různě kombinují a jsou regulovány určitými předpisy. Např. v Německu platí, že přesáhne-li podíl imigrantských dětí ve třídě 20 % počtu žáků, mohou být vytvářeny pro tyto děti zvláštní třídy. Rovněž v Řecku mohou být děti imigrantů vzdělávány v oddělených skupinách, avšak spojují se s běžnými třídami v hudební výchově, tělesné výchově, výtvarné výchově a v cizích jazycích.

### **Adaptace dětí imigrantů na školní režim**

Když přicházejí děti imigrantů do škol hostitelských zemí, nastávají často problémy s jejich adaptací na normy a pravidla školního života té které země. Problémy se vyskytují hlavně v důsledku kulturních či náboženských specifičností a zvyklostí skupin imigrantů, jež se mohou projevat např. v dodržování náboženských svátků, v zákazu konzumace některých jídel nebo ve způsobech oblékání.

Např. ve školách Belgie (vlámská část) je umožněna žákům **absence ve vyučování kvůli účasti na svátcích a slavnostech církví a náboženství** uznávaných ústavou (katolická, protestantská, anglikánská, islámská, pravoslavná, židovská). Podobné ustanovení je v Norsku, Švédsku a jinde. V Itálii nemusejí žáci židovského vyznání docházet do školy v sobotu, pokud se v tento den vyučuje.

Potíže vyvolává také respektování kulturních a náboženských specifičností ve vztahu ke **koedukaci žáků obou pohlaví**. Např. ve Švédsku a Německu jsou povinné hodiny tělesné výchovy a plavání společně pro dívky a chlapce, avšak na přání rodičů (především muslimů) musí školy umožňovat vyučování tohoto předmětu zvlášť pro chlapce a zvlášť pro dívky. Ve Finsku mohou být děti některých skupin imigrantů uvolněny na žádost rodičů z hodin plavání a hudební výchovy.

V posledních letech se v některých evropských zemích vynořily vážné problémy týkající se **oblékání žáků a studentů z určitých etnických a nábožen-**

**ských skupin.** Např. ve Spojeném království (Anglie, Wales a Skotsko) nosí žáci běžně ve školách uniformy, avšak příslušníkům některých imigrantských skupin je dovoleno tyto uniformy doplňovat jejich náboženskými symboly, např. šátky u muslimských dívek nebo turbany u sikhských chlapců (sikhové = příslušníci jedné z náboženských skupin Indie). V Belgii, Norsku a jiných zemích, kde žáci uniformy nenosí, probíhaly diskuse o přípustnosti specifických oděvů symbolizujících příslušnost k určitému náboženství ve školách. Většinou se praxe řídí tím, že je ponecháno na jednotlivých školách, jak se k tomu postaví.

Ve Švédsku se k diskusím o tom, zda je přípustné, aby muslimské dívky zakrývaly ve školách tvář šátkem (burkou), vyjádřil Národní výbor pro vzdělávání takto: Školy musí především vzdělávat efektivně a pro vyučování a učení je velmi důležitá komunikace tváří v tvář. Tudíž má každá škola právo nepřipustit nošení těchto šátků v době vyučování.

### **RÁMEC (9): ZÁKAZ NÁBOŽENSKÝCH SYMBOLŮ VE FRANCOUZSKÝCH ŠKOLÁCH**

*Ve Francii žije asi 6 milionů muslimů, většinou jde o Araby z bývalých francouzských kolonií (Alžírsko, Tunisko, Maroko) nebo o muslimy z Turecka či Pákistánu. Jsou jim dopřávána četná práva, jejich náboženství se může realizovat ve více než 1500 mešitách po celé zemi apod. Přesto se v roce 2004 rozpoutal vážný spor mezi státní správou a muslimskou komunitou v důsledku toho, že vstoupil v platnost zákon platný pro všechny školy: Ve francouzských školách je zakázáno nošení všech nápadných náboženských symbolů, jakými jsou nejen muslimské šátky, ale i židovské jarmulky či křesťanské kříže (na drobné připomínky víry, např. křížky na krku, se zákaz nevztahuje).*

*Většina Francouzů s novými pravidly souhlasí, ale mezi muslimy to vyvolalo velké protesty a někdy až protizákonné jednání. Např. někteří muslimští rodiče odmítli posílat své děti do školy, jiní se uchylují k soudním žalobám na školy apod. Avšak Francie je sekulární stát, to znamená, že existuje odluka církve od státu i v oblasti školního vzdělávání, takže zákon je v souladu s ústavou, a tudíž se muslimská komunita musí podřídit. Přesto pokračuje spor o nošení náboženských symbolů i nadále, nejnověji v případě indických sikhů, kteří odmítají sundávat své turbany ve školách nebo při fotografování pro oficiální dokumenty.*

*Navíc v dubnu 2011 začal ve Francii platit zákon zakazující zahalování obličeje na veřejnosti. Týká se to především muslimek, z nichž mnohé se zahalují do tzv. burky (zakrývající celý obličej včetně očí) nebo do nikábu (nezakrývající oči). Zákon je zdůvodňován především snahou identifikovat každou osobu (pod závojem by se mohla ukrývat teroristka) a jeho porušení je trestáno pokutou.*

Je to opět **případ k zamyšlení z hlediska multikulturní výchovy**: Když jsem tento případ diskutoval se studenty Filozofické fakulty MU v Brně, naprostá většina z nich zastávala názor, že u nás by takový „šátkový zákon“ zakazující náboženské symboly ve školách být neměl a česká veřejnost by jej ani nepřijala. Tento postoj je – z pohledu současné české populace, v níž je naštěstí velmi malý počet muslimů – pochopitelný. Avšak tito studenti si neumějí představit velmi těžkou situaci francouzských učitelů ve školách na předměstích velkých měst, v nichž je někdy většina žáků islámského vyznání a jejichž vzdělávání v evropském pojetí je neobyčejně obtížné.

### **Podpora mateřského jazyka a kultury dětí imigrantů**

Ve všech zemích, v nichž se ve školách vzdělávají děti imigrantů, je samozřejmě prioritní snahou jejich integrování do majoritní společnosti hostitelské země. Proto je také podporováno především to, aby si tyto děti osvojily oficiální jazyk hostitelské země. Na to jsou také mnohdy vyčleňovány velké finanční prostředky, v závislosti na ekonomické vyspělosti jednotlivých zemí. Avšak v některých zemích se zároveň s tím provádí také určitá podpora toho, aby děti nezapomínaly svůj původní mateřský jazyk a kulturu svého původního etnika. Tato podpora má různé formy, které závisejí na počtu dětí určité imigrantské skupiny, na dostupnosti kvalifikovaných učitelů aj. Jsou to např. zájmové kroužky jazyka pro imigrantské děti apod.

Švédsko je asi jedinou zemí, kde musí školy pro děti imigrantů ve věku povinné školní docházky, pokud si to rodiče přejí, organizovat (za určitých podmínek) kurzy jejich mateřského jazyka. Také ve Finsku je silná podpora jazyka a kultury dětí imigrantů. Podle nového rámcového kurikula pro základní vzdělávání (od roku 2004) pro ně mohou školy organizovat výuku mateřského jazyka, a to v rozsahu 2 hodin týdně jako doplněk k normálnímu vyučování. Na konci školního roku žáci dostávají certifikát s celkovým hodnocením jejich výsledků v tomto doplňkovém vzdělávání.

## **Učitelé dětí imigrantů**

Zohledňování specifických potřeb vzdělávání dětí imigrantů vedlo v řadě zemí k tomu, že toto vzdělávání realizují učitelé se zvláštní kvalifikací. Výcvik těchto učitelů probíhá většinou u učitelů v činné službě, kteří chtějí vyučovat děti imigrantů. V Polsku, Francii, Portugalsku i na Slovensku může být toto další vzdělávání učitelů zaměřeno na metodiku vyučování „druhého jazyka“, např. polštiny jako druhý (cizí) jazyk pro žáky-imigranty. Učitelé se také seznamují s kulturou a historií zemí původu imigrantů, učí se komunikovat s rodiči-cizinci a samozřejmě procházejí speciálním školením zaměřeným na multikulturní výchovu.

Jen v několika málo zemích je zavedena **příprava učitelů pro vzdělávání dětí imigrantů** již v rámci počátečního vzdělávání učitelů. Např. ve Finsku a Švédsku je zavedena specializace v rámci učitelského studia, zaměřená na jazyky a kulturu imigrantů. V Německu a Rakousku se připravují učitelé pro výuku němčiny jako cizího jazyka se zaměřením na vzdělávání imigrantů, podobně ve Francii pro výuku francouzštiny.

## **Problémy se vzděláváním dětí imigrantů**

V zemích Evropské unie i dalších se prosadily velmi demokratické přístupy k imigrantům a to se promítlo i do vzdělávání jejich dětí. Dalo by se očekávat, že rodiny imigrantů budou s povděkem přijímat to, že se jejich dětem může dostávat rovnoprávného vzdělání ve stejné míře jako dětem domácí populace. Bohužel v praxi vypadá situace jinak. V těch zemích, v nichž se vytvořily velmi početné skupiny imigrantů zejména z muslimských zemí, vznikají ve sféře vzdělávání závažné problémy.

## Praxe multikulturní výchovy v zahraničí

Češi se s multikulturní realitou setkávali již v minulosti. Ve středověku i později to byly především četné kontakty i konflikty s Němci, ale i vztahy s menšinovými populacemi – Poláky, Romy, Slováky a jinými. Přes tyto historické skutečnosti jsou zkušenosti Čechů se soužitím s jinými etniky poměrně malé a vznikaly ve větším míře až po roce 1989. V zemích západní Evropy, v Kanadě, USA či Austrálii je tomu jinak. Tyto země se střetávaly s problémy etnického či rasového soužití již dříve, v důsledku intenzivní imigrace. Proto se v nich také rozvinula nejen teorie multikulturní výchovy, ale také různé formy jejího praktického uplatnění ve školách a jinde.

Může být proto užitečné podívat se na některé příklady ze zahraniční praxe. Stručný výklad zahájím zeměmi Skandinávie, jež jsou pro Českou republiku dobrým příkladem řešení problémů jak domácích národnostních menšin, tak kulturně odlišných skupin imigrantů (podrobněji in Průcha, 2001).

### Švédsko

Ve své historii bylo Švédsko zemí poměrně etnicky homogenní. S výjimkou Lapců, představujících autochtonní (původní), avšak početně nevelkou etnickou minoritu (asi 15 000 obyvatel), a malých skupin usídlených Finů nebyla ve Švédsku žádná významnější populace, která by narušovala etnickou homogenitu země. Dramatická změna nastala od 60. let minulého století – Švédsko se stávalo cílovou zemí hostujících dělníků, imigrantů a uprchlíků z mnoha zemí, evropských i mimoevropských, takže se etnická struktura země podstatně změnila.

Podle oficiálních údajů je v celkové populaci 8,9 milionů obyvatel zhruba 1,4 milionu „osob cizího původu“ – to je asi 15 % populace. To se pochopitelně promítá i do škol. Mezi žáky základní školy ve věku 15 let mluví asi 7 % žáků ve svých rodinách jiným jazykem než švédštinou. Největší etnické skupiny žáků

podle jazyků jsou finská, španělská, arabská, srbochorvatská, polská a turecká. Tato situace si pochopitelně vyžádala nezbytná opatření pro multikulturní výchovu, jak legislativního charakteru, tak v pedagogické a didaktické realizaci školní edukace.

### • **Legislativní úpravy pro multikulturní výchovu**

Státní legislativa reagovala na vzniklou multikulturní situaci ve Švédsku velmi vstřícně, a to zejména pokud jde o zajištění jazykové výuky pro etnické skupiny v zemi. Již v roce 1975 schválil švédský parlament (Riksdag) *Zákon o imigrantech a menšinách*, na jehož základě byla do kurikula povinné základní školy včleněna výuka mateřského jazyka pro děti imigrantů a výuka švédštiny jako cizího jazyka. **Celkově je „švédský model“ multikulturní výchovy považován za vynikající příklad pro jiné země.** Tento model zdůrazňuje – v souladu s tradičními přístupy Švédska a jiných skandinávských zemí – princip rovnosti, rovných příležitostí ve vzdělání:

*Všechny děti a mládež ve Švédsku, bez rozdílu pohlaví, země původu, sociálních a ekonomických okolností, musí mít zajištěn rovný přístup k základnímu vzdělávání a k studiu na střední škole. Žáci, jejichž mateřským jazykem není švédština, mají právo na vzdělávání rovnocenné s ostatními. Školy musí aktivně využívat kulturní dědictví těchto žáků a zajišťovat jim jazykový rozvoj. (The Compulsory School Curriculum 1980, s. 6–7)*

Účelem švédského modelu je zajišťovat, aby se děti z různých etnických skupin prostřednictvím výuky mateřského jazyka ve školách stávaly bilingvními, tj. aby ovládaly jak jazyk svého etnika, tak jazyk hostitelské země. Takto jazykově vybavení lidé získávají snadněji uplatnění na trhu práce, mohou se dále vzdělávat atd. Tím se nenásilně dosahuje integrace těchto mladých lidí do švédské společnosti.

### • **Jak je organizována výuka žáků z etnických minorit**

Pokud jde o praktickou realizaci jazykového vzdělávání, jsou uplatňovány tyto způsoby výuky:

- 1) Běžná „švédská“ třída jakožto standardní typ výuky, kdy žáci etnických minorit přecházejí na 1–2 hodiny týdně do speciální výuky zaměřené na jejich mateřský jazyk.
- 2) Třída, v níž se vyučuje jazyk určité minority.

- 3) Kombinovaná či smíšená třída, v níž může být polovina švédských žáků a polovina žáků z etnické minority, s dvěma učiteli pro obě skupiny.
- 4) Přípravná třída pro žáky, kteří nedávno přišli do Švédska.

Má-li žák etnické skupiny potíže s osvojováním švédštiny, má právo na dodatečnou výuku tohoto jazyka. Jakmile žije v určitém místě alespoň 5 žáků etnické skupiny, mají právo na výuku svého mateřského jazyka (Laponci a Romové dokonce nemusí splňovat tento minimální počet).

Idea multikulturalismu ve Švédsku se ovšem netýká jen jazykového vzdělávání. Již v roce 1985 rozhodl švédský parlament, že multikulturní přístup musí být uplatňován ve vzdělávání ve všech úrovních a typech škol. K tomu bylo nutno přizpůsobit také přípravu budoucích učitelů a další vzdělávání již působících učitelů.

### • Příprava učitelů pro multikulturní výchovu

Samozřejmě že nejdůležitějším předpokladem pro realizaci multikulturní výchovy je zajistit, aby na ni byly připraveny učitelské kádry a aby se sami učitelé s jejími principy ztotožnili. To se ovšem nedaří v úplnosti zajistit ani ve Švédsku, které vynakládá na přípravu a další vzdělávání učitelů nemalé zdroje. Chybějí stále kvalifikovaní učitelé pro méně početné etnické skupiny (Vietnamci, Syřané, Makedonci aj.), kteří by ovládali jazyk příslušné etnické skupiny.

Předností švédského modelu je, že od počátku 70. let minulého století jsou připravováni učitelé se specializací pro vyučování švédštiny jako „druhého jazyka“ (termín „druhý jazyk“ vyjadřuje, že jde o švédštinu vyučovanou ve švédských školách pro děti etnických skupin, jejichž „prvním jazykem“ je jejich mateřský jazyk). K tomu účelu jsou zavedeny speciální programy na fakultách připravujících učitele pro základní školy. Vedle toho probíhají kurzy pro učitele, kteří již vyučují a chtějí si rozšířit kvalifikaci o tuto specializaci.

Multikulturní výchova je ve švédském vzdělávacím systému realizována vskutku velkoryse. **Jaké jsou ale výsledky a efekty této výchovy?**

O tom je bohužel známo jen poměrně málo. V jednom výzkumu bylo porovnáváno několik tisíc mladých lidí z rodin imigrantů s věkově paralelním souborem mladých Švédů, a to po ukončení základní devítileté školy. Ukázalo se, že mládež z rodin imigrantů volí ve skoro stejné míře další vzdělávací dráhu a studuje stejně úspěšně jako mladí Švédové – za předpokladu, že dokonale zvládla švédštinu. Autor výzkumu uzavírá:

*Je velmi důležité, aby žáci z rodin imigrantů mohli rozvíjet svou znalost švédštiny co možná nejdříve. Je důležité rovněž to, aby švédštinu vyučovali učitelé s kvalifikací pro tento jazyk jakožto druhý jazyk. Naproti tomu se ukazuje, že výuka mateřského jazyka imigrantů nemá tak „magický“ účinek na rozvoj těchto dětí, jak se často předpokládá. Tento jazyk má prostě jen tu funkci, že udržuje původní kulturu imigrantů a přispívá k bilingvistu těchto mladých lidí.*

Na druhé straně ani ve Švédsku – podobně jako v jiných evropských zemích s většími počty imigrantů – není ideální situace, pokud jde o vztahy většinové populace s imigranty, zejména z muslimských zemí. Vyskytují se různé **projevy negativních postojů Švédů vůči imigrantům**:

*Mezinárodní komise, která prováděla evaluaci multikulturální přípravy učitelů ve Švédsku, konstatovala, že vztahy mezi rodilými Švédy a občany imigrantských skupin jsou napjaté. Zaznamenala případy, kdy média referovala o projevech rasismu a xenofobie. Je patrné, že vztahy zejména mezi švédskými a imigrantskými dělníky jsou poznamenány negativními postoji. Podobně jako v jiných evropských zemích stát nepodniká dostatečné kroky pro odstranění šovinismu, diskriminace a rasismu, ačkoli ve Švédsku existují legislativní opatření pro imigranty, jež mohou být vzorem pro jiné evropské země.*

Ve Švédsku se tedy lze setkat s tím, co je zcela běžné i v jiných zemích: existuje rozdíl mezi teoretickými programy multikulturální výchovy a jejími efekty v životní praxi společnosti.

## Norsko

Norsko si zasluhuje pozornost z hlediska multikulturální výchovy zejména kvůli jedné věci: Ačkoli jde o zemi etnicky poměrně homogenní, v níž národnostní menšiny představují jen nízký podíl populace, je pozoruhodné, jak významně jsou tyto menšiny podporovány v systému školní edukace.

V Norsku žije 4,4 milionu obyvatel, z nichž zhruba 95 % jsou Norové, kteří patří etnicky a jazykově do rodiny germánských národů. V zemi je několik autochtonních etnických menšin: *Laponci* – asi 20 000 obyvatel; *Finové* – asi 12 000 osob, což jsou hlavně potomci finských přistěhovalců (*Kvenové*), kteří se usídlovali v některých fjordech jako zemědělci a lesní dělníci již v 18. století; nevelká skupina *Romů* (asi 5000 lidí). Ze současných imigrantů jsou to hlavně Iráčané a dále Arabové, Pákistánci, Vietnamci. Celkový podíl cizinců (tj. osob

bez norské státní příslušnosti) usídlených v Norsku činil asi 4,3 %, tedy dvojnásobek oproti ČR.

Z hlediska multikulturní výchovy může být pro českou situaci inspirující, jak se v Norsku zajišťuje **pro Laponce školní edukace, při níž je respektována jejich jazyková a kulturní identita:**

Vztah Norů k Laponcům nebyl v minulosti příliš harmonický, převládaly spíše snahy o asimilaci tohoto (původem ugrofinského) etnika do majoritní norské populace. K tomu přispívala i určitá exotičnost Laponců – kočovný způsob života, „neevropská“ kultura se specifickými zvyky, tradicemi a folklórem; geografická izolovanost. Ale již od 70. let minulého století se dostávalo všem dětem v Norsku, včetně laponských dětí, společného základního vzdělání (ve *folkeskole*, pro žáky ve věku 7–14 let) a postupně bylo zaváděno i vyučování v laponštině. V roce 1976 byl ustaven *Laponský výbor pro vzdělávání*, který zastupuje zájmy laponského etnika ve školství, a později byla zahájena vysokoškolská příprava učitelů pro laponské školy. Je posilována kulturní identita Laponců prostřednictvím laponského tisku, rozhlasového vysílání, muzeí a středisek folkloru aj. (o vývoji laponského etnika v Norsku podrobněji informuje Šatava, 1994, s. 215–219).

Nejpozoruhodnější je však způsob řešení laponské problematiky v současném vzdělávacím systému Norska a v příslušných kurikulech (učebních plánech a osnovách): V roce 1998 byl přijat *Zákon č. 61 o primárních a sekundárních školách*, který stanovuje práva a povinnosti týkající se vyučování pro etnické minority. Obce jsou povinny zajišťovat výuku v jazyce minorit. Např. v primárních a nižších sekundárních školách nacházejících se v oblastech, kde žijí finští Kvenové, musí obce zajišťovat výuku v jejich mateřském jazyce již tam, kde jsou nejméně 3 žáci tohoto etnika. Zvláštní opatření se týkají školní výuky též pro romské žáky a samozřejmě pro žáky novodobých imigrantů.

Podívejme se nyní konkrétněji na **norský přístup k vzdělávání laponských dětí a mládeže**. Připomeňme, že jde v norské situaci sice o největší etnickou minoritu, avšak svým podílem poměrně málo početnou. Představuje jen asi 0,5 % celkové norské populace, tedy zhruba šestkrát méně, než např. činí odhadovaný podíl romské populace v ČR.

- Podle norského *Zákona č. 61* mají všechny děti v „laponských okresech“ právo jednak na vzdělávání v laponštině a jednak na výuku laponštiny jako předmětu, a to v primárních a nižších sekundárních školách.

- Mimo laponské okresy mají právo na stejnou výuku laponské děti žijící v obcích, v nichž tvoří skupinu alespoň 10 žáků, a toto vyučování musí být zajišťováno, i když počet dětí klesne až na 6 žáků ve skupině.
- Ve vyšších sekundárních školách (tj. po ukončení 10 ročníků povinného základního vzdělávání) mají laponští žáci rovněž právo na výuku v laponském jazyce, a to přinejmenším v některých předmětech. Tam, kde to podmínky nedovolují, musí obce zajistit těmto žákům náhradní formu výuky.
- K zajišťování výuky pro Laponce jsou vytvářeny speciální učebnice a učební pomůcky. Žáci, kteří se vzdělávají v laponském jazyce, jsou považováni za rovnocenné s žáky, kteří se vzdělávají v norském jazyce.

V novém školském zákonu se zdůrazňuje **princip multikulturní výchovy**, a to pro všechny žáky, takto:

*Škola musí být pro žáky zprostředkovatelem jak národní kultury, tak mezinárodní kultury. Laponská společnost a její kultura je součástí společné norské a nordické kultury a všichni žáci s ní musí být seznamováni. Na druhé straně musí vyučování v laponštině u žáků laponské menšiny přispívat k pocitu hrdosti nad jejich vlastní kulturou, poskytovat jim příležitosti k aktivnímu uplatnění v norské společnosti a k dalšímu vzdělávání.*

Jaká závažnost se přikládá vyučování laponštiny, je patrné i z toho, že dokument kurikulum pro povinné základní vzdělávání (*Curriculum Guidelines*, 1990) obsahuje části psané přímo v laponském jazyce a paralelně v norštině. Pro ilustraci jazykové odlišnosti zde ocituji úvodní větu z učebních osnov laponštiny:

*Sámeigella lea vuodđooahppogaskaoapmin skuvllas sámi mánáide, ja dainna galgá sámeigella gehččot guovddáš kulturovddidanfágen.*

*Laponský jazyk je základním nástrojem vzdělávání laponských žáků a je nutno jej považovat za důležitý zprostředkovatel kultury.*

Je vidět, že přístup uplatňovaný v norském vzdělávacím systému k vzdělávání příslušníků laponské minority je inspirativní i pro jiné země – včetně vzdělávání Romů v České republice. Přitom v Norsku nejde o nějaké pěstování kulturního izolacionismu Laponců, nýbrž naopak – i oni musí být součástí norské společnosti:

*Školní edukace Laponců sleduje dva cíle: Jedním cílem je vzdělávat je tak, aby si kompletně osvojili laponský jazyk a kulturu. Druhým cílem je dosahovat toho, aby laponští žáci byli **bilingvní**, a tím jim umožňovat, aby se cítili doma ve dvou kulturách, tj. laponské a norské. (*Curriculum Guidelines*, 1990, s. 40–41).*

Jakkoli je norský přístup dobrým příkladem praktického řešení multikulturní výchovy (pokud jde o vzdělávání příslušníků etnických minorit), nelze přehlížet, že i při něm existují potíže a problémy, které zřejmě mají univerzální charakter, tj. vyskytují se i v jiných zemích a kulturách. Tyto problémy, které se týkají školní edukace Laponců v Norsku, zčásti připomínají potíže se vzděláváním Romů v České republice.

### **RÁMEC (10): ŠKOLNÍ EDUKACE LAPONCŮ: PROBLÉMY VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ ETNICKÝCH MENŠIN**

Určit přesný počet příslušníků laponského etnika v Norsku je skoro nemožné. Jde totiž o etnikum, které se pohybuje v rozsáhlých oblastech celé severní Skandinávie, přes hranice států. Celkový počet Laponců se odhaduje na 40 000 osob, z toho asi 20 000 osob žije v Norsku, 12 000 ve Švédsku, 5 000 ve Finsku a 2 000 v Rusku. Laponci jsou považováni za původní obyvatele severních oblastí Skandinávie a první historická zmínka o nich pochází již od římského historika Tacita z 1. stol. n. l. Jazyk tohoto etnika – laponština – je příbuzný s ugrofinskými jazyky (tedy s finštinou, estonštinou aj.) a první kniha v tomto jazyce byla vytištěna roku 1619 ve Švédsku – byl to slabikář. Tím byl vlastně učiněn první krok ke školnímu vzdělávání Laponců.

*Jaká je ale situace se vzděláváním Laponců dnes?* Na to se pokouší odpovědět norský odborník Anton Hoem, profesor pedagogiky na univerzitě v Oslo. Konstatuje (Darnell, Hoem, 1996), že přes snahy školských úřadů v Norsku, aby vzdělávání laponských dětí dosahovalo stejné úrovně jako u norských žáků, **zaostávají laponské děti ve vzdělávání, což způsobuje různé sociální a ekonomické komplikace v jejich dospělém životě.** Zejména se pomocí testů měřících vzdělávací výsledky žáků v Norsku zjistilo, že laponské děti vykazují horší výsledky než ostatní žakovská populace.

Proč k tomu dochází, když současná školská legislativa zabezpečuje pro laponské děti rovnoprávné podmínky ve vzdělávání, není zcela přesně vysvětleno. Jedním z předpokládaných důvodů je to, že část laponských dětí žije na velice odlehlých a izolovaných místech a část jich žije v rodinách pohybujících se se stády sobů z místa na místo. Podle Noema je však druhým důvodem nízké úrovně vzdělávání Laponců to, že **edukační programy nejsou „kulturně**

**přízpůsobené“** tak, aby vyhovovaly specifickým vzdělávacím potřebám mladých Laponců. Používané edukační programy (podle oficiálního norského kurikula) jsou zamýšleny pro kulturně majoritní populaci žáků, ale málo respektují specifickosti laponského způsobu života, nazírání na svět aj. To pak způsobuje nízkou motivaci laponských dětí ve školní edukaci.

*Pramen: Darnell, F., Hoem, A.: Taken to Extremes: Education in the Far North. Oslo, Scandinavian University Press, 1996.*

## Finsko

Praxe multikulturní výchovy je zajímavá a inspirující také ve Finsku, zejména ve dvou ohledech: Jednak jde o zemi, v níž žije již po staletí poměrně početná národnostní menšina (švédská), a její soužití s majoritní populací je příkladem plodné koexistence dvou jazykově zcela odlišných populací. Jednak je inspirující sledovat, jak se Finové vypořádávají se svou novou situací, způsobenou příchodem imigrantů z kulturně velmi odlišných zemí (Afrika, Asie, Rusko aj.). Vždyť Finové byli donedávna podobně jako Češi také etnicky dosti uzavřenou společností, hlavně v důsledku své geografické polohy. Vzhledem k tomu objasním praxi multikulturní výchovy ve Finsku podrobněji.

Finsko patří k největším zemím v Evropě co do rozlohy (je asi čtyřikrát větší než Česká republika), ale má pouze 5,1 milionu obyvatel. Z toho asi 94 % tvoří Finové – národ hovořící ugrofinským jazykem. Ugrofinské kmeny osídlovaly zemi postupně asi v 6.–8. století n. l., tedy jen o málo později, než Slované osídlovali teritorium Čech a Moravy. Avšak území Finska bylo od 13. století až do roku 1809 součástí švédského království – a to je příčina, proč v současném Finsku žije výrazná menšina Švédů (dnes skoro 300 000 osob, tj. 5 % celkové populace).

Kromě švédské menšiny sídlí ve Finsku Laponci (asi 5 000 osob), Romové (asi 6 000 osob) a malá skupina Tatarů (necelých 1 000 osob, potomků přesídlenců z Ruska z doby po první světové válce). To jsou domácí etnické skupiny. Vedle toho má dnes Finsko více než 80 000 cizinců – z větší části imigrantů a uprchlíků z různých zemí (Somálci, Etiopci, Vietnamci, Iráčané aj.) – a po kolapsu SSSR přicházeli do země také Rusové, Estonci a jiní. Vznikla tak zcela

nová, vskutku multikulturní situace, na niž se snaží reagovat edukační praxe různými opatřeními, ale která zároveň vyvolává nepříznivé nálady a postoje Finů.

Pro objasnění finské praxe multikulturní výchovy je nutno vysvětlit tři stěžejní záležitosti: (1) Zvláštní vztahy finsko-švédské populace a jejich odraz ve vzdělávací politice. (2) Edukační praxe týkající se vzdělávání imigrantů a uprchlíků. (3) Pojetí multikulturní (internacionální) výchovy v programech finské školy.

### *Finové a švédská minorita*

Finská situace historicky připomíná českou situaci s německou menšinou před rokem 1945: Podobně jako se v Čechách a na Moravě usídlovali od 13. století Němci a představovali zde posléze nejpočetnější cizí etnickou skupinu, tak i ve Finsku se od 12. století a později usazovali Švédové (již předtím ale měli v jižní části Finska své vojenské základny vikingové při svých výpravách do Ruska). Podobně jako mnozí Němci v Čechách, i Švédové na území Finska byli nositeli vyspělejších technologií, řemesel a obchodu a jejich prostřednictvím došlo k pokřesťanstění pohanských Finů (kolem roku 1150).

Jeden rozdíl zde ale je: zatímco čeština a němčina jsou jazyky téže jazykové rodiny (indoevropské), mezi finštinou (ugrofinským jazykem) a švédštinou (germánským, tj. indoevropským jazykem) je mnohem větší odlišnost jazykových systémů. Tím spíše je obdivuhodné, že **švédština je druhým úředním jazykem země a vyučuje se ve školách jako jazyk rovnoprávný s finštinou**. Podle ústavy musí být všechny zákony a nařízení zveřejňovány v obou jazycích. Státní úředníci, soudci, policisté a další musí ovládat oba jazyky bez ohledu na to, zda je jejich mateřským jazykem finština nebo švédština. Je také samozřejmostí, že v městech a obcích se švédskou minoritou jsou názvy ulic apod. uváděny v obou jazycích. Také např. jízdní řády vlaků či lodí a jiné veřejné dokumenty jsou dvoujazyčné. Jedete-li ve Finsku vlakem, jména stanic a jiné informace jsou rovněž hlášeny v obou jazycích. Přitom švédská minorita tradičně žije jen v úzkém pobřežním pásnu jižního Finska a na Ålandských ostrovech.

Zajímavé je **organizační řešení tohoto bilingvismu**. Podle *Zákona o jazyce* (přijátého už v roce 1922) je vláda povinna každých deset let vyhodnocovat jazykovou situaci v obcích na základě oficiálních demografických statistik. Obce jsou rozdělovány do čtyř kategorií: monolingvní finské; monolingvní švédské; bilingvní s převahou finské populace; bilingvní s převahou švédské populace. Za

bilingvní se považují takové obce, v nichž finská nebo švédská minorita představuje buď 8 % obyvatel, nebo nejméně 8 000 obyvatel. Teprve když klesne podíl minoritního obyvatelstva pod 6 %, je obec prohlášena za monolingvní. V současné době je asi 60 obcí „švédských“ nebo bilingvních se švédskou majoritou. Působí v nich přes 300 základních škol, v nichž je vyučovacím jazykem švédština.

Finsko je tedy oficiálně bilingvní země s dvěma „národními“ jazyky (tak jsou v různých dokumentech nazývány) a v důsledku toho švédsky mluvící obyvatelé formálně nepředstavují národnostní menšinu, protože mají stejná práva, včetně jazykových, jako všichni obyvatelé Finska. Proto bývá Finsko označováno v mezinárodním kontextu za inspirující příklad soužití dvou jazykově odlišných národů. Jak ale níže uvidíme, ani toto soužití není zbaveno určitých třecích ploch.

### ***Jak je zajišťována výuka švédštiny jako jazyka minority ve finských školách?***

Ve Finsku je zavedena jednotná základní škola s 9 ročníky. Žáci mají zabezpečeno vyučování ve svém mateřském jazyce, tj. buď ve finštině, nebo ve švédštině, nebo v laponštině.

- Kromě toho si však každý finský žák musí od 3. ročníku vybrat jako povinný předmět jazyk (A), kterým je buď cizí jazyk (převážně angličtina), nebo druhý národní jazyk – tedy švédština. Podobně si žáci švédské národnosti volí buď cizí jazyk, nebo druhý národní jazyk, kterým je pro ně finština.
- Od 7. ročníku základní školy nastupuje povinný jazyk (B): Pokud si předtím finští žáci zvolili angličtinu (event. jiný cizí jazyk), musí se nyní učit švédštinu jako druhý národní jazyk země – a paralelně se musí žáci švédské národnosti učit finštinu, pokud si ji nevybrali již v 3. ročníku.
- Na gymnáziu a některých jiných středních školách pokračují žáci ve studiu jazyků (A, B) zvolených v základní škole a studují ještě další cizí jazyk (jazyky).

Toto je program výuky jazyků podle oficiálního kurikula. V realitě současného Finska vypadá vztah mezi oběma jazyky (finštinou a švédštinou) takto:

V průběhu 650 let, kdy bylo Finsko součástí švédského království, měla švédština v zemi dominantní postavení – byla předpokladem vyššího vzdělání, zastávání různých profesí apod. Např. až v roce 1929 byla uzákoněna finština jako

vyučovací jazyk rovnoprávný se švédštinou ve vysokoškolském vzdělávání. V důsledku těchto historických okolností narůstala po druhé světové válce mezi finskou populací určitá averze vůči prosazování švédštiny, což nakonec vedlo k tomu, že švédština přestala být povinným předmětem (jako první cizí jazyk) pro všechny finské žáky.

Dnes se situace švédské menšiny ve Finsku jeví jako slabě problematická – i když na oficiální úrovni nikoliv. Na jedné straně Finové vyslovují názor, že jejich švédští spoluobčané jsou stále poněkud privilegováni. Vskutku je tomu tak, že v mnoha dozorcích radách velkých podniků, v bankách a jiných ekonomicky významných institucích jsou výrazněji zastoupeni švédští občané, než odpovídá jejich počtu v zemi. Podle finských občanů vyjadřuje švédský výrok „*bättre folk*“ (*lepší lidi*) vysoké mínění, které o sobě švédská populace ve Finsku chová. Na druhé straně Švédové nepřipouštějí, že by takto posuzovali sami sebe ve srovnání s Finy, o nichž naopak tvrdí, že mají „komplex méněcennosti“. Tato mírná animozita mezi oběma jazykovými skupinami však nepřerůstá v nějaké nepřátelství – nanejvýš v sportovní nevraživost při vzájemných utkáních mezi Finskem a Švédskem v ledním hokeji.

### **RÁMEC (11): ZVLÁŠTNÍ KOEXISTENCE ETNIK: FINOVÉ A ŠVÉDSKÁ MENŠINA**

Specifickou situaci Švédů žijících ve Finsku výstižně charakterizovala „finsko-švédská“ spisovatelka Märta Tikkanenová při své návštěvě na veletrhu Svět knihy v Praze v květnu roku 2000: „*My sami se považujeme za švédsky mluvící Finy. Naše identita je finská, ale naším jazykem je švédština. Naše kultura není ani čistě finská, ani čistě švédská, i když pochopitelně je oběma kulturami ovlivněna. Jsme, alespoň v Helsinkách, dvojazyčnou menšinou, ale v některých místech na západním finském pobřeží jsou finští Švédové více spjatí se Švédskem, mimo jiné i proto, že sledují švédskou televizi a švédská realita je jim tak bližší...*“ (Mladá fronta Dnes, 20. 5. 2000)

Přesto ale finští Švédové vyslovují obavy (v médiích a v odborných diskusích), že postavení jejich jazyka je poněkud oslabováno a že dochází k postupné asimilaci švédského etnika v majoritní finské populaci. Tomu nasvědčují i demografické údaje v historickém srovnání:

**Švédská populace ve Finsku**

| <i>rok</i> | <i>počet obyvatel</i> | <i>podíl v celkové populaci (%)</i> |
|------------|-----------------------|-------------------------------------|
| 1610       | 70 000                | 17,5                                |
| 1910       | 339 000               | 11,6                                |
| 1960       | 330 500               | 7,4                                 |
| 1980       | 300 500               | 6,3                                 |
| 2000       | 280 000               | 5,4                                 |

Sociolog Erik Allardt, jenž se zabývá výzkumem švédského etnika ve Finsku a sám z něho pochází, tvrdí: *Legislativní podpora, kterou má švédské obyvatelstvo ve Finsku, je zcela dostačující – avšak nemůže nás uchránit před postupnou asimilací do majoritní společnosti.* Podle jeho názoru z této situace nepramení žádné nebezpečí či konflikt, neboť Finové a Švédové mají vlastně stejnou kulturu i náboženství (luteránské), a kromě toho švédská minorita nestrádá nijak ohledně vzdělávání – má svou švédskou univerzitu *Abo Academy* v Turku a *Vysokou školu ekonomickou* v Helsinkách – obě vysoce prestižní školy, švédské noviny, divadla, televizi aj. Ve skutečnosti jsou největší příčinou asimilace smíšená manželství – více než polovina Švédů a Švédek si volí partnery z finské populace. Děti z těchto manželství jsou buď bilingvní, nebo mluví dominantním jazykem země, tedy finsky. Tím se relativní podíl švédské skupiny ve Finsku snižuje, jak nasvědčuje i výše uvedená statistika.

**Multikulturní (internacionální) výchova ve finské škole**

Finské školní vzdělávání má jednu specifičnost: již od 60. let minulého století se v cílech a obsahu školního vzdělávání (na úrovni základní a střední školy) zdůrazňovala tzv. *internacionální výchova*. Tento pojem je založen na celkovém přístupu Finů k ostatnímu světu, jak se to promítá i v tradičních principech finské zahraniční politiky – na jedné straně zachování stálé neutrality země, na druhé straně snaha o velmi aktivní spolupráci se všemi zeměmi. Z toho vyplývá i pojetí multikulturní výchovy v současné škole. Základní teze kurikula finské základní školy jsou ve stručnosti tyto:

**Internacionální výchova** (oficiálně je ve školských dokumentech používán tento termín ve smyslu „multikulturní výchova“) se chápe jako tzv. mezipředmětové téma, podobně jako např. výchova ke zdravému životnímu stylu nebo výchova k rodinnému životu. To znamená, že internacionální výchova se nerealizuje v jednom vyčleněném předmětu, ale má se uplatňovat ve všech předmětech zavedených učebními plány. Je definována takto (podle *Rámcového kurikula pro jednotnou školu*, platného do roku 2004):

*Internacionální výchova je zaměřena na to, aby u žáků vytvářela poznatky o jiných kulturách, aby jim umožňovala těmto kulturám rozumět a chápat, že lidská důstojnost a práva se vztahují na všechny lidi.*

Od roku 2004 je v platnosti nové *Národní kurikulum pro základní vzdělávání*, podle něhož jsou postupně zaváděna školní kurikula (nejpozději do začátku školního roku 2006/2007). V něm se faktor „kultura“ chápe jako jeden z nejvýznamnějších mezi prioritními hodnotami vzdělávání:

*Základem vzdělávání je finská kultura, která se vyvinula v interakci s kulturami autochtonní populace (tj. Laponců), skandinávských zemí a Evropy. Vyučování musí zohledňovat národní specifika, dva národní jazyky, dvě národní církve, laponskou a jiné minority. Vyučování má vést k formování kulturní identity žáků v rámci finské společnosti. Má vést k podpoře tolerance a interkulturního porozumění. Zároveň má být vzdělávání nekonfesní a politicky neutrální.*

Nové kurikulum pro základní školu stanovuje také rámcově obsah a cíle multikulturní výchovy, jež je souhrnně označována jako mezipředmětové téma *kulturní identita a internacionalismus*. Jeho pojetí je velmi podobné, jaké má multikulturní výchova v českém RVP ZV. Jedinou zvláštností je zdůrazňování příslušnosti Finů ke kultuře Skandinávie, což je příznačné i pro jiná témata a předměty. Např. kulturní identita má být utvářena nejprve jako identita Fina, potom jako Skandinávce a teprve potom jako Evropana. (Něco obdobného se u nás v rámci multikulturní výchovy nevyskytuje – např. souvztažnost identity Čecha a Středoevropana.)

### **Příprava učitelů pro multikulturní výchovu**

Význam, který se ve Finsku přikládá multikulturní (internacionální) výchově ve školách, se projevuje i v tom, že byly vytvořeny **speciální programy pro přípravu učitelů specializovaných na multikulturní výchovu**. Např. na univerzitě v Oulu probíhá od poloviny 90. let studijní program multikulturní výchovy na

úrovni magisterského studia poskytujícího licenci pro učitelskou profesi. Do tohoto programu jsou zařazováni jednak finští studenti, jednak zahraniční studenti z různých etnických skupin. Program je podrobněji popsán R. Räsänenovou a zpřístupněn v slovenské publikaci (E. Mistrík et al., 1999).

Samozřejmě se naskytá otázka, jak jsou postulované principy multikulturní výchovy realizovány v běžné školní edukaci a k jakým výsledkům se přitom dospívá. O tom však existuje – jako i v jiných zemích – jen málo věrohodných poznatků. Určité poznatky byly shromážděny ve výzkumu zaměřeném na „morální dilemata“, s nimiž se setkávají učitelé ve Finsku ve třídách s žáky rozdílného kulturního původu (Kansanen et al., 1999):

### **RÁMEC (12): MORÁLNÍ DILEMATA UČITELŮ VYUČUJÍCÍCH KULTURNĚ ODLIŠNÉ ŽÁKY**

Učitelé ve všech zemích se při své práci ve školách setkávají s případy, kdy se ocitají v nejistotě, jak v určité situaci správně reagovat. Zvláště vyhrocené mohou být situace, při nichž se setkávají učitelé s žáky a jejich rodiči, kteří přišli ze zemí s velmi odlišnou kulturou. Jeden takový případ v české škole byl již popsán v *Didaktické aplikaci* v kapitole 4.1. Obdobné situace se vyskytují ve finských školách a Pertti Kansanen, profesor univerzity v Helsinkách, nazývá tyto případy „*morální dilemata učitelů*“. Tato záležitost byla zkoumána ve skupině finských učitelů v základních školách, kteří vyučují ve třídách, v nichž jsou žáci cizinců (imigrantů). Všichni tito učitelé konstatovali, že mají s těmito žáky různé problémy:

- Morální dilemata vznikají především z interkulturních rozdílností daných *náboženstvím*. Zatímco finská kultura je založena na křesťanském náboženství, žáci s jiným náboženstvím mívají problémy např. při vánočních oslavách ve škole, kdy se zpívají písně oslavující Ježíše – což je např. pro žáky muslimského náboženství neakceptovatelné.
- Jiný problém se týká *účasti žáků ve vyučování*. Finští žáci se musí pochopitelně zúčastňovat vyučování všech předmětů předepsaných oficiálními učebními plány, tedy včetně hudební výchovy a tělesné výchovy. Avšak právě tyto dva předměty jsou shledávány problematickými pro žáky z muslimských rodin (Iráčané aj.). Jejich rodiče protestují, že hudební výchova a tělesná výchova jsou nevhodné pro dívky.

- Jiná dilemata se týkají případů, kdy učitelé mají pocit, že žáci z jiných etnických skupin jim lžou. Kulturní rozdíl zde spočívá v tom, že stupeň důvěryhodnosti při interpersonálním jednání mezi občany je odlišný ve Finsku (vysoká vzájemná důvěra) a v některých arabských zemích (nižší vzájemná důvěra).

*A jak učitelé řeší tato dilemata? Školy se snaží respektovat kulturní specifickosti žáků z rodin imigrantů, avšak není to jednoduché. Např. v situaci, kdy žák odmítá zúčastňovat se vyučování hudební výchovy, je prováděn kompromis: muslimští žáci zůstávají v hodině, ale nevyžaduje se po nich, aby zpívali nebo hráli na hudební nástroje. Tato zvláštní privilegia se však nesetkávají se souhlasem učitelů a ani rodičů finských žáků. Např. jedna učitelka se k tomu vyslovila následovně:*

*V každém případě je to špatné řešení. Teoreticky si mají žáci z rodin přistěhovalců zachovávat svou kulturní identitu, ale zároveň mají akceptovat finskou kulturu, pokud zde chtějí žít. Nemohou odmítat zařazení do finské společnosti. Nemohou žít ve Finsku, aniž by přijali za své určité prvky jeho kultury. A to je příčinou mnoha konfliktů.*

K tomu dodávají autoři výzkumu, že zatímco při jiných morálních dilematech se učitelé řídí poměrně stabilními etickými principy, v případech interetnických konfliktů musí sahát ke kompromisům – např. „slevují“ ze svých požadavků na cizí žáky ve srovnání s požadavky na finské žáky, tolerují jim nevhodné chování apod. Bohužel ale pak dochází k tomu, že žáci z rodin imigrantů zneužívají svého etnického původu ve svůj prospěch – např. lžou, protože vědí, že finští učitelé jim toto chování prominou.

## Nizozemsko

Nizozemsko má velké zkušenosti s realizací multikulturní výchovy ve školách, ale i s přípravou učitelů pro multikulturní výchovu. Je to dáno několika faktory: tradiční otevřenost země vůči okolnímu světu a její rozsáhlé obchodní aktivity; bývalé kolonie v jižní Asii a jižní Americe a tudíž dlouholetý styk Nizozemců s jinými etniky; příliv imigrantů z kulturně odlišných zemí v posledních několika desetiletích. Současná etnická struktura obyvatel Nizozemska je tudíž poměrně pestrá.

Z celkového počtu 16 milionů obyvatel tvoří samozřejmě většinu germánští Holanďané (Nizozemci), ale v zemi jsou různé etnické menšiny: jednak „domácí“ Frisové (asi 400 000 obyvatel, s jazykem germánského typu bližším angličtině než holandštině); Němci (asi 150 000 obyvatel), Romové (asi 40 000 obyvatel), jednak novodobí imigranti z Indonésie a Surinamu (bývalých nizozemských kolonií), Turecka, Maroka a jiných arabských zemí. Počet cizinců z mimoevropských zemí se enormně zvyšoval, v roce 2004 dosáhl již 1,6 milionu obyvatel, tedy 10 % obyvatel země. Kulturně nejvíce odlišnou a zároveň nejpočetnější skupinu přistěhovalců tvoří muslimové (asi 1 milion obyvatel). Ti mají v Nizozemsku desítky mešit, škol, společností aj. a zároveň jsou nepřístupní integraci v hostitelské zemi. Celkově tato situace vedla v posledních letech k různým interetnickým konfliktům.

Velkým problémem multikulturální výchovy v Nizozemsku je skutečnost, že velká část mládeže z rodin těchto novodobých etnických minorit (imigrantů) má **problémy se školním vzděláváním**. Pokud jde o úroveň vzdělávacích výsledků, ve srovnání s holandskými žáky dosahují nejhorších výsledků mladí Turci a Maročané, kdežto Surinamci jsou na tom o něco lépe (především v důsledku toho, že většinou mluví holandsky). Působí tu však především kulturní odlišnosti a historické kořeny v jednotlivých etnických skupinách.

Mezi těmito skupinami imigrantů jsou **rozdíly v přístupu ke vzdělávání a k integraci do nizozemské společnosti**. Přitom jejich lidská práva stejně jako právo na vzdělávání jsou legislativně dobře zajištěna. Nizozemská vláda již v roce 1983 oficiálně vyhlásila, že Nizozemsko je „multikulturální společnost“, a ustanovila politiku dvou linií ve vztahu k minoritám, tj. usilování o jejich integraci a zároveň uchování jejich kulturní identity. Pokud jde o právo na vzdělání, nizozemské ministerstvo školství zahájilo již od roku 1981 **opatření k vyrovnávání školní neúspěšnosti u dětí imigrantů**:

Žákům z rodin imigrantů jsou poskytovány jednak hodiny výuky nizozemštiny, jednak hodiny jazyka a kultury jejich původní vlasti, a to v rozsahu 2,5 hodiny týdně. V roce 1985 bylo přijato opatření o tzv. vzdělávacích prioritách, podle něhož mají být poskytovány vzdělávací šance všem dětem, které jsou v přístupu ke vzdělávání sociálně či etnický znevýhodněny. Na základě tohoto opatření dostávají okresy a školy s vysokým podílem těchto znevýhodněných žáků zvláštní finanční dotace. V souladu s tím byla zavedena a je nadále posilována příprava učitelů nizozemštiny jako druhého jazyka pro žáky z rodin imigrantů.

Z toho je vidět, že nizozemská politika vůči imigrantům a vzdělávání jejich dětí sleduje jejich prospěch tak, aby jim byl zajištěn stejný přístup ke vzdělávání jako nizozemské mládeži. Avšak jak je vzdělávání etnických minorit uskutečňováno v praxi?

**V praktické realizaci vzdělávání žáků etnických minorit se vyskytují vážné problémy.** Jsou způsobovány hlavně ze strany některých etnických skupin imigrantů, kteří nedoceňují význam vzdělávání pro své děti (Maročané aj.). Tito žáci mají potíže s přizpůsobováním se požadavkům nizozemského vzdělávacího systému a později s nalezením zaměstnání. Různé prameny dokládají, že tito mladí imigranti představují rizikovou sociální skupinu a páchají mnohem častěji kriminální činnost než jejich holandsští vrstevníci ze stejné socioekonomické skupiny.

Pokud jde o vzdělávací výsledky, tito žáci zaostávají za holandskými dětmi. Každý druhý rok je testováno v nizozemských školách kolem 40 000 žáků a výsledky této evaluace dokládají existenci opakujících se rozdílů: Žáci z etnických minorit imigrantů vykazují ve 4., 6. a 8. ročníku v průměru nižší výsledky než holandsští žáci. To se týká zejména jazykových předmětů a matematiky. Také srovnávací měření vzdělávacích výsledků mladých lidí na konci jejich vzdělávací dráhy ukazuje, že příslušníci skupin imigrantů dosahují nižší úrovně vzdělanosti. Důsledkem toho je i rozdílná míra nezaměstnanosti. Nejvyšší nezaměstnanost je u mladých Maročanů a Turků, nejnižší u Holanďanů a prostřední pozici zaujímají mladí Surinamci.

### **Jaké kulturní faktory způsobují tyto rozdíly mezi etnickými skupinami?**

Výzkumy prokazují, že rozdíly ve vzdělanostní úrovni, jimiž se odlišují žáci z uvedených skupin imigrantů od žáků holandských, jsou způsobovány především **kulturně založenými postoji ke vzdělávání** (viz podrobněji Průcha, 2004, 2007). Turečtí a maročtí rodiče spatřují ve školním vzdělávání především prostředek k osvojování gramotnosti u svých dětí, ale nevidí v něm jeho důležitou funkci socializační. Jiní rodiče z některých imigrantských skupin se obávají, že škola způsobí odcizení dětí od jejich etnické identity, že povede k přejímání kulturních hodnot hostitelské země a tím i k odcizení dětí od rodiny.

Negativně působí také **styly rodinné výchovy** v těchto etnických skupinách. Rodiče muslimského etnika nepřipravují své děti na školní docházku tak, jako to činí holandsští rodiče, méně často si hrají s dětmi doma, méně často jim čtou

aj. Turecké a marocké děti mají ve svých rodinách méně hraček a pomůcek stimuluji jejich kognitivní rozvoj než holandské děti.

Postoje muslimských rodičů k vzdělávání jsou však **rozdílné podle pohlaví dětí**: V případě chlapců si rodiče přejí, aby ve škole prospívali a byli tak připravováni na pozdější zaměstnání. Proto jsou mladí Turci či Maročané povzbuzováni svými rodiči k ukončování školní docházky a k dosahování úspěchu. V případě dívek je hlavní starostí rodičů to, aby si dcery zachovaly cudnost a panenství. Z toho důvodu mnozí tradičně orientovaní Turci a Maročané přerušují po nástupu puberty vzdělávání svých dcer, aby byly dívky uchráněny před nežádoucím stykem s chlapci.

Na vzdělávání mladých lidí z těchto skupin muslimských imigrantů má vliv i fakt, že jejich rodiny zachovávají **kulturní vzorce** obvyklé v zemích původu. To se týká např. věku sňatkovosti: Turci a Maročané vstupují do manželství v mnohem mladším věku než Holanďané a mají také vyšší počet dětí než v holandských rodinách. Přitom zřídka dochází k uzavírání smíšených manželství – např. mezi příslušníky tureckého a holandského etnika. Naopak – u Turků a Maročanů je obvyklé, že i když jsou natrvalo usazeni v Nizozemsku, udržují těsné styky se svými příbuznými v původních zemích, navštěvují tyto země a také tam vybírají partnery pro manželství svých dětí žijících v Nizozemsku.

Nizozemští odborníci konstatují, že přes velkorysé vládní programy na podporu etnických minorit a přes snahu škol a učitelů vyrovnávat zaostávání dětí z těchto skupin ve vzdělávání se dosud nedaří realizovat multikulturní výchovu ve smyslu stejné vzdělanostní úrovně veškeré mládeže bez rozdílu kulturní, etnické či náboženské příslušnosti. Na druhé straně byly v praxi nizozemských škol realizovány některé metodické postupy, jež jsou inspirující i pro jiné země.

### **Didaktická aplikace:**

#### **Metoda kritické události v multikulturní výchově**

Myslím, že i pro práci českých učitelů může být užitečná aplikace *metody kritické události (critical incident method)*. Ta je definována jako výzkumná procedura pro získávání poznatků o chování lidí v kritických situacích na základě řešení určitých praktických problémů, které přitom vznikají (resp. jsou simulovány). Metoda se používá např. při výcviku pilotů apod. Nizozemský pedago-

gický odborník H. de Frankrijker aplikoval tuto metodu v oblasti multikulturní výchovy, a to se zaměřením na přípravu nových učitelů a vzdělávání učitelů již působících ve školách. Aplikace byla realizována takto:

- Nejprve skupina výzkumníků zaznamenávala průběh vyučování ve třídách holandských škol na video. Tyto školy měly rozdílný počet žáků z etnických minorit, a to 20 %, 50 % a 90 %. Z videozáznamů bylo vybráno 18 událostí, v nichž docházelo k nějakým kolizím či nedorozuměním v interkulturním styku mezi učiteli a žáky. Jiným učitelům byly pak tyto videozáznamy s kritickými událostmi přehrávány a s nimi analyzovány a diskutovány. Uvedu zde pro ilustraci jeden příklad kritické události (tj. písemná charakteristika události prezentované vizuálně):

### ***Oslava narozenin turecké žákyně***

*Rumeyza je desetiletá turecká dívka navštěvující 6. třídu v jedné z holandských škol, v níž je vysoký podíl marocké a turecké populace žáků. Viola je začínající holandská učitelka, která je zvyklá na to, že když má někdo narozeniny, oslaví to s přáteli a dostává od nich dárky. Událost ve třídě proběhla takto:*

Učitelka: ... Zazpíváme si, protože dnes máme oslavu ...

Třída: (Zpívá známou píseň „Happy birthday to you“.)

Učitelka: Rumeyzo, kolik je ti dnes let?

Rumeyza: Deset.

Učitelka: A dostala jsi už dárek? Víš už, co dostaneš – nebo to bude překvapení?

Rumeiza: (Je rozpačitá, kroutí hlavou.)

Učitelka: Ty to doopravdy nevíš? To je skutečně napínavé, když dosud nevíš, co dostaneš ...

Rumeyza: (žádná verbální reakce; je ale jasné, že dívka se stydí a cítí se nepříjemně)

Videozáznam byl prezentován učitelce Viole a pak s ní byla tato epizoda probírána. Viola konstatovala, že měla pocit, že turecká dívka nedostala od rodičů žádný dárek k narozeninám, a chtěla jí nějak pomoci. Snažila se, aby ostatní žáci neměli dojem, že rodina dívky je tak chudá, že si nemůže dárek

dovolit. „*Chtěla jsem ji podpořit, protože vypadala smutně.*“ Viola byla přesvědčena, že všechny děti oslavují rády své narozeniny se spolužáky ve třídě.

V průběhu diskuse tak vyšlo najevo, že tato **učitelka nevěděla o jednom kulturním rozdílu**: Oslava narozenin s přáteli a obdarování patří ke křesťanské kultuře, zatímco u většiny arabských (islámských) etnik tento rituál nemá žádný význam. Učitelka tak zjistila, že svým pedagogickým studiem nebyla dostatečně připravena pro výuku v multikulturní třídě. Na základě této kritické události uznala, že se musí pro výuku speciálně připravit tak, aby zlepšila své znalosti o jiných kulturách, s jejichž příslušníky přichází do styku při své práci.

## Švýcarsko

Pro uskutečňování multikulturní výchovy je Švýcarsko tím nejpríhodnějším terénem. Na jedné straně má tato země heterogenní etnické složení, pokud jde o domácí (autochtonní) obyvatelstvo, na druhé straně je v něm vysoký počet přistěhovalců, hostujících pracovníků a žadatelů o azyl – což vše vytváří velice pestrkou kulturní mozaiku populace. Je proto pochopitelné, že se ve Švýcarsku významně rozvinula praxe multikulturní výchovy ve školách a také příprava učitelů na multikulturní výchovu, jak to podrobněji objasníme níže. Nejprve ale je nutno stručně charakterizovat etnickou situaci v této zemi.

### *Etnická struktura Švýcarska*

Současná struktura populace Švýcarska je v Evropě patrně nejvýraznějším příkladem prolínání etnik, jazyků a kultur, k němuž docházelo v historickém vývoji. Území Švýcarska bylo původně osídleno keltskými kmeny (Helvetiové – odtud i dnes užívaný neoficiální název státu *Helvetia*). Po Caesarových výbojích se toto území od roku 58 př. n. l. stalo součástí Říše římské a jeho obyvatelstvo se zčásti romanizovalo, avšak současně se tu usídlovaly některé germánské kmeny. Toto etnické míšení se projevuje v dnešní struktuře populace Švýcarska.

### Didaktická aplikace: Mají Česko a Švýcarsko něco společného v dávné historii?

Učitelé v hodinách dějepisu či zeměpisu mohou uplatnit princip multikulturní výchovy např. zadáním výše uvedené otázky žákům. Možná žáci na něco přijdou sami, ale učitelé jim pak mohou objasnit tuto historickou epizodu:

Keltští Bójové – jak známo – sídlili na českém území před příchodem Slovanů a dali jméno i naší zemi – Boiohemum, Bohemia. Bójové byli z území Čech vytlačováni germánskými kmeny a nuceni ustupovat na západ, takže došli až na území Helvetiů, dnešního Švýcarska. A právě v době, kdy Helvetiové sváděli těžké boje s římskými legiemi, se Bójové připojili k Helvetiům a bránili spolu s nimi jejich zemi. Jsou o tom dochovány doklady v „*Pamětech o válce galské*“, které sepsal římský vojevůdce Gaius Julius Caesar před 2000 lety (Římané nazývali Kelty Galové). O spojenectví Helvetiů a Bójů píše:

*Helvéciové vynikají nad ostatní Galy statečností, neboť oni bojují s Germány téměř denně, když je buď od svých hranic odrážejí, nebo je sami napadají v jejich území ... Když naši za Helvéci postupovali, Bójové a Tulingové udeřili ihned našim do nekrytého pravého boku a obkličovali je ... Protože poznal [tj. Caesar, po porážce Keltů] skvělou statečnost Bójů, dovolil Héduům, aby umístili Bóje na svém území ... V táboře Helvéciů byly nalezeny výkazy řeckým písmem psané ... Všech lidí podle seznamů úhrnem bylo 263 000 Helvéciů, 36 000 Tulingů a 32 000 Bójů ...“*

(G. I. Caesar, *Paměti o válce galské*. Překlad I. Bureše. Praha, Nakl. J. Otto 1940.)

Současnou etnickou strukturu švýcarské populace (téměř 8 milionů obyvatel) tvoří čtyři státní etnika se svými jazyky:

- **Germanošvýcaři** mluvící německy, asi 63 % obyvatelstva.
- **Frankošvýcaři** mluvící francouzsky, asi 20 % obyvatelstva.
- **Italošvýcaři** mluvící italsky, asi 6 % obyvatelstva.
- **Rétorománi**, jejichž jazykem je rétorománština (jeden z románských jazyků na základě latiny), představují asi 0,5 % obyvatelstva.

Vysoký podíl v obyvatelstvu představují **cizinci** – 20 % populace (asi 1,5 milionu osob)! Z toho je nejvíce Italů, Španělů, imigrantů z bývalé Jugoslávie, Tur-

ků a Portugalců, kteří přicházeli do země jako dočasní pracovníci od 60. let a již tam zůstali. V 90. letech k nim přibývali uprchlíci a žadatelé o azyl z mnoha zemí Asie a Afriky a také z válečné oblasti Kosova. Tato situace způsobuje, že ve Švýcarsku se vyskytuje směsice kulturních, jazykových a náboženských skupin. Např. pokud jde o náboženství, hlásí se 40 % obyvatel k evangelické církvi, 45 % k římskokatolické církvi, asi 3 % jsou islámského náboženství, 1% pravoslavného náboženství aj.

Pokud jde o jazykovou situaci, nejsou vážné problémy ohledně čtyř „národních jazyků“ (*Nationalsprachen*), což je němčina, francouzština, italština a rétorománština. Všechny jsou podle ústavy rovnoprávné, vyučuje se jim ve školách, mají svá média atd. Švýcarské kantony jsou ovšem jazykově odlišeny a mají i své vlastní školské systémy, v nichž jsou žáci povinni se učit ještě jednomu národnímu jazyku, jinému, než je jejich vlastní. Proto jsou Švýčari většinou bilingvní (převládá pochopitelně německo-francouzský bilingvismus).

Samozřejmě jsou problémy s cizinci. Jejich vysoký počet vede k tomu, že **v některých školách cizinci převažují** nad žáky z rodin rodilých Švýcarů. To vyvolává – jako ostatně v mnoha jiných zemích – na jedné straně potřebu multikulturní výchovy, která by ve školách zajišťovala vzdělávání dětí cizinců, na druhé straně aktivity zaměřené proti xenofobii a rasismu, jež se ve Švýcarsku přirozeně objevují. V těchto oblastech se ve Švýcarsku dosahuje pozoruhodných úspěchů při praktické realizaci, a proto budeme o praxi multikulturní výchovy informovat na konkrétních případech.

### Multikulturní výchova ve školách

Kanton Curych (Zürich) a jeho stejnojmenné hlavní město je typickým představitelem složité multikulturní situace ve školách. Zhruba čtvrtina všech žáků na úrovni povinné školní docházky jsou děti cizinců, v samotném městě Curychu činí jejich podíl dokonce 40 %. Velká část těchto žáků představuje druhou či třetí generaci přistěhovalců, avšak do škol kantonu nastupuje každoročně 2000–3000 žáků z rodin nových přistěhovalců, kteří přicházejí do země buď za prací, nebo jako uprchlíci. **Heterogenita žakovské populace** – z hlediska kulturních, náboženských a jazykových charakteristik, ale také co do úrovně vzdělání rodičů – tím neobyčejně vzrostla.

To vede k velmi problematické situaci ve školní praxi, na kterou musela reagovat příslušná pedagogická opatření. *Rada pro vzdělávání kantonu Curych* (*Der*

*Erziehungsrat des Kantons Zürich*), která se danou situaci snaží již po léta řešit, má vypracovány velmi podrobné pokyny a doporučení pro učitele a ředitele všech druhů a stupňů škol (od mateřských škol až po školy střední), pro vychovatele, školní psychology a poradce, pro realizaci multikulturní výchovy. Tyto pokyny pochopitelně vycházejí ze základních idejí vzdělávací politiky kantonu, podle níž **všechny děti žijící ve Švýcarsku, bez ohledu na jazykovou a kulturní příslušnost, mají zaručeno rovnoprávné školní vzdělávání, při respektování svébytnosti své kultury a způsobu života.**

Multikulturní výchova – nazývaná oficiálně „**interkulturní pedagogika**“ (*interkulturelle Pädagogik*) – vymezuje následující cíle a konkrétní didaktické postupy (podle dokumentu *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder und zur interkulturellen Pädagogik*, 1995):

### **Základní cíle interkulturní pedagogiky**

Děti pocházející z různých prostředí kulturních, jazykových, náboženských a sociálních musí být rozvíjeny podle svých předpokladů a možností, a to bez ohledu na to, zda mluví německy, nebo si teprve německý jazyk osvojují. Kultura a způsob života jak většinové společnosti, tak menšinových skupin musí být respektovány. Interkulturní výchova musí být proto prováděna již mateřskou školou počínaje a pak ve všech ročnících základního a středního vzdělávání. Žáci se musí učit, jak se chovat v multikulturních situacích.

### **Zaváděná didaktická opatření**

V primárních školách (*Volksschule*) je prováděna multikulturní výchova s ohledem na specifičnost žáků z různých prostředí. „*Není přípustné, aby do zvláštních tříd byly zařazovány děti jen na základě toho, že mají nedostatečnou znalost německého jazyka. V rozvoji dětí z cizojazyčných rodin musí být v souladu s poznatky interkulturní psychologie respektovány jazykové a kulturní specifičnosti těchto dětí.*“ (s. 9)

Multikulturní výchova je realizována především v tématech okruhu „Člověk a jeho prostředí“, v nichž jsou žákům vysvětlovány zvláštnosti různých kultur a žáci jsou vychováni k toleranci vůči těmto kulturám. V oblasti jazykové mohou žáci z cizojazyčných rodin dostávat zvláštní hodiny výuky jednak svého mateřského jazyka, jednak dodatečné hodiny němčiny jako jazyka kantonu. Přitom jsou respektovány i náboženské specifičnosti žáků z cizojazyčných rodin,

což se týká i omluvy z vyučování při náboženských svátcích (pro děti islámského náboženství aj.).

### ***Spolupráce s rodiči***

Mateřské školy a školy musí spolupracovat s rodiči žáků z cizojazyčných rodin a musí je také dobře informovat. Je žádoucí se s rodiči dohodnout, jakými způsoby bude jejich dítě integrováno, aby nedocházelo k nesouladu mezi intencemi školy a rodičů. Od rodičů se očekává, že budou integraci svých dětí podporovat. K tomu mají sloužit i neformální kontakty mezi rodiči-Švýcary a rodiči-cizinci, např. při školních slavnostech.

Informace rodičům musí poskytovat především učitelé a školní poradci. V případě potřeby je nutno zajistit překlad informací do příslušného jazyka cizinců. Školské rady v jednotlivých obcích mají k dispozici psané materiály a videoprogramy o vzdělávání ve Švýcarsku pro rodiče-cizince. Učitelé mohou také navštěvovat domovy cizinců. Důležité je, aby se mezi rodiči a školou nejen vyměňovaly informace, ale také aby mezi nimi vznikla důvěra. Rodiče musí být považováni školami za partnery.

Při školách působí také konzultativní komise rodičů, pro něž je žádoucí, aby se do nich začleňovali i rodiče-cizinci. Ti mohou škole pomáhat i tím, že se účastní její práce jako pedagogické síly pro vyučování mateřského jazyka a kultury dětí minoritních skupin.

Pro rodiče-cizince jsou zřizovány poradenské „sekretariáty pro mládež“ (*Jugendsekretariate*), v nichž jsou jim poskytovány konzultace školních psychologů a poradců zaměřených na problematiku dětí z imigrantských skupin. Kromě toho jsou pro ně organizovány kurzy němčiny, aby mohli s dětmi komunikovat i v jazyce používaném ve škole.

### ***Projekt „Kvalita v multikulturálních školách“***

Jedním z rysů multikulturální výchovy ve Švýcarsku je také to, že se věnuje pozornost sledování kvality její realizace ve školách. K tomu jsou jednak získávání odborníci z vysokých škol a výzkumných ústavů, kteří vyvíjejí projekty k zjišťování této kvality, jednak jsou na to vyčleňovány poměrně značné finanční prostředky z kantonálních a jiných zdrojů. Jedním z významných projektů je *QUIMS – Qualität in multikulturellen Schulen* (Kvalita v multikulturálních školách).

Projekt byl zahájen v březnu 1999 a jeho cílem bylo podporovat zvýšení kvality vzdělávání v multikulturních školách prostřednictvím různých pedagogických a didaktických opatření. Cíl je vyjádřen touto základní otázkou: *Které pedagogické aktivity, koncepce a prostředky podporují kvalitu vzdělávání ve školách s kulturně smíšenou populací žáků?*

Za multikulturní školy se považují takové, které mají vysoký podíl žáků z rodin cizinců. Daného projektu se zúčastnilo 15 škol z kantonu Curych, v nichž je nejméně 50 % žáků z rodin cizinců. Tyto školy byly stimulovány a finančně podporovány, aby zaváděly určité didaktické postupy, jež mají umožnit žákům z rodin cizinců dosahovat stejné úrovně školní úspěšnosti jako švýcarské děti. Podle realizátorů projektu QUIMS (*Qualität in multikulturellen Schulen*, 1999) se strategie zvyšování kvality v multikulturních školách opírá o využití několika modulů práce ve školách:

- **Zesílení požadavků na výkon:** Efektivní výuka se opírá o rovnovážné uplatňování požadavků a podpory. Školy mohou zlepšovat svůj výkon v kulturně heterogenních třídách využíváním některých inovativních metod, jako je např. kooperativní učení. Při něm mohou žáci s vyšší výkonností pomáhat slabším žákům. Je také důležité dobře strukturovat čas výuky, využívat asistenty učitelů a technologické prostředky, zvláště počítačem podporované učení.
- **Důraz na jazykový rozvoj:** Školní vzdělávání musí zlepšovat jazykovou kompetenci všech žáků. K tomu účelu mají školy zajišťovat, aby němčina byla uplatňována v kulturně heterogenních třídách jako první nebo druhý jazyk. Situaci, kdy jsou v jedné třídě zastoupeny děti různých jazyků, je nutno využívat k srovnávání těchto jazyků. Školy musí také realizovat a vzájemně koordinovat doplňující programy „*Deutsch für Fremdsprachige*“ a „*Heimatliche Sprache und Kultur*“.
- **Prizpůsobené hodnocení a podpora žáků:** Škola podporuje individuální rozvoj všech žáků. K tomu používá adekvátní způsoby hodnocení, aby porozuměla současnému stavu rozvoje u každého jednotlivého žáka (zvláště stav osvojování jazyka u žáků v heterogenních třídách) a aby plánovala další postup při jeho učení. Škola zpracovává zprávy o pokroku žáka a do jeho hodnocení vtahuje učitele i rodiče. V celkovém důkladném posouzení žáka se vyhýbá pesimistickému hodnocení dětí z rodin imigrantů, jak k tomu dosud docházelo. Tato hodnocení žáků mají velkou důležitost při jejich začleňování do zvláštních tříd a při přechodu do vyšších stupňů školy.

- **Angažovanost a spolupráce rodičů:** Školy vtahují rodiče do školního života a získávají je tímto to, aby podporovali své děti v učení. K normálnímu programu školy patří poskytování informací rodičům (v jejich jazyce) a vzdělávacích kurzů. V nabídce kurzů je např. němčina pro matky (*Deutschkurse für Mütter*) nebo instruktivní výcvik na téma „*Jak podporovat své dítě při učení*“. Tyto aktivity jsou zajišťovány poradci pro rodiče specializovanými na jednotlivé etnické skupiny.
- **Mimoškolní podpora vzdělávání:** Vedle vzdělávání ve škole nebo v mateřské škole jsou používány další formy vzdělávání podporující kognitivní a jazykový rozvoj dětí cizinců. Jsou to kluby zájmové činnosti a další aktivity pro volný čas dětí.

### **Příprava a další vzdělávání učitelů pro multikulturní výchovu**

Značná etnická a kulturní heterogenita populace žáků a studentů na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání ve Švýcarsku vyžaduje pochopitelně kvalifikované učitele i jiné pedagogické pracovníky. V kantonu Curych realizuje vzdělávání učitelů pro tento účel speciální instituce **Fachstelle IKP (Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung des Kantons Zürich)** se sídlem v Curychu. Tato instituce vyvíjí četné aktivity, zejména koncepce, projekty, semináře, publikace, kurzy aj., zaměřené na to, aby byla multikulturní výchova začleněna jak do přípravy učitelů na vysokých pedagogických školách, tak do dalšího vzdělávání již pracujících učitelů.

Instituce vyvinula **standardní kurikulum interkulturní pedagogiky pro učitele** (*Standard-Curriculum „IKP in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“*, 1999), které může být inspirací i pro přípravu českých učitelů. Standardní kurikulum obsahuje sedm okruhů témat, která jsou dále specifikována ve vztahu ke kompetencím učitelů. Tyto okruhy a jim podřízená dílčí témata jsou formulována ve vztahu k individuálnímu učiteli:

#### **a) Základní problémy sociokulturních rozdílů**

- *Jak se projevuje sociokulturní diferencovanost (v kantonu, ve Švýcarsku vůbec)?*
- *Jaká je v současné době situace, pokud jde o imigraci do Švýcarska?*
- *Které příčiny způsobují imigraci (historické, ekonomické, sociální)?*
- *Co znamenají základní pojmy: kultura, etnicita, identita, asimilace, kulturní pluralismus, globalizace?*

- *Jaké jsou mé postoje a jednání ve vztahu k etnické mobilitě a co to znamená pro mou práci v heterogenních třídách?*

### **b) Psychosociální aspekty interkulturality**

- *Jaké představy mám o imigrantech, žadatelích o azyl, uprchlících?*
- *Jak ovlivňují stereotypy a předsudky styk s cizinci?*
- *Jak reaguji na osoby, jejichž myšlení, citění a jednání je založeno na odlišné kultuře, než je má vlastní?*
- *Z čeho vzniká strach z cizinců?*
- *Jak mohu změnit monokulturní představy o lidech na multikulturní představy?*
- *Jak je možno zlepšit porozumění mezi lidmi různého kulturního původu?*
- *Jaké jsou psychologické důsledky traumat z válečných konfliktů a které pedagogické důsledky z toho vyplývají pro školu?*

### **c) Metodické a didaktické dovednosti pro vyučování v heterogenních třídách**

- *Které nové cíle a úkoly vyvstávají v existující situaci heterogenních populací ve školách?*
- *Které didaktické poznatky a dovednosti musí učitelé mít, aby správně zvládali kulturní, jazykovou a sociální variabilitu žákovské populace?*
- *Které postupy směřující k zvyšování motivace k učení, k vytváření hodnot a norm u žáků musí být ve vyučování uplatňovány?*

### **d) Podpora školní úspěšnosti**

- *Co dnes vysvětluje výzkum o příčinách školní neúspěšnosti, zejména pokud jde o děti přistěhovalců a uprchlíků?*
- *Jak se vyhnou často se vyskytujícímu subjektivnímu podceňování žáků z rodin cizinců?*
- *Jak mohu na úrovni celého učitelského sboru školy přispívat k tomu, aby byly přijímány projekty na podporu školní úspěšnosti všech dětí?*

### **e) Vztah k multilingvní situaci**

- *Jak může být ve vyučování využívána jazyková a kulturní pluralita k diskusi o jazykové a kulturní rozrůzněnosti?*

- *Které metody vyučování a učení mohou být aplikovány tak, aby byly adekvátní pro jazykový profil konkrétní třídy (pro práci s celou třídou, se skupinami, s jednotlivci)?*
- *Jak mohou ti žáci, kteří si teprve začínají osvojovat druhý jazyk, mít užitek z vyučování vedeného v tomto druhém jazyce (tj. v němčině)?*

#### **f) Spolupráce s rodiči**

- *Jak se naučit komunikovat a spolupracovat s rodiči žáků z rozdílných etnických, náboženských a sociálních skupin?*
- *Jak vytvářet konkrétní formy kontaktů mezi školou a rodiči, jako jsou rodičovské schůze za přítomnosti učitelů, individuální rozhovory s rodiči, návštěvy učitelů v rodinách žáků, práce s tlumočníky pro rodiče etnických skupin aj.?*
- *Jak dosáhnout toho, aby co nejvíce rodičů podporovalo své děti v učení, např. organizováním jejich přípravy pro školu, regulací sledování televize aj.?*

#### **g) Podporování žáků a rodičů při spolupráci s představiteli zaměstnavatelů**

- *Jaké hodnoty představuje práce a zaměstnání v různých sociálních skupinách?*
- *Které shody a rozdíly v oblasti přípravy k povolání a ve vztahu k světu práce existují v různých etnických skupinách žijících ve Švýcarsku?*
- *Které kroky je třeba podnikat, aby byli žáci a rodiče dobře informováni o světu práce?*
- *Které organizace a instituce mohou být přitom nápomocné?*

#### **Výsledky multikulturální výchovy**

Právě popsané „standardní kurikulum interkulturní pedagogiky“, stejně jako mnohé další dokumenty vyvíjené ve Švýcarsku v této oblasti, je nutno chápat jako teoretickou rovinu multikulturální výchovy (v pedagogice se tato rovina označuje jako „zamýšlené kurikulum“ nebo jako „projektová forma“ obsahu vzdělávání – podrobněji in Průcha, 2009). **Avšak jak se fakticky realizuje multikulturální výchova ve švýcarských školách v každodenní praxi a jakých výsledků dosahuje – o tom je k dispozici málo údajů.** V tomto ohledu se tedy situace ve Švýcarsku neliší od situace v jiných zemích, včetně České republiky.

Publikována jsou hlavně data svědčící o tom, že při vzdělávání žáků pocházejících z rodin etnicky odlišných (tj. „nešvýcarských“) skupin se vyskytují velké

potíže. Závažné údaje o tom poskytuje zejména *Spolkový statistický úřad, Sekce školního a profesního vzdělávání, Bern (Bundesamt für Statistik, Sektion Schul- und Berufsbildung, Bern)*. Údaje dokládají, že v úrovni vzdělanosti dosahované populací mládeže jsou stále velké rozdíly mezi mladými Švýcary a mládeží z rodin přistěhovalců, zejména z mimoevropských zemí. Např. v publikaci nazvané příznačně *Integrace – nijak úspěšná záležitost (Integration – keine Erfolgsgeschichte, 1997)* jsou uváděna zejména tato data:

- Počet dětí a mládeže z rodin cizinců (imigrantů) ve švýcarském vzdělávacím systému neustále vzrůstá – např. v roce 1980 činil jejich podíl 15 % celkové žákovské populace, kdežto v roce 1996 již 22 %. Přes vzrůstající podíl této skupiny „cizích“ žáků se projevuje stálý trend – většina jich končí svou vzdělávací dráhu na konci povinné školní docházky, takže nepokračují v dalším vzdělávání: v roce 1996 to bylo 52 % těchto žáků.
- Přitom se projevují významné rozdíly mezi mládeží z odlišných etnických skupin: Relativně nejvyšší úrovně vzdělanosti dosahují mladí lidé z řecké a španělské skupiny, naopak nejnižší vzdělanostní úrovně dosahují Turci a některá africká etnika.
- Kromě toho je mnoho dětí z rodin imigrantů v důsledku svých vzdělávacích potíží zařazováno do speciálních tříd a škol. S odhlédnutím od zdravotně postižené mládeže, která se v těchto zařízeních především vzdělává, je podíl dětí z rodin imigrantů ve speciálních třídách a školách čtyřikrát větší než u populace švýcarských dětí.
- Tato situace se odráží i v tom, že jen velmi malá část mládeže z rodin imigrantů dosahuje vyššího odborného vzdělání nebo vysokoškolského vzdělání. V důsledku toho se mladí lidé z této skupiny obyvatelstva mnohem obtížněji uplatňují na trhu práce, jsou častěji dlouhodobě nezaměstnaní než jejich švýcarští vrstevníci.

Není také prokázáno, **zda multikulturní výchova přináší pozitivní efekty projevující se v pozitivních postojích Švýcarů vůči příslušníkům jiných kulturních, etnických a rasových skupin**. Naopak – přibývá dokladů o vzrůstajících projevech xenofobie, nepřátelství vůči imigrantům (*Fremdfeindlichkeit*) a rasismu. Tyto doklady shromažďuje, zkoumá a publikuje instituce *Federální komise proti rasismu (Eidgenössische Kommission gegen Rassismus – Commission fédérale contre le racisme – Commissione federale contro il razzismo)*, která sídlí v Bernu a vydává časopis *Tangram*. Zabývá se např. tím, jak švýcarský tisk a jiná

média informují o imigrantech či jak jsou jednotlivé rasy představovány ve švýcarské literatuře pro děti a mládež.

Významná aktivita této komise je v současné době zaměřena proti snahám zavést ve Švýcarsku tzv. **oddělené třídy** (*getrennte Klassen*). Zastánci oddělených tříd, tj. zvláště pro žáky běžné populace a zvláště pro žáky z imigrantských skupin (resp. jen z některých „problémových“), argumentují tím, že je tím umožněna kvalitnější výuka jak pro většinovou populaci žáků, tak pro menšinovou populaci. *Federální komise proti rasismu* namítá (a v četných publikacích zdůvodňuje), že by to znamenalo zavádění segregace ve školství a porušení principu o rovnoprávnosti přístupu ke vzdělání pro všechny děti a mládež bez rozdílu.

Jak patrně, reálná situace v oblasti multikulturní výchovy ve Švýcarsku je velmi složitá a podle některých odborníků se bude ještě více komplikovat v důsledku neustávajícího přílivu imigrantů do této ekonomicky přitažlivé země.

## USA

Mezi zeměmi, v nichž sledujeme, jak se uplatňuje multikulturní výchova, nemožou samozřejmě chybět Spojené státy americké. Je to z několika důvodů: Jednak mají USA v mezinárodním srovnání nejrozvinutější teorii, výzkum a praxi multikulturní výchovy (a také samotný pojem „multikulturní výchova“ v této zemi původně vznikl); jednak jsou USA protkány různými rasovými, etnickými a náboženskými vazbami jako málokterá země na světě, což vytváří vskutku ojedinělou multikulturní situaci; a konečně mohou být USA předmětem našeho zájmu z toho důvodu, že dokládají obtížnost či (v některých aspektech) neúspěšnost realizace multikulturní výchovy ve školní edukaci.

Vzhledem k těmto faktorům je užitečné věnovat problematice multikulturní výchovy v USA mezi zeměmi sledovanými v této kapitole větší prostor. Objasním nejprve multikulturní/multietnickou situaci v USA a pak se budu zabývat problémy praktické realizace multikulturní výchovy.

### **Multikulturní a multietnická situace v USA**

Podle oficiálních údajů mají USA celkem 281,5 milionu obyvatel (v roce 2001) s touto etnicko-rasovou strukturou:

|                                                                                |      |
|--------------------------------------------------------------------------------|------|
| – bílí Američané ( <i>white Americans</i> )                                    | 65 % |
| – Hispanoameričané ( <i>Hispanics, Latinos</i> )                               | 14 % |
| – černí Američané, černoši ( <i>African Americans</i> )                        | 12 % |
| – Asiáté, Američané asijského původu ( <i>Asian Americans</i> )                | 4 %  |
| – původní obyvatelé (indiáni, Inuité, Havajané)<br>( <i>Native Americans</i> ) | 1 %  |
| – jiné rasy                                                                    | 4 %  |

Již v této taxonomii, převzaté z oficiálních statistik (*Statistical Abstract of the United States*, 2001) se projevují rozpory, s kterými se každodenně setkává americká realita. Především se zde prolínají rasové a etnické znaky populace:

Kategorie „bělochů“ se nedá ostře odlišit od ostatních kategorií populace, protože mezi příslušníky ras dochází k míšení. Proto se často bere jako **kritérium diferenciacce jazyk** – populace se pak dělí na ty, kdo mluví anglicky, a na ty, kteří užívají jiné jazyky než angličtinu (španělštinu aj.). Vznikají přitom ale další problémy: Část populace USA je bilingvní (zejména tu existuje anglicko-hispánský bilingvismus, ale i řada dalších) a je obtížné určit, kdo patří jednoznačně do anglofonní populace.

Kromě toho jsou jak samotní běloši, tak Hispanoameričané a Asiáté kategorie obyvatelstva představované desítkami etnických a jazykových skupin, které se v některých případech také hojně promísily, v jiných případech si zachovávají svou svébytnost (např. američtí Číňané nebo američtí Mexičané). Proto se často uvádí, že USA jsou zemí připomínající „tavící kotlík“ (*melting pot*), v němž se již po několik století prolínají a asimilují lidé různých ras, etnik, jazyků a náboženství a vytvářejí postupně „americký národ“.<sup>13</sup>

Není bez zajímavosti, že podle demografického šetření zjišťujícího původ (*ancestry*) současných Američanů se mezi početně významnými skupinami objevuje také „český původ“: 1,8 milionu Američanů se hlásí k českým předkům, vedle toho jsou tu ovšem mnohem početnější skupiny podle původu: Angličané – 49,5 milionu, Němci – 39,2 milionu, Italové – 12,1 milionu, Poláci – 8,2 mi-

<sup>13</sup> Teorie „tavícího kotlíku“ bývá často uplatňována v politických dokumentech a propagandistických aktivitách v USA, snažících se s její pomocí dokládat demokratický zrod „amerického národa“. Zároveň se ale objevují názory a doklady některých vědců o tom, že tento „tavící kotlík“ je selektivní a že vylučoval a vylučuje některá etnika z účasti na konstituování „americkosti“ – zejména původní obyvatelé (indiáni, Inuité).

lionu, Holanďané – 6,3 milionu, Švédové – 4,3 milionu, Rusové – 2,7 milionu atd. Velice mnohotvárnou směsí kultur v populaci USA podrobně popisuje např. dvousvazková encyklopedie (1500 stran) *Gale Encyclopedia of Multicultural America* (1995).

V současných USA však není etnická skupina (tedy skupina lidí odlišená jazykem či původem) natolik významně relevantní kategorií diferenciacie populace jako **rasa**. Snad nikde jinde na světě nebyl pojem „rasa“ tak diskutován jako právě v USA. Je zde široká paleta názorů a argumentů, od zpochybňování existence ras vůbec až po důkazy o rozdílné inteligenci bělochů a černochů a zdůvodňování rasové segregace atd. Jedno je však nepochybné: **rasové rozdíly v USA existovaly a existují a jejich projevy jsou zaznamenávány zvláště v ekonomické, sociální a vzdělanostní sféře.**

Jak se praví v jedné publikaci o „sociálním zdraví amerického národa“ (Miringhoff a Miringhoff, 1999), „*race is meaningful in the United States*“ – *rasa je ve Spojených státech důležitá*. Tato situace vedla k tomu, že USA samy sebe označují (v oficiálních politických a vědeckých dokumentech) nejen za multi-etnickou společnost, ale také za multirasovou společnost (*multiracial society*). Z toho důvodu je multikulturní výchova – jak se vyvinula a realizuje v USA – zaměřena především na výchovu k soužití lidí různých ras, přičemž vztah lidí bělošské rasy a lidí negroidní rasy (černoši) je v této záležitosti ústředním problémem. Je to vyvoláváno tím, že – podle některých amerických odborníků, politiků a novinářů – v USA sice dnes není rasová diskriminace *de jure*, avšak existuje rasová diskriminace nebo přinejmenším rasová nerovnost *de facto*.

Jsou publikovány četné údaje a analýzy sociologů a kulturních antropologů o rasových rozdílech v americké populaci. Např. jde o rozdíly v příjmech, ve střední délce života, v míře nezaměstnanosti aj., kdy Afroameričané a Hispanoameričané dosahují nižší úrovně než běloští Američané.

Různé projevy rasových rozdílů v oblasti ekonomické, sociální, zdravotní a jiné jsou spojeny také s **rasovými rozdíly ve vzdělávání**. Podle mnoha opakovaných zjištění (s použitím testů měřících vědomosti a dovednosti) dosahují nejlepších výsledků ve vzdělávání američtí žáci a studenti asijských etnických skupin (původem z Číny, Koreje, Tchaj-wanu, Vietnamu aj. – srov. údaje v rámci 8). Po nich následují běloští žáci a studenti (bez Hispánců) a nejhorších výsledků dosahují černoši, Hispanoameričané a indiáni. Ilustruje to tabulka s úda-

ji o nejvyšším dosaženém vzdělání osob ve věku 25 let a starších (v procentech populace, stav v roce 2004):

| Nejvyšší dosažené vzdělání |                 |                                                              |
|----------------------------|-----------------|--------------------------------------------------------------|
|                            | kolej (college) | bakalářská hodnota<br>a vyšší (bachelor's<br>degree or more) |
| Asiati (Asians)            | 67,0            | 49,4                                                         |
| běloši (Whites)            | 53,7            | 28,2                                                         |
| černoši (Blacks)           | 44,6            | 17,6                                                         |
| Hispanci (Hispanics)       | 30,7            | 12,1                                                         |

Pramen: *The World Almanac and Book of Facts* (New York, 2006)

Zároveň mají černoši daleko větší školní neúspěšnost, projevující se především **nedokončováním studia** na středních školách (high school) a kolejích (college – odpovídající přibližně české vyšší odborné škole). Oficiální statistická data na federální úrovni uvádějí, že černoši vykazují zhruba dvojnásobně vyšší míru nedokončování střední školy (*dropout rate*) než běloši a více než trojnásobně vyšší míru než Asiati.

V důsledku těchto a mnoha jiných jevů byly a jsou v americkém školství zkoumány příčiny a důsledky rasových a etnických nerovností. Jde o významné práce týkající se vztahů mezi dědičností inteligence a vlivem prostředí a školní edukace na vzdělávací úspěšnost žáků různých ras. Střetávají se zde v ostrých sporech názory na to, zda žáci pocházející z odlišných rasových skupin mají nebo nemají zcela stejné inteligenční dispozice (viz o tom podrobněji Průcha, 2009). Nezpochybnitelnou skutečností zůstává, že vzdělávací výsledky žáků jsou skutečně (a to nejen v USA) u příslušníků jednotlivých ras odlišné, avšak zdá se, že to není důsledkem vrozených (biologických) rozdílů, nýbrž je to způsobováno faktory kulturními.

Proto byly a jsou realizovány četné projekty tzv. **kompensačního vzdělávání** (*compensatory education*), které má vyrovnávat sociální a rasové handicapy ve školách – nejznámější je program *Head Start*, probíhající od roku 1964, který

měl vyrovnávat rasové, etnické a sociální znevýhodnění dětí již na úrovni předškolní výchovy. Velké naděje byly spojovány také s tzv. **afirmativní akcí**, jež měla podporovat příslušníky etnických a jiných menšin ve vzdělávání a zaměstnávání (viz kapitola 7.1, rámec 15).

Americká multietnická/multirasová scéna je komplikovaná také, pokud jde o **strukturu žákovské populace**. O tom existují četná data dokládající zejména tyto trendy:

- Neustále se zvyšuje podíl „barevných žáků“ (oficiální termín: *students of color*), kteří v současných letech představují asi 1/3 celkové populace žáků primárních a sekundárních škol v USA. Přírůstky počtu nebělošských žáků jsou největší u Hispanoameričanů a černochů. Je to v důsledku jak neustávající imigrace (z Mexika a jiných latinskoamerických zemí), tak vysoké natality u Hispanoameričanů a černochů: Např. v letech 1990–2000 činil přírůstek u bělošské populace 6 %, u černošské 15 % a u Hispanoameričanů 57 %.
- Za této situace je běžné, že v mnoha amerických školách dosahuje podíl žáků z rasových a etnických minorit 50 % a více. Ve velkých městech, jako jsou např. Atlanta, Chicago, Detroit a další, tak fungují fakticky **segregované školy**, tj. takové, do nichž docházejí pouze či většinou černoši nebo Hispanoameričané, v důsledku toho, že rodiče žáků bělošské (euroamerické) populace nejsou ochotni své děti do takovýchto škol dávat. Jak uvádějí americké zdroje, *většina hispanoamerických žáků se vzdělává v těchto segregovaných školách a tento trend k zvyšující se segregaci odráží postavení hispánské populace ve velkých městských konglomeracích, zejména v městech Kalifornie a Texasu – v důsledku imigrace Mexičanů, a v New Yorku a Chicagu – v důsledku imigrace Portoričanů.*
- Tento trend zvyšování počtu žáků z minorit ve školách USA se postupně zvyšuje a podle prognostických výhledů měl stále vzrůstat: V letech 1990–2005 se měl v celkové populaci žáků škol K-12 (tj. 12 ročníků pro věkovou skupinu 5–17letých) zvyšovat podíl bělošských žáků o 12,7 %, ale podíl černošských žáků o 22,7 % a podíl hispanoamerických žáků dokonce o 37,8 % (*Population projections of the United States by age, sex, race, and Hispanic origin*, U. S. Bureau of the Census, Washington 1992).

O těchto záležitostech existuje početná literatura a školsko-demografické analýzy – např. *Class, Race, and Gender in American Education* (1996); *Multicultural Education* (1996) aj. V podstatě jsou to doklady o příčinách, proč je **mul-**

**tikulturní výchova v USA tak důležitou složkou nejen pedagogiky a praxe vzdělávání, ale i sociálních věd a politiky.** Proto se také stala multikulturní výchova akademickou disciplínou, tj. vyučovanou na amerických vysokých školách (Banks, 2002, aj.), proto byla založena na federální úrovni *Národní asociace pro multikulturní výchovu – National Association for Multicultural Education (NAME)* apod.

Podívejme se nyní na dvě záležitosti přímo spjaté s realizací multikulturní výchovy v praxi – jednak na metodiku multikulturního vyučování ve školách, jednak na profesní přípravu amerických učitelů multikulturní výchovy.

### **Metodika multikulturního vyučování**

V 50. a 60. letech minulého století, kdy propukaly rasové nepokoje v USA a kdy bylo nutno zahájit multikulturní výchovu mládeže ve školách, nebyly k dispozici žádné koncepce ani metodické příručky k tomu, jak se má provádět multikulturní vyučování. Od té doby se tato prakticky orientovaná oblast rozrostla do nespočetné řady instruktivních příruček pro učitele a školské manažery o multikulturním vyučování, které jsou zaměřeny celkově na různé minoritní skupiny žáků a učitelů, nebo specializovány na určité etnikum či rasu. Z těchto metodik vybírám k podrobnějšímu objasnění jednu, jež je ve školách USA poměrně populární – ***Multicultural Teaching*** (Tiedt and Tiedt, 1996).

Příručka *Multikulturní vyučování* představuje koncepci zaměřenou na edukační praxi. Je určena učitelům všech ročníků primární a sekundární školy a seznamuje je s činnostmi, jež mohou se svými žáky v tomto vyučování provádět. Cílem této koncepce je, aby principy multikulturní výchovy prolínaly všemi předměty: *Multikulturní vyučování má být začleněno v celém kurikulu školního vzdělávání.* Ovšem předtím, než jsou učitelé seznamováni s praktickou metodikou multikulturního vyučování, dostává se jim poučení o dosti choulostivé záležitosti – totiž jak pojmenovávat příslušníky jednotlivých ras a etnických skupin. Tak např. se doporučuje, že je nutno se vyhnout označování černochů slovem *Negro* a namísto toho je vhodné označovat je jako *Afro-American* či *African American* nebo *Black American*.

Celá metodika multikulturního vyučování se soustředí na tato ústřední témata:

- Učivo o kulturní identitě a kulturní diverzitě.
- Učivo o etnické a rasové struktuře americké populace.

- Učivo vztahující se k jazyku a komunikačním dovednostem.
- Učivo vztahující se k společenskovědním předmětům.

Metodika je zakončena podrobnou informací o jednotlivých etnických skupinách v USA, o časopisech a odborné literatuře k nim se vztahující. Samozřejmě že tato metodická koncepce je určena pro americké učitele, a tudíž jsou všechny informace vztaženy k realitě USA. Avšak některé části koncepce mohou být inspirativní i v jiných zemích, včetně České republiky. V rámci (13) uvádím příklady z učiva týkajícího se jazyka a komunikačních dovedností.

### **RÁMEC (13): UČIVO O JAZYCE A KOMUNIKACI V MULTIKULTURNÍM VYUČOVÁNÍ**

Důležitost přikládána v multikulturální výchově jazykovým záležitostem je zapříčiněna značnou lingvistickou diverzitou v USA: Asi 1/4 populace používá ve svém rodinném prostředí (*language at home*) jiný jazyk než angličtinu – je to především španělština, jež se postupně stává druhým jazykem v USA, resp. již je dominantním jazykem v některých oblastech USA, dále je to italština, francouzština, polština, čínština, korejština, vietnamština aj.

V důsledku toho se američtí učitelé na všech stupních škol setkávají ve třídách s žáky, jejichž prvním jazykem není angličtina, nýbrž jiný jazyk – nejčastěji španělština. Mnozí z nich jsou bilingvní, ale mnozí neovládají angličtinu dobře. Z toho důvodu se do obsahu multikulturální výchovy (pro žáky i pro učitele) začleňuje dost podrobné lingvistické učivo s těmito tématy:

- Které jazyky existují ve světě a jaké systémy písma používají?
- Které jazyky jsou si příbuzné a v čem?
- Které jazyky (kromě angličtiny) jsou rozšířeny v jednotlivých státech USA? (Zde se uvádí např., že čeština se používá v minoritních skupinách ve státě Illinois, Texas a v New Yorku.)
- Jaké variety má angličtina – dialekty, slangy a odlišnosti americké a britské angličtiny.
- Mnoho prostoru je věnováno černošské angličtině (*Black English*). Souvisí to se stále probíhající diskusí, zda se má ve školní edukaci tolerovat černošská angličtina namísto standardní americké angličtiny (*Standard American English*). Daná metodika se opírá o stanovisko *Národní rady učitelů angličti-*

ny (*National Council of Teachers of English*), že všichni žáci mají právo na svůj vlastní jazyk, a tudíž mohou černošští žáci užívat svou variantu angličtiny.

- Bilingvismus, zejména španělsko-anglická dvojazyčnost určitých skupin amerických žáků, a problémy, které mohou mít děti Hispanoameričanů s osvojováním angličtiny.

S využitím tohoto lingvistického učiva se pak v multikulturním vyučování mají rozvíjet jazykové a komunikativní dovednosti žáků. Mimochodem – mezi vyučovacími postupy, které jsou americkým učitelům doporučovány, jsou i takové, které kdysi byly uplatňovány i v českých školách a dnes jsou neprávem označovány za nevhodné, resp. „tradiční“ – např. diktáty psané žáky nebo předčítání učitelů žákům. Kromě toho se učitelům doporučuje:

*Lingvistické vědomosti a jazykové dovednosti by měly být součástí kteréhokoliv programu multikulturní výchovy. Celkově řečeno, učitel by měl žáky naučit:*

- *jak používat jazyk, aby byl zbaven rasistických a sexistických výrazů,*
- *jak mluvit o jiných lidech jako o bytostech, které se odlišují rasovou či etnickou příslušností, aniž by se znevažovala jejich rovnoprávnost,*
- *respektovat, že každý jazyk má své specifické rysy a že žádný jazyk není nadřazen jiným jazykům.*

Celkově může být tato metodika multikulturního vyučování (Tiedt and Tiedt, 1996) přínosem pro moderní teorii multikulturní výchovy. Tak jako je teorie multikulturní výchovy založena interdisciplinárně, čerpá z několika vědeckých oborů, je multikulturní vyučování pojato stejně široce – neomezuje se jen na informace o etnikách, rasách apod., ale snaží se navodit či ovlivňovat postoje, hodnoty, jednání žáků, včetně jejich „anti-rasistického“ vyjadřování.

### **Příprava učitelů multikulturní výchovy**

Samozřejmě že rozvoj praxe multikulturní výchovy ve školách USA je zabezpečován profesní přípravou učitelů, a to jak v rámci přípravy nových učitelů, tak v dalším vzdělávání již pracujících učitelů. Tato příprava je kodifikována na federální úrovni.

*Národní rada pro akreditaci vzdělávání učitelů* (*National Council for the Accreditation of Teacher Education – NCATE*) zavedla od roku 1988 standardy, podle nichž všechny akreditované programy učitelské přípravy na vysokých

školách musí obsahovat kurz multikulturální výchovy. Ten je zaměřen na to, aby si profesionální pedagogové osvojili „**multikulturální kompetenci**“: *Všechny osoby, které se stávají učiteli, musí být senzitivní k realitě kulturní diversity a musí být schopny rozumět etnickým odlišným hodnotovým orientacím svých žáků.*

Příklad multikulturální přípravy učitelů podala podrobně vermontská univerzita (*University of Vermont*): Vedení univerzity ustanovilo, že počínaje rokem 1991 musí každý student filozofické a přírodovědecké fakulty absolvovat kurz multikulturální výchovy, a to již v bakalářském studiu (*Multicultural Education in Colleges and Universities*, 1998). Samozřejmě že stovky vysokých škol, které mají v USA programy přípravy učitelů, si kurzy multikulturální výchovy koncipují podle svých potřeb – např. s důrazem na antropologické, lingvistické či etnohistorické aspekty a také v závislosti na konkrétním etnickém prostředí daného teritoria. Kurzy multikulturální výchovy jsou zařazovány nejen do učitelského studia, ale také do vysokoškolské přípravy školských manažerů, odborníků na školskou administrativu, školních psychologů a poradců aj.

Některé zdroje publikované v USA uvádějí, že **příprava učitelů na multikulturální výchovu naráží na určité potíže**. Jsou způsobovány jednak nedostatkem učitelů z řad etnických minorit, jednak ne zcela adekvátním chápáním smyslu a náplně multikulturální výchovy u absolventů učitelské přípravy.

Pokud jde o první záležitost, problém spočívá v tom, že se nedaří připravovat takový počet učitelů, kteří jsou příslušníky určitého etnika, jaký si vyžadují počty žáků jednotlivých etnik – především hispanoamerického a afroamerického. Považuje se totiž za žádoucí, aby ve školách s převažující hispanoamerickou populací apod. vyučoval adekvátní počet učitelů téhož etnika. Zatím ale pochází převážná část učitelů z angloamerického bělošského etnika – např. v primárních a sekundárních veřejných školách je 87 % bělošských učitelů angloamerického etnika, což neodpovídá etnické struktuře populace žáků těchto škol. Problémy vznikají z toho, že mezi těmito učiteli a jejich etnicky odlišnými žáky vzniká **sociální distance**. *Etnicky odlišní žáci jsou často neúspěšní proto, že nesplňují očekávání a normy svých bělošských učitelů a jejich představy o „akademickém učení“.*

O jaké konkrétní problémy týkající se učitelů minorit (*minority teachers*) jde v amerických školách, lze vidět na situaci ve státu Texas: Tento stát patří v USA k těm, které mají největší podíl hispanoamerického etnika – v roce 1990 činil tento podíl 26 % populace státu, v roce 2001 již 32 %. Školy ve velkých městech

státu Texas (Houston, San Antonio, El Paso, Dallas aj.) jsou velmi často monokulturní, tj. s více než 90 % žáků mluvících španělsky jako svým prvním jazykem (angličtina je pro ně druhým jazykem). Avšak podíl hispanoamerických učitelů tomu neodpovídá, takže – jak se uvádí v jedné zprávě – *se nedaří dosahovat cíle, který vytyčil Výbor pro školství státu Texas, totiž mít takovou strukturu učitelských kádrů, která by korespondovala s etnickou strukturou populace tohoto státu.*

Nedostatek hispanoamerických a černošských učitelů ve školách je způsobován i tím, že učitelé pracující s minoritními žáky jsou častěji psychicky opotřebováni, neboť vyučování minoritních populací je náročnější než u majoritní populace. V důsledku vyšší fluktuace učitelů v minoritních školách vyučuje také vyšší počet nekvalifikovaných učitelů, než je běžný průměr.

Orgány školské politiky proto hledají způsoby, jak zatraktivnit profesi učitelů minorit. Jedním z těchto způsobů je zavádění *Alternativních kvalifikačních programů* (*Alternative Certification Programs*). Jsou určeny těm zájemcům, kteří absolvovali jiné studium než učitelské, a to alespoň na úrovni bakaláře. Program jim umožňuje získat certifikát pro výkon učitelské profese v minoritních školách.

Multikulturní výchova má tedy v USA určité **kontroverzní stránky**. Na jedné straně existuje ohromné množství teoretických a výzkumných prací o problémech americké multikulturní společnosti a rovněž enormní množství instrukcí, doporučení, koncepcí atd. o tom, jak realizovat multikulturní výchovu ve školách – a na druhé straně vyvstávají v praxi závažné problémy se vzděláváním a vzdělávacími výsledky žáků některých etnických minorit, s drsným klimatem vyskytujícím se v minoritních školách, s nekvalifikovanými učiteli žáků minorit apod.

## Sebereflexe v multikulturní výchově: Kultura Čechů

Běžná představa o multikulturní výchově, která je často sdílena i učiteli, chápe tuto edukaci jako zaměřenou hlavně na „ty jiné“. To znamená na jiná etnika, jiné národy, jiné kultury apod., na specifické vlastnosti těchto jiných lidských skupin. To je samozřejmě správné – ale není to úplné. Multikulturní výchova má ještě jedno poslání – můžeme jej označit jako *národní/etnická sebereflexe*: V rámci multikulturní výchovy by **žáci a studenti měli poznávat i vlastnosti kultury svého vlastního etnika či národa**, jak je to výstižně vyjádřeno i v RVP ZV (2005):

*Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení ... napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, reflektovat vlastní socio-kulturní zázemí (s. 97–98, podtrhl J. P.).*

Domyšleno z pohledu edukační praxe – co konkrétně znamená pro české žáky a studenty, že mají na základě multikulturní výchovy poznávat vlastní „kulturní zakotvení“? Tento výraz není vědeckým termínem a ani v didakticky zaměřených příručkách o multikulturní výchově se s ním nesetkáváme. Avšak je to výraz potřebný a pokusme se jeho význam objasnit:

Chování každého člověka je ovlivňováno hlavně dvěma faktory: (1) Jednak jsou to individuální rysy osobnosti, které jsou geneticky utvářené (zděděné), (2) jednak jsou to faktory dané hodnotovými systémy, normami, zvyklostmi té kultury, v níž jedinec vyrůstá, resp. kterou si osvojil. Objasněme to na příkladu: Žák Novák se může chovat ve škole i mimo ni podle svého temperamentu, inteligence, nadání apod. – což jsou vlastnosti převážně genetické povahy, zděděné po rodičích. Zároveň ale tento žák mluví česky, dospělým osobám vyká, těší se na Vánoce, má či nemá sympatie k Romům apod. – což jsou vlastnosti naučené z kultury prostředí, které jej obklopuje.

Je zřejmé, že mají-li žáci a studenti poznávat jiné kultury, musí si nejprve uvědomovat vlastnosti své vlastní kultury – jinak by se nemohli srovnávat s pří-

slušníky oněch jiných kultur. Toto uvědomování tedy můžeme chápat jako **poznávání kulturní zakotvenosti**. Jak to ale má být prováděno v praxi?

To chci vysvětlit v následujícím výkladu: Nejprve objasním postavení kultury Čechů mezi kulturami světa a potom se zaměříme na konkrétní vlastnosti této kultury, jak je vnímáme my Češi a jak je hodnotí ti „jiní“.

## 6.1 Češi na kulturní mapě světa

Žáci by se měli prostřednictvím multikulturní výchovy dozvídat toto: Tak jako se v zeměpise pracuje s atlasem, z něhož se lze dozvědět mnoho informací o různých zemích světa, je také možno sledovat rozmístění různých kultur na zeměkouli. Objevují se otázky pro žáky zajímavé: *Kolik různých kultur vlastně na naší planetě existuje? A které typy kultur to jsou?* Odpovědi na tyto otázky se v učebnicích zpravidla nenajdou, takže učitelé se na ně musí připravit sami. Zde k tomu poskytneme základní informace.

### Kultury Evropy podle počtu etnik

Vychází-li se z toho, že každé etnikum je nositelem vlastní svébytné kultury, pak lze počet kultur stanovit podle počtu etnik. A ten je dosti velký – některé prameny udávají až 5000 etnických společenství (pokud je kritériem členění etnik jazykové hledisko). Vždyť např. jen samotní indiáni, kteří jsou běžně považováni za jeden rasový celek, představují ve skutečnosti stovky etnických skupin (kmenů) odlišujících se jazykem a kulturou a sídlících od Aljašky až po nejjižnější oblasti Latinské Ameriky. V české vědecké literatuře jsou k dispozici některé přesné údaje o počtu etnik:

- Čeští etnografové (Hubinger, Honzák, Polišenský, 1985) popsali celkem **739 etnik celého světa** (včetně dílčích etnických skupin), což dokumentuje pestrout multietnickou realitu současného světa. Ani tento počet etnik nepostihuje v úplnosti všechny kultury existující ve světě. Jako příklad lze uvést Kanaďany. Z politického hlediska jde o jeden národ, avšak z hlediska kultury jsou Kanaďané velmi odlišní. Na jedné straně jsou to Anglikanďané jako většinová populace, na druhé straně Frankokanďané (obyvatelé provincie Québec) s odlišným jazykem a kulturou, a vedle toho příslušníci jiných kultur (indiánské kmeny, Inuité, různé evropské a asijské skupiny přistěhovalců).

- V samotné Evropě žije dnes **72 původních etnik** (podle Šatavy, 1994), ovšem bez evropské části bývalého SSSR a bez započítání desítek etnik populace přistěhovalců z mimoevropských zemí. Tato původní etnika jsou početně velmi odlišná – od největších etnik (např. Němci – 82 milionů, Francouzi – 60 milionů, Italové – 58 milionů) až po nejmenší etnika (např. Islandané – 240 000, Lužičtí Srbové – asi 60 000, Faeřané – asi 40 000).
- Pokud by byla započítána etnika žijící na území evropské části Ruské federace, lze odhadovat až dvojnásobný počet etnik (ve srovnání s daty Šabatových) na teritoriu Evropy.

### Počet kultur světa

Počet kultur na světě není přesně zjištěn, resp. existující data se velmi liší. Podle toho, které diferencující znaky se při zjišťování kultur zavádějí, je počet kultur větší nebo menší. Kultury světa jsou evidovány, resp. popsány v těchto databázích a pramenech:

- Největší etnologický archív dat je *Human Relations Area Files*, který je umístěn na Yale University (USA). Založil jej v roce 1937 George Peter Murdock. Ten také vydal dosud nejrozsáhlejší přehledy kultur světa, a to *Ethnographic Atlas* (1967) a *Atlas of World Cultures* (1981).

**Počet kultur světa** v těchto databázích je následující:

*Ethnographic Atlas*                      **1264** kultur, na základě 89 diferencujících znaků

*Atlas of World Cultures*            **563** kultur, na základě 76 diferencujících znaků

Samotný počet kultur je jistě ohromující, ale zároveň vyvolává problém, jak se v tomto množství orientovat. *Jsou všechny kultury vzájemně výrazně odlišné, nebo jsou mezi některými kulturami určité podobné rysy?*

Na to lze odpovědět tak, že některé kultury jsou skutečně bližší jiným, takže lze rozlišit určité typy kultur. Žákům je možno to vysvětlit tak, že s kulturami je to podobné jako s jazyky – některé jazyky jsou příbuzné s jinými a společně vytvářejí jazykovou rodinu, např. jazyky slovanské, jazyky germánské apod. V případě kultur je to obdobné, např. kultura Čechů má určité rysy podobnější s kulturou Němců než např. s kulturou Francouzů nebo Britů (podrobněji Průcha, 2004, 2007; Nový, Schroll-Machl, 2003). Byly učiněny pokusy najít takové rysy jednotlivých kultur, aby bylo možno vytvořit **typologii kultur**, tj. sdružit kultury podle

společných či podobných rysů. Nejvýznamnější typologii vytvořil holandský odborník G. Hofstede a s jejím využitím lze charakterizovat také kulturu Čechů.

## Hofstedeho typologie kultur

Již od starověku se lidé zajímali o zvyky, způsoby chování a komunikační rituály, které vnímali u cizinců, a srovnávali je se svými vlastními. Válečníci často sledovali chování svých nepřátel, aby zvolili správnou taktiku boje s nimi, nebo cestovatelé a obchodníci při svých cestách po zemích Evropy a jiných světadílů popisovali cizí národy, jejich zvyky a chování apod. Později, v moderních dějinách, se tento zájem projevoval pozorováním tzv. **národního charakteru (mentality)** nebo **národní kultury**.

### Didaktická aplikace:

#### Národní charakter v dílech českých cestovatelů

*Pro multikulturní výchovu lze využít mnoho příkladů o tom, jak čeští cestovatelé přinášeli různé zprávy, i dnes velmi výstižné, o kultuře národů a zemí, s nimiž se seznamovali:*

Češi cestovali odjakživa a rádi o tom psali, počínaje Václavem Šaškem z Břikova, který již v 15. století s českým diplomatickým poselstvím procestoval Evropu a pak popsal kulturní zvláštnosti Němců, Francouzů, Španělů a Portugalců (jeho cestopis byl zpracován A. Jiráskem v knize *Z Čech až na konec světa*) a konče nejznámějšími českými cestovateli J. Hanzelkou a M. Zikmundem a jejich knihami o Jižní Americe či Africe. I v současné době jsou vydávány různé cestopisné knihy českých autorů, v nichž jsou popisována cizí etnika a národy a jejich kultury. Jednou z velmi zajímavých knih (též z pedagogického hlediska) je vyprávění O. Vilímkové *Učitelkou v Peru* (2003).

Velmi výstižně dokázal charakterizovat cizí kultury Karel Čapek ve svých knihách *Cesta na sever* (o kultuře Dánů, Švédů a Norů), *Italské listy*, *Anglické listy* a další. Je pozoruhodné, jak K. Čapek v 20. a 30. letech minulého století vystihl rysy mentality některých evropských národů, které se udržují dodnes, což ukazuje na stabilitu národních kultur. Pěkně je to popsáno v knize *Obrázky z Holandska* (zde zkráceně):

*Holandsko je země malého formátu, ale vysoké úrovně. Jeho síla je v kvalitě. Jeho národní ideál netíhne k velikostem, nýbrž k jakostem. Tu kvalitnost vidíte na všem: na práci, na způsobu života, ba i na samotné přírodě. Kdybyste honem měli říci, čím Holanďané ve světě vynikají, nenapadne vás žádná náramná velikost, nýbrž právě ta nadprůměrná, krásná, téměř dokonalá kvalita většiny věcí, jež dělají pro sebe – i pro svět.*

Využívat lze nejen literární díla, ale i vlastní poznatky žáků. České děti dnes vyjíždějí do zahraničí mnohem častěji než v dřívějších dobách – s rodiči na dovolenou, s učiteli na návštěvu družebních škol v zahraničí aj. V multikulturní výchově lze s užitkem čerpat z dětských zážitků a postřehů o cizích národech a učitelé mohou vést žáky a studenty k jejich srovnávání s vlastním národem.

V současné době se odborným studiem národních kultur intenzivně zabývají psychologové specializovaní na tzv. **interkulturní psychologii** a **interkulturní komunikaci** (viz Průcha, 2004, 2007; 2010), ale také ekonomové, resp. odborníci v oblasti mezinárodního obchodu, marketingu a podnikání. Důvodem je skutečnost, že na trhu práce se dnes setkávají příslušníci různých kultur – ať v postavení manažerů, nebo podřízených pracovníků – a na jejich kooperaci a efektivnost výkonu má velký vliv také to, k jaké kultuře příslušejí. I v České republice dnes působí řada firem, jejichž vlastníky či manažery jsou cizinci – např. Japonci v továrně na automobily v Kolíně – a zaměstnanci jsou Češi. Přitom dochází k interkulturním kontaktům.

**Geert Hofstede**, nizozemský odborník na výzkum mezinárodního obchodu a podnikání, zkoumal kulturní charakteristiky v obrovském souboru 116 000 pracovníků firmy IBM ve více než 50 zemích světa. Z tohoto výzkumu pak bylo odvozeno, že různé národní kultury lze popsat pomocí několika typových charakteristik a ty lze vyjádřit kvantitativně (počtem bodů). Charakteristiky a jejich hodnoty jsou popsány v některých publikacích u nás přístupných (Hofstede, 1999; Hofstede & Hofstede, 2006; Průcha, 2004, 2007; Světlík, 2003).

Podívejme se zde pro ilustraci alespoň na dvě dimenze, jimiž se česká kultura projevuje i v oblasti školního vzdělávání:

- **Vzdálenost mocenských pozic**

V kultuře každého národa či etnika se různým způsobem utvářejí vztahy mezi těmi jedinci, kteří mají moc, mohou o něčem či o někom rozhodovat, a těmi

osobami, které moc nemají a jsou v podřízeném postavení. Příkladem těchto dvou skupin mohou být ředitelé firem a jejich zaměstnanci nebo učitelé a jejich žáci. Ve vzájemném postavení lidí majících moc a lidí jim podřízených může být buď velký, nebo menší sociální odstup (vzdálenost mocenských pozic). A právě v tom se kultury jednotlivých národů výrazně odlišují.

V některých kulturách se všeobecně přijímá, že moc je rozdělena nerovnoměrně a že sociální odstup mezi lidmi je něco přirozeného. Zjistilo se, že největších hodnot dosahuje vzdálenost mocenských pozic v kultuře arabských a latinskoamerických zemí, v Evropě pak u Francouzů, Portugalců a Řeků. Projevuje se to zejména autoritativním a byrokratickým řízením v podnicích, v úřadech apod. Naopak nízká mocenská vzdálenost je v kulturách Dánů, Norů, Švédů a Finů, kde ve společnosti panují spíše demokratické vztahy a mezi nadřízenými a podřízenými je více rovnoprávnosti a méně sociálního odstupu.

**A jak je tomu v kultuře Čechů?** Je v současné české společnosti velká sociální vzdálenost mezi osobami nadřízenými a osobami podřízenými, nebo je tato vzdálenost malá? Ve výzkumu, který byl proveden pracovníky Univerzity T. Bati (Světlík, 2003), se prokázalo, že **v české kultuře je vzdálenost mocenských pozic poměrně velká**. To se projevuje v politice, v zaměstnání i ve školách, kde je nerovnost mezi lidmi považována za normální a je respektována. Abychom tento kulturní rys konkrétněji přiblížili (žákům i učitelům), můžeme zkusit jednu didaktickou aplikaci.

### Didaktická aplikace:

#### Zjištění mocenského odstupu ve třídě a ve škole

Způsob, kterým je ve výzkumu národních kultur zjišťována velikost mocenského odstupu, spočívá v pronášení určitých výroků, na které respondenti odpovídají. Jeden z výroků zní takto:

*Jak často se podle vašich zkušeností vyskytuje následující problém: Podřízený se bojí vyjádřit svůj nesouhlas s nadřízeným?*

K tomu je připojena škála se stupnicí 1–5, s jejíž pomocí respondent ohodnotí, zda se obava ohledně vyjádření nesouhlasu vyskytuje v mezích od „velmi často“ (1) až po „velmi zřídka“ (5).

Tento výrok lze upravit pro školní podmínky takto: Učitel zadá svým žákům otázku „*Jak často se podle tvých zkušeností bojí žáci ve vaší třídě vyjádřit nesouhlas s učiteli?*“ Vyjadřované odpovědi jsou ohodnoceny s pomocí výše uvedené škály (1–5) a samozřejmě musí být anonymní, aby se žáci mohli vyslovovat otevřeně (stejně je však možné, že v některých třídách nebudou odpovídat zcela upřímně, a to z různých důvodů).

Obdobný způsob je možno využít i pro zjištění *mocenského odstupu mezi učiteli a managementem školy*. Výrok lze modifikovat tak, že se dotaz týká toho, jak často se obávají učitelé vyjádřit svůj nesouhlas s ředitelem/ředitelkou školy. To je samozřejmě „choulostivá“ otázka a již samotná skutečnost, zda ředitel(ka) školy souhlasí či nesouhlasí s provedením tohoto šetření, vypovídá něco o velikosti mocenského odstupu v dané škole.

K tomu ještě jeden příklad z oblasti školství: Ve Finsku a Švédsku je zcela běžné, že mezi učiteli a žáky se malá sociální distance projevuje i ve vzájemném oslovení, které je velmi neformální. Nejenže učitelé tykají žákům, ale dokonce žáci a studenti oslovují své učitele křestními jmény, a to jak na základních, tak na středních školách. Titulování typu českého „pane profesore/paní profesorko“, obvyklé na českých středních školách, se vůbec nepoužívá. Toto neformální oslovení je zcela protichůdné k způsobům oslovování učitelů ze strany žáků a studentů v českých či slovenských školách a vypovídá něco o rysech národních kultur (podrobné srovnání tohoto rysu české a finské kultury viz Průcha, 2001, s. 180–181).

### • Individualismus a kolektivismus v kulturách

Česká kultura projevuje své specifické rysy ještě v jiných charakteristikách, než je zmíněná „vzdálenost mocenských pozic“. Je to např. poměrně vysoký **individualismus**. Podle výzkumu Hofstedeho se dají národní kultury členit na individualistické a kolektivistické:

***Individualismus** je příznačný pro kultury těch společností, v nichž jsou svazky mezi jedinci volné. Předpokládá se, že každý jedinec je svobodná bytost, která se rozvíjí a stará se hlavně o sebe a o svůj prospěch.*

***Kolektivismus** jako jeho opak přináleží ke kulturám, ve kterých jsou lidé od narození po celý život integrováni do silných a soudržných skupin, které je v průběhu jejich životů chrání výměnou za jejich věrnost.*

Individualismus, tj. orientace na svobodu jednotlivce, na jeho schopnosti, výkonnost, úspěšnost, je příznačný pro anglosaské země. Naopak v zemích kolektivistické kultury převládá orientace na širší rodinu, skupinu spolužáků či spolupracovníků, na celou společnost. Typickou individualistickou kulturu mají Američané a Britové, typickou kolektivistickou kulturu mají Japonci a v Evropě např. Řekové. Česká kultura je zhruba uprostřed mezi těmito krajními póly, ale vykazuje vyšší hodnotu individualismu než třeba kultura Slováků. Kromě toho nové psychologické výzkumy zjišťují, že u mladé generace Čechů spíše narůstá orientace k individualismu.

### RÁMEC (14): INDIVIDUALISMUS A KOLEKTIVISMUS VE ŠKOLE

Hofstede (1999) charakterizoval, jak se projevuje kulturní dimenze „individualismus/kolektivismus“ ve školním životě:

*Vztah mezi jednotlivcem a skupinou, který byl ustaven ve vědomí dítěte v jeho raném věku rodinou, je dále rozvíjen a posilován ve škole. **V chování ve třídě** je to velmi zřetelné. V rámci pomoci rozvojovým zemím se často stává, že učitelé přicházející z individualistické kultury se ocitají v zemích s kolektivistickou kulturou. Typickou stížností těchto učitelů je, že studenti ve třídě nediskutují, a to i když učitel položí třídě otázku. Pro studenta, který se považuje za součást skupiny, je to nelogické – nemůže vystoupit, nemá-li k tomu souhlas skupiny.*

*V kolektivistické třídě vládne nade vším ctností souladu a zachování tváře. Konfrontací a konfliktů je třeba se vyvarovat nebo alespoň je uzpůsobit tak, aby nikoho nezraňovaly.*

***Smysl vzdělání** je v individualistické a kolektivistické společnosti chápán odlišně. V individualistické je to příprava jednotlivce k umístění ve společnosti jiných jednotlivců. Diplom neznamená jen zvýšení ekonomické ceny držitele, ale také jeho (její) sebeúcty: dodává pocit dosažení úspěchu. V kolektivistické společnosti je kladen důraz na osvojení dovedností nezbytných k tomu, aby se člověk stal přijatelným členem skupiny. To vede k upřednostnění pokladů tradice. Učení je často chápáno jako jednorázový proces, kterému se věnují mladí, aby se naučili, jak postupovat, aby se mohli stát platnými členy společnosti.*

Čtenáři, kteří by se zajímali o podrobnější srovnávání vlastností národních kultur, je nalézt v jiných publikacích (Průcha, 2004, 2007; Světlík, 2003; Hofstede, 1999). Nyní je však vhodné zabývat se konkrétněji rysy české kultury, jak se projevuje v tzv. národním charakteru. Mám ověřeno, že když se toto téma včleňuje do učiva multikulturní výchovy, vzbuzuje u žáků velký zájem. A to je příznivý jev, neboť porozumění vlastní kultuře umožňuje lépe chápat jiné kultury.

## 6.2 Český národní charakter očima mládeže

V multikulturní výchově se nelze vyhnout tomu, abychom s žáky nediskutovali otázku charakteru vlastního národa. **Národní charakter** (též označovaný jako **povaha národa/mentalita národa**) se už dříve stával předmětem zájmu mnoha odborníků v mnoha zemích. Také národní charakter Čechů byl často posuzován a byly hodnoceny jeho kladné i záporné stránky. Tak např. sociolog Emanuel Chalupný již před sto lety napsal v knížce *Národní povaha česká* (1907) tuto charakteristiku:

*Čechové jsou stateční, ale převážně mírumilovní. Když je zle, dovedou bojovat, ale když nemusí, mají nejraději pokoj.* – Je možno s žáky diskutovat, zda se domnívají, že tato charakteristika je příznačná i pro současnou národní povahu Čechů. Podobně je to s rysem *sebevědomí*: Často se prohlašuje, že jedním z rysů české národní povahy je to, že **Češi mají nízké sebevědomí** – zvláště ve srovnání s některými jinými národy, např. s Američany či Angličany. Platí to ale stále a platí to i pro mladou generaci Čechů?

Avšak zamysleme se nejprve nad tím, **co to vlastně je národní povaha?** V různých pokusech o vymezení tohoto pojmu se dochází k pojetí, že tak jako se každý jednotlivec chová specificky podle svých povahových rysů, i každé národní společenství jako celek vykazuje typické rysy chování svých příslušníků. Jenže jak tyto rysy zjistit?

To je možné zjišťovat dvěma způsoby: Jednak tak, že se díváme – my, příslušníci národa – sami na sebe, provádíme sebereflexi svých charakterových vlastností. Druhý způsob je ten, že se dozvídáme, jak se příslušníci různých jiných národů dívají na nás, jak oni nás vnímají a hodnotí.

První způsob byl využit např. ve výzkumu provedeném Š. Tlolkovou (1999) na univerzitě v Ostravě. Byly vyšetřovány tři skupiny mladých Čechů (žáci zá-

kladních škol, studenti gymnázií a vysokoškoláci, celkem 787 respondentů) v devíti městech ČR. Šlo tedy o soubor osob různého věku, z různých druhů škol a z různých lokalit. Respondentům byl předložen seznam 35 vlastností, z nichž měli vybrat nejtýpčtější a nejméně typické charakteristiky českého národa.

Podle tohoto hodnocení jsou **nejtýpčtější vlastnosti Čechů**:

*smysl pro humor; závistivost; chytráctví; podezřívavost; podnikavost; kulturnost; schopnost improvizace; alkoholismus*

**Nejméně typické vlastnosti Čechů** jsou:

*vznešenost; výbojnost; sebekritika; izolacionismus; kult mučednictví*

I když se projevily rozdíly v hodnocení národních vlastností mezi věkovými skupinami (např. vysokoškoláci přistupují k hodnocení vlastností českého národa kritičtěji než mladší respondenti), nebyly shledány žádné významné rozdíly podle pohlaví nebo lokality. To znamená, že sebereflexe národního charakteru je u mladých Čechů dosti jednotná.

Jedna věc je ale přitom příznačná, jak potvrzují některé další výzkumy: **Češi vidí sebe samotné dosti sebekriticky**, tj. přisuzují vlastnímu národnímu charakteru nejen pozitivní charakteristiky, ale také negativní charakteristiky (např. závistivost, zbabělost, vypočítavost, schopnost sjednotit se pouze v ohrožení aj.). Někteří odborníci uvádějí, že tuto sebekritičnost Češi až přehánějí, vidí na sobě více nedostatků, než ve skutečnosti mají. Jenže podobnou sebekritičnost vykazují jak některé malé národy (např. Finové), tak početné národy (např. Japonci). V tom jsou Češi odlišní od některých národů, pro něž je naopak typické sebevyvyšování, nadměrné sebevědomí, až nekritické sebevyvyšování, jak to prokazují různé výzkumy např. u Američanů (viz Průcha, 2004, 2007).

## 6.3 Jak cizinci vnímají kulturu Čechů

Tak jako mají Češi určitá mínění, resp. stereotypy, o cizích národech a jejich kulturách, tak si samozřejmě i cizinci z různých zemí si vytvářejí názor na kulturu Čechů, na zvláštnosti českého národního charakteru. Je užitečné znát tato mínění cizinců, neboť nás leckdy upozorní na některé negativní rysy českého charakteru, které si sami neuvědomujeme nebo je za negativní nepovažujeme. Existuje spousta výpovědí cizinců o Česích, které jsou publikovány v médiích, ale většinou mají povahu nesystematických, dílčích poznatků. Relevantní pro

multikulturní výchovu mohou být názory těch cizinců, kteří v České republice delší dobu žijí nebo kteří dokonce českou kulturu studují.

Takovým odborníkem je **Terje B. Englund**, norský novinář a překladatel, který počátkem 90. let přišel do Prahy, aby tam studoval slavistiku na Karlově univerzitě. Věnoval se také studiu češtiny, historie a kultury Čechů, a ze svých poznatků a prožitků napsal zajímavou knihu *The Czechs in a Nutshell* (ve volném překladu *Pár slov o Čechách*, 2004). Kniha je psána v angličtině, neboť je určena zahraničním čtenářům, aby se seznámili s mentalitou českého národa, jeho specifickými rysy. *Jak se tedy Češi jeví světu v pohledu norského odborníka?*

Kromě běžně známých vlastností Čechů, jako je velká konzumace piva nebo masová euforie při mezinárodních hokejových a fotbalových mistrovstvích, je pozoruhodné to, co vidí Englund jako typické rysy národní mentality Čechů:

**Skepticismus** – Podle Englunda je silný sklon k skeptickému nazírání na svět jedním z hlavních rysů českého národního charakteru. Jako příklad uvádí to, že když se jednalo o přistoupení nových členských států do Evropské unie, výzkumy veřejného mínění ukazovaly, že Češi byli nejméně nadšeni tímto připojením. Rovněž se to projevuje v náboženské vlažnosti Čechů – např. sčítání obyvatelstva v roce 2001 prokázalo, že v české populaci dosáhl počet nevěřících (resp. nehlásících se k nějakému náboženství) 60 % obyvatel, což je zcela odlišné ve srovnání se sousedními věřícími Poláky, Slováky či Rakušany. Englund interpretuje skepticismus Čechů jako „*obezřetné chování spojené s pochybováním o vznešených ideálech*“. Má to prý historické kořeny, počínaje habsburskou nadvládou po roce 1620 přes mnichovskou dohodu roku 1938 až po nedávné roky za vlády komunistů, kdy Češi měli omezené možnosti rozhodovat o svém národním osudu.

**Rezervovaný postoj k cizincům** – Englund tvrdí: *I když Češi a Moravané prošli sedmisetletou historií jako multikulturní společnost (zejména spolužití s Němci a Židy), existuje spousta zemí, kde cizinec může cítit, že je vítanější než v České republice.* (s. 113). Prý to souvisí opět s historickými příčinami, tj. že Češi byli několikrát ve své historii ovládáni cizími okupanty a tyto traumatické zkušenosti se odrazily v národním charakteru Čechů. V důsledku toho se v lidech vyvinula **mentalita jisté uzavřenosti jakožto obranný prvek**. Češi se pak jeví takto:

*Na povrchu je většina Čechů k cizincům zdvořilá a přívětivá. Avšak zdá se, že jejich vnitřní cítění je vede k tomu, že často nahlíží na cizince jako na nezvané*

*hosty, jakými byli vetřelci v roce 1620, 1938 a 1968. Výsledkem toho je, že je obtížné se s Čechy sblížit osobně, zvláště když cizinec neovládá češtinu. ... Kromě toho působí sociální bariéra. Z pohledu mnoha Čechů jsou mezi přicházejícími cizinci hlavně byznysmeni a manažeři ze západní Evropy a USA, kteří je přišli „poučovat, jak se stát civilizovanými lidmi“, avšak kteří se snaží především využívat ekonomické bohatství země. (s. 114)*

**Zvláštnosti komunikace** – Spousta cizinců přicházejících do České republiky jako manažeři různých podniků vypovídá shodně toto: Po prvním týdnu práce jsou potěšeni tím, jak rychle čeští zaměstnanci vykonávají zadané pokyny. Avšak za měsíc či dva tito manažeři s překvapením shledávají, že jejich podřízení sice přijali příkazy šéfů bez slov odporu či nesouhlasu, avšak ve skutečnosti všechno dělají podle svého.

Tyto problémy prý nevyplývají z jazykové bariéry, ale ze zvláštností komunikace. Cizinci prý nemají brát doslova to, co Češi říkají. Ne snad proto, že by nemluvili pravdu či byli nespolehliví, nýbrž kvůli tomu, že určité fráze mají jiný význam než doslovný. Jako příklad uvádí Englund situaci, kdy Čech hovoří s někým, kdo jej už nudí nebo koho už nechce poslouchat. Namísto toho, aby přímo řekl např. *Musím už jít* nebo *Nemám čas na rozhovor s vámi*, prý užije frázi *Nebudu vás už zdržovat*. Tyto fráze mohou vyvolávat u cizinců rozpaky.

## **RÁMEC (15): KOMUNIKAČNÍ RITUÁLY A KULTURNÍ DIFERENCE**

Pokud jde o komunikační rituály Čechů, Englund vskutku vyzoroval jeden z rysů české mentality, který je odborníky označován jako **implicitní komunikační styl**: V kultuře Skandinávců, Němců nebo Britů převládá přímá komunikace, tj. vyslovená sdělení mají ten význam, jenž je nesen slovy – někdy se uvádí, že lidé těchto kultur mluví přímo k věci. V české kultuře je používána taková komunikace, kdy partner může pochopit ne pouze ze samotných slov, nýbrž také z kontextu dané situace, o co vlastně jde. Englund k tomu uvádí příklad, který zároveň ukazuje ještě jeden kulturní fenomén:

*Když jsem žil v Praze asi půl roku, pozval mě jeden český kolega na návštěvu do jeho rodiny. Přišel jsem s květinami pro manželku kolegy, a když jsem v přední bytu viděl pečlivě vyrovnané boty všech členů rodiny, hned jsem začal zouvat své špinavé botasky. „Ale ne, prosím, nezouvejte se!“ zaznělo z úst hostitelů.*

*Jelikož jsem v té době ještě nevěděl, že Češi v určitých situacích něco říkají, zatímco myslí něco zcela jiného, nezul jsem se a chodil jsem v těch špinavých botách po koberci. Nehledě na donesené květiny dostal můj kolega od své manželky příkaz nikdy už nezvat do bytu takového nepořádného cizince.*

Tento malý příběh skutečně poukazuje na komunikační styl Čechů, jenž je pro některé cizince neobvyklý. Fráze „*Nezouvejte se, prosím*“ totiž neznamenala doslova pokyn k nepřezutí, nýbrž sloužila jako omluva hostu za to, že se naopak zout má.

Avšak na druhé straně poněkud ironická interpretace norského návštěvníka týkající se toho, že se Češi doma přezouvají a totéž předpokládají často i u hostů, dokládá jeho **neznalost jiných kultur**: Nejen Češi, ale např. i Japonci nebo Finové mají ve zvyku se při příchodu do bytu přezouvat a nevidí nic nezdivořilého v tom, když se přezouvají i hosté. – Mohu to doložit ze své zkušenosti z desítek návštěv v rodinách Finů: svou venkovní obuv zouvají při návštěvách v rodinných bytech nejen hosté-přátelé, ale i oficiální návštěvníci, včetně profesorů či rektorů univerzit. Finové prostě chtějí mít doma čisto – ale hostům se kvůli tomu nikterak neomlouvají.

V této knížce nelze věnovat více místa objasnění specifických českého národního charakteru. Je to ale určitě **téma pro multikulturní výchovu důležité**. Učitelé a jiní zájemci mohou najít více informací k tématu v jiných pracích, jak z hlediska psychosociálního **srovnávání národních kultur** (Průcha, 2004, 2007), tak ve vztahu k **interkulturní komunikaci** v různých oblastech kontaktů lidí z různých národů (Průcha, 2010).

## Ideologie multikulturalismu – vyznávaná i odmítaná

Multikulturní výchova nevznikla zcela spontánně, nýbrž se vyvinula v důsledku naléhavosti určitých společenských problémů. Zejména v USA se od 60. let minulého století projevovaly snahy zmírňovat rasové konflikty, především mezi bělošskou a černošskou populací, které měly v této zemi dlouhodobé trvání. Navíc se v USA projevovaly i problémy v soužití bělošských (anglosaských) Američanů s příslušníky jiných etnik, zejména imigrantů ze Střední a Jižní Ameriky a z Asie, což dohromady vytvářelo složitou multietnickou situaci. Proto se začaly objevovat pokusy o nápravné akce a programy, jež měly napomáhat k zlepšení vztahů mezi lidmi různých etnik a ras.

Také v Kanadě, jejíž obyvatelstvo je složeno z mnoha kulturně a jazykově odlišných etnik, se projevovaly problematické etnické vztahy. Jednak mezi početnější anglofonní populací (potomci Angličanů, Skotů a Irů) a méně početnou frankofonní populací, jednak mezi bělochy a původními obyvateli kanadského teritoria (indiány, Inuity). Kromě toho je v obyvatelstvu Kanady zastoupeno mnoho skupin evropských i jiných imigrantů – Švédů, Finů, Němců, Italů, Ukrajinců, Indů, Číňanů a jiných. Proto se rozvíjely zejména ve školách multikulturní programy, které měly vést k lepšímu soužití těchto etnik.

Zároveň s těmito prakticky zaměřenými programy se vytvářela teoretická koncepce **multikulturalismu**, později rozšířená do všech demokratických zemí, včetně České republiky (po roce 1989). Zaujala hlavně politiky různých úrovní, včetně vlád a parlamentů, natolik, že dnes je pro oficiální představitele států takřka nemyslitelné nehlásit se ke koncepci multikulturalismu.

- Učitelé multikulturní výchovy by měli vědět, že ideologie multikulturalismu
- 1) se stala **východiskem multikulturní výchovy**, jejíž současné modely pro školní výuku jsou na této ideologii založeny,
  - 2) v současné době je tato ideologie podrobována **četným kritikám**, které argumentují tím, že v reálné praxi multikulturalismus nefunguje a je pouze vizí.

Aby si učitelé mohli vytvořit na tuto záležitost vlastní názor, podíváme se na tuto kontradiktorní situaci nyní podrobněji.

Ještě připojuji terminologickou poznámku: Pojem „**multikulturalismus**“, označující určitou teorii a ideologii, nelze směšovat s pojmem „**multikulturalita**“: Multikulturalita je označení pro reálný stav existence různých kultur, rasových, etnických, náboženských skupin ve světě. Multikulturalismus je ideologie, kterou můžeme přijímat nebo odmítat, kdežto multikulturalita existuje objektivně a je nezávislá na našich názorech a stanoviscích.

## 7.1 Multikulturalismus a současné diskuse o jeho oprávněnosti

Podstatou ideologie označované jako multikulturalismus jsou názory a axiomy<sup>14</sup> o rovnocennosti lidských kultur, rasových a etnických společenství:

- *Každá kulturní skupina má své zvláštnosti, které vytvářejí její svébytnost, a tyto zvláštnosti by měly být uznávány a respektovány příslušníky jiných kultur.*
- *Každá kultura je stejně hodnotná jako ostatní a přináší svůj specifický vklad do historie a rozvoje lidské civilizace.*
- *Příslušníci každé kultury musí mít rovnoprávné postavení a stejnou příležitost k vzdělávání a uplatnění v životě jako příslušníci jiných kultur.*

Postupně se tyto ideje přenesly do sféry politiky, kde mají prostřednictvím legislativních opatření působit na zlepšování soužití s imigranty a s příslušníky „domácích“ národnostních menšin. Ve sféře vzdělávání vedly ideje multikulturalismu k opatřením na podporu výuky dětí z rodin etnických menšin nebo z rodin imigrantů. Příkladem u nás je zavedení přípravných tříd a romských asistentů ve školním vzdělávání romských žáků (viz podrobněji Němec, 2005). V některých zemích jsou pro děti z etnických menšin konstruovány zvláštní učební osnovy a učebnice, které respektují jejich jazykové a kulturní zvláštnosti.

---

<sup>14</sup> Axióm = výchozí tvrzení budované teorie, které se přijímá bez důkazů, a z něho se odvozují ostatní tvrzení dané teorie a případně s nimi spjaté postuláty (vytyčované požadavky).

Ideje multikulturalismu se staly „filozofií“ multikulturní výchovy v řadě zemí, pronikly do vzdělávacích programů a školních učebnic (viz kapitola 2.1). **Nelze pochybovat o tom, že ideje multikulturalismu jsou ušlechtilé, morálně oprávněné a odpovídající principům demokracie a respektování lidských práv.** Bohužel se však – jak se to v případě ušlechtilých teorií stává – v praxi ideologie multikulturalismu střetává s vyhraněnými rozdílnostmi a antagonistismy etnických, rasových či náboženských společenství, které nejenže zabraňují jejich nekonfliktnímu soužití, ale vedou dokonce až k válkám – viz např. dlouholeté ozbrojené konflikty mezi Palestinci a Izraelci nebo mezi katolickými a protestantskými populacemi v Severním Irsku a četné další.

Vystihuje to jeden konkrétní příklad ilustrující dobrý záměr multikulturalismu a zároveň jeho selhání – jako poučení pro českou situaci. Jde o tzv. pozitivní diskriminaci, jež byla původně uskutečňována v USA.

### **RÁMEC (16): POKUS MULTIKULTURALISMU: POZITIVNÍ DISKRIMINACE (AFIRMATIVNÍ AKCE)**

K zmírnění četných případů diskriminace v americké společnosti měla přispívat úřední opatření vyhlášená v 60. letech minulého století a označovaná souhrnně jako „afirmativní akce“ (affirmative action) – u nás a jinde v Evropě se častěji používá termín „pozitivní diskriminace“. Byla zaměřena na to, aby byl osobám z etnických a rasových menšin zvýhodněn přístup k vzdělávání a k profesní kariéře a aby tak byly zrovnoprávněny s příslušníky bělošské většiny. K tomu účelu byly zavedeny kvóty stanovující, jak velký podíl příslušníků menšin musí být přijat ke studiu či do státních úřadů aj. Např. při přijímání studentů na koleje a univerzity se měla zohledňovat rasová příslušnost uchazečů, a to tak, aby studentům z černošské či jiné minority byla dáвана přednost v případech, kdy prokázali stejné předpoklady ke studiu jako uchazeči z majoritní populace.

*Afirmativní akce – přestože byla vydatně propagována mediálně a ze strany úřadů – narážela na problémy. Ukazovalo se, že tato akce je kontraproduktivní: vede k diskriminaci těch, kdo nepatří k žádné z podporovaných minorit. Již v 80 letech se objevovaly soudní kauzy, v nichž šlo o nápravu opačných křivd – vůči bělochům poškozovaným afirmativní akcí. Např. v roce 1986 Nejvyšší soud shledal,*

*že prosazování afirmativní akce je protiústavní, pokud se požadoval odchod bělošských učitelů-seniorů ze škol, aby uvolnili pracovní místa pro černošské učitele.*

**V současné době se dopad afirmativní akce hodnotí v USA rozporuplně.**

Na jednu stranu se konstatuje, že akcí podporovaný „preferenční přístup“ přispěl k tomu, že se mírně zvýšil počet černošských studentů ve vyšších sekundárních školách a v terciárních školách, stoupl také počet osob nebělošských ras zastávajících místa ve veřejných institucích aj. Naopak podle některých výzkumných zjištění ti absolventi, kterým bylo umožněno přijetí ke studiu na základě rasové preference, nemají dostatečnou sebedůvěru ve vlastní schopnosti, jsou zvyklí na to, že se jim pomáhá, vytváří se u nich někdy komplex méněcennosti aj.

*Kritici afirmativní akce argumentují tím, že preferování osob z některých minorit přispívá k negativním rasovým postojům u lidí majoritní populace; afirmativní akce zdůrazňuje rozdíly mezi lidmi a tím posiluje vyčleňování určitých skupin z celkové populace. Z těchto důvodů bylo např. ve státě Kalifornie v roce 1996 upuštěno od uplatňování pozitivní akce na vysokých školách. Roger Clegg, ředitel Center for Equal Opportunity (Washington, D.C.), zhodnotil nezdar afirmativní akce takto:*

- *Používá-li se rasová příslušnost jako kritérium nějakého výběru, vzniká diskriminace. A to bez ohledu na to, která rasa je preferována oproti jiné rase.*
- *Preference udělované určité rase neodstraňují diskriminaci, nýbrž ji posilují.*

Clegg tvrdí, že dokud existují rasy, budou vždy mezi lidmi určité bariéry, které afirmativní akce nemůže eliminovat: „*Je nesmyslné kompenzovat problém mladých černochů, které nechtějí vozit taxikáři obávající se kriminálních činů, tím, že se budou preferovat černošští studenti při přijímání na lékařskou fakultu. Nelze přece řešit diskriminaci v jedné oblasti společnosti vytvářením nové diskriminace v jiné oblasti.*“ (The World & I, červen 1998, s. 33).

Neúspěch afirmativních akcí (pokud byly v některých zemích zaváděny) má hlubší příčiny, na něž poukazují kritici ideologie multikulturalismu. Považují za užitečné je zde stručně připomenout, neboť jsou klíčem i k pochopení možnosti a mezí multikulturní výchovy ve školách.

Kanadský vědec **Charles Taylor**, profesor na univerzitách v Montrealu, Oxfordu a jinde, je považován za jednoho z protagonistů koncepce „**kulturního**

**uznání**“, tj. požadavku na rovnoprávné postavení všech lidí bez ohledu na jejich etnickou, rasovou či náboženskou odlišnost. Přesto i on vyjadřuje určité skeptické postoje vůči idejím multikulturalismu. Např. v jedné ze svých základních prací (vyšla též česky v knize *Zkoumání politiky uznání*, 2001) diskutuje o snáhách, jež se objevují v USA, zavádět „*afrocentrické osnovy pro žáky na školách s většinovou černošskou populací*“:<sup>15</sup>

Smyslem tohoto požadavku je, aby žáci z menšinových etnických či rasových skupin nezískávali pokřivený obraz o společnosti, jako by veškerá kreativita a pozitivní hodnoty pocházely jen od bělochů. „*Boj o svobodu a rovnost musí jít cestou revize těchto obrazů.*“ Taylor tvrdí, že po odstranění těchto rušivých faktorů by mělo být všem kulturním skupinám zaručeno stejné postavení, tj. lze vycházet z předpokladu jejich rovnocennosti. Avšak vzápětí vyslovuje o tomto předpokladu pochybnost:

*Předpoklad říká, že všechny lidské kultury jsou schopny sdělit něco důležitého všem lidem. V případě kultury, která se dostatečně liší od naší vlastní, můžeme mít pouze mlhavou představu o tom, v čem by mohl spočívat její hodnotný příspěvek. (s. 84) ... Není smysluplné tvrdit, že nějaká kultura má právo na to, abychom tvrdili, že její hodnota je značná nebo rovná ostatním. Buď ve svém zkoumání určité kultury nějakou velkou hodnotu najdeme, nebo nenajdeme... (s. 86).*

I když jde u Taylora o filozoficky formulované teze, přece z nich vyplývá **pro praxi multikulturní výchovy ve školách zřejmá výzva**: Je správnější přesvědčovat žáky, aby bez jakýchkoliv pochybností věřili, že všechny kultury jsou stejně hodnotné, stejně vyspělé, se stejným vkladem do rozvoje civilizace? Nebo je správnější vysvětlovat, že „hodnotný příspěvek“ určité kultury nemusí být vždy viditelný z pohledu naší vlastní kultury, ale pokud existuje, má být teprve odhalován nezávislými, tj. vědeckými postupy?

**Kritika multikulturalismu se ozývá i od českých odborníků.** Skupina pracovníků katedry antropologie Filozofické fakulty ZČU v Plzni vydala sborník studií *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit* (2005). V jedné stu-

<sup>15</sup> Skutečně se v USA a některých jiných zemích vyskytují požadavky, aby pro rasově či etnicky odlišné žáky (tj. odlišné od většinové populace žáků) byla konstruována specifická kurikula, tj. zvláštní vzdělávací programy, učebnice, zkušební procedury, způsoby hodnocení aj. Tyto požadavky a na jejich základě realizované pokusy se střetávají s kritikou, že jejich důsledkem je nikoliv sbližování, ale separování menšinových skupin od většinové populace.

dii (T. Hirt) se hodnotí multikulturní výchova jakožto „edukační aplikace“ ideologie multikulturalismu dosti kriticky takto:

*Multikulturní výchova se jeví jako nástroj vytváření a pěstování etnických diferencí, přičemž jiné typy společenských či individuálních rozdílností se ocitají mimo její zřetel. Zdůrazňováním kulturních a etnických diferencí se v dětech vlastně posiluje vědomí vlastní odlišnosti. **Multikulturní výchova v tomto pojetí je prostředkem indoktrinace dětí etnickými ideologiemi ...** Místo aby primárním cílem multikulturní výchovy bylo oprošťování školní výuky od dogmat, skrze něž se reprodukuje negativní stereotypy, dochází v jejím rámci k fragmentaci vzdělávacích osnov podle etnických kritérií, a tedy k replikaci nacionalistické dogmatiky, ovšem v minoritním provedení (s. 53).*

Čeští učitelé a jiní zájemci mají dnes možnost seznamovat se i s názory jiných odborníků vyjadřujících skeptické stanovisko k multikulturalismu. Jedním z nich je mezinárodně uznávaný italský odborník **Giovanni Sartori**, profesor na univerzitě ve Florencii a na Columbia University v New Yorku. Zabývá se specificky problémem přistěhovalectví v Evropě (v u nás přeložené knize *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci*, 2005, 2. vyd. 2011). Tento autor vyslovuje řadu kritických výhrad k ideologii multikulturalismu a politice uznání, která se neomezuje pouze na „uznání“, ale ve skutečnosti produkuje a rozhojňuje odlišnosti a vrývá nám je do paměti.

Hlavní Sartoriho kritika směřuje proti situaci, kdy se pod záštitou multikulturalismu do Evropy hromadně stěhují přistěhovalci, zejména muslimové: ***Nedá se pochybovat o tom, že je Evropa obléhána a že nyní přijímá přistěhovalce především proto, že je nedokáže zastavit. A zastavit je nedokáže, neboť onen příval neustále roste.*** Sartori vysvětluje různé příčiny rostoucího tlaku afro-arabského světa na Evropu a podrobně rozebírá otázku **integrace cizinců**:

Podle Sartoriho závisí způsob integrace na tom, *kdo* je integrován. Jedná-li se o přistěhovalce, kteří se neodlišují pouze jazykem, nýbrž i náboženskými a etnickými rysy, pak je integrace velice obtížná. To se týká právě přistěhovalců muslimské víry, kteří většinou ani integrování být nechťejí. Přivlastňují si práva hostitelské země, avšak necítí se být vázáni povinnostmi k státu, který jim tato práva zajišťuje, neboť islámské zřízení přiznává plnohodnotné občanství pouze věřícímu a s tím se současně pojí bezvýhradná podřízenost Koránu.

Sartori to dokládá na příkladu Francie, v níž mohou Arabové z Afriky (z bývalých francouzských kolonií) snadno získat občanství – avšak udělování ob-

čanství nevede k integraci těchto lidí do francouzské společnosti. *Zkušenost praví, že tito přistěhovalci se včleňují do uzavřených etnických struktur (vyhrazených jim a jejich dětem) se vzájemnou výpomocí. Jakmile určitá komunita z třetího světa dosáhne většího početního stavu, začne se dožadovat práv na vlastní kulturně-náboženskou identitu a své domnělé utlačovatele (starousedlíky) dokonce vezme útokem* (s. 71).

Tato zkušenost je potvrzována situací nejen ve Francii, ale i v Německu, Velké Británii a jinde. V Itálii, kde se podle Sartoriho nikdy neujal rasismus (s výjimkou krátké éry fašismu), by se však mohl vynořit. Ale nikoliv proto, že jsou Italové rasisté, nýbrž v důsledku nadměrného počtu přistěhovalců: *Přistěhovalecký problém nevyvolává pouze kulturní vzdálenost mezi populací přijímající a populací přijímanou, nýbrž také počet imigrantů. Pokud podíl cizí populace nepřesáhne 10 %, může to ještě být přijatelné množství, v rozsahu 20 % už ne, a pokud by dosáhl 30 %, je téměř jisté, že by to naráželo na silný odpor. Byl by takový odpor projevem „rasismu“? Pak by ovšem tento rasismus zavinil ten, kdo ho vyvolal.* (s. 73)

Nekonvenční názory Sartoriho zajisté narazí na nesouhlas zastánců ideologie multikulturalismu. Ti jej budou obviňovat z toho, že hlásá reakční názory, že popírá rovnocennost ras a etnik atd. Přesto je nutno uznat, že Sartori v odborných formulacích vyjadřuje jen to, co si myslí většina obyvatel evropských zemí (jak to dosvědčují některá šetření): Totiž že úloha státu a jeho zákonů je chránit kulturní dědictví a životní hodnoty vlastní země před jejich narušováním ze strany agresivních skupin přistěhovalců, které programově hlásají nesmiřitelnost až nenávist k zemím, do nichž se, ač nezávaní, přistěhovali. Z toho vyplývá nutnost změnit nesmyslně liberální azylovou politiku a nekontrolovanou imigraci ve vztahu k těm, kdo se odmítají podříditi zákonům a normám hostitelských zemí (viz též o problémech multikulturního soužití v Nizozemsku, česky in Prinsová, 2005).

Tyto názory nejsou ojedinělé ani v českém prostředí. Ostatně i většina české společnosti (přes 60 %) se staví negativně k nekontrolovanému přílivu imigrantů (šetření STEM 2001). Lidé se obávají hlavně růstu organizovaného zločinu a omezení pracovních příležitostí vlivem imigrace cizinců. Rovněž někteří političtí představitelé, např. poslanec parlamentu J. Karas z KDU-ČSL, vyjadřují podobné stanovisko. J. Karas napsal v Hospodářských novinách (*Imigranti důchody nespasí*, 3. 10. 2003) v souvislosti s „krátkozrakým plánem“ vlády a ministerstva práce a sociálních věcí:

*S přistěhovalci se počítá jako s daňovými poplatníky, kteří v budoucnu užijí stále rostoucí skupinu důchodců. Příčinou úbytku české populace ovšem není malý počet cizinců (těch už je v ČR třikrát více než před deseti lety), ale nízká porodnost. ... Pokud by imigrace měla vyrovnat důsledky stárnutí populace a klesající porodnosti, musela by narůst do obřích rozměrů. Jak by začlenění morálních norem těchto imigrantů do evropského práva změnilo společnost, můžeme tušit při pohledu na opevněná kulturní ghetta přistěhovalců v dnešní Francii...*

Bylo by možno uvádět ještě další názory vyslovované v polemice o ideologii multikulturalismu, ale to již není zapotřebí. Z výše uvedených stanovisek je dostatečně zřejmé, jak složitá je záležitost soužití imigrantů v různých zemích a jak rozporuplná, a tudíž diskutabilní, je ideologie multikulturalismu. Zejména když je tato ideologie, jež je ve své podstatě vizí, ideálem, konfrontována s všední realitou. To vede některé odborníky až ke skepsi ohledně účinnosti multikulturní výchovy ve školách. Např. významný německý pedagog, profesor **Christoph Wulf** z Freie Universität Berlin, formuloval stanoviska zcela protichůdná neúměrnému optimismu některých evropských politiků a pedagogů, kteří vkládají do multikulturní (interkulturní) výchovy nerealistické naděje. Podle Wulfa (1998) je nutno posuzovat tyto plány a programy nejen podle vytyčovaných proklamací, ale ve vztahu k efektům:

*„Mnohé přístupy a modely interkulturní výchovy, které jsou proklamovány s představou, že je lze realizovat, je nutno hodnotit skepticky. V žádném případě se nedá předpokládat, že všechny modely usilující o vytváření interkulturního vědomí posunují praxi kupředu. V této oblasti zůstává **propastný rozdíl mezi teorií a situací v praxi.**“ (s. 8)*

Avšak obraťme se nyní opět k českému učiteli, jehož úkolem je realizovat pro své žáky multikulturní výchovu.

### **RÁMEC (17): TŘI SCÉNÁŘE CHOVÁNÍ UČITELE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY**

Uvažovaný učitel, ať na základní, nebo střední škole, se nachází ve složité situaci. Čím se má řídit – tezemi multikulturalismu, nebo stanovisky jeho odpůrců a svými vlastními názory a pochybnostmi? To je otázka, na kterou lze sotva najít jedinou a správnou odpověď. Můžeme si však představit **tři scénáře pravděpodobného chování učitelů:**

- *Učitel se bezvýhradně podřídí tomu, co mu předkládají teze programů multikulturní výchovy, a to potlačením svého osobního stanoviska, jež je třeba odlišné od idejí oficiálních programů. To znamená, že bude kromě jiného přesvědčovat žáky o prospěšnosti příchodu imigrantů do naší země bez ohledu na to, zda se jedná o příslušníky kulturně a nábožensky výrazně odlišných etnik, s jejichž integrací jsou v západní Evropě závažné problémy.*
- *Nebo se ve výuce přikloní spíše ke kritickým názorům, které před velkým počtem imigrantů varují, jak to bylo výše ilustrováno uvedením stanovisek G. Sartoriho, T. Hirta aj. V tomto případě bude učitel poukazovat na možná nebezpečí, která mohou být i v české společnosti způsobována příliš liberální politikou, pokud jde např. o přijímání imigrantů z islámských zemí apod. Avšak tím se může učitel stávat předmětem kritiky ze strany hospitujících orgánů apod., protože se ve výuce nepřidrží oficiálních stanovisek.*
- *Konečně je možný třetí scénář, jež považuji za optimální z pedagogického hlediska: Učitel seznámí žáky s oběma předcházejícími typy stanovisek. Vysvětlí jim tedy, jak na problém přistěhovalců a jejich integrace nahlíží koncepce multikulturalismu, a jak jej naopak vidí jeho kritici. Objasní žákům, že dogmatické přijímání idejí multikulturalismu stejně jako jejich vyhoceně radikální odmítání jsou krajní pozice, které nejsou prospěšné. Vysvětlí zároveň, že v každé z nich je něco rozumného. S žáky vše prodiskutuje, vyslechně jejich vlastní „pro“ a „proti“ a ponechá na jejich vlastním úsudku a výběru, co budou sami považovat za „správné“.*

**Jaký z toho plyne závěr?** Především ten, že to učitelé s multikulturní výchovou nemají vůbec snadné. Jak jsem uvedl na začátku této knížky, ušlechtilé ideje jsou jedna věc a realita je věc druhá. Totéž platí o vztahu multikulturality a multikulturalismu, kde je možno říci na závěr toto:

- 1) **Multikulturalita** (podle některých odborníků *multietnicita*) je reálný stav současného světa, v němž existovalo, existuje a bude existovat množství kulturně, etnicky, jazykově a nábožensky odlišných skupin lidí.
- 2) Tento stav je přirozený, na vůli a přání lidí nezávislý, a tedy ani multikulturalismus jakožto ideologie jej nemůže změnit.
- 3) **Multikulturní výchova**, jestliže je založena jen na idejích multikulturalismu, rovněž není schopna multikulturalitu světa ovlivňovat. Avšak pokud vychází

*z vědeckých zjištění a objasnění, může za určitých podmínek vybavovat žáky a studenty takovými poznatky, které jim umožňují pochopit existující multikulturalitu, její mnohotvárnou realitu a s ní spjaté problémy.*

# Literatura

- BAKALÁŘ, P.: *Psychologie Romů*. Praha: Votobia, 2004.
- BALVÍN, J.: *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004.
- BANKS, J. A.: *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon, 2002.
- BANKS, J. A., BANKS, C. A. (eds.): *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New Jersey: Wiley, 2007, 6<sup>th</sup> ed.
- BROUČEK, S. et al.: Základní pojmy etnické teorie. *Český lid*, 78, 1991, 4, s. 237–257.
- CICHÁ, M.: Připravenost studentů pedagogických fakult v České republice na výchovu proti rasismu. *Pedagogika*, 52, 2002, 1, s. 76–89.
- Cizinci tu nejsou cizí! (?)*. Louny: Městská knihovna Louny, 2004.
- Cizinci v České republice*. Praha: Český statistický úřad, 2010.
- ČERNÍK, J. a kol.: *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Jinočany: H & H, 2006.
- DEMJEANČUK, N., DROTÁROVÁ, L.: *Vzdělání a extremismus*. Praha: Epocha, 2005.
- DRABINOVÁ, D.: Etnické stereotypy a studující mládež. In: Grácová, B. (ed.), *Školní výuka dějepisu a překonávání stereotypních obrazů sousedních národů*. Ostrava: Filozofická fak. OU, 1999, s. 5–49.
- ENGLUND, T. B.: *The Czechs in a Nutshell*. Praha: Baset, 2004.
- FROUZOVÁ, M. (ed.): *Závoj a džíny – Ženy v islámském světě*. Praha: Vyšehrad, 2005.
- GIDDENS, A.: *Sociologie*. Praha: Argo, 1999.
- GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E. (ed.): *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MSD, 2004.
- GUTMAN, D.B., HICKSON, F.: The Development of Racial Prejudice in Children. *Educational Practice and Theory*, 18, 1996, 1, s. 3–14.
- HIRT, T., JAKOUBEK, M. (ed.): *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Nakl. Aleš Čeněk, 2005.

- HLADÍK, J.: Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. *Pedagogická orientace*, 20, 2010, č. 4, s. 27–47.
- HLADÍK, J.: Vztah kognitivní a afektivní složky multikulturních kompetencí. *Pedagogika*, 61, 2011, č. 1, s. 53–65.
- HLADÍK, J., CHUDÝ, Š.: Komparace multikulturních kompetencí žáků ZŠ. *Pedagogická orientace*, 16, 2006, 3, s. 46–52.
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G. J.: *Kultury a organizace. Software lidské mysli*. Praha: Linde, 2006.
- HUBINGER, V., HONZÁK, F., POLIŠENSKÝ, J.: *Národy celého světa*. Praha: Mladá fronta, 1985.
- Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: Eurydice, 2004.
- Interkulturní vzdělávání II*. Praha: Člověk v tísni, 2005.
- KANSANEN, P. et al.: *Moral Perspectives in Teachers' Thinking*. In: Lang, M. et al. (Ed.): *Changing Schools – Changing Practices*. Louvain: Garant, 1999, s. 109–116.
- Komunikace s cizinci při poskytování zdravotní péče*. Ostrava: Zdravotně sociální fakulta OU, 2003.
- MISTRÍK, E.: *Slovenská kultúra v multikulturalizme*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2005.
- MISTRÍK, E. et al.: *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: Iris, 1999.
- MOREE, D., KLAASSEN, C., VEUGELERS, W.: Teachers' Ideas about Multicultural Education in a Changing Society: the case of the Czech Republic. *European Educational Research Journal*, 7, 2008, No.1, 60–73.
- MUHIČ, J. a spolupracovníci: *Kvalitativní analýza rodinných systémů různých etnik žijících na území ČR – I, II. Závěrečná zpráva*. Praha: IPPP ČR, 2002, 2003.
- MURPHY, R. F.: *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakl., 1998.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. Praha: MŠMT a Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001.
- NĚMEC, J.: *Včela má pilu aneb Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Brno: Masarykova Univ., 2005.
- NOVÝ, I., SCHROLL-MACHL, S. a kol.: *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání*. Praha: Management Press, 2003.
- PETRUCIOVÁ, J.: Identity Issue in the Context of Civic and Inter-Cultural Education. *The New Educational Review*, 23, 2011, No. 1, 79–90.

- PRINSOVÁ, B.: *Konec nevinnosti. Úskalí multikulturního soužití v Nizozemsku*. Brno: Barrister & Principal, 2005.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009, 4. aktualiz. vyd.
- PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova*. Praha: Nakl. ISV, 2001.
- PRŮCHA, J.: *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010.
- PRŮCHA, J.: *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004, 2007, 2. aktualiz. vyd.
- Qualität in multikulturellen Schulen*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 1999.
- RACE, R.: *Multiculturalism and Education*. London: Continuum, 2011.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005.
- Romové v České republice*. Praha: Socioklub, 1999.
- ŘÍČAN, P.: *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha, Portál, 1998.
- SAK, P, SAKOVÁ, K.: *Mládež na křižovatce*. Praha, Svoboda Servis, 2004.
- Sociokulturní potenciál a vzdělanost v procesu revitalizace lokální společnosti*. Praha: Katedra kulturologie FF UK, 1999.
- SARTORI, G.: *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci*. Praha: Dokořán, 2005, 2. vyd. 2011.
- SEKEROVÁ, K.: *Interkulturní aspekty výuky na české základní škole*. In: Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů III. Olomouc, Ped. fak. UP, 2005, s. 306–309.
- SOUKUP, V.: *Přehled antropologických teorií kultury*. Praha: Portál, 2000.
- STAŇKOVÁ, L.: *Stereotypy budoucích učitelů ve vnímání příslušníků národních etnik*. In: Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů II. Olomouc, Ped. fak. UP, 2004, s. 237–242.
- SVĚTLÍK, J.: *Marketing pro evropský trh*. Praha: Grada, 2003.
- SVOBODOVÁ, A.: *Analýza prací žáků osmých a devátých tříd některých pražských základních škol*. In: Šišková, T. (ed.), *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998, s. 131–146.
- ŠATAVA, L.: *Jazyk a identita etnických menšin*. Praha: Cargo Publishers, 2001.
- ŠATAVA, L.: *Národnostní menšiny v Evropě*. Praha: Ivo Železný, 1994.
- ŠIŠKOVÁ, T. (ed.): *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001.
- ŠIŠKOVÁ, T. (ed.): *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998.

- ŠKACHOVÁ, T.: *Přístup žáků mladšího školního věku k cizincům a kulturním odlišnostem*. In: Prokop, J., Rybičková, M. (ed.): *Proměny pedagogiky*. Praha, Ped. fak. UK, 2005, s. 448–451.
- ŠOTOLOVÁ, E.: *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada, 2000.
- TAYLOR, CH.: *Zkoumání politiky uznání – multikulturalismus*. Praha: Nakl. Epoque – Filozofický ústav AV ČR, 2001.
- TIEDT, P. L., TIEDT, I. M.: *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and Resources*. Boston – London: Allyn and Bacon, 1996.
- TLOLKOVÁ, Š.: Autostereotyp Čecha u studující mládeže. In: *Školní výuka dějepisu a překonávání stereotypních obrazů sousedních národů*, 2. Ostrava: Filozofická fakulta OU, 1999, s. 51–59.
- VERKUYTEN, M., THIJS, J.: Racist victimization among children in The Netherlands: the effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25, 2002, 1, s. 310–331.
- VODSLOŇ, P.: Cizinci v českých školách. In: *Škola jako kultura*. Praha: Nakl. Raabe, 2000, A 2.1.
- WOLF, J.: *Antropologie pro každý den*. Praha: Arsci, 2004.
- WOLF, J.: *Lidské rasy a rasismus*. Praha: Karolinum, 2000.
- ZICH, F.: Některé aspekty národní identity a současných integračních procesů. *Sociológia*, 31, 1999, 5, s. 441–458.
- ZILVAR, I.: Interetnický konflikt. In: Šanderová, L.: *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha: Sociologické nakl., 2005, s. 200–209.

## Příloha 1

---

# Škála sympatií k národům

- Označte křížkem ve škále 1–5, jaký stupeň sympatií chováte **vy osobně** ke každému z uvedených národů. Hodnoty ve škále vyjadřují:  
1 = největší sympatie  
5 = nejmenší sympatie
- Než začnete vyplňovat škálu, přečtěte si **nejprve** seznam všech uvedených národů. Jsou řazeny abecedně a pořadí nemá žádný vztah k vámi vyjádřeným sympatiím.

1            2            3            4            5

Američané (USA)

---

Francouzi

---

Němci

---

Poláci

---

Rakušané

---

Rusové

---

Řekové

---

Slováci

---

Švédové

---

Vietnamci

---

- *Po vyplnění škály se zaměřte na národ, jemuž přisuzujete své **nejmenší sympatie**, a napište **vaše osobní důvody** tohoto hodnocení. Podobně napište své důvody pro hodnocení národa, k němuž chováte **největší sympatie**.*

**Instrukce pro zadavatele:**

- 1) Pro vyhodnocení škály se vypočítá průměr bodů (1–5) pro celou skupinu respondentů (např. třídu žáků) u každého posuzovaného národa a sestaví se pořadí národů podle průměrů. Zjištěné pořadí lze porovnávat s výsledky šetření Etnické stereotypy vysokoškoláků (viz údaje v kapitole 3.2).
- 2) Při aplikaci škály žákům základní školy je nutno přizpůsobit zadání jejich věku (vykání v instrukcích nahradit méně formálním oslovením apod.).

# Dotazník etnických stereotypů

(podle D. Drabinové, 1999)

*Která vlastnost podle vás nejvíce vystihuje jednotlivé národy? Pro každý národ přiřaďte ke každé vlastnosti číslici od 1 do 5, kde 1 = vlastnost rozhodně není typická, 2 = spíše není typická, 3 = ani tak, ani tak, 4 = spíše je typická, 5 = rozhodně je typická.*

|                 | Poláci | Slováci | Němci | Rakušané | Maďaři |
|-----------------|--------|---------|-------|----------|--------|
| přátelský       |        |         |       |          |        |
| zručný          |        |         |       |          |        |
| veselý          |        |         |       |          |        |
| pracovitý       |        |         |       |          |        |
| rozvážný        |        |         |       |          |        |
| vzdělaný        |        |         |       |          |        |
| spolehlivý      |        |         |       |          |        |
| slušný          |        |         |       |          |        |
| chytrý          |        |         |       |          |        |
| obětavý         |        |         |       |          |        |
| pohostinný      |        |         |       |          |        |
| smysl pro humor |        |         |       |          |        |
| podnikavý       |        |         |       |          |        |
| odměřený        |        |         |       |          |        |
| chladný         |        |         |       |          |        |

|                 | <b>Poláci</b> | <b>Slováci</b> | <b>Němci</b> | <b>Rakušané</b> | <b>Maďaři</b> |
|-----------------|---------------|----------------|--------------|-----------------|---------------|
| horkokrevný     |               |                |              |                 |               |
| abstinent       |               |                |              |                 |               |
| výbojný         |               |                |              |                 |               |
| závistivý       |               |                |              |                 |               |
| nacionalistický |               |                |              |                 |               |
| vlezlý          |               |                |              |                 |               |
| alkoholik       |               |                |              |                 |               |
| rasistický      |               |                |              |                 |               |
| líný            |               |                |              |                 |               |
| nevzdělaný      |               |                |              |                 |               |
| hulvátský       |               |                |              |                 |               |
| hloupý          |               |                |              |                 |               |
| sobecký         |               |                |              |                 |               |
| pedantský       |               |                |              |                 |               |
| nespolehlivý    |               |                |              |                 |               |
| samolibý        |               |                |              |                 |               |
| nepořádný       |               |                |              |                 |               |
| lehkomyslný     |               |                |              |                 |               |
| nešikovný       |               |                |              |                 |               |
| lakotný         |               |                |              |                 |               |

**Instrukce pro zadavatele:**

Údaje získané aplikací dotazníku ve třídě lze srovnávat s daty zjištěnými D. Drabinovou (1999) na širším souboru respondentů reprezentujících českou mládež.

# Dotazník k zjištění faktorů utvářejících postoje k cizincům a jiným skupinám

(podle P. Sak, K. Saková, 2004)

- *Prosím, zamyslete se nad tím, jak jednotlivé faktory uvedené níže ovlivňují vaše postoje k cizincům, Židům a Romům. Sílu ovlivnění vyjádřete pomocí pětistupňové hodnotící stupnice, kde 1 = rozhodně neovlivňuje, 2 = spíše neovlivňuje, 3 = ani tak, ani tak, 4 = spíše ovlivňuje, 5 = rozhodně ovlivňuje.*

|                                                   | cizinci | Židé | Romové |
|---------------------------------------------------|---------|------|--------|
| <b>Faktory:</b>                                   |         |      |        |
| odlišnost jejich kultury                          |         |      |        |
| odlišnost jejich způsobu chování,<br>stylu života |         |      |        |
| etnická a rasová odlišnost                        |         |      |        |
| pozice ve společnosti                             |         |      |        |
| společenská prestiž této skupiny                  |         |      |        |
| ekonomická situace skupiny                        |         |      |        |
| odlišnost jejich hodnotových orientací            |         |      |        |

### Instrukce pro zadavatele:

Dotazník je převzat z publikace Sak, Saková (2004, s. 25–30), v níž jsou uvedena podrobná data získaná z aplikace na širším souboru respondentů. Podle autorů lze z těchto dat zjistit váhu (intenzitu) jednotlivých faktorů na utváření postojů

k daným skupinám. Intenzita se vypočítává jako průměr bodů vyjádřený respondenty ke každému faktoru.

Podle autorů je zlomovou hodnotou průměr 3. Intenzita vyšší než 3 znamená, že daný faktor se podílí na utváření postoje tím silněji, čím více se blíží k stupni 5.

Jan Průcha

## MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Příručka (nejen) pro učitele

Vydal Stanislav Juhaňák – Triton v Praze roku 2011

jako svou 1521. publikaci.

2. aktualizované a rozšířené vydání.

Odpovědná redaktorka: Viola Lyčková

Obálka: Renata Brtnická

Grafická úprava a sazba: Eva Filgasová

Tisk: Glos Semily s.r.o.

ISBN 978-80-7387-502-2