



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Název projektu	Zvýšení kvality vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě ve vazbě na potřeby Moravskoslezského kraje
Registrační číslo projektu	CZ.02.2.69/0.0/0.0/18_058/0010238

Multikulturní výchova

Distanční studijní text

Andrea Preissová Krejčí

Opava 2021



Obor: Speciální pedagogika

Klíčová slova:

Multikulturní výchova, rámcový vzdělávací program, hodnoty, kulturní rozmanitost, identita, xenofobie, etnicita, kultura, menšina, gender, sociálně-ekonomická třída, zdravotní postižení, sexualita, rovnost, pluralismus, solidarita, rasismus, vyloučení, sexismus, předsudek, diskriminace, sexuální orientace, sexuální chování, feminismus, Gender pay gap, nerovné odměňování, zdravotně postižená osoba, rovný přístup ke vzdělávání, handicap, nulové odmítnutí, antidiskriminační opatření, co nejméně omezující prostředí, vzdělávání, kvalifikace, inkluze.

Anotace:

Studijní opora má sloužit budoucím speciálním pedagogům a asistentům pedagoga, obecně pedagogickým pracovníkům jako uvedení do teorie multikulturní výchovy (MKV) i praktický návod, jak dosáhnout cílů, které se od realizace MKV v žákovském kolektivu očekávají. Objasníme, že MKV neakcentuje pouze problematiku rasových a etnických diferencí, ale označuje mnohem širší přístup k akceptaci dalších forem odlišností v rámci lidské populace (vzdělávacích technik a metod zaměřených na rasu, kulturu, jazyk, sociální postavení, pohlaví a zdravotní postižení). Cílem společného zájmu jsou témata jako diskriminace, rasismus, zkušenost s kulturní odlišností, identita, migrace apod. Všechna tato a další témata lze nahlížet z mnoha úhlů pohledu, lze se k nim vztahovat a propojovat je s osobními zkušenostmi dětí pocházejících z různých prostředí. Co se konkrétních metod týče, tak pro oblasti MKV lze využít téměř jakékoli myslitelné metody, od výtvarných metod, dramatizací, až po oblíbené besedy s odborníky. V rámci MKV má pedagog pracovat i aspekt (sebe)reflexe a vlastní biografie, proto se zásadně účinné jeví jakékoli metody spojené s orální historií, biografickou prací a prací s příběhy. Hlavním těžištěm námi navrhovaných metod vhodných pro realizaci MKV jsou autentické příběhy cizinců nebo dalších představitelů jinakosti v běžné třídě, které odkrývají jejich individuální osudy, proč a jak se rozhodli žít v České republice, případně s jakými překážkami se v naší společnosti museli vyrovnat.

Po prostudování studijní opory budete schopni přistoupit k multikulturní výchově zodpovědně a s vědomím široké škály problémů, kterým se můžete s žáky a žákyněmi věnovat.

Autor:

Mgr. Andrea Preissová Krejčí, Ph.D.

Obsah

ÚVODEM.....	4
RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY.....	6
1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	8
1.1 Historie multikulturní výchovy v českém kontextu	9
1.2 Proč multikulturní výchova?	15
1.3 Různé přístupy k multikulturnímu vzdělávání	21
1.4 Teoretická východiska MKV	27
1.5 Interkulturní senzitivita	35
1.6 Multikulturní výchova v praxi.....	38
2 DOPADY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY (ETNICITA, TŘÍDA, GENDER)	44
2.1 Výchova k toleranci (nejen etnické) odlišnosti	45
2.2 Nerovnost vyplývající ze sociálně-ekonomického statusu.....	49
2.3 Sex a genderová nerovnost.....	57
2.4 Nerovný přístup k lidem se zdravotním postižením.....	68
3 NÁVRH NĚKOLIKA METOD, JAK REALIZOVAT MULTIKULTURNÍ WORKSHOPY	78
3.1 Jak na to.....	79
3.2 Další inspirativní zdroje	80
3.3 Téma cizinců v ČR.....	81
3.4 Práce s filmem ve výuce.....	82
3.5 Ukázka metodiky: Cizinci v České republice	84
3.6 Ukázka metodiky: Dlouhá cesta k novému domovu.....	86
LITERATURA	92
SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY	99
PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON.....	105

ÚVODEM

Průřezové téma Multikulturní výchova (MKV) v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty. Měla by rozvíjet smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. Za multikulturní výchovu označujeme ty vzdělávací postupy, které ozřejmují problematiku nejen rasové či etnické různorodosti, ale také téma kulturních diferencí, sociálního statusu, rozdílnosti pohlaví či zdravotního postižení. Na teoretické úrovni vás s touto problematikou seznámí kapitoly 1 *Multikulturní výchova* a 2 *Dopady multikulturní výchovy*.

Z našeho hlediska jsou proto pro výuku multikulturní výchovy zásadní metody moderní pedagogiky, které více než ty tradiční přispívají k rozvoji osobnosti, sociální komunikace, sociální inteligence a hodnotového systému dětí a mládeže, o jejichž změnu v kladném smyslu slova jde především. Proto se jim budeme věnovat ve 3 kapitole: *Návrh několika metod, jak realizovat multikulturní workshopy*. Cílem multikulturního výchovného působení by mělo být vést žáky a žákyně k prevenci xenofobního způsobu uvažování, a naopak podpořit chápání každého člověka jako jedinečné a důstojné lidské bytosti. Ukážeme, jak je možné tohoto cíle dosáhnout a odkážeme vás na další inspirativní zdroje v závěrečných kapitolách opory.

Multikulturní výchova, která upozorňuje jen na etnické a kulturní difference, aniž by hledala lidské univerzálie, může být ve svých důsledcích kontraproduktivní. Proto klademe důraz na pojetí multikulturní výchovy, které staví na konceptu dobrovolné identity, neuzavírá člověka v jeho odlišnosti, naopak naznačuje cestu, která spočívá v hledání společného jazyka, napříč diferencemi. Existují dva základní principy či přístupy, z kterých MKV vychází: kdy první z nich je kulturně-standardní přístup, který je zaměřený primárně na skupinovou příslušnost, zatímco druhý je přístup transkulturní, který zaměřuje svou pozornost primárně na jednotlivce.

Ochota připustit, že náš pohled na svět je jen jedním z mnoha, a přitom nikoli ten určující, se nazývá interkulturní senzitivita. Při setkání s kulturní odlišností je potřeba nejen dobrá vůle, ale i osobní reflektovaná zkušenost a ochota nahlédnout realitu z jiného úhlu pohledu. Multikulturní přístup ve vzdělávání by tak měl především zdůrazňovat to, co ve společnosti rozšiřuje rovnost a spravedlnost, a v tomto pojetí, i když jej není lehké ve vzdělávání naplňovat, může společnosti přinést více výhod než zklamání. Vnímaví pedagogové disponují schopností rozumět a porozumět svým žákům, jsou citliví k jejich odlišnostem a jsou si toho vědomi a své úsilí berou jako naplnění společenského závazku svého povolání.

Ačkoli mnozí pedagogové pod výchovou k multikulturalismu stále akcentují pouze problematiku rasových a etnických diferencí, objasníme, že označuje mnohem širší přístup k akceptaci dalších forem odlišností v rámci lidské populace. Z toho důvodu užíváme termínu multikulturní výchova pro řadu vzdělávacích technik a metod zaměřených na rasu, kulturu,

jazyk, sociální postavení, pohlaví a zdravotní postižení, přičemž výběrem termínu nena- značujeme, že by rasa byla primární formou sociální nerovnosti.

Je mnoho cest, jak přistoupit k realizaci multikulturní výchovy na základních a středních školách a také mnoho organizací a odborníků vytvořilo metodiky jak na to, po letech zku- šeností s realizací multikulturní výchovy se přikláníme především k metodě zaujetí žáků a žákyň na základě navození empatie a solidarity. Cílem společného zájmu jsou témata jako diskriminace, rasismus, zkušenost s kulturní odlišností, identita, migrace apod. Všechna tato a další témata lze nahlížet z mnoha úhlů pohledu, lze se k nim vztahovat a propojovat je s osobními zkušenostmi dětí pocházejících z různých prostředí. Co se konkrétních metod týče, tak pro oblasti MKV lze využít téměř jakékoli myslitelné metody, od výtvarných me- tod, dramatizací, až po oblíbené besedy s odborníky. Vzhledem k tomu, že MKV by měla zásadnějším způsobem zakomponovávat právě i aspekt (sebe)reflexe a vlastní biografie, jako zásadně účinné se jeví jakékoli metody spojené s orální historií, biografickou prací a prací s příběhy. Hlavním těžištěm námi navrhovaných metodik workshopů jsou auten- tické příběhy cizinců nebo dalších představitelů jinakosti v běžné třídě, které odkrývají je- jich individuální osudy, proč a jak se rozhodli žít v České republice, případně s jakými překážkami se v naší společnosti museli vyrovnat.

Po prostudování studijní opory budete schopni přistoupit k multikulturní výchově zod- povědně a s vědomím široké škály problémů, kterým se můžete s žáky a žákyňmi věnovat.

Opora je rozdělena do tří základních kapitol, které na sebe přímo navazují a logicky ji uzavírá kapitola poskytující návody, jak se multikulturní problematiky v běžné třídě chopit.

Tyto kapitoly jsou rozděleny do subkapitol, pro vaši snadnější orientaci je každá uza- vřena *shrnutím* toho, co jste se v ní dozvěděli. Text povinný také doplňuje *text rozšiřující učivo*. V opoře dbáme na odlišení zásadních informací, která poskytují shrnutí dílčích ka- pitol, ale nabízíme také části rekapitulující to, co si máte zapamatovat.

U některých subkapitol jsou zařazené *korespondenční úkoly*, pomohou vašemu mento- rovi získat zpětnou vazbu, jak rozumíte dané problematice a vám také ověřit, zda s naby- tými vědomostmi umíte kriticky pracovat.

Na závěr opory jsou pro vás připraveny *otázky*, které vám pomohou k zapamatování nejdůležitějších informací, s nimiž jste byli seznámeni.

RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY

Výchova a vzdělávání je místem, kde se setkávají společenské hodnoty, tradice, náboženské představy, morálka, ale také předsudky napříč generacemi. Výchova reflektuje morálku společnosti, vzdělání je součástí socializace, předpokladem moderní výchovy zaměřené na orientaci v multikulturní společnosti je multikulturní výchova. V České republice je pojem multikulturní výchova (MKV) používán jako zastřešující označení pro pedagogickou práci s diverzitou ve třídách. Jsme přesvědčeni, že by se multikulturní vzdělávání mělo zabývat předně nejnovějšími teoretickými pohledy na rasu, jazyk, kulturu, třídu, pohlaví a zdravotní postižení. Škola (jako instituce) odráží obecné vzorce společenské diskriminace, z toho důvodu by učitelé měli být schopni tyto rozkrýt a přimět žáky k přehodnocení jejich pohledu na jednotlivé diskriminované skupiny na základě nových poznatků, osobních zkušeností, vcítění, tolerance a solidarity.

Multikulturní výchova bývá často nespravedlivě vnímána jako obhajoba „nepřízpůsobivých“. Přitom jsou vyžadovány snadné a rychlé odpovědi a řešení, zkrátka takový „myšlenkový fast food“. Ukážeme, jak pojímat multikulturní výchovu kriticky a zdůrazníme, že existují cesty, kterak spolu různé skupiny (etnické, náboženské, kulturní apod.) mohou nekonfliktně a rovnoprávně koexistovat v rámci jedné společnosti. Součástí takové multikulturní výchovy má být úsilí o rozvoj empatického a tolerantního myšlení žáků na základě jejich sebepoznání, porozumění hodnotám vlastní kultury i skrze mezilidské vztahy, nejen mezi žáky, ale také mezi nimi a jejich učiteli. Pak je možné předcházet xenofobnímu způsobu uvažování a naopak podporovat chápání každého člověka jako jedinečné a důstojné bytosti. Zakořeněné stereotypy a předsudky o „těch druhých“ pak mohou učitelé s pomocí žáků v kulturně diverzních třídách odbourat nabytím znalostí pomocí příkladů z kulturně odlišných prostředí, z nichž jejich žáci pocházejí. Ukážeme, jak na to.

Rasismus a sexismus mají více společného, než se na první pohled zdá, zasahují přesvědčení lidí (a člověk jinak hodnotí, když je o něčem přesvědčen), do značné míry se odrážejí v realitě společenských institucí, obecně sdílených názorech, zasahují do ekonomických struktur společnosti i do každodenních interakcí mezi jejími občany. Sexismus můžeme popsat jako systém, který zvýhodňuje biologické muže, jimž dává privilegované postavení ve společnosti. Feminismus naproti tomu do značné míry reflektuje sexistické vykořisťování žen ve společnosti. Queer teorie stejně jako hlasy gayů, lesbiček, bisexuálů, transgender a queer jedinců (tzv. GLBTQ) byly výzvou pro tvorbu současného konceptu pohlaví, sexuality, sexuální orientace a genderu.

Rovnost ve společnosti má více dimenzí, vedle „minoritní“, „genderové“ či „věkové“, lze uvést i kvalitativní úroveň života zdravotně postižených osob. Obecně platí, že lidé se zdravotním postižením mají právo na vzdělání, na odpovídající pracovní uplatnění, na soukromý a rodinný život, na zdravotní péči a sociální ochranu. Předpokladem pro úspěšné začlenění osob se zdravotním postižením do majoritní společnosti je rovný přístup ke vzdělávání. S rostoucí nezaměstnaností, představuje nižší kvalifikace výrazný handicap, a to i

pro osoby bez zdravotního postižení. Ve společnosti by měly platit následující principy podporující integraci zdravotně postižených osob: nulové odmítnutí, antidiskriminační opatření, dostupné bezplatné, řádné a veřejné vzdělávání a co nejméně omezující prostředí. Česká republika je vázána dodržováním mezinárodních konvencí a smluv vytvořených v rámci OSN, nebo EU. Proto i zde dochází k postupnému odklonu od umísťování osob se zdravotním postižením do ústavní péče a usiluje se o jejich co největší začlenění do celé společnosti. Hovoříme o inkluzi ve vzdělávání.

Na základě výše uvedeného chápeme multikulturní výchovu jako zastřešující koncept zabývající se etnicitou, kulturou, jazykem, sociálním postavením, pohlavím a zdravotním postižením. Těmto kategoriím a okruhům se níže budeme věnovat.

1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Cílem studia následující kapitoly je pochopit postavení multikulturní výchovy v rámci vzdělávacích programech českých škol. Seznámit se s cíli multikulturní výchovy. A pochopit ji jako nástroj, který lze využít k prevenci xenofobního způsobu uvažování a který podporuje chápání každého člověka jako jedinečné a důstojné lidské bytosti.

Multikulturní výchova, která upozorňuje jen na etnické a kulturní diference, aniž by hledala lidské univerzálie, může být ve svých důsledcích kontraproduktivní. Pojetí multikulturní výchovy, které prosazujeme, staví na konceptu dobrovolné identity, neuzavírá člověka v jeho odlišnosti, naopak naznačuje cestu, která spočívá v hledání společného jazyka, napříč diferencemi. Pluralistický či diferenční model multikulturalismu je založen na představě přirozených a nepřekročitelných hranic mezi skupinami. Kritický multikulturalismus usiluje o rozšíření kritického dialogu napříč skupinovými hranicemi a zároveň i v rámci skupin a klade důraz na individuální přístup.

Existují dva základní principy či přístupy, z kterých MKV vychází: kdy první z nich je kulturně-standardní přístup, který je zaměřený primárně na skupinovou příslušnost, zatímco druhý je přístup transkulturní, který zaměřuje svou pozornost primárně na jednotlivce.

Pro prostudování této kapitoly studujícímu stačí čas běžně určený pro čtyři vyučovací hodiny.

Čtenář po prostudování kapitoly bude umět vysvětlit postavení průřezových témat v rámci vzdělávacích programech, stejně tak, jako přínos multikulturní výchovy. Mezi jeho znalosti můžeme započítat také schopnost uvést klady a zápory multikulturní výchovy.



CÍLE KAPITOLY

- Koncept multikulturní výchovy a její pozice v RVP
- Historie multikulturní výchovy v českém kontextu
- Zdůvodnění potřeby multikulturního vzdělávání
- Objasnění různých přístupů k multikulturním vzděláváním
- Porozumění teoretickým východiskům multikulturní výchovy
- Interkulturně-senzitivní přístup
- Reflexe multikulturní výchovy v praxi

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Multikulturní výchova, rámcový vzdělávací program, hodnoty, kulturní rozmanitost, identita, xenofobie.

1.1 Historie multikulturní výchovy v českém kontextu¹

V České republice je pojem multikulturní výchova (MKV) používán jako zastřešující označení pro pedagogickou práci s diverzitou ve třídách. Definice multikulturní výchovy je však velmi široká a dostupné analýzy naznačují, že ne zcela reflektovaně kombinuje několik teoretických přístupů k této oblasti pedagogické práce.²

„Multikulturní výchova“ se stala od 1. 9. 2007 povinnou součástí vzdělávacích programů (osnov) základních škol a prvního stupně víceletých gymnázií. A od 1. 9. 2009 se také vřadila do výchovně vzdělávacích cílů výuky na druhém stupni víceletých gymnázií a gymnázií, podle RVP-G, a následně byla vřazena i do vzdělávacích programů dalších středních škol.

Průřezové téma Multikulturní výchova v základním vzdělávání umožňuje žákům seznámat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty.

Multikulturní výchova tak zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci.

¹ Tématu jsme se více věnovali: PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. ISBN 978-80-244-4134-4. Pro potřeby této publikace byl text zkrácen a upraven.

² Více viz např. MOREE, D., a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3; MORVAYOVÁ, P., MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2009 [cit. 30. 11. 2021]. ISBN 978-80-86961-86-6. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/pdfs_82.pdf; META. *Inkluzivní škola.cz* [online]. META, o. p. s. [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz.

Multikulturní výchova se hluboce dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Škola je prostředím, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit. Tím přispívá k vzájemnému poznávání obou skupin, ke vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči „nepoznanému“.³

Multikulturní výchova je tzv. průřezové téma, tedy je součástí různorodých vyučovaných předmětů. Průřezová témata mají především ovlivňovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků a žákyň. Mezi další průřezová témata patří: osobnostní a sociální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, environmentální výchova a mediální výchova.

V současnosti je multikulturní vzdělávání dle amerického vzoru chápáno již také v Evropě jako zastřešující koncept, který se zabývá etnicitou, kulturní a jazykovou rozmanitostí, diverzitou sociálního statusu, pohlaví či zdravotního postižení.⁴

Mnozí pedagogové, obdobně jako ostatní občané ČR, však spojují problematiku multikulturalismu výhradně s rasovou či etnickou diskriminací. Multikulturalismus se ovšem zabývá mnohem širší škálou lidské různorodosti a jejími projevy, které jsou přijímány či nepřijímány majoritní částí společnosti. Za multikulturní výchovu pak označujeme ty vzdělávací postupy, které ozřejmují problematiku nejen rasové či etnické různorodosti, ale také téma kulturních diferencí, sociálního statusu, rozdílnosti pohlaví či zdravotního postižení. Rasová, respektive etnická různorodost, akcentující se v naší společnosti zejména skrze tzv. „romskou otázku“, rozhodně není primární formou sociální nerovnosti, kterou je třeba se zabývat či ji řešit.

„Romský problém“ zastiňuje závažné případy nerovnosti, s nimiž by se česká společnost měla umět vypořádat: segregaci (ve smyslu vyčlenění jisté upřednostňované skupiny) ve vzdělávání, vědě, politice či náboženství, a sice mužů vůči ženám, české většiny vůči národnostním minoritám, střední a vyšší střední společenské vrstvy vůči nižší střední a nižší společenské vrstvě apod. V důsledku tedy páchá újmy ve státě ideově i legitimně deklarované společenské rovnosti a ve vzdělávání k ní, respektive prohlubuje společenskou nerovnost. Česká společnost není založena na rovném přístupu ke vzdělání, k pracovnímu uplatnění, k sociálnímu statusu, k finančnímu ohodnocení atd. ve smyslu rovnosti napříč etnickou příslušností, pohlavím, sexuální orientací, společenskou třídou nebo zdravotním stavem. Médii do popředí vyzdvihovaná „rasová“ nerovnost je pouhým prchavým odrazem mnohem většího a především hluboce zakořeněného problému společenské nerovnosti, která se odráží v různorodých společenských problémech.

³ Národní pedagogický institut České republiky. 6.4 Průřezové téma Multikulturní výchova. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. NPI ČR [cit. 28. 11. 2021]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10911>.

⁴ SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009, s. 33. ISBN 978-0470-38369-8.

Christine E. Sleeter a Carl A. Grant uvádí, že škola je odrazem společnosti, k níž patří.⁵ Při realizaci multikulturní výchovy na českých školách tak můžeme do značné míry rozpoznat její návaznost na národopiseckou tradici, národní uvědomění a folklor, avšak na úkor této tradice zůstala podoba multikulturní výchovy nezasazena soudobými kritickými rozpravami, prezentovanými tzv. kritickým multikulturalismem, a nadále se při multikulturním vzdělávání „nereflektovaně uplatňuje převážně model vycházející z dřevních dob multikulturalistického projektu včetně přehmatů a problematických konsekvencí“⁶.

Multikulturní výchova založená na pouhé prezentaci jednotlivých etnik či kultur, které jsou zastoupeny na našem území, může vést k opačnému efektu, a sice k utvrzování stereotypních představ o příslušnicích odlišných skupin, a skrze přehnané poukazování na jejich rozdílnost přispívat k jejich symbolickému vyčlenění. O rizicích multikulturalismu pojednává kriticky např. Giovanni Sartori, jemuž budeme pozornost věnovat níže. Z našeho hlediska jsou proto pro výuku multikulturní výchovy zásadní metody moderní pedagogiky, které více než ty tradiční přispívají k rozvoji osobnosti, sociální komunikace, sociální inteligence a hodnotového systému dětí a mládeže, o jejichž změnu v kladném smyslu slova jde především.

Hodnoty a hodnotová orientace se stávají stále častěji polem zájmu českých psychologů i sociologů, stejně tak jako antropologů. Za všechny jmenujme alespoň Josefa Horáka, Petra Saka, Karolínu Sakovou nebo Petra Macka. Pojem hodnota je přitom těžko uchopitelný, který není možné definovat jediným možným způsobem.⁷ Tak např. podle Wolfganga Brezinky je v běžném každodenním životě za hodnoty považováno to, co se oceňuje jako hodnotné,⁸ Stanislava Kučerová pak za hodnoty považuje „nejen to, co je k životu nutné, potřebné a užitečné, ale i to, čeho si vážíme, co obdivujeme, co ctíme, i to, co milujeme, co je nám drahé, milé, co je blízké našemu srdci“⁹. Kučerová rozlišuje hodnoty přírodní (vitální a sociální), civilizační a duchovní, pod které zahrnuje sebeřízení, sebevýraz a sebereflexi, tvůrčí sebeuvědomění a sebevyjádření, tvořivou práci, intelektuální rozvoj, vzdělanost atd. Duchovní hodnoty podle ní „odpovídají potřebě integrace, vnitřní jednotě sebe a druhých, sebe a přírody, sebe a světa, jednotě rozmanitých a různorodých tendencí lidského života“¹⁰.

Jestliže tedy pod pojmem „hodnoty“ rozumíme ty emoce, přesvědčení, názory, které působí v našich životech jako pozitivní a motivační faktory, tedy které jsou pro náš život hodnotné, přínosné a ceněné, pak můžeme za hodnoty považovat to, co je pro život přínosem, co je v životě ceněno a oceňováno. Hodnoty, ať materiální či duchovní, jsou vlastností přesvědčení, věcí, zkušeností, myšlenek, které jsou pro jedince nositelem pozitivního, ceněného, žádaného přínosu v životě či vkladem do budoucnosti. V etickém diskurzu konce

⁵ SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009, s. 19. ISBN 978-0470-38369-8.

⁶ HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M., a kol. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, s. 10. ISBN 80-86898-22-9.

⁷ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 232.

⁸ BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: ZVON, 1996, s. 117.

⁹ KUČEROVÁ, S. *Člověk, hodnoty, výchova: Kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: ManaCon, 1996, s. 45.

¹⁰ KUČEROVÁ, S. *Člověk, hodnoty, výchova: Kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: ManaCon, 1996, s. 73.

20. a počátku 21. století se začíná projevovat nové paradigma soudobé globální a multikulturní společnosti, když do hry o správný kulturní vzorec, který předáme našim potomkům, vstupuje také multikulturní výchova. Nacházíme se v období dosud nevídaného stupně migrace a globalizace. Multikulturní výchova může napomoci rozvoji žádoucích, společností akceptovaných hodnot, které jako sdílené a uznávané mohou přispět k rozvoji liberální, tolerantní a demokratické společnosti. Preference solidarity, tolerance, humanity a rozvoj sociální spravedlnosti je pro multikulturní tematiku ústřední. Vnímání druhých na základě zájmu o jiné či odlišné jako obohacující a inspirující, nikoli rozvíjející xenofobii a rasismus, vede lidstvo k budoucí liberální společnosti, bez nacionalismu, bez vymezování se vůči druhým, bez stereotypů a předsudků. Cílem multikulturní výchovy pak nemá být povrchní převzetí duchovních hodnot (jako je respekt k důstojnosti a právům každého lidského jedince, solidarita, empatie, tolerance, dialog apod.) žáky, ale skutečná internalizace těchto tolerantních, a tedy multikulturních či pluralitních hodnot a postojů do jejich hodnotového žebříčku, což v důsledku může přispět k prevenci xenofobního způsobu uvažování a naopak podpořit chápání každého člověka jako jedinečné a důstojné lidské bytosti.



PRO ZÁJEMCE

Identita „nás“ a těch „druhých“¹¹

Sama multikulturní výchova do jisté míry přispívá k polarizaci identity „nás“ a těch „druhých“. Vstupujeme do období dosud nevídaného stupně migrace a globalizace. Jak tvrdí Filip Tesař, „identita „nás“ a těch „druhých“ jsou spojené nádoby, ovšem s tím, že s posilováním identity může sílit i etnocentrický pohled na „druhé“.“¹² Multikulturní výchova do jisté míry přispívá k polarizaci identity „nás“ a těch „druhých“, tento důležitý prvek, který vnáší do primárního a sekundárního vzdělání v České republice, je do značné míry opomíjen. Deklarace a indikace odlišnosti mezi etnickými skupinami v naší zemi může vést nikoli k **integraci a akulturaci** jednotlivých etnických složek naší společnosti, ale k plné identifikaci jednotlivců i místních komunit se svou etnickou příslušností a **společenské polarizaci** podle etnického, mnohdy také společensko-ekonomického hlediska. „Máme sklon,“ tvrdí na jiném místě Filip Tesař, „hodnotit skupinu, jejímiž členy jsme, pozitivněji než skupiny, jejichž členy nejsme.“¹³ A upozorňuje na tzv. „kolektivní paměť“ dílčích etnických skupin, která obdobně jako **vzájemný pocit solidarity**, sdílení společného prostoru, jazyka a teritoria, je určujícím elementem v pojmání etnického sebeurčení. Evropská velkoměsta jako Paříž, Londýn, Berlín a možná již také Praha, se zaplňují multikulturní společností, jak je tomu zvykem v USA v megalopolích typu New Yorku nebo Los

¹¹ Tématu jsme se více věnovali: PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. ISBN 978-80-244-4134-4. Pro potřeby této publikace byl text zkrácen a upraven.

¹² TESARĚ, F. *Etnické konflikty*. Praha: Portál, 2007, s. 162. ISBN 978-80-7367-097-9.

¹³ TESARĚ, F. *Etnické konflikty*. Praha: Portál, 2007, s. 92. ISBN 978-80-7367-097-9.

Angeles, mezi tyto multikulturní společnosti však zbytek ČR nepatří. Je otázkou, zda podceněné negativní faktory „multikulturní výchovy“ neuspíší možný rasový či etnický konflikt uvnitř dosud převážně národního státu. Nové globální kultuře, jejímž prvotním atributem je multi-etnická společnost a vyrovnání se s permanentní **sociální inkluzí či integrací a akulturací**, musí také odpovídat nové hodnoty globální civilizace, mezi tyto patří také výchova k pozitivnímu přijímání multikulturalismu. Avšak česká společnost své historické paradigma závislé na národní tradici a národním uvědomění dosud nepodrobila přehodnocení a zkoušce, tudíž ke globalizaci a migraci rozrušeným společností euro-americké civilizace do etnické roztržitosti má ještě daleko, proto také, s výjimkou jediného velkoměsta, nechápe a mnohdy odmítá „multikulturní výchovu“ a tato ve výchově dětí působí jako cizí a nepotřebný element. „Multikulturní výchova“ v českých zemích neodpovídá morálce společnosti, a proto formy její realizace jsou do značné míry problematické. Česká republika dosud není pohlcena postmoderní, globální, multi-etnickou civilizací, máme vysoce převažující **etnickou dominanci**, tedy absolutní většinu, díky níž ostatní etnika dokážeme trvale vyloučit z podílu na moci. Národní mýty jsou dosud živým vyprávěním zakládající kulturní paměť naší komunity. Avšak k etnickým konfliktům může vést etnická polarizace, kterou při otevírání multikulturních témat nelze pominout, jako následek **etnické mobilizace, zvráceného etnocentrismu a xenofobie**. Základem pro etnickou mobilizaci je soutěž, k níž děti a dospívající chtějí nechtějí „multikulturní výchovu“ vyzývá, soutěž, která může, a to zejména v podmínkách etnické dominance, přerůst v konflikt.

Postmoderní paradigma, zosobněné v současné diskusi o multikulturalismu i realitě multikulturní společnosti, dosud není žitým eticko-občanským paradigmatickým české společnosti, proto bychom jako učitelé nebo vychovatelé neměli zanedbávat rizikové negativní faktory multikulturní výchovy. Richard Rorty ustavičně opakuje motto postmoderní etiky: morální principy vznikají z našich střetů s prostředím – stejně jako etikety, epické básně a všechny další druhy našeho jazykového chování – podobně jako ony jsou dobré jen potud, pokud vedou k dobrým důsledkům, ne proto, že jsou kategoricky dány naší myslí jako imperativy.¹⁴ Myslím, že by stálo za to se nad tímto pragmatickým postojem zamyslet a zhodnotit, nakolik jsou principy „multikulturní výchovy“ idealistickými a jakou budoucnost v české pedagogice mají.

SHRNUTÍ KAPITOLY



V České republice je pojem multikulturní výchova (MKV) používán jako zastřešující označení pro pedagogickou práci s diverzitou ve třídách.

„Multikulturní výchova“ se stala od 1. 9. 2007 povinnou součástí vzdělávacích programů (osnov) základních škol a prvního stupně víceletých gymnázií.

¹⁴ RORTY, R. *Filozofické orchidey*. Bratislava: Kalligram, 2006, s. 248.

Průřezové téma Multikulturní výchova (MKV) v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty. Měla by rozvíjet smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. Za multikulturní výchovu označujeme ty vzdělávací postupy, které ozřejmují problematiku nejen rasové či etnické různorodosti, ale také téma kulturních diferencí, sociálního statusu, rozdílnosti pohlaví či zdravotního postižení.

Multikulturní výchova založená na pouhé prezentaci jednotlivých etnik či kultur, které jsou zastoupeny na našem území, může vést k opačnému efektu, a sice k utvrzování stereotypních představ o příslušnicích odlišných skupin, a skrze přehnané poukazování na jejich rozdílnost přispívat k jejich symbolickému vyčlenění.

Z našeho hlediska jsou proto pro výuku multikulturní výchovy zásadní metody moderní pedagogiky, které více než ty tradiční přispívají k rozvoji osobnosti, sociální komunikace, sociální inteligence a hodnotového systému dětí a mládeže, o jejichž změnu v kladném smyslu slova jde především.

Multikulturní výchova může napomoci rozvoji žádoucích, společností akceptovaných hodnot, které jako sdílené a uznávané mohou přispět k rozvoji liberální, tolerantní a demokratické společnosti.

Cílem multikulturního výchovného působení by mělo být vést žáky a žákyně k prevenci xenofobního způsobu uvažování a naopak podpořit chápání každého člověka jako jedinečné a důstojné lidské bytosti.



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

„Škola je odrazem společnosti, k níž patří.“

Zamyslete se nad tímto tvrzením. A napište esej (minimálně na 2 n. s.) na téma: **Je naše škola zdrojem xenofobie a rasismu?**

1.2 Proč multikulturní výchova?¹⁵

Cizinci, kteří přicházejí do naší společnosti, působí jako „odlišní lidé“ přicházející z venku, rasismus je pak pravděpodobně důsledkem obav o integraci národa, společnosti. Avšak postupnému vzniku kulturně i etnicky rozličné společnosti v rámci jednoho státu se vyhnout nelze, naopak je nutné, aby se s ním soudobá česká společnost vstupující do epochy postmodernismu vyrovnala. Je totiž jen otázkou času, kdy se diverzita výrazněji projeví i ve školních lavicích. Jako jeden z možných způsobů, jak to zvládnout, se nám jeví právě multikulturní výchova, coby základní kámen tolerantní, pluralitní, multikulturní či interkulturní společnosti, ať již její ideovou základnu vidíme v tom či onom aspektu vzájemného soužití. Jde o to, aby toto soužití bylo pro společnost integrující, obohacující a prospěšné. Moderní edukační proces má vést jedince k orientaci v multikulturní společnosti. Ať totiž přijmeme proces vzniku a tvorby multietnické a multikulturní společnosti pozitivně nebo negativně, zabránit mu nemůžeme.

Současná společnost cítí oprávněnou potřebu vnést toleranci a pochopení k odlišným a – většinou – slabším členům společnosti do edukačního procesu. Za zásadní považujeme také proměnu metod výuky. Role pedagoga ve třídě může být různá a jeho pedagogický úspěch či neúspěch již není závislý na zajímavé expozici nového učiva pedagogem formou jeho výkladu. Učitel je čím dál méně vnímán jako zprostředkovatel znalostí, ale spíše jako průvodce žáka na cestě poznání. Právě proto je pro mnohé autory zařazování aktivizačních metod do výuky za účelem konstruování nových znalostí žáků zásadní.¹⁶

Moderní edukační proces má vést jedince k orientaci v multikulturní společnosti. Ať již přijmeme pro následující období vývoje lidstva na naší „globalizací choré“ planetě tento proces, vzniku a tvorby multietnické a multikulturní společnosti, pozitivně nebo negativně, nezabráníme mu. Postmoderní orientace společenských věd nás vede k tomu, abychom se zvyšováním liberalizace našich životů dbali na vyvážené přijímání zodpovědnosti za tento svět a jeho budoucnost. Společnost cítí oprávněně potřebu tuto zodpovědnost a toleranci i solidaritu ke svým odlišným a slabším členům vnést do edukačních procesů, které z dětí vychovávají občany státu. „Multikulturní výchova by měla doplňovat celý proces reformy vzdělávacího systému a být schopna reagovat na společenské výzvy i občanské potřeby. ... Zároveň je nezbytné reflektovat úzkou souvislost realizace tématu s kompetencemi pedagogů a celkovým nastavením podpůrného systému“, tvrdí na počátku svého zamyšlení nad kurikulární reformou Morvayová.¹⁷

¹⁵ Tématu jsme se více věnovali: PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. ISBN 978-80-244-4134-4. Pro potřeby této publikace byl text zkrácen a upraven.

¹⁶ KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce – Příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011, s. 28 a dále.

¹⁷ MORVAYOVÁ, P., MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2009, s. 9 [cit. 30. 11. 2021]. ISBN 978-80-86961-86-6. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/pdfs_82.pdf.

Proč dnes, snad až příliš často, slyšíme a sami hovoříme o „multikulturalismu“? Co je cílem „multikulturní výchovy“?¹⁸ „Společnost má zájem na tom, aby docházelo k většímu pochopení rozdílnosti a jinakosti. Máme být především humanisty, propagátory a obránci lidství v tom nejširším slova smyslu, tedy i lidské variability, rozdílnosti a jinakosti. Domníváme se, že to je jeden z nejdůležitějších úkolů nás pedagogů“, tvrdí Cichá ve studii věnované výše položeným otázkám.¹⁹ Je v silách dnešní pedagogické veřejnosti se s tak obtížným úkolem vyrovnat? Jsou pro zvládnutí složité problematiky multikulturalismu dostatečně vybaveni (vědomostmi či metodicky)? Proti tomuto východisku, které ozřejmuje jednoznačně potřebnost multikulturní výchovy, a to od primárního vzdělávání až po akademický svět, snad až po dosažení vzdělanostní společnosti, stojí kritický názor významného italského politologa Giovanni Sartoriho, který pohlíží na „multikulturalismus“ jako na projekt, který si nárokuje prezentaci multikulturní společnosti jako totality svého druhu. A staví jej do opozice vůči „pluralismu“ jako základu otevřených společností. „Multikulturalismus je projekt ve vlastním slova smyslu, neboť předkládá vizi nové společnosti a plánuje její uskutečnění. Současně je to také producent odlišností – sám je vytváří tím, jak se zasazuje o zviditelnění rozdílů, jejich posílení, a tím i o rozhojnění jejich počtu.“²⁰ Vtip je v tom, že oba výše zmínění autoři mají pravdu, neboť můžeme souhlasit jak se Sartorim, že „skutečný rasista je ten, kdo rasismus vyvolává“,²¹ tak s Cichou, když chápe multikulturalismus „jako ideál uskutečňované tolerance a respektu k jinému a odlišnému“, který vede k „vytvoření pluralitní společnosti zahrnující množství odlišných sociokulturních skupin.“²² Sartori z této, poněkud paradoxní, situace vyvádí čtenáře vysvětlením historicko-kulturního rozměru multikulturalismu. Evropa, a evropská identita, stojí na jazykové i etnické pluralitě, jíž neodpovídá „multikulturní společnost“, svým způsobem směřující k totalitě uznání jisté vize soužití multi-etnické společnosti v původních národních státech i nadnárodních společenských organizací, ale mezikulturní výměna, tj. interkulturalismus.²³

¹⁸ „Smyslem průřezového tématu **Multikulturní výchova (MKV)** je seznamovat žáky s rozmanitostí kultur, prohlubovat jejich poznání vlastní identity, rozvíjet jejich smysl pro respekt a solidaritu, nacházet způsoby spolupráce s odlišnými kulturami. MKV souvisí i s mezilidskými vztahy ve škole, vztahy mezi školou a rodinou, vztahy školy s místní komunitou. MKV se v základním vzdělávání zabývá kulturními odlišnostmi, mezilidskými vztahy, etnickým původem lidí, multikulturalitou a principy sociálního smíru a solidarity.“ Národní pedagogický institut České republiky. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. MŠMT [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.rvp.cz.

¹⁹ CICHÁ, M. Multikulturalismus z pohledu filosofie, antropologie a pedagogiky (očekávání a realita). In *Výchova, škola, společnost – minulost' a současnost'*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007, s. 227. ISBN 978-80-223-2295-9.

²⁰ SARTORI, G. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci. Esej o multietnické společnosti*. Praha: Dokořán, 2005, s. 75. ISBN 978-80-7363-380-6.

²¹ SARTORI, G. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci. Esej o multietnické společnosti*. Praha: Dokořán, 2005, s. 74. ISBN 978-80-7363-380-6.

²² CICHÁ, M. Multikulturalismus z pohledu filosofie, antropologie a pedagogiky (očekávání a realita). In *Výchova, škola, společnost – minulost' a současnost'*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007, s. 227.

²³ Sartori považuje za nejdůležitější aspekt pluralismu „respekt“, nikoli však „rovný respekt“, který by všem kulturám přisuzoval rovnou hodnotu. To by totiž znamenalo, dle něj, likvidaci pojmu hodnoty: „Je-li vše hodnotné, pak nic není skutečně hodnotné, hodnota sama ztrácí jakoukoli hodnotu.“ In SARTORI, G. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci. Esej o multietnické společnosti*. Praha: Dokořán, 2005, s. 50. ISBN 978-80-7363-380-6.

Cizinci, kteří přicházejí do naší společnosti, která vznikla na základě národní ideje – národního státu, tak jak se profilovala v 19. století, působí skutečně jako „odlišní lidé“, přicházející z venku. Jejich počet stoupá. Rasismus je pravděpodobně důsledkem obav o integraci národa, společnosti. „Globalizace a intenzifikace kontaktů mezi jednotlivými skupinami přispěla v mnoha částech světa k upevnění hranic a agresivní politiky identit, pokud byli političtí lídři schopni využít k získání lidové podpory kulturalistickou rétoriku“, tvrdí významný norský antropolog Thomas Hylland Eriksen.²⁴ Nicméně s nárůstem etnických i kulturních minorit se soudobá společnost musí vyrovnat. Evropa a Evropané budou stále více a více tvořit kulturně i etnicky rozličnou společnost a tato společenská diverzita se projeví i ve školních lavicích.

Práce s lidskými emocemi, myšlením, prožíváním a chováním je velmi náročná a vyžaduje rozsáhlou míru zkušenosti a rozsáhlý soubor edukačních kompetencí edukátora. Kritické protipředsudkové vzdělávání, jehož součástí by výchova k multikulturalismu a pluralismu měla být, může být postaveno jen na kritickém protipředsudečném myšlení edukátorů, kteří multikulturní výchovu realizují. Jen tak se vyhneme riziku, že „svým modelem“ výchovy k multikulturalismu, z důvodů naznačených výše, edukátor nevyvolá ve svých následcích rasistické tendence u dětí a mládeže mu svěřených.²⁵

Jsme přesvědčeni, že jednou z příčin nezdaru školské reformy je etické paradigma platící mezi českou pedagogickou obcí. Podle opakovaných pedagogicko-sociologických výzkumů je česká učitelská obec jednou z nejtradičnějších, konzervativních, zpátečnických, totalitně smýšlejících a neprogresivních složek celé naší společnosti.²⁶

Podle Jana Průchy je konzervativní postoj učitelů a učitelek ke školským inovacím a reformám typický pro většinu evropských zemí, nikoli jen pro Čechy a Moravu, a navíc nemusí být vnímán pouze negativně. „Zaostalost“ či „nízká flexibilita“ učitelů, jako rys univerzální a charakteristický pro učitele nejen české, ale i učitele dalších evropských zemí, je spíše rysem pozitivním, „neboť zachovává stabilitu školní edukace v podmínkách nestabilního světa.“²⁷

Nicméně, dle téhož autora bylo zjištěno, že k inovačním metodám a školním reformám se staví pozitivně pouze přibližně jedna čtvrtina pedagogů, zatímco setrvání u tradičních metod, pouze ojedinělé vyzkoušení jediné novinky, nebo upřednostnění osobnosti (autority) učitele před metodikou preferuje zbytek.²⁸

²⁴ ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 252. ISBN 978-80-7254-925-2.

²⁵ Srov. ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 251. ISBN 978-80-7254-925-2.

²⁶ PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 46-52. Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 417-422.

²⁷ PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002, s. 52.

²⁸ PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002, s. 49.

Jsou však známy i daleko radikálnější názory na současnou českou pedagogickou obec: řada učitelů se vyznačuje nedostatky jako pedagogická lenost, nízká tvořivost, profesní nesamostatnost, nízká motivovanost, neprofesionalita, stereotypní formy a metody výuky, přetrvávající frontální způsob vyučování, negativní osobní vztahy k žákům i kolegům.²⁹ Bohužel to dokazují i výzkumy ověřující kvalitativní a profesionální přírůstek u začínajících učitelů – absolventů. Dle něj se naprostá většina mladých učitelů, a to bez ohledu na druh školy na níž působí, připravuje na výuku méně než dvě hodiny denně!³⁰

Z výše popsané charakteristiky učitelské profese vyplývá, že by právě pedagogové mohli být tou složkou společnosti, v níž by se uchovávala tvrdá etická paradigma a celospolečenské fóbie patřící minulosti nejdéle. A je to právě strach, který predisponuje českou pedagogickou obec k rasistickým tendencím. Strach z jiného. Strach z neznámého. A hůře: neschopnost jej překonat poznáním. Abychom mohli dovést své edukanty k přesvědčení, že „každý jedinec má odpovědnost za to, aby byla odstraněna diskriminace a předsudky vůči lidem různých etnických skupin, národností, barvy pleti, náboženství, sociálního původu, pohlaví a sexuální orientace,“³¹ museli bychom sami toto přesvědčení zastávat. Jak může „dřevo, které nehoří zapálit“ další svíce? (Citujeme učitele základní školy, který takto komentoval práci svých nezapálených kolegů.)

Problém je pravděpodobně ve víře v hodnotu přinášené zprávy. Ve víře v ideje multikulturní společnosti, respektive výchovy k ní. Toto soudobé evangelium Evropy, tedy její integrace, s sebou nese tak rozličné množství otázek, na něž nejsme s to odpovědět, takže se jeho předávání novým generacím Evropanů zdá být v podmínkách České republiky donquijotským bojem.

Multikulturní výchova je mocenským prostředkem k vytvoření etické složky ve výchově, k vytvoření nové morálky, která by pokud možno odpovídala potřebám moderní, integrované Evropy a jejím občanům. Nicméně její kořeny sahají hluboko do evropské historie, hodnotové orientace Evropanů. Jejich kultury, jak o tom pojednáváme na jiném místě, a z nich vyrůstající nové společenské paradigma není dokonce ani v rozporu s kulturními dějinami Evropy a duchovním dědictvím antiky, ani s tradicí náboženské jednoty Evropy, tedy s křesťanstvím. Právě v rovině křesťanské morálky se hodnoty Evropanů u předcházejících generací shodovaly, a umožňovaly tak bazální prostor pro setkání mezi lidmi různých jazyků, národů a názorů. Nicméně s, od 20. století stále zřetelnějším, narůstáním ateismu se tato společenská platforma ztrácí. Nutnost výstavby nové hodnotové platformy spojující občany starého kontinentu a umožňující jejich celosvětový vliv na události globálního charakteru (terorismus, ekologické katastrofy, hladomor aj.) se v posledních desetiletích projevila jako zásadní. Nová morálka, morálka, která by spojovala jinak různorodé členy moderní evropské společnosti, morálka, která by vyznávala individualismus, ale

²⁹ PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002, s. 48.

³⁰ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 213.

³¹ Národní pedagogický institut České republiky. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G. In *Metodický portál RVP.CZ* [online]. MŠMT [cit. 2008-10-24]. Dostupné z: http://www.rvp.cz/soubor/RVP_G.pdf.

stejně tak i hodnotila solidaritu a vzájemnost, která by společnost starého kontinentu obohatila o dědictví kolonialismu, je, zdá se, pragmaticky pojato, nezbytná. Proč? Integrovaná společnost, která oceňuje odlišnost a originalitu projevu, si uvědomuje hodnotu rozličných sociálních postojů, sociální stratifikace, a její členové si díky současným mediálním možnostem přenosu sdělení, příběhů apod. velmi dobře uvědomují nebo alespoň mohou uvědomovat, křehkost svého soudobého postavení. Strach ze zaujetí role trpícího, slabého, nepřizpůsobivého nutí moderního evropského občana k solidaritě, k charitativní činnosti, k empatii s druhými (všudypřítomné charitativní sbírky, daňové odvody do sociální sféry apod.). Morálka strachu a opatření eliminující rizika jeho vzniku, podmiňují zavádění multikulturních idejí do výchovy mladých Evropanů. Ovšem v České společnosti se takto na multikulturní Evropské dědictví a morálku vedoucí k uznání plurality jako společenské hodnoty nepohlíží.

Multikulturní výchova a její představitelé jsou jednoznačně na většině (respektive na všech) školách spojováni s obhajobou měkkých právních norem a uznáním toho, že jisté společenské skupiny mají právo chovat se tak, že výsledky jejich chování zájmy majoritní společnosti poškozují, aniž by toto mělo pro nepřizpůsobivé občany jakékoli negativní důsledky. Multikulturní výchova bývá často nespravedlivě vnímána jako obhajoba „nepřizpůsobivých“. Zkrátka a dobře obecně se při zavádění témat s multikulturalismem jakkoli souvisejících nevyhneme romské otázce. A ta je kamenem úhelným současné (nejen) české společnosti.

Nemáme nejmenší naději na přijetí multikulturní výchovy jako nezbytné součásti školního kurikula, jako platformy pro nové společenské paradigma, pokud nevytyčíme možnosti jak mluvit o ideách multikulturalismu bez transformace, zúžení této problematiky pouze na romskou otázku. Romové jako v české společnosti jednoznačný příklad minority v české společnosti (ať akademicky připustíme její vymezení na základě sociální nebo etnické vyčleněnosti), která nese znaky nepřizpůsobivého chování, se stávají stále viditelnějším problémem naší občanské společnosti. Přitom jsou vyžadovány snadné a rychlé odpovědi a řešení, zkrátka takový „myšlenkový fast food“. A ať se jako lektoři multikulturní výchovy snažíme sebevíce, tuto skutečnost prostě nejsme s to zvrátit.

Marně hovoříme o vizích budoucí společnosti jako spravedlivé, liberální, solidární, diverzitní a pluralitní, když naši evangelizační snahu špiní strohá všední skutečnost. Multikulturní výchova, ostatně jako výchova obecně, by totiž neměla být ani o víře minulosti (náboženské hodnoty, posvátného, sakrálního), ani o víře budoucnosti, ale o víře současnosti, a měla by přicházet s nabídkou řešení současných společenských problémů. Ať již je to ve společnosti české romská otázka, německé turecká otázka, francouzské otázka islamizace apod. Ovšem právě to – odpovědi na palčivé otázky současnosti – jako lektoři multikulturní výchovy nenabízíme.

Věříme, že multikulturní výchova je především o slušnosti. Ve výchově jde spíše o emocionální stránku žáka, nežli o kvantitativně ověřitelné znalosti. Jak klasifikovat hodnoty? Emoce? Morálku? V době, kdy se mezi pedagogickou veřejností ztrácí smysl výchovy jako takové, kdy školy hájí svůj přístup poukazem na to, že nemravnost mládeže je evidentní a

marnost výchovy zprostředkovávané školou je zřejmá, když ... Když naše moderní společnost prochází krizí rodiny, když média přispívají k odbourání emocí u nejmladších dětí, když děti vychovávají virtuální světy technických „vymožeností“ civilizace místo rodičů. Atd. Jak ověřit smysluplnost „nové zprávy“ o tom, že žít společně v toleranci a úctě je dobré? Jak uvěřit, že morálka slabých, morálka vedoucí k pop-kultuře křičící symbolicky „Nic než láska!“ či „Milujme se!“ je možná bez újmy na zdraví mém či mých blízkých? Nevěřit, nevěřit v člověka slušného, mravného chcete-li, uctivého, vážícího si života svého i života druhých je mnohem jednodušší. Současnost preferuje zdraví, sílu, asertivitu nikoli solidaritu, empatii a spiritualitu. Kodifikací práva jsme si zajistili přežití s minimem morálky. Výchova k pietě ztratila smysl. Kdysi bazálnímu slovu v českém jazyce – úctě – dnes není rozuměno, respektive její vyžadování v souvislosti s čímkoli by bylo považováno téměř za dehonestaci lidství. Liberalismus nepotřebuje ctít cokoli mimo svobodu. Lektor, učitel, vychovatel, je dnes více než kdo jiný Donem Quijotem. Je na každém z nás, zda mu dobrodružství, které s multikulturní výchovou či výchovou obecně podstoupí, stojí za to a zda je jeho víra, že to stojí za to, natolik pevná, aby mu přinesla rytířské ostruhy či nikoliv.



SHRNUTÍ KAPITOLY

Moderní edukační proces má vést jedince k orientaci v multikulturní společnosti. S nárůstem etnických i kulturních minorit se soudobá společnost musí vyrovnat. Evropa a Evropané budou stále více a více tvořit kulturně i etnicky rozličnou společnost a tato společenská diverzita se projeví i ve školních lavicích. Jedním ze způsobů, jak to zvládnout, je právě „multikulturní výchova“, jako jeden ze základních stavebních kamenů tolerantní, pluralitní, multikulturní či interkulturní společnosti, ať již její ideovou základnu vidíme v tom či onom aspektu vzájemného soužití. Jde o to, aby toto soužití bylo pro společnost integrující, obohacující a prospěšné.

Současná společnost cítí oprávněnou potřebu vnést toleranci a pochopení k odlišným a – většinou – slabším členům společnosti do edukačního procesu.

Multikulturní výchova, která upozorňuje jen na etnické a kulturní difference, aniž by hledala lidské univerzálie, může být ve svých důsledcích kontraproduktivní. Pojetí multikulturní výchovy, které prosazujeme, staví na konceptu dobrovolné identity, neuzavírá člověka v jeho odlišnosti, naopak naznačuje cestu, která spočívá v hledání společného jazyka, napříč differencemi.

Multikulturní výchova a její představitelé (učitelé, zastánci, lektori) jsou velmi často na školách spojováni s obhajobou měkkých právních norem a uznáním toho, že jisté společenské skupiny mají právo chovat se tak, že výsledky jejich chování zájmy majoritní společnosti poškozují, aniž by toto mělo pro nepřizpůsobivé občany jakékoli negativní důsledky. Multikulturní výchova bývá často nespravedlivě vnímána jako obhajoba „nepřizpůsobivých“.

Přítom jsou vyžadovány snadné a rychlé odpovědi a řešení, zkrátka takový „myšlenkový fast food“.

Současnost preferuje zdraví, sílu, asertivitu nikoli solidaritu, empatii a spiritualitu. Kodifikací práva jsme si zajistili přežití s minimem morálky.

1.3 Různé přístupy k multikulturnímu vzdělávání³²

Při definici multikulturní výchovy vycházíme z vymezení multikulturalismu jako ideje založené na tom, že různé skupiny (etnické, náboženské, kulturní apod.) spolu mohou nekonfliktně a rovnoprávně koexistovat v rámci jedné společnosti. Součástí takové multikulturní výchovy má být úsilí o rozvoj empatického a tolerantního myšlení žáků na základě jejich sebepoznání, porozumění hodnotám vlastní kultury i skrze mezilidské vztahy, nejen mezi žáky, ale také mezi nimi a jejich učiteli. V důsledku toho je dle našeho názoru možné předcházet xenofobnímu způsobu uvažování, a naopak podporovat chápání každého člověka jako jedinečné a důstojné bytosti. Důraz je v rámci multikulturní výchovy kladen také na mezilidské vztahy ve škole, jak mezi žáky navzájem, tak mezi žáky a jejich učiteli. Důležitou roli při realizaci multikulturní výchovy hraje totiž nejen klima třídy, ale také osobnost a kompetence pedagoga.³³

Multikulturní výchova, která upozorňuje jen na etnické a kulturní diference, aniž by hledala lidské univerzálie, může být ve svých důsledcích kontraproduktivní. Pojetí multikulturní výchovy, které prosazujeme, staví na konceptu dobrovolné identity, neuzavírá člověka v jeho odlišnosti, naopak naznačuje cestu, která spočívá v hledání společného jazyka, napříč diferencemi. Domníváme se, že multikulturní vzdělávání by mohlo žákům napomoci k získání schopnosti uznání hodnoty každého člověka bez rozdílu, uznání jeho jedinečnosti a důstojnosti. Je nutné zachovávat individuální „bezbarevný“ přístup a současně si být vědom toho, že hranice mezi akceptací „jinakosti a stereotypizací, případně etnizací chudoby (tedy připisování etnicity sociálním charakteristikám), je nenápadná a lehce přehlédnutelná. (...) Nebezpečí podlehnutí etnizaci sociálních charakteristik je reálné a v praxi přítomné“.³⁴

³² Tématu jsme se více věnovali: PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Za hranice multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016. ISBN 978-80-244-4966-1. Pro potřeby této publikace byl text zkrácen a upraven.

³³ Více o osobnosti pedagoga pojednáváme In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M., GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, s. 123–129. ISBN 978-80-244-3287-8.

³⁴ RUSNÁKOVÁ, J., ŠRAMKOVÁ, M. Etika v práci sociálního pracovníka v rómskej komunitě. In MÁTEL, A., GREY, E., JANECHOVÁ, L. (eds.). *Aplikovaná etika v sociálnej práci 2. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2013, s. 292.

Multikulturalismus vstupuje na scénu na konci 60. let. Největší pozornost si v této době získává především ve Spojených státech, Kanadě a Austrálii v souvislosti s hnutími bojujícími za práva rasových, etnických, sexuálních či genderových skupin.³⁵ Multikulturalismus není možné chápat jako názorově jednotlivé hnutí, nalézáme v něm mnoho myšlenkových proudů, které se formovaly již od jeho počátku. Společným faktorem je jejich polemika s dalšími ideovými koncepcemi, zejména s liberalismem a nacionalismem, které podle nich vedou na jedné straně k asimilaci a na druhé k segregaci, nikoli k integraci, již multikulturalismus považuje za optimální třetí cestu. Směr, který bývá považován za určitou standardní formu multikulturalismu a je v České republice všeobecně nekriticky přijímán pro potřeby edukačního procesu, je označován za tzv. pluralistický či diferenční multikulturalismus, který je založen na představě přirozených a nepřekročitelných hranic mezi skupinami.³⁶ Oproti němu stavíme tzv. kritický multikulturalismus, který „volá po zásadní rekonstrukci konceptuálních, politických i praktických nástrojů rozvíjených pod nálepkou multikulturalismu“.³⁷ Tento směr, který se zaměřuje na otázky týkající se moci, dominance, privilegovaného versus marginálního postavení různých skupin, utváření rasové, třídní a genderové nerovnosti apod.,³⁸ není v českém prostředí dosud výrazněji reflektován, neodráží se tedy ani ve vzdělávacím procesu. Jedním z cílů kritického multikulturalismu je přitom znovupromýšlet obsah školní výuky tak, aby dále neprodukovala významové struktury vytvářené dominantní kulturou.³⁹ Kritický multikulturalismus usiluje o rozšíření kritického dialogu napříč skupinovými hranicemi a zároveň i v rámci skupin,⁴⁰ a tedy klade důraz na individuální přístup.

Ve vztahu k uvedeným konceptům multikulturalismu lze s vědomím, že se jedná o zjednodušující popis, rozlišit také dva základní přístupy k multikulturní výchově, jak je vymezuje Dana Moree.⁴¹ Prvním z těchto přístupů je **kulturně-standardní přístup**, který se, vycházející z pluralistického pojetí multikulturalismu v České republice, prosadil v 90. letech na školní i celostátní úrovni a toto postavení si zachovává dodnes. Jeho klíčovým motivem je přesvědčení, podle kterého je možné vysvětlit jednání jedince, ale také ho odhadovat na základě znalosti historie a kulturních zvyklostí skupiny, jejíž je jedinec součástí.⁴² Tento přístup uplatňuje redukcionistické pojetí multikulturní výchovy. Zásadním limitem

³⁵ BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: CDK, 2003, s. 7. ISBN 80-7325-020-9.

³⁶ BARŠOVÁ, A., BARŠA, P. Integrační politiky: mezi asimilací a multikulturalismem. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008, s. 51. ISBN 80-7367-182-4.

³⁷ HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M., a kol. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, s. 13. ISBN 80-86898-22-9.

³⁸ MAY, S., SLEETER, C. E. *Critical Multiculturalism*. New York: Routledge, 2010, s. 10–11. ISBN 978-0-41580-285-7; STEINBERG, S. R. *Diversity and Multiculturalism: A Reader*. New York: Peter Lang, 2009, s. 5–6. ISBN 978-1-4331-0346-9.

³⁹ HIRT, T. Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu. In ROSŮLEK, P. a kol. *Politická filozofie: Aktuální problémy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007, s. 58. ISBN 978-80-7380-080-2.

⁴⁰ ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012, s. 241. ISBN 978-80-7419-053-7.

⁴¹ MOREE, D., a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

⁴² MOREE, D., a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008, s. 23–26. ISBN 978-80-86961-61-3.

tohoto přístupu je z toho plynoucí tendence popisovat sociokulturní jednotky jako homogenní a statické skupiny a selektivnost při výběru informací, které budou předávány žákům. Jak uvádějí autoři *Strategie rozvoje Multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání*, „nedokáže zachytit nuance, které se nevejdou do popisu charakteru celé skupiny, ani její dynamiku“.⁴³ Obdobně toto pojetí kritizuje také Hirt,⁴⁴ když tvrdí, že takto vedená multikulturní výchova nejen že „přispívá k potvrzení etnických/nacionálních symbolických dichotomií, ale i trivializuje životní zkušenost lidí exkludovaných do ‚minoritních‘ pozic tím, že ji zužuje na několik vybraných symbolických atributů, prezentovaných jako jejich (etnická) ‚kultura‘“. Problematická je také práce s více či méně uměle vytvořenými kategoriemi (sociokulturními skupinami), která nevede k nabourávání a potlačování stereotypů, ale spíše k jejich utužování. Podobný efekt může mít i stavění těchto kategorií do opozice a zdůrazňování jejich rozdílností.

Druhou nabízenou alternativou je **přístup transkulturní**, který se soustředí spíše na hledání společných témat a využití kooperativních strategií.⁴⁵ Problematizuje kulturně-standardní přístup a klade otázky, které sahají za jeho rámec. V tomto smyslu hovoříme o zmíněném širším nebo zastřešujícím konceptu multikulturní výchovy. Ustupuje od výčtů charakteristik jednotlivých skupin, nepřisuzuje jedincům automaticky členství v těchto skupinách ani od nich odvozenou identitu. Koncepty skupinové příslušnosti a skupinové identity relativizuje a tvrdí, že v dnešním světě nenacházíme jasně definované skupiny, identita jedinců může být mnohonásobná, státy nejsou etnicky a národnostně homogenní atp. Na druhou stranu ovšem nepopírá existenci určitých skupin a rozdílností mezi nimi. Ty jsou však vztahovány nikoli k vymezeným skupinám osob, ale spíše k jedinci, který sám usiluje o hledání svého „ukotvení“.⁴⁶ Podle Dany Moree existuje jednoduché vodítko, jak rozpoznat, kterým z těchto přístupů se konkrétní vyučující inspiroval. Jestliže ve své výuce spíše pojednává o minoritních skupinách (Romech, Češích, Vietnamcích nebo např. gayích a lesbách), pak dojde často k popisování celých skupin dle stereotypních charakteristik, a tedy jde spíše o kulturně standardní přístup k multikulturní výchově.⁴⁷ Pokud je však výuka zaměřena na témata, která se týkají interkulturního soužití, jako např. kultura, konflikt, identita, komunikace apod., pak se jedná o transkulturní přístup k multikulturní výchově.⁴⁸

⁴³ MOREE, D., a kol. *Strategie rozvoje Multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání. Průřezová témata a čtenářství* [online]. Rok vydání neznámý. [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_ocekavane_vystupy.pdf.

⁴⁴ HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M., a kol. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, s. 54. ISBN 80-86898-22-9.

⁴⁵ MOREE, D., a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008, s. 13. ISBN 978-80-86961-61-3.

⁴⁶ MOREE, D., a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008, s. 27. ISBN 978-80-86961-61-3.

⁴⁷ MOREE, D. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015, s. 177. ISBN 978-80-262-0915-7.

⁴⁸ MOREE, D. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0915-7. Metodám transkulturního přístupu v multikulturní výchově jsme zasvětili naši dřívější publikaci motivující pedagogy k interkulturní praxi ve vzdělávání: PREISSOVA KREJČÍ, A., ŠOTOLA, J. (eds.). *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3140-6.

Transkulturní přístup v multikulturní výchově se odvolává k idejím kritického multikulturalismu, ke kterému se kloní také Hirt. Vyzdvihuje přitom odmítání „ghettoizujícího diskurzu“, zavržení esencialistického, unifikovaného pojetí identity a nazírání na lidského jedince jako na dynamický, mnohočetný a historicky situovaný produkt různých identifikací.⁴⁹

Multikulturní výchova byla do rámcových vzdělávacích programů pro základní školy a pro gymnázia zahrnuta společně s dalšími průřezovými tématy jako jsou mediální výchova nebo environmentální výchova, čímž byla veřejně deklarována nutnost reagovat ve výchovně-vzdělávacím procesu na problémy a potřeby současného světa. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (a podobně pro základní školy) vymezuje úkol multikulturní výchovy především jako rozvoj „porozumění žáků sobě samým a hodnotám své kultury“, přičemž se má zaměřovat na „poznání a pochopení kulturních diferencí mezi lidmi nejrůznějšího původu, mezilidské vztahy, interkulturní komunikaci a přizpůsobení životu v multikulturní společnosti“.⁵⁰ Ve vztahu k tomuto vymezení a zejména pak k tomu, jak je rámcovými vzdělávacími programy definován přínos multikulturní výchovy k rozvoji osobnosti žáka, upozornili někteří autoři na to, že taková multikulturní výchova je „v rozporu s faktem, se kterým nutně pracují společenské vědy, že každý jedinec nabývá výlučných životních zkušeností a poznání v mnoha sociálních vztazích, situacích a kontextech, které nelze zjednodušeně redukovat a vměstnat do etno-kulturních charakteristik“.⁵¹

Podobně představují dva základní principy či přístupy, z kterých MKV vychází: kdy první z nich je **kulturně-standardní přístup**, který je zaměřený primárně na skupinovou příslušnost, zatímco druhý je **přístup transkulturní**, který zaměřuje svou pozornost primárně na jednotlivce, také autoři metodického portálu *Inkluzivní škola: Přestože zde představujeme oba koncepty, z kterých dle dostupných informací praxe v České republice vychází (přičemž kulturně-standardní přístup převládá), rádi bychom doporučili vycházet při pedagogické práci především z transkulturního přístupu, který je citlivější k individuálním potřebám každého dítěte i pedagoga. Následující kapitoly by měly tedy sloužit především jako inspirace pro práci založené na tomto individualizovaném přístupu. V okamžiku, kdy se pedagog rozhodne využívat některou z metod multikulturní výchovy, měl by přemýšlet velmi komplexně a do důsledků. Oblast multikulturního vzdělávání je totiž specifická tím, že zahrnuje celou osobnost člověka – jeho postoje, názory i životní zkušenosti. Při ne zcela uvážlivém zařazování témat z multikulturní výchovy se mohou původní záměry zvrátit a obrátit se přímo proti učiteli nebo dokonce proti některým žákům. Místo kýženého porozumění pak může multikulturní výchova vést k rozdělení.*⁵²

⁴⁹ HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M., a kol. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, s. 61. ISBN 80-86898-22-9.

⁵⁰ Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 73 [cit. 2. 11. 2014]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/10427_1_1/.

⁵¹ MORVAYOVÁ, P., MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2009, s. 12 [cit. 30. 11. 2021]. ISBN 978-80-86961-86-6. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/pdfs_82.pdf.

⁵² META. Multikulturní výchova. *Inkluzivní škola.cz* [online]. META, o. p. s. [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/multikulturni-vychova.

Zásadní problém podle kritiků kulturně-standardního přístupu spočívá v tom, že do praxe multikulturní výchovy se nereflektovaně promítá ideologie klasického multikulturalismu, včetně problematických konsekvencí, tedy např. včetně předpokladu neměnnosti a objektivnosti hranic mezi jednotlivými skupinami.⁵³ Chvályhodný záměr tvůrců rámcových vzdělávacích programů posílit skrze multikulturní výchovu prevenci xenofobního způsobu uvažování zůstává nenaplněn, ba co víc důrazem na dichotomii „my“ vs. „oni“ se naopak posiluje vědomí vlastní odlišnosti a „podporuje stereotypní utvrzování kategorií kulturních typů a omezuje výčet způsobů mezilidského lišení“.⁵⁴ Jinými slovy, pojetí multikulturní výchovy „je vystavěno na premisách o diferenci zvěcnitelných a pevných skupinových odlišností, na kterých ovšem stojí také každý rasismus, nacionalismus a etnická netolerance, přestože je cílem se právě s těmito destruktivními jevy vypořádat“.⁵⁵ Mnozí ze zástupců odborné i široké veřejnosti se z nejrůznějších důvodů přiklánějí ke skepsi ohledně účinnosti multikulturní výchovy, přičemž jedním z argumentů je, že multikulturní výchova nekoresponduje s realitou, s praxí. Jeden z možných scénářů toho, jak učitel k multikulturní výchově přistoupí, by mohl být tento: potlačit osobní stanovisko a bezvýhradně se podřídít tezí multikulturní výchovy.⁵⁶ Do protikladu k tomu však můžeme postavit názory několika vyučujících, kteří si uvědomují, že v hodinách není možné zůstat neutrální, pokud jsou učitelovy názory vůči některým skupinám vyhraněné.

Východiska konceptu multikulturní výchovy založená na výhradně etnických diferencích stále přejímají také mnozí odborníci, v daném tématu hojně publikující: „Multikulturní 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“.⁵⁷ Učitelům jsou tak k dispozici příručky multikulturní výchovy, které do značné míry ignorují vývoj multikulturalismu, jehož kritická verze se „soustředí na rozšiřování demokratických práv participací na kritickém dialogu napříč skupinovými hranicemi a zároveň i v rámci skupin,“⁵⁸ a nereflektují ani soudobé poznatky z věd o člověku, když se co do typologie lidských ras opírají o teze platné v antropologii nanejvýš na přelomu 19. a 20. století, neboť tvrzení, že „kromě třídění ras ve fyzické antropologii existuje ještě pojetí ras v kulturní antropologii, sociologii, interkulturní psychologii a filozofii, které není založeno na anato-

⁵³ MORVAYOVÁ, P., MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2009, s. 6 [cit. 30. 11. 2021]. ISBN 978-80-86961-86-6. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/pdfs_82.pdf; HIRT, T., JAKOUBEK, M. a kol. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005, s. 10. ISBN 80-86898-22-9.

⁵⁴ MORVAYOVÁ, P., MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2009, s. 13 [cit. 30. 11. 2021]. ISBN 978-80-86961-86-6. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/pdfs_82.pdf; HIRT, T., JAKOUBEK, M. a kol. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005, s. 53. ISBN 80-86898-22-9.

⁵⁵ MORVAYOVÁ, P., MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2009, s. 15 [cit. 30. 11. 2021]. ISBN 978-80-86961-86-6. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/pdfs_82.pdf.

⁵⁶ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2011, s. 148-157. ISBN 978-80-7387-502-2.

⁵⁷ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2011, s. 15. ISBN 978-80-7387-502-2.

⁵⁸ ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012, s. 241. ISBN 978-80-7419-053-7.

mických kritériích klasifikace, nýbrž je odvozováno z psychologických a kulturních fenoménů – ze vzorců chování, z inteligence, z jazykových a náboženských charakteristik aj.,⁵⁹ je z hlediska vývoje vědeckého poznání prostě zastaralé, respektive neudržitelné. Claude Lévi-Strauss již více než před půl stoletím v eseji *Rasa a dějiny*⁶⁰ uvedl, že prvotním hříchem antropologie je zaměňování čistě biologického pojmu rasy za sociologické a psychologické výtvořiny lidských kultur, pokud ovšem lze vůbec na biologickém základě o tomto termínu objektivně hovořit. O tři desetiletí později své stanovisko upřesňuje: „Proti myšlence, že rasa a kultura jsou spojeny, antropologie již odedávna stavěla dva argumenty. Zaprvé počet kultur, které na zemském povrchu existují a především které na něm ještě před dvěma či třemi staletími existovaly, nesrovnatelně přesahuje počet ras, které se poštětilo rozlišit i těm nejpečlivějším snaživcům: několik tisíc proti jednomu či dvěma tuctům. (...) A zadruhé různá kulturní dědictví se vyvíjejí mnohem rychleji než dědictví genetická“.⁶¹ Jinými slovy tedy neexistuje žádný genetický marker, který by byl jedinečný pro každou rasu a na základě kterého bychom mohli jednotlivé rasy specifikovat: „Tradiční rasové kategorie nemohou odpovídat individuální jedinečnosti“.⁶² Mezi jednotlivými rasami tedy nelze stanovit jasnou, legitimní, či chceme-li vědeckou hranici.⁶³ Právě kritický multikulturalismus uplatňuje ve výchově a vzdělávání ty postupy a metody, které vedou žáky k přehodnocení problematiky etnicity, ke kritickému pojetí rasy a rasových teorií a k nové konstrukci jejich sebeuvědomění. K hodnotám jako je lidská hybridita, kosmopolitismus, rovnost a spravedlnost žáci nejsou přiváděni formou akcentace jinakosti kultur a vyzdvihování jejich pozitiv či originality, ale naopak analýzou struktur nerovných mocenských vztahů a role institucionalizované nespravedlnosti.⁶⁴



SHRNUTÍ KAPITOLY

Při definici multikulturní výchovy vycházíme z vymezení multikulturalismu jako ideje založené na tom, že různé skupiny (etnické, náboženské, kulturní apod.) spolu mohou nekonfliktně a rovnoprávně koexistovat v rámci jedné společnosti. Součástí takové multikulturní výchovy má být úsilí o rozvoj empatického a tolerantního myšlení žáků na základě jejich sebepoznání, porozumění hodnotám vlastní kultury i skrze mezilidské vztahy, nejen mezi žáky, ale také mezi nimi a jejich učiteli. V důsledku toho je dle našeho názoru možné

⁵⁹ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2011, s. 38. ISBN 978-80-7387-502-2.

⁶⁰ LÉVI-STRAUSS, C. *Rasa a dějiny*. Brno: Atlantis, 1999 (orig. 1952). ISBN 80-7108-138-8.

⁶¹ LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum, 2012, s. 60. ISBN 978-80-246-2098-5.

⁶² MOLNAR, S. *Human Variation: Races, Types, and Ethnic Groups*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006, s. 399. ISBN 0-13-192765-5.

⁶³ HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.). „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. s. 363. ISBN 80-86898-76-8.

⁶⁴ MAY, S., SLEETER, C. E. *Critical Multiculturalism*. New York: Routledge, 2010, s. 10–11. ISBN 978-0-41580-285-7.

předcházet xenofobnímu způsobu uvažování a naopak podporovat chápání každého člověka jako jedinečné a důstojné bytosti. Důraz je v rámci multikulturní výchovy kladen také na mezilidské vztahy ve škole, jak mezi žáky navzájem, tak mezi žáky a jejich učiteli. Důležitou roli při realizaci multikulturní výchovy hraje totiž nejen klima třídy, ale také osobnost a kompetence pedagoga.

Multikulturní výchova, která upozorňuje jen na etnické a kulturní diference, aniž by hledala lidské univerzálie, může být ve svých důsledcích kontraproduktivní. Pojetí multikulturní výchovy, které prosazujeme, staví na konceptu dobrovolné identity, neuzavírá člověka v jeho odlišnosti, naopak naznačuje cestu, která spočívá v hledání společného jazyka, napříč diferencemi.

Pluralistický či diferenční model multikulturalismu je založen na představě přirozených a nepřekročitelných hranic mezi skupinami.

Kritický multikulturalismus usiluje o rozšíření kritického dialogu napříč skupinovými hranicemi a zároveň i v rámci skupin a klade důraz na individuální přístup.

Existují dva základní principy či přístupy, z kterých MKV vychází: kdy první z nich je **kulturně-standardní přístup**, který je zaměřený primárně na skupinovou příslušnost, zatímco druhý je **přístup transkulturní**, který zaměřuje svou pozornost primárně na jednotlivce.

1.4 Teoretická východiska MKV

Kulturně-standardní přístup

Kulturně-standardní přístup vychází z předpokladu, že sociokulturní – tedy etnické, národnostní a další skupiny – mají specifické znaky, které vytvářejí rozdíly a zapříčiňují nedorozumění v interkulturních kontaktech (setkáních). Tento přístup je založen na přesvědčení, že pro zlepšení vzájemných interkulturních vztahů je nutné tyto rozdíly pochopit a naučit se je respektovat, adekvátně na ně reagovat a efektivně s nimi zacházet. Velmi pragmaticky o problematice informují autoři portálu *Inkluzivní škola*:⁶⁵ *MKV v tomto pojetí operuje především s pojmem sociokulturní skupiny, jež mají jasně danou charakteristiku, která se dá popsat a předat studentům. Koncepte kulturně-standardního přístupu čerpá z velké míry z pluralistického multikulturalismu. V oblasti konkrétní tréninkové nebo výchovné praxe pak vychází z principů, o kterých mluví např. autoři Hall (1976), Trompenars & Hampden-Turner (1989) či Hofstede (1991). Ti se zabývali hlavně odlišnostmi kultur*

⁶⁵ META. Multikulturní výchova. *Inkluzivní škola.cz* [online]. META, o. p. s. [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/multikulturni-vychova.

na teoretické a praktické úrovni a na základě interkulturních výzkumných šetření definovali některé kulturní dimenze a z nich vyplývající kulturní standardy jednotlivých skupin, podle nichž se jejich příslušníci mají tendenci chovat. Právě na základě tohoto postupu, tj. vytváření standardů pro jasně vymezené skupiny, je tento přístup označován autory Moree & Bittl (2007) jako kulturně-standardní, jinými autory je označován jako kulturalismus (Leeman & Ledoux). Kulturně-standardní přístup otevírá téma kulturní odlišnosti a snaží se vysvětlit příčiny jednání druhých pomocí znalosti historie, kulturních rituálů, zvyků jiných skupin. V průběhu 90. let se kulturně-standardní přístup významně prosadil i v České republice a v naší vzdělávací praxi je v rámci multikulturní výchovy dosud nejvíce využíván.⁶⁶

Tento přístup má některé nesporné přínosy, zejména snahu o rozšíření celkových znalostí o jiných zemích a již zmiňovanou přípravu na kontakt s odlišností. Má však také některá didaktická omezení a rizika. Prvním omezením je skutečnost, že ve snaze seznámit se se specifiky jednotlivých skupin (ať již definovanými na základě etnicity či třeba náboženského přesvědčení) vede tento přístup k zachycení pouze některých znaků. Nedokáže zachytit nuance, které se nevejdou do popisu charakteru celé skupiny, ani její dynamiku. Dále je také problematický důraz na skupinové identity. Kulturně-standardní přístup pro nás buduje systém kategorií. Tímto dochází často k vytváření stereotypů namísto bourání prvotního strachu. Jedním z dalších nebezpečí, která tento přístup přináší, je také přílišné zdůrazňování rozdílů mezi skupinami. Ve snaze vysvětlit rozdílnost jednání se tento přístup až nadbytečně věnuje představování a popisu skupinových odlišností, které mohou vyvolat spíše pocit nedůvěry než vzájemného porozumění. Děti pak mohou odlišné reakce svého spolužáka posuzovat mylně jen podle jeho kulturní příslušnosti. V pedagogické praxi se tento přístup projevuje formulováním cílů jako:

- podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami,
- seznámení se s odlišnými sociokulturními/etnickými skupinami, s jejich historií, jazykem a zvyky,
- porozumění odlišnosti jiných sociokulturních/etnických skupin.⁶⁷

Různé etnické skupiny jsou obvykle chápány jako homogenní celky kulturně odlišné od majority, a tedy nesoucí punc jinakosti, s nimiž se pojí stereotypní představy o příslušnících těchto skupin. Takový přístup je problematický, neboť jde proti smyslu multikulturní výchovy, která by měla stereotypy odbourávat.

„V multikulturní výchově nejde o nic méně než o kultivování mezilidských vztahů, zvládnutí konfliktních situací a hledání společných cest. To však znamená, že pokud se to mají naučit žáci, musí s takovým přístupem začít především pedagogové.“⁶⁸

⁶⁶ MOREE, D., a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

⁶⁷ META. Teoretická východiska MKV. *Inkluzivní škola.cz* [online]. META, o. p. s. [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/teoreticka-vychodiska-mkv. Část tohoto textu je převzata a upravena z MOREE, D., a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

⁶⁸ MOREE, D. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015, s. 179. ISBN 978-80-262-0915-7.

V tomto smyslu se ztotožňujeme s názorem, že je učitel profesně i osobně zodpovědný za diskriminaci ve své třídě, škole i společnosti. Vědomi si kontroverze našeho přesvědčení, pokusíme se jej objasnit. „Pedagogové by měli v daleko větším měřítku než dosud hrát roli ve snižování rasismu, chudoby, zoufalství, nespravedlnosti a diskriminace, které přispívají k viktimizaci mládeže či mladých dospělých“.⁶⁹

Transkulturní přístup

Přístup, který můžeme nazvat transkulturní, problematizuje kulturněstandardní přístup a překračuje jeho limity⁷⁰. Namísto popisu jednotlivých sociokulturních skupin začíná přemýšlením o příčinách a hranicích odlišností každého z nás. Transkulturní přístup tak odstupuje od uvažování v kategoriích a hovoří o zkušenostech jednotlivce (jeho kultuře), které se projevují při vzájemném setkání s druhým jako kulturní rozdíl. Od 80. let je možno vysledovat trend spojený s globalizací a migrací, který výrazně problematizuje představu, že existují jasně dané hranice mezi kulturami, respektive národy (které v této zjednodušené podobě stejně nikdy neexistovaly). Kultura je pak v transkulturním přístupu viděna jako abstraktní systém vztahů a institucí, který lidem umožňuje budovat své já. Tato síť vztahů pramenící v náboženství, příslušnosti k profesní skupině, pohlaví apod. vytváří orientační strukturu každého z nás. Tato struktura je nejvíce patrná při interkulturním kontaktu, a právě při něm je také vystavena největším změnám. Právě situace kontaktu s druhými lidmi jakožto základní situace pro uvědomění si své identity a také pro její změnu, je největší novinkou tohoto přístupu. V transkulturním přístupu je setkání dvou individualit vnímáno jako možnost pro sebepoznání a změnu sebe sama. Identita každého je tak vytvářena nejen na základě místa života a pocitu příslušnosti k určitým skupinám, ale vyvíjí se také v čase: je ovlivněna především setkáními s konkrétními individuálními lidmi, s jejich systémem hodnot a jejich kulturou. Každý z nás by měl být připraven na setkání s druhými a pochopení jejich odlišností, zároveň však také na oboustranné proměny, které kontakt s jiným člověkem přináší. Tento přístup pracuje velmi často s hodnotami a především s autentickými situacemi, jako je např. konflikt, diskriminace, dilema apod. Pracuje tedy s konkrétními jevy a jejich odlišnými kulturními interpretacemi namísto s dopředu určenými soubory znaků, virtuálně aplikovanými na jednotlivé jevy. Dopad transkulturního přístupu na způsoby práce s tématem multikulturní výchovy je s ohledem na jeho výše zmíněné charakteristiky zásadní. Nadále už totiž nemůžeme zdůrazňovat jen představitele jednotlivých kulturních skupin, které spolu vzájemně komunikují, ale také vzájemnou interakci jednotlivých lidí – individuí.⁷¹ Důraz je kladen na jedinečnost každého člověka, která je formována jeho osobními zkušenostmi a prostředím, ve kterém žije (oproti předchozímu vnímání

⁶⁹ MANNING, M. L., BARUTH, L. G. *Multicultural Education of Children and Adolescents*. Boston: Pearson, 2009, s. 323. ISBN 0-20559-256-2.

⁷⁰ META. Multikulturní výchova. *Inkluzivní škola.cz* [online]. META, o. p. s. [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/multikulturni-vychova.

⁷¹ MOREE, D., a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

osob jako zástupců jednotlivých sociokulturních skupin). Ve vztahu k transkulturnímu konceptu pak ani multikulturní výchova není jen způsobem, jak předávat informace o těch „druhých“ (Vietnamicích, Romech, Ukrajincích, homosexuálech, věřících atd.), ale cestou, jak budovat otevřenost, podporovat pluralistické myšlení a individuální, občanský přístup.⁷² Výhodou transkulturního přístupu je odklon od rizik stereotypizace, která ve vztahu ke kultuře a etnicitě bývá velmi silná, a cílený rozvoj senzitivity vůči rozdílnosti a respektu ke každému jednotlivci. Nevýhodou pak může být určité odvrácení pozornosti od velkých interkulturních konfliktů, které reálně vznikají na celém světě, a od skutečně existujících rozdílů mezi lidmi, kteří nemají příležitost se setkávat. Transkulturalita představuje směr, který vychází z reálných zkušeností a příběhů lidí. Představuje osobnostní přístup, který se namísto jasného škatulkování a zdůrazňování důležitosti kulturního předurčení jednotlivců snaží spíše popisovat způsob, jakým různé kulturní vlivy působí na člověka a spoluvytvářejí jeho identitu.

V pedagogické práci se tento přístup projevuje formulováním cílů tohoto typu:

- naučit se reflektovat vlastní kulturní identitu a její proměny;
- naučit se vnímat kulturní rozdíly v konkrétních situacích;
- prostřednictvím tréninku dokázat řešit tyto situace.⁷³

Také my se kloníme ke kritickému pojmání multikulturalismu a k z něj vycházejícímu transkulturnímu přístupu k multikulturní výchově, neboť je schopen překonat limity a hranice, které naopak pluralistický koncept multikulturalismu a kulturně-standardní přístup k multikulturní výchově vytvořily⁷⁴. Prosazujeme zastřešující koncept multikulturní výchovy zabývající se rasou, kulturou, jazykem, sociálním postavením, pohlavím, zdravotním stavem apod.⁷⁵ Právě v tomto ohledu se nám jeví jako důležité rozšíření konceptu multikulturní výchovy na další formy jinakosti, jež rámcové vzdělávací programy sice naznačují, avšak velmi okrajově jako jiný životní styl a jiné uznávané hodnoty.⁷⁶ Zejména na severoamerickém kontinentě je běžný zastřešující koncept multikulturní výchovy s cílem redukovat diskriminaci, odbourávat předsudky a nabízet rovné podmínky ve vzdělávání studen-

⁷² MOREE, D., a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

⁷³ META. Teoretická východiska MKV. *Inkluzivní škola.cz* [online]. META, o. p. s. [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/teoreticka-vychodiska-mkv. Část tohoto textu je převzata a upravena z MOREE, D., a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

⁷⁴ Více: PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Za hranice multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016. ISBN 978-80-244-4966-1. Zvlášť kapitola: Multikulturalismus v edukačním procesu.

⁷⁵ SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009, s. 33.

⁷⁶ Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 73 [cit. 2. 11. 2014]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/10427_1_1/.

tům bez ohledu na odlišné pohlaví, kulturní prostředí, sociální třídu, náboženské přesvědčení, jazyk či etnicitu.⁷⁷ Není pravdou, že by tento širší koncept multikulturní výchovy neměl v české společnosti opodstatnění,⁷⁸ naopak upozorňuje na rozdíly, které jsou činěny v přístupech k jedincům, jež si zařazujeme do různých skupin, nikoli jen etnických, ale např. sociálních. Také učitelé upozorňují na to, že velmi podstatné jsou pro žáky právě sociální rozdíly: „*To, co kdo má a co kdo nemá*“. Tyto neetnické diference jsou v naší zemi s ohledem na nízký počet národnostních menšin běžnější, nehledě na to, že se odrážejí i v Listině základních práv a svobod, jež je součástí ústavního pořádku České republiky a jež zaručuje základní práva a svobody všem bez rozdílu nejen rasy, barvy pleti, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, ale také bez rozdílu jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, sociálního původu, majetku, rodu nebo jiného postavení.⁷⁹ Toto široké uchopení multikulturní výchovy v České republice dosud není významněji reflektováno. Naopak je předními českými autory prosazováno pojmání multikulturní výchovy jako edukační činnosti zaměřené výhradně na etnickou/národní/rasovou, příp. náboženskou odlišnost,⁸⁰ což v důsledku znamená, že také v praxi je multikulturní výchova tematizována především skrze problematiku romské menšiny, která je vyčleněna jako specifická skupina v intencích pluralistického pojetí multikulturalismu.

Citlivé multikulturní vzdělání ovlivňuje nejen žáky školy, ale celé generace. Pokud majoritní společnost nadále tenduje k negativnímu přijímání odlišnosti svých členů, k přetrvávání diskriminačních či rasistických postojů, pak výchova k multikulturním souvislostem, transkulturnímu dialogu či toleranci odlišnosti selhává. Nezbytným předpokladem efektivního učení je obeznámenost vyučujících s prostým faktem, že mezi vzděláváním a kulturním zázemím vzdělávaných existuje vztah, pokud učitel setrvává v osvojených výukových metodách a technikách, které jsou vhodné pouze pro jednu, nejčastěji majoritní, kulturu i ve třídě žáků s kulturně odlišným zázemím, neuspokojuje tak jejich potřeby a nemůže dosáhnout pedagogického úspěchu.

Mezi ony dovednosti, které umožní učiteli získat respekt a jistou důvěryhodnost, tak aby dosáhl cílů, které jsou mu v rámci multikulturní výchovy předepsány rámcovými vzdělávacími programy (RVP), patří jednak identifikace vlivů, které na žáka působí mimo školní prostředí, jednak reflexe aspektů, které na něj působí ve výchovně vzdělávací instituci,⁸¹ a tedy uvědomění si vlastního vlivu, který na žáka má, a skrze to akceptace odpovědnosti za

⁷⁷ BANKS, J. A., BANKS, C. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010, s. 25. ISBN 978-0-470-48328-2.

⁷⁸ Nachází také mezi českými autory podporu, např. MORVAYOVÁ, P., MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2009, s. 9 [cit. 30. 11. 2021]. ISBN 978-80-86961-86-6. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/pdfs_82.pdf; HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M., a kol. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2005. ISBN 80-86898-22-9; TESAR, F. *Etnické konflikty*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-097-9.

⁷⁹ Srov. *Listina základních práv a svobod* [online]. 16. 12. 1992 [cit. 25. 3. 2016]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.

⁸⁰ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2011, s. 15. ISBN 978-80-7387-502-2.

⁸¹ ZELINA, M. *Výchova tvorivej osobnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1995, s. 44. ISBN 80-223-0173-0.

výchovu budoucích generací. Chinaka Samuel DomNwachukwu poznamenává, že „stejně jako se neočekává, že doktor předepíše léky na nemoc, dokud neprovede dostatečnou diagnostiku, učitel by neměl začít učit, dokud dostatečně neanalyzuje studijní, emocionální a intelektuální schopnosti svých žáků“.⁸² I tvůrci RVP připsali velkou důležitost mezilidským vztahům ve škole, a to nejen mezi žáky navzájem, ale i mezi žáky a učitelem.⁸³ Proto je čím dál patrnější, že jenom tím, že si učitel uvědomí, respektive že je ochoten si uvědomit, „drobnou a nezáměrnou předpojatost ve vlastním chování, může zlepšit prostředí ve třídě“.⁸⁴

Cílem multikulturní výchovy je především rozvíjet porozumění žáků sobě samým a hodnotám své kultury, podpořit jejich integraci v širším multikulturním prostředí při zachování vlastní kulturní identity.⁸⁵ Aby byla multikulturní výchova úspěšná a efektivní, musí prolínat celým výchovným a vzdělávacím prostředím školy, týkat se také mezilidských vztahů ve škole, mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi učiteli a rodinou. Důležité je klima třídy na pozadí širšího školního a společenského prostředí a v neposlední řadě také osobnost učitele a jeho kompetentnost.



PRO ZÁJEMCE

Komunikace s porozuměním⁸⁶

Snadnější komunikace a schopnost porozumění, to jsou argumenty, které zastávají příznivci bilingvního vzdělávání na školách s větší mírou žáků s odlišným rodným jazykem od jazyka majority ve společnosti. Pro vzdělanostní aspirace, rozvoj talentu a životní strategie žáků s tzv. limitovanou znalostí jazyka majority jsou jejich schopnosti získat znalosti a vyjádřit je prostřednictvím tohoto jazyka určující.

Zastánci bilingvního vzdělávání např. dětí migrantů jsou přesvědčeni, že se děti musí nejprve vzdělávat a rozvinout své schopnosti v rodném jazyce, a teprve poté dosahovat jazykových schopností v druhém jazyce, jazyce majority. Bilingvní vzdělávání má ale také své odpůrce, kteří tvrdí, že je i pro děti migrantů a minoritních skupin od počátku vhodnější vzdělávání v jazyce majority, neboť jen v tomto jazyce mohou v budoucnu dosáhnout srovnání a úspěchu s dětmi z majority. Avšak tak i onak je primárním problémem vzdělávání těchto dětí jejich komunikace a porozumění si s učitelem. Nelze popřít fakt, že učitel v takto

⁸² DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 193. ISBN 978-1-60709-685-6.

⁸³ Srov. Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 73–75 [cit. 2. 11. 2014]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/10427_1_1/.

⁸⁴ MANNING, M. L., BARUTH, L. G. *Multicultural Education of Children and Adolescents*. Boston: Pearson, 2009, s. 217. ISBN 0-20559-256-2.

⁸⁵ Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 73 [cit. 2. 11. 2014]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/10427_1_1/.

⁸⁶ Více: PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Za hranice multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016. ISBN 978-80-244-4966-1. Zvlášť kapitola: Jak na to aneb cesta k inkluzi.

jazykově diverzifikované třídě může dosáhnout pedagogického úspěchu a znalostního přírůstku u svých žáků pouze za předpokladu, že chápe problémy, silné i slabé stránky, překážky v učení, individuální charakteristiky svých žáků. K tomuto pochopení žáků se znalostí jazyka majority jako jejich druhého jazyka vede pedagoga pouze jeho vlastní bilingvní vzdělání a znalost jazyka všech jeho žáků. Manning a Baruth jdou ještě dál, když za efektivní považují také zvládnutí neverbální komunikace mezi žáky učitelem a pochopení neverbálního chování žáků za odstranění často vážných nedorozumění vedoucích k vzájemnému vyčerpání a frustraci.⁸⁷ Samozřejmě ne vždy jsou bilingvně schopní a citliví učitelé po ruce. Naopak pedagogové v řadě případů očekávají od žáků z kulturně a jazykově odlišného prostředí, že si v krátké době osvojí schopnosti komunikace v jazyce majority a to jak na verbální, tak neverbální úrovni. Tedy, když nabudou schopností a dovedností pohybovat se a reagovat v bikulturním prostředí bikulturně, projevují zájem o učivo způsobem jako žáci z majority, nevyrušují v momentech, které se učiteli jeví jako nevhodné, řídí se nepsanými pravidly majority ve třídě apod. Pokud by se však také pedagog naučil chovat bikulturně v bikulturním prostředí své třídy, dosáhl by edukačních cílů daleko snáz.

Samozřejmě popisem důležitosti fungujících vztahů mezi učitelem a žáky se v minulosti zabývali mnozí,⁸⁸ za všechny jmenujme alespoň Wilhelma Diltheye, který popsal výchovu jako „vztah plný napětí, společně sdílených zájmů, respektu, úcty a oddanosti“,⁸⁹ nebo Martina Bubera,⁹⁰ jenž spatřuje smysl výchovy ve vymezení osobní odpovědnosti za nám přidělený okruh života. Přitom je třeba neopomíjet vliv světa, tedy přírody a společnosti, na výchovu. Edukační proces lze podle Bubera pojmut jako dialog Já vychovatele, Ty vychovávaného a světa, dialog, který má „poskytnout znalosti a zároveň změnit osobnost a perspektivy jak učitele, tak i žáka“.⁹¹

SHRNUTÍ KAPITOLY



Kulturně-standardní přístup vychází z předpokladu, že sociokulturní – tedy etnické, národnostní a další skupiny – mají specifické znaky, které vytvářejí rozdíly a zapříčiňují nedorozumění v interkulturních kontaktech (setkáních). Tento přístup je založen na přesvědčení, že pro zlepšení vzájemných interkulturních vztahů je nutné tyto rozdíly pochopit a

⁸⁷ MANNING, M. L., BARUTH, L. G. *Multicultural Education of Children and Adolescents*. Boston: Pearson, 2009, s. 328. ISBN 0-20559-256-2.

⁸⁸ Srov. PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Filozofická antropologie* In CICHÁ, M. *Integrální antropologie*. Praha: Triton, 2014b, s. 327–338. ISBN 978-80-7387-816-0.

⁸⁹ PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2000, s. 190. ISBN 80-246-0076-5.

⁹⁰ BUBER, M. *Problém člověka*. Praha: Kalich, 1997. ISBN 80-7017-109-X.

⁹¹ DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 166. ISBN 978-1-60709-685-6.

naučit se je respektovat, adekvátně na ně reagovat a efektivně s nimi zacházet. MKV v tomto pojetí operuje především s pojmem sociokulturní skupiny, jež mají jasně danou charakteristiku, která se dá popsat a předat studentům.

Kulturně-standardní přístup pro nás buduje systém kategorií. Tímto dochází často k vytváření stereotypů namísto bourání prvotního strachu. Jedním z dalších nebezpečí, která tento přístup přináší, je také přílišné zdůrazňování rozdílů mezi skupinami. Ve snaze vysvětlit rozdílnost jednání se tento přístup až nadbytečně věnuje představování a popisu skupinových odlišností, které mohou vyvolat spíše pocit nedůvěry než vzájemného porozumění.

Transkulturní přístup problematizuje kulturněstandardní přístup a překračuje jeho limity. Namísto popisu jednotlivých sociokulturních skupin začíná přemýšlením o příčinách a hranicích odlišností každého z nás. Transkulturní přístup tak odstupuje od uvažování v kategoriích a hovoří o zkušenostech jednotlivce (jeho kultuře), které se projevují při vzájemném setkání s druhým jako kulturní rozdíl.

Důraz je kladen na jedinečnost každého člověka, která je formována jeho osobními zkušenostmi a prostředím, ve kterém žije (oproti předchozímu vnímání osob jako zástupců jednotlivých sociokulturních skupin). Ve vztahu k transkulturnímu konceptu pak ani multikulturní výchova není jen způsobem, jak předávat informace o těch „druhých“ (Vietnamicích, Romech, Ukrajincích, homosexuálech, věřících atd.), ale cestou, jak budovat otevřenost, podporovat pluralistické myšlení a individuální, občanský přístup.

Citlivé multikulturní vzdělání ovlivňuje nejen žáky školy, ale celé generace.

Cílem multikulturní výchovy je především rozvíjet porozumění žáků sobě samým a hodnotám své kultury, podpořit jejich integraci v širším multikulturním prostředí při zachování vlastní kulturní identity.



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Jaké by multikulturní vzdělávání mělo být?

Shrňte na jednu stránku doporučení, která byste pedagogům realizujícím MKV sami navrhli. Své návrhy – doporučení zašlete mentorovi mailem.

1.5 Interkulturní senzitivita

Při setkání s druhým člověkem, který se od nás v některých oblastech hodně liší, musíme udělat mnoho životních rozhodnutí. To první a zásadní je, zda jsme ochotni připustit, že jeho pohled na danou věc, systém hodnot, zvyky a rituály i představa o tom, co je a co není normální, se mohou zásadně lišit od našich a že je tato odlišnost legitimní. Když používáme slova jako rituály nebo hodnoty, nemyslíme tím žádné velké věci, ale drobnosti z každodenních interakcí: je pro nás přijatelné, že naše kolegyně nosí na hlavě šátek, nebo jí v hloubi duše kvůli tomu opovrhujeme, protože to se přece nedělá a je to nesmysl? Věříme svému studentovi, kterému zemřela babička, že potřebuje na pohřební obřady týden volna, nebo jsme přesvědčeni o tom, že si vymýšlí, protože na pohřeb přece stačí jeden den? A tak dále. Jedná se právě o tyto drobné interakce a o základní postoj k nim a k jejich posuzování. Ochota připustit, že náš pohled na svět je jen jedním z mnoha, a přitom nikoli ten určující, se nazývá interkulturní senzitivita. Jedná se opět o oblast, kterou různí autoři nazývali a zkoumali rozličně. Každopádně ale panuje shoda v tom, že při setkání s kulturní odlišností je potřeba nejen dobrá vůle, ale i osobní reflektovaná zkušenost a ochota nahlédnout realitu z jiného úhlu pohledu. Otázkou samozřejmě zůstává, jak se tomuto umění lze v životě naučit a co z toho potřebuje pedagog ke své práci. Než položíme konkrétní otázky, rádi bychom upozornili na to, že existují dvě oblasti, které je v této souvislosti vhodné reflektovat. Jednak to, jaké vlastní zkušenosti s danou problematikou máme (tj. které konkrétní zkušenosti se mi vybaví, které konkrétní zkušenosti u mě osobně fungují jako zdroj inspirace nebo třeba obav), a dále pak, jakým způsobem s těmito osobními zkušenostmi zacházíme.⁹²

Multikulturní přístup ve vzdělávání by tak měl především zdůrazňovat to, co ve společnosti rozšiřuje rovnost a spravedlnost, a v tomto pojetí, i když jej není lehké ve vzdělávání naplňovat, může společnosti přinést více výhod než zklamání.⁹³ Ztotožňujeme se s pojetím multikulturní výchovy J. A. Bankse a C. A. M. Banksové⁹⁴ jako ideje založené na tom, že všichni žáci bez ohledu na to, do jaké skupiny patří, ať již je rozdělíme dle genderu, etnicity, rasy, kultury, jazyka, sociální třídy, náboženství nebo výjimečnosti, by ve škole měli zažívat rovnost ve vzdělávání, tedy jako myšlenky založené na eliminaci toho, že někteří žáci mají na základě určitých zvláštních (převážně vnějších) charakteristik větší šanci zažívat úspěch než jiní.

Jak jsme popsali výše, ústřední roli v zajištění průniku multikulturalismu do škol, má na svých bedrech učitel. Právě pedagog je zodpovědný například za zajištění kulturně různorodých, nediskriminujících a účelně vybraných učebních pomůcek, včetně učebnic. Je třeba

⁹² Převzato z: META. Teoretická východiska MKV. *Inkluzivní škola.cz* [online]. META, o. p. s. [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/teoreticka-vychodiska-mkv.

⁹³ SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009, s. 229.

⁹⁴ BANKS, J. A., BANKS, C. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010, s. 25)

vyvarovat se v materiálech používaných v hodinách i mimo ně těch, které by byly předpokládány, zkrslující či přímo rasisticky orientované.⁹⁵ Je na učitelích, zdali se vystříhá užití učebnic, které prezentují stereotypní představy o minoritních skupinách, nebo jejich členy v ponižujících souvislostech či ve špatném světle. Donedávna bylo běžné zobrazovat typickou rodinu jako nukleární rodinu dvou rodičů různého pohlaví a bílé barvy kůže s maximálně dvěma dětmi, žijící v rodinném domku na předměstí. Učitelé žáků z diverzitého kulturního prostředí užívající podobných zobrazení v příbězích či příkladech budou od svých žáků marně čekat porozumění prostředí, s nímž se většina z nich nebude s to ztotožnit. Citliví učitelé naopak využijí pomůcek, které by zobrazovaly kulturně různorodé rodiny, v plnohodnotných rolích, třebaže by její členové nebyli součástí mainstreamové společnosti.

Zohlednění multikulturního přístupu ve výuce neznámá na dané škole realizovat jednorázový projekt s multikulturní problematikou či multikulturní týden, ani zavedení multikulturní výchovy jako předmětu, byť tuto představu mnoho učitelů sdílí. Ve shodě s Manningem a Barthem (2009, s. 330) musíme konstatovat, že takovéto přístupy k multikulturnímu vzdělávání nikdy nefungovaly a fungovat nebudou, protože pouhé povědomí o různorodosti lidských skupin ve škole i mimo ni naprosto neznámá akceptaci jedinců z těchto minoritních skupin naší mládeže, ani zvýšení tolerance jejich odlišností v naší společnosti, natož naučení se respektu k nim. Dobře míněné programy s multikulturní problematikou tak vedou jen k banálním, kosmetickým edukačním cílům. Multikulturní vzdělávání by se mělo zaměřit na celou bohatou škálu aktivit v rámci výchovy a vzdělávání dětí a mládeže.

Pokud se nezmění předsudečné chování vůči minoritám a jejich stereotypní vnímání u všech pedagogů i školního personálu, a celá škola nepostaví svou novou podobu na toleranci a respektu k lidské různorodosti a budování proinkluzivního společenství, pak se multikulturní výchova nikdy neseťká s pochopením ani na škole ani mimo ni. Pedagog nemůže mít dvě tváře, jednu ve třídě a druhou za dveřmi školy (čehož si jsou sami pedagogové povšechně vědomi a refletovali to také v našem výzkumném šetření). Úspěch multikulturních vzdělávacích programů tkví také v zapojení rodičů dětí, jejich rodin a komunit do výchovně-vzdělávacího procesu. Přijetí často bikulturního zázemí žáků formou i mimoškolní spolupráce pedagoga s jejich rodinami hraje v nabytí důvěryhodnosti učitele pro jeho žáky i jejich komunity významnou roli. Tuto funkci na školách stále více zastávají zejména sociální pedagogové.

Třebaže k získání důvěry musí pedagogové překonat řadu kulturních bariér, komunikačních odlišností a úsilí o ni učitelům zabere čas a vynaložená snaha energii, přesto ve výsledku více získají, než ztratí. Vnímaví pedagogové, tedy ti, kteří disponují schopností rozumět a porozumět svým žákům, jsou citliví k jejich odlišnostem, si toho jsou vědomi a své úsilí berou jako naplnění společenského závazku svého povolání.

⁹⁵ Srov. PREISSOVÁ KREJČÍ, A., MÁČALOVÁ, J. Limity českého pojetí multikulturní výchovy. *Sociální pedagogika*, 2014, roč. 2, č. 2, s. 67–69. ISSN 1805-8825.

Paul Freire (1986) ve svém díle *Pedagogika utlačených* naznačil způsoby, jimiž pedagogové i např. sociální pedagogové mohou posílit a osvobodit lidi utlačované politickými, hospodářskými, sociálními nebo ideologickými mocenskými strukturami.⁹⁶ A tedy předejít budoucímu sociálnímu konfliktu mezi příslušníky marginalizovaných skupin a majoritou. Ač z hlediska makroperspektivy vede interkulturní soužití ke konfliktu, boji a násilí mezi skupinami, které často stojí proti sobě, zápasí spolu, vzájemně se ovlivňují nebo se cítí být ohroženy, přesto z hlediska individuální zkušenosti, malých interakcí můžeme v každodenním životě leccos změnit. „Můžeme ovlivnit ten kousek světa, s kterým jsme propojeni, díky tomu, že změním svůj náhled, své interakce, zkrátka sebe sama. Když dobře zvládneme pomoci konkrétním imigrantům najít jejich identitu, nestanou se z nich radikálové, ale budou důležitou součástí společnosti. Když se podaří dětem ve škole ukázat, že ve skupině lze fungovat, aniž by byl někdo vylučován, získají důležitou citlivost pro procesy vyloučení a dokážou jim jednou zabránit“.⁹⁷

Pro naše téma je zásadní výchovně vzdělávací proces ve vztahu k sociálně znevýhodněným, kterými jsou např. romské děti, děti cizinců apod. Chceme-li zkvalitnit život lidem se sociálním znevýhodněním, je nezbytné pracovat také s většinovou společností. V tomto směru se zdá přirozené rozvíjet multikulturní výchovu na českých školách. Žáci a jejich vyučující se s vyloučenými či jinak sociálně oslabenými skupinami – např. běženci, imigranti, etnickými menšinami, drogově závislými aj. – setkávají osobně či prostřednictvím přenesené zkušenosti skrze své rodiče či média stále častěji.⁹⁸ Jana Němečková⁹⁹ se v minulosti věnovala sledování, analýze a vyhodnocení vztahů, názorů, pocitů a chování neromských dětí k Romům. Z výsledků jejích šetření plyne, že žáci vykazují značné množství předsudků a stereotypních názorů na romské etnikum. Obdobně náš předcházející výzkum realizovaný v letech 2011–2012, který byl zaměřen na zjištění hodnot a postojů žáků středních škol ve vztahu k odlišné etnicitě a kultuře, prokázal názory dospívajících hraničící s xenofobií a rasismem, kdy mezi adolescenty zcela převažovalo negativní smýšlení o populaci romského etnika.¹⁰⁰

SHRUTÍ KAPITOLY



Ochota připustit, že náš pohled na svět je jen jedním z mnoha, a přitom nikoli ten určující, se nazývá interkulturní senzitivita. Při setkání s kulturní odlišností je potřeba nejen

⁹⁶ JANEBOVÁ, R. *Kritická sociální práce*. Praha: Gaudeamus, 2014, s. 71. ISBN 978-961-6569-28-6.

⁹⁷ MOREE, D. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015, s. 21. ISBN 978-80-262-0915-7.

⁹⁸ HRDÁ, M., ŠÍP, R., a kol. *Identita v sociálně pedagogickém výzkumu. Role napětí, změn a začlenění*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 7. ISBN 978-80-210-5761-6.

⁹⁹ NĚMEČKOVÁ, J. Rom očima dětí. In GULOVÁ, L., a kol. *Aktivizace sociálně znevýhodněných skupin v pedagogické praxi a výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 164. ISBN 978-80-210-6030-2.

¹⁰⁰ PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M., GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, s. 210. ISBN 978-80-244-3287-8.

dobrá vůle, ale i osobní reflektovaná zkušenost a ochota nahlédnout realitu z jiného úhlu pohledu.

Multikulturní přístup ve vzdělávání by tak měl především zdůrazňovat to, co ve společnosti rozšiřuje rovnost a spravedlnost, a v tomto pojetí, i když jej není lehké ve vzdělávání naplňovat, může společnosti přinést více výhod než zklamání.

MKV je založena na myšlence, že by všichni žáci bez ohledu na to, do jaké skupiny patří, ať již je rozdělíme dle genderu, etnicity, rasy, kultury, jazyka, sociální třídy, náboženství nebo výjimečnosti, ve škole měli zažívat rovnost ve vzdělávání, tedy bychom ve škole měli eliminovat to, co způsobuje, že někteří žáci mají na základě určitých zvláštních (převážně vnějších) charakteristik větší šanci zažívat úspěch než jiní.

Je na učitelích, zdali se vystríhají užití učebnic, které prezentují stereotypní představy o minoritních skupinách, nebo jejich členy v ponižujících souvislostech či ve špatném světle. Citliví učitelé využijí pomůcek, které zobrazují např. kulturně různorodé rodiny, v plnohodnotných rolích, třebaže by její členové nebyli součástí mainstreamové společnosti.

Vnímaví pedagogové disponují schopností rozumět a porozumět svým žákům, jsou citliví k jejich odlišnostem a jsou si toho vědomi a své úsilí berou jako naplnění společenského závazku svého povolání.

1.6 Multikulturní výchova v praxi

Čerpajíc z výše uvedených výzkumů, v kontextu výše popsání teorie a po mnoha realizacích multikulturních workshopů na různých typech škol jsme došli ke zjištění, že na počátku jakékoli spolupráce není pro žáky téma multikulturní výchovy nějak zvlášť atraktivní.¹⁰¹ Často si nedokážou pod tímto souslovím představit nic bližšího, nebo mají jen mlhavou představu podpory vzájemného soužití různých národů. U některých aktivit, kde bylo cíle dosáhnout empatie, vzhledu do situace migrantů či příslušníků menšin bylo zřejmé, že žáci tímto způsobem nikdy nepřemýšleli, že se sami nikdy nedostali do situace, kdy by se cítili nějak výrazně jiní vůči okolí.

U starších žáků a studentů středních škol bylo ovšem zároveň často patrné, že mají (na základě rodinného zázemí či médií) jasno v názoru např. na Romy nebo vyznavače islámu. Zvláště někteří žáci pak následně velmi citlivě reagovali na fakt, že lektori v rámci aktivit obhajovali určité hodnoty, založené většinou na toleranci a uznání jinakosti. V evaluacích

¹⁰¹ Problematiku vysvětlenou v širším kontextu naleznete: PREISSOVÁ KREJČÍ, A. – ŠOTOLA, J. (eds.). *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3140-6.

se poté vyjadřovali v tom smyslu, že měli pocit, že jsou manipulováni do určitých postojů, se kterými nejsou ztotožnění. Hlavní otázkou (sebe)kritické multikulturní výchovy tedy je, jakými cestami přivést žáky k nahlédnutí svých postojů a k pochopení, že některé z nich mohou být xenofobní. Pět následujících principů představuje podle nás předpoklad pro splnění tohoto cíle:

1. Aktivizační metody výuky

Vzhledem k cílům, jaké má multikulturní výchova naplňovat ve vztahu k postojům a kompetencím, je klasická frontální výuka spíše nevhodná. To ovšem neznamená, že hodiny multikulturní výchovy jsou pro žáky časem, kdy si jen hrají a učitel pak následně nemá možnost zkontrolovat dosažení cíle realizovaných aktivit. Je jen otázkou způsobu průběžného a následného hodnocení, které by mělo např. vycházet z míry zapojení žáků. Při realizaci protipředsudkových workshopů jsme vycházeli ze zásady, že nejen obsah, ale i forma práce jsou nástrojem, jak podpořit přijetí cílů výuky žáky. Konkrétně to znamená, že práce ve dvojicích nebo skupinách (jejichž složení jsme určovali my, často za vyjádřeného nesouhlasu některých členů třídního kolektivu) již je praktickým nácvikem kooperace, tolerance a empatie jako důležitých hodnot multikulturní výchovy. Forma práce by měla vždy povzbuzovat schopnost žáků artikulovat vlastní názory, nebo myšlenky, ke kterým dospěli při plnění zadání. Zároveň platí, že jednotlivé aktivity jsou pestré co do způsobu realizace, takže by měly alespoň část žáků zaujmout. Z naší zkušenosti vyplývá, že workshopy se setkaly úspěchem v těch třídách a školách, kde jsou žáci na aktivizační metody práce ze strany pedagogů zvyklí a kde celá atmosféra školy podporuje participaci žáků na vzdělávacím procesu.

2. Realizace workshopů vychází z reality třídy

Riziko nezájmu o témata soužití mezi lidmi různých národností je nutné překonat tím, že východiskem multikulturních workshopů je samotná třída, ve které žáci tráví nejvíce svého času. I v rámci třídního kolektivu, který je tvořen žáky pouze české národnosti, je možné demonstrovat hlavní pravidla multikulturní společnosti: rozdílnost, jinakost (ve vlastnostech, preferencích atd.), na kterou je třeba reagovat tolerancí a empatií; potřebou vzájemné kooperace, prevence vzniku konfliktů. Třídní kolektiv tak v tomto pojetí představuje jakousi laboratoř vztahů, ve které se jeho členové učí vzájemně spolu vycházet a často i spolupracovat, přičemž i tento aspekt má ve workshopech nezastupitelné místo.

3. Znalosti a zkušenosti žáků jsou výchozím bodem

Při realizaci aktivit je nutné průběžně zjišťovat vědomosti a názory žáků na oblast, které chceme věnovat pozornost. Zvláště na základní škole je rozhled žáků poměrně malý, multikulturní problematika je pro ně často složitá a zatížená mnoha neznámými pojmy (např. etnicita), nebo pojmy, jejichž význam znají, které se ovšem v rámci multikulturní výchovy

tematizují odlišným způsobem (např. kultura). V rámci aktivizačních metod výuky je třeba stavět na zapojení jejich vlastního rozhledu a zkušeností, které jsou většinou založeny na cestování, zkušeností z médií nebo méně často na tom, že se potkali se spolužákem-cizincem. Ačkoli mohou být způsoby jejich prezentace vlastních nebo zprostředkovaných názorů zjednodušující či nepřesné, je třeba je vnímat jako příspěvek žáků, který pedagogovi umožňuje již předem připravenou aktivitu proměňovat a doplňovat s ohledem na myšlenkové zázemí žáků. V tomto směru je též důležité posilovat prostor pro vzájemné naslouchání žáků navzájem. Na středních školách je již možné počítat s komplexnějším pohledem na svět, zároveň je třeba vyčlenit větší prostor pro diskuzi, která je založena na tříbení argumentů s humanistickým podtextem (častá témata diskuzí: „meze tolerance“, „jinakost není automaticky ohrožení“ atd.). Ze strany pedagoga je nutností sledovat aktuální trendy doma i v zahraničí, které formují uvažování žáků o světě (sociální vyloučení, interetnické konflikty, terorismus apod.).

4. Zásadní je prožitek žáků

Nemalá část aktivit multikulturních workshopů je založena na přímém, nebo zprostředkovaném prožitku. Zprostředkovanými prožitky míníme všechny situace, ve kterých byl žák konfrontován s jinakostí v nejširším slova smyslu a které tudíž formovaly jeho náhled na svět; zprostředkovanými jsou proto, že při hodině ve škole se objevují pouze „virtuálně“ ve vyprávění nebo jiných aktivitách. Jejich specifikem je, že jejich vyznění může být proti smyslu soužití, proti toleranci – pak je nutné je nepopírat, ale akceptovat přímou životní zkušenost toho, kdo svůj zážitek sděluje. Přímý prožitek je pak to, co zažijí žáci přímo v hodině. Od pestré životní zkušenosti se liší tím, že je pedagogem řízený, tj. zaměřený na rozvinutí určitých emocionálních obsahů (což může být některé jedince z třídního kolektivu problém). Cílem tohoto řízeného prožitku je rozvinout pluralitu možných perspektiv, jako doplněk situací prezentovaných žáky; dospívající jedinci se ve svých životech velmi málo dostávají do situací, ve kterých by byli menšinou a proto je tato simulace potřebná pro rozvoj empatie s někým, kdo žije v odlišném sociálním nebo kulturním kontextu.

5. Role příběhu

Mnohem vhodnější cestou, jak přiblížit jinakost, jsou příběhy. Oproti schematickému podávání informací o jiných kulturách má vhodný příběh několik zásadních výhod:

- Zaujme – zde samozřejmě záleží na konkrétní zápletce a dějové linii, ale žáci jsou ve své každodennosti obklopeni příběhy, nebo alespoň střípky příběhů;
- Dokáže zajímavým způsobem zprostředkovat jinakost – exotika je poměrně častou součástí některých příběhů, kteří mladí lidé recipují, je tedy snadné formou vyprávění poukázat na odlišnosti v životním způsobu, vnímání atd.;

- Identifikace posluchače s hrdinou – ať už se jedná o skutečný příběh, nebo o fiktivního hrdinu, kvalitní vyprávění povzbuzuje schopnost vžít se do role druhého.

V každém případě je příběh v hodinách multikulturní výchovy vhodným nástrojem, jak podnítit v účastnících schopnost nahlížet na svět kolem sebe očima někoho jiného, kdo nesdílí podobnou životní zkušenost.

PRO ZÁJEMCE



Zkušenosti z praxe

Na počátku našeho působení v prevenci rasismu a xenofobie na ZŠ a SŠ tří moravských krajů pomocí protipředsudkových workshopů stálo úsilí zmapovat terén přijímání námi nabízených témat, a to jak u učitelů, předně výchovných poradců a metodiků prevence, tak u žáků a žákyň. Práce s lidskými emocemi, myšlením, prožíváním a chováním je velmi náročná a vyžaduje rozsáhlou míru zkušenosti a rozsáhlý soubor edukačních kompetencí edukátora. Kritické protipředsudkové vzdělávání, jehož součástí by výchova k multikulturalismu a pluralismu měla být, může být postaveno jen na kritickém protipředsudečném myšlení edukátorů, kteří multikulturní výchovu realizují.

Právě při spolupráci s edukátory jsme se na různých typech škol i v různých okresech či krajích v ČR setkali s až neuvěřitelně odlišnými názory na potřebu prevence xenofobního způsobu uvažování a rasismu. Přičemž nás překvapily názory edukátorů z oblastí, kde se cizinci vyskytovali jen mimořádně, tedy z lokalit homogenně českých. Dalším absurdním neduhem našich edukátorů bylo zaměňování jinakosti cizinců s jinakostí našich byt' etnicky odlišných spoluobčanů.

Postupně jsme realizovali multikulturní workshopy na nejrůznějších typech škol: základních školách ve městech i na venkově, středních školách výběrových – gymnáziích, středních školách odborných, zaměřených na technologické dovednosti svých studentů, a také středních školách praktických, zaměřených na vyučení svých studentů v dílčích manuálních oborech s maturitou. Setkávali jsme se s rozdílným vnímáním potřebnosti otvírání výše hodnocených témat jak u žáků a žákyň, tak u pedagogů. Nebylo výjimkou, když tolerance vůči cizincům, případně romské minoritě, byla žáky a žákyněmi odmítána jako absurdní. Mezi nejkrizovější momenty patřila situace, kdy nám jedna studentka veřejně oznala, že se na ní příslušníci romské menšiny dopustili sexuálního násilí, nebylo možno tuto informaci přejít. Zvláště v Olomouckém a Moravskoslezském kraji naši lektori odolávali směsici zážitků zprostředkovanou žáky a žákyněmi vyšších ročníků středních škol s romskou minoritou, kdy na naše podněty, které měly usilovat o odstranění stereotypního myšlení a nesprávné generalizace, útočili svými příběhy, které byly osobní a dostatečně odolné vůči našim pokusům o negaci jejich stereotypizace. Ve Zlínském kraji se do podobného světla dostala vietnamská menšina.

Dalším rizikovým faktorem v realizaci multikulturních workshopů byla samotná přítomnost příslušníků kulturních i etnických minorit v řadách zúčastněných třídních kolektivů. Tento se ale pravidelně dařilo využít v náš prospěch a dosáhnout přátelské atmosféry v kolektivu přirozenou cestou.

Všechna výše nastíněná rizika se dají zvládnout důkladnou přípravou na práci s žákovským kolektivem a přípravou lektorů na krizové situace, například pomocí psychologické supervize. Vyplatila se nám metoda náslechu a opakovaného působení na daný třídní kolektiv. Odsuzování názorů žáků a žákyň a kritika jejich postojů nám k jejich změně zavřela dveře.

Nepřekonatelný problém nás čekal tam, kde jsme na něj byli nejméně připraveni. Nejsmutnější setkání nastalo na jedné střední škole v moravskoslezském kraji, kde jsme po přípravě školy na realizaci projektu přistoupili k osobnímu setkání s managementem školy. Tento se projevil jako nevstřícný a naše setkání se změnilo v seminář, kdy nás vedení školy školilo o nepotřebnosti protipředsudkového chování, prevenci rasismu a posléze také celého rámcového vzdělávacího programu. Ředitel školy zpochybnil existenci holocaustu a projevoval zcela veřejně ultrapravicové, rasistické postoje nejen proti romské minoritě, ale předně proti cizincům na našem území a stoupencům islámu. Bohužel jsme tento „vzdělávací seminář“ neměli možnost zaznamenat. Z toho důvodu jsme ustoupili od podání trestního oznámení. Projekt na škole samozřejmě nebylo možné realizovat. Z podobného školního prostředí pak pravděpodobně vychází studentky a studenti, kteří se na vysoké škole při přednášce o sociálním vyloučení jsou s to zvednout se vprostřed profesora projevu se slovy: „Na vysoké škole se přece o Romech nebudeme bavit!“ a odejít středem sálu, což je zkušenost, která se stala jedné kolegyni z Brna.

Tento rizikový faktor, a sice: naprosté hodnotové a postoje profesní selhání pedagoga, v tomto případě dokonce z managementu školy, nelze dle našeho názoru zpracovat jinak než trestně-právně, a proto není v našich silách se s ním vyrovnat.

Multikulturní výchovu lze zařadit téměř do všech předmětů na základních a středních školách. Učební osnovy, které dříve taxativně vymezovaly základní učivo, postupně ztratily na významu, při současném akcentu na tvorbu vlastních školních vzdělávacích programů. Tato „volnost“ dala učitelům velkou šanci realizovat multikulturní výchovu více, než tomu bylo dosud. Současně tím ale vzniklo riziko, že nebude realizována ani v takové míře, jakou v minulosti „předepisovaly“ osnovy. Je velmi pravděpodobné, že výuka jednoho učitele zahrnuje prvky systematické multikulturní výchovy, zatímco jiný učitel ji ne-realizuje prakticky vůbec. Stejně tak je zřejmé, že každý učitel, který multikulturní výchovu zahrnuje do své výuky, tak činí v míře, kterou on sám uznal za vhodnou, a že i její obsah je zcela libovolný. Dostat do povědomí učitelů potřebu multikulturně vyučovat, jinými slovy, přimět je k tomu, aby „multikulturně uvažovali“, se proto nyní jeví jako ten nejnaléhavější úkol.

SHRNUTÍ KAPITOLY



Hlavní otázkou (sebe)kritické multikulturní výchovy tedy je, jakými cestami přivést žáky k nahlédnutí svých postojů a k pochopení, že některé z nich mohou být xenofobní. Pět následujících principů představuje základní předpoklady pro splnění tohoto cíle:

- Aktivizační metody výuky;
- Realizace workshopů musí vycházet z reality třídy;
- Výchozím bodem je reflexe znalostí a zkušeností žáků;
- Zásadní je prožitek žáků;
- Role příběhu či biografie ve výuce.

Právě příběh je v hodinách multikulturní výchovy vhodným nástrojem, jak podnítit v účastnících schopnost nahlížet na svět kolem sebe očima někoho jiného, kdo nesdílí podobnou životní zkušenost.

2 DOPADY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY (ETNICITA, TŘÍDA, GENDER)



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

V následující kapitole si přiblížíme nejčastější aspekty lidské různorodosti v naší společnosti.

Níže nabízíme základní přehled vzorců chování vedoucích k nerovnosti ve společnosti a diskriminaci na základě etnicity (rasy), tedy původu, pohlaví, sociálně-ekonomického statusu a zdravotního postižení. Jsme totiž přesvědčeni, že by se multikulturní vzdělávání mělo zabývat předně nejnovějšími teoretickými pohledy na rasu, jazyk, kulturu, třídu, pohlaví a zdravotní postižení. Škola (jako instituce) odráží obecné vzorce společenské diskriminace, z toho důvodu by učitelé měli být schopni tyto rozkrýt a přimět žáky k přehodnocení jejich pohledu na jednotlivé diskriminované skupiny na základě nových poznatků, osobních zkušeností, vcítění, tolerance a solidarity.

Cílem multikulturního vzdělávání je redukce diskriminace vůči znevýhodňovaným menšinám, závislá do značné míry na odbourání předsudků a transformaci škol v instituce nabízející rovné podmínky ve vzdělávání studentům obou pohlaví, z různorodého kulturního prostředí, sociální třídy, náboženského přesvědčení, jazykových i etnických skupin.

K prostudování této kapitoly budete potřebovat více než čtyři vyučovací hodiny, ale věříme, že vynaložený čas vám přinese nejen poučení, ale také vhled do problematiky, jak přistoupit k multikulturní výchově a co jsou její priority.



CÍLE KAPITOLY

- Objasníme postupy, jak vychovávat žáky a žákyně k toleranci odlišnosti.
- Deskripce nerovnosti vyplývající ze sociálně-ekonomického statusu.
- Deskripce nerovnosti na základě genderu a sexuální orientace.
- Deskripce nerovného přístupu k lidem se zdravotním postižením.
- Přehodnocení pohledu na jednotlivé diskriminované skupiny obyvatel.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Rasa, etnicita, kultura, menšina, gender, sociálně-ekonomická třída, zdravotní postižení, sexualita, rovnost, pluralismus, solidarita, rasismus, vyloučení, sexismus, předsudek, diskriminace, sexuální orientace, sexuální chování, queer teorie, pohlaví, identita, feminismus, Gender pay gap, nerovné odměňování, zdravotně postižená osoba, rovný přístup ke vzdělávání, handicap, nulové odmítnutí, antidiskriminační opatření, co nejméně omezující prostředí, vzdělávání, kvalifikace, inkluze

2.1 Výchova k toleranci (nejen etnické) odlišnosti¹⁰²

Různorodost nespočívá jen v tom, že se odlišujeme (rádoby) rasově, etnicky, kulturně, ale podle anglosaské, respektive americké tradice, také v ostatních případech zřejmě odlišnosti od standardů většinové populace. Můžeme patřit k sexuální minoritě, nebo s námi může být jednáno nerovně na základě našeho genderu. Nerovné podmínky ve společnosti se nás mohou týkat také ve vztahu k sociálně-ekonomické třídě, k náboženskému vyznání, k fyzické odlišnosti vyplývající např. z našeho zdravotního postižení, ale také ve vztahu k rozdílnému životnímu stylu, respektive k původu a s tím souvisejícím zvykům odvíjejících se např. z rozdílu mezi venkovem a městem apod.

V multikulturní výchově jde předně o upřednostnění takových hodnot, které vedou k sociálně spravedlivé společnosti a sociálně spravedlivému vzdělávání. Na rozdíl od české společnosti má multikulturní vzdělávání poměrně dlouhodobou tradici např. ve společnosti americké. Američtí odborníci vidí nejčastěji dimenze multikulturní výchovy v širokém kontextu tvorby sociálně spravedlivé společnosti. Tak např. J. A. Banks, C. A. McGee Banksová soudí, že bychom měli žáky vychovávat k tomu, aby byli všímavými, morálními, starostlivými a aktivními občany vedenými k odpovědnosti za sociální spravedlnost v tomto neklidném světě. Díky své odlišné historické zkušenosti spatřují cíle multikulturního vzdělávání v jasnějších konturách než většina z nás. Není bez zajímavosti, že se v roce 2005 téměř třetina Američanů považovala za příslušníky nějaké etnické nebo rasové minority, přičemž se odhaduje, že v roce 2050 to bude téměř polovina z obyvatel USA.

Měli bychom být velmi opatrní, abychom skrze povrchní chápání kultury a její odlišnosti na základě etnicity, nezamlžovali hlavní cíle soudobé výchovy jako celku. Občanská společnost založená na hodnotách pluralismu, rovnosti a solidarity není v České republice zdaleka přijímanou natož žitou skutečností.

Nový pohled na různorodost v moderní společnosti odkrývá hned několik výrazných problémů, před nimiž častokrát zavíráme oči. Správně vedená multikulturní výchova by nám je měla pomoci otevřít. Dle Christine E. Sleeter a Carl A. Granta jsou učitelé odpovědní za výsledky výchovy a vzdělávání u svých žáků a to napříč rozdíly, které mezi nimi

¹⁰² Podrobněji: PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. ISBN 978-80-244-4134-4. Pro potřeby těchto studijních opor byl text revidován a zkrácen.

jsou (zahrnující např. schopnost učit se, gender, etnické, rasové či rodinné pozadí včetně dosaženého vzdělání jejich rodičů). Všechny tyto okolnosti činí z jednotlivých žáků osoby nějak výjimečné nebo kulturně odlišné. Snažíme-li se je všechny dostatečně připravit na uplatnění v jejich budoucích profesích a chceme-li, aby se dokázali zapojit do „mainstreamové“ společnosti, je pro nás multikulturní výchova tou složkou jejich vzdělávání, která nám otevírá cestu k těmto cílům.

Žáci, kteří se – ovlivnění kulturou, z níž pochází – od většiny nějak odlišují (např. jazykovými kompetencemi, rozdílnou schopností učit se aj.), vyžadují speciální vyučovací strategie, které by jim dovolily se s těmito deficity vyrovnat. Sleeter a Grant se domnívají, že právě učitelé by mohli skrze chápající a podporující přístup k těmto žákům přispět k tomu, aby se v budoucnu stali občany, kteří se zapojí do všech obvyklých sfér společenského života.¹⁰³ Posilováním jejich kognitivních schopností, jazykové vybavenosti, informovanosti a transferu proamerických hodnot se tyto žáci v budoucnu budou moci aktivně podílet na americkém pracovním trhu a budou také s to si svou práci udržet, či participovat na rozvoji americké kultury apod.

Učitelé se obvykle dělí na ty, kteří odlišnost svých žáků interpretují jako nedostatek, a ty, kteří v ní oceňují lidskou variabilitu. Speciální vyučovací strategie napomáhají takto se lišícím žákům v zapojení do majoritní společnosti, přičemž zohledňují především děti imigrantů, děti chudé, děti, jejichž rodiče nemají práci, nebo jsou jinak sociálně-ekonomicky znevýhodněné či děti zdravotně postižené. Chinaka Samuel DomNwachukwu rozlišuje dva typy učitelů na základě jejich přístupu k žákům, kteří pochází z řad migrantů, tedy nováčků v americké společnosti: 1) učitel „asimilátor“ a 2) učitel v roli „pana domácího“, přičemž učitel – domácí nevykonává nad těmito žáky tzv. „kulturní policii“, nýbrž se nachází v roli učitele – přítele, spojence studenta na cestě k jeho seberozvoji a seberealizaci. Příklad, jak toho dosáhnout, demonstruje skrze modelovou projektovou hodinu *Kdo jsem já ve své kultuře?*, v níž je žákům poskytnut prostor a čas pro objevování vlastního kulturního dědictví, stejně tak jako přejatých kulturních vlivů, aby byli následně vedeni k pochopení toho, kým jsou, a k uvědomění toho, co představuje jejich kulturu. Autor tvrdí, že lidská diverzita, která se vynoří po zodpovězení těchto otázek ve třídě, může být fascinující.¹⁰⁴ Je zřejmé, že takový přístup nevede k vytváření či upevňování stereotypních představ o určité skupině lidí, ani ke stigmatizaci žáka, ale naopak k vykreslení jeho individuálních znaků a k specifikaci lidské odlišnosti v multikulturní třídě, a v důsledku tedy podporuje individuální přístup ke každému z žáků. Právě v takovém postupu spatřujeme smysl multikulturní výchovy.

Také současná česká společnost cítí oprávněnou potřebu vnést toleranci a pochopení k odlišným, tj. k obvykle slabším členům společnosti do edukačního procesu. Cíle edukač-

¹⁰³ SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009, s. 43.

¹⁰⁴ DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 7. ISBN 978-1-60709-685-6.

ního procesu se postupnými kroky přesouvají od snahy o předání co největší standardizované sumy znalostí ke snaze rozvinout u žáků takové kompetence a dovednosti, které by jim umožnily plnohodnotné prožití jejich životů. V souladu s výše uvedeným považujeme za zásadní proměnu metod výuky. Na zavedení informačních a komunikačních technologií do výuky v předchozím desetiletí navazuje v současné době realizace velkého množství projektů (především díky finanční podpoře z ESF), které vedou učitele k opouštění klasických vyučovacích metod a organizačních forem výuky i k opouštění akcentu na disciplínu a pořádek. Tím se samozřejmě proměňuje i jejich role. Pedagogové jsou stále méně vnímáni jako zprostředkovatelé znalostí, spíše jsou považováni za určité průvodce žáků na jejich cestě za poznáním, přičemž jsou vyzdvihovány především jejich „koučovské dovednosti“¹⁰⁵. Jsme přesvědčeni, že vzdělávání, které vede žáky pouze k měřitelným výsledkům a které sleduje jen vzdělanostní přírůstek, je nedostatečné. Vždyť největší světové konflikty nebyly způsobeny negramotnými lidmi, ale těmi, kteří bez ohledu na původ, rasu, náboženství apod. nebyli s to spolu vycházet a společně přispět k řešení konfliktů či celosvětových problémů (jako např. globálního oteplování, epidemie HIV/AIDS, chudoby, terorismu, válek apod.). Příkladem popisovaných konfliktů mohou být spory mezi euro-americkou západní civilizací a arabským světem, konflikt mezi Severní a Jižní Koreou či mezi státem Izrael a Palestinou.¹⁰⁶

Americká společnost je kulturní mozaikou, mozaikou z kamínků odlišné etnicity, odlišných jazyků, kultur, společenských zvyklostí, způsobů života apod.¹⁰⁷ Také podle Christine E. Sleeter a Carl A. Granta by se multikulturní vzdělávání mělo zabývat předně nejnovějšími teoretickými pohledy na rasu, jazyk, kulturu, třídu, pohlaví a zdravotní postižení.¹⁰⁸ Škola (jako instituce) odráží obecné vzorce společenské diskriminace, z toho důvodu by učitelé měli být schopni tyto rozkrýt a přimět žáky k přehodnocení jejich pohledu na jednotlivé diskriminované skupiny na základě nových poznatků, osobních zkušeností, vcítění, tolerance a solidárního přístupu. Multikulturní výchova má pomoci k reformě výchovně-vzdělávacího procesu se zřetelem k budování nejen kognitivních, ale také emočních dovedností vedoucích k vnímání školy jako sociálního systému, v němž jsou všechny jeho hlavní proměnné úzce propojeny s cílem zajistit rovné podmínky v dosahování studijních výsledků u žáků různé rasy, kultury, náboženství, pohlaví či společenské vrstvy. Stereotypy a předsudky o „těch druhých“ zakořeněné v „tradiční americké společnosti“ pak mohou učitelé s pomocí žáků v kulturně diverzifikačních třídách odbourat nabytím znalostí pomocí příkladů z kulturně odlišných prostředí, z nichž jejich žáci pocházejí.¹⁰⁹ Domníváme se, že

¹⁰⁵ Srov. KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce – Příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011, s. 21–28.

¹⁰⁶ BANKS, J. A., BANKS, C. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010, s. 22-23.

¹⁰⁷ DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 5. ISBN 978-1-60709-685-6.

¹⁰⁸ SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009, s. 33.

¹⁰⁹ Srov. BANKS, J. A., BANKS, C. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010, s. 22-23.

tento přístup je možné uplatňovat také při realizaci multikulturního vzdělávání na českých školách.



SHRNUTÍ KAPITOLY

Různorodost nespočívá jen v odlišné etnicitě, ale v řadě odlišností, jejichž jsme nositeli. V multikulturní výchově jde předně o upřednostnění takových hodnot, které vedou k sociálně spravedlivé společnosti a sociálně spravedlivému vzdělávání. Americká společnost je kulturní mozaikou, mozaikou z kamínek odlišné etnicity, odlišných jazyků, kultur, společenských zvyklostí, způsobů života, a proto budeme v našem výkladu často komparovat právě tuto multikulturní společnost se společností naší.

Jsme přesvědčeni, že by se multikulturní vzdělávání mělo zabývat předně nejnovějšími teoretickými pohledy na rasu, jazyk, kulturu, třídu, pohlaví a zdravotní postižení. Škola (jako instituce) odráží obecné vzorce společenské diskriminace, z toho důvodu by učitelé měli být schopni tyto rozkrýt a přimět žáky k přehodnocení jejich pohledu na jednotlivé diskriminované skupiny na základě nových poznatků, osobních zkušeností, vcítění, tolerance a solidarity.

Stereotypy a předsudky o „těch druhých“ zakořeněné v „tradiční americké společnosti“ pak mohou učitelé s pomocí žáků v kulturně diverzitních třídách odbourat nabytím znalostí pomocí příkladů z kulturně odlišných prostředí, z nichž jejich žáci pocházejí. Domníváme se, že tento přístup je možné uplatňovat také při realizaci multikulturního vzdělávání na českých školách.



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

„Etnický zázrak“ čeští Řeci

Podívejte se na dokument *Lyceum Řekyň*. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/po-rady/11690334848-soused/419236100111012/>. (premiéra: 22. 11. 2019 na ČT2).

Popište na základě z pořadu získaných informací, proč se soužití mezi Řeky a českou většinou v naší zemi popisuje jako „etnický zázrak“. Úkol odešlete svému mentorovi mailem.

2.2 Nerovnost vyplývající ze sociálně-ekonomického statusu¹¹⁰

Mohlo by se zdát, že v dnešní době již případy rasismu, sexismu a zaujatost proti lidem se zdravotním postižením netvoří vážné společenské problémy, vždyť stejně tak v České republice, jako například ve Spojených státech, mají ve struktuře politické moci zastoupení nejen muži, ale i ženy, mezi vysoké politické představitele USA patří zástupci různých národností, Latinoameričané zaujímají významné politické posty v jižních státech Unie, lidé indiánského původu se stávají businessmany, ženy jsou také guvernérkami, Afroameričané zaujímají významná místa v médiích a zábavním průmyslu, „barevní“ se stávají významnými vědci, astronauty apod.¹¹¹ V České republice dokonce v senátních volbách 2012 ve zlínském volebním obvodu přesvědčivě zvítězil Tomio Okamura, jenž má z části japonský původ a který následně usiloval o kandidaturu v přímé volbě prezidenta. V roce 2013 vytvořil novou stranu se zastoupením v parlamentu ČR a stal se poslancem.¹¹²

Výše popsané náznaky pokroku v otázkách diskriminace (dle etnicity či pohlaví, zdravotně postižených apod.) nicméně zakrývají širší kontext tohoto společenského problému. Níže nabízíme základní přehled pokračujících vzorců chování vedoucích k nerovnosti ve společnosti a diskriminaci na základě etnicity (rasy), tedy původu, pohlaví, sociálně-ekonomického statusu a zdravotního postižení. Paralely situace ve Spojených státech se situací v České republice jsme již částečně popsali výše, některé další rozvádíme na tomto místě. Ku pomoci nám mohou být statistické údaje ukazující přetrvávající disproporce tam, kde bychom je již dávno neočekávali. Ty totiž začínají již v nabývání vzdělání. V americké multikulturní společnosti Afroameričané ukončují střední školu (*high school*) v 80 %, ale pouze 17 % pokračuje a ukončuje čtyřleté studium na vysoké škole (*college*). Latinoameričtí studenti ukončují SŠ pouze v 57 % a pouze v 11 % ukončují čtyřleté studium na VŠ. Oproti „bílým“ studentům, kteří ukončují SŠ v 85 % a ve 25 % VŠ.¹¹³ O problematice vzdělávání romských dětí v české společnosti jsme pojednali rozsáhleji výše, na tomto místě vybíráme z důvodu komparace s popsanou situací v USA pouze několik zásadních dat. *Sociologickým výzkumem zaměřeným na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí*¹¹⁴ byly v České republice zjištěny významné rozdíly ve vzdělávacích trajektoriích romských a ostatních dětí, které se vzdělávají v blízkosti sociálně vyloučených lokalit. Romští žáci navštěvující školu

¹¹⁰ Podrobněji: PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. ISBN 978-80-244-4134-4. Pro potřeby těchto studijních opor byl text revidován a zkrácen.

¹¹¹ SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender.* New York: John Wiley & Sons, 2009, s. 2.

¹¹² Paradoxně se tato strana vyznačuje nacionálním programem a populisticky líbivými hesly vymezujícími se proti migrantům v ČR.

¹¹³ údaje pochází z roku 2003; srov. SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender.* New York: John Wiley & Sons, 2009, s. 4.

¹¹⁴ GAC. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* [on-line]. 2009 [cit. 2013-02-17]. Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf.

v blízkosti vyloučených lokalit nedokončí primární vzdělávání až šestnáctkrát častěji než jejich neromští spolužáci. Aspirace na postup do sekundárního vzdělávání jsou u těchto žáků nízké, a pokud existují, směřují je tito zejména na učební obory s výučním listem, které jsou méně teoreticky náročné, které nicméně úspěšně dokončí dle odhadů asi jen 58 % z nich. Na maturitních oborech pak lze nalézt spíše jednotlivce.¹¹⁵

Je přitom nepochybné, že od nabytého vzdělání se odvíjí společenské uplatnění. „Barevní“ v USA, stejně jako Romové v ČR, stále nadměrně pociťují chudobu a nezaměstnanost, což se odráží i v životě jejich dětí, které procentuálně žijí v chudobě mnohem častěji než děti „bílých“. Na základě údajů z roku 2002 činí podíl dětí žijících v chudých domácnostech v USA 13,1 % „bílých“, 52,1 % „černých“, 28,2 % hispánských; z celé populace je to pak 16,3 % domácností.¹¹⁶ Christine E. Sleeter a Carl A. Grant uvádí, že v roce 2006 bylo v USA více než 73 milionů dětí, z nichž 39 % žilo v rodinách s nízkými příjmy a 17 % v chudých rodinách. Z toho plyne, že přibližně 13 milionů dětí v USA žije v rodinách s příjmem pod federální hranici chudoby (tj. 20 650 \$ pro čtyřčlennou rodinu za rok, tj. přibližně 417 130 Kč).¹¹⁷

Koncentrovaná chudoba nemá vliv pouze na kvalitu života dětí, ale samozřejmě také na možnost dosažení úspěchů ve škole. Chudoba má negativní vliv na schopnost dětí vzdělávat se, přispívá k jejich společenským, emocionálním a výchovným problémům. Chudoba také může přispět ke špatnému zdraví, a to jak fyzickému, tak duševnímu. Podle M. Lee Manninga a Leroye G. Barutha je sociálně-ekonomické postavení jedince, tedy společenská třída, často hlavním faktorem, podle kterého se ve společnosti definují a předpokládají jeho ambice a motivace k dosahování dobrých výsledků a úspěchu ve vzdělávání či zaměstnání. Autoři uvádí, že charakterizovat je takto zjednodušeně jako příslušníky skupinové identity a smýšlet o nich na základě stereotypních představ o dané společenské třídě, znamená dopouštět se závažných nepřesností. Předpokládat, že lidé z nižší společenské třídy jsou méně ambiciózní, případně, že nechtějí pracovat, nebo jinak zlepšovat své společenské postavení je mylné. Je samozřejmé, že lidé trpící chudobou chtějí své životní podmínky a společenské postavení zlepšovat, obvykle však narazí na překážky v podobě problémů a předsudků vztahujících se právě k jejich chudobě, respektive vyplývajících z jejich sociálně-ekonomického vyloučení z většinové společnosti.¹¹⁸

S romským etnikem je v České republice, nejčastěji spojována problematika sociální exkluze, tedy sociálního vyloučení, jak jsme o ní pojednali již výše. Tento výraz v současné rétorice zastupuje dříve užívaný termín „chudoba“, aby zdůraznil vedle nedostatku hmotných statků také vyčlenění z určitých sociálních vztahů, interakcí i institucí, „nemožnost

¹¹⁵ Srov. GAC. *Sociologická analýza přechodu romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy* [online]. 2010, s. 69-72 [cit. 2013-02-17]. Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Prechody_RD_ze_ZS_na_SS.pdf.

¹¹⁶ SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009, s. 5.

¹¹⁷ SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009, s. 6.

¹¹⁸ MANNING, M. L., BARUTH, L. G. *Multicultural Education of Children and Adolescents*. Boston: Pearson, 2008, s. 37. ISBN 0-20559-256-2.

plné participace ve společnosti“, v některých případech je však tento pojem nadužíván¹¹⁹. Ačkoli pro české prostředí podobná statistika chudých domácností ve smyslu rozlišení jednotlivých etnických skupin, snad kvůli jejich nejednoznačnému vymezení, neexistuje, přesto v komparaci s obdobným postavením afroamerického či hispánského obyvatelstva Spojených států Amerických nalezneme hned několik paralel. Příjmovou chudobou je ohroženo přibližně 9,7 % celé populace, děti se to přitom týká nejčastěji ze všech věkových skupin, a sice v 14,1 % případů ze všech dětí. Není od věci upozornit na to, že chudobou nejohroženější skupinu představují nezaměstnané osoby – v roce 2012 bylo toto riziko identifikováno u téměř 47 % z nich¹²⁰. Jak jsme naznačili výše, nezaměstnanost se dotýká až 50 % ekonomicky aktivních Romů¹²¹ a až 90 % ekonomicky aktivních Romů žijících v sociálně vyloučených lokalitách¹²². Z uvedeného dedukujeme, že Romové, respektive jejich děti spadají do sociální chudoby nejčastěji.

Na základě „rasy“, respektive etnicity, sociální třídy a dalších odlišností dochází k diskriminaci např. v oblasti bydlení, zaměstnání nebo zdravotní péče vyplývající mj. ze schopnosti platit zdravotní pojištění. Manning a Baruth zmiňují, že u populace s odlišnou barvou pleti je ve Spojených státech daleko vyšší pravděpodobnost chudoby, než u „bílé“ populace, což může mít negativní dopady na jejich zdraví a stav zdravotního pojištění.¹²³ V roce 2002 mělo např. zdravotní pojištění v USA pouze 61 % původního indiánského obyvatelstva oproti 85 % „bílých“. Bylo také zjištěno, že „Američané z minoritních skupin trpí častěji zdravotními problémy jako je cukrovka a obezita, což vážně a negativně ovlivňuje například délku jejich života.“¹²⁴ V komparaci se situací v České republice uveďme, že zdravotní pojištění nemá, nebo neví, zda jej má, zhruba jedna pětina Romů.¹²⁵ Ve výsledku se péče o zdraví odráží především v délce života, kdy lze dle národností rovněž vysledovat značné disproporce.¹²⁶

James A. Banks a Cherry A. McGee Banks jsou přesvědčeni, že cílem multikulturního vzdělávání je redukce diskriminace vůči znevýhodňovaným menšinám, závislá do značné míry na odbourání předsudků a transformaci škol v instituce nabízející rovné podmínky ve

¹¹⁹ TOUŠEK, L. Kultura chudoby, underclass a sociální vyloučení. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.). „Romové“ v osídlech sociálního vyloučení. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2006, s. 207-208. ISBN 80-86898-76-8.

¹²⁰ Český statistický úřad (ČSÚ). *Životní podmínky 2012 – předběžné výsledky* [online]. 11. 1. 2013a [cit. 2013-04-01]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/zivotni_podminky_2012_predbezne_vysledky.

¹²¹ V roce 2011 se jednalo o 1121 nezaměstnaných z 2398 ekonomicky aktivních osob, dle Český statistický úřad (ČSÚ). *Obyvatelstvo podle národnosti a podle nejvyššího ukončeného vzdělání, ekonomické aktivity, postavení v zaměstnání, odvětví ekonomické činnosti a podle pohlaví* [online]. 24. 5. 2013b [cit. 2013-05-29]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/6E0025C83A/\\$File/1900013154.pdf](http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/6E0025C83A/$File/1900013154.pdf).

¹²² *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011-2015* [online]. Praha, 2011, s. 78 [cit. 2013-03-02]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/o-agenture/strategie-boje-proti-socialnimu-vyloucení-2011-2015/download>.

¹²³ MANNING, M. L., BARUTH, L. G. *Multicultural Education of Children and Adolescents*. Boston: Pearson, 2008, s. 29. ISBN 0-20559-256-2.

¹²⁴ MANNING, M. L., BARUTH, L. G. *Multicultural Education of Children and Adolescents*. Boston: Pearson, 2008, s. 30-31. ISBN 0-20559-256-2.

¹²⁵ Výsledky vyplývají z průzkumu v 11 členských zemích Evropské Unie včetně České republiky (Situace Romů v jedenácti členských státech EU – Stručně o výsledcích průzkumu, on-line).

¹²⁶ SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009, s. 10.

vzdělávání studentům obou pohlaví, z různorodého kulturního prostředí, sociální třídy, náboženského přesvědčení, jazykových i etnických skupin.¹²⁷

Giuliana B. Prato uvádí, že zdůrazňování rovnosti a občanských práv má pozitivní dopad na konstrukci sociální harmonie v tolerantních liberálních společnostech nakloněných k sdílení idejí multikulturalismu. Naproti tomu multikulturalismus bývá kritizován pro rozvoj protekcionismu mezi komunitami a politiku upřednostňování, která rozvíjí soutěživost a společenský konflikt (jak jsme uvedli výše), oba náhledy můžeme analyzovat na příkladu mladých migrantů či dětí migrantů žijících na perifériích velkoměstských aglomerací, které provází sociálně-ekonomické problémy vyznačující se jak vyloučeností jejich obytných čtvrtí, tak jejich převažující chudobou. Pro ilustraci této situace na tomto místě popíšeme případovou studii Danily Mayer o mladých migrantech z Vídně, kteří jejími slovy dospívají mezi dvěma kulturami.¹²⁸

„Multi-kulturní či multi-etnické město Vídeň se vyznačuje populační strukturou, ve které nezaměstnanost a snižující se potřeba nekvalifikované práce, více a více ovlivňují život migrantů, a to především migrantů z bývalé Jugoslávie a Turecka.“¹²⁹ Z těchto skupin migrantů vzniklá sociální „podtřída“, která žije v těch nejchudších dělnických čtvrtích, se procesem ekonomického liberalismu, který umožnil zvýšenou migraci v rámci zemí východní Evropy, cítí ohrožena, neboť ztrácí svou ekonomickou stabilitu. Ve Vídni – otevřené vlnám migrace – se tedy formují nové společenské vrstvy, mezi něž patří také druhá, třetí generace migrantů, které vzešly z migrace jejich rodičů za pracovním uplatněním. Tito mladí lidé jsou součástí vídeňské společnosti. Vyrůstají však v uzavřených skupinách, sdílí veřejný prostor pouze své komunity a jejich obytné čtvrti jsou stále častěji sociálně-ekonomicky vyloučenými lokalitami. Uzavřené čtvrti či jejich části, přilehlá veřejná prostranství a parky, se stávají pro dospívající děti migrantů jediným světem, který dostatečně znají. Adolescenti se dosud nezařadili do mainstreamové vídeňské společnosti, žijí v chudých lokalitách a vytváří uzavřená společenství se svými vrstevníky z dané komunity (party). Právě tato společenství – party – jsou tou nejdůležitější sociální strukturou pro všechny dospívající. V nich se odráží zážitky, problémy, konflikty, které jejich členové prožívají obecně s většinovou společností, s dospělými nebo s institucemi (školou, zdravotnictvím apod.). Tyto party představují určité subkultury, které dospívajícím umožňují odlišit se od jiných skupin, ale také od rodičů a příbuzných.

Je nepopíratelné, že názory mladých se formují ve skupině, jejíž jsou součástí, a to dvěma způsoby – buď se s ní ztotožní, nebo se od ní odštěpí. V rámci těchto skupin se tak období dospívání může skládat také z hledání cest do společnosti a života dospělých. Dospívající potomci vídeňských migrantů jsou přitom ve své partě a ve „svém teritoriu“ konfrontováni s marginalizací a diskriminací. Rozsáhlý soubor problémů zahrnuje také jejich

¹²⁷ BANKS, J. A., BANKS, C. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010, s. 25 a dále s. 66.

¹²⁸ MAYER, D. Young Urban Migrants Between Two Cultures. In PRATO, G. B. (ed.). *Beyond Multiculturalism. Views from Anthropology*. Farnham: Ashgate, 2009, s. 170.

¹²⁹ MAYER, D. Young Urban Migrants Between Two Cultures. In PRATO, G. B. (ed.). *Beyond Multiculturalism. Views from Anthropology*. Farnham: Ashgate, 2009, s. 170.

zážitky z migrace, případně z migrace rodičů, z událostí, které se jim přihodily někdy v minulosti, i jejich kritickou reflexi a konfrontaci se strukturami společnosti velkoměsta, a s novými zkušenostmi. Přístup k mainstreamové společnosti je těžký a poznamenaný častým odmítnutím, nebo i násilím. Parta se pro své členy stává nejdůležitější sociální institucí, a to jak pro volnočasové aktivity, tak pro získání vlastní identity členů, neboť určuje jejich sociální status. Pro dospívající potomky migrantů či mladé migranty je uzavřená komunita určující pro jejich sdílenou kulturu, skupinovou hierarchii, získanou identitu apod. Záleží na tom, zda je struktura této sub-komunity otevřená nebo uzavřená, jelikož od toho se odvíjí a formuje interakce jejích členů s většinovou společností Vídně buď jako pozitivní a posilující, nebo frustrující a cizí. Parta mladých migrantů se tak může na jednu stranu stát emocionální a intelektuální motivací pro jejich zapojení do většinové společnosti ve Vídni, a druhou stranu může být překážkou v jejich integraci a v přístupu k této většinové společnosti.

Pro ty, kteří se nedokážou přizpůsobit a kteří se spíše uzavřou do svých ghettoizujících komunit, je úspěšné zapojení se do mainstreamové části společnosti stále náročnější, např. i kvůli komplikovanějšímu přístupu ke vzdělání či k prestižnějšímu zaměstnání. Pro tyto dospívající se z těchto důvodů mohou skupinové aktivity jejich komunity stát jediným emocionálním, ale často také ekonomickým základem jejich existence. Popisované skupinové struktury vyčleněných komunit, které sloužily rozvoji úspěšných životních strategií jejich členů v době dospívání, se časem transformují do strategií užívaných v dospělosti, které mohou mimo jiné zahrnovat nelegální práci, případně vyhledávání zaměstnání, respektive obživy v „etnických podnicích“ svých příbuzných, v důsledku čehož je jakákoli interakce s majoritní rakouskou společností komplikována, ba dokonce ji může učinit nepotřebnou.

„Mladí městští migranti tak žijí mezi dvěma kulturami – jejich migrační minulostí a realitou vídeňského městského života. Nacházejí své místo ve společnosti tak, že vyrůstají v uzavřených skupinách (partách), které je buď motivují k tomu, aby se „smířili“ s majoritní společností a vyvinuli si strategie, jak s ní spolupracovat a koexistovat, nebo naopak v procesu integrace selžou a ani v dospělosti nezískají přístup k vídeňské majoritní společnosti, z ekonomicko-sociálního hlediska přístup ke střední třídě společnosti a zůstanou odkázáni ve všech ohledech na sociálně-ekonomické struktury své uzavřené kulturní (etnické) komunity“¹³⁰

Příklady problematičtějšího přijetí dvojí identity u migrantů popisuje také Pavel Barša: „V moderním proamerickém kontextu to byli příslušníci dlouhodobě marginalizovaných, ovládaných, zotročovaných či vylučovaných rozptýlených menšin (Afričané, Židé, Cikáni, pováleční evropští přistěhovalci z bývalých evropských kolonií atp.), kteří byli a jsou nejvíce vystaveni situaci života mezi světy, z něž plyne „podvojně vědomí“, o němž mluvil na začátku našeho století afroamerický vzdělanec W. E. B. DuBois. Tyto skupiny si z různých světů, v nichž žijí, vytvářejí hybridní identitu. Protože jejich kultury povstávají

¹³⁰ MAYER, D. Young Urban Migrants Between Two Cultures. In PRATO, G. B. (ed.). *Beyond Multiculturalism. Views from Anthropology*. Farnham: Ashgate, 2009, s. 170.

vždy z několika heterogenních zdrojů, sama jejich existence je vyvrácením esencialistického bludu o identitě jako ukotvené v jednoduchém a homogenním počátku¹³¹ Podle Barši, je právě skupinová příslušnost podstatnou součástí individuální sebeidentifikace. Také on mluví o zakořenění členů minoritních komunit do skupin, které bývají často definované údajnými pokrevními pouty. Skupinová příslušnost „slibuje překonání konečnosti individuální existence a poskytuje ontologické bezpečí“¹³². Podle Barši stále více lidí současného světa žije ve více světech zároveň a z toho důvodu nejsou v žádném z nich úplně doma.¹³³ Tuto skutečnost označuje konceptem „vykořenění“ moderního člověka, častěji se v tomto smyslu hovoří o problematice „odcizení“. Nicméně Barša vidí v dané individuální sebeidentifikaci i pozitivní konsekvence, a sice možnost „neustálého překračování hranic mezi dvěma či více kulturami, které nejsou převoditelné na jednoho společného jmenovatele“¹³⁴. Právě skrze ni se „mezi“ těmito světy (migrant, příslušníka menšiny vs. obyvatel cílové země, občan nového státu) „rodí nové, postnacionální a postetnické světoobčanství“¹³⁵. V ideálním případě by se díky průnikům různých světů v identitě migrantů či zástupců kulturních menšin mohl v evropské společnosti rozvinout osvícenský ideál univerzálního světoobčanství, v němž by se evropské národy vnímaly jako národy cizinců, které by nic lidského nepotlačovaly, ani nevyháněly ze svého středu, v nichž by své místo našla každá zvláštní skupina, a sice pod podmínkou, že by byla neutlačivá a navenek neagresivní. Evropské státy sdílející tyto multikulturní ideály by se pak staly „skutečnými zeměmi bez exilu“. Baršovými slovy: „Žije-li člověk na místě, kde je celý svět, pak nemůže „lepší svět“ hledat nikde jinde než tam, kde právě je.“¹³⁶

Mezi častokráté popisované příklady soužití jedince s dvojí identitou, a sice bez migrační minulosti svých nositelů, bývá udáván popis problematického začlenění do větší nové společnosti u původních obyvatel Spojených států. Jak upozorňují např. Manning a Baruth, hodnotová orientace dětí a dospívajících amerických indiánů, žijících dosud mimo mainstreamovou společnost ve Spojených státech, se v mnoha aspektech liší od dětí a dospívajících z majoritní části americké společnosti. Zatímco mnoho Američanů je přesvědčeno, že jejich práva a svobody jsou vymezeny ústavou a zákony, děti amerických indiánů jsou vedeny k tomu, aby žily v harmonii s přírodou, k čemuž si musí osvojit řadu znalostí, které slouží k přežití v přírodě, k soběstačnosti a k harmonickému vztahu s přírodním prostředím. Mezi další – pro potomky původních obyvatel severoamerického kontinentu zásadní – hodnoty patří respekt ke starším lidem, oceňování jejich moudrosti, tradic a zvyků, které jim předávají pomocí vyprávění legend a mýtů. Mezigenerační kontakt tak ovlivňuje jejich kulturní zázemí, výchovu i rozvoj jejich identit. Ačkoliv dospívající z amerických indiánských rodin navštěvují evropsko-americké školy, buď v rezervaci, nebo neméně často mimo ni, jsou nadále výrazně propojeni se svými rodinnými tradicemi a odlišným původem, na který jsou náležitě hrdí. Často se potomkům původních obyvatel vytýká neaktivnost a lenost, avšak ve skutečnosti tomu tak není, pouze v jejich tradičních rodinách

¹³¹ BARŠA, P. *Národní stát a etnický konflikt. Politologická perspektiva*. Brno: CDK, 1999, s. 171.

¹³² BARŠA, P. *Národní stát a etnický konflikt. Politologická perspektiva*. Brno: CDK, 1999, s. 69.

¹³³ BARŠA, P. *Národní stát a etnický konflikt. Politologická perspektiva*. Brno: CDK, 1999, s. 171.

¹³⁴ BARŠA, P. *Národní stát a etnický konflikt. Politologická perspektiva*. Brno: CDK, 1999, s. 171.

¹³⁵ BARŠA, P. *Národní stát a etnický konflikt. Politologická perspektiva*. Brno: CDK, 1999, s. 172.

¹³⁶ BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: CDK, 2003, s. 297.

jsou vedeni od dětství k trpělivosti, pasivnímu temperamentu, učí se uklidňovat své emoce, vyhýbat se citové labilitě, a naopak posilovat vyrovnanost a striktní sebekontrolu. Mezi základní rozdíly v kulturním prostředí mezi jejich a majoritní společností patří podle Manninga a Barutha problematika „sdílení“. „Sdílení představuje autentický a rutinní způsob života. Problém spočívá v tom, že američtí indiáni nevěří na úspory a často odmítají osobní vlastnictví. Hromadění majetku je pro mnohé vyjádřením jejich sociálního statusu a přínosu pro společnost, ale američtí indiáni považují naopak za nejvyšší hodnotu sdílení. Děti jsou často ochotny sdílet pouze s dospělými, neboť jim tato forma sdílení přináší více benefitů, ale s věkem skupinu participantů sdílení rozšiřují. Stále více si uvědomují a chápou, že často nastane situace, kdy více lidí touží po stejné věci a sdílení umožňuje uspokojit jejich potřeby a zachovat reciprocitu. Tím, že rozvíjí své intelektuální schopnosti, dokážou brzy rozlišit mezi dočasným sdílením a rozdáváním.“¹³⁷

Kulturně odlišné pojetí problematiky „sdílení“ hraje v dospívání amerických indiánů významnou roli. V průběhu dospívání se musí vyrovnávat s různě intenzivními stupni zmazení, které přichází ruku v ruce s kontaktem s majoritní společností v průběhu studií. Potýkají se často s otázkou loajality k vlastní kulturní identitě. Vážné problémy působí snaha o úspěšné zařazení do majoritní společnosti v americkém školním systému, sdílení euro-amerických hodnot s většinovou společností a současné zachování vlastní kulturní odlišnosti, bohatosti vlastní kultury a tradic. Děti amerických indiánů tak prožívají dilema různorodé identity plynoucí z kontaktu mezi tradiční a moderní společností již po řadu generací.

Demokratická společnost by „měla sledovat, zda u některých skupin občanů nedochází k jejich vylučování ze společnosti proto, že nemají stejné podmínky pro získání vzdělání, zdravotní péče či pracovního uplatnění. Takové skupiny je potřeba definovat podle určitých charakteristik, nikoliv podle jediné, například národnosti“¹³⁸. Ivan Gabal a Petr Víšek ve své studii popisující situaci v České republice usuzují, že „v současnosti žije ve vyloučených enklávách více než polovina všech českých občanů romského původu“¹³⁹. Nelze se však domnívat, že na periferiích, ve vyloučených lokalitách žijí pouze Romové. Domníváme se, že správným krokem k řešení problému sociálního vyčlenění je vydat se cestou odtizace společenských problémů, mezi které chudoba, a s ní se pojící nezaměstnanost, nekvalifikovanost a nedostatečné vzdělání, kriminalita, závislost na sociálních dávkách apod., zcela jistě patří. Nyní si problematiku nerovnosti přiblížíme na příkladu genderu.

¹³⁷ MANNING, M. L., BARUTH, L. G. *Multicultural Education of Children and Adolescents*. Boston: Pearson, 2008, s. 83. ISBN 0-20559-256-2.

¹³⁸ Český statistický úřad (ČSÚ), Tiskový referát Kanceláře předsedy ČSÚ. *Sčítání nebo monitoring romských komunit* [online]. 13/1/2006 [cit. 2013-04-01]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/scitani_nebo_monitoring_romskych_komunit.

¹³⁹ GABAL, I., VÍŠEK, P. *Východiska strategie boje se sociálním vyloučením*. [online]. 2010 [cit. 2013-04-01], s. 4. Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Strategie_soc_vylou-ceni.pdf.



SHRNUTÍ KAPITOLY

S romským etnikem je v České republice nejčastěji spojována problematika sociální exkluze, tedy sociálního vyloučení. V České republice jsou významné rozdíly ve vzdělávacích trajektoriích romských a ostatních dětí, které se vzdělávají v blízkosti sociálně vyloučených lokalit. Romští žáci navštěvující školu v blízkosti vyloučených lokalit nedokončí primární vzdělávání až šestnáctkrát častěji než jejich neromští spolužáci. Aspirace na postup do sekundárního vzdělávání jsou u těchto žáků nízké, a pokud existují, směřují je tyto zejména na učební obory s výučním listem, které jsou méně teoreticky náročné, které nicméně úspěšně dokončí dle odhadů asi jen 58 % z nich. Na maturitních oborech pak lze nalézt spíše jednotlivce.

Je přitom nepochybné, že od nabytého vzdělání se odvíjí společenské uplatnění. Romové v ČR, stále nadměrně pocítují chudobu a nezaměstnanost, což se odráží i v životě jejich dětí, které procentuálně žijí v chudobě mnohem častěji než děti „bílých“.

Koncentrovaná chudoba nemá vliv pouze na kvalitu života dětí, ale samozřejmě také na možnost dosažení úspěchů ve škole. Chudoba má negativní vliv na schopnost dětí vzdělávat se, přispívá k jejich společenským, emocionálním a výchovným problémům. Chudoba také může přispět ke špatnému zdraví, a to jak fyzickému, tak duševnímu.

V současnosti žije ve vyloučených enklávách více než polovina všech českých občanů romského původu. Nelze se však domnívat, že na periferiích, ve vyloučených lokalitách žijí pouze Romové. Domníváme se, že správným krokem k řešení problému sociálního vyčlenění je vydat se cestou odetnizace společenských problémů, mezi které chudoba, a s ní se pojící nezaměstnanost, nekvalifikovanost a nedostatečné vzdělání, kriminalita, závislost na sociálních dávkách apod., zcela jistě patří.



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Romové v začarovaném kruhu

- *Romové se již od dětství ocitají v pasti sociálního vyloučení. Socializace romských dětí a jejich integrace do majoritní společnosti se pohybuje v začarovaném kruhu.*

- *Přijmout zahanbující postavení žáka na běžné základní škole lze pouze s tím vědomím, že školní vzdělání bude pro toho, kdo je získá, společensky ceněno a v budoucnu přinese jedinci nemalé zisky. Nicméně odložení tohoto zisku do daleké budoucnosti není pro většinu romské mládeže dostatečnou motivací.¹⁴⁰*
- *Romové se dostanou většinou do bludného kruhu, který končí životem v sociálně vyloučených lokalitách až ghettoidního typu, v bídě a bez vidiny lepších zítřků. Nízké či nedostatečné vzdělání jim znemožní uplatnit se na trhu práce, stanou se tak závislými na státu a pomoci z řad majority a upadnou do naplňování stereotypů o nich vytvořených, tedy zaopatřování obživy své i své rodiny nezákonnou činností.*
- **NAŠE SPOLEČNÁ BUDOUCNOST ZÁVISÍ OD JEDNÁNÍ JEDNOHO KAŽDÉHO Z NÁS.**

Co můžeme udělat pro to, aby z tohoto „bludného kruhu“ bylo úniku?

Napište na toto téma poučenou esej (rozsah minimálně 2 n. s.).

2.3 Sex a genderová nerovnost¹⁴¹

Banks a Banksová vymezují gender jako kategorie, které jsou spojovány nejčastěji se sexem a sexualitou, podobně jako rasa s etnicitou. Upozorňují na to, že oba pojmy: sex a gender, jsou často zaměňovány. Gender je však problematicky definovatelný, což může laika zmást, neboť užívání obou pojmů v odborné literatuře je mnohdy vágní a nejasné. Tradiční vymezení mluví o pohlaví (sexu) jako o biologických rozdílech (fyzických, hormonálních a genetických) mezi mužem a ženou, zatímco gender je vymezen v rámci sociálně konstruovaných identit. Přičemž se neopomíná zdůrazňovat, že ve 20. století spolu obě pohlaví stále více soutěží. Banksovi uvádějí názor Anne Fausto-Sterling, která hovoří až o pěti pohlavích místo zavedené dichotomie žena/muž.¹⁴² Jak se tyto nové perspektivy promítají do multikulturního vzdělávání? Shirley Steinberg soudí, že sexualita ve výchově je žhavým tématem, s nímž se na mnoha školách nejsou s to vypořádat. Podle ní se mu většina učitelů raději vyhne, stejně tak vychovatelů, ale také rodičů. Děti a dospívající jsou pak v oblasti sexuality zanecháni bez podpory, bez průvodce, který by jim zprostředkoval informace o vztazích mezi pohlavími, jejich fyzickém vývoji, sexuálním zdravím, obecně

¹⁴⁰ BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: FHS UK, 2011, s. 262–267.

¹⁴¹ Podrobněji: PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. ISBN 978-80-244-4134-4. Pro potřeby těchto studijních opor byl text revidován, aktualizován a zásadně doplněn.

¹⁴² BANKS, J. A., BANKS, C. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010, s. 186.

o tomto velmi důležitém aspektu jejich identity. Vždyť nepopíratelně každý nějakou sexualitu máme.¹⁴³ „Glasser a Smith (2008) a Francis (2006) argumentují, že členění chlapců a dívek (mužů a žen) ve školních třídách by mělo probíhat na základě genderu a ne pohlaví, aby se zdůraznilo, že sociální a kulturní faktory jsou vlivnější než biologické rozdíly.“¹⁴⁴ Banksovi upozorňují na to, že americká mainstreamová společnost je k „genderovým překročením“ jako např. transgenderová mládež nebo zrození s „dvoji duší“¹⁴⁵ netolerantní.

„Genderové kategorie, stejně jako rasismus či sexismus, jsou historicky a globálně rozšířenou formou utlačování.“¹⁴⁶ Rasismus a sexismus mají více společného, než se na první pohled zdá, zasahují přesvědčení lidí (a člověk jinak hodnotí, když je o něčem přesvědčen), do značné míry se odrážejí v realitě společenských institucí, obecně sdílených názorech, zasahují do ekonomických struktur společnosti i do každodenních interakcí mezi jejími občany. Sexismus můžeme popsat jako systém, který zvýhodňuje biologické muže, jimž dává privilegované postavení ve společnosti, jež preferuje mužskou hegemonii, sílu a společenskou kontrolu, obdobně jako např. patriarchát. Banksovi soudí, že se jedná o pojem s variací významů, ale podstatné je, že popisuje společenskou strukturu, „v níž mají muži větší moc a více privilegií než ženy“¹⁴⁷. Feminismus do značné míry reflektuje sexistické vykořisťování žen ve společnosti a v mnoha případech objevuje, že sami muži jsou sexismem zničeni. „Popis heterosexuálního a transgenderového útisku není zaměřením této kapitoly, nicméně považujeme za důležité zmínit, že ačkoli se liší od sexismu, oba představují ‚přesahující manifestaci utiskování‘. Kromě toho queer teorie stejně jako hlasy gayů, lesbiček, bisexuálů, transgender a queer jedinců (tzv. GLBTQ) byly výzvou pro tvorbu současného konceptu pohlaví, sexuality, sexuální orientace a genderu.“¹⁴⁸

S pomocí Shirley Steinberg nahlédneme nyní na vztah mezi multikulturalitou a sexuální diverzitou. Prvně je třeba si uvědomit, že naše sexualita je v koexistenci s dalšími složkami naší identity, jako je gender, etnicita, sociální třída, handicap, rasa nebo jazyk, a teprve poté, co je samotná sexuální diverzita. Tohoto pojmu užíváme, když mluvíme o různorodé škále sexuálního chování, které si lidé vybírají pro své životní strategie. Zastánci sexuální diverzity ve školní praxi, konkrétně v multikulturní výchově, upozorňují na to, že může být nezdravé ignorovat části našich identit v okamžiku, kdy vstoupíme do školní třídy. Argumenty pro sexuální diverzitu ve školní praxi dále zdůrazňují fakt, že bychom měli rozlišovat nejen mezi genderem a sexualitou, ale také mezi naší sexuální identitou, sexuální ori-

¹⁴³ STEINBERG, S. R. (ed.). *Diversity and Multiculturalism*. New York: Peter Lang, 2009, s. 173.

¹⁴⁴ BANKS, J. A., BANKS, C. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010, s. 186.

¹⁴⁵ „Lidé zrození s dvoji duší“ je označení pocházející od původních obyvatel amerického kontinentu pro ty z jejich řad, kteří nebyli považováni ani za muže ani za ženy, indiánské komunity pro ně mají vlastní genderovou kategorii.

¹⁴⁶ BANKS, J. A., BANKS, C. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010, s. 186.

¹⁴⁷ BANKS, J. A., BANKS, C. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010, s. 186.

¹⁴⁸ BANKS, J. A., BANKS, C. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010, s. 186.

entací a sexuálním chováním, neboť k sexuálnímu chování patří nejen problematika vzájemného respektu, úcty, fyzického i emocionálního bezpečí, přátelství, rodiny, ale dokonce kritika mýtů o sexualitě a o jejich negativních dopadech pro společnost, kritika stereotypů nebo diskriminačních přístupů.

Sexualita souvisí s identitou jedince, odráží se v jeho vnějším chování. Každý máme určitou sexualitu. Homosexuálně či bisexuálně orientovaní jedinci v dospívání se svou sexualitou bojují více než heterosexuálně orientovaná populace, zažívají více stresu, jsou znejistěni, chybí jim dospělé modely chování, podpora, informace. Ve výsledku si jsou ve škole takto orientovaní žáci své sexuality více vědomi, mohou trpět sexuální diskriminací a reakce okolí na jejich predispozice a sexuální orientaci může mít dopad na jejich vnímání sebe sama, případně na jejich interakce s ostatními.

Sexuální orientace se vyvíjí v poměrně nízkém věku, určuje, ke komu jsme sexuálně přitahováni. Podle Shirley Steinberg existují čtyři kategorie sexuální orientace:

1. asexualita – absence jakékoli sexuální přitažlivosti;
2. pansexualita/omnisexualita/bisexualita – přitažlivost ke členům všech (obou) pohlaví v různých stupních;
3. heterosexuality – primární zaměřenost na opačné pohlaví;
4. homosexualita – primární zaměřenost na stejné pohlaví.

Dosud mezi sexuology, ani ostatními odborníky nevládne shoda v tom, zda je sexuální orientace vrozená nebo získaná. Ne málo odborníků má za to, že jde interakci obojího, tedy, že je determinována biologicky (geny, hormony apod.), ale zároveň že na ni má vliv výchova a společnost. „Obecná shoda je v tom, že se sexualita vyvíjí v raném věku a nemůže být změněna v průběhu života.“¹⁴⁹

Sexuální chování je pojem, který užíváme pro popis sexuálních aktivit jedince. Lidé se mohou angažovat v širokém spektru sexuálního chování, dle toho, co je fyzicky či emočně vzrušuje. Pohlaví partnera nelimituje sexuální chování jedince. Proto můžeme v sexuálním chování odhalovat velkou různorodost. O této různorodosti svědčí již klasické výzkumy vedené Alfredem Kinseyem a jeho kolegy na konci 40. a začátku 50. let 20. století. Šetření se zaměřovala na rozhovory s muži i ženami za účelem popsat jejich sexuální touhy a sexuální chování. Badatelé zjistili, že účastníci výzkumu se angažovali v mnoha typech sexuálního chování, a to bez ohledu na pohlaví svých partnerů. Překvapivé bylo zejména zjištění, že přibližně 37 % dospělých mužů a 19 % dospělých žen mělo nějakou erotickou zkušenost se stejným pohlavím. Navíc lze předpokládat, že výsledná čísla byla – z důvodu neochoty probandů přiznávat sexuální zkušenost se stejným pohlavím – nižší než ve skutečnosti. Z výzkumných šetření je patrné, že sexuální orientace sice naše sexuální chování ovlivňuje, ale v žádném případě jej nediktuje.¹⁵⁰

¹⁴⁹ STEINBERG, S. R. (ed.). *Diversity and Multiculturalism*. New York: Peter Lang, 2009, s. 173.

¹⁵⁰ STEINBERG, S. R. (ed.). *Diversity and Multiculturalism*. New York: Peter Lang, 2009, s. 175.

Sexuální identita souvisí s přijímáním vlastní sexuální orientace a vlastního sexuálního chování jedincem, je sexuálním sebepopisem. Jak bylo uvedeno výše, identitu jedince tvoří i další aspekty: etnicita či rasa, kultura, náboženství, jazyk, rodina, kariéra a fyzické nebo mentální schopnosti nebo hendikepy. Formováním lidské identity, do níž sexuální identita dozajista patří, se zabývali mnozí psychologové, sociologové i antropologové; jmenujme alespoň Sigmunda Freuda nebo Jeana Piageta.

V minulosti se řada jedinců (mezi nimi i význační představitelé kultury či vědy) musela v průběhu života vypořádávat se svou sexuální identitou. A sice především proto, že západní společnosti považovali např. homosexualitu za nemoc, sexuální deviaci nebo hřích.¹⁵¹ Diskriminace homosexuálně orientovaných osob byla očividná, vycházela z náboženských představ, monogamních rodin, preferování manželství, privilegování heterosexuálů v politické i ekonomické oblasti společenského uplatnění. Předsudky vztahující se na příslušníky homosexuálních komunit začaly být narušovány aktivisty bojujícími za práva homosexuálů. Hnutí podporující odstranění diskriminace homosexuálů sílila v 60. a 70. letech 20. století¹⁵². Mnozí odborníci z nejrůznějších profesí se vyslovovali proti demoinizaci homosexuality, která se v důsledku toho naopak stala žádanou oblastí výzkumu sociálních vědců.

Podle Steinbergové se koncept homosexuality a následně heterosexuality vyvíjí jen něco málo přes sto let. „Výsledný předsudek proti těm, kteří se odchylují od heterosexuálních společenských pravidel, se postupně ujal díky prosazení institucionálního heterosexismu skrze církevní organizace, medicínu, sexuologii, psychiatrii¹⁵³ i psychologii.“¹⁵⁴

Proheterosexuálně naladěná společnost, jakýsi „heterosexuální matrix“, se ještě více polarizovala odhalením role genderu v kultuře. Společenský diskurs je generován různými společenskými institucemi, ale neměli bychom zapomínat na jednu z těch nejdůležitějších, a sice školu. Edukačnímu procesu je imanentní vést mladého člověka k hodnotám, které jsou společností sdílené, které společnost považuje za cenné pro život budoucích generací. Vláda, autoři učebnic, jejich donátoři a učitelé určují, jaké vědomosti budou předávány studentům jako „pravdivé“, tedy jaká/čí pravda bude pokládána za hodnotnou. Školní prostředí a školní kultura je tak určujícím prostředkem k normalizaci heterosexuálního chování ve společnosti.¹⁵⁵

Richard A. Friend ve studii *Choices, Not Closets: Heterosexism and Homophobia in Schools* (Zvolit a neschovávat se) odhaluje dva způsoby, jak se na školách přistupuje k problematice homosexuality, a to buď z pozice systematické inkluze, nebo systematické

¹⁵¹ Ještě v polovině dvacátého století byla homosexualita trestným činem v řadě států Evropy a teprve s pádem železné opony přestala být nezákonná v Československu.

¹⁵² V USA byl v 70. letech zvolen do veřejné funkce v Kalifornii první otevřeně homosexuální politik Harvey Milk, který se zasloužil o vyhlášku o právech homosexuálů. Bývá označován za nejvýznamnějšího a nejotevřenějšího LGBT politika USA.

¹⁵³ Homosexuální identita jako psychiatrická identita byla vytvořena teprve v 19. století s cílem homosexualitu ze společnosti odstranit, tzn. najít metody léčby a prevence.

¹⁵⁴ STEINBERG, S. R. (ed.). *Diversity and Multiculturalism*. New York: Peter Lang, 2009, s. 176.

¹⁵⁵ STEINBERG, S. R. (ed.). *Diversity and Multiculturalism*. New York: Peter Lang, 2009, s. 176-177.

exkluze.¹⁵⁶ Systematická inkluze představuje seznamování žáků s negativními a falešnými informacemi o homosexualitě, o jejím označování za patologii nebo za deviantní chování. Systematická exkluze je proces, v němž se na škole nemluví o lidech s homosexuálními či bisexuálními sklony jako o těch, kteří by mohli zprostředkovat studentům pozitivní modelovou roli, nebo se stát pro dospívající vzorem apod. Ironií je, že se tyto školy na jednu stranu snaží odsexualizovat edukační proces, tabuizovat jisté sexuální zkušenosti svých studentů a přitom jasně povzbuzují heterosexuální chování a trestají ty, kteří se mu nějakým způsobem vymykají.¹⁵⁷

Pro porozumění diverzitním sexuálním identitám je ze strany majoritní společnosti často činěno velmi málo. Tato problematika je opomíjena, a to jak ze strany veřejného mínění, tak z pohledu výchovy a vzdělávání. Souhlasíme se Steinbergovou, že je důležité o preferenci heterosexuálního chování v rámci společenského paradigmatu diskutovat, stejně tak jako o privilegiích, které v jednotlivých společnostech heterosexuálně orientovaní jedinci sdílí. Proč jsou vztahy mezi lidmi podle jejich sexuální orientace hodnoceny jinak u většinové společnosti a jinak u minoritních skupin? Martin Rochlin již v roce 1977 navrhl cenný pedagogický nástroj, díky němuž mohou žáci lépe pochopit privilegia heterosexuálně orientovaných jedinců ve společnosti. Jde o aktivitu nazvanou *Heterosexuální dotazník*, která se v průběhu let stala hojně využívanou metodou v nejrůznějších anti-homofobních kurzech po celém světě. Pro její pochopení uvedme několik otázek z dotazníku:

- Co myslíte, že způsobilo vaši heterosexuálnost?
- Kdy a proč jste se poprvé rozhodl/a být heterosexuálem?
- Myslíte si, že heterosexuálnost je pouze fáze ve vašem životě, ze které vyrostete?
- Když je heterosexuálnost normální, proč je tolik mentálně postižených pacientů heterosexuálních?
- Většina sexuálních násilníků jsou heterosexuální muži. Považujete za bezpečné vystavit vaše děti heterosexuálnímu učiteli?
- Chtěl/a byste, aby vaše děti byly heterosexuály, když víte, s jakými problémy se budou potýkat, jako je zlomené srdce, nemoci a rozvod?

Je evidentní, že otázky jsou vytvořeny s ohledem na předsudečná mínění, která o homosexualitě ve společnosti přetrvávají. Mají respondenty, respektive žáky motivovat ke kritické reflexi stereotypů vedoucích až k pravděpodobné stigmatizaci homosexuálů. Užití metody „heterosexuálního dotazníku“ vede při úspěšném provedení k uvědomění si privilegií heterosexuálně orientovaných jedinců a společenských preferencí heterosexuálního chování.

Druhou velkou oblastí diskriminace mezi pohlavími není sexuální orientace individuí, ani jejich sexuální chování, ale samotný fakt existence genderových rozdílů.¹⁵⁸

¹⁵⁶ FRIEND, A. R. Choices, not Closets: Heterosexism and Homophobia in Schools. In WEIS, L., FINE, M. *Beyond Silenced Voices*. New York: State University of New York Press, 2005, s. 209-235.

¹⁵⁷ STEINBERG, S. R. (ed.). *Diversity and Multiculturalism*. New York: Peter Lang, 2009, s. 177.

¹⁵⁸ Podle STEINBERG, S. R. (ed.). *Diversity and Multiculturalism*. New York: Peter Lang, 2009, s. 178.

Navzdory různým snahám minimalizovat nerovnost vyplývající z genderu je i v současnosti patrný propastný rozdíl mezi platy mužů a žen na stejných pozicích a se stejným vzděláním. Christine E. Sleeter a Carl A. Grant zmiňují, že také v **Americě existuje základní sociální propast mezi oběma pohlavími. Obecně: ženské role jsou nahlíženy jako podřízené mužským, a to se odráží i v jejich sociálním postavení (ženy jsou závislé např. na výdělku nebo zaměstnanosti mužů), oproti mužům má zaměstnání na plný úvazek v USA jen 76 % žen.**¹⁵⁹

V rámci Evropské unie představují ženy cca 60 % vysokoškolských absolventů, přesto jsou odměňovány ve svém zaměstnání průměrně o 15-25 % méně než muži. Ačkoli rovnost mužů a žen, a tedy nediskriminace ani jednoho pohlaví, patří k základním zásadám Evropské unie, rozdíly v odměňování žen a mužů ukazují, že ženy jsou i nadále vystavovány přímé i nepřímé diskriminaci na trhu práce. Jak uvádí **Vladimír Špidla, bývalý premiér České republiky** a evropský komisař pro zaměstnanost, sociální věci a rovné příležitosti, „rozdíl v odměňování je i nadále komplexní a často nesprávně pochopený fenomén“.¹⁶⁰

Ženy v Česku vydělávají výrazně méně než muži. Jejich průměrný hodinový výdělek je o 20,1 % nižší. Česko je tak v EU zemí se třetím nejvyšším rozdílem mezi platy mužů a žen. Vyplývá to ze statistik, které u příležitosti Mezinárodního dne žen zveřejnil Evropský parlament. Studie ukázala, že v Česku se dá tzv. výdělková propast vysvětlit jen z necelé pětiny rozdílnou zaměstnaností, odpracovanou dobou a dalšími faktory. **Čtyři pětiny představuje nevysvětlitelný rozdíl.**¹⁶¹

Výpočty rozdílů v odměňování mezi muži a ženami v roce 2015 ukazují, že průměrná měsíční mzda žen tvoří 78 % průměrné měsíční mzdy mužů. Ženy jsou odměňovány průměrně měsíčně o 22 % méně než muži. Ženy jsou odměňovány průměrně měsíčně o 6 748 Kč méně než muži.¹⁶²

Genderový rozdíl v odměňování je velmi důležitým ukazatelem postavení žen a mužů na trhu práce, protože zachycuje kvalitu jejich ekonomické participace a míru, do jaké jsou ženy, případně muži, znevýhodněni v pracovních podmínkách, šancích na kariéerní postup a v důsledku předpokládaných norem zodpovědnosti za péči a neplacenou práci v domácnosti (Akchurin & Lee, 2013:686). Rozdíl mezi hodinovou nebo měsíční mzdou mužů a žen je výsledkem genderových nerovností na trhu práce a zároveň má dlouhodobé negativní důsledky na genderovou rovnost, protože se zásadně promítá do rozdílů v celoživotních

¹⁵⁹ SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender.* New York: John Wiley & Sons, 2009, s. 11.

¹⁶⁰ ŠPIDLA, V. Předmluva. In HAVELKOVÁ, B. *Rovnost v odměňování žen a mužů* [online]. Praha: Auditorium, 2007 [cit. 2013-04-19]. Dostupné z: <http://www.auditorium.cz/rovnost-odmenovani>.

¹⁶¹ České ženy vydělávají o 20 procent méně než muži. V EU jsou na tom hůř jen Estony a Němky. *iROZHLAS* [online]. Český rozhlas, 8. 3. 2020 [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.irozhlas.cz/ekonomika/prijem-muzi-zeny-eu-studie-cesko-eurostat-vydelkova-propast-evropska-unie_2003081729_jgr.

¹⁶² KRÍŽKOVÁ, A., VOHLÍDALOVÁ, M., POSPÍŠILOVÁ, K., MAŘÍKOVÁ, H. *Aktuální rozdíly v odměňování žen a mužů v ČR: Hlubková analýza statistik a mezinárodní srovnání* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017, s. 102 [cit. 30. 11. 2021]. ISBN 978-80-7421-147-8. Dostupné z: www.rovnatodmena.cz/www/img/uploads/336b8482.pdf.

příjmech a výši penzí mezi muži a ženami. Jde o mnohostranný problém, který je výsledkem mnoha vzájemně provázaných příčin na různých úrovních společnosti, takže jeho odstranění vyžaduje také mnohostranný přístup. Navíc jsou příčiny tohoto problému provázány s jeho důsledky. Genderové rozdíly v odměňování mají zásadní dopad na životní úroveň domácností, feminizaci chudoby, na životní úroveň dětí, výchovu dětí, jejich aspirace a budoucí životní úspěšnost i na výkonnost ekonomiky. Genderový rozdíl v odměňování také přímo závisí na jednání mnoha typů aktérů od národních vlád přes odbory a občanskou společnost až po zásadní roli zaměstnavatelů a jednotlivců.

Hodnota genderových rozdílů v odměňování dosáhla v roce 2015 podle údajů ČSÚ 16,5 % v případě mediánových mezd a 21,9 % v případě průměrných mezd. Hodnoty udávané ČSÚ se kvůli metodologickým odchylkám odlišují od údajů, s nimiž pracuje Eurostat, který pro ČR uvádí hodnotu genderových rozdílů v odměňování 22,5 % (v případě Eurostatu do celkových genderových rozdílů v odměňování není započítán veřejný sektor, ale pouze sektor soukromý).

Konkrétnější představu o mzdách žen a mužů přináší také jejich rozložení do jednotlivých mzdových skupin. V nejnižším mzdovém pásmu (mzda do 12 000 Kč) se nachází 8 % mužů a 10 % žen. Značný rozdíl je v druhém nejnižším pásmu (mzda od 12 do 22 000 Kč), do kterého spadá 28 % mužů, ale celých 42 % žen. Mzdu do 22 000 Kč tedy pobírá 36 % mužů, ale 52 % žen. Do nejvyššího mzdového pásma (mzda nad 40 000 Kč) spadá 17 % mužů, ale pouze 8 % žen, podobně pak do druhého nejvyššího pásma (mzda od 26 000 Kč do 40 000 Kč) spadá 32 % mužů, ale jen 25 % žen.

Historická data týkající se průměrných měsíčních mezd sahají až do 60. let 20. stol. A ukazují, že genderové rozdíly v odměňování nejsou pouze současným problémem, ale že byly značné také před rokem 1989. V roce 1962 dosahovala průměrná mzda žen pouze 63,8 % mzdy mužů (GPG 36 %). Spolu s významným vzdělanostním růstem ženské populace v 70. a 80. letech se do konce 80. let rozdíl v odměňování snížil na 29 %. Vývoj v poslední dekádě (konkrétně od roku 2002) nicméně ukazuje, že genderové rozdíly v odměňování v ČR neklesají, ale spíše setrvávají na podobných hodnotách.

Co se týče rozdílů mezi jednotlivými skupinami lidí a zaměstnání, data za rok 2015 ukazují, že lze identifikovat rozdíly podle vzdělání, věku, velikosti firmy, třídy zaměstnání CZ-ISCO, odvětví, existence kolektivní smlouvy, vlastníka firmy či podniku a regionu. Z hlediska zaměstnání jsou největší genderové rozdíly v odměňování patrné ve třídách, v nichž je velmi malé zastoupení žen. Roli hraje také míra potřebné kvalifikace (jeden z nejvyšších genderových rozdílů v odměňování (27 %) je ve skupině řídicí pracovníci a pracovníce, v nichž působí pouze 31 % žen). Menší rozdíly jsou naopak tam, kde pozice nepředpokládají vysokou kvalifikaci a kde převládají ženy, nebo je zastoupení obou pohlaví vyrovnanější (např. u kvalifikovaných pracovníků a pracovníc v zemědělství je rozdíl ve mzdách 11 %, zastoupení žen pak 47 %). Průměrný počet měsíčně odpracovaných hodin rozdílů ve mzdách žen a mužů v rámci jednotlivých zaměstnání není schopen vysvětlit, neboť tyto rozdíly jsou velmi malé (max. 5h měsíčně). Z hlediska velikosti firmy jsou genderové rozdíly v odměňování vyšší ve větších firmách, největší jsou ve firmách o 250 až

999 zaměstnancích a zaměstnankyních – 27 %. Malé firmy mají pravděpodobně transparentnější mzdový systém, patrně mají také méně hierarchickou strukturu a rozdíly v odměňování jsou zde proto menší (v případě firem do 10 zaměstnanců a zaměstnankyň je to 6 %).

Důležitou roli hraje také věk. Genderové rozdíly v odměňování jsou nejvyšší ve věkové kategorii 40-44 let (30 %), a dále v kategoriích 35-49 let (28 %) a 45-49 let (27 %). Přestože na základě dostupných dat není možné analyzovat genderové rozdíly v odměňování s ohledem na rodičovství a věk dětí, se věk zdá být vhodným indikátorem dopadů mateřství a péče na odměny žen.¹⁶³

Největší rozdíly ve mzdách žen a mužů jsou totiž patrné ve věku, kdy ženy zpravidla pečují o malé děti anebo se vrací na trh práce. S rostoucím vzděláním rostou také genderové rozdíly v odměňování. Nejnižší rozdíl je mezi muži a ženami se základním vzděláním (17 %), nejvyšší u vysokoškoláků a vysokoškolaček (29 %). Relativně vysoké genderové rozdíly v odměňování jsou patrné také u lidí se středoškolským vzděláním bez maturity, kde je rozdíl v odměňování žen a mužů vyšší (26 %) než u středoškolsky vzdělaných lidí s maturitou (21 %).

Analýza rozdílů v odměňování podle odvětví ukazuje, že vyšší genderové rozdíly jsou patrné ve feminizovaných odvětvích, např. ve vzdělávání (25 %) nebo zdravotnictví (30 %), (v obou odvětvích je přítom zastoupení žen kolem 80 %). Nižší genderové rozdíly v odměňování jsou naopak v manuálních, méně kvalifikovaných a hůře finančně ohodnocených odvětvích s vyrovnanějším zastoupením mužů a žen (např. administrativní a podpůrné činnosti, v nichž je zastoupeno cca 45 % žen, mají genderové rozdíly v odměňování na úrovni 7 %). To poukazuje na fenomén tzv. skleněného výtahu pro muže působící ve feminizovaných odvětvích. Větší rozdíly v příjmech žen a mužů jsou pak také patrné v odvětvích, kde jsou vyšší průměrné mzdy.

U firem, které mají kolektivní smlouvu, jsou patrné menší rozdíly v odměňování žen a mužů a zároveň i vyšší průměrné mzdy, než u firem, jejichž zaměstnanci nejsou kryti kolektivní smlouvou. Roli pak hraje i to, zda je firma ve státním či soukromém vlastnictví. Ve firmách vlastněných státem jsou vyšší průměrné mzdy mužů i žen a jsou zde i menší rozdíly v odměňování.

Genderové rozdíly v odměňování se liší i podle regionů. V hlavním městě Praha jsou rozdíly největší (25 %), obecně jsou rozdíly větší v krajích, kde jsou vyšší průměrné mzdy. V evropském kontextu dosahuje ČR velmi vysokých genderových rozdílů v odměňování žen a mužů. Větší rozdíl v odměňování žen a mužů než v ČR byl v roce 2015 patrný pouze v Estonsku (28 %). Česká republika se tak nachází vysoko nad průměrem EU (15 %). Tento trend má přitom jistou setrvačnost. V posledních 10 letech patří ČR spolu s Německem,

¹⁶³ KRÍŽKOVÁ, A., VOHLÍDALOVÁ, M., POSPÍŠILOVÁ, K., MAŘÍKOVÁ, H. *Aktuální rozdíly v odměňování žen a mužů v ČR: Hlubková analýza statistik a mezinárodní srovnání* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017, s. 102 [cit. 30. 11. 2021]. ISBN 978-80-7421-147-8. Dostupné z: www.rovnaodmena.cz/www/img/uploads/336b8482.pdf.

Rakouskem a Estonskem k zemím, které mají dlouhodobě vůbec nejvyšší úroveň genderových rozdílů v průměrných příjmech, a to nejen v kontextu západní Evropy, ale i v kontextu postsocialistických zemí. O něco lépe pro ČR, zejména díky relativně vysoké zaměstnanosti a malému rozšíření částečných úvazků, dopadá mezinárodní srovnání podle tzv. celkového rozdílu v odměňování. V případě tohoto indikátoru dosahuje ČR hodnoty 40 % oproti průměrným 33 % za EU. Co se týče souvisejících indikátorů, zejména na mezinárodních datech za EU se ukazuje, že hodnota genderových rozdílů v odměňování je pozitivně korelována jak s mírou zaměstnanosti žen, tak i s mírou zaměstnanosti mužů. Čím více žen je tedy ekonomicky aktivních, tím výraznější je také rozdíl ve mzdách žen a mužů. Mezi jednotlivými zeměmi jsou však patrné rozdíly. Na jedné straně jsou země s nízkou mírou zaměstnanosti žen pod nebo těsně okolo 60 %, ve kterých jsou často i nízké rozdíly v odměňování mužů a žen (např. Malta, Itálie, Rumunsko nebo Španělsko).

Mezi zeměmi s vyšší mírou zaměstnanosti žen pak ale najdeme různé příklady vzájemně odlišných zemí. Vztah mezi mírou nezaměstnanosti a genderovými rozdíly v odměňování není natolik zřejmý. Země, které mají nízkou nezaměstnanost žen, se zároveň značně liší podle úrovně genderových rozdílů v odměňování a naopak. Souvislost mezi mírou ekonomické neaktivity a genderovými rozdíly v odměňování se však na mezinárodních datech jednoznačně potvrdila. Tento vztah je přitom možné přičíst již výše zmíněnému efektu předvýběru, kdy lidé v situaci, kdy nemohou získat dobré postavení na pracovním trhu, pracovní trh raději opouštějí.

S celkovou úrovní genderových rozdílů v odměňování pak souvisí také míra genderové segregace českého pracovního trhu.¹⁶⁴

Autorky analyzovaly průměrné příjmy žen a mužů ve 20 nejvíce zastoupených třídách zaměstnání CZISCO. Třídy jsou podle metodologie studie Evropské komise rozděleny na ty s převahou mužů, ty s převahou žen a smíšené. V rámci tříd zaměstnání s převahou mužů najdeme nejvyšší hodnotu genderových rozdílů v odměňování u obsluhy stacionárních strojů a zařízení (27 %); ve třídě smíšených zaměstnání jsou největší rozdíly v odměňování patrné u specialistů a specialistek v oblasti obchodu a veřejné správy (23 %); a ve třídě s převahou žen je nejvyšší hodnota genderových rozdílů v odměňování patrná u specialistů a specialistek na výchovu a vzdělávání (21 %) a u pracovníků a pracovnic v oblasti prodeje (21 %). V rámci zaměstnání dělených podle čtyřmístné klasifikace CZ-ISCO je nejvyšší hodnota genderových rozdílů v odměňování patrná u zprostředkovatelů a zprostředkovatelek finančních transakcí. Dosahuje u nich celých 50 %, což pro ženy znamená měsíčně o 33 432 Kč méně, než vydělávají muži. Nejnižší jsou naopak genderové rozdíly v odměňování u kuchařů a kuchařek a pomocných kuchařů a kuchařek (-1 %).

Za zmínku pak stojí i skutečnost, že z 379 zkoumaných podskupin zaměstnání CZ-ISCO mají ženy pouze v 10 případech vyšší průměrné mzdy než muži. Pokud ale ženy v nějakém

¹⁶⁴ KŘÍŽKOVÁ, A., VOHLÍDALOVÁ, M., POSPÍŠILOVÁ, K., MAŘÍKOVÁ, H. *Aktuální rozdíly v odměňování žen a mužů v ČR: Hlubková analýza statistik a mezinárodní srovnání* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017, s. 103 [cit. 30. 11. 2021]. ISBN 978-80-7421-147-8. Dostupné z: www.rovna-odmena.cz/www/img/uploads/336b8482.pdf.

zaměstnání vydělávají více než muži, rozdíly jsou to zpravidla zcela zanedbatelné v řádu maximálně několika stokorun, častěji však ještě méně.¹⁶⁵



K ZAPAMATOVÁNÍ

- Gender pay gap je relativní rozdíl průměru či mediánu mzdy mužů a žen (vztahovaný k mediánu či průměru mzdy mužů). Vyjadřuje se v procentech. Vyšší hodnota tohoto indexu nemusí nutně znamenat existenci diskriminace na trhu práce.
- Ženy v České republice berou v průměru o cca 20 % méně platu než muži. Za Českou republikou se nachází (k roku 2019) už jen Německo, Rakousko a nejhůře je na tom Estonsko s 21,7 %. Nejlépe si vede Lucembursko, které má GPG pouhých 1,3 %. Celkově si ale lze všimnout zlepšení, že index v průběhu 4 let klesal, a to nejen v ČR, ale i ve většině ostatních zemích.
- Nerovné odměňování způsobuje vyšší míru ohrožení žen chudobou a sociálním vyloučením, nižší důchody a má za důsledek posílení asymetrických rolí muže a ženy ve společnosti. (NORA, 2016) Kromě toho však důsledky neovlivňují pouze ženy samotné, ale i životní úroveň jejich domácností, tedy i životní úroveň všech jejich členů, včetně dětí.¹⁶⁶
- Gender Pay Gap (GPG) v přímém překladu představuje mezeru ve výši platu v závislosti na pohlaví.
- Gender Pay Gap se podle Eurostatu (2015) ve členských zemích Evropské Unie výrazně liší. V roce 2015 byli hodinové výdělkové žen v průměru o 16,3% nižší než hodinové výdělkové mužů. V Itálii to bylo o 5,5%, naopak v Estonsku 26,9%.
- V každé zemi je výskyt GPG a jeho velikost ovlivněna mnoha faktory. Je potřeba zdůraznit, že velký podíl nese vláda a stát a jeho přístup k podpoře sladění rodinného a pracovního života žen.

Rozdíly v odměňování mohou jistě odrážet objektivní důvody týkající se individuálních vlastností (věk, dosažené vzdělání, kvalifikace, zkušenosti), zaměstnání (profese, typ smlouvy nebo pracovní podmínky) nebo aspektů přímo souvisejících s podnikem (odvětví činnosti nebo velikost podniku). Rozdíly v odměňování pak samozřejmě odrážejí nerovnosti žen a mužů při účasti na trhu práce.¹⁶⁷ Patří sem: 1) horizontální segregace (tj. ženy

¹⁶⁵ Výše uvedený text vychází z: KŘÍŽKOVÁ, A., VOHLÍDALOVÁ, M., POSPÍŠILOVÁ, K., MAŘÍKOVÁ, H. *Aktuální rozdíly v odměňování žen a mužů v ČR: Hlubková analýza statistik a mezinárodní srovnání* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017 [cit. 30. 11. 2021]. ISBN 978-80-7421-147-8. Dostupné z: www.rovnaodmena.cz/www/img/uploads/336b8482.pdf.

¹⁶⁶ KŘÍŽKOVÁ, A., VOHLÍDALOVÁ, M., POSPÍŠILOVÁ, K., MAŘÍKOVÁ, H. *Aktuální rozdíly v odměňování žen a mužů v ČR: Hlubková analýza statistik a mezinárodní srovnání* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017, s. 102 [cit. 30. 11. 2021]. ISBN 978-80-7421-147-8. Dostupné z: www.rovnaodmena.cz/www/img/uploads/336b8482.pdf.

¹⁶⁷ Dle Evropa, přehledy právních předpisů EU. *Boj proti rozdíly v odměňování žen a mužů* [online]. 23. 5. 2011 [cit. 2013-04-20]. Dostupné z: http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/equality_between_men_and_women/c10161_cs.htm.

pracují v mnohem menším počtu odvětví a zaměstnání než muži a jejich práce je hůře odměňována); 2) vertikální segregace (tj. ženy jsou zaměstnávány na hůře odměňovaných postech, častěji než muži se musí potýkat s překážkami v pracovním postupu); 3) sladění profesního a soukromého života (tj. ženy pracují častěji na částečný pracovní úvazek a častěji přerušují kariéru, což má na jejich profesní vývoj negativní vliv). V každé zemi je výskyt GPG a jeho velikost ovlivněna mnoha faktory. Je potřeba zdůraznit, že velký podíl nese vláda a stát a jeho přístup k podpoře sladění rodinného a pracovního života žen.

SHRNUTÍ KAPITOLY



Gender je kategorie, která je často spojována se sexem a sexualitou. V současnosti již většina odborníků kritizuje stereotyp o existenci dvou pohlaví, ale hovoří o více, výjimkou nejsou asi teorie o více než třech pohlaví. Genderové kategorie, stejně jako rasismus či sexismus, jsou historicky a globálně rozšířenou formou utlačování.

Rasismus a sexismus mají více společného, než se na první pohled zdá, zasahují přesvědčení lidí (a člověk jinak hodnotí, když je o něčem přesvědčen), do značné míry se odrážejí v realitě společenských institucí, obecně sdílených názorech, zasahují do ekonomických struktur společnosti i do každodenních interakcí mezi jejími občany. Sexismus můžeme popsat jako systém, který zvýhodňuje biologické muže, jimž dává privilegované postavení ve společnosti. Feminismus naproti tomu do značné míry reflektuje sexistické vykořisťování žen ve společnosti. Queer teorie stejně jako hlasy gayů, lesbiček, bisexuálů, transgender a queer jedinců (tzv. GLBTQ) byly výzvou pro tvorbu současného konceptu pohlaví, sexuality, sexuální orientace a genderu.

Naše sexualita je v koexistenci s dalšími složkami naší identity, jako je gender, etnicita, sociální třída, handicap, rasa nebo jazyk, a teprve poté, co je samotná sexuální diverzita. Tohoto pojmu užíváme, když mluvíme o různorodé škále sexuálního chování, které si lidé vybírají pro své životní strategie. Zastánci sexuální diverzity ve školní praxi, konkrétně v multikulturní výchově, upozorňují na to, že může být nezdravé ignorovat části našich identit v okamžiku, kdy vstoupíme do školní třídy. Argumenty pro sexuální diverzitu ve školní praxi dále zdůrazňují fakt, že bychom měli rozlišovat nejen mezi genderem a sexualitou, ale také mezi naší sexuální identitou, sexuální orientací a sexuálním chováním, neboť k sexuálnímu chování patří nejen problematika vzájemného respektu, úcty, fyzického i emocionálního bezpečí, přátelství, rodiny, ale dokonce kritika mýtů o sexualitě a o jejích negativních dopadech pro společnost, kritika stereotypů nebo diskriminačních přístupů.

Pro porozumění diverzitním sexuálním identitám je ze strany majoritní společnosti často činěno velmi málo. Tato problematika je opomíjena, a to jak ze strany veřejného mínění, tak z pohledu výchovy a vzdělávání. Souhlasíme se Steinbergovou, že je důležité o preferenci heterosexuálního chování v rámci společenského paradigmatu diskutovat, stejně tak

jako o privilegiích, které v jednotlivých společnostech heterosexuálně orientovaní jedinci sdílí.

Druhou velkou oblastí diskriminace mezi pohlavími není sexuální orientace individuů, ani jejich sexuální chování, ale samotný fakt existence genderových rozdílů. Navzdory různým snahám minimalizovat nerovnost vyplývající z genderu je i v současnosti patrný propastný rozdíl mezi platy mužů a žen na stejných pozicích a se stejným vzděláním. V rámci Evropské unie představují ženy cca 60 % vysokoškolských absolventů, přesto jsou odměňovány ve svém zaměstnání průměrně o 15-25 % méně než muži.

Gender pay gap je relativní rozdíl průměru či mediánu mzdy mužů a žen (vztažený k mediánu či průměru mzdy mužů). Vyjadřuje se v procentech. Vyšší hodnota tohoto indexu nemusí nutně znamenat existenci diskriminace na trhu práce.

Ženy v Česku vydělávají výrazně méně než muži. Jejich průměrný hodinový výdělek je o 20,1 % nižší. Česko je tak v EU zemi se třetím nejvyšším rozdílem. Nerovné odměňování způsobuje vyšší míru ohrožení žen chudobou a sociálním vyloučením, nižší důchody a má za důsledek posílení asymetrických rolí muže a ženy ve společnosti. Kromě toho však důsledky neovlivňují pouze ženy samotné, ale i životní úroveň jejich domácností, tedy i životní úroveň všech jejich členů, včetně dětí.

2.4 Nerovný přístup k lidem se zdravotním postižením¹⁶⁸

Fenomén rovnosti má více dimenzí, vedle ‚minoritní‘, ‚genderové‘ či ‚věkové‘, lze uvést i kvalitativní úroveň života zdravotně postižených osob.¹⁶⁹ Lidé se zdravotním postižením¹⁷⁰ jsou s námi v běžném kontaktu. Setkáváme se s nimi na ulici, v zaměstnání, ve škole. Nebylo tomu tak vždy a také v současnosti není participace lidí se zdravotním postižením ve veřejné sféře normální v každém státě světa, ani v technologicky vyspělých společnostech, jako jsou země Evropské unie nebo Spojené státy, není jejich soužití s mainstreamovou společností bez problémů. **Obecně platí, že lidé se zdravotním postižením mají právo na vzdělání, na odpovídající pracovní uplatnění, na soukromý a rodinný život, na zdravotní péči a sociální ochranu.** Obdobně jako např. v USA, tvoří lidé se

¹⁶⁸ Podrobněji: PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. ISBN 978-80-244-4134-4. Pro potřeby těchto studijních opor byl text revidován.

¹⁶⁹ NOVÁK, J., KALNICKÁ, V. Šetření zdravotně postižených osob zaplnilo další bílé místo na mapě české statistiky. *Statistika* [online]. 6/2008 [cit. 2013-04-01], s. 541. Dostupné z: <http://panda.hyperlink.cz/cesta-pdf/pdf08c6/novak.pdf>.

¹⁷⁰ V šetření o zdravotně postižených osobách bylo rozlišeno šest základních typů zdravotního postižení: tělesné, zrakové, sluchové, mentální, duševní a vnitřní (ve smyslu chorob vnitřních orgánů). In Český statistický úřad (ČSÚ). *Výsledky šetření o zdravotně postižených osobách v České republice za rok 2007* [online]. 2008 [cit. 2013-05-01], s. 16. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/p/3309-08>.

zdravotním postižením výraznou část české populace, a sice dle odhadu vyplývajícího z výsledků šetření ČSÚ se jedná přibližně o 10 %, ¹⁷¹ v americké společnosti představují lidé se zdravotním postižením až 18 % z populace USA.

V komparaci s USA se situace lidí se zdravotním postižením také v České republice v posledních desetiletích výrazně zlepšila, nicméně přesto lidé se zdravotním postižením nemají stejný přístup ke službám a příležitostem jako lidé bez postižení. Např. lidé odkázaní na invalidní vozík již nasednou do části linek veřejné dopravy a povinně se pro ně upravují ve veřejných budovách sociální zařízení, avšak přes stále se zlepšující dostupnost budov veřejné správy a samosprávy, stejně tak škol a např. pohostinství, existuje široká škála zařízení, služeb a např. školních či vzdělávacích institucí, kde je přizpůsobení jejich stavební dispozice pro jedince s pohybovým omezením stále tabu. Lidé nevidomí, neslyšící a jinak fyzicky postižení mají zákonné právo na bezbariérovou občanskou vybavenost v místě svého bydliště, v budovách veřejné správy apod., ale v praxi, u nás stejně jako v jiných zemích, je pro ně obtížné či dokonce nemožné se v osídleném prostoru pohybovat, komunikovat s pracovníky veřejných služeb nebo používat některé veřejné komunikační prostředky. ¹⁷² Základním předpokladem pro úspěšné začlenění osob se zdravotním postižením do majoritní společnosti je rovný přístup ke vzdělávání. S rostoucí nezaměstnaností, představuje nižší kvalifikace výrazný handicap, a to i pro osoby bez zdravotního postižení. Nicméně „vzdělanostní struktura zdravotně postižených je v ČR (stejně jako i ve většině ostatních vyspělých zemí) horší než v populaci jako celku. Podíl osob, které mají středoškolské vzdělání s maturitou, dosáhl u zdravotně postižených 20 % a v celkové populaci 27 %“. ¹⁷³

Výjimečnost studentů se zdravotním postižením ve Spojených státech amerických řeší řada zákonů a nařízení, která mají zaručit jejich rovný přístup ke vzdělání. Podle Bankse a McGee Banksové se situace v USA proměnila díky vydání zákona o vzdělávání dětí s handicapem v roce 1975, ¹⁷⁴ který byl pětkrát novelizován a zcela proměnil nejen systém vzdělávání dětí se zdravotním postižením, ale doslova ovlivnil každou školu v zemi. V roce 1990 došlo k jeho dosud nejrozsáhlejší novelizaci a získal nové označení: IDEA (*Individuals with Disabilities Education Act*, tj. zákon o vzdělávání jedinců se zdravotním postižením). Na základě této novely se změnila role jak řadových učitelů, tak speciálních pedagogů, ale také pomocného personálu pracujícího ve školství, asistentů pedagoga, rodičů a všech, kteří jsou jakkoli zainteresovaní v edukačním procesu. Popisovaný zákon průběžně reflektuje zájem americké společnosti na rovném a spravedlivém přístupu k občanům se zdravotním postižením. IDEA má studentům se zdravotním postižením zajistit bezplatný

¹⁷¹ Údaj 1 015 548 obyvatel se zdravotním postižením v ČR se vztahuje k poslednímu dni v roce 2006, kdy celkový počet obyvatel v ČR byl 10 287 189 lidí (dle ČSÚ, 2008: 6). Jedná se o historicky první statistické zjišťování v oblasti zdravotního postižení obyvatel ČR.

¹⁷² Srov. se situací v USA dle SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009, s. 18.

¹⁷³ Český statistický úřad (ČSÚ). *Výsledky šetření o zdravotně postižených osobách v České republice za rok 2007* [online]. 2008 [cit. 2013-05-01], s. 11. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/p/3309-08>.

¹⁷⁴ BANKS, J. A., BANKS, C. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010, s. 322.

přístup k řádnému veřejnému vzdělávání, a to včetně předškolní přípravy na toto vzdělávání a poskytovat tak nezbytnou podporu studentům ze strany státu, krajů, škol i učitelů, podporu takového charakteru, aby žáci se zdravotním postižením mohli dosahovat standardů vzdělání většinové společnosti. Mezi základní principy IDEA patří také **nulové odmítnutí, antidiskriminační opatření, dostupné bezplatné, řádné a veřejné vzdělávání a co nejméně omezující prostředí**. Co to znamená?

Nulové odmítnutí je název pro zavedený princip v školní soustavě, kdy školy musí vzdělávat všechny děti rovně, včetně žáků se zdravotním postižením. Princip nulového odmítnutí se uplatňuje bez ohledu na povahu nebo závažnost zdravotního postižení. Žádné dítě se zdravotním postižením nesmí být vyloučeno z veřejného vzdělávání. Tento právní princip je založen na přesvědčení, že všechny děti mají právo na řádné veřejné vzdělání, včetně dětí se zdravotním postižením. Na základě něj tak školy nemají právo odmítnout jakémukoli dítěti přístup k tomuto vzdělání, neboť by tím porušily princip rovnosti ve vzdělávání.

Také v České republice je vzdělávání založeno na pro-inkluzivních principech v přístupu k žákům se zdravotním postižením vyplývající z ratifikací mezinárodních úmluv, které ji zavazují, že bude „dbát na to, aby:

- osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy a aby děti se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního vzdělávání nebo středního vzdělávání;
- osoby se zdravotním postižením měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k začleňujícímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí;
- byla jim poskytována přiměřená úprava podle individuálních potřeb;
- osobám se zdravotním postižením byla v rámci všeobecné vzdělávací soustavy poskytována nezbytná podpora umožňující jejich účinné vzdělávání;
- účinná opatření individualizované podpory byla realizována v prostředí, které v souladu s cílem plného začlenění maximalizuje vzdělávací pokroky a sociální rozvoj“.¹⁷⁵

Je samozřejmé, že dané principy proměňují požadavky kladené na učitele. V americkém školství (a postupně také ve školství českém) se navyšuje počet učitelů se zaměřením na speciální pedagogiku a asistentů pedagoga, kteří umožňují individuální přístup k žákům se zdravotním znevýhodněním. Nejvýznamnějším důsledkem IDEA v praxi je, že se žákům se zdravotním postižením dostává odborného a specializovaného vzdělání a s ním spojených služeb, které jim dříve nebyly poskytovány. Deklarovaný rovný přístup ke vzdělání, ač se vyvíjí správným směrem, stále nepředstavuje spravedlivé a rovné vzdělávání jako

¹⁷⁵ *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením* [online] 12. 2. 2010 [cit. 2014-01-15]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf.

takové, výzva k němu tak zůstává stále aktuální.¹⁷⁶ Americký stát je zodpovědný za děti se zdravotním postižením, za jejich vyhledávání a vzdělávání od jejich narození do 21 let, a sice v tom smyslu, aby i děti s vážnými zdravotními problémy měli šanci ve školním systému obstát. S tímto pravidlem souvisí další princip IDEA, a sice nediskriminování žáků se zdravotním postižením, a to ani při jejich vyhledávání, ani při hodnocení jejich studia. Nutno konstatovat, že mezi děti se zdravotním postižením bývají mnohdy automaticky řazeny děti z tzv. „barevných“ rodin a z rodin nehovořících anglicky, protože na základě standardizovaných inteligenčních testů vykazují podprůměrné IQ. Zjišťování inteligenčního kvocientu je v současných diskuzích podrobováno kritice, neboť je zřejmá jeho kulturní podmíněnost. „Intelligenční testy, které se nejčastěji užívaly k identifikaci žáků, kteří mají problémy s učením, byly vyvinuty na základě výkonů „bílých“ dětí ze střední třídy. Pro jejich anglo-centrický (etnocentrický) charakter jsou tyto testy dnes již považovány za předpojaté vůči dětem z různorodých kulturních skupin, které mají menší příležitosti učit se znalosti, jež jsou součástí těchto testů. Nediskriminační hodnocení tedy v tomto případě značí multifaktorové testování, které zahrnuje co nejvíce pozorovatelských technik, a tím zajišťuje spravedlivé a řádné identifikování silných a slabých stránek jedince. Výsledky jednoho individuálního testu již nemohou být použity jako kritérium pro zařazení do speciálního výukového programu.“¹⁷⁷

V českém kulturním prostředí bývají v tomto smyslu stigmatizovány romské děti, které bývají často neoprávněně zařazovány do praktických škol, které se drží zvláštního rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, a sice upravujícího vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Z těchto škol, obvykle pokud se nacházejí v blízkosti vyloučené lokality, se pak nikoli ve výjimečných případech stávají „romské školy“, tedy s převahou nebo výlučným zastoupením romských dětí.¹⁷⁸ Na druhou stranu je třeba brát v potaz také skutečnost, že z hlediska rodičů má taková škola pro jejich děti jisté výhody, mimo jiné ji Romové mohou považovat za méně obtížnou, cítit se v ní více oceňovaní, začlenění do komunity aj. Dalším principem zavedeným právními předpisy IDEA je již výše zmiňovaný nárok dětí se zdravotním postižením na bezplatné řádné veřejné vzdělání bez ohledu na typ a závažnost tohoto postižení. Každý žák se zdravotním postižením má nárok na individuální vzdělávací program přizpůsobený jeho potřebám, na jehož obsahu se podílí jak zástupci státu, specialisté a učitelé dané školy, tak také (a to především) rodiče.

Posledním principem IDEA, o němž se zde zmíníme, je nárok dětí se zdravotním postižením na co nejméně omezující prostředí. Tento princip vymezuje mimo jiné právo žáků se zdravotním postižením na možnost vzdělávat se v běžných třídách mezi zdravými dětmi. Podle Bankse a McGee Banksové vyvolává ze všech aspektů IDEA právě zásada „nejméně omezujícího prostředí“ nejvíce nepochopení a rozporů ve školách i na veřejnosti. „Během

¹⁷⁶ BANKS, J. A., BANKS, C. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010, s. 329 a dále.

¹⁷⁷ BANKS, J. A., BANKS, C. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010, s. 329.

¹⁷⁸ Srov. BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: FHS UK, 2011, s. 218.

prvních let zkušeností s IDEA si profesionálové a někteří rodiče chybně tento zákon interpretovali, neboť měli za to, že každé dítě se zdravotním postižením, bez ohledu na typ a závažnost postižení, musí být umístěno v běžné třídě. Namísto toho ale princip ‚nejméně omezujícího prostředí‘ (LRE) vyžaduje, aby každé dítě bylo vzděláváno v prostředí, které se sice co nejvíce blíží běžné třídě, ale s ohledem na to, aby byly co nejvíce naplněny jeho potřeby. Ačkoliv někteří lidé argumentují, že rozhodnutí o umístění dítěte se zdravotním postižením do speciální třídy nebo školy je nepatřičné, většina učitelů a rodičů si uvědomuje, že umístění do běžné třídy může být pro dítě přehnaně omezující, především pokud vzdělávací a společenské potřeby dítěte nejsou dostatečně saturovány. LRE představuje relativní koncept. Určitý koncept LRE, který je vhodný pro jedno dítě, nemusí být vhodný pro jiné. Proto dva žáci se stejným postižením nemusí být nutně umístěni do stejného prostředí.“¹⁷⁹

Žáci se zdravotním postižením, kteří jsou umístěni do běžné třídy, tedy mezi zdravé děti, část dne tráví mimo tuto třídu se speciálními pedagogy nebo asistenty pedagoga, tak aby úspěšně zvládali své individuální studijní programy. Přibližně jedno z pěti takových dětí se pak dle Bankse a McGee Banksově vzdělává mimo běžnou třídu, tedy v oddělené, pro tyto účely na škole určené třídě, avšak stále v prostředí běžné veřejné školy. Školy specializované pro výchovu a vzdělávání dětí se zdravotním postižením poskytují vzdělání méně než 4 procentům z těchto dětí. A i umístění žáka do takto specializované školy není nevratné. Pravidla pro co nejméně omezující prostředí určují také integraci žáků s postižením do dalších sfér školního života, přesahující jeho edukační proces, zahrnují možnosti zájmových aktivit dítěte případně stravování aj. Takto vytvořený systém vzdělávání s sebou přináší buď totální, nebo alespoň částečnou integraci dětí se zdravotním postižením. Měl by být systémem flexibilním, který periodicky reflektuje specifické potřeby dítěte. Shrneme-li to, „IDEA bere na vědomí, že žáci se zdravotním postižením jsou lidé s vlastními právy“ a mají nárok na jejich ochranu.¹⁸⁰

Přestože v České republice nemá inkluzivní vzdělávání tak dlouhou tradici, také zde se postupně rozvíjí snaha o začlenění osob se zdravotním postižením do běžného života vedená také na úrovni vzdělávání. Česká republika je vázána dodržováním mezinárodních konvencí a smluv vytvořených v rámci OSN, nebo EU. „Proto i zde dochází k postupnému odklonu od umísťování osob se zdravotním postižením do ústavní péče a usiluje se o jejich co největší začlenění do celé společnosti.“¹⁸¹

V září roku 2009 připojila Česká republika podpis pod *Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením*, která byla přijata v New Yorku v roce 2006, která se věnuje také oblasti vzdělávání. Tento dokument, podobně jako výše diskutovaná IDEA, ukládá státům uznat

¹⁷⁹ BANKS, J. A., BANKS, C. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010, s. 324.

¹⁸⁰ BANKS, J. A., BANKS, C. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010, s. 327.

¹⁸¹ KRATOCHVÍLOVÁ, J., a kol. *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve středních školách* [online]. Praha, 2012 [2014-01-15]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/Vzdelavani_zaku_se_zdravotnim_postizenim_ve_strednich_skolach.pdf.

právo osob se zdravotním postižením na vzdělání bez diskriminace a na základě rovných příležitostí zajistit začleňující vzdělávací systém na všech úrovních a celoživotní vzdělávání zaměřené na:

- plný rozvoj lidského potenciálu a smysl pro vlastní důstojnost a uvědomění si vlastní hodnoty, stejně jako na posilování úcty k lidským právům, základním svobodám a lidské různorodosti;
- rozvoj osobnosti, nadání a kreativity osob se zdravotním postižením, jakož i jejich duševních a tělesných schopností, v co největší možné míře;
- účinné zapojení osob se zdravotním postižením do života ve svobodné společnosti.¹⁸²

Jednou ze zásad vyplývajících z tohoto dokumentu pro vzdělávání je potřeba umožnit osobám se zdravotním postižením získat praktické a sociální dovednosti, které by usnadnily jejich plné a rovné zapojení do systému vzdělávání a do života společnosti.

Učitelé v USA se cítí zodpovědní za výkony svých studentů, za to, zda se i přes možné handicap dokáží zapojit do mainstreamové společnosti. Studijní výsledky odlišných studentů jsou podle Sleeterové způsobeny mnohdy odlišným kulturním pozadím rodinným zázemím žáků, nedostatečnou znalostí angličtiny, nedostatečnými schopnostmi učit se.¹⁸³ Právě speciální strategie výuky, které jsou součástí principů IDEA, by mohly pomoci tyto jejich deficity vyrovnat. Cílem takto orientovaného multikulturního vzdělávání je něčím výjimečné či odlišné žáky a žákyně podpořit v dosahování dobrého prospěchu ve škole a v budoucnu pak zvládnout požadavky na ně kladené americkou společností. Zlepšením jejich kognitivních schopností, prací s informacemi, jazykových dovedností apod. se pro ně otevírá možnost získání zaměstnání, udržení si práce a získání z toho plynoucí sociálně-ekonomické nezávislosti a společenského statusu.¹⁸⁴ V stále hojnější uplatňování těchto zásad doufáme také v českém vzdělávacím systému, neboť může napomoci prevenci diskriminace na základě zdravotního stavu v jejich dalším uplatnění. Osoby se zdravotním postižením mají totiž navzdory legislativní podpoře jejich zaměstnávání¹⁸⁵ ztížené uplatnění na trhu práce.¹⁸⁶

¹⁸² Úmluva o právech osob se zdravotním postižením [online] 12. 2. 2010 [cit. 2014-01-15]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf.

¹⁸³ SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009, s. 43.

¹⁸⁴ SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009, s. 43.

¹⁸⁵ Zaměstnavatelé osob se zdravotním postižením mohou získat příspěvky na zřízení tzv. chráněného pracovního místa, na podporu zaměstnávání osob se zdravotním postižením na chráněných pracovních místech a dále prostředky na částečnou úhradu provozních nákladů chráněného pracovního místa. Více zákon č. 367/2011 Sb.

¹⁸⁶ NOVÁK, J., KALNICKÁ, V. Šetření zdravotně postižených osob zaplnilo další bílé místo na mapě české statistiky. *Statistika* [online]. 6/2008 [cit. 2013-04-01], s. 549. Dostupné z: <http://panda.hyperlink.cz/cesta-pdf/pdf08c6/novak.pdf>.

„Podmínky zaměstnávání osob se zdravotním postižením a jejich úprava jsou obsaženy v četných koncepčních dokumentech vlády České republiky a jsou podpořeny i v právní normě upravující daň z příjmu“.¹⁸⁷ Na podporu osob se zdravotním postižením byl v roce 1991 zřízen *Vládní výbor pro zdravotně postižené občany*, jehož cílem je „pomáhat při vytváření rovnoprávných příležitostí pro zdravotně postižené občany ve všech oblastech života společnosti,“¹⁸⁸ který pomáhají naplnit sami občané se zdravotním postižením.

Více než 90 % zdravotně postižených osob bydlí ve standardním bytě nebo domku, z toho jen přibližně 5 % je bezbariérových. Kolem 5 % zdravotně postižených pak žije v ústavním zařízení (54 323 osob). Navzdory stále čtenějším tlakům na integraci také mentálně postižených osob do běžného života, zůstává v institucionální péči cca jedna pětina z nich. Je zřejmé, že možnosti tzv. chráněného bydlení se odvíjejí také od zdravotního stavu a stáří postižených.¹⁸⁹

Mezi jedince se zdravotním postižením, kteří jsou plně nebo alespoň z velké části integrováni do mainstreamové společnosti, se řadí v moderních západních demokraciích například lidé se sluchovým postižením. Podle Sleeterové se mnozí lidé domnívají, že spoluobčané se sluchovým postižením nedisponují vyvinutými jazykovými schopnostmi, z čehož mylně usuzují na nižší stupeň jejich kognitivního vývoje. Tak tomu však v daném případě není.¹⁹⁰ „Z hlediska humanitních studií můžeme naopak na skupinu jedinců s postižením sluchu pohlížet jako na specifickou kulturní minoritu, která sdílí společný jazyk a společné prostředky komunikace“.¹⁹¹ Sluchově postižení spoluobčané dlouhodobě bojují za to, aby se k nim nepřistupovalo jako ke komunitě disponující jakýmsi defektním, ale pouze odlišným jazykem. Americká znaková řeč se vyvíjí již více než sto let a prezentuje alternativní jazykový systém, jenž je přístupný i dětem s hlubokou nebo celkovou ztrátou sluchu. Liší se od „oralismu“ (učení dětí s vadou sluchu číst a mluvit orálně) i od anglického znakového systému (který přetváří anglickou gramatiku a morfologii do znaků) a lingvisté po celém světě oceňují jeho sofistikovanost a integritu, ale také fakt, že v americké komunitě lidí se sluchovým postižením je používán pro komunikaci jako primární jazyk. Komunita lidí s poruchou sluchu je tak americkou společností stále více a více spojována s odlišnými kulturními prvky jako je jazyk, ale také společenská organizace, zájmová centra apod. Je na ni pohlíženo jako na kulturní minoritu. Úspěšné začlenění dětí se sluchovým postižením do soudobého veřejného amerického školského systému dává naději, že komunita jedinců se sluchovým postižením bude i nadále a stále častěji považována většinovou společností za

¹⁸⁷ Český statistický úřad (ČSÚ). *Výsledky šetření o zdravotně postižených osobách v České republice za rok 2007* [online]. 2008 [cit. 2013-05-01], s. 28. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/p/3309-08>.

¹⁸⁸ Vláda České republiky. *Vládní výbor pro zdravotně postižené občany* [online]. 2009-2013 [cit. 2013-05-01]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/uvod-vvzpo-17734/>.

¹⁸⁹ NOVÁK, J., KALNICKÁ, V. Šetření zdravotně postižených osob zaplnilo další bílé místo na mapě české statistiky. *Statistika* [online]. 6/2008 [cit. 2013-04-01], s. 550. Dostupné z: <http://panda.hyperlink.cz/cesta-pdf/pdf08c6/novak.pdf>.

¹⁹⁰ SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009, s. 58.

¹⁹¹ Steward, Akamatsu In SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009, s. 58.

jazykovou či kulturní minoritu, spíše než za skupinu lidí s postižením. Hluchota se tak stává kulturní odlišností nikoli zdravotním postižením.¹⁹²

Christine E. Sleeter a Carl A. Grant rozlišují základní nedostatky ve společenské rovnosti plynoucí z kulturních zvyklostí, fyziologických a mentálních schopností či sexuální orientace a dále odlišnosti, které nelze ve vzdělávání pominout a které plynou z rozdílných kultur, jazyků, z nezájmu o kulturní rozdíly jednotlivých komunit, z mentalit lidí i skupin, z různosti pohlaví aj. Na základě toho i výše uvedeného chápeme multikulturní výchovu jako zastřešující koncept zabývající se rasou, kulturou, jazykem, sociálním postavením, pohlavím a zdravotním postižením. Ačkoli mnozí pedagogové pod výchovou k multikulturnismu stále akcentují pouze problematiku rasových a etnických diferencí, objasnili jsme, že označuje mnohem širší přístup k akceptaci dalších forem odlišností v rámci lidské populace. Z toho důvodu užíváme termínu multikulturní výchova pro řadu vzdělávacích technik a metod zaměřených na rasu, kulturu, jazyk, sociální postavení, pohlaví a zdravotní postižení, přičemž výběrem termínu nenaznačujeme, že by rasa byla primární formou sociální nerovnosti.¹⁹³

SHRNUTÍ KAPITOLY



Rovnost ve společnosti má více dimenzí, vedle ‚minoritní‘, ‚genderové‘ či ‚věkové‘, lze uvést i kvalitativní úroveň života zdravotně postižených osob.

Obecně platí, že lidé se zdravotním postižením mají právo na vzdělání, na odpovídající pracovní uplatnění, na soukromý a rodinný život, na zdravotní péči a sociální ochranu.

Lidé nevidomí, neslyšící a jinak fyzicky postižení mají zákonné právo na bezbariérovou občanskou vybavenost v místě svého bydliště, v budovách veřejné správy apod., ale v praxi, u nás stejně jako v jiných zemích, je pro ně obtížné či dokonce nemožné se v osídleném prostoru pohybovat, komunikovat s pracovníky veřejných služeb nebo používat některé veřejné komunikační prostředky.

Předpokladem pro úspěšné začlenění osob se zdravotním postižením do majoritní společnosti je rovný přístup ke vzdělávání. S rostoucí nezaměstnaností, představuje nižší kvalifikace výrazný handicap, a to i pro osoby bez zdravotního postižení.

Ve společnosti by měly platit následující principy podporující integraci zdravotně postižených osob: nulové odmítnutí, antidiskriminační opatření, dostupné bezplatné, řádné a veřejné vzdělávání a co nejméně omezující prostředí.

¹⁹² SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009, s. 58.

¹⁹³ SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009, s. 33.

V České republice je vzdělávání založeno na pro-inkluzivních principech v přístupu k žákům se zdravotním postižením, a sice dbáme především na to, aby:

- osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy a aby děti se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního vzdělávání nebo středního vzdělávání;
- osoby se zdravotním postižením měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k začleňujícímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí;
- osobám se zdravotním postižením byla v rámci všeobecné vzdělávací soustavy poskytována nezbytná podpora umožňující jejich účinné vzdělávání atd.

Přestože v České republice nemá inkluzivní vzdělávání tak dlouhou tradici jako například v USA, s nimiž jsme se pokusili postavení lidí se zdravotním postižením ve společnosti komparovat výše, také zde se postupně rozvíjí snaha o začlenění osob se zdravotním postižením do běžného života a tato je vedena také na úrovni vzdělávání. Česká republika je vázána dodržováním mezinárodních konvencí a smluv vytvořených v rámci OSN, nebo EU. Proto i zde dochází k postupnému odklonu od umístování osob se zdravotním postižením do ústavní péče a usiluje se o jejich co největší začlenění do celé společnosti. Hovoříme o inkluzi ve vzdělávání.

Cílem proinkluzivního prostředí je: umožnit osobám se zdravotním postižením získat praktické a sociální dovednosti, které by usnadnily jejich plné a rovné zapojení do systému vzdělávání a do života společnosti.

Cílem takto orientovaného multikulturního vzdělávání je něčím výjimečné či odlišné žáky a žákyně podpořit v dosahování dobrého prospěchu ve škole a v budoucnu pak zvládnout požadavky na ně kladené naší společností. Zlepšením jejich kognitivních schopností, prací s informacemi, jazykových dovedností apod. se pro ně otevírá možnost získání zaměstnání, udržení si práce a získání z toho plynoucí sociálně-ekonomické nezávislosti a společenského statusu.

Na základě výše uvedeného chápeme multikulturní výchovu jako zastřešující koncept zabývající se rasou, kulturou, jazykem, sociálním postavením, pohlavím a zdravotním postižením. Ačkoli mnozí pedagogové pod výchovou k multikulturalismu stále akcentují pouze problematiku rasových a etnických diferencí, objasnili jsme, že označuje mnohem širší přístup k akceptaci dalších forem odlišností v rámci lidské populace. Z toho důvodu užíváme termínu multikulturní výchova pro řadu vzdělávacích technik a metod zaměřených na rasu, kulturu, jazyk, sociální postavení, pohlaví a zdravotní postižení, přičemž výběrem termínu nenaznačujeme, že by rasa byla primární formou sociální nerovnosti.

KORESPONDENČNÍ ÚKOL



Na základě doporučené literatury i dalších zdrojů se rozhodněte, jak byste odpověděli na otázky:

Kolik je pohlaví?

Co je gender?

Co je sexualita?

Co je asexualita?

Napište krátkou odpověď na každou s uvedených otázek. Odpovědi zašlete svému mentorovi na mail.

3 NÁVRH NĚKOLIKA METOD, JAK REALIZOVAT MULTIKULTURNÍ WORKSHOPY



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

V následující kapitole se pokusíme náš výklad obohatit o praktické návody, jak začít s multikulturní výchovou ve své třídě, a také vás zde odkážeme na metodiky a publikace, filmy a didaktické pomůcky, které mohou obohatit vaše hodiny multikulturní výchovy.

K prostudování kapitoly budete potřebovat čas určený běžně pro jednu vyučovací hodinu.

Následně vám již nebude nic bránit v cestě za realizací multikulturní výchovy s využitím digitálních technologií, samostudia, kritického myšlení a realizovanou formou zážitkové pedagogiky.



CÍLE KAPITOLY

- Návrh několika metod, jak realizovat multikulturní výchovu ve školní třídě
 - Rozšíření práce pedagoga o inspirativní zdroje pro výuku MKV
 - Jak využít film v hodinách multikulturní výchovy
 - Ukázka z metodiky: Cizinci v České republice
 - Ukázka z metodiky: Dlouhá cesta k novému domovu
 - Orientace v práci s příběhem / biografií ve výuce
-



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Metodika, inkluze, zážitková pedagogika, práce s příběhem, biografie, inkluzivní škola, uprchlictví, identita, předsudek, stereotyp

3.1 Jak na to...

Za mnoho let realizace multikulturní výchovy na základních a středních školách mnoho organizací a odborníků vytvořilo metodiky a mezi žáky a žákyněmi v praxi ověřilo, jak zaujmout témata z multikulturní výchovy.

Cílem společného zájmu jsou tedy témata jako diskriminace, rasismus, zkušenost s kulturní odlišností, identita, migrace apod. Všechna tato a další témata lze nahlížet z mnoha úhlů pohledu, lze se k nim vztahovat a propojovat je s osobními zkušenostmi dětí pocházejících z různých prostředí. Co se konkrétních metod týče, tak pro oblasti MKV lze využít téměř jakékoli myslitelné metody, od výtvarných metod, dramatizací, až po již besedy s odborníky. Vzhledem k tomu, že MKV by měla zásadnějším způsobem zakomponovávat právě i aspekt (sebe)reflexe a vlastní biografie, jako zásadně účinné se jeví jakékoli metody spojené s orální historií, biografickou prací a prací s příběhy.

V České republice již existuje také celá řada portálů, které nabízejí soubory metod pro MKV. Za všechny jmenujme např.: www.varianty.cz¹⁹⁴; www.czechkid.cz¹⁹⁵; www.rvp.cz¹⁹⁶.

Na portálu **Inkluzivní škola** (vytvořeného společností META, o.p.s. za finanční podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR a spolufinancovaného z prostředků Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí) najdeme metody multikulturní výchovy, které lze zvolit při začleňování multikulturní výchovy do výuky.¹⁹⁷ Tyto metody vám nejen pomohou při implementaci MKV do výuky, ale zároveň vám mohou posloužit i s nenásilnou integrací žáků cizinců, případně jejich rodinných příslušníků, do vzdělávacího procesu a kolektivu třídy, školy i širší společnosti.

Nejen v rámci Multikulturní výchovy můžete využít aktivity vztahující se k tématům uprchlictví, identity, předsudků, stereotypů či bezpečného prostředí školy, které jsou obsaženy v příručce **Hello Czech Republic – Doma v nové zemi**.¹⁹⁸ Příručka je určena pro 2. stupeň základních škol a školy střední. Součástí příručky, využívající různé metody práce (úvaha, diskuze, práce s příběhem, psaní textu atd.), je i komiks Jednou se zase setkáme, Sanam a krátký film Šádí. Materiály přibližují skutečné příběhy uprchlíků přicházejících do Evropy.

¹⁹⁴ Člověk v tísni. *Vzdělávací program Varianty* [online]. Praha [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.varianty.cz.

¹⁹⁵ *Czechkid* [online]. British Council, Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.czechkid.cz.

¹⁹⁶ Národní pedagogický institut České republiky. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. MŠMT [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.rvp.cz.

¹⁹⁷ META. *Inkluzivní škola.cz* [online]. META, o. p. s. [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz.

¹⁹⁸ PROCHÁZKOVÁ, L., TITĚROVÁ, K. *Hello Czech Republic – Doma v nové zemi* [online]. Praha: META, o. p. s., 2015 [cit. 30. 11. 2021]. ISBN 978-80-906296-0-8. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/final_web_prirucka_hello_cr_0.pdf.

Příručku pro učitele Hello Czech Republic – Doma v nové zemi můžete používat jako celek např. v rámci dlouhodobého projektu, nebo si vybrat pouze ty její části, které se vám právě hodí do výuky. Materiály vznikly v rámci kampaně Hello Czech Republic podpořené UNHCR v České republice.¹⁹⁹

3.2 Další inspirativní zdroje

10KRÁT S MKV

V příručce nazvané **10krát s MKV – Metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu** přináší program Varianty čtenářům z řad pedagogů a širší odborné veřejnosti deset nových inspirativních námětů (aktivit) pro výuku multikulturní výchovy.²⁰⁰

DVAKRÁT MĚŘ, JEDNOU ŘEŽ – OD MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY KE VHLEDU

Vzdělávací program Varianty společnosti Člověk v tísni vydal v roce 2009 příručku pro pedagogy z oblasti multikulturní výchovy **Dvakrát měř, jednou řež – od multikulturní výchovy ke vhledu** od autorek Dany Moree a Petry Morvayové.²⁰¹

MANUÁL PRO UČITELE NEJEN ČÍSLA – VZDĚLÁVACÍ MATERIÁL TÝKAJÍCÍ SE MIGRACE A AZYLU V EVROPĚ

Manuál pro učitele – vzdělávací materiál týkající se migrace a azylu byl publikován roku 2009.²⁰²

¹⁹⁹ META. Metody MKV. Inkluzivní škola.cz [online]. META, o. p. s. [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/metody-multikulturni-vychovy.

²⁰⁰ VAŇUROVÁ, Z. (ed.). *10krát s MKV: Metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2010 [cit. 30. 11. 2021]. ISBN 978-80-87456-07-1. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/10krat_s_mkv._metodicke_listy_pro_vyuku_multikulturni_vychovy_dle_osobnostniho_pristupu.pdf.

²⁰¹ MORVAYOVÁ, P., MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2009 [cit. 30. 11. 2021]. ISBN 978-80-86961-86-6. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/pdfs_82.pdf.

²⁰² *Manuál pro učitele „nejen čísla“: Vzdělávací materiál týkající se migrace a azylu v Evropě* [online]. IOM/UNHCR, 2009 [cit. 30. 11. 2021]. ISBN 978-92-9068-495-4. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/manual_pro_ucitele_k_uprchlictvi_unhcr_0.pdf.

METODIKA MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY (CROSSING BORDERS)

Metodika Sdružení pro integraci a migraci z roku 2018 nabízí pedagogům osvědčené, praxí prověřené a smysluplné metodiky, ať už ty z nich, které se týkají čistě migrace, tak i další, které zasahují i úzce související témata.²⁰³

3.3 Téma cizinců v ČR

Každý z nás se dříve či později setká s cizinci nebo žáky z jiných kultur. Je tak dobré na to svou třídu připravit v rámci multikulturní výchovy, která dětem pomůže se zvládnutím obav, předsudků a stereotypů a dovede je k větší toleranci i respektu vůči všemu odlišnému.²⁰⁴

Podobně se můžeme seznámit s metodikou workshopu **Dlouhá cesta k novému domovu** z portálu RVP.cz.²⁰⁵

Dlouhá cesta k novému domovu je workshop, jehož výchozí předpoklady jsou následující:

- Cizinci, kteří k nám přicházejí z různých zemí, jsou vnímáni rozdílně. Převážně negativně jsou vnímáni cizinci z tzv. východních zemí, naproti tomu lidé ze členských států EU, USA nebo Velké Británie jsou často vnímáni jako sympatičtí, žádoucí návštěvníci.
- Stejná nálepka pro celý národ či etnikum může vyvolat nedůvěru, strach, xenofobii. V některých případech tyto projevy mohou dokonce přerůst až v otevřené rasistické projevy vůči příslušníkům jiných národností.

Autoři si vytkli následující cíle:

- Seznámit studenty středních škol s procesem migrace, uvědomit si složitost tohoto procesu, který v sobě zahrnuje četné překážky, odpírání a značnou odvahu jedince čelit neznámému a jít dál,
- pochopit pocity samotných migrantů, které mohou být převážně negativní a frustrující, a obtížnost se s těmito pocity vypořádat,

²⁰³ KONRÁDOVÁ, M., DEDEROVÁ, K., a kol. *Metodika multikulturní výchovy* [online]. Sdružení pro integraci a migraci, o. p. s., 2018 [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika-multikulturni-vychovy_crossing-borders_0.pdf.

²⁰⁴ Národní pedagogický institut České republiky. *Multikulturní výchova mírní strach i předsudky. Žáky vede k toleranci* [online]. NPI ČR, 2. 10. 2020 [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: zapojmevsechny.cz/user_files/omj/multikulturni_vychova_mirni_strach.pdf.

²⁰⁵ PREISSOVÁ KREJČÍ, A., ŠOTOŤA, J. (eds.). *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3140-6.

- změnit pohled na jednotlivé země. Uvědomění si, že cizince často kategorizujeme na základě dílčích, mnohdy zkreslených a neúplných informací o některých zemích či národech,
- zvýšit schopnosti empatie a pochopení situace imigrantů.

Podobné cíle si zvolila také Oxana Antošová, která ve svém projektu **Cizinci v České republice**²⁰⁶ navrhuje tyto:

- Seznámení žáků s pojmy – kultura, skupina, identita, minorita, diskriminace a tolerance,
- seznámení žáků s národy žijící v České republice a jejich kulturou,
- rozvoj sociálních kompetencí.

Další inspiraci nám poskytují autoři portálu Inkluzivní škola v podobě **práce s příběhy**. Jako lidé jsme zvyklí vnímat zkušenosti zprostředkované příběhy a transformovat si je do vlastního pohledu na svět. Příběh nám předkládá životní zkušenost, aniž by nás nutil na ni přímo reagovat. Je tudíž možné se na ni dívat, přibližovat se jí a zase vzdalovat, zrcadlit v ní vlastní zkušenosti. Příběh může také asociovat nějaká další vyprávění, dává možnost svobody interpretace a vytváří tak velký prostor pro hledání vztahu k odlišné zkušenosti.²⁰⁷

3.4 Práce s filmem ve výuce

Mnoho pedagogů, s nimiž jsme diskutovali, zmínilo, že jim při výuce o migraci velmi pomáhá používání audiovizuálních materiálů. Dobře zvolený audiovizuální materiál umožňuje učitelům především tolik důležité nastínění alespoň základních souvislostí, které se migrace dotýkají, ale současně i poměrně rychle vtáhne žáky a studenty do konkrétních příběhů, na nichž lze úspěšně demonstrovat složitost celé problematiky a s nimiž se žáci a studenti právě díky zvolené formě snáze ztotožní. Dokumentární filmy navíc často odkrývají další možné úhly pohledu na problematiku. Hlavním zdrojem zpravidla bývají filmy a metodiky k filmům od společnosti Člověk v tísni (distribuované zejména v rámci programu *Jeden svět na školách*). V naší metodice bychom nicméně rádi mimo jiné představili také filmy, které vznikly pod hlavičkou SIMI.²⁰⁸ Ke každému filmu, resp. i krátkému video

²⁰⁶ ANTOŠOVÁ, O. Cizinci v ČR. In *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 14. 5. 2010 [cit. 28. 11. 2021]. Dostupné z: clanky.rvp.cz/clanek/8467/CIZINCI-V-CR-.html.

²⁰⁷ META. *Inkluzivní škola.cz* [online]. META, o. p. s. [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz.

²⁰⁸ KONRÁDOVÁ, M., DEDEROVÁ, K., a kol. *Metodika multikulturní výchovy* [online]. Sdružení pro integraci a migraci, o. p. s., 2018 [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika-multikulturni-vychovy_crossing-borders_0.pdf.

spotu, je připraven také návod, jak s daným materiálem pracovat, a nechybí ani navržená návazná aktivita. Doporučujeme také stránku www.promitejity.cz,²⁰⁹ kde si po registraci můžete stáhnout jakýkoliv film, který byl promítán v rámci jednotlivých ročníků festivalu Jeden svět. Obzvlášť pak pro naše téma doporučujeme filmy ze sekce migrace.

Jak pracovat s filmy ve výuce

Aktivita: Pracujte s filmem SIMI *Lepší život*, 2012 (26 minut).²¹⁰ Film vypráví příběhy čtyř migrantů a migrantek z Ukrajiny, Vietnamu, Kyrgyzstánu a Moldávie, kteří si vybrali Českou republiku jako místo, kde chtějí žít a pracovat. Přivádí je k nám sen o lepším životě.

Přípravná fáze:

- Nejdříve se sami podívejte na film *Lepší život* a zamyslete se nad hlavní myšlenkou, kterou chcete žákům/studentům předat. Podle toho si připravte otázky k diskusi. Po případě si více nastudujte otázku pracovní migrace do ČR.
- Je možné použít jen část z filmu, nicméně je potřeba myslet na zachování vyznění snímku a jeho sdělení v souvislostech.

Práce s filmem v hodině:

- Pracujte s žáky/studenty v hodině:
- Ptejte se:
 - Jak se migrantům z filmu u nás žije a pracuje?
 - Jak nahlíží na naši zemi i naši mentalitu?
 - Jaké problémy musí řešit při cestě sem a životě v Česku?
 - Zažívají zde migranti opravdu svůj lepší život?
 - Proč často migranti vykonávají podřadnější povolání? Je možné to změnit?
- Pokládejte žákům další otázky:
 - Co je zajímavé na neznámém člověku?
 - Čím nás může obohatit člověk, kterého vidíme poprvé?
 - Máte nějaké společné rysy s hlavními hrdiny příběhu?
 - Zkuste zařadit aktivitu na identitu.²¹¹
 - **Nezapomínejte na reflexi:** Vyzdvihněte především emoce, fakta a celkový dojem z filmu. Doporučujeme reflexi pomocí jednoho slova nebo věty, kdy žáci opět dojem z filmu zhodnotí.

²⁰⁹ Člověk v tísní. *Promitejity.cz* [online]. Praha: Člověk v tísní / Jeden svět, 2013–2022 [cit. 28. 11. 2021]. Dostupné z: promitejity.cz.

²¹⁰ *Lepší život* – dokumentární film o životech pracovních migrantů v ČR. *Youtube* [online]. 21. 2. 2013 [cit. 28. 11. 2021]. Dostupné z: www.youtube.com/watch?v=4RVmRL0nYIs.

²¹¹ KONRÁDOVÁ, M., DEDEROVÁ, K., a kol. *Metodika multikulturní výchovy* [online]. Sdružení pro integraci a migraci, o. p. s., 2018, s. 42 [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika-multikulturni-vychovy_crossing-borders_0.pdf.

Další zdroje inspirace – filmy k tématu migrace

1. Dobrovolná migrace

- Ze série různých příběhů o lidech, jejichž domovem se stala Praha, lze použít video **Mezi svými** (2:05), které seznamuje diváky s tím, jak probíhalo začlenění nových obyvatel Prahy do společnosti a jakou roli v něm sehráli Češi.²¹²
- Kampaň Poradny pro integraci **Cizinci v ČR** (9:09). Ukazuje známé osobnosti České republiky, které mají původ v jiné zemi.²¹³
- Příběh **Ochgerel** z Mongolska (4:03) o jejích začátcích v České republice.²¹⁴ Příběh je dostupný i jako text na stránkách organizace META.

2. Nedobrovolná migrace

- Film **Šádí** o kurdské dívce stejného jména, která byla samotná poslána do Švédska, vypráví o jejím stesku po matce a osobní odvaze při přizpůsobování se novému světu.²¹⁵ Doporučuje ho organizace META a je součástí její metodiky **Hello Czech Republic**. Další metodické materiály jsou k nalezení na stránkách www.meta-ops.cz. Metodické listy k filmu naleznete v metodice Hello Czech Republic (s. 34–40).
- Audiovizuální záznam – Příběhy syrských uprchlíků v Německu s názvem **Cíl: Německo**, publikovaný na Českém rozhlasu.²¹⁶ <https://interaktivni.rozhlas.cz/cil-nemecko/>.

3.5 Ukázka metodiky: Cizinci v České republice²¹⁷

Počet žáků: 30 (školní třída)

Vzdělávací oblasti:

²¹² Mezi svými. *Youtube* [online]. 16. 12. 2016 [cit. 28. 11. 2021]. Dostupné z: www.youtube.com/watch?app=desktop&v=QupxPrv-vLA.

²¹³ Cizinci v ČR – Lejla Abbasová. *Youtube* [online]. 12. 3. 2015 [cit. 28. 11. 2021]. Dostupné z: www.youtube.com/watch?app=desktop&v=0zB2dF8oCmA.

²¹⁴ Ochgerel z Mongolska o svých začátcích v ČR. *Youtube* [online]. 8. 12. 2013 [cit. 28. 11. 2021]. Dostupné z: www.youtube.com/watch?app=desktop&v=GBmc3JfH5Pk.

²¹⁵ Šádí. *Youtube* [online]. 26. 11. 2015 [cit. 28. 11. 2021]. Dostupné z: www.youtube.com/watch?v=w6wkAUqqmag.

²¹⁶ Cíl: Německo. *Český rozhlas*. [online]. 1997–2021 [cit. 15. 11. 2021]. Dostupné z: <https://interaktivni.rozhlas.cz/cil-nemecko/>.

²¹⁷ ANTOŠOVÁ, O. Cizinci v ČR. In *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 14. 5. 2010 [cit. 28. 11. 2021]. Dostupné z: clanky.rvp.cz/clanek/8467/CIZINCI-V-CR-.html.

- Člověk a společnost (dějepis, občanský a společenskovední základ)
- Umění a kultura (výtvarný obor)
- Člověk a příroda (geografie)

Organizace řízení učební činnosti: individuální práce doma s internetem, skupinová práce, práce ve třídě, prezentace

Vyučovací metody:

- *metody slovní:* rozhovor, diskuze, brainstorming, metody práce s textem (knihou, internetem)
- *metody praktické:* výtvarné činnosti (kreslení, stříhání, lepení), pracovní činnosti, výroba produktu, nácvik dovednosti

Pomůcky: internet, encyklopedie, mapy, fotodokumentace, fixy, lepidlo, papíry

Výstup projektu: Projekt bude ukončen výstavou plakátů, které žáci budou připravovat v průběhu realizace.

Hodnocení

- učitel hodnotí ve třídě společně se žáky po každé vyučovací hodině
- žáci hodnotí své výstupy, svou práci, práci na projektu
- učitel hodnotí sám výkon, na konci projektu, práci žáků

Cíl projektu

- seznámení žáků s pojmy – kultura, skupina, identita, minorita, diskriminace a tolerance,
- seznámení žáků s národy žijící v České republice a jejich kulturou,
- rozvoj sociálních kompetencí

Vyučovací cíle

Kognitivní:

- žáci pojmenují národy žijící v České republice a popíší sociokulturní prostředí, z jakého pochází
- žáci seřadí základní údaje o vybraných národech (geografické umístění, jazyk, kultura, náboženství apod.)
- žáci objasní, jak sociokulturní zázemí posiluje a omezuje identitu jedince

Afektivní:

- žáci umějí vysvětlit pojem kultura, skupina, identita, minorita, emigrace, diskriminace a tolerance

- žáci respektují postoje tolerance, respektu a otevřenosti vůči odlišným kulturám
- žáci cítí odpovědnost za vlastní kulturu, vlastní identitu
- žáci chápou různorodost ve společnosti jako příležitost
- žáci dokáží spolupracovat se všemi členy skupiny
- žáci umějí vhodně komunikovat ve skupině

Plánovaný průběh výuky

Učitelka žáky motivuje sdělením o tématu a hlavního úkolu projektu a rozdělí je na skupinky po 4–5. Každá skupina si vybere mluvčího, který vylosuje kartičku s pojmem (kultura, skupina, identita, minorita, emigrace, diskriminace a tolerance). Skupina má za úkol najít ve slovníku nebo v encyklopedii význam pojmu na jejich kartičce. Po vyzvání učitelky skupiny prezentují splnění svého úkolu.

Metodou diskuze učitelka zjišťuje, jaké národy – žijící v České republice – žáci znají. Důležité informace, které vyplynou z diskuze, jsou zapisovány učitelkou na tabuli. Každá skupina si vylosuje kartičku s názvem národa žijícího v České republice.

Za domácí úkol skupiny vyhledají informace, které souvisejí s národem na jejich kartičce. Každá skupina pracuje samostatně dle zadání a prezentuje výsledky své práce v hodině. Na nástěnkou vyhrazenou pro tento projekt skupiny vystaví nejúspěšnější část své prezentace.

Reflexe

Reflexivní dialog je založený na vzájemné komunikaci mezi učitelkou a žáky. Žáci mají za úkol se pokusit říct, postupně jeden po druhém, jak se jim líbila prezentace skupiny, co je překvapilo, co je zaujalo na tomto národě, najít společné znaky mezi českou a prezentovanou kulturou.

Poznámka

Učitel přímo neřídí tuto činnost, ale pomáhá ji připravovat, uvádí do ní, sleduje ji, modifikuje apod. Žáci se přitom učí nalézat vlastní cestu učení, ale také přijímat odpovědnost za jeho výsledky.

3.6 Ukázka metodiky: Dlouhá cesta k novému domovu²¹⁸

Anotace a výchozí předpoklady:

²¹⁸ PREISSOVÁ KREJČÍ, A., ŠOTOLA, J. (eds.). *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3140-6.

V České republice stále přetrvává zkreslený a stereotypní pohled na cizince. Cizinci, kteří k nám přicházejí z různých zemí jsou vnímáni rozdílně. Převážně negativně jsou vnímáni cizinci z tzv. třetích zemí (např. Rusko, Ukrajina, Mongolsko, Vietnam, arabské země), naproti tomu lidé ze členských států EU, USA nebo Velké Británie jsou často vnímáni jako sympatičtí, žádoucí návštěvníci. Stejná nálepka pro celý národ či etnikum může vyvolat nedůvěru, strach, xenofobii. V některých případech tyto projevy mohou dokonce přerůst až v otevřené rasistické projevy vůči příslušníkům jiných národností.

Hlavním těžištěm workshopu jsou autentické příběhy čtyři mladých cizinců, které odkrývají jejich individuální osudy, proč a jak se rozhodli žít v České republice. Cizinci, kteří se rozhodli podílet se na tvorbě tohoto workshopu pocházejí z následujících zemí Ruska, Ukrajiny, Bosny a Hercegoviny a Spojených států amerických. Tito cizinci byli vybráni na základě původu země, důvodu a motivace příchodu do ČR. Deníky jednotlivých „aktérů“ se snaží zachytit proces migrace, adaptace v novém prostředí a překážky s tím spojené. Reflektovaná životní zkušenost (v souvislostech různých situací) je jedním ze základních pilířů překonávání problémů spjatých s „jinakostí“. Představení těchto příběhů a následná inscenace reálných situací by měla vést k lepšímu sebepoznání a poznání druhých, skrze nastínění skutečných životních příběhů prožívání emocí a pocitů spojených s osudy těchto lidí.

Všechny příběhy vycházejí ze stejné struktury, která zachycuje:

- důvody a motivace k příchodu do ČR, respektive k opuštění země,
- příchod do ČR a související problémy,
- každodenní život v ČR, sociální vztahy a vazby,
- jak se žije u nich a v ČR,
- jak oni vnímají Čechy a naopak, jak jsou oni Čechy přijímáni.

S jednotlivými životními příběhy se pracuje krok za krokem. Mezi jednotlivými částmi biografii cizinců v ČR jsou otázky a další aktivity, které vedou ke kritickému zamyšlení a k lepšímu pochopení dané situace. Cílem je přiblížit studentům problematiku migrace prostřednictvím autentických příběhů našich hrdinů. Zároveň se zde pracuje s pocity účastníků a prožívání dané situace. Velký důraz je také kladen na panující předsudky a stereotypy vůči cizincům. (V případě, že z nějakého důvodu nezískáte volně dostupný film z metodiky, tak lze velmi zdařile použít: Kampaň Poradny pro integraci **Cizinci v ČR**.²¹⁹)

Aktivita č. 1: Hádej, kdo jsem (15minut)

Cíl: Poukázat na nebezpečí prvního dojmu, zkreslení pohledu a interpretace jiných lidí.

Materiál a pomůcky: vytištěné fotografie „aktérů“, první část filmu, papír, fixy

²¹⁹ Cizinci v ČR – Lejla Abbasová. Youtube [online]. 12. 3. 2015 [cit. 28. 11. 2021]. Dostupné z: www.youtube.com/watch?app=desktop&v=0zB2dF8oCmA.

Formy práce: skupinová práce, rozdělení studentů do skupin dle počtu fotografií

Popis aktivity:

Krok 1: Rozdělte studenty do čtyř skupin. Každá skupina si vylosuje jednu fotografii. Neprozrazujte identitu osob ani téma workshopu.

Krok 2: Zadejte: Kdo je na obrázku? Odkud je? Kolik má let? Co dělá? Kde žije? Jak se vám jeví osoba na obrázku? (milá, sympatická, zlá, hloupá...)

Krok 3: Nechte každou skupinu prezentovat jejich závěry. Když jsou všechny fotografie představeny, pomocí první části filmu sdělte základní fakta o jednotlivých aktérech.

Krok 4: Po představení jednotlivých skupin a následnému srovnání s filmem, poukažte na nebezpečí prvního dojmu.

Dále položte žákům následující otázky:

- Co mají tito lidé společného? (Jsou to cizinci.)
- Kdo jsou cizinci?
- Z jakých zemí přicházejí cizinci k nám?
- Proč přicházejí cizinci do České republiky?

Aktivita č. 2: Cesta k nám (25 minut)

Cíl: Uvědomit si složitost procesu migrace, uvědomit si důvodů pro stěhování do cizí země, vyjádřit pocitů spojených se stěhováním a adaptací na nové prostředí.

Materiál a pomůcky: papíry formátu A3, druhá část filmu, fixy

Formy práce: práce ve skupinách

Popis aktivity:

Krok 1: Ponechte studenty ve skupinách, v jakých byli při předchozí aktivitě (dbejte na to, aby počet jednotlivých účastníků v jedné skupině značně nepřevyšoval počet účastníků v jiné skupině). Sdělte skupinám, že je potřeba, aby vybrali svého „mluvčího“, který pak následně bude prezentovat výsledky aktivity.

Krok 2: Řekněte studentům, aby se zamysleli nad tím, jak probíhala cesta našich „filmových hrdinů“ do České republiky. Každá skupina má svého vybraného aktéra z předchozí aktivity a bude se snažit o popis jejich cesty do ČR. Jejich úkolem je popsat také důvody a motivace pro příchod do České republiky a problémy spojené s příchodem. Studenti by se měli pokusit popsat, jak u nás imigranti žijí, co dělají, jaké mají sociální vztahy a vazby. Vyjádřit své pocity spojené s migrací a adaptací.

Krok 3: Studenti na papíru A3 sepíší své názory a úvahy o cestě cizinců do ČR. Poté budou jednotlivé skupiny prezentovat zpracované úvahy před ostatními.

Krok 4: Po ukončení tohoto úkolu sdělte žákům, že pro ně máte čtyři skutečné příběhy, jež popisují životy a situace lidí na fotografiích, kteří z nějakého důvodu opustili svou zemi. Pusťte druhou část filmu. Ponechte jim dostatek času na vstřebání filmu. Vraťte se zpět k práci s textem:

- Jak se vaše odhady a příběhy shodovaly s příběhem v textu?
- Stěhovali se někdy Češi? Kdy? Kam? Jakého přijetí se jim dostalo?
- Uvažoval/a jste někdy o tom odstěhovat se do cizí země?
- Jaké důvody by Vás k takovému kroku vedly?
- S jakými problémy byste se potýkal/a, pokud byste se měl/a odstěhovat do cizí země?
- Jak byste se cítil/a, kdy byste se měl/a odstěhovat do jiné země? Co by Vám nejvíce chybělo?

Aktivita č. 3: Češi očima cizinců (15 minut)

Cíl:

- Poznat, jak na nás pohlíží cizinci, kteří žijí u nás.
- Uvědomit si pocity, které souvisejí s „nálepkováním“.
- Uvědomit si, že každý člověk má v sobě do jisté míry předsudky vůči jiným, odlišným, a že tak, jako my máme předsudky vůči cizincům, také oni mohou mít předsudky vůči nám.

Formy práce: práce v kruhu

Popis aktivity:

Krok 1: Vyzvěte studenty, aby si sedli do kruhu. Sdělte jim, že mají za úkol zamyslet se, jak na Čechy pohlíží cizinci. Moderujte jejich diskusi na dané téma.

Krok 2: Pusťte třetí – závěrečnou část dokumentu. Studenti si tak budou moci porovnat své názory, které zazněly v diskusi se svědectvím z úst cizinců u nás.

Reflexe:

- Vnímáte nějaké rozdíly mezi vlastním hodnocením českého národa a hodnocením očima cizinců?
- Čím jsou způsobeny tyto rozdíly?
- Pokud bychom chtěli shrnout, co jsme vyslechli, jak na nás celkově pohlíží tito cizinci?

- Které výroky jsou nám příjemné, které naopak ne? Jaké pocity v nás tyto výroky vzbuzují?
- Zamyslet se nad tím, co by imigrantovi pomohlo, aby se v cizí zemi cítil lépe a rychleji se integroval do naší společnosti.

Krátký závěr, diskuze, zpětná vazba



SHRNUTÍ KAPITOLY

Je mnoho cest, jak přistoupit k realizaci multikulturní výchovy na základních a středních školách a také mnoho organizací a odborníků vytvořilo metodiky jak na to, po letech zkušeností s realizací multikulturní výchovy se přikláníme především k metodě zaujetí žáků a žákyň na základě navození empatie a solidarity. Cílem společného zájmu jsou témata jako diskriminace, rasismus, zkušenost s kulturní odlišností, identita, migrace apod. Všechna tato a další témata lze nahlížet z mnoha úhlů pohledu, lze se k nim vztahovat a propojovat je s osobními zkušenostmi dětí pocházejících z různých prostředí. Co se konkrétních metod týče, tak pro oblasti MKV lze využít téměř jakékoli myslitelné metody, od výtvarných metod, dramatizací, až po oblíbené besedy s odborníky. Vzhledem k tomu, že MKV by měla zásadnějším způsobem zakomponovávat právě i aspekt (sebe)reflexe a vlastní biografie, jako zásadně účinné se jeví jakékoli metody spojené s orální historií, biografickou prací a prací s příběhy. V České republice již existuje také celá řada portálů, které nabízejí soubory metod pro MKV (viz výše) uzpůsobené našim cílům. Zmíněné metody nám mohou posloužit i s nenásilnou integrací žáků cizinců, případně jejich rodinných příslušníků, do vzdělávacího procesu a kolektivu třídy, školy i širší společnosti. Nejen v rámci multikulturní výchovy můžeme využít aktivity vztahující se k tématům uprchlictví, identity, předsudků, stereotypů či bezpečného prostředí školy.

Každý z nás se dříve či později setká s cizinci nebo žáky z jiných kultur. Je tak dobré na to svou třídu připravit v rámci multikulturní výchovy, která dětem pomůže se zvládnutím obav, předsudků a stereotypů a dovede je k větší toleranci i respektu vůči všemu odlišnému.

V České republice stále přetrvává zkreslený a stereotypní pohled na cizince. Cizinci, kteří k nám přicházejí z různých zemí jsou vnímáni rozdílně. Převážně negativně jsou vnímáni cizinci z tzv. třetích zemí (např. Rusko, Ukrajina, Mongolsko, arabské země), naproti tomu lidé ze členských států EU, USA nebo Velké Británie jsou často vnímáni jako sympatičtí, žádoucí návštěvníci. Stejná nálepka pro celý národ či etnikum může vyvolat nedůvěru, strach, xenofobii. V některých případech tyto projevy mohou dokonce přerůst až v otevřené rasistické projevy vůči příslušníkům jiných národností.

Hlavním těžištěm výše navrhovaných metodik workshopů jsou autentické příběhy cizinců nebo dalších představitelů jinakosti v běžné třídě, které odkrývají jejich individuální

osudy, proč a jak se rozhodli žít v České republice, případně s jakými překážkami se v naší společnosti museli vyrovnat.

Odkazujeme (výše) na řadu dostupných audiovizuálních či zapsaných biografí, s nimiž můžeme s žáky pracovat během multikulturních workshopů a také na k nim se vážící metodiky.

Dobře zvolený audiovizuální materiál umožňuje učitelům především tolik důležité nastínění alespoň základních souvislostí, které se migrace dotýkají, ale současně i poměrně rychle vtáhne žáky a studenty do konkrétních příběhů, na nichž lze úspěšně demonstrovat složitost celé problematiky a s nimiž se žáci a studenti právě díky zvolené formě snáze ztotožní. Dokumentární filmy navíc často odkrývají další možné úhly pohledu na problematiku.

Jako lidé jsme zvyklí vnímat zkušenosti zprostředkované příběhy a transformovat si je do vlastního pohledu na svět. Příběh nám předkládá životní zkušenost, aniž by nás nutil na ni přímo reagovat. Je tudíž možné se na ni dívat, přibližovat se jí a zase vzdalovat, zrcadlit v ní vlastní zkušenosti. Příběh může také asociovat nějaká další vyprávění, dává možnost svobody interpretace a vytváří tak velký prostor pro hledání vztahu k odlišné zkušenosti. Příběh nás vede k solidaritě s lidmi trpícími či nespravedlivě hodnocenými, vede nás k empatii a otevírá nás novým zkušenostem.

LITERATURA

ANTOŠOVÁ, O. Cizinci v ČR. In *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 14. 5. 2010 [cit. 28. 11. 2021]. Dostupné z: clanky.rvp.cz/clanek/8467/CIZINCI-V-CR-.html.

BANKS, J. A., BANKS, C. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010. ISBN 978-0-470-48328-2.

BARŠA, P. *Národní stát a etnický konflikt. Politologická perspektiva*. Brno: CDK, 1999.

BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: CDK, 2003. ISBN 80-7325-020-9.

BARŠOVÁ, A., BARŠA, P. Integrační politiky: mezi asimilací a multikulturalismem. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7367-182-4.

BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: FHS UK, 2011.

BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: ZVON, 1996.

BUBER, M. *Problém člověka*. Praha: Kalich, 1997. ISBN 80-7017-109-X.

CICHÁ, M. Multikulturalismus z pohledu filosofie, antropologie a pedagogiky (očekávání a realita). In *Výchova, škola, společnost – minulost a současnost*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. ISBN 978-80-223-2295-9.

Cíl: Německo. *Český rozhlas*. [online]. 1997–2021 [cit. 15. 11. 2021]. Dostupné z: <https://interaktivni.rozhlas.cz/cil-nemecko/>.

Cizinci v ČR – Lejla Abbasová. Youtube [online]. 12. 3. 2015 [cit. 28. 11. 2021]. Dostupné z: www.youtube.com/watch?app=desktop&v=0zB2dF8oCmA.

Czechkid [online]. British Council, Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.czechkid.cz.

České ženy vydělávají o 20 procent méně než muži. V EU jsou na tom hůř jen Estonky a Němky. *iROZHLAS* [online]. Český rozhlas, 8. 3. 2020 [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.irozhlas.cz/ekonomika/prijem-muzi-zeny-eu-studie-cesko-eurostat-vydelkova-pro-past-evropska-unie_2003081729_jgr.

Český statistický úřad (ČSÚ), Tiskový referát Kanceláře předsedy ČSÚ. *Sčítání nebo monitoring romských komunit* [online]. 13. 1. 2006 [cit. 2013-04-01]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/scitani_nebo_monitoring_romskych_komunit.

Český statistický úřad (ČSÚ). *Obyvatelstvo podle národnosti a podle nejvyššího ukončeného vzdělání, ekonomické aktivity, postavení v zaměstnání, odvětví ekonomické činnosti a podle pohlaví* [online]. 24. 5. 2013 [cit. 2013-05-29]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/6E0025C83A/\\$File/1900013154.pdf](http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/6E0025C83A/$File/1900013154.pdf).

Český statistický úřad (ČSÚ). *Výsledky šetření o zdravotně postižených osobách v České republice za rok 2007* [online]. 2008 [cit. 2013-05-01]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/p/3309-08>.

Český statistický úřad (ČSÚ). *Životní podmínky 2012 – předběžné výsledky* [online]. 11. 1. 2013 [cit. 2013-04-01]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/zivotni_podminky_2012_predbezne_vysledky.

Člověk v tísni. *Vzdělávací program Varianty* [online]. Praha [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.varianty.cz.

Člověk v tísni. *Promítejity.cz* [online]. Praha: Člověk v tísni / Jeden svět, 2013–2022 [cit. 28. 11. 2021]. Dostupné z: promitejity.cz.

DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010. ISBN 978-1-60709-685-6.

ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007. ISBN 978-80-7254-925-2.

ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012. ISBN 978-80-7419-053-7.

Europa, přehledy právních předpisů EU. *Boj proti rozdílům v odměňování žen a mužů* [online]. 23. 5. 2011 [cit. 2013-04-20]. Dostupné z: http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/equality_between_men_and_women/c10161_cs.htm.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010.

FRIEND, A. R. Choices, not Closets: Heterosexism and Homophobia in Schools. In WEIS, L., FINE, M. *Beyond Silenced Voices*. New York: State University of New York Press, 2005, s. 209-235.

GABAL, I., VÍŠEK, P. *Východiska strategie boje se sociálním vyloučením*. [online]. 2010 [cit. 2013-04-01]. Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Strategie_soc_vyloucení.pdf.

GAC. *Sociologická analýza přechodu romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy* [online]. 2010 [cit. 2013-02-17]. Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Prechody_RD_ze_ZS_na_SS.pdf.

GAC. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* [on-line]. 2009 [cit. 2013-02-17]. Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Vzdelenostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf.

HIRT, T. Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu. In ROSŮLEK, P. a kol. *Politická filozofie: Aktuální problémy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-7380-080-2.

HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M., a kol. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2005. ISBN 80-86898-22-9.

HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.). *„Romové“ v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-86898-76-8.

HRDÁ, M., ŠÍP, R., a kol. *Identita v sociálně pedagogickém výzkumu. Role napětí, změn a začlenění*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5761-6.

JANEBOVÁ, R. *Kritická sociální práce*. Praha: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-961-6569-28-6.

Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2. 11. 2014]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/10427_1_1/.

KONRÁDOVÁ, M., DEDEROVÁ, K., a kol. *Metodika multikulturní výchovy* [online]. Sdružení pro integraci a migraci, o. p. s., 2018 [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika-multikulturni-vychovy_crossing-borders_0.pdf.

KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce – Příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011.

KRATOCHVÍLOVÁ, J., a kol. *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve středních školách* [online]. Praha, 2012 [2014-01-15]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/Vzdelavani_zaku_se_zdravotnim_postizenim_ve_strednich_skolach.pdf.

KŘÍŽKOVÁ, A., VOHLÍDALOVÁ, M., POSPÍŠILOVÁ, K., MAŘÍKOVÁ, H. *Aktuální rozdíly v odměňování žen a mužů v ČR: Hlubková analýza statistik a mezinárodní srovnání* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017 [cit. 30. 11. 2021]. ISBN 978-80-7421-147-8. Dostupné z: www.rovnaodmena.cz/www/img/uploads/336b8482.pdf.

KUČEROVÁ, S. *Člověk, hodnoty, výchova: Kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: Mana-Con, 1996.

Lepší život – dokumentární film o životech pracovních migrantů v ČR. *Youtube* [online]. 21. 2. 2013 [cit. 28. 11. 2021]. Dostupné z: www.youtube.com/watch?v=4RVmRL0nYIs.

LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2098-5.

LÉVI-STRAUSS, C. *Rasa a dějiny*. Brno: Atlantis, 1999 (orig. 1952). ISBN 80-7108-138-8.

Listina základních práv a svobod [online]. 16. 12. 1992 [cit. 25. 3. 2016]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.

MANNING, M. L., BARUTH, L. G. *Multicultural Education of Children and Adolescents*. Boston: Pearson, 2009. ISBN 0-20559-256-2.

Manuál pro učitele „nejen čísla“: Vzdělávací materiál týkající se migrace a azylu v Evropě [online]. IOM/UNHCR, 2009 [cit. 30. 11. 2021]. ISBN 978-92-9068-495-4. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/manual_pro_ucitele_k_uprchlic-tvi_unher_0.pdf.

MAY, S., SLEETER, C. E. *Critical Multiculturalism*. New York: Routledge, 2010 ISBN 978-0-41580-285-7.

MAYER, D. Young Urban Migrants Between Two Cultures. In PRATO, G. B. (ed.). *Beyond Multiculturalism. Views from Anthropology*. Farnham: Ashgate, 2009.

META. *Inkluzivní škola.cz* [online]. META, o. p. s. [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz.

META. Metody MKV. *Inkluzivní škola.cz* [online]. META, o. p. s. [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/metody-multikulturni-vychovy.

META. Multikulturní výchova. *Inkluzivní škola.cz* [online]. META, o. p. s. [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/multikulturni-vychova.

META. Teoretická východiska MKV. *Inkluzivní škola.cz* [online]. META, o. p. s. [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/teoreticka-vychodiska-mkv.

Mezi svými. *Youtube* [online]. 16. 12. 2016 [cit. 28. 11. 2021]. Dostupné z: www.youtube.com/watch?app=desktop&v=QupxPrv-vLA.

MOLNAR, S. *Human Variation: Races, Types, and Ethnic Groups*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006. ISBN 0-13-192765-5.

MOREE, D. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0915-7.

MOREE, D., a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

MOREE, D., a kol. *Strategie rozvoje Multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání. Průřezová témata a čtenářství* [online]. Rok vydání neznámý. [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_ocekavane_vystupy.pdf.

MORVAYOVÁ, P., MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2009 [cit. 30. 11. 2021]. ISBN 978-80-86961-86-6. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/pdfs_82.pdf.

Národní pedagogický institut České republiky. 6.4 Průřezové téma Multikulturní výchova. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. NPI ČR [cit. 28. 11. 2021]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10911>.

Národní pedagogický institut České republiky. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. MŠMT [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.rvp.cz.

Národní pedagogický institut České republiky. *Multikulturní výchova mírní strach i předsudky. Žáky vede k toleranci* [online]. NPI ČR, 2. 10. 2020 [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: zapojmevsechny.cz/user_files/omj/multikulturni_vychova_mirni_strach.pdf.

Národní pedagogický institut České republiky. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G. In *Metodický portál RVP.CZ* [online]. MŠMT [cit. 2008-10-24]. Dostupné z: http://www.rvp.cz/soubor/RVP_G.pdf.

NĚMEČKOVÁ, J. Rom očima dětí. In GULOVÁ, L., a kol. *Aktivizace sociálně znevýhodněných skupin v pedagogické praxi a výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6030-2.

NOVÁK, J., KALNICKÁ, V. Šetření zdravotně postižených osob zaplnilo další bílé místo na mapě české statistiky. *Statistika* [online]. 6/2008 [cit. 2013-04-01]. Dostupné z: <http://panda.hyperlink.cz/cestapdf/pdf08c6/novak.pdf>.

Ochgerel z Mongolska o svých začátcích v ČR. *Youtube* [online]. 8. 12. 2013 [cit. 28. 11. 2021]. Dostupné z: www.youtube.com/watch?app=desktop&v=GBmc3JfH5Pk.

PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0076-5.

PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Filozofická antropologie* In CICHÁ, M. *Integrální antropologie*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-816-0.

PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. ISBN 978-80-244-4134-4.

PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Za hranice multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016. ISBN 978-80-244-4966-1.

PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M., GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8.

PREISSOVÁ KREJČÍ, A., MÁČALOVÁ, J. Limity českého pojetí multikulturní výchovy. *Sociální pedagogika*, 2014, roč. 2, č. 2. ISSN 1805-8825.

PREISSOVÁ KREJČÍ, A., ŠOTOLA, J. (eds.). *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3140-6.

PROCHÁZKOVÁ, L., TITĚROVÁ, K. *Hello Czech Republic – Doma v nové zemi* [online]. Praha: META, o. p. s., 2015 [cit. 30. 11. 2021]. ISBN 978-80-906296-0-8. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/final_web_pri-rucka_hello_cr_0.pdf.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.

RORTY, R. *Filozofické orchidey*. Bratislava: Kalligram, 2006.

RUSNÁKOVÁ, J., ŠRAMKOVÁ, M. Etika v práci sociálního pracovníka v rómské komunitě. In MÁTEL, A., GREY, E., JANECHOVÁ, L. (eds.). *Aplikovaná etika v sociální práci 2. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2013.

SARTORI, G. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci. Esej o multietnické společnosti*. Praha: Dokořán, 2005. ISBN 978-80-7363-380-6.

SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009. ISBN 978-0470-38369-8.

STEINBERG, S. R. *Diversity and Multiculturalism: A Reader*. New York: Peter Lang, 2009. ISBN 978-1-4331-0346-9.

Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011-2015 [online]. Praha, 2011 [cit. 2013-03-02]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/o-agenture/strategie-boje-proti-socialnimu-vyloucení-2011-2015/download>.

Šádí. *Youtube* [online]. 26. 11. 2015 [cit. 28. 11. 2021]. Dostupné z: www.youtube.com/watch?v=w6wkAUqqmag.

ŠPIDLA, V. Předmluva. In HAVELKOVÁ, B. *Rovnost v odměňování žen a mužů* [online]. Praha: Auditorium, 2007 [cit. 2013-04-19]. Dostupné z: <http://www.auditorium.cz/rovnost-odmenovani>.

TESAŘ, F. *Etnické konflikty*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-097-9.

TOUŠEK, L. Kultura chudoby, underclass a sociální vyloučení. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.). „Romové“ v osídlech sociálního vyloučení. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-86898-76-8.

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením [online] 12. 2. 2010 [cit. 2014-01-15]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf.

VAŇUROVÁ, Z. (ed.). *10krát s MKV: Metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu* [online]. Praha: Člověk v tísní, 2010 [cit. 30. 11. 2021]. ISBN 978-80-87456-07-1. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/10krat_s_mkv._metodicke_listy_pro_vyuku_multikulturni_vychovy_dle_osobnostniho_pristupu.pdf.

Vláda České republiky. *Vládní výbor pro zdravotně postižené občany* [online]. 2009-2013 [cit. 2013-05-01]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/uvod-vvzpo-17734/>.

ZELINA, M. *Výchova tvorivej osobnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1995. ISBN 80-223-0173-0.

SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY

Dočetli jste studijní oporu, která vás měla připravit na realizaci průřezového tématu „multikulturní výchova“ ve výuce. Snažili jsme se objasnit co pod termínem multikulturní výchova (MKV) rozumíme a proč je používán jako zastřešující označení pro pedagogickou práci s diverzitou ve třídách. Průřezové téma Multikulturní výchova (MKV) v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty. Měla by rozvíjet smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. Za multikulturní výchovu označujeme ty vzdělávací postupy, které ozřejmují problematiku nejen rasové či etnické různorodosti, ale také téma kulturních diferencí, sociálního statusu, rozdílnosti pohlaví či zdravotního postižení.

Multikulturní výchova založená na pouhé prezentaci jednotlivých etnik či kultur, které jsou zastoupeny na našem území, může vést k opačnému efektu, a sice k utvrzování stereotypních představ o příslušnicích odlišných skupin, a skrze přehnané poukazování na jejich rozdílnost přispívat k jejich symbolickému vyčlenění.

Z našeho hlediska jsou proto pro výuku multikulturní výchovy zásadní metody moderní pedagogiky, které více než ty tradiční přispívají k rozvoji osobnosti, sociální komunikace, sociální inteligence a hodnotového systému dětí a mládeže, o jejichž změnu v kladném smyslu slova jde především. Multikulturní výchova může napomoci rozvoji žádoucích, společností akceptovaných hodnot, které jako sdílené a uznávané mohou přispět k rozvoji liberální, tolerantní a demokratické společnosti. Cílem multikulturního výchovného působení by tak mělo být vést žáky a žákyně k prevenci xenofobního způsobu uvažování, a naopak podpořit chápání každého člověka jako jedinečné a důstojné lidské bytosti.

Moderní edukační proces má vést jedince k orientaci v multikulturní společnosti. S nárůstem etnických i kulturních minorit se soudobá společnost musí vyrovnat. Evropa a Evropané budou stále více a více tvořit kulturně i etnicky rozličnou společnost a tato společenská diverzita se projeví i ve školních lavicích. Jedním ze způsobů, jak to zvládnout, je právě „multikulturní výchova“, jako jeden ze základních stavebních kamenů tolerantní, pluralitní, multikulturní či interkulturní společnosti, ať již její ideovou základnu vidíme v tom či onom aspektu vzájemného soužití. Jde o to, aby toto soužití bylo pro společnost integrující, obohacující a prospěšné. Současná společnost cítí oprávněnou potřebu vnést toleranci a pochopení k odlišným a – většinou – slabším členům společnosti do edukačního procesu. Pojetí multikulturní výchovy, které prosazujeme, staví na konceptu dobrovolné identity, neuzavírá člověka v jeho odlišnosti, naopak naznačuje cestu, která spočívá v hledání společného jazyka, napříč diferencemi.

Při definici multikulturní výchovy vycházíme z vymezení multikulturalismu jako ideje založené na tom, že různé skupiny (etnické, náboženské, kulturní apod.) spolu mohou ne-

konfliktně a rovnoprávně koexistovat v rámci jedné společnosti. Součástí takové multikulturní výchovy má být úsilí o rozvoj empatického a tolerantního myšlení žáků na základě jejich sebepoznání, porozumění hodnotám vlastní kultury i skrze mezilidské vztahy, nejen mezi žáky, ale také mezi nimi a jejich učiteli. V důsledku toho je dle našeho názoru možné předcházet xenofobnímu způsobu uvažování, a naopak podporovat chápání každého člověka jako jedinečné a důstojné bytosti. Důraz je v rámci multikulturní výchovy kladen také na mezilidské vztahy ve škole, jak mezi žáky navzájem, tak mezi žáky a jejich učiteli. Důležitou roli při realizaci multikulturní výchovy hraje totiž nejen klima třídy, ale také osobnost a kompetence pedagoga.

Ochota připustit, že náš pohled na svět je jen jedním z mnoha, a přitom nikoli ten určující, se nazývá interkulturní senzitivita. Při setkání s kulturní odlišností je potřeba nejen dobrá vůle, ale i osobní reflektovaná zkušenost a ochota nahlédnout realitu z jiného úhlu pohledu. Multikulturní přístup ve vzdělávání by tak měl především zdůrazňovat to, co ve společnosti rozšiřuje rovnost a spravedlnost, a v tomto pojetí, i když jej není lehké ve vzdělávání naplňovat, může společnosti přinést více výhod než zklamání.

MKV je založena na myšlence, že by všichni žáci bez ohledu na to, do jaké skupiny patří, ať již je rozdělíme dle genderu, etnicity, rasy, kultury, jazyka, sociální třídy, náboženství nebo výjimečnosti, ve škole měli zažívat rovnost ve vzdělávání, tedy bychom ve škole měli eliminovat to, co způsobuje, že někteří žáci mají na základě určitých zvláštních (převážně vnějších) charakteristik větší šanci zažívat úspěch než jiní.

Je na učiteli, zdali se vystříhá užití učebnic, které prezentují stereotypní představy o minoritních skupinách, nebo jejich členy v ponižujících souvislostech či ve špatném světle. Citliví učitelé využijí pomůcek, které zobrazují např. kulturně různorodé rodiny, v plnohodnotných rolích, třebaže by její členové nebyli součástí mainstreamové společnosti. Vnímaví pedagogové disponují schopností rozumět a porozumět svým žákům, jsou citliví k jejich odlišnostem a jsou si toho vědomi a své úsilí berou jako naplnění společenského závazku svého povolání. Hlavní otázkou (sebe)kritické multikulturní výchovy tedy je, jakými cestami přivést žáky k nahlédnutí svých postojů a k pochopení, že některé z nich mohou být xenofobní. Pět následujících principů představuje základní předpoklady pro splnění tohoto cíle:

- Aktivizační metody výuky
- Realizace workshopů musí vycházet z reality třídy
- Výchozím bodem je reflexe znalostí a zkušeností žáků
- Zásadní je prožitek žáků
- Role příběhu či biografie ve výuce.

Právě příběh je v hodinách multikulturní výchovy vhodným nástrojem, jak podnítit v účastnících schopnost nahlížet na svět kolem sebe očima někoho jiného, kdo nesdílí podobnou životní zkušenost.

Různorodost nespočívá jen v odlišné etnicitě, ale v řadě odlišností, jejichž jsme nositeli. V multikulturní výchově jde předně o upřednostnění takových hodnot, které vedou k sociálně spravedlivé společnosti a sociálně spravedlivému vzdělávání. Jsme přesvědčeni, že by se multikulturní vzdělávání mělo zabývat předně nejnovějšími teoretickými pohledy na rasu, jazyk, kulturu, třídu, pohlaví a zdravotní postižení. Škola (jako instituce) odráží obecné vzorce společenské diskriminace, z toho důvodu by učitelé měli být schopni tyto rozkrýt a přimět žáky k přehodnocení jejich pohledu na jednotlivé diskriminované skupiny na základě nových poznatků, osobních zkušeností, vcítění, tolerance a solidarity.

Zakořeněné stereotypy a předsudky o „těch druhých“ pak mohou učitelé s pomocí žáků v kulturně diverzních třídách odbourat nabytím znalostí pomocí příkladů z kulturně odlišných prostředí, z nichž jejich žáci pocházejí.

S romským etnikem je v České republice nejčastěji spojována problematika sociální exkluze, tedy sociálního vyloučení. V České republice jsou významné rozdíly ve vzdělávacích trajektoriích romských a ostatních dětí, které se vzdělávají v blízkosti sociálně vyloučených lokalit. Romští žáci navštěvující školu v blízkosti vyloučených lokalit nedokončí primární vzdělávání až šestnáctkrát častěji než jejich neromští spolužáci. Aspirace na postup do sekundárního vzdělávání jsou u těchto žáků nízké, a pokud existují, směřují je tyto zejména na učební obory s výučním listem, které jsou méně teoreticky náročné, které nicméně úspěšně dokončí dle odhadů asi jen 58 % z nich. Na maturitních oborech pak lze nalézt spíše jednotlivce. Je přitom nepochybné, že od nabytého vzdělání se odvíjí společenské uplatnění. Romové v ČR, stále nadměrně pocítují chudobu a nezaměstnanost, což se odráží i v životě jejich dětí, které procentuálně žijí v chudobě mnohem častěji než děti „bílých“. Koncentrovaná chudoba nemá vliv pouze na kvalitu života dětí, ale samozřejmě také na možnost dosažení úspěchů ve škole. Chudoba má negativní vliv na schopnost dětí vzdělávat se, přispívá k jejich společenským, emocionálním a výchovným problémům. Chudoba také může přispět ke špatnému zdraví, a to jak fyzickému, tak duševnímu. V současnosti žije ve vyloučených enklávách více než polovina všech českých občanů romského původu. Nelze se však domnívat, že na periferiích, ve vyloučených lokalitách žijí pouze Romové. Domníváme se, že správným krokem k řešení problému sociálního vyčlenění je vydat se cestou odtizace společenských problémů, mezi které chudoba, a s ní se pojící nezaměstnanost, nekvalifikovanost a nedostatečné vzdělání, kriminalita, závislost na sociálních dávkách apod., zcela jistě patří.

Rasismus a sexismus mají více společného, než se na první pohled zdá, zasahují přesvědčení lidí (a člověk jinak hodnotí, když je o něčem přesvědčen), do značné míry se odrážejí v realitě společenských institucí, obecně sdílených názorech, zasahují do ekonomických struktur společnosti i do každodenních interakcí mezi jejími občany. Genderové kategorie, stejně jako rasismus či sexismus, jsou historicky a globálně rozšířenou formou utlačování. Sexismus můžeme popsat jako systém, který zvýhodňuje biologické muže, jimž dává privilegované postavení ve společnosti. Feminismus naproti tomu do značné míry reflektuje sexistické vykořisťování žen ve společnosti. Queer teorie stejně jako hlasy gayů,

lesbiček, bisexuálů, transgender a queer jedinců (tzv. GLBTQ) byly výzvou pro tvorbu současného konceptu pohlaví, sexuality, sexuální orientace a genderu.

Naše sexualita je v koexistenci s dalšími složkami naší identity, jako je gender, etnicita, sociální třída, handicap, rasa nebo jazyk, a teprve poté, co je samotná sexuální diverzita. Tohoto pojmu užíváme, když mluvíme o různorodé škále sexuálního chování, které si lidé vybírají pro své životní strategie. Zastánci sexuální diverzity ve školní praxi, konkrétně v multikulturní výchově, upozorňují na to, že může být nezdravé ignorovat části našich identit v okamžiku, kdy vstoupíme do školní třídy. Argumenty pro sexuální diverzitu ve školní praxi dále zdůrazňují fakt, že bychom měli rozlišovat nejen mezi genderem a sexualitou, ale také mezi naší sexuální identitou, sexuální orientací a sexuálním chováním, neboť k sexuálnímu chování patří nejen problematika vzájemného respektu, úcty, fyzického i emocionálního bezpečí, přátelství, rodiny, ale dokonce kritika mýtů o sexualitě a o jejich negativních dopadech pro společnost, kritika stereotypů nebo diskriminačních přístupů.

Pro porozumění diverzním sexuálním identitám je ze strany majoritní společnosti často činěno velmi málo. Tato problematika je opomíjena, a to jak ze strany veřejného mínění, tak z pohledu výchovy a vzdělávání. Souhlasíme se Steinbergovou, že je důležité o preferenci heterosexuálního chování v rámci společenského paradigmatu diskutovat, stejně tak jako o privilegiích, které v jednotlivých společnostech heterosexuálně orientovaní jedinci sdílí.

Druhou velkou oblastí diskriminace mezi pohlavími není sexuální orientace individuů, ani jejich sexuální chování, ale samotný fakt existence genderových rozdílů. Navzdory různým snahám minimalizovat nerovnost vyplývající z genderu je i v současnosti patrný propastný rozdíl mezi platy mužů a žen na stejných pozicích a se stejným vzděláním. V rámci Evropské unie představují ženy cca 60 % vysokoškolských absolventů, přesto jsou odměňovány ve svém zaměstnání průměrně o 15-25 % méně než muži. Gender pay gap je relativní rozdíl průměru či mediánu mzdy mužů a žen (vztažený k mediánu či průměru mzdy mužů). Vyjadřuje se v procentech. Vyšší hodnota tohoto indexu nemusí nutně znamenat existenci diskriminace na trhu práce. Ženy v Česku vydělávají výrazně méně než muži. Jejich průměrný hodinový výdělek je o 20,1 % nižší. Česko je tak v EU zemí se třetím nejvyšším rozdílem. Nerovné odměňování způsobuje vyšší míru ohrožení žen chudobou a sociálním vyloučením, nižší důchody a má za důsledek posílení asymetrických rolí muže a ženy ve společnosti. Kromě toho však důsledky neovlivňují pouze ženy samotné, ale i životní úroveň jejich domácností, tedy i životní úroveň všech jejich členů, včetně dětí.

Rovnost ve společnosti má více dimenzí, vedle ‚minoritní‘, ‚genderové‘ či ‚věkové‘, lze uvést i kvalitativní úroveň života zdravotně postižených osob. Obecně platí, že lidé se zdravotním postižením mají právo na vzdělání, na odpovídající pracovní uplatnění, na soukromý a rodinný život, na zdravotní péči a sociální ochranu. Lidé nevidomí, neslyšící a jinak fyzicky postižení mají zákonné právo na bezbariérovou občanskou vybavenost v místě svého bydliště, v budovách veřejné správy apod., ale v praxi, u nás stejně jako v jiných zemích, je pro ně obtížné či dokonce nemožné se v osídleném prostoru pohybovat, komunikovat s pracovníky veřejných služeb nebo používat některé veřejné komunikační

prostředky. Předpokladem pro úspěšné začlenění osob se zdravotním postižením do majoritní společnosti je rovný přístup ke vzdělávání. S rostoucí nezaměstnaností, představuje nižší kvalifikace výrazný handicap, a to i pro osoby bez zdravotního postižení. Ve společnosti by měly platit následující principy podporující integraci zdravotně postižených osob: nulové odmítnutí, antidiskriminační opatření, dostupné bezplatné, řádné a veřejné vzdělávání a co nejméně omezující prostředí. Česká republika je vázána dodržováním mezinárodních konvencí a smluv vytvořených v rámci OSN, nebo EU. Proto i zde dochází k postupnému odklonu od umístování osob se zdravotním postižením do ústavní péče a usiluje se o jejich co největší začlenění do celé společnosti. Hovoříme o inkluzi ve vzdělávání. Cílem proinkluzivního prostředí je: umožnit osobám se zdravotním postižením získat praktické a sociální dovednosti, které by usnadnily jejich plné a rovné zapojení do systému vzdělávání a do života společnosti.

Cílem takto orientovaného multikulturního vzdělávání je něčím výjimečné či odlišné žáky a žákyně podpořit v dosahování dobrého prospěchu ve škole a v budoucnu pak zvládnout požadavky na ně kladené naší společností. Zlepšením jejich kognitivních schopností, prací s informacemi, jazykových dovedností apod. se pro ně otevírá možnost získání zaměstnání, udržení si práce a získání z toho plynoucí sociálně-ekonomické nezávislosti a společenského statusu.

Na základě výše uvedeného chápeme multikulturní výchovu jako zastřešující koncept zabývající se rasou, kulturou, jazykem, sociálním postavením, pohlavím a zdravotním postižením. Ačkoli mnozí pedagogové pod výchovou k multikulturalismu stále akcentují pouze problematiku rasových a etnických diferencí, objasnili jsme, že označuje mnohem širší přístup k akceptaci dalších forem odlišností v rámci lidské populace. Z toho důvodu užíváme termínu multikulturní výchova pro řadu vzdělávacích technik a metod zaměřených na rasu, kulturu, jazyk, sociální postavení, pohlaví a zdravotní postižení, přičemž výběrem termínu nenaznačujeme, že by rasa byla primární formou sociální nerovnosti.























Je mnoho cest, jak přistoupit k realizaci multikulturní výchovy na základních a středních školách a také mnoho organizací a odborníků vytvořilo metodiky jak na to, po letech zkušeností s realizací multikulturní výchovy se přikláníme především k metodě zaujetí žáků a žákyně na základě navození empatie a solidarity. Cílem společného zájmu jsou témata jako diskriminace, rasismus, zkušenost s kulturní odlišností, identita, migrace apod. Všechna tato a další témata lze nahlížet z mnoha úhlů pohledu, lze se k nim vztahovat a propojovat je s osobními zkušenostmi dětí pocházejících z různých prostředí. Co se konkrétních metod týče, tak pro oblasti MKV lze využít téměř jakékoli myslitelné metody, od výtvarných metod, dramatizací, až po oblíbené besedy s odborníky. Vzhledem k tomu, že MKV by měla zásadnějším způsobem zakomponovávat právě i aspekt (sebe)reflexe a vlastní biografie, jako zásadně účinné se jeví jakékoli metody spojené s orální historií, biografickou prací a prací s příběhy. V České republice již existuje také celá řada portálů, které nabízejí soubory metod pro MKV (viz výše) uzpůsobené našim cílům. Zmíněné metody nám mohou posloužit i s nenásilnou integrací žáků cizinců, případně jejich rodinných příslušníků, do vzdělá-

vacího procesu a kolektivu třídy, školy i širší společnosti. Nejen v rámci multikulturní výchovy můžeme využít aktivity vztahující se k tématům uprchlictví, identity, předsudků, stereotypů či bezpečného prostředí školy.

Odkazujeme (výše) na řadu dostupných audiovizuálních či zapsaných biografí, s nimiž můžeme s žáky pracovat během multikulturních workshopů a také na k nim se vážící metodiky. Dobře zvolený audiovizuální materiál umožňuje učitelům především tolik důležité nastínění alespoň základních souvislostí, které se migrace dotýkají, ale současně i poměrně rychle vtáhne žáky a studenty do konkrétních příběhů, na nichž lze úspěšně demonstrovat složitost celé problematiky a s nimiž se žáci a studenti právě díky zvolené formě snáze ztotožní. Dokumentární filmy navíc často odkrývají další možné úhly pohledu na problematiku.

Poslední kapitola těchto opor vám poskytuje dostatečné množství dalších inspirativních zdrojů, o něž své hodiny zaměřené na multikulturní výchovu můžete obohatit. Hodně zdarů!

PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON

	Čas potřebný ke studiu		Cíle kapitoly
	Klíčová slova		Nezapomeňte na odpočinek
	Průvodce studiem		Průvodce textem
	Rychlý náhled		Shrnutí
	Tutoriály		Definice
	K zapamatování		Případová studie
	Řešená úloha		Věta
	Kontrolní otázka		Korespondenční úkol
	Odpovědi		Otázky
	Samostatný úkol		Další zdroje
	Pro zájemce		Úkol k zamyšlení

Pozn. Tuto část dokumentu nedoporučujeme upravovat, aby byla zachována správná funkčnost vložených maker. Tento poslední oddíl může být zamknut v MS Word 2010 prostřednictvím menu Revize/Omezit úpravy.

Takto je rovněž omezena možnost měnit například styly v dokumentu. Pro jejich úpravu nebo přidávání či odebrání je opět nutné omezení úprav zrušit. Zámek není chráněn heslem.

Název: **Multikulturní výchova**

Autor: **Mgr. Andrea Preissová Krejčí, Ph.D.**

Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě
Fakulta veřejných politik v Opavě

Určeno: studentům SU FVP Opava

Počet stran: 10605

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.