

Název projektu	Podpora blended learning a sjednocení eLearningových opor v IS SU

Rozvoj multikulturních kompetencí

Distanční studijní text

Andrea Preissová Krejčí

Druhé doplněné vydání
Opava 2023



- Obor:** Studijní opora je určena studentům kombinované formy humanitně zaměřených studií na FVP SLU.
- Klíčová slova:** Multikulturalismus, migrace, etnicita, kultura, sociální postavení, gender, identita, rasismus, diverzita, cizinec, menšina, národ, národnost, biculturalismus, etnopolitika, učitel, integrace, multikulturní výchova, sociální pracovník, pomáhající profese, sociální vyloučení, interkulturní senzitivita, předsudek, stereotyp.
- Anotace:** Obsah předmětu nabízí hlubší teoretické zázemí k řešené problematice na úrovni příslušného stupně vzdělání, které souvisí s aktuálními a obecně platnými společenskými tendencemi celosvětového kontextu. Navazuje na již získané znalosti, dovednosti a příslušné kompetence získané absolvováním bakalářského studia. Jeho obsah reflektuje variabilitu multikulturních teoretických koncepcí, včetně jejich obsahů a cílů. Po absolvování předmětu by studenti měli být schopni: popsat různé koncepty a teorie pluralismu a multikulturalismu, vč. orientace v základních pojmech, kriticky hodnotit rostoucí kulturní diverzitu a její dopad na soudobou společnost i jednotlivce, analyzovat a hodnotit fenomén multikulturalismu v tuzemských, evropských i světových souvislostech a interpretovat pluralismus a multikulturalismus na pozadí postmoderního etického diskursu. Dokážou analyzovat klíčové problémy řešeného fenoménu z perspektivy národních států i mezinárodních vztahů a postihnout tak jejich vzájemné vazby i společenskou podmíněnost. Studenti znají klíčové strategické a koncepční dokumenty garantující institucionální stabilitu, demokracii v právním státě a upravující dodržování lidských práv a respektování menšin. Studenti dokážou samostatně vyhledat, kriticky věcně zhodnotit a utřídit relevantní fakta z literárních a jiných zdrojů, umí s použitím uznávaných metod studovaného oboru popsat, analyzovat a zhodnotit základní trendy společenského, sociálního i ekonomického vývoje. Dokážou vyložit podstatu klíčových společenských problémů a jejich dopadů na státní stabilitu, demokracii, lidská práva a respekt vůči menšinám. Absolventi se dokážou orientovat v procesech formování postojů, stereotypů, názorů, orientují se v platných strategických a koncepčních dokumentech, znají a rozumí jejich obsahově věcné relevanci. Získané znalosti a dovednosti mohou uplatnit především v komunikačních situacích v kontextu studovaného programu.

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

Obsah

ÚVODEM.....	5
RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY.....	8
1 MULTIKULTURALISMUS V HLAVNÍCH A SOUVISEJÍCÍCH POJMECH.....	10
1.1 Multikulturalismus	11
2 PROBLEMATIKA SPOLEČENSKÉ DIVERZIFIKACE MENŠIN.....	18
2.1 Různorodost, menšiny a minoritní kultury.....	19
3 ANTROPOLOGIE „RAS“, ETNICKÝCH A NÁRODNOSTNÍCH MENŠIN	28
3.1 Etnicita, nacionalismus a multikulturní společnost.....	29
3.2 Co je kultura?	33
3.3 Co je etnicita?.....	35
4 MULTIKULTURALISMUS JAKO PEDAGOGICKÝ PROBLÉM	44
4.1 Multikulturní vzdělávání	45
5 SOUHRN ČINITELŮ VYTVÁŘEJÍCÍ MULTIKULTURNÍ PŘÍSTUP V ŘEŠENÍ SPOLEČENSKÝCH PROBLÉMŮ	53
5.1 Xenofobie, rasismus, etnopolitika.....	54
6 ZJEVNÉ A SKRYTÉ FAKTORY RASISMU	66
6.1 Stereotypy, předsudky a názory	67
6.2 Romové	70
6.3 Sociální exkluze a bikulturalismus.....	73
6.4 Sociální exkluze a xenofobie – problém migrační krize ve vztahu k přílivu uprchlíků z Ukrajiny do krajín EU 2022-2023	78
LITERATURA	95
SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY	101
PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON.....	103

ÚVODEM

Možná jste se v průběhu studia již také setkali s názorem, že je multikulturalismus překonaným konceptem a rozvoj našich multikulturních kompetencí nadbytečný.¹ Do této diskuse jsme také aktivně zasahovali.² V kontextu současné geopolitické situace, o níž netřeba čtenáře informovat, neboť se začíná dotýkat životů nás všech, kdy vybíráme stále opatrněji jak místo pro život nás i našich rodin, tak místo, kde prožít dovolenou a přežít, se téma mezikulturního dialogu, migrace a globalizace, tedy obecně multikulturalismu, vrací s nebývalou intenzitou. *Ovlivňuje to naše postoje k multikulturním otázkám ve společnosti? Radikalizuje se mladá generace v České republice? Zastává stále více našich občanů xenofobní, případně neoracistická přesvědčení?* Také na tyto otázky se pokusíme v našem kurzu *Rozvoj multikulturních kompetencí* odpovět, průvodcem vám bude studijní opora, kterou držíte v rukou.

Nejdramatičtější formou migrace, a to jak po stránce politické, tak především sociální, je uprchlictví, jež je doprovázeno, v lepším případě dočasně, sociálním vyloučením.³ S tím souvisí skutečnost, že imigranti a především pak jejich děti mnohdy jako jeden z hlavních důvodů nespokojenosti uvádějí diskriminační jednání, které zažívají v cílové zemi své migrace. DomNwachukwu uvádí, že pod diskriminací máme rozumět „*nespravedlivé zacházení s jedinci nebo skupinou osob, z důvodu obecně platných předpokladů vůči rase, etnicitě, věku, víře nebo genderu. Na diskriminaci se pak nahlíží jako na jednání, které omezuje sociální, politické nebo ekonomické možnosti jedinců či skupin*“.⁴ Z minulosti jsou známy případy veřejné segregace na základě rasové či etnické příslušnosti, kdy také školy sloužily jako diskriminující instituce. I dnes ovšem, soudí DomNwachukwu, můžeme ve výchově a vzdělání nalézt formy institucionální diskriminace, a sice v obsahu výuky, ve financování škol, v kvalitě učitelů, ve vybavení i zařízení škol apod.

Právě této institucionální diskriminaci se v současnosti také v naší společnosti snažíme ubránit, na následujících stránkách si přiblížíme, jak se jí brání např. české školství. Stále

¹ BANKS, J. A. – BANKS, C. A. M. *Handbook of Research on multicultural education*. 2. vyd. San Francisco: John Wiley and Sons, 2004; BRUBAKER, R. *Ethnicity without Groups*. Cambridge: Harvard University Press, 2006; HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M., a kol. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005; GULOVÁ, L., a kol. *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*. Brno: Masarykova univerzita, 2008; ŠVINGALOVÁ, D., KOTLÁR, M. (eds.). *Multikulturalita a menšiny v evropském kontextu*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2009.

² PREISSOVÁ KREJČÍ, A. – CICHÁ, M. Hodnotové orientace adolescentů v České republice a ve středním Mexiku (Výběr z komparativní studie). *Paidagógos*, II/2011, s. 71-101; PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M., GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012; PREISSOVÁ KREJČÍ, A. Multikulturní koncept ve vzdělávání a výchově v České republice. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A. – JUÁREZ TOLEDO, R., a kol. *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013, s. 11-45; PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Za hranice multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016.

³ TOMESŠ, I. *Obory sociální politiky*. Praha: Portál, 2011, s. 329.

⁴ DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 66.

častěji se ale setkáme s rozdělením škol či tříd podle etnicity nebo kulturních zvyklostí. Narážíme zde na problematiku existence tzv. praktických škol, případně „romských škol“, jak jsou označovány základní školy v lokalitách s vyšším zastoupením Romů v populaci. Právě situace romské minority v České republice byla opakovaně kritizována představiteli Evropské unie, takže se jí musely začít zabývat i české politické elity. V důsledku toho se předně hledají odpovědi na to, proč romské děti selhávají ve vzdělávacím procesu, proč je pro ně problém získat vyšší než základní vzdělání, kterého navíc ve většině případů dosahují na praktických základních školách apod. Lukáš Radostný a Michal Růžička hovoří o tzv. etnizaci školství, která „povede k prohlubování a upevňování sociální exkluze“.⁵ Pokud není české školství s to vyrovnat se s romskou minoritou, jak bude schopno přijmout mnohem širší rozmanitost – národnostní i kulturní – s ohledem na současné i budoucí migrační vlny? *Je Česká republika zemí, v níž příslušníci minorit zakouší diskriminaci v průběhu výchovně vzdělávacího procesu? Jsou žáci nebo pedagogové skrze své prezentované postoje nakloněni rozvoji institucionální diskriminace?*

Také na tyto otázky se pokusíme hledat odpovědi. Přičemž za **multikulturní kompetence** považujeme znalost a ocenění významu a potřeb kulturně znevýhodněných skupin a jednotlivců, uvědomění si vlastních předsudků a kulturní nadřazenosti, znalosti z oblasti mezikulturních vztahů jako např. problematika akulturace nebo rozvoj kulturní identity, schopnost používat znalosti k rozvoji kulturní senzitivity a uvědomění si vlastního etnocentrismu. Mezi multikulturní znalosti patří uvědomění si vlastních kulturních hodnot, hlubší porozumění kulturní různorodosti a odlišným světonázorům, znalost odlišných kulturních specifik a uvědomění si jejich dopadů. Znalostní základnu vhodně doplňují interkulturní dovednosti: naslouchat, pozorovat, interpretovat nebo analyzovat a hodnotit. Na základě těchto znalostí a dovedností nabýváme nezbytné postoje: respekt k ostatním kulturám a kulturní diverzitě, otevřenost k interkulturnímu učení a k lidem z odlišných kultur, zvědavost a touha po odhalování nového. Žádoucími výstupy interkulturních kompetencí jsou schopnost adaptace na odlišný komunikační styl a chování, flexibilita v mezilidské komunikaci a jednání, kulturně relativní pohled a především empatie. „*Osvojování si interkulturních kompetencí je proces, který není nikdy završen, je celoživotní*“.⁶

Pod termínem „multikulturní“ rozumíme koncepty zabývající se **rasou, kulturou, jazykem, sociálním postavením, pohlavím a zdravotním postižením**. Ačkoli mnozí multikulturalismus spojují pouze s problematikou rasových a etnických diferencí, preferujeme přístup, který vede k akceptaci i dalších forem odlišností v rámci lidské populace.⁷

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

⁵ RADOSTNÝ, L., RŮŽIČKA, M. Masokombinát Kladno: výzkumná zpráva. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.). „*Romové*“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2006, s. 286.

⁶ HLADÍK, J. Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 4, s. 42.

⁷ Podle: 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.

pohledu, lze se k nim vztahovat a propojovat je s osobními zkušenostmi, neboť pocházíme z různých prostředí.

Po prostudování studijní opory budete schopni promyslet multikulturní problematiku v široké síti souvislostí, a kriticky přehodnotit často ve společnosti zakořeněné stereotypy a předsudky o „těch druhých“, předcházet xenofobnímu způsobu uvažování, a naopak podporovat chápání každého člověka jako jedinečné a důstojné bytosti.

RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY

Multikulturalismus není možné chápat jako názorově jednotné hnutí, nalzáme v něm mnoho myšlenkových proudů, které se formovaly již od jeho počátku. Samotný koncept multikulturalismu však nezůstal nezměněn a v současné době je klasický model diferenčního (pluralistického) multikulturalismu nahrazen modelem multikulturalismu kritického. Diferenční multikulturalismus představuje relativistický přístup, který oslavuje odlišnost a esencializuje kulturu, čímž činí dialog a kompromis velmi obtížnými. Právě kritický multikulturalismus pak volá po zásadní rekonstrukci konceptuálních, politických i praktických nástrojů rozvíjených pod nálepkou multikulturalismu. 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.

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. Multikulturní společnost upřednostňuje hodnoty, které vedou k sociálně spravedlivé společnosti a sociálně spravedlivému vzdělávání, v občanské společnosti mezi ně patří například pluralismus, rovnost a solidarita. Diverzita české společnosti narůstá. Největší menšinou jsou v sousedství žijící Slováci (1,41 %), kteří žili s Čechy do roku 1993 téměř 500 let v jednom státním celku. Méně než procentní zastoupení dle sčítání lidu v roce 2011 mají, ale stále nejpočetnějšími menšinami v České republice jsou menšina ukrajinská (0,51 %), polská, (0,37 %), vietnamská (0,28) a německá (0,18 %).⁸ Jinou skupinou (také termínově vymezenou) jsou **cizí státní příslušníci, tj. cizinci** s povolením k pobytu na území České republiky (bez azylantů), kteří na konci roku 2018 tvořili 5,3 % obyvatelstva. Pozor, nezaměňujeme tedy příslušníky národnostních menšin a cizí státní příslušníky, byť se mohou hlásit ke stejné národnosti.

Také v českém kulturním okruhu se již objevují příklady dvojí identity u lidí pocházejících z odlišného kulturního prostředí. Schopnost efektivně fungovat ve dvou různých kulturách nazýváme bikulturalismem.

V současnosti se antropologové ve shodě s genetiky a lékaři domnívají, že odhalená biologická variabilita lidstva a její perspektiva, je natolik pestrá, že antroporasové teorie a původní eugenické přístupy k vymezení etnicity nebo rasy jsou více než překonané. Termín „rasa“ není jakkoli užitečným nástrojem pro studium našeho původu či adaptace. Nepomůže nám objasnit stupně genetické variability ani uvnitř lidských skupin, ani mezi nimi. Čistota rasy je iluzí. „Rasové rozdíly“ byly vytvořeny společností. Koncept „rasy“ je sociální a kulturní konstrukcí.

Mezi etnicitou a kulturou existuje velmi volný, variabilní vztah. Národy a etnika totiž nemají žádnou objektivní existenci ve smyslu státu, naopak vznikají zevnitř, tedy existují

⁸ Viz Český statistický úřad. *Národnostní struktura obyvatel* [online]. 30. 6. 2014 [cit. 2020-10-31]. Dostupné z: www.czso.cz/documents/10180/20551765/170223-14.pdf.

subjektivně a intersubjektivně. Národ vznikne ve chvíli, kdy se mocní shodnou na jeho existenci. Jinými slovy je zkonstruovaný a umělý, zároveň však vysoce reálný. Existence ras je umělým konstruktem, rasismus je však více než reálný.

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.

K hodnotám jako je lidská hybridita, kosmopolitismus, rovnost a spravedlnost nepřicházíme formou upřednostňování jinakosti kultur a vyzdvihováním jejich pozitiv či originality, ale naopak pomocí analýzy struktur nerovných mocenských vztahů a role institucionalizované nespravedlnosti ve vlastní společnosti. Je za sociálně-ekonomicky znevýhodněné postavení členů minorit ve vzdělávání i na trhu práce zodpovědná společnost nebo minority sami o sobě? Obviňování obětí či jejich rodin ze zodpovědnosti za situaci, v níž se ocitli, se však nevyhýbá ani praxi sociálního pracovníka. Je součástí tzv. institucionálního rasismu, který je možná méně zjevný, avšak o to více nebezpečný. Mezi odborníky na romskou problematiku je obecně vnímáno jako klíčový problém romské integrace vzdělávání. V důsledku slabé integrace romských žáků do běžné třídy, neboť tato je nastavena pro děti z „průměrné české rodiny“, mají romští žáci přístup ke vzdělání a případný úspěch ve vzdělávacím procesu značně ztížený. Vysvětlení nastiňuje jejich kulturní kapitál. Postoje rodičů výrazně ovlivňují postoje dětí k otázce vzdělávání a jejich vzdělávacích drah a jejich školní úspěch je přímo odvislý od dosaženého vzdělání rodičů a úrovně bydlení. Tak dochází také u nás k etnizaci školství, která vede k prohlubování a upevňování sociální exkluze. Samotná sociální exkluze pak bývá rovněž směřována s etnicitou. Etnizace chudoby a sociálního vyloučení ve smyslu „romské mentality“ tak není jen produktem stereotypů a předsudků, ale sama je také produkuje a vede k nevhodným opatřením a řešením problémů. Rasismus je pak nutno brát v potaz jakožto sociální konstrukt a ovlivňuje dnes a denně život příslušníků utlačovaných skupin.

1 MULTIKULTURALISMUS V HLAVNÍCH A SOUVISEJÍCÍCH POJMECH



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Multikulturalismus není možné chápat jako názorově jednolité hnutí, nalézáme v něm mnoho myšlenkových proudů, které se formovaly již od jeho počátku. Samotný koncept multikulturalismu však nezůstal nezměněn a v současné době je klasický model diferenčního (pluralistického) multikulturalismu nahrazen modelem multikulturalismu kritického. Diferenční multikulturalismus představuje relativistický přístup, který oslavuje odlišnost a esencializuje kulturu, čímž činí dialog a kompromis velmi obtížnými. Právě kritický multikulturalismus pak volá po zásadní rekonstrukci konceptuálních, politických i praktických nástrojů rozvíjených pod nálepkou multikulturalismu. 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.



CÍLE KAPITOLY

- Co je multikulturalismus.
- Co je multikulturní vzdělávání.
- Kritické teorie.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Multikulturalismus, multikulturní, esencialismus, různorodost, diverzita.

1.1 Multikulturalismus

Multikulturalismus je hojně užívaným, avšak obtížně postižitelným pojmem. Jak tvrdí Tomáš Hirt, pod nálepkou multikulturalismu se skrývá „obtížně uchopitelná změť různých myšlenek, postojů, praxí a paradoxů,“⁹ přesto se o vystižení multikulturalismu pokusíme.¹⁰ 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.¹¹ Multikulturalismus není možné chápat jako názorově jednotné 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.¹² Oproti němu stavíme tzv. kritický multikulturalismus, který „volá po zásadní rekonstrukci konceptuálních, politických i praktických nástrojů rozvíjených pod nálepkou multikulturalismu“.¹³ Tento směr, který se zaměřuje na otázky týkající se moci, dominance, privilegovaného versus marginálního postavení různých skupin, utváření rasové, třídní a genderové nerovnosti apod.,¹⁴ není v českém prostředí dosud výrazněji reflektován, neodráží se tedy ani ve vzdělávacím procesu. Jedním z cílů kritického multikulturalismu je přitom znovupromyšlet obsah školní výuky tak, aby dále neprodukovala významové struktury vytvářené dominantní kulturou.¹⁵ Kritický multikulturalismus usiluje o rozšíření kritického dialogu napříč skupinovými hranicemi a zároveň i v rámci skupin,¹⁶ a tedy klade důraz na individuální přístup.

⁹ HIRT, T. Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu. In ROSŮLEK, P. a kol. *Politická filozofie: Aktuální problémy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007, s. 42.

¹⁰ Srov. PREISSOVÁ KREJČÍ, A. Multikulturní koncept ve vzdělávání a výchově v České republice. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A. – JUÁREZ TOLEDO, R., a kol. *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013, s. 11–45; PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého, 2014; MORAVCOVÁ, B. *Reflexe multikulturalismu ve sdílených hodnotách učitelů a žáků*. Diplomová práce. Olomouc, Univerzita Palackého, 2016.

¹¹ BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: CDK, 2003, s. 7.

¹² 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.

¹³ 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.

¹⁴ MAY, S., SLEETER, C. E. *Critical Multiculturalism*. New York: Routledge, 2010, s. 10–11;

STEINBERG, S. R. *Diversity and Multiculturalism: A Reader*. New York: Peter Lang, 2009, s. 5–6.

¹⁵ HIRT, T. Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu. In ROSŮLEK, P. a kol. *Politická filozofie: Aktuální problémy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007, s. 58.

¹⁶ ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012, s. 241.



Multikulturalismus byl od doby vzniku tohoto konceptu mnohokrát kritizován i zamítán, nahrazován jinými, snad přiléhavějšími označeními jako např. pluralismus, interkulturalismus, transkulturalismus aj. Samotný koncept multikulturalismu však nezůstal nezměněn a v současné době je klasický model diferenčního (pluralistického) multikulturalismu nahrazen modelem multikulturalismu kritického. Diferenční multikulturalismus představuje relativistický přístup, který oslavuje odlišnost a esencializuje kulturu, čímž činí dialog a kompromis velmi obtížnými. Právě kritický multikulturalismus pak volá po zásadní rekonstrukci konceptuálních, politických i praktických nástrojů rozvíjených pod nálepkou multikulturalismu. V zásadě se jedná o nový přístup k multikulturní ideologii, který reflektuje a kriticky hodnotí nové vlivy a prvky v naší kultuře, přičemž se nezaměřuje na vnější odlišnosti, ale usiluje o přehodnocení různých forem společenského elitářství (např. preference bílé barvy pleti, mužského pohlaví aj.). Kritický multikulturalismus tak např. nově přistupuje k generovým rolím, když se nezajímá jen o otázky uplatnitelnosti žen v kultuře, ale také o důvody nadřazenosti mužů, obecně se ptá, jak konstruujeme struktury našich přesvědčení, jak identifikujeme sami sebe ve vztahu k jiným lidem. Na základě tohoto nového přístupu míníme pod multikulturalismem pluralitní a tolerantní ideologii, která je záměrně opačná než všechna velká vyprávění minulosti: křesťanství, fašismus, komunismus, nežli všechny totalitní systémy, které hlásají jedinou pravdu, jedinou cestu, jedinou spravedlnost. Z této kritické verze multikulturalismu pak vychází také pojetí multikulturní výchovy jako konceptu zastřešujícího ty vzdělávací postupy, které ozřejmují nejen problematiku rasové či národnostní různorodosti, ale také difference dle genderu, sociálně-ekonomického statusu, sexuální orientace, věku či zdravotního stavu, jež je postupnými kroky po vzoru americké multikulturní tradice přijímán také v Evropě. Oproti tomu stojí redukcionistické pojetí multikulturní výchovy, které tuto širokou škálu lidské různorodosti omezuje na výhradně etnicko-kulturní diverzitu, čímž v důsledku znehodnocuje cíle multikulturalismu založeného na rovném, respektive spravedlivém přístupu, i napříč jinými typy odlišností, vyplývajících z hodnot jako jsou pluralita, solidarita či obecně humanita.¹⁷

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.¹⁸ 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 moti-

¹⁷ Vycházíme z poznatků, které jsme uveřejnili dříve např. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého, 2014.

¹⁸ MOREE, D., a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu.* Praha: Člověk v tísni, 2008.

vem 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.¹⁹ Tento přístup uplatňuje redukcionistické pojetí multikulturní výchovy. Zásadním limitem 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“.²⁰ Obdobně toto pojetí kritizuje také Hirt, 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‘“.²¹ 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.²² 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“.²³ 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, Čechách, 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.²⁴ Pokud je však výuka zaměřena na témata, která se týkají interkulturního soužití, jako např. kultura,

¹⁹ MOREE, D., a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008, s. 23–26.

²⁰ 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.

²¹ 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.

²² MOREE, D., a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008, s. 13.

²³ MOREE, D., a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008, s. 27.

²⁴ MOREE, D. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015, s. 177.

konflikt, identita, komunikace apod., pak se jedná o transkulturní přístup k multikulturní výchově.²⁵

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.²⁶



SHRNUTÍ KAPITOLY

Multikulturalismus byl od doby vzniku tohoto konceptu mnohokrát kritizován i zamítán, nahrazován jinými, snad přiléhavějšími označeními jako např. pluralismus, interkulturalismus, transkulturalismus aj. Samotný koncept multikulturalismu však nezůstal nezměněn a v současné době je klasický model diferenčního (pluralistického) multikulturalismu nahrazen modelem multikulturalismu kritického. Diferenční multikulturalismus představuje relativistický přístup, který oslavuje odlišnost a esencializuje kulturu, čímž činí dialog a kompromis velmi obtížnými. Právě kritický multikulturalismus pak volá po zásadní rekonstrukci konceptuálních, politických i praktických nástrojů rozvíjených pod nálepkou multikulturalismu. V zásadě se jedná o nový přístup k multikulturní ideologii, který reflektuje a kriticky hodnotí nové vlivy a prvky v naší kultuře, přičemž se nezaměřuje na vnější odlišnosti, ale usiluje o přehodnocení různých forem společenského elitářství (např. preference bílé barvy pleti, mužského pohlaví aj.). Kritický multikulturalismus tak např. nově přistupuje k generovým rolím, když se nezajímá jen o otázky uplatnitelnosti žen v kultuře, ale také o důvody nadřazenosti mužů, obecně se ptá, jak konstruujeme struktury našich přesvědčení, jak identifikujeme sami sebe ve vztahu k jiným lidem. Na základě tohoto nového přístupu míníme pod multikulturalismem pluralitní a tolerantní ideologii, která je záměrně opačná než všechna velká vyprávění minulosti: křesťanství, fašismus, komunismus, nežli všechny totalitní systémy, které hlásají jedinou pravdu, jedinou cestu, jedinou spravedlnost. Z této kritické verze multikulturalismu pak vychází také pojetí multikulturní výchovy jako konceptu zastřešujícího ty vzdělávací postupy, které ozřejmují nejen problematiku rasové či národnostní různorodosti, ale také difference dle genderu, sociálně-ekonomického statusu, sexuální orientace, věku či zdravotního stavu, jež je postupnými kroky po vzoru americké multikulturní tradice přijímán také v Evropě. Oproti tomu stojí redukcionistické pojetí multikulturní výchovy, které tuto širokou škálu lidské různorodosti omezuje na výhradně etnicko-kulturní diverzitu, čímž v důsledku zne-

²⁵ MOREE, D. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015. Metodám transkulturního přístupu v multikulturní výchově jsme zasvětili naši dřívější publikaci motivující pedagogy k interkulturní praxi ve vzdělávání In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., ŠOTOLA, J. (eds.). *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012.

²⁶ 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.

hodnocuje cíle multikulturalismu založeného na rovném, respektive spravedlivém přístupu, i napříč jinými typy odlišností, vyplývajícího z hodnot jako jsou pluralita, solidarita či obecně humanita.

OTÁZKY



1. Existují dva základní přístupy, z kterých MKV vychází:

- a) **kulturně-standardní přístup,**
- b) sociokulturní
- c) **transkulturní,**
- d) diferenční

2. Transkulturní přístup v MKV je zaměřený primárně na skupinovou příslušnost – identitu.

- a) Ano
- b) **Ne**

3. Pro MKV je zásadní, že se žáci mohou lišit:

- a) **rozdílnou schopností učit se;**
- b) svou výškou;
- c) **jazykovými kompetencemi;**
- d) fyzickým vzhledem

4. Občanská společnost je založena na hodnotách:

- a) dosaženého vzdělání;
- b) multikulturní senzitivity;
- c) **rovnosti;**
- d) **pluralismu.**

5. Skupinová příslušnost je podstatnou součástí individuální sebeidentifikace.

- a) **Ano**
- b) Ne



ODPOVĚDI

Odpovědi, které jsou správné, jsou vyznačeny červeně.



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?**



ZDROJE

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

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.

ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012.

HIRT, T. Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu. In ROSŮLEK, P. a kol. *Politická filozofie: Aktuální problémy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007.

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

MAY, S., SLEETER, C. E. *Critical Multiculturalism*. New York: Routledge, 2010.

MORAVCOVÁ, B. *Reflexe multikulturalismu ve sdílených hodnotách učitelů a žáků*. Diplomová práce. Olomouc, Univerzita Palackého, 2016.

MOREE, D. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015.

MOREE, D., a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008.

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.

PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého, 2014;

PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého, 2014.

PREISSOVÁ KREJČÍ, A. Multikulturní koncept ve vzdělávání a výchově v České republice. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A. – JUÁREZ TOLEDO, R., a kol. *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013.

PREISSOVÁ KREJČÍ, A., ŠOTOLA, J. (eds.). *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012.

STEINBERG, S. R. *Diversity and Multiculturalism: A Reader*. New York: Peter Lang, 2009.

2 PROBLEMATIKA SPOLEČENSKÉ DIVERZIFIKACE MENŠIN



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Menšinám a menšinovým kulturám se věnuje distanční studijní text: Menšinové skupiny.²⁷ V této kapitole proto na tento studijní text navážeme. Různorodost nespočívá jen v tom, že se odlišujeme (rádoby) rasově, etnicky, kulturně, ale podle anglosaské, respektive americké tradice, také v ostatních případech zřejmé odlišnosti od standardů většinové populace. V multikulturní společnosti upřednostňuje hodnoty, které vedou k sociálně spravedlivé společnosti a sociálně spravedlivému vzdělávání, v občanské společnosti mezi ně patří například pluralismus, rovnost a solidarita.

Diverzita české společnosti narůstá. Největší menšinou jsou v sousedství žijící Slováci (1,41 %), kteří žili s Čechy do roku 1993 téměř 500 let v jednom státním celku. Méně než procentní zastoupení dle sčítání lidu v roce 2011 mají, ale stále nejpočetnějšími menšinami v České republice jsou menšina ukrajinská (0,51 %), polská, (0,37 %), vietnamská (0,28) a německá (0,18 %).²⁸ Jinou skupinou (také termínově vymezenou) jsou **cizí státní příslušníci, tj. cizinci** s povolením k pobytu na území České republiky (bez azy-lantů), kteří na konci roku 2018 tvořili 5,3 % obyvatelstva. Pozor, nezaměňujeme tedy příslušníky národnostních menšin a cizí státní příslušníky, byť se mohou hlásit ke stejné národnosti.



CÍLE KAPITOLY

- Poznat různé podoby lidské různorodosti.
- Hodnoty občanské společnosti.
- Rozdíly mezi příslušníky etnické menšiny a cizinci.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Různorodost, menšina, cizinec, diverzita.

²⁷ PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Menšinové skupiny: práce s klienty z různých socio-kulturních skupin*. Distanční studijní text. Opava, 2020.

²⁸ Viz Český statistický úřad. *Národnostní struktura obyvatel* [online]. 30. 6. 2014 [cit. 2020-10-31]. Dostupné z: www.czso.cz/documents/10180/20551765/170223-14.pdf.

2.1 Různorodost, menšiny a minoritní kultury

Menšinám a menšinovým kulturám se věnuje distanční studijní text: Menšinové skupiny.²⁹ V této kapitole proto na tento studijní text navážeme.

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 společnost upřednostňuje hodnoty, které vedou k sociálně spravedlivé společnosti a sociálně spravedlivému vzdělávání, v občanské společnosti mezi ně patří například pluralismus, rovnost a solidarita. 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. 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.

Nový pohled na různorodost v moderní společnosti odkrývá hned několik výrazných problémů, před nimiž častokrát zavíráme oči. 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 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.³⁰ Posilováním jejich kognitivních schopností, jazykové vybavenosti, informovanosti a transferu proamerických hodnot se tito 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.

²⁹ PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Menšinové skupiny: práce s klienty z různých socio-kulturních skupin*. Distanční studijní text. Opava, 2020.

³⁰ 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.

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.³¹ 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 edukačního 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“³². 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, tero-

³¹ DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 7.

³² Srov. KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce – Příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011, s. 21–28.

rismu, 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.³³

Americká společnost je kulturní mozaikou, mozaikou z kamínků odlišné etnicity, odlišných jazyků, kultur, společenských zvyklostí, způsobů života apod.³⁴ 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.³⁵ 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 diverzitních třídách odbourat nabytím znalostí pomocí příkladů z kulturně odlišných prostředí, z nichž jejich žáci pocházejí.³⁶ Domníváme se, že tento přístup je možné uplatňovat také při realizaci multikulturního vzdělávání na českých školách.

Diverzita české společnosti narůstá. Pokud bychom měli zmínit etnické složení obyvatel České republiky, více a podrobně se o něm zmiňujeme ve výše zmíněných distanční studijní text: Menšinové skupiny,³⁷ pak je třeba poukázat na to, že v současnosti se etnické složení obyvatel České republiky obohacuje předně o mnohé migranty z východních částí Evropy a jihovýchodní Asie. Tato skutečnost se odráží v potřebě připravit majoritní českou populaci na multikulturní společnost budoucnosti s důrazem na potlačení jejího předsudečného chování, xenofobie a extremistických postojů vůči cizincům. Stále více klientů v praxi sociálních pracovníků bude právě jiné národnosti nebo jiného státního občanství, je nutné se na tuto budoucnost připravit.

Největší menšinou jsou v sousedství žijící Slováci (1,41 %), kteří žili s Čechy do roku 1993 téměř 500 let v jednom státním celku. Méně než procentní zastoupení dle sčítání lidu v roce 2011 mají, ale stále nejpočetnějšími menšinami v České republice jsou menšina ukrajinská (0,51 %), polská, (0,37 %), vietnamská (0,28) a německá (0,18 %).³⁸

³³ BANKS, J. A., BANKS, C. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010, s. 22-23.

³⁴ DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 5.

³⁵ 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.

³⁶ Srov. BANKS, J. A., BANKS, C. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010, s. 22-23.

³⁷ PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Menšinové skupiny: práce s klienty z různých socio-kulturních skupin*. Distanční studijní text. Opava, 2020.

³⁸ Viz Český statistický úřad. *Národnostní struktura obyvatel* [online]. 30. 6. 2014 [cit. 2020-10-31]. Dostupné z: www.czso.cz/documents/10180/20551765/170223-14.pdf.

V současnosti jsou uznanými národnostními menšinami v ČR tyto: Bulhaři, Chorvati, Maďaři, Němci, Poláci, Slováci, Srbové, Romové, Rusíni, Rusové, Řekové, Ukrajinci, Vietnamci, Bělorusové.

Status národnostní menšiny komunitám umožňuje více rozvíjet jejich kulturu, tradice a především jazyk. Menšiny musí splňovat dvě základní podmínky: jejich komunity musí v českých zemích historicky působit (přesná doba není stanovená), a mít dostatečný počet příslušníků s českým občanstvím (rovněž není upřesněn). Zařazení národnostní menšiny mezi uznané navrhuje Rada vlády pro národnostní menšiny a schvaluje vláda ČR.³⁹

Rada vlády pro národnostní menšiny (dále jen „Rada“) je stálým poradním a iniciativním orgánem vlády České republiky pro otázky týkající se národnostních menšin a jejich příslušníků.⁴⁰

Mimo tuto Radu se menšinovou problematikou zaobírá také **Rada vlády pro záležitosti romské menšiny**, tato je také stálým poradním a iniciačním orgánem vlády v oblasti romské integrace.⁴¹

Vymezení pojmu národnostní menšina a příslušník národnostní menšiny je stanoven **zákonem 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů**, ve znění pozdějších předpisů:

1) Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.

(2) Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.

Národnostní menšinou označujeme takové menšiny, jejichž příslušníci se začnou považovat za součást národa, který žije za hranicemi státu, v němž tvoří menšinu. Jejich jazyk byl kodifikován na půdě onoho „mateřského národa“, jehož kulturu přijímají a sdílejí.

³⁹ JIRIČKA, J., ŽILKOVÁ, M. Česko má nové oficiální národnostní menšiny. Vietnamce a Bělorusy. In: *iDnes.cz* [online]. 3. 7. 2013 [cit. 2020-08-31]. Dostupné z: www.idnes.cz/zpravy/domaci/vietnamci-oficialni-narodnostni-mensinou.A130703_133019_domaci_jj.

⁴⁰ Vláda ČR. *Rada vlády pro národnostní menšiny* [online]. 2009–2020 [cit. 2020-09-04]. Dostupné z: www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/historie-a-soucasnost-rady-15074.

⁴¹ Vláda ČR. *Rada vlády pro záležitosti romské menšiny* [online]. 2009–2020 [cit. 2020-09-04]. Dostupné z: www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/zalezitosti-romske-komunity/uvod-5779.

Jinou skupinou (také termínově vymezenou) jsou **cizí státní příslušníci, tj. cizinci** s povolením k pobytu na území České republiky (bez azylantů), kteří na konci roku 2018 tvořili 5,3 % obyvatelstva. V České republice žije podle aktuálních údajů Ministerstva vnitra 571 214 cizinců (údaj k 30. 4. 2019). Podle ČSÚ byl např. v roce 2011 tento počet nad 434 tisíci osob. Je tedy evidentní, že se počet cizinců v Česku v posledním desetiletí zvýšil. V tomto počtu mírně převažují ti, kteří v ČR mají trvalý pobyt, nad těmi, kteří zde žijí přechodně.

Podle aktuálních údajů Ministerstva vnitra je u nás nejvíce Ukrajinců (téměř 135 tisíc), Slováků (117 tisíc), Vietnamců (61 tisíc), Rusů (38 tisíc). Následují Poláci a Němci, kterých u nás žije shodně po 21 tisících.⁴²

Pozor, nezaměňujeme tedy příslušníky národnostních menšin a cizí státní příslušníky, byť se mohou hlásit ke stejné národnosti.

Aktualizace

Rok 2021 přinesl zásadní nové poznatky o národnostních menšinách prostřednictvím Sčítání lidu, domů a bytů, které proběhlo v březnu, dubnu a květnu 2021. Samotnému sčítání předcházela kampaň cílící na příslušníky národnostních menšin. Vyplnění otázky na národnost bylo dobrovolné, bez vyplnění ji nechalo 31,6% osob, při sčítání v roce 2011 to bylo 25.3%. Podobně jako v roce 2011 bylo možné při sčítání uvést dvě národnosti.⁴³

Následující tabulka přináší počty obyvatel, kteří se při sčítání lidu 2021 přihlásili k nějaké ze 14 národností, jejichž zástupci (resp. zástupci příslušných národnostních menšin) zasedají v Radě, a to ať už samostatně, nebo v kombinaci s další národností. Údaje v tabulce zahrnují všechny osoby, které měly v rozhodný okamžik sčítání místo obvyklého pobytu na území České republiky. Jde jak o občany ČR, tak i cizí státní příslušníky bez ohledu na typ povoleného pobytu. Z tabulky je patrné, že u většiny národnostních menšin se více obyvatel přihlásilo pouze k jedné národnosti, výjimku tvoří menšiny německá, romská a rusínská. U národnosti chorvatské, maďarské a řecké je počet osob hlásící se k těmto národnostem výlučně a v kombinaci s národností jinou v zásadě vyrovnaný⁴⁴.

⁴² Český statistický úřad. *Cizinci: Počet cizinců* [online]. 29. 6. 2020 [cit. 2020-08-20]. Dostupné z: www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu.

⁴³ Nejnovější informace o národnostních menšinách v ČR jsou dostupné ve *Zprávě o situaci národnostních menšin v České republice za rok 2021* (Vláda ČR, 2022). ISBN 978-80-7440-300-2

⁴⁴ *Zpráva o situaci národnostních menšin v České republice za rok 2021* (Vláda ČR, 2022). ISBN 978-80-7440-300-2

Sčítání 2021 podle národnosti obyvatel ČR

Tabulka č. 1 - Obyvatelstvo Česka podle vybraných národností (sčítání lidu, domů a bytů v roce 2021)

národnostní menšina	jedna národnost	v kombinaci s druhou národností	celkem
běloruská	4 030	1 099	5 129
bulharská	6 073	1 606	7 679
chorvatská	1 167	1 247	2 414
maďarská	5 969	5 284	11 253
německá	9 128	15 504	24 632
polská	26 802	11 416	38 218
romská	4 458	17 233	21 691
rusínská	608	1 296	1 904
ruská	25 296	9 210	34 506
řecká	2 069	2 008	4 077
slovenská	96 041	66 537	162 578
srbská	2 914	1 187	4 101
ukrajinská	78 068	14 824	92 892
vietnamská	31 469	7 254	38 723



SHRNUTÍ KAPITOLY

Menšinám a menšinovým kulturám se věnuje více distanční studijní text: Menšinové skupiny.⁴⁵ Různorodost nespočívá jen v tom, že se odlišujeme (řádoby) rasově, etnicky, kulturně, ale podle anglosaské, respektive americké tradice, také v ostatních případech zřejmé odlišnosti od standardů většinové populace.

Diverzita české společnosti narůstá. Největší národnostní menšinou jsou v sousedství žijící Slováci (1,41 %), kteří žili s Čechy do roku 1993 téměř 500 let v jednom státním celku. Méně než procentní zastoupení dle sčítání lidu v roce 2011 mají, ale stále nejpočetnějšími menšinami v České republice jsou menšina ukrajinská (0,51 %), polská, (0,37 %), vietnamská (0,28) a německá (0,18 %).⁴⁶

Jinou skupinou (také termínově vymezenou) jsou cizí státní příslušníci, tj. cizinci s povolením k pobytu na území České republiky (bez azylantů), kteří na konci roku 2018 tvořili 5,3 % obyvatelstva. Pozor, nezaměňujeme tedy příslušníky národnostních menšin a cizí státní příslušníky, byť se mohou hlásit ke stejné národnosti. Mezi další významné skupiny obyvatel, které jsou v ČR v postavení společenské menšiny patří mimo jiné lidé s hendikepem, lidé s minoritní sexuální orientací, senioři a řada dalších.

⁴⁵ PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Menšinové skupiny: práce s klienty z různých socio-kulturních skupin*. Distanční studijní text. Opava, 2020.

⁴⁶ Český statistický úřad. *Národnostní struktura obyvatel* [online]. 30. 6. 2014 [cit. 2020-10-31]. Dostupné z: www.czso.cz/documents/10180/20551765/170223-14.pdf.

OTÁZKY



1. Pod slovy kulturní diverzita rozumíme:

- a) **kulturní rozmanitost**
- b) národnosti
- c) multikulturní kompetence
- d) novověk

2. Cílem multikulturní výchovy je:

- a) seznámení se s ustálenými vzorci chování a myšlení druhých
- b) **podpořit integraci žáků v širším multikulturním prostředí**
- c) popis etnických menšin v ČR na základě jejich původu nebo náboženství
- d) popis jinakosti druhých lidí a jejich odlišnosti

3. Jsou oficiálně uznávané menšiny v ČR pouze národnostní?

- a) ano
- b) **ne**

4. Skupina obyvatel spojená různými vazbami např. původem, národností, kulturou, náboženstvím atd. je nazývána:

- a) komunita
- b) politická strana
- c) **etnická menšina**
- d) kulturní spolek

5. Příslušníkem národnostní menšiny je zpravidla cizinec, který žije v České republice, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti. Rozhodněte, zda je tvrzení pravdivé.

- a) ano
 - b) **ne**
-
-



ODPOVĚDI

Odpovědi, které jsou správné, jsou vyznačeny červeně.



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Zamyslete se nad otázkou:

Kdo jsem já v naší společnosti / studijní skupině / v zaměstnání? Pomocí nalezení různorodých odpovědí na tuto otázku odkryjete vlastní kulturní dědictví, stejně tak jako přejaté kulturní vlivy, následně lépe pochopíte, kým jste ve své sociální skupině / skupinách.



ZDROJE

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

Český statistický úřad. *Cizinci: Počet cizinců* [online]. 29. 6. 2020 [cit. 2020-08-20]. Dostupné z: www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu.

Český statistický úřad. *Národnostní struktura obyvatel* [online]. 30. 6. 2014 [cit. 2020-10-31]. Dostupné z: www.czso.cz/documents/10180/20551765/170223-14.pdf.

DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010.

JIŘIČKA, J., ŽILKOVÁ, M. Česko má nové oficiální národnostní menšiny. Vietnamce a Bělorusy. In: *iDnes.cz* [online]. 3. 7. 2013 [cit. 2020-08-31]. Dostupné z: www.idnes.cz/zpravy/domaci/vietnamci-oficialni-narodnostni-mensinou.A130703_133019_domaci_jj.

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

PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Menšinové skupiny: práce s klienty z různých socio-kulturních skupin*. Distanční studijní text. Opava, 2020.

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

Vláda ČR. *Rada vlády pro národnostní menšiny* [online]. 2009–2020 [cit. 2020-09-04]. Dostupné z: www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/historie-a-soucasnost-rady-15074.

Vláda ČR. *Rada vlády pro záležitosti romské menšiny* [online]. 2009–2020 [cit. 2020-09-04]. Dostupné z: www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/zalezitosti-romske-komunity/uvod-5779.

3 ANTROPOLOGIE „RAS“, ETNICKÝCH A NÁRODNOSTNÍCH MENŠIN



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

V současnosti se antropologové ve shodě s genetiky a lékaři domnívají, že odhalená biologická variabilita lidstva a její perspektiva, je natolik pestrá, že antropologické teorie a původní eugenické přístupy k vymezení etnicity nebo rasy jsou více než překonané. Termín „rasa“ není jakkoli užitečným nástrojem pro studium našeho původu či adaptace. Nepomůže nám objasnit stupně genetické variability ani uvnitř lidských skupin, ani mezi nimi. Čistota rasy je iluzí.

Stejně jako v minulosti neexistovaly, tak ani dnes neexistují jasně vymezené fyzické či duševní vlastnosti, které by jedné „rase“ byly vlastní a druhé ne. Mezi jednotlivými skupinami obyvatel podle zeměpisného původu nejsou absolutní a pevné hranice. „Rasové rozdíly“ byly vytvořeny společností. Koncept „rasy“ je sociální a kulturní konstrukcí.

Tradiční pojem rasy spočíval ve vnějších a viditelných lidských vlastnostech, ovšem moderní genetika a lidská biologie ukazují, že uvnitř tzv. „ras“ dobře existují prokazatelně významné rozdíly: krevní skupiny, proteiny v krevním séru, imunitní faktory apod. Tyto tak dělí lidstvo do „neviditelných ras“, které existují buď uvnitř tradičně pojímaných ras, nebo (a to častěji) napříč hranicemi, které byly tradičním rasám připisovány. „Dokonce ani jeden izolovaný kmen v důsledku toho netvoří biologickou jednotu.“

Rasový koncept není založen na biologické realitě, představuje pouze nástroj, s jehož pomocí rozlišujeme lidi na určité jednotky za účelem porovnání nebo klasifikace ve vědeckých studiích. Existence ras je umělým konstruktem, barva kůže je ovlivňována pouze stupněm pigmentace, jež se vytvořila v dřívějších generacích v závislosti na síle slunečního záření v dané oblasti.



CÍLE KAPITOLY

- Pochopit na základě čeho vznikají rasistické teorie.
- Koncept rasy je sociální a kulturní konstrukcí.
- Pochopit vztah mezi etnicitou a kulturou.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Rasa, kultura, etnicita, rasismus, etnická příslušnost, národ, národnost.

3.1 Etnicita, nacionalismus a multikulturní společnost

Preissová (2015): V současnosti se antropologové ve shodě s genetiky a lékaři domnívají, že odhalená biologická variabilita lidstva a její perspektiva, jak ji demonstruje ve své práci například Stephen Molnar, je natolik pestrá, že antropologové teorie a původní eugenické přístupy k vymezení etnicity nebo rasy jsou více než překonané⁴⁷.

Každý z nás ví, soudí Molnar, co znamená „rasa“ (plemeno) a běžně tohoto termínu – ve významu označení (label) – užíváme jak v konverzaci, tak v mediálních sděleních. Do značné míry je tomu tak proto, že primárně vnímáme viditelné tělesné rozdíly mezi lidmi různého zeměpisného původu, jimž jsme přiřadili na základě podobnosti nálepky jako Asiaté, Afričané nebo Evropané. To ovšem neznamená, že popsání rozdělení lidí do několika ras je jakkoli užitečným nástrojem pro studium našeho původu či adaptace. Nepomůže nám objasnit stupně genetické variability ani uvnitř lidských skupin, ani mezi nimi. Čistota rasy je iluzí.

Stejně jako v minulosti neexistovaly, tak ani dnes neexistují jasně vymezené fyzické či duševní vlastnosti, které by jedné „rase“ byly vlastní a druhé ne. Mezi jednotlivými skupinami obyvatel podle zeměpisného původu nejsou absolutní a pevné hranice. „Rasové rozdíly“ byly vytvořeny společností. Koncept „rasy“ je sociální a kulturní konstrukcí. Je na nás, jak se s ním vyrovnáme. Náš rasový původ – vázán na společné vlastnosti poddruhu homo sapiens sapiens, tedy plemena – byl vytvořen tříděním informací lidským rozumem na základě fyzické podobnosti a v současnosti již pozbyl důležitosti. „Žijeme ve věku globalizace, v němž se rasové bariéry, stejně tak jako etnické, civilizační či vzdálenosti průběžně rozpadají.“⁴⁸

Jak to tedy je s lidskou různorodostí ve skutečnosti a jaké jsou její kořeny? Od vzniku esejí vztahujících se k antropologii a k problémům moderního světa uplynulo již několik desetiletí a Claude Lévi-Strauss, „guru“ kulturní antropologie na západní polokouli, zemřel. Přesto přesvědčení, že „pokrok není nutný ani souvislý“, ale že „postupuje prostřednictvím zlomů, skoků či, jak by řekli biologové, mutací“,⁴⁹ nepozbývá na přesvědčivosti. Vždyť nejen Molnar soudí, že se vyvíjíme pomocí adaptačních procesů, tedy reakcemi našeho organismu na životní prostředí. Naše chování je řízeno geny, které přechází z generace na generaci, a rozdíly mezi generacemi, stejně tak jako celými populacemi, jsou závislé od jejich velikosti či izolovanosti. Dle Molnara bychom i termín „populace“ měli užívat s opatrností, s ohledem na to, že jde o zeměpisně a kulturně podmíněné seskupení jednotlivců, kteří sdílejí společný genofond.

Často se etnicita vymezuje na základě popisu „plemenné“ charakteristiky příslušné populace, které je vlastní společný jazyk, náboženské a kulturní zvyklosti podporující genovou

⁴⁷ MOLNAR, S. *Human Variation: Races, Types, and Ethnic Groups*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006, s. 32.

⁴⁸ DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 43.

⁴⁹ LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum, 2012, s. 70.

výměnu spíše uvnitř skupiny než vně. Nicméně pojem „etnická skupina“ nabývá rozličného významu dle politického a společenského využití a může, ale také nemusí, být ovlivněna genetickou variabilitou. Jak jsme ukázali výše, označení „etnická skupina“ by nemělo být zaměňováno za „rasu“, neboť ta odkazuje k plemenům, tedy k lidským poddruhům, a to není totéž jako k obyvatelům různých kontinentů, jak je v současnosti tohoto termínu bezkonfliktně užíváno. Proto by se mělo termínu „rasa“ užívat střídavě a pouze v odborném smyslu slova, jako označení pro skupinu či plemennou populaci, která sdílí řadu podobných znaků, a především s vědomím, že v ní neexistuje žádný „ideální typ“ a také, že i pod tímto označením se skrývá široká populační rozmanitost.⁵⁰ Je-li nezbytné v odborném textu či při výuce odkazovat na širší škálu lidí, jako na obyvatele kontinentů, pak slovo „rasa“ užíváme v zeměpisném slova smyslu, jako např. Afričan nebo Evropan. Tato označení mají význam pro některé vědní disciplíny, jako např. pro genetiku populací či identifikaci antropometrických znaků u různých skupin obyvatel, avšak, jak říká Molnar, je třeba mít vždy na paměti, že se jedná pouze o zjednodušení a toto neodpovídá lidské variabilitě ani realitě.

Před více než půl stoletím napsal Claude Lévi-Strauss na žádost organizace UNESCO, jak nikdy neopomene připomenout, krátkou esej *Rasa a dějiny*, která se v otázkách rasy a rasismu stala pro antropologii naprosto klíčovou.⁵¹ V tomto díle již roku 1952 popisuje, 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 již vyjasňuje své stanovisko: „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 poštěstilo rozlišit i těm nejpečlivějším snaživcům: několik tisíc proti jednomu či dvěma tuctům. (...) A zadruhé různá kulturní dědictví se vyvíjejí mnohem rychleji než dědictví genetická.“⁵² Lévi-Strauss se vzdává pojmu rasy a přiklání se k jeho nahrazení jiným termínem např. „genetickým potenciálem“. Tradiční pojem rasy spočíval ve vnějších a viditelných lidských vlastnostech, ovšem moderní genetika a lidská biologie ukazují, že uvnitř tzv. „ras“ dobře existují prokazatelně významné rozdíly: krevní skupiny, proteiny v krevním séru, imunitní faktory apod. Tyto tak dělí lidstvo do „neviditelných ras“, které existují buď uvnitř tradičně pojímaných ras, nebo (a to častěji) napříč hranicemi, které byly tradičním rasám připisovány.⁵³ „Dokonce ani jeden izolovaný kmen v důsledku toho netvoří biologickou jednotu.“⁵⁴

Lévi-Strauss dokonce rasový problém obrací. Tvrdí, že „rasa – nebo to, co tímto nevhodným termínem obecně rozumíme – je jednou funkcí kultury mezi jinými“⁵⁵ Je to právě

⁵⁰ Srov. MOLNAR, S. *Human Variation: Races, Types, and Ethnic Groups*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006, s. 32.

⁵¹ LÉVI-STRAUSS, C. *Rasa a dějiny*. Brno: Atlantis, 1999.

⁵² LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum, 2012, s. 60.

⁵³ Srov. LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum, 2012, s. 61.

⁵⁴ LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum, 2012, s. 62.

⁵⁵ LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum, 2012, s. 66.

kulturní forma, kterou si lidé přisvojují a která ve velké míře může ovlivnit jejich biologickou evoluci. Je to právě kultura, co určuje, které rysy lidské existence budou upevněny a šířeny. Kultura tedy není od lidské evoluce zcela odloučena, ale díky její diverzitě dochází také k diverzitě uvnitř lidstva, diverzitě, která zpětně ovlivňuje a posiluje danou kulturu (např. přizpůsobení se klimatickým extrémům, odolnost vůči sníženému obsahu kyslíku apod.). „Antropologové a biologové tedy v současnosti shodně uznávají, že život obecně a lidský život zvláště se nemůže vyvíjet jednotným způsobem. Vždy a všude předpokládá a vyvolává diverzitu.“⁵⁶

Tím se od pojmu rasa opět vracíme k pojmu kultura, přičemž považujeme za důležité vymezit jejich vzájemný vztah. „Kultura je naučená,⁵⁷ kultura není vrozená či biologicky přenášena, tvrdí Marek Jakoubek na základě myšlenek G. P. Murdocka. Naopak sestává ze zvyků a obyčejů, „zahrnuje vzdělání, přesvědčení, umění, morálku, zákony a jakékoli další schopnosti a zvyky vyžadované člověkem, který je součástí společnosti“⁵⁸, každý z nás ji pak získává během procesu, který je označován jako enkulturace. Enkulturační proces, v sociologii častěji označovaná jako socializace, je celoživotní proces učení počínající naším narozením, skrze který si osvojujeme kulturu své společnosti.⁵⁹ Jediníci je vštěpován určitý soubor myšlenek, systém víry, hodnoty a normy i způsoby jednání uplatňované v dané kultuře nebo sociální skupině,⁶⁰ které si postupně interiorizuje (zvnitřní) natolik, že je nevnímá jako výsledek učení, ale považuje je za přirozenou součást svého pohledu na svět⁶¹. Tento proces bývá v odborné literatuře označován také jako „vrůstání do kultury“, jehož výsledkem je člověk jako integrální součást společnosti a nositel její kultury.⁶² Enkulturační získává jedinec určitou sumu znalostí, dovedností a kompetencí v kultuře své společnosti. Přitom se nemusí omezovat na kulturu jedinou. V průběhu života je možné osvojit si „kulturní prvky dvou či více kultur. Například ve smíšených manželstvích, v rodinách emigrantů nebo v průběhu akulturační a intenzivní interkulturní komunikace“⁶³. Na těchto procesech je založen také jeden z přístupů k migrantům, a sice tzv. asimilace. Tento postoj vychází z přesvědčení, že by si příslušník minoritní skupiny měl přisvojit chování, hodnoty, víru a životní styl dominantní kultury a současně se vzdát své původní kultury. Asimilační ideologie byla uplatňována zejména v první polovině 20. století, přičemž důležitou roli zde zastávaly vzdělávací instituce.⁶⁴ V současnosti se od ní

⁵⁶ LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum, 2012, s. 66.

⁵⁷ JAKOUBEK, M. Multikulturalismus vs. kultura. In HIRT, T. – JAKOUBEK, M., a kol. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, s. 200.

⁵⁸ KOTTAK, C. P. *Anthropology. Appreciating Human Diversity*. New York: McGraw-Hill, 2011, s. 27.

⁵⁹ Srov. např. KOTTAK, C. P. *Anthropology. Appreciating Human Diversity*. New York: McGraw-Hill, 2011, s. 27.

⁶⁰ DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 61.

⁶¹ Srov. MALINA, J. *Antropologický slovník*. [online] 2009. [cit. 2012-10-12]. Pojem „socializace“. Dostupné na www: <<http://is.muni.cz/do/1431/UAntrBiol/el/antropos/slovník.html>>.

⁶² Srov. MALINA, J. *Antropologický slovník*. [online] 2009. [cit. 2012-10-12]. Pojem „enkulturační“. Dostupné na www: <<http://is.muni.cz/do/1431/UAntrBiol/el/antropos/slovník.html>>.

⁶³ Srov. MALINA, J. *Antropologický slovník*. [online] 2009. [cit. 2012-10-12]. Pojem „enkulturační“. Dostupné na www: <<http://is.muni.cz/do/1431/UAntrBiol/el/antropos/slovník.html>>.

⁶⁴ Srov. DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 62.

převážně upouští, když je nahrazována integračními a inkluzivními přístupy, kterým lépe odpovídá proces akulturace, jak jsme jej ve vztahu k možnosti internalizace více kultur zmínili již výše. Akulturace představuje proces kulturní a sociální změny, probíhající sekundárně, který je způsobený přímým a dlouhotrvajícím stykem mezi různými kulturami a v rámci něhož si jedinci přisvojují mainstreamovou kulturu, aniž by přitom byli nuceni vzdát se vlastní kultury.⁶⁵ Jedná se o přijetí určitých prvků z cizí kultury a představbu původního sociokulturního systému, přičemž může dojít ke změně kultury buď jedné, nebo i obou skupin. Tato kulturní změna „může vyústit v obohacení dosavadní kultury, v novou kvalitu, ale i ve ztrátu identity pod dominantním cizím vlivem,“⁶⁶ nicméně obecně platí, že akulturací se části kultury mění, ale rozdílnost mezi nimi zůstává. Typickým příkladem akulturace je pidžin, řeč smíšená alespoň ze dvou jazyků.⁶⁷ Schopnost efektivně fungovat ve dvou různých kulturách nazýváme jako bikulturalismus. Většina minoritních dětí, které studují na amerických školách je bikulturní. Jsou tak američtí, jak jen mohou být, ale řada z nich je stále ovlivněna kulturami svých přistěhovaleckých rodičů a prarodičů. Tyto děti vidí sami sebe v první řadě jako Američany bez jakékoliv etnické nálepky, ale společnost jim často dává najevo, že nejsou skutečnými Američany, neboť jejich fyzické znaky odkazují na původ jejich asijských, hispánských nebo afrických rodičů.⁶⁸ Chinaka Samuel DomNwachukwu popisuje vlastní zkušenost: „Během mého působení na veřejné škole, navštívil jednu mou hodinu můj přítel z jiné země. Komunikoval právě s některými mými žáky asijského původu, když jsem slyšel, jak se jedné dívky ptá *Odkud jsi?*, podívala se na něj a zeptala se *Jak to myslíte?* Sledoval jsem, jak se jí to snaží vysvětlit. Chtěl vědět, zda je japonského, vietnamského nebo čínského původu. Žáci v takových případech obvykle odpovídají *My jsme Američané.*“⁶⁹ DomNwachukwu upozorňuje na to, že těmto žákům, či lidem obecně, je neustále připomínáno, že jsou cizinci ve své rodné zemi. Podle něj by mělo být cílem současné multikulturní výchovy tyto negativní signály odstranit.⁷⁰ Podobně tvrdí Hirt, že „chceme-li odstranit předsudky či diskriminační jednání, je nezbytné zavřít kohout, který těmto zpozdilým jevům dodává živiny, což je možné jedině deetnizací a denacionalizací veřejného prostoru, jakož i našeho pohledu na svět. Obsah vzdělávání, sociální práce i politiky proto doporučujeme koncipovat s ohledem na skutečné potřeby jednotlivců a rodin, a ne s ohledem na virtuální potřeby imaginárních komunit.“⁷¹

⁶⁵ DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 63.

⁶⁶ MALINA, J. *Antropologický slovník*. [online] 2009. [cit. 2012-10-12]. Pojem „akulturace“. Dostupné na [www: <http://is.muni.cz/do/1431/UAntrBio/el/antropos/slovník.html>](http://is.muni.cz/do/1431/UAntrBio/el/antropos/slovník.html).

⁶⁷ Srov. KOTTAK, C. P. *Anthropology. Appreciating Human Diversity*. New York: McGraw-Hill, 2011, s. 43.

⁶⁸ DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010. od s. 61, překlad Kája

⁶⁹ DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010. od s. 61, překlad Kája

⁷⁰ DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010. od s. 61, překlad Kája

⁷¹ HIRT, T. – JAKOUBEK, M. *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2004, s. 91.

Je evidentní, že „pojem rasa a kultura mají dva odlišné původy a nemohou se směřovat dohromady.“⁷² Jak jsme zdůvodnili výše, pojmy jako „rasa“, „plemeno“ či „antropologický typ“ nelze ustavit jako kategorie, neboť pro ně neexistuje žádná opora v realitě. „Jedná se tudíž o označení nevědecká.“⁷³ Mimo jiné pak také proto, že „historicky vzato je rasa jako kategorie skupinové identity neodmyslitelně spjata s novověkou planetární expanzí Evropy, jejímž symbolickým i reálným počátkem je právě objevení Ameriky na konci 15. století,“⁷⁴ a s tendencí nadřazovat jednu skupinu nad druhé, čili s rasismem. Teorie rasismu byla vymezena jako způsob kognitivního uspořádání vnímání lidí na celém světě na základě určitých stálých charakteristik, které však jsou vágní a obtížně definovatelné a mezi něž bylo zahrnováno také chování, intelekt nebo temperament. V akademických i politických kruzích byly tyto charakteristiky diskutovány a zpochybněny. Výsledkem těchto debat bylo mimo jiné odstoupení od užívání IQ testů ve vztahu k minoritním žákům.⁷⁵

V současnosti se antropologové ve shodě s genetiky a lékaři domnívají, že odhalená biologická variabilita lidstva a její perspektiva, jak ji demonstruje ve své práci například Stephen Molnar, je natolik pestrá, že antroporasové teorie a původní eugenické přístupy k vymezení etnicity nebo rasy jsou více než překonané⁷⁶.

3.2 Co je kultura?

Co je kultura? Význam slova kultura v běžném užití splývá s významem „sdíleného pohledu na život a obraz světa členů určité skupiny, který se odlišuje od členů jiných skupin“⁷⁷. Tato definice ovšem vzhledem k nejednoznačnosti hranic dílčích kultur a také proto, že různé skupiny lidí, dle sociální stratifikace, věku, genderového rozdělení apod. mohou zaujímat zcela odlišné pohledy na život a sdílet rozdílné obrazy světa, ačkoli s ostatními sdílí stejnou kulturu, neobstojí.

Význam slova kultura je odvozen od latinského *colere*, což volně přeloženo znamená obdělávat. Z tohoto pohledu se **pod kulturou skrývá lidské dílo, výtvoř človeka, vše, co vzešlo z lidských rukou** a nebylo před zásahem člověka přirozenou součástí života na Zemi. Problém nastane, jakmile se zabýváme rozdíly mezi kulturami, jakmile mluvíme o

⁷² JAKOUBEK, M. Multikulturalizmus vs. kultura. In HIRT, T. – JAKOUBEK, M., a kol. *Soudobé spory o multikulturalizmus a politiku identit*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, s. 200.

⁷³ JAKOUBEK, M. Multikulturalizmus vs. kultura. In HIRT, T. – JAKOUBEK, M., a kol. *Soudobé spory o multikulturalizmus a politiku identit*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, s. 201.

⁷⁴ BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: CDK, 2003, s. 183.

⁷⁵ DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 65.

⁷⁶ MOLNAR, S. *Human Variation: Races, Types, and Ethnic Groups*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006, s. 32.

⁷⁷ ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 17.

určité kulturní identitě, jakmile vyžadujeme např. politickou ochranu pro dílčí jedinečné kultury.

„Konečně elity v mnoha zemích používají „národní kultury“ jako magickou záštitu jak k ospravedlnění krvavých válek za samostatnost, tak k útisku národnostních menšin.“⁷⁸

V minulosti se o vymezení kultury a kulturní odlišnosti snažila řada odborníků z prosociálně orientovaných věd. Mezi průlomové patří v tomto ohledu dílo *Kritický nástin systémů a definic kultury* od autorů A. L. Kroebera a C. Kluckhohna, v němž kategorizovali různé definice tohoto pojmu, čímž poukázali na variabilitu zorných úhlů, z nichž lze na kulturu nahlížet. Ke klasifikaci definic dle svých slov přistoupili proto, že kulturu považují „za ústřední pojem antropologie a nevyhnutelně za významný pojem pro případné možné sjednocení věd o lidském chování“⁷⁹. Jejich práce je dodnes populární, jak dosvědčuje také Chinaka Samuel DomNwachukwu, který ve své práci *An Introduction to Multicultural Education* uvádí definici kultury podle Kroebera a Kluckhohna, kterou vyextrahovali na základě rozsáhlé analýzy různých definic kultury včetně historického i kulturního vývoje tohoto pojmu⁸⁰: „Kultura sestává z vzorců, jak explicitních, tak implicitních, a také z chování získaného a předávaného pomocí symbolů, které vytvářejí specifický úspěch lidských skupin zahrnující jejich ztělesnění v hmotných artefaktech; základním jádrem kultury jsou tradiční (tedy historicky odvozené a selektované) ideje a především jim připisované hodnoty; kulturní systémy na jednu stranu mohou být považovány za produkty jednání, nebo na druhou stranu mohou toto jednání podmiňovat.“⁸¹

Právě DomNwachukwu v souladu s množstvím definic, a tedy i pohledů, spojuje americkou kulturu s pluralismem, když tvrdí, že „celý koncept americké kultury musí být nahlížen jako pluralitní ze své podstaty“⁸². Kulturní pluralismus definuje jako situaci, v níž mají členové různých kulturních skupin rovné příležitosti uspět, neboť oceňovány jsou kulturní podobnosti i odlišnosti. Když v Americe žili imigranti západní Evropy a později se sem přistěhovali z Dálného východu a z centrální a jižní Evropy, tak tito nebyli asimilováni, ale žili v pluralitní americké společnosti.⁸³ Podle něj můžeme mluvit o jakési kulturní mozaice, která nejlépe odpovídá technologicky rozvinutým společnostem současnosti, předně společnosti americké. Na jiném místě popisuje konkrétně americký kulturní

⁷⁸ ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 18.

⁷⁹ KROEBER, A. L., KLUCKHOHN, C. *Kritický nástin systémů a definic kultury*. Brno: Zdravotně sociální fakulta Ostravské univerzity, 1969, s. 41.

⁸⁰ V originálu: „Culture consists of patterns of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiments in artefacts; the essential core of culture consists of traditional (= historically derived and selected) ideas and especially their attached values.“ In KROEBER, A. L., KLUCKHOHN, C. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge: The Museum, 1952, s. 35.

⁸¹ DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 17.

⁸² DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 18.

⁸³ DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 64.

vzorec jako mozaiku složenou ze struktur jazykových, technologických, politických, náboženských, ekonomických a společenských zvyklostí.⁸⁴ Podle něj má kultura interaktivní povahu a dynamicky se vyvíjí v procesech, které jsou zpětnovazebné. Obdobně soudí také Thomas Hylland Eriksen: „**Kultura je přirozeně proměnlivá, mnohoznačná a v neustálém procesu vývoje**“⁸⁵.

Představa, že národní či etnické kultury existují a jsou jednoznačně identifikovatelné a popsitelné, je pouhým odrazem ideologií, které se zabývají důležitostí a významem popisovaných kulturních rozdílů. Nelze popřít, že ve světě kulturní různorodost existuje. Hovoříme různými jazyky, sdílíme odlišné náboženské představy, stejně tak jako technologie, znalosti či schopnosti. Politické využití ostrých kulturních rozdílů ovšem vede k tomu, že se kultura stává zdrojem politické moci. „Jinými slovy, kulturní hranice nejsou jasně vymezené ani nutně vždy neodpovídají hranicím etnickým.“⁸⁶ Bylo by tedy chybou ztotožňovat kulturu s etnickou identitou.

Na základě této představy o vztahu mezi národem, respektive etnickou skupinou a kulturou byla v počátcích vystavěna také multikulturní ideologie, která přehnaným důrazem na lidskou rozmanitost znemožňuje, aby se se zástupci menšin (např. přistěhovalci) zacházelo jako s členy většinové společnosti. Na základě tohoto paradoxu, kdy se s vaničkou, zdá se, vylívá i dítě, tvrdí Eriksen, že ideologie multikulturalismu vytváří svůj vlastní „kulturní terorismus, svoje vlastní představy kultury a svoji vlastní variantu názvů hranic a čistoty“⁸⁷. Přitom by mnoho členů minorit jistě upřednostnilo, kdyby na ně jako na členy nějaké zvláštní, protože od většiny nějak odlišné, skupiny nebylo poukazováno, „avšak ve společnosti charakterizované kulturním relativismem a multikulturní ideologií opakovaně slyší, že mají svoji kulturu a tradici, a proto mají být na co hrdí!“⁸⁸

Mezi etnicitou a kulturou existuje velmi volný, variabilní vztah. Podle Eriksena to však rozhodně neznamená žádný jednoznačný či přímý vztah mezi etnickými a kulturními diferencemi. Mimo jiné proto, že z pohledu antropologie je kultura jednoznačně naučená, tedy není nikdy vrozená. Na rozdíl od etnicity, o jejíž přirozenosti, a naopak případné kulturní podmíněnosti a proměnlivosti, vedou antropologové (a nejen oni) spory.

3.3 Co je etnicita?

Co je etnicita? Při vymezení tohoto pojmu se přidržíme toho, jak jej ve svém díle užívá T. H. Eriksen. Etnické skupiny stejně jako národy vznikají tehdy, když se dostatečný počet

⁸⁴ Srov. DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 24.

⁸⁵ ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 18.

⁸⁶ ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus. Antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012, s. 68.

⁸⁷ ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 27.

⁸⁸ ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 27.

lidí ztotožní s myšlenkou, že tvoří národ či etnickou skupinu.⁸⁹ „Etnicita není permanentní a přirozenou kvalitou.“⁹⁰ **Národy a etnika totiž nemají žádnou objektivní existenci ve smyslu státu, naopak vznikají zevnitř, tedy existují subjektivně a intersubjektivně.** Eriksen připomíná, že pouze pro Evropany je typické považovat za základ odlišné etnicity jazyk. V Latinské Americe je etnicita samozřejmě odlišována na jiném základě, převážně historickém (např. koloniální minulost, boje za nezávislost apod.). Američané naopak mluví jazyky celého světa, díky čemuž jsou schopni přijmout národní identitu USA.

Pavel Barša vychází z Ernesta Gellnera, který tvrdí, že „kořeny nacionalismu tkví v modernitě“⁹¹ označuje za podmínku vzniku moderního národa rozvinutou industriální společnost, která preferuje sjednocující se trh, centralizující státní moc a jednotný vzdělávací systém.⁹² Je mylné domnívat se, že za vznikem moderních národů stálo tzv. „obrození“ tradic minulosti. A obdobné stanovisko zaujímá Thomas Hylland Eriksen: „Nationalismus představuje ideologii moderního státu.“⁹³ Národ „je postaven na zapomnění a zrušení většiny tradičních kultur, uzákonění jednoho nářečí do spisovné formy oficiálního jazyka a mytické konstrukci příběhu jedné velké kolektivity tam, kde ve skutečnosti existovala pluralita příběhů mnoha územně, kulturně a ekonomicky různorodých skupin“⁹⁴. Když v 19. století, respektive na začátku 20. století umírali „národní buditelé“, význam jejich přínosu byl společností jednotného národa vnímán velmi přesně. Vtěsnán do nekrologů, či oznámení v soudobém tisku, často (jako v případě Františka Palackého⁹⁵) nesl odkaz k otcovskému počínu dané osobnosti národních dějin. Ač v jiném smyslu i dnes bychom se mohli ztotožnit s tvrzením, že Palacký byl svým způsobem „Otcem českého národa“, ostatně stejně tak jako s přesvědčením další generace, že se Tomáš Garrigue Masaryk zasloužil o Československý stát.

Při prosazení národního hnutí, obrození, posléze státu hraje významnou roli motivace obyvatel poukazováním na společná pouta, předky, pokrevní spřízněnost obyvatel v mytické minulosti; národ má své děti, které jsou s to za svou vlast obětovat i životy. Podle Barši existuje pět základních rysů národní identity: „(1) historické území čili vlast, (2) společné mýty a historické vzpomínky, (3) společná masová veřejná kultura, (4) společná zákonně zajištěná práva a povinnosti pro všechny členy, (5) společná ekonomika s územní mobilitou pro všechny členy“.⁹⁶ Sebepojetí či národní ideologie pak má vliv na

⁸⁹ ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 35.

⁹⁰ ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 105

⁹¹ GELLNER, E. *Nacionalismus*. Brno: CDK, 2003, s. 28.

⁹² BARŠA, P. *Národní stát a etnický konflikt. Politologická perspektiva*. Brno: CDK, 1999, s. 19-20.

⁹³ ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 36.

⁹⁴ BARŠA, P. *Národní stát a etnický konflikt. Politologická perspektiva*. Brno: CDK, 1999, s. 21.

⁹⁵ „Hlubokým žalem dojatí, sdělujeme velesmutnou zprávu, která nás došla v pátek v pozdních hodinách večerních z Prahy: Otec Palacký jest mrtev! Svět ztratil v Palackém učence první velikosti, Rakousko skutečného, upřímného vlastence, varujícího proroka a národ český – svého otce.“ In Otec národa František Palacký jest mrtev! *Našinec*, 28. 5. 1876, s. 1.

⁹⁶ BARŠA, P. *Národní stát a etnický konflikt. Politologická perspektiva*. Brno: CDK, 1999, s. 32.

vznik domácího nacionalismu, který považuje za národ buď společenství lidí, které spojuje území, vláda a systém zákonů, nebo společenství, do něhož lidé nevstupují dobrovolně, ale do něhož patří rodem.

Eriksen formu etnické ideologie apelující na sdílené kulturní představy, pokrevní pouta a příbuzenskou solidaritu nazývá metaforickým příbuzenstvím a soudí o něm, že je sdíleno celým lidstvem (ač v různých formách). Etnickými hranicemi pak Eriksen nerozumí hranice teritoriální, ale sociální,⁹⁷ v čemž spočívá rozdíl mezi státem a etnicitou. Oproti tomu stojí názor Barši, jenž tvrdí, že identitu etnickou a kulturní není možné nikdy zcela oddělit od identity územní a politické.

Ruku v ruce s liberalizací a demokratizací společnosti 19. století, s uvědoměním si oprávněnosti požadavku, že lid má rozhodovat o správě věcí veřejných (samosprávě) jde vývoj nacionálního vědomí (nacionalismu), které na počátku minulého století v souvislosti s událostmi spjatými s 1. světovou válkou vyvrcholilo v mezinárodním právu ustanovením doktríny o právu národů na sebeurčení. Tato tzv. Wilsonova doktrína (podle prezidenta USA Woodrowa Wilsona) vychází z přesvědčení, že tzv. civilizovaný lid by měl řídit sám sebe. Po druhé světové válce, po éře dekolonialismu a po tzv. „vědeckém rasismu“ byla klauzule „civilizovaný“ vyškrtnuta. A právě v tomto bodě se i dnes nacházíme – čelíme zcela nerealistické doktríně, že všechny národy by měly mít právo vládnout samy sobě. Je nejen těžké stanovit, co je lid, ale míníme-li slovním spojením „vládnout sám sobě“ mít „vlastní stát“, je tento ideál nemožné v praxi uplatnit, neboť, jak upozorňuje Eriksen, „ve světě existuje přes deset tisíc etnických skupin a 170 států“⁹⁸. Tento nepoměr (připomínaný i Lévi-Straussem) vede mimo jiné ve výsledku také k tomu, že je dnes „nacionalismus nejpotentnější politickou ideologií na světě“⁹⁹. Před nebezpečími nacionalistické teorie vyplývajícími z mylného předpokladu, že „stát je univerzální institucí lidské společnosti“¹⁰⁰ a neochoty zastánců nacionalismu tento omyl přiznat, respektive schopnosti jej rozpoznat, varuje Ernest Gellner. Podle něj není pravda, že by lidé chtěli „vždy a všude být mezi svými a vylučovat ‚jiné‘. Naopak: velmi často žili ve společenských útvarech, které tyto zásady porušovaly, aniž by po většinu času tento fakt vnímali jako důvod k protestu či odporu. Nikoho ve skutečnosti ani nenapadlo, že by svým soužitím s jinými porušoval nějaký životně důležitý, údajně univerzální princip.“¹⁰¹

Prezentace národa jako metaforické abstraktní rodiny umožňuje v chaosu a zmatku moderní společnosti nalézt kořeny a vytvořit pouta, která dodávají nacionalistické a etnické ideologii sílu prosadit se na celém světě.¹⁰² **„Národ vznikne ve chvíli, kdy se mocní**

⁹⁷ ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus. Antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012, s. 75.

⁹⁸ ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 38.

⁹⁹ ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 39.

¹⁰⁰ GELLNER, E. *Nacionalismus*. Brno: CDK, 2003, s. 20.

¹⁰¹ GELLNER, E. *Nacionalismus*. Brno: CDK, 2003, s. 20-21.

¹⁰² Srov. ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 43.

shodnou na jeho existenci. Jinými slovy je zkonstruovaný a umělý, zároveň však vysoce reálný,¹⁰³ tvrdí Eriksen. Tak reálný, že vedle rodiny je v současnosti nesporně druhým nejčastějším důvodem, pro něž lidé umírají ve válečných konfliktech. Také podle Pavla Barši je rozpor mezi respektem vůči již nastolené územní suverenitě a principem národního sebeurčení „jedním z důsledků posunu od dynastické k lidové suverenitě, od systému neomezených despotických vlád ke společenství liberálních (tj. omezených) národních států“¹⁰⁴. Od skupinové příslušnosti se navíc odvíjí také individuální sebe-pojetí. „Zakořenění do skupiny, definované údajně pokrevními pouty, slibuje překonání konečnosti individuální existence a poskytuje ontologické bezpečí.“¹⁰⁵ Etnická identita je pak chápána jako určitý „imperativní status, připsaný aspekt osobnosti, z něhož se nelze zcela vyvázat“¹⁰⁶. Eriksen se však domnívá, že stejně jako je v Listině základních práv a svobod uvedeno právo na národnost, měla by zahrnovat i právo se dané národnosti zřeknout.¹⁰⁷ „Nakonec bychom měli mít na paměti, že ani etnické skupiny, ani národy nejsou věčné. Objevují se, vzkvétají a mizí. Dějiny vždy píšou vítězové, a proto se snadno zapomíná na to, že na každý úspěšný nacionalismus připadá možná deset a více neúspěšných. Příslušníci potenciálních národů a jejich potomci byli buď vyhlazeni, nebo splynuli s většinou.“¹⁰⁸ A právě v tomto bodě můžeme společně s Gellnerem spatřovat další rozdíl mezi národem/etnikem a kulturou. Podle něj totiž „kultura a sociální organizace jsou univerzální a věčné. (...) Národy a nacionalistické postoje se nevyskytují univerzálně, kdežto kultury a organizace ano“¹⁰⁹.

V akademických diskusích nabírá na síle kritická analýza multikulturního – nejen jazykového – diskurzu jako takového. Nicméně minimálně analýzou operačních slovníků, jimiž zastánci multikulturního diskurzu vládnou, můžeme rozpoznat řadu jejich chybných významů a nepřesvědčivých konceptů.¹¹⁰ Jádrem akademické kritiky konceptu multikulturalismu, např. u výše citovaných autorů z „plzeňské antropologické školy“, je rozkrytí vztahu mezi etnicitou, kulturou a její politickou reprezentací, označovanou jako etnopolitika, jak jsme o ní hovořili výše. Právě etnopolitika je hybnou silou aplikovaného multikulturalismu. Mezi jeho základní aplikace patří mj. ta do vzdělávání, reprezentovaná multikulturní výchovou.

¹⁰³ ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 37.

¹⁰⁴ BARŠA, P. *Národní stát a etnický konflikt. Politologická perspektiva*. Brno: CDK, 1999, s. 40.

¹⁰⁵ BARŠA, P. *Národní stát a etnický konflikt. Politologická perspektiva*. Brno: CDK, 1999, s. 69.

¹⁰⁶ ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus. Antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012, s. 25.

¹⁰⁷ ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 61.

¹⁰⁸ ERIKSEN, T. H. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál, 2008, s. 350.

¹⁰⁹ GELLNER, E. *Nacionalismus*. Brno: CDK, 2003, s. 19.

¹¹⁰ Např. viz rozbor problematiky pojmu kultura a etnikum In JAKOUBEK, M. Multikulturalismus vs. kultura. In HIRT, T., JAKOUBEK, M., a kol. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, s. 226.; 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. 39, 40, 51.

Marek Jakoubek a Tomáš Hirt považují za chybnou doktrínu stavící na předpokladu existence fixní vazby mezi biologickými a kulturními diferencemi.¹¹¹

Podle nich je problematické zejména užívání pojmu rasa, který společně s dalšími termíny řadí mezi ty, jež byly „vědou která jejich užívání zavedla a ustavila, tedy biologickou (fyzickou) antropologií, již před drahnou dobou opuštěny, neboť studium variability lidských populací (s významem tohoto pojmu ve smyslu uvedené disciplíny) s využitím nových poznatků molekulární genetiky ukázalo jejich neexistenci coby samostatných biologických entit“¹¹². Přetrvávající nejasnosti ohledně lidské různorodosti a vlivu rasových teorií na výzkum lidského genomu poutají pozornost řady odborných periodik. Mezi faktory, které jsou obvykle zdůrazňovány, patří mj. skutečnost, že „tradiční rasové kategorie nemohou odpovídat individuální jedinečnosti,“¹¹³ jinými slovy neexistuje žádný genetický marker, který by byl jedinečný pro každou rasu a na základě kterého bychom mohli jednotlivé rasy specifikovat. Jakoubek upozorňuje na to, že docházelo k pravidelnému míšení populací, v důsledku čehož nelze mezi jednotlivými rasami stanovit jasnou, legitimní, či chceme-li vědeckou hranici.¹¹⁴ Nelze určit, kde a proč jsou zaznačeny hranice jednotlivých skupin. Alli Ratansi užívá pro popis jejich vyčlenění atributu „přirozené“. „Tvrdit, že existuje biologická návaznost mezi obranou národního území, zobecněnou xenofobií nebo nepřátelstvím k ‚cizincům‘ a přirozeným upřednostňováním ‚svého vlastního druhu‘, je zavádějící. ‚Vlastní druh‘ může nakonec být i skupina založená na rodu, barvě, náboženství, zaměstnání, ulici, sousedství, vesnici, městě, zemi nebo velkých aglomerací národů obsažených například v rámci Evropy či Evropské unie.“¹¹⁵

„Rasový koncept není založen na biologické realitě,“¹¹⁶ tvrdí souhlasně s Jakoubkem Stephen Molnar. Podle něj představuje pouze nástroj, s jehož pomocí rozlišujeme lidi na určité jednotky za účelem porovnání nebo klasifikace ve vědeckých studiích. **Existence ras je umělým konstruktem, přičemž nás nutí zapomínat, že barva kůže je ovlivňována pouze stupněm pigmentace,** jež se vytvořila v dřívějších generacích v závislosti na síle slunečního záření v dané oblasti.

¹¹¹ 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. 17.

¹¹² JAKOUBEK, M. Přemýšlení (rethinking) Romů. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.). *„Romové“ v osídlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2006, s. 363.

¹¹³ MOLNAR, S. *Human Variation: Races, Types, and Ethnic Groups*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006, s. 399.

¹¹⁴ JAKOUBEK, M. Přemýšlení (rethinking) Romů. In HIRT, T. – JAKOUBEK, M. (eds.). *„Romové“ v osídlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2006, s. 363.

¹¹⁵ RATTANSI, A. *Racism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2007, s. 127.

¹¹⁶ MOLNAR, S. *Human Variation: Races, Types, and Ethnic Groups*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006, s. 399.



SHRNUTÍ KAPITOLY

V současnosti se antropologové ve shodě s genetiky a lékaři domnívají, že odhalená biologická variabilita lidstva a její perspektiva, je natolik pestrá, že antroporasové teorie a původní eugenické přístupy k vymezení etnicity nebo rasy jsou více než překonané. Termín „rasa“ není jakkoli užitečným nástrojem pro studium našeho původu či adaptace. Nepomůže nám objasnit stupně genetické variability ani uvnitř lidských skupin, ani mezi nimi. Čistota rasy je iluzí.

Stejně jako v minulosti neexistovaly, tak ani dnes neexistují jasně vymezené fyzické či duševní vlastnosti, které by jedné „rase“ byly vlastní a druhé ne. Mezi jednotlivými skupinami obyvatel podle zeměpisného původu nejsou absolutní a pevné hranice. „Rasové rozdíly“ byly vytvořeny společností. Koncept „rasy“ je sociální a kulturní konstrukcí.

Mezi etnicitou a kulturou existuje velmi volný, variabilní vztah. Národy a etnika totiž nemají žádnou objektivní existenci ve smyslu státu, naopak vznikají zevnitř, tedy existují subjektivně a intersubjektivně. Národ vznikne ve chvíli, kdy se mocní shodnou na jeho existenci. Jinými slovy je zkonstruovaný a umělý, zároveň však vysoce reálný. Existence ras je umělým konstruktem, rasismus je však více než reálný.



OTÁZKY

1. Občanská společnost je založena na hodnotách:

- a) dosaženého vzdělání;
- b) multikulturní senzitivity;
- c) rovnosti;
- d) pluralismu.

2. Skupinová příslušnost je podstatnou součástí individuální sebeidentifikace.

- a) Ano
- b) Ne

3. Je kultura naučená, symbolická a sdílená?

- a) Ano
- b) Ne

4. Na kolik ras se lidé dělí? Vyjmenuj.

- a) na 4 rasy
- b) na 6 ras
- c) lidi nelze dělit podle antroporasových teorií na různé skupiny
- d) lidi lze dělit podle antroporasových teorií

5. Mají mezi sebou etnicita a kultura blízký a stabilní vztah?

- a) Ano
- b) Ne

ODPOVĚDI



Odpovědi, které jsou správné, jsou vyznačeny červeně.

KORESPONDENČNÍ ÚKOL



Zamyslete se, jaký je rozdíl mezi koncepty: rasa a rasismus?

ZDROJE



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

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

DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Mulicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010.

ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007.

ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus. Antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012.

ERIKSEN, T. H. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál, 2008.

GELLNER, E. *Nacionalismus*. Brno: CDK, 2003.

HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2004.

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

JAKOUBEK, M. Multikulturalizmus vs. kultura. In HIRT, T., JAKOUBEK, M., a kol. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2005.

JAKOUBEK, M. Přemýšlení (rethinking) Romů. In HIRT, T. – JAKOUBEK, M. (eds.). *„Romové“ v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2006.

KOTTAK, C. P. *Anthropology. Appreciating Human Diversity*. New York: McGraw-Hill, 2011.

KROEBER, A. L. – KLUCKHOHN, C. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge: The Museum, 1952.

KROEBER, A. L. – KLUCKHOHN, C. *Kritický nástin systémů a definic kultury*. Brno: Zdravotně sociální fakulta Ostravské univerzity, 1969.

LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum, 2012.

LÉVI-STRAUSS, C. *Rasa a dějiny*. Brno: Atlantis, 1999.

MALINA, J. *Antropologický slovník*. [online] 2009. [cit. 2012-10-12]. Pojem „socializace“. Dostupné na www: <<http://is.muni.cz/do/1431/UAntrBiol/el/antropos/slovník.html>>.

MALINA, J. *Antropologický slovník*. [online] 2009. [cit. 2012-10-12]. Pojem „enkulturační“. Dostupné na www: <<http://is.muni.cz/do/1431/UAntrBiol/el/antropos/slovník.html>>.

MALINA, J. *Antropologický slovník*. [online] 2009. [cit. 2012-10-12]. Pojem „akulturační“. Dostupné na www: <<http://is.muni.cz/do/1431/UAntrBiol/el/antropos/slovník.html>>.

MOLNAR, S. *Human Variation: Races, Types, and Ethnic Groups*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006.

Otec národa František Palacký jest mrtev! *Našinec*, 28. 5. 1876, s. 1.

RATTANSI, A. *Racism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

4 MULTIKULTURALISMUS JAKO PEDAGOGICKÝ PROBLÉM



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Je otázkou času, kdy se diverzita naší společnosti projeví častěji i ve školních lavicích. Na mnohých školách, již tento čas nastal. Jeden z mnoha způsobů, jak tuto společenskou změnu na českých školách zvládnout je právě multikulturní výchova, coby základní kámen tolerantní, pluralitní, multikulturní či interkulturní společnosti. Věříme, že může vést k tomu, aby budoucí soužití většiny s minoritními skupinami bylo pro obě strany integrující, obohacující a prospěšné.

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.

Multikulturní výchova bývá často nespravedlivě vnímána jako obhajoba „nepřizpůsobivých“.

Romové tvoří komunity, které nesou znaky nepřizpůsobivého chování, žijí často v sociálně-ekonomicky vyčleněných lokalitách a stávají se stále viditelnějším problémem v naší občanské společnosti. A ať se jako lektori multikulturní výchovy snažíme sebevíce, tuto skutečnost prostě nejsme s to zvrátit. 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.



CÍLE KAPITOLY

- Kritické protipředsudkové vzdělávání jako součást výchovy k multikulturní společnosti.
- Multikulturní výchova není o obhajobě nepřizpůsobivých skupin.
- Analyzovat a kriticky přistoupit ke společenským problémům popisovaným na základě etnické příslušnosti.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Cizinci, integrita, hodnoty, nepřizpůsobiví občané, učitel.

4.1 Multikulturní vzdělávání

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 či etnický rozličné společnosti v rámci jednoho státu se vyhnout nelze, naopak je nutné, aby se s ním soudobá česká společnost 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.¹¹⁷

„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.¹¹⁸

Proč dnes, snad až příliš často, slyšíme a sami hovoříme o „multikulturalismu“? Co je cílem „multikulturní výchovy“?¹¹⁹ „Společnost má zájem na tom, aby docházelo k většímu pochopení rozdílnosti a jinakosti. Máme být především humanisty, propagátory a obránci lid-

¹¹⁷ KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce – Příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011, s. 28 a dále.

¹¹⁸ 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.

¹¹⁹ „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.

ství 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.¹²⁰

Cizinci, kteří přichází 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.¹²¹ 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.¹²²

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.¹²³

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.“¹²⁴

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.¹²⁵

¹²⁰ 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.

¹²¹ ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 252.

¹²² Srov. ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 251.

¹²³ 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.

¹²⁴ PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002, s. 52.

¹²⁵ PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002, s. 49.

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,“¹²⁶ 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.)

Víra v ideje multikulturní společnosti – soudobé evangelium integrující se Evropy - s sebou nese tak rozličné množství otázek, na něž nejsme s to odpovědět, že se její 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 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 mediálními 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 (vsudypřítomné 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.

¹²⁶ 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.

Multikulturní výchova a její představitelé jsou jednoznačně na většině (respektive na všech) školách spojování 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 (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 lektori multikulturní výchovy snažíme sebevíce, tuto skutečnost prostě nejsme s to zvrátit.

Marně hovoříme o vizích budoucí společnosti jako spravedlivé, liberální, solidární, diverzní 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 lektori 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 ověřit smysluplnost „nové zprávy“ o tom, že žít společně v toleranci a úctě je dobré? 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 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). Analyzovat problémy vznikající ze soužití obyvatel různého původu a s různou identitou je dlouhodobým námětem pro multikulturní vzdělávání, využití metod kritického myšlení a odbourávání stereotypních závěrů jsou cesty, jak mentoři mohou i složité problémy přiblížit svým mentee.

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.

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“¹²⁸. 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“¹²⁹. 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.

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 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.

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 důsledek. Multikulturní výchova bývá často nespravedlivě vnímána jako obhajoba „nepřizpů-

¹²⁸ 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/esu/tz.nsf/i/scitani_nebo_monitoring_romskych_komunit.

¹²⁹ 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.

sobivých“. 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. 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 nebo závislost na sociálních dávkách, zcela jistě patří.



OTÁZKY

1. Romové představují homogenní etnickou skupinu. Ano nebo ne?

a) ano

b) **ne**

2. Co posiluje a upevňuje sociální exkluzi romského obyvatelstva?

a) sociální vyloučení

b) migrace

c) chudoba

d) **tzv. etnizace školství**

3. Zdůrazňování ... (doplň) a občanských práv má pozitivní dopad na konstrukci sociální harmonie v tolerantních liberálních společnostech.

a) různorodosti;

b) individualismu;

c) **rovnosti;**

d) náboženského přesvědčení.

4. Lidé z nižší společenské třídy jsou méně ambiciózní, nechtějí pracovat, ani jinak zlepšovat své společenské postavení.

a) Pravda

b) **Lež**

5. Chudoba má negativní vliv na schopnost dětí vzdělávat se, přispívá k jejich společenským, emocionálním a výchovným problémům.

a) **Pravda**

b) Lež

ODPOVĚDI



Odpovědi, které jsou správné, jsou vyznačeny červeně.

KORESPONDENČNÍ ÚKOL



Romové v začarovaném kruhu sociálního vyloučení

- *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.¹³⁰ 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.).

ZDROJE



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

¹³⁰ BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: FHS UK, 2011, s. 262–267.

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

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

Český statistický úřad (ČSÚ), Tiskový referát Kanceláře předsedy ČSÚ. *Scítání 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.

ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007.

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_vylouceni.pdf.

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

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

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.

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

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

5 SOUHRN ČINITELŮ VYTVÁŘEJÍCÍ MULTIKULTURNÍ PŘÍSTUP V ŘEŠENÍ SPOLEČENSKÝCH PROBLÉMŮ

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Mezi obory, které přispěly k vymezení multikulturalismu a multikulturní problematiky patří předně kulturní a sociální antropologie. Jedna ze sfér uplatnitelnosti absolventů kulturní a sociální antropologie se pak nabízí v oblasti praktického (aplikovaného) multikulturalismu, v rámci něhož jsou formulovány konkrétní postupy a návrhy pro vzdělávací či politickou praxi. Antropologové se v nemalé míře uplatňují na poli politiky identit, vládních i nevládních programů, tedy na poli určeném pro angažované pracovníky pomáhajících profesí a etnopolitiky. Etnopolitikou rozumíme proces utváření etnických skupin, coby politických jednotek. S etnopolitikou se pak velmi úzce pojí tzv. politika identit, která může být ve své podstatě nacionalistická, etnická, náboženská nebo regionální. Celý problém spočívá primárně v tom, že vládní a jiné programy jsou koncipovány na podporu minoritních skupin jako takových, což vyvolává mylný dojem, že dané skupiny tvoří homogenní celky. Tedy: menšiny jsou diskriminovány jen díky své etnické identitě a svá práva si mohou nárokovat jen prostřednictvím této identity. Kritický multikulturalismus se naopak zaměřuje na tvorbu norem a privilegií ve společnosti, na jejich standardizaci i popírání. V tomto kontextu se pak ve výchově a vzdělávání z perspektivy kritického multikulturalismu upřednostňují postupy a metody, které vedou členy majority k přehodnocení problematiky etnicity, ke kritickému pojetí rasy, rasových teorií a k nové konstrukci jejich sebeuvědomění. K hodnotám jako je lidská hybridita, kosmopolitismus, rovnost a spravedlnost nepřicházíme formou upřednostňování jinakosti kultur a vyzdvihováním jejich pozitiv či originality, ale naopak pomocí analýzy struktur nerovných mocenských vztahů a role institucionalizované nespravedlnosti ve vlastní společnosti.

CÍLE KAPITOLY



- Pochopit, co rozumíme pod etnopolitikou.
- Zásady kritického multikulturalismu.
- Jak kulturní a sociální antropologie stojí u zrodu multikulturní teorie i její kritické reflexe.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Multikulturalismus, etnopolitika, politika identit, sociální pracovník.

5.1 Xenofobie, rasismus, etnopolitika

Mezi obory, které přispěly k vymezení multikulturalismu a multikulturní problematiky patří předně kulturní a sociální antropologie. Antropologie je vědou hledající smysl přežití euro-americké civilizace skrze dynamiku těch společností, jimiž tato po generace generací pohrdala. Stojíme zde po desetimilionových obětech válek, které proběhly v posledních stech letech, po holocaustu, řadě hladomorů probíhajících v čase, kdy na jiném místě světa docházelo k ekonomické konjunktuře nebývalých rozměrů (dlouhodobě se zvyšovala výroba i spotřeba, rozvíjel se zahraniční obchod)¹³¹. „Pravda“ se proměnila v nahodilý atribut, který věcem tu ubírá, tu přidává na jejich hodnotě. Hodnotě určené kurzem, indexem na burzovních trzích, inflací a HDP. Mezilidské vztahy jsou prostoupeny nedůvěrou a společnost často sdílí řadu negativních stereotypů a představ. Také o těchto problémech vztažených na problematiku multikulturalismu a jeho vlivu na výchovu a vzdělávání chceme v následujících kapitolách zahájit diskusi.

Filozofové mluví o procesu odcizení. Psychologové se marně snaží vymezit hodnotové systémy. Pedagogové si lámou hlavu nad tím, co je hodnotou pro budoucí generace a co nikoli. Antropologové jsou tu pak od toho, aby „dosvědčovali, že způsob, jakým žijeme, a hodnoty, jimž věříme, nejsou jediné možné, že existují i jiné způsoby života a jiné hodnotové systémy, které lidským společenstvím umožňovaly a dosud umožňují dosáhnout štěstí“¹³². Claude Lévi-Strauss, který rozvoji antropologie věnoval celý svůj život, věřil, že přínos antropologie k základním problémům, „s nimiž se v současnosti lidstvo setkává“,¹³³ je neoddiskutovatelný a především oprávněný, neboť podle něj má lidem sloužit právě tím, že dané problémy formuluje ze své perspektivy. Opakovaně vyslovoval naději, že antropologie přispěje k jejich lepšímu pochopení, a tedy i řešení.

V tomto směru během svého dlouhého profesního života neuhnul ani o píd' a na všech posluchačských fórech stále a znovu opakoval, že je třeba chápat antropologii jako disciplínu zabývající se studiem „lidského fenoménu“. Podle něj totiž „tento fenomén bezpochyby tvoří součást souhrnu fenoménů přírodních. Ve vztahu k jiným formám života nicméně vykazuje konstantní a specifické rysy, které opravňují k jeho nezávislému studiu“¹³⁴. Tak antropologie, která v minulosti připomínala jakýsi „odpadkový koš“ zabývající se právě těmi úlohami problémů a detaily, jimiž ostatní vědy pohrdaly, nyní mnohem více než jiné vědy umožňuje aplikovat získané poznatky v denní praxi, a to mimo jiné i

¹³¹ Příkladem může být poválečná Spolková republika Německo versus státy poskoloniální rovníkové Afriky.

¹³² LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum, 2012, s. 30-31.

¹³³ LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum, 2012, s. 11.

¹³⁴ LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum, 2012, s. 14.

díky objevu, že sledované zvláštnosti „se mezi sebou uspořádávaly mnohem soudržněji než jevy, jež bývaly pokládány za jediné důležité“¹³⁵.

Podle Conrada Phillipa Kottaka má antropologie dvě dimenze, a sice 1) teoretickou, respektive akademickou a 2) aplikovanou, které od sebe nelze striktně oddělovat, neboť, slovy Kottaka „teorie se uplatňují v praxi a aplikace současně stimulují teorii“¹³⁶. Jeho pojetí aplikované či praktické antropologie se neliší od přístupu Lévi-Strausse, když podle něj spočívá ve využití „antropologických dat, perspektiv, teorií a metod za účelem zjištění, posouzení a řešení současných problémů zahrnujících lidské jednání a sociální či kulturní tlak, podmínky a souvislosti“¹³⁷.

Jedna ze sfér uplatnitelnosti absolventů kulturní a sociální antropologie se pak nabízí v oblasti praktického (aplikovaného) multikulturalismu, v rámci něhož jsou „formulovány konkrétní postupy a návrhy pro vzdělávací či politickou praxi“¹³⁸. „Výzkum témat týkajících se kulturní komplexnosti není pro antropologii žádnou novinkou,“¹³⁹ tvrdí Thomas Hylland Eriksen, současně však upozorňuje na zvyšující se zájem o otázky s tím spojené, výrazné zpolitizování daného pole bádání a rizika odvíjející se od faktu, že antropologové v daném případě nezkoumají cizí kulturu, ale společnost, jejíž jsou součástí. V důsledku toho „intelektuální a profesionální zájem může být navázán na politické a morální přesvědčení antropologa (a oddělit je může být značně problematické). Stručně řečeno, výzkum multikulturních témat má normativní dimenzi, která u výzkumu v cizích zemích často abscentuje.“¹⁴⁰ Antropologové by ani v tomto momentě neměli zapomínat na jeden z hlavních cílů oboru, a sice boj proti etnocentrismu, tj. proti tendenci pohlížet na vlastní kulturu jako na nadřazenou těm ostatním a posuzovat vlastními kulturními měřítky chování a přesvědčení lidí náležejících do jiných společností.

Antropologie na problémy dnešního světa pohlíží z perspektivy, kterou Lévi-Strauss nazval perspektivou humanistickou: „Abychom poznali a pochopili vlastní kulturu, je třeba naučit se pohlížet na ni z hlediska jiné kultury.“¹⁴¹ Avšak antropologie přesahuje tradiční humanismus. Její sféra zahrnuje „celého člověka“ – „celou obydlenou zemi“, v její metodě se soustřeďují metody z věd humanitních i přírodních. Toto bohatství výzkumných prostředků pak antropologii dovolilo aplikovat způsoby poznávání určené původně tzv. „primitivním společnostem“ na zkoumání „všech společností včetně té naší“¹⁴².

¹³⁵ LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum, 2012, s. 16.

¹³⁶ KOTTAK, C. P. *Anthropology. Appreciating Human Diversity*. New York: McGraw-Hill, 2011, s. 50.

¹³⁷ KOTTAK, C. P. *Anthropology. Appreciating Human Diversity*. New York: McGraw-Hill, 2011, s. 50.

¹³⁸ 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.

¹³⁹ ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus. Antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012, s. 232.

¹⁴⁰ ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus. Antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012, s. 232.

¹⁴¹ LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum, 2012, s. 27.

¹⁴² LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum, 2012, s. 29.

Skutečně antropologie neplní svou funkci? Mnohem více absolventů oboru se uplatnilo na poli politiky identit, vládních i nevládních programů, tedy na poli určeném pro angažované pracovníky pomáhajících profesí a etnopolitiky více než pro kohokoli jiného, na poli z nezanedbatelné části zdecimovaném prodotační politikou. Jen hrstka z absolventů antropologie zůstává v oboru, čili rozvíjí vědeckou metodu a teorii a nezdá se při tom muset nějak žít, tedy se z nich alespoň na částečný úvazek opět stávají v mnoha případech angažovaní vědci, či etnopolitici.

Etnopolitikou přitom rozumíme „mobilizaci etnicity z psychologické, sociální či kulturní úrovně na úroveň politického nástroje používaného za účelem změny či posílení systému strukturních nerovností mezi etnickými kategoriemi,¹⁴³ v souladu s Tomášem Hirtem jí pak označujeme „proces utváření etnických skupin, coby politických jednotek“¹⁴⁴. V tomto kontextu vyniká paradox etnické identifikace vycházející z toho, že „prostředky proudí etnickými či náboženskými kanály, které definují autority“, tudíž lidé nemají „jinou možnost než prezentovat své požadavky v etnických anebo náboženských kategoriích,¹⁴⁵ jinými slovy, „menšiny jsou diskriminovány jen díky své etnické identitě a svá práva si mohou nárokovat jen prostřednictvím této identity.“¹⁴⁶ S etnopolitikou se pak velmi úzce pojí tzv. politika identit¹⁴⁷, která může být „ve své podstatě nacionalistická, etnická, náboženská nebo regionální,¹⁴⁸ vždy se však jedná, jak tvrdí Eriksen, o „globální jev: vztahuje se k určitému území a konkrétní skupině, ale má-li uspět, závisí na globálním diskurzu o kultuře a právech“¹⁴⁹.

Celý problém spočívá primárně v tom, že vládní a jiné programy jsou koncipovány na podporu minoritních skupin jako takových, což vyvolává mylný dojem, že dané skupiny tvoří homogenní celky. „Politiky a diskurzy, které je obklopují, předpokládají, že společnost je rozdělena do vzájemně vylučných askriptivních skupin založených na původu a kultuře.“¹⁵⁰ Hirt v souvislosti s tím hovoří o tzv. komunitarismu, který „staví na předpokladu, že morálku, sdílené hodnoty, jakož i lidství vůbec lze rozvíjet pouze v kontextu etnické komunity a její kultury,¹⁵¹ přičemž jeho kritika této doktríny se odvíjí od samotného praktického užívání termínu komunita. Označení určité minoritní skupiny, obvykle etnické, za komunitu v sobě nese předpoklad, že tak jako každá jiná komunita má také tato určitého „komunitního leadera, předáka, který je schopen ‚komunitu‘ reprezentovat a

¹⁴³ 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. 16.

¹⁴⁴ 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. 16.

¹⁴⁵ ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus. Antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012, s. 243.

¹⁴⁶ ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus. Antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012, s. 244.

¹⁴⁷ Na přelomu 19. a 20. století můžeme podle Pavla Barši rozpoznat tři podoby politiky identit, a sice etnický nacionalismus, koloniální rasismus a úřední nacionalismus státních národů. Srov. BARŠA, P. Konstruktivismus a politika identity. *AntropoWEBZIN* [online]. 1-2/2006 [cit. 2014-01-15]. Dostupné na [www.<http://antropologie.zcu.cz/konstruktivismus-a-politika-identity>](http://antropologie.zcu.cz/konstruktivismus-a-politika-identity).

¹⁴⁸ ERIKSEN, T. H. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Portál, 2008, s. 348.

¹⁴⁹ ERIKSEN, T. H. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Portál, 2008, s. 348.

¹⁵⁰ ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus. Antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012, s. 246.

¹⁵¹ HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2004, s. 77.

formulovat společný zájem všech jejích „členů“,“ v důsledku čehož se komunikace úřadů s členy této menšiny omezuje výhradně na takového zástupce, jemuž tím poskytuje určitou „politickou moc nad jednotlivci a nevyhnutelně vede k etnizaci různorodých sociálních vztahů a procesů, které původně jakékoli „etnické“ příznaky zcela postrádaly“¹⁵². Podle Hirta se na daném případě projevuje, jak chybná etnizující konceptualizace zakotvená v představě „komunity“ vede k chybnému modelu veřejné politiky.“¹⁵³

A zde se oklikou vracíme k praktickému multikulturalismu, respektive tomu, jak je praktikován v českém prostředí. V oblasti aplikace se dosud uplatňuje především klasický model tzv. diferenčního multikulturalismu představující „relativistický přístup, který oslavuje odlišnost, esencializuje kulturu a činí dialog, kompromis a dokonce i překlad značně obtížnými,“¹⁵⁴ neboť kritika, již je rozsáhle podrobován zejména v USA, je v České republice omezena spíše jen na akademické prostředí, respektive omezený okruh badatelů. Tento nový typ multikulturalismu, tzv. kritický multikulturalismus, přitom „volá po zásadní rekonstrukci konceptuálních, politických i praktických nástrojů rozvíjených pod nálepkou multikulturalismu“¹⁵⁵. Kritickým multikulturalismem jako novým přístupem k multikulturní ideologii, která v předcházejících desetiletích opanovala sociální vědy i školství v USA, se obsáhle zabývají například Stephen May a Christine E. Sleeter, kteří editovali v roce 2010 monografii *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*¹⁵⁶ a z jejichž pojetí budeme v našem textu vycházet. Podle těchto autorů se pohled na teorii i praxi multikulturalismu radikálně obměnil po „11. září“. Kritický multikulturalismus představuje pozici reflektující kritiku liberální politické orientace a otevřenosti světu moderních demokracií, reaguje i na agresivní názory, které vyjádřil např. Huntington¹⁵⁷, že bychom současné etnické, kulturní, jazykové a náboženské rozdíly dále již neměli tolerovat, pokud v rámci národního státu chceme zaručit bezpečnost svých občanů. Terčem útoků stoupenců těchto radikálních myšlenek se stalo i multikulturní vzdělávání. V USA tak pomalu utichají programy prosazující lepší postavení a vzdělání pro Afroameričany. Americká angličtina se stala podmínkou pro získání amerického občanství, ustanovuje se monolingvní legislativa, „bilingvní vzdělávání, uplatňované především ve vzdělávání občanů i migrantů latinskoamerického původu bylo striktně omezeno a v některých státech USA bylo dokonce zakázáno“¹⁵⁸. Etnická, jazyková či kulturní různorodost se v očích mnoha amerických občanů stala něčím obávaným. S ohledem na to označuje kritický multikulturalismus známé ideje, ovšem v nové formě reflektující a kriticky hodnotící nové vlivy a prvky v naší kultuře, ovšem s důrazem na oceňování jejich pozitivního přínosu. Teorie kritického multikulturalismu ovlivnily řadu sociálně vědních oborů, mezi

¹⁵² HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2004, s. 77.

¹⁵³ HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2004, s. 84.

¹⁵⁴ ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus. Antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012, s. 241.

¹⁵⁵ 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.

¹⁵⁶ MAY, S., SLEETER, CH. E. *Critical Multiculturalism*. New York: Routledge, 2010.

¹⁵⁷ HUNTINGTON, S. P. *Střet civilizací. Boj kultur a proměna světového řádu*. Praha: Rybka Publishers, 2001.

¹⁵⁸ MAY, S., SLEETER, CH. E. *Critical Multiculturalism*. New York: Routledge, 2010, s. 2.

SOUHRN ČINTELŮ VYTVÁŘEJÍCÍ MULTIKULTURNÍ PŘÍSTUP V ŘEŠENÍ SPOLEČENSKÝCH PROBLÉMŮ

nimi sociologii, antropologii nebo politologii, ale také vzdělávání a školství. May a Sleeterová hovoří v tomto kontextu o tzv. „osách moci“, které jsou spojovány s třídou, rasou, genderem, přičemž je reprezentuje třídní elitářství, nadřazenost „bílých“ či patriarchát.

V současnosti jsou tyto „osy moci“ popisovány v řadě výzkumných zpráv, které podle May a Sleeterové vypovídají o nadřazenosti „bílých“ z pohledu „bílých“, zaměřují se na tvorbu norem a privilegií ve společnosti, na jejich standardizaci i popírání. V tomto kontextu se pak ve výchově a vzdělávání z perspektivy kritického multikulturalismu upřednostňují postupy a metody, které vedou členy majority k přehodnocení problematiky etnicity, ke kritickému pojetí rasy, rasových teorií a k nové konstrukci jejich sebeuvědomění. K hodnotám jako je lidská hybridita, kosmopolitismus, rovnost a spravedlnost však žáci nejsou přiváděni formou upřednostňování jinakosti kultur a vyzdvihování jejich pozitiv či originality, ale naopak pomocí analýzy struktur nerovných mocenských vztahů a role institucionalizované nespravedlnosti ve vlastní společnosti.

Díky metodě strukturální analýzy těchto vztahů a rolí kritičtí multikulturalisté požadují, abychom byli schopni přehodnotit např. naši „bělost“, „mužskost“ a další formy elitářství ve společnosti. Například nový přístup ke genderovým rolím se na bázi kritického multikulturalismu nezajímá jen o otázky uplatnitelnosti žen v kultuře, byť ani tyto nemají být opomíjeny, ale soustředí se naopak na nadřazenost mužů a principy, z nichž tato nadřazenost plyne. Tedy: Jak je ve společnosti dosahováno norem a standardů, které podřizují ženy mužům? Proč jsou ženy v různých společenských sférách (např. věda, ekonomie, politika) ovládány muži? Čím to, že „mužské vidění světa“ se stalo společenskou normou?¹⁵⁹ „Jak si konstruujeme struktury našich přesvědčení? Jak si osvojujeme hodnoty, jichž využíváme k podložení našich romantických životů? Jak identifikujeme sami sebe, když se vztahujeme k jiným lidem?“¹⁶⁰

Stručně řečeno, kritický multikulturalismus se „soustředí na rozšiřování demokratických práv participací na kritickém dialogu napříč skupinovými hranicemi a zároveň i v rámci skupin,“¹⁶¹ „nazírá na lidský subjekt jako na polycentrický, mnohočetný, nestálý a historicky situovaný produkt probíhajících diferenciací a mnohotvárných identifikací“¹⁶² A jako takový je zaměřen zejména na sféru vzdělávání. Nicméně, jak upozorňují May se Sleeterovou rozbor nerovných mocenských vztahů a institucionalizované nespravedlnosti ve společnosti v sobě protirasistickou výchovu nezahrnuje nezbytně. Musíme se naučit solidaritě napříč diverzními komunitami a bojovat proti útisku, který někteří z nás dosud snášejí. Právě tato širší perspektiva je pro rozšíření spravedlnosti ve společnosti nezbytná.¹⁶³

¹⁵⁹ MAY, S., SLEETER, CH. E. *Critical Multiculturalism*. New York: Routledge, 2010, s. 10-11.

¹⁶⁰ Kinchloe, Steinberg In HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T. – JAKOUBEK, M. (eds.). *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit. Antropologická perspektiva*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, s. 62-63.

¹⁶¹ ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus. Antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012, s. 241.

¹⁶² 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. 62-63.

¹⁶³ MAY, S., SLEETER, CH. E. *Critical Multiculturalism*. New York: Routledge, 2010, s. 10-11.

V České republice však mnozí, a to nejenom laická veřejnost, ale také pedagogové i odborníci, konceptem multikulturalismu uplatňovaného ve vzdělávání mylně rozumí nástroj integrace Romů. Před patnácti dvaceti lety se totiž zdála být romská otázka na dosah řešení, mezitím však do programů, které měly (mají) uvolnit napětí v české společnosti a pomoci Romům s jejich začleněním do „normální“ společnosti, Vláda ČR každoročně investuje – nutno říct, že, jak sama přiznává¹⁶⁴, dosud bezvýsledně – v průměru kolem sta milionů korun¹⁶⁵. Když Pavel Barša na sklonku 90. let popisoval proces integrace a navrhl, obdobně jako další politologové a sociologové, teorii inkluze, zdálo se, že je jen otázkou času, kdy Romové „dospějí“, nabudou jako členové majoritní společnosti vzdělání a poté se vystěhují z ghatt za poctivou obživou. Tento naivní přístup k tzv. „romské otázce“ vzal za své pod tlakem každodennosti. Jiná alternativa řešení problému, který se tímto jen prohloubil a zesílil, však nebyla v dosahu. Sotva rodící se česká antropologie pak byla (a je) mnohými osočována z toho, že neplní svou funkci, tedy nepomáhá zmenšit společenské napětí mezi majoritou a těmi, kteří se od ní liší.

Je to především politická sféra, která, jak jsme ukázali výše, reprodukuje klamnou představu o jednodušnosti skupin, primárně etnicky vymezených. Přitom „zjednodušování, kterého se dopouští politika identit, je v rozporu s komplexitou zkušenosti. Žádný seriózní sociální vědec zabývající se problematikou menšin si dnes nemůže dovolit předpokládat, že ‚všichni X jsou stejní‘,“¹⁶⁶ píše Eriksen. *Jak ale může člověk kritizovat program, kterého se účastní?* Pokud je antropolog angažován ve službách těchto politik, ztrácí potřebný odstup a akademický nadhled, není schopen objektivně zhodnotit realizované programy, neboť se na nich sám podílí a, jak tvrdí Eriksen, antropologové zapojující se do diskuzí zabývajících se multikulturalismem „mají tendenci vystupovat z pozice zvláštní autority“¹⁶⁷, a co víc, je vázán loajalitou. Vzdává se možnosti být nezávislým arbitrem, tím, kdo by byl schopen nahlédnout účinnost zaváděných opatření očima příslušníků daných menšin, nikoli z pozice vlastní kultury (k níž je loajální), jak uvádějí Marek Jakou-

¹⁶⁴ „Zpráva sice uvádí, že v roce 2011 bylo dosaženo dílčích pozitivních změn, nicméně celkově se nedaří snížit podíl sociálně vyloučených Romů v ČR, ani dosáhnout zlepšení jejich situace v oblasti vzdělávání, zaměstnanosti, bydlení, zdraví i bezpečnosti. Z tohoto důvodu je nutné zvýšit úsilí vlády o integraci Romů a celkově usilovat o zlepšení jejich společenské pozice.“ Vláda České republiky. *Zpráva o stavu romské menšiny v ČR za rok 2011* [online]. 15. 11. 2012 [cit. 2014-01-15]. Dostupné na [www: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-cr-za-rok-2011-100979/>](http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-cr-za-rok-2011-100979/). Stojí za povšimnutí, že přes naznačenou sebekritiku je jediné řešení spatřováno v dalších investicích.

¹⁶⁵ Podrobný přehled nám od roku 2005 podávají každoroční zprávy o stavu romské menšiny v České republice vypracované Vládou ČR. V roce 2012 např. byla výše dotací nejnižší za posledních pět let, a sice necelých 76,5 milionů korun. Srov. Vláda České republiky. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2012* [online]. Praha: Úřad vlády ČR, 2013 [cit. 2014-01-15]. Dostupné na [www: <http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/III_Zprava_pripominky_1_11_2013.pdf>](http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/III_Zprava_pripominky_1_11_2013.pdf).

¹⁶⁶ ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus. Antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012, s. 261.

¹⁶⁷ ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus. Antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012, s. 241.

bek a Lenka Budilová, zmenšuje se tím prostor pro odbornou diskuzi a v důsledku je zpochybněna role sociální vědy jako garanta nezávislého poznání.¹⁶⁸ A přesto nalezneme i zastánce názoru, že angažovanost je „jediným adekvátním východiskem,“¹⁶⁹ přitom též autor přiznává, že je „otázkou, do jaké míry je možné podat zdrcující kritiku místní institucionální praxe v situaci, kdy je samospráva chápána jako hlavní realizátor procesu inkluze na lokální úrovni“¹⁷⁰, tedy řeší otázku problému loajality. Komu tedy antropologova loajalita náleží? Podle Kottaka, autora této otázky, se v současné antropologii věnuje nejvíce pozornosti, nutno říct, že odůvodněně, etice.¹⁷¹

Pod nánosy boje o dotace mizí základní vědecká poctivost a erudice. Jakoby politická angažovanost a loajalita byly zárukou správné profesní přípravy, odborné kvalifikace i pedagogických kompetencí. Avšak ani pro pracovníky pomáhajících profesí není příliš příznivé, že se do jejich řemesla zaplétají v daném oboru obvykle nekompetentní antropologové. Vždyť např. sociální pracovníci musejí pro výkon svého povolání splňovat mj. odbornou způsobilost dle zákona 108/2006 Sb. o sociálních službách a každoročně absolvovat další vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci. Zaměřovat profesní přípravu sociálních pracovníků s profesní přípravou kulturních a sociálních antropologů je z našeho pohledu hazardem, v důsledku snižujícím hodnotu odborné přípravy pro výkon obou jmenovaných profesí.

Jak tedy připravit odborně kvalifikované a kompetentní pracovníky pomáhajících profesí tak, aby se jejich zásluhou, byť nezáměrně, ani v aplikované sféře kulturní a sociální antropologie či sociální práce, ani na akademické půdě neztrácela vědecká poctivost a erudice? Domníváme se, že kritický multikulturalismus by se měl odrazit nejen na základních a středních školách, ale také v kurikulech daných vysokoškolských oborů, a sice tak, aby se zásluhou strukturální analýzy multikulturní problematiky proměnily profesní standardy aplikované etiky.

Tyto jsou legitimovány etickými kodexy jednotlivých oborů pomáhajících profesí, ale také na mezinárodním poli etickým kodexem akademických pracovníků či přímo antropologů¹⁷². **Ilustrujme si „etnickou“ problematiku v praxi sociálních pracovníků.**

V České republice, stejně jako na Slovensku, lze předpokládat, že se velká část sociálních pracovníků v průběhu své praxe setká s etnickou, náboženskou či kulturní jinakostí svých klientů. Lze dokonce vysoce předpokládat, že se většina sociálních pracovníků střetne s romskými klienty, a to bez ohledu na to, na jaké pracovní pozici či v jaké sféře sociální

¹⁶⁸ JAKOUBEK, M., BUDILOVÁ, L. Mandel poznámek k současnému stavu výzkumu Cikánů/Romů v ČR. *Biograf*, XLV/2008, s. 89-98.

¹⁶⁹ ŠOTOLA, J. Romové v pasti sociálního vyloučení. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., JUÁREZ TOLEDO, R., a kol. *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013, s. 74.

¹⁷⁰ ŠOTOLA, J. Romové v pasti sociálního vyloučení. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., JUÁREZ TOLEDO, R., a kol. *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013, s. 71-72.

¹⁷¹ KOTTAK, C. P. *Anthropology. Appreciating Human Diversity*. New York: McGraw-Hill, 2011, s. 53.

¹⁷² Např. *Code of Ethics of the American Anthropological Association* [online]. 2/2009 [cit. 2014-01-15]. Dostupné na [www: <http://www.aaanet.org/issues/policy-advocacy/upload/AAA-Ethics-Code-2009.pdf>](http://www.aaanet.org/issues/policy-advocacy/upload/AAA-Ethics-Code-2009.pdf).

práce budou působit. Tato skutečnost přímo nabízí otázku, která na toto setkání studenty pomáhajících profesí připravit. Přehlížet tuto skutečnost by bylo, mimo jiné, v rozporu s etickými kodexy institucí sociální pracovníky sdružující či zaměstnávající¹⁷³.

Jak totiž tvrdí např. Hirt, „etnizace sociálních distancí není výsadou jen lokálního veřejného mínění a etnorevitalizačního hnutí, ale překvapivě i recentních studií z oboru sociální práce, v nichž se obvykle celkem samozřejmě operuje s předpokladem, že ‚Romové jsou sociálně vyloučená komunita‘ a že se tudíž ‚... romská realita promítá do vztahu k sociálnímu pracovníkovi. Ten může být vnímán jako vítaná pomoc, nebo naopak jako někdo cizí, kdo by se neměl vměšovat do věcí, po kterých mu nic není‘“¹⁷⁴. Náročné sebekritické přiznání, že právě v odlišné etnicitě klientů spočívá základní etické dilema v práci s nimi, neboť s odlišnou etnicitou může souviset odlišný přístup sociálního pracovníka ke klientovi, případně odlišné postoje k němu, odlišné strategie řešení sociálních problémů klienta apod., vede k profesnímu úspěchu, když ne dnes, tak jistě v budoucnosti. **Sami sociální pracovníci přitom přiznávají, že volí „specifický“ přístup k Romům, který vychází z jejich „etnické“ odlišnosti.** Nakolik „romství“ klienta ovlivní jeho životní situaci či vztah mezi ním a sociálním pracovníkem, je, jak deklarují Rusnáková a Šramková, otázkou.¹⁷⁵ Horná připisuje etickému přístupu k „romské“ rodině v sociální práci s jejími členy stěžejní význam: „konkrétně ve vztahu k romské rodině je nutné uplatňovat etické principy vycházející z nejzákladnějšího principu důstojnosti a jedinečnosti každého jednotlivce. Je potřebné si uvědomit, že každý člověk je hodný úcty, má právo na rozvoj, vést spokojený, smysluplný a plnohodnotný život“¹⁷⁶.

Podle Rusnákové a Šramkové existují v přístupu k „romským“ klientům dva hlavní způsoby, a sice tzv. „etnický“ – založený na „etnické“ odlišnosti romské populace nebo „občanský“, který si etnicity nevšímá, neboť jeho zastánci odmítají sledování etnicity klientů s tím, že tato nemá při řešení sociálních problémů místo. **„Souvislost mezi sociálním vyloučením a etnicitou obyvatel romských osad je zřejmý (a dobře vysvětlitelný), proto ho nelze ignorovat“**¹⁷⁷. Kdykoli však „sociální pracovník přijme klientovu odlišnou etnicitu, vzniká zde riziko, že se současně otevře stereotypům a předsudkům (svým i cizím) s

¹⁷³ Srov. *Etický kodex společnosti sociálních pracovníků ČR* [online]. 2006 [cit. 2013-10-18]. Dostupné na [www: <http://socialnipracovnici.cz/public/upload/image/eticky_kodex_sspr.pdf>](http://socialnipracovnici.cz/public/upload/image/eticky_kodex_sspr.pdf).

¹⁷⁴ HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2004, s. 84.

¹⁷⁵ 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. 291-292.

¹⁷⁶ HORNÁ, L. Etika v sociálnej práci s rómskou komunitou. 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. 289.

¹⁷⁷ 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. 293.

ní souvisejícím¹⁷⁸. Příklad vázaný na romskou tematiku zde není náhodný. Jak jsme naznačili výše romská otázka představuje jedno z nejčastěji řešených témat ve vztahu k multikulturalismu i odlišnosti obecně. **Zužování problematiky multikulturního soužití v ČR na etnický aspekt, konkrétně na soužití Romů a ne-Romů podrobujeme kritice.** Na jednu stranu nelze popřít, že se jedná o poměrně časté klienty pomáhajících profesí, na druhou stranu se domníváme a výše jsme naznačili, že rovného přijímání nejen romských klientů je možné dosáhnout za předpokladu rozvíjení schopnosti **respektu ke každému z nás jako jedinečné a důstojné lidské bytosti bez rozdílu.**

Spolu s Rusnákovou a Šramkovou považujeme „boj“ proti stereotypům, předsudkům a diskriminaci za součást profesní přípravy i praxe jak sociálních a kulturních antropologů, tak sociálních pracovníků. Jen pokud budeme se svými stereotypy a předsudky kriticky pracovat, můžeme mnohé z nich přehodnotit.¹⁷⁹ Inspirováni těmito myšlenkami se přikláname k názoru, že **etnicita má mít pro pracovníky pomáhajících profesí význam jen tehdy, pokud jí význam připisuje klient sám.**



SHRNUTÍ KAPITOLY

Z perspektivy kritického multikulturalismu bychom ve své praxi měli upřednostňovat postupy a metody, které vedou členy majority k přehodnocení problematiky etnicity, ke kritickému pojetí rasy, rasových teorií a k nové konstrukci jejich sebeuvědomění. K hodnotám jako je lidská hybridita, kosmopolitismus, rovnost a spravedlnost nepřicházíme upřednostňováním jinakosti kultur a vyzdvihováním jejich pozitiv či originality, ale naopak pomocí analýzy struktur nerovných mocenských vztahů a role institucionalizované nespravedlnosti ve vlastní společnosti.

Díky metodě strukturální analýzy těchto vztahů a rolí kritičtí multikulturalisté požadují, abychom byli schopni přehodnotit např. naši „bělost“, „mužskost“ a další formy elitářství ve společnosti. Například nový přístup ke genderovým rolím se na bázi kritického multikulturalismu nezajímá jen o otázky uplatnitelnosti žen v kultuře, byť ani tyto nemají být opomíjeny, ale soustředí se naopak na nadřazenost mužů a principy, z nichž tato nadřazenost plyne.

¹⁷⁸ 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. 294.

¹⁷⁹ 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. 294.

Stručně řečeno, kritický multikulturalismus se soustředí na rozšiřování demokratických práv participací na kritickém dialogu napříč skupinovými hranicemi a zároveň i v rámci skupin, nazírá na lidský subjekt jako na polycentrický, mnohočetný, nestálý a historicky situovaný produkt probíhajících diferenciací a mnohotvárných identifikací. A jako takový je zaměřen zejména na sféru vzdělávání. Musíme se naučit solidaritě napříč diverzními komunitami a bojovat proti útisku, který někteří z nás dosud snáší. Právě tato širší perspektiva je pro rozšíření spravedlnosti ve společnosti nezbytná.

Zužování problematiky multikulturního soužití v ČR na etnický aspekt, konkrétně na soužití Romů a ne-Romů kritizujeme. Na jednu stranu nelze popřít, že se jedná o poměrně časté klienty pomáhajících profesí, na druhou stranu jsme přesvědčeni, že rovného přijímání nejen romských klientů je možné dosáhnout za předpokladu rozvíjení schopnosti respektu ke každému z nás jako jedinečné a důstojné lidské bytosti bez rozdílů.



OTÁZKY



1. Proces utváření etnických skupin, coby politických jednotek, označujeme za:

- a) Etnopolitiku
- b) Etnizaci
- c) Globalizaci
- d) Tvorbu identit

2. Za jakých okolností má mít etnicita pro pracovníky pomáhajících profesí význam?

- a) Jen tehdy, pokud jí význam připisuje klient sám.
- b) Tehdy, když si uvědomuji etnickou příslušnost klienta.
- c) Jen tehdy, když volíme „specifický“ přístup k Romům.
- d) Za žádných okolností.





ODPOVĚDI

Odpovědi, které jsou správné, jsou vyznačeny červeně.



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Kapitola, kterou jste dočetli byla poměrně náročná, doporučujeme se seznámit s knihou PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. ISBN 978-80-244-4134-4.

Tato vám přiblíží výše prezentovanou problematiku v celé její šíři. Pro pochopení hlavní myšlenky této kapitoly si rekapitulujte a popište etická dilemata, s nimiž by se v rámci svého multikulturního působení pracovníci pomáhajících profesí mohli v praxi potkat.



ZDROJE

BARŠA, P. Konstruktivismus a politika identity. *AntropoWEBZIN* [online]. 1-2/2006 [cit. 2014-01-15]. Dostupné na www: <<http://antropologie.zcu.cz/konstruktivismus-a-politika-identity>>.

Code of Ethics of the American Anthropological Association [online]. 2/2009 [cit. 2014-01-15]. Dostupné na www: <<http://www.aaanet.org/issues/policy-advocacy/upload/AAA-Ethics-Code-2009.pdf>>.

ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus. Antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012.

ERIKSEN, T. H. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Portál, 2008.

Etický kodex společnosti sociálních pracovníků ČR [online]. 2006 [cit. 2013-10-18]. Dostupné na www: <http://socialnipracovnici.cz/public/upload/image/eticky_kodex_sspr.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.

- HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2004.
- HORNÁ, L. Etika v sociálnej práci s rómskou komunitou. 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.
- HUNTINGTON, S. P. *Střet civilizací. Boj kultur a proměna světového řádu*. Praha: Rybka Publishers, 2001.
- JAKOUBEK, M., BUDILOVÁ, L. Mandel poznámek k současnému stavu výzkumu Cikánů/Romů v ČR. *Biograf*, XLV/2008.
- KOTTAK, C. P. *Anthropology. Appreciating Human Diversity*. New York: McGraw-Hill, 2011.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum, 2012.
- MAY, S., SLEETER, CH. E. *Critical Multiculturalism*. New York: Routledge, 2010.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého, 2014
- RUSNÁKOVÁ, J., ŠRAMKOVÁ, M. Etika v práci sociálního pracovníka v rómské 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.
- ŠOTOLA, J. Romové v pasti sociálního vyloučení. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., JUÁREZ TOLEDO, R., a kol. *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013.
- Vláda České republiky. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2012* [online]. Praha: Úřad vlády ČR, 2013 [cit. 2014-01-15]. Dostupné na www: <http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/III_Zprava_pripominky_1_11_2013.pdf>.
- Vláda České republiky. *Zpráva o stavu romské menšiny v ČR za rok 2011* [online]. 15. 11. 2012 [cit. 2014-01-15]. Dostupné na www: <<http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-cr-za-rok-2011-100979/>>. Stojí za povšimnutí, že přes naznačenou sebekritiku je jediné řešení spatřováno v dalších investicích.

6 ZJEVNÉ A SKRYTÉ FAKTORY RASISMU



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Ochota připustit, že náš pohled na svět je jen jedním z mnoha, a přitom nikoli ten určující, se nazývá **interkulturní senzitivita**. 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. **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 podlehnouti etnizaci sociálních charakteristik je reálné a v praxi sociálního pracovníka, zvláště pak v romské komunitě, stále přítomné. 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. Samotná sociální exkluze pak bývá rovněž směřována s etnicitou. Etnizace chudoby a sociálního vyloučení ve smyslu ‚romské mentality‘ tak není jen produktem stereotypů a předsudků, ale sama je také produkuje a vede k nevhodným opatřením a řešením problémů.



CÍLE KAPITOLY

- Objasnění různých podob rasismu.
 - Vysvětlení klíčových termínů: interkulturní sensitivita, předsudek, stereotyp, identita, kultura a etnicita.
 - Prezentace bikulturního prostředí a bikulturalismu.
-



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Rasismus, etnicita, kultura, identita, bikulturalismus, předsudek, stereotyp, interkulturní sensitivita.

6.1 Stereotypy, předsudky a názory

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 potřebujeme 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.¹⁸⁰

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.¹⁸¹ Ztotožňujeme se s pojetím multikulturní výchovy J. A. Bankse a C. A. M. Banksové¹⁸² 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.

Multikulturní vzdělávání by nemělo záměrně upozorňovat jen na etnické a kulturní difference mezi lidmi, ale naopak zaměřit se také na popis toho, co je nám všem společné - hledat lidské univerzálie. Také nový pohled na lidskou identitu, jako vyvíjející se souhrn našich vlastností, které přijímáme dobrovolně a které nás neuzavírají v naší odlišnosti, ale vedou ke skupinové identitě napříč lidskými diferencemi, nám může napomoci přijmout za hodnotného každého člověka bez rozdílu, přijmout jeho jedinečnost a důstojnost. **Je nutné**

¹⁸⁰ 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.

¹⁸¹ 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.

¹⁸² BANKS, J. A., BANKS, C. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010, s. 25.

zachovávat individuální „bezbarevný“ přístup a současně si být vědom toho, že hranice mezi akceptací „jinakosti a stereotypizací, případně etnizací chudoby (tedy přisouvání etnicity sociálním charakteristikám), je nenápadná a lehce přehlédnutelná.“¹⁸³ Nebezpečí podlehnouti etnizaci sociálních charakteristik je reálné a v praxi sociálního pracovníka, zvláště pak v romské komunitě, stále přítomné.

Také v pedagogice se stále setkáváme s tím, že mnozí přední odborníci, kteří hojně publikují, zakládají své koncepty výhradně na etnických diferencích: „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“.¹⁸⁴ 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,**¹⁸⁵ 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 anatomických kritériích klasifikace, nýbrž je odvozováno z psychologických a kulturních fenoménů – ze vzorců chování, z inteligence, z jazykových a náboženských charakteristik aj.“¹⁸⁶ je z hlediska vývoje vědeckého poznání prostě zastaralé, respektive neudržitelné. Opakujeme: Claude Lévi-Strauss již více než před půl stoletím v eseji *Rasa a dějiny*¹⁸⁷ 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 poštěstilo rozlišit i těm nejpečlivějším snaživcům: několik tisíc proti jednomu či dvěma tuctům. (...) A zadruhé různá kulturní dědictví se vyvíjejí mnohem rychleji než dědictví genetická“.¹⁸⁸ 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“.¹⁸⁹ Mezi jednotlivými rasami tedy nelze stanovit jasnou, legitimní, či chceme-li vědeckou hranici.¹⁹⁰ Právě kritický multikulturalismus uplatňuje ve výchově a vzdělávání ty postupy a

¹⁸³ 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.

¹⁸⁴ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2011, s. 15.

¹⁸⁵ ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012, s. 241.

¹⁸⁶ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2011, s. 38.

¹⁸⁷ LÉVI-STRAUSS, C. *Rasa a dějiny*. Brno: Atlantis, 1999 (orig. 1952).

¹⁸⁸ LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum, 2012, s. 60.

¹⁸⁹ MOLNAR, S. *Human Variation: Races, Types, and Ethnic Groups*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006, s. 399.

¹⁹⁰ HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.). „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006, s. 363.

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 vyzdihováním jejich pozitiv či originality, ale naopak analýzou struktur nerovných mocenských vztahů a role institucionalizované nespravedlnosti.¹⁹¹

Velmi často se setkáváme s názorem zástupců mainstreamové společnosti, že ty a ty minoritní skupiny (běženci, migranti, etnické skupiny) jsou zvýhodňovány a že by nám za naši laskavost, díky níž s námi sdílí naše teritorium, správu a právo, měli být jejich členové vděční.¹⁹² DomNwachukwu však upozorňuje na skutečnost, že „v kontextu vzdělávání má každé dítě rovné právo být ve škole a učit se a s žádným dítětem by nemělo být zacházeno, jako kdyby mu byla umožněn vstup do školy, a tedy poskytnutím příležitosti k úspěchu, dělána laskavost“.¹⁹³

Ve Spojených státech ovlivňuje tzv. institucionalizovaný rasismus mnoho dětí, byť je zde problematika rovných příležitostí, desegregace a vyvážení nerovností v úspěšnosti ve vzdělávání již dlouhodobě diskutované téma. Manning a Baruth soudí, že jen málo škol rozvíjí promyšlené a systematické programy, které by cílily k řešení tohoto problému.¹⁹⁴ Ve Spojených státech stejně tak jako v naší společnosti čelí řada pedagogů i jejich heterogenních žáků obvinění, že si za své postavení ve společnosti mohou příslušníci minorit sami. Je za sociálně-ekonomicky znevýhodněné postavení členů minorit ve vzdělávání i na trhu práce zodpovědná společnost nebo minority sami o sobě? „Měli by např. Afroameričané vinit sami sebe za svou vysokou míru nezaměstnanosti a chudobu? Nebo je na vině stále rasistická společnost, která umožňuje jejich diskriminaci? Mají američtí Indiáni vinit sami sebe za vysokou míru nedokončeného vzdělání mezi svými členy a vysokou míru alkoholismu ve svých komunitách? Měli by hispánští a asijské žáci vinit sami sebe ze své špatné znalosti angličtiny?“¹⁹⁵ Tyto příklady mohou vyznívat absurdně, pokud je neaplikujeme na českou společnost: Mají Romové vinit především sami sebe za svou vysokou míru nezaměstnanosti a chudobu? Nebo je na vině česká společnost, která umožňuje jejich diskriminaci? Mají Romové vinit sami sebe za vysokou míru nedokončeného vzdělání, kriminality, viktimity, drogové závislosti a alkoholismu mezi členy svých komunit? Měli by romští žáci vinit sami sebe ze své špatné znalosti českého jazyka? Náhle je tato problematika zodpovědnosti obětí sociálně-ekonomického znevýhodnění nahlížena v jiném světle. Jak by na tyto otázky odpověděl učitel romského původu? Jak českého? A jak např. Mexičan?

Vnímaví pedagogové si uvědomují, že děti a dospívající, kteří pocházejí z prostředí minorit, jsou často obětmi rasismu a diskriminace, a že všichni nemohou změnit podmínky, do nichž se narodili. Obviňování obětí či jejich rodin ze zodpovědnosti za situaci, v níž se

¹⁹¹ MAY, S., SLEETER, C. E. *Critical Multiculturalism*. New York: Routledge, 2010, s. 10–11.

¹⁹² Srov. PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Za hranice multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016.

¹⁹³ DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 61.

¹⁹⁴ MANNING, M. L., BARUTH, L. G. *Multicultural Education of Children and Adolescents*. Boston: Pearson, 2009, s. 321.

¹⁹⁵ MANNING, M. L., BARUTH, L. G. *Multicultural Education of Children and Adolescents*. Boston: Pearson, 2009, s. 321.

ocitli, se však nevyhýbá ani pedagogické praxi. Je součástí tzv. institucionálního rasismu, který je možná méně zjevný, avšak o to více nebezpečný.

Jestliže je rovné a kvalitní vzdělávání v USA dluhem, který Američané mají vůči všem dětem bez ohledu na rasu, etnicitu, socioekonomický status a gender, pak české školství si tento dluh teprve začíná uvědomovat, respektive se mu právě počíná načítat, avšak zvyšuje se o to rychleji. Této institucionální diskriminaci se v současnosti snaží české školství bránit. Na jednu stranu se také v České republice stále více prosazuje inkluzivní vzdělávání, bezbariérové školství, obecně bezbariérová přístupnost veřejného sektoru, na druhou stranu se běžně setkáváme s rozdělením škol či tříd podle etnicity či kulturních zvyklostí. Narážíme zde mj. na problematiku existence praktických škol a označování základních škol v lokalitách s vyšším zastoupením Romů na populaci za „romské“.

„Romství“ je českou veřejností povětšinou chápáno jako něco neměnného, pevně určeného a jasně vymezeného, na základě vnějších fyzických znaků, např. barvy kůže¹⁹⁶ a současně spjata s odpovídající sadou vlastností, jako je hlučnost, nepořádnost, kriminalita, špatný prospěch, slabá sociální situace aj. V tomto smyslu je romská identita někomu připisována zvnějšku, je chápána jako objektivně daná, ať už na základě vzhledu nebo něčeho, co bývá označováno za „romskou kulturu“. Zcela jistě je ignorována možnost emické definice, totiž že Romem je pouze ten, kdo se za něj považuje.¹⁹⁷ Pokud někdo, komu připisujeme status Roma, takto chápanému „romství“ neodpovídá, nespěje to obvykle k novému znovu-promyšlení toho, kdo je opravdu Romem, ale k tomu, že je daný jedinec označen za „výjimku potvrzující pravidlo“. Tento zjednodušující přístup ve vnímání romské identity jsme poodhalili také ve školství, a sice u pedagogů základních a středních škol. Pro edukační realitu je irelevantní, zda je tedy „romství“ chápáno jako genetická, nebo kulturní charakteristika, protože v obou případech ji pedagogové považují za absolutní, esenciální, a tedy neměnnou. V obecné rovině můžeme shrnout, že nikoli ojedinele pedagogové tendují k tomu chápat Romy jako specifickou skupinu se zvláštními znaky, zahrnujícími jak barvu kůže, tak určité kulturní vzorce (přístup ke vzdělání, sexuální chování, hygienické návyky aj.).

6.2 Romové

Romové představují heterogenní etnickou skupinu, která má zastoupení ve většině evropských zemí, ale také např. v Severní Americe. V každé evropské zemi, snad jen s výjimkou Rumunska, se setkáme s řadou různých skupin Romů, přičemž ani tyto skupiny

¹⁹⁶ JAKOUBEK, M. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu: tractatus culturo(mo)logicus*. Praha: BMSS-Start, 2004, s. 69.

¹⁹⁷ Srov. MORAVEC, Š. Nástin problematiky sociálního vyloučení romských populací. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.). *„Romové“ v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006, s. 14–17; JAKOUBEK, M. Přemýšlení (rethinking) „Romů“ aneb „Chudoba Romů“ má povahu Janusovy tváře. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.). *„Romové“ v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006, s. 357.

nemůžeme považovat za kulturně homogenní.¹⁹⁸ Nejpočetnější zastoupení, co do procentuálního vyjádření jejich podílu na celkovém počtu obyvatel, mají Romové v jihovýchodní Evropě, kde tvoří až 10 % populace. Podobně je tomu také na Slovensku a v Maďarsku.¹⁹⁹ V celé Evropě žije dle kvalifikovaných odhadů asi dvanáct milionů Romů a obecně „patří k národnostní skupině, která je nejvíce diskriminována a segregována ze strany většinové společnosti“.²⁰⁰

Vláda ČR si dlouhodobě uvědomuje problémy, které přináší soužití mezi majoritou a Romskou menšinou, někteří je popisují jako **kulturu konfliktu**. Romové jsou často označováni také za Cikány/cikány. Jak upozorňují mnozí badatelé, toto označení již v České republice není prostým neutrálním označením, ale srozumitelnost tohoto slova „je vázaná na určitý kulturní model“, jenž je vybudován „prostřednictvím velmi dlouhé kultury konfliktu“, toto označení významově odpovídá stereotypnímu obrazu cikána v síti souvislostí, které člena majority nepřekvapí.²⁰¹

Ve srovnání s českou většinou jsou Romové častěji nezaměstnaní, dosahují nižšího vzdělání, nejsou dostatečně zdravotně zajištěni, tvoří výraznou část obyvatel žijících ve vyloučených lokalitách. Uvedené aspekty se odrážejí v jejich „typické charakteristice“, skrze niž jsou v nejrůznějších oblastech společenského života diskriminováni.²⁰²

Mezi poradní orgány Vlády ČR patří dvě rady vlády, které se problematikou integrace romské minority intenzivně zabírají. Jde o **Radu vlády pro národnosti menšiny** a **Radu vlády pro záležitosti romské menšiny**. Rada vlády pro národnosti menšiny uvádí: Konkrétní zkušenost ze soužití s romskou komunitou se vytváří na úrovni obcí, event. okresů. V této souvislosti zastávají významnou úlohu představitelé státní správy a samosprávy, jejichž postoje, názory a schopnost komunikovat s příslušníky romské komunity podstatně ovlivňují jak vlastní situaci romských občanů, tak vzájemné vztahy s majoritní společností.²⁰³

„Mezi odborníky na romskou problematiku je obecně vnímáno jako klíčový problém romské integrace vzdělávání“.²⁰⁴ Je nutno přiznat, že v České republice existují problémy týkající se úrovně vzdělanosti Romů, jejich motivace ke vzdělání, jejich školní docházky apod. Avšak tyto problémy nemůžeme odůvodňovat jakousi „přirozenou jinakostí“ romského etnika, ale je zapotřebí posuzovat jejich situaci holisticky s ohledem na všechny

¹⁹⁸ COHN, W. *Cikáni*. Praha: SLON, 2009, s. 26–28.

¹⁹⁹ MARUŠIAKOVÁ, E. Romské skupiny ve střední a jihovýchodní Evropě. In Kolektiv autorů. *Romové – tradice a současnost*. Brno: Moravské zemské muzeum, 1999, s. 73.

²⁰⁰ GULOVÁ, L., a kol. *Aktivizace sociálně znevýhodněných skupin v pedagogické praxi a výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 5.

²⁰¹ BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2011, s. 54.

²⁰² Srov. PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého, 2014, s. 82.

²⁰³ Vláda ČR. *Rada vlády pro národnosti menšiny* [online]. 2009–2020c [cit. 2020-09-04]. Dostupné z: www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=1428.

²⁰⁴ STROBACHOVÁ, B. MCA: Fenomenologický pohled na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. In GULOVÁ, L., ŠÍP, R. (eds.). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013, s. 87.

faktory ovlivňující možnosti integrace romských žáků do běžné třídy, neboť tato je nastavena pro děti z „průměrné české rodiny“, v důsledku čehož mají romští žáci přístup ke vzdělání a případný úspěch ve vzdělávacím procesu značně ztížený.

Situace romské minority v České republice je opakovaně kritizována představiteli Evropské unie, takže se jí musí zabývat i české politické elity. V důsledku toho se předně hledají odpovědi na to, proč romské děti selhávají ve vzdělávacím procesu nebo proč je pro ně problém získat vyšší než základní vzdělání, kterého ve většině případů navíc dosahují na praktických základních školách. Vysvětlení nastiňuje jejich kulturní kapitál. „Postoje rodičů výrazně ovlivňují postoje dětí k otázce vzdělávání a jejich vzdělanostních drah“²⁰⁵ a jejich školní úspěch je přímo odvislý od dosaženého vzdělání rodičů a úrovně bydlení. Neobvyklou není ani situace, kdy zařazení svého dítěte do systému speciálního školství vyžadují rodiče, zejména pokud tam již měli umístěny starší děti. „Dětem navíc často vyhovuje fakt, že tvoří většinu ve škole a cítí se tak lépe než mezi převahou dětí majoritní společnosti“.²⁰⁶

Lukáš Radostný a Michal Růžička hovoří o tzv. etnizaci školství, která „povede k prohlubování a upevňování sociální exkluze“.²⁰⁷ Samotná sociální exkluze pak bývá rovněž směřována s etnicitou.²⁰⁸ Děti ze sociálně vyloučených lokalit, respektive romských ghett, které neabsolvují povinnou školní docházku na běžné základní škole, se se členy majoritní populace nemusejí po dlouhou životní etapu vůbec setkat. „Etnizace chudoby a sociálního vyloučení ve smyslu ‚romské mentality‘ tak není jen produktem stereotypů a předsudků, ale sama je také produkuje a vede k nevhodným opatřením a řešením problémů, jež mají strukturální povahu“.²⁰⁹



DEFINICE

Stereotyp je jednotvárný, ustálený, navyklý vzorec chování a myšlení. Nejčastějším negativním projevem stereotypu vůči druhým jsou předsudky či přímo diskriminace, tedy odlišné a většinou nespravedlivé chování k druhým kvůli jejich příslušnosti k určité skupině – např. náboženské, národnostní, etnické, sociální aj. Stereotyp může však být i (zdánlivě) pozitivní (např. „lidé s brýlemi jsou inteligentní“). Stereotyp vzniká na základě

²⁰⁵ KALEJA, M. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015, s. 11.

²⁰⁶ KALEJA, M. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015, s. 26.

²⁰⁷ RADOSTNÝ, L., RŮŽIČKA, M. Masokombinát Kladno: výzkumná zpráva. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.). *„Romové“ v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2006, s. 286.

²⁰⁸ JANÁK, D., STANOEV, M., a kol. *Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu. Sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému v Krnově a v Sokolově*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015, s. 21.

²⁰⁹ JANÁK, D., STANOEV, M., a kol. *Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu. Sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému v Krnově a v Sokolově*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015, s. 21.

zjednodušení, přehánění nebo překroucení pravdy, generalizace a představení některých kulturních rysů (atributů) jako „přirozených“ (např. Romové mají to tuláctví v krvi a nikdy nebudou chtít pracovat“). Společenské stereotypy zjednodušují naši orientaci a rozhodování a podporují primitivní rozlišení na „my“ a „oni“. Jsou velmi trvanlivé a člověk je přebírá v dětství či v mládí od svého okolí, a to zejména o takových skupinách, s nimiž nemá osobní zkušenost.

Předsudek je přisuzování vlastností (většinou negativních) lidem dopředu, aniž bychom je znali. Někdy je definován jako negativní stereotyp. Obsahuje záporné hodnocení nebo rovnou odsouzení. Jedná se o antipatii, která vychází z chybné a strnulé generalizace. Předsudky můžeme pouze pociťovat (tj. smýšlet o ostatních lidech bez ohledu na jejich skutečné vlastnosti), nebo je i vyjadřovat veřejně, slovně. Předsudky bývají namířeny nejčastěji proti určité skupině jako celku, anebo proti jedinci, protože je příslušníkem této skupiny.²¹⁰

6.3 Sociální exkluze a bikulturalismus

Problematika sociální exkluze je do jisté míry výsadní pro velké multikulturní společnosti, jakou je ta americká nebo mexická.²¹¹ V tomto ohledu se například v USA mluví o „žitém bikulturalismu“.

Bikulturalismus označuje schopnost jedinců nebo skupin efektivně fungovat ve dvou kulturách současně. DomNwachukwu považuje „schopnost lidského rodu efektivně fungovat na více než jedné platformě za vrozenou“. Uvádí, že některé ženy jsou např. přirozeně zároveň učitelkami, matkami, manželkami apod., nebo že „někteří lidé mají rádi šťouchané brambory s omáčkou a krocana k večeři, a také milují sushi“. To jsou dle něj lehce prokazatelné příklady, co znamená žít bikulturalně.²¹²

Nejvýrazněji se bikulturalismus projevuje ve Spojených státech u Afroameričanů, ale také u japonských Američanů nebo Američanů hispánského původu. Tyto skupiny byly z mnoha důvodů nuceny přijmout odlišná kulturní dědictví a přitom si zachovávají svou,

²¹⁰ Srov. PREISSOVÁ KREJČÍ, A., ŠOTOLA, J. (eds.). *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, s. 156–157.

²¹¹ Srov. PREISSOVÁ KREJČÍ, A., JUÁREZ TOLEDO, R., a kol. *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013.

²¹² DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 64.

od většinové společnosti odlišnou totožnost. Identifikace s bikulturním dědictvím má pro většinu těchto skupin v USA svou cenu. Tato cena byla povětšinou vykoupena předky, nositeli bikulturní identity. Japonští Američané se aktivně zapojili do bojů s americkými nepřáteli za druhé světové války, zatímco jejich rodiny byly doma internovány do separovaných táborů.

Dnes patří mnoho dětí vzdělávajících se na amerických veřejných i soukromých školách k bikulturním komunitám, přičemž, jak tvrdí DomNwachukwu, „jsou tak američtí, jak jen mohou být“.²¹³ Ačkoli jsou stále ovlivňováni také z kulturního zázemí svých přistěhovaleckých rodičů či prarodičů, vidí sami sebe v první řadě jako Američany, a to i přesto, že jim společnost často připomíná, že svými fyzickými znaky jsou spíše Asiaté, Hispánci nebo Afričané. Jedinci z bikulturních komunit však mají znalosti a vzdělání z obou kulturních okruhů, „cítí se přirozeně v obou kulturách, které jim jsou vlastní, a mají silnou touhu v obou fungovat“.²¹⁴

„Naše škola je plná bikulturních žáků, kteří jsou vlastenečtí Američané,“²¹⁵ tvrdí DomNwachukwu mající mnohaletou učitelskou zkušenost. Jak školní vzdělávací plány, tak etnopolitici i politici, a dokonce i mnozí učitelé podle něj svým chováním a slovy těmto žákům často připomínají (byť nezáměrně), že „jsou cizinci v jejich rodné zemi“. Proto je podle něj cílem multikulturní výchovy odstranit tato negativa z výchovy a vzdělávání a umožnit tak i bikulturním žákům, aby mohli být Američany a zároveň být hrdi na to, kým jsou. Jinými slovy, „škola musí pomáhat žákům uvědomit si, že jezení sushi nebo dim sum k snídani místo míchaných vajíček a slaniny z nich nedělá menší Američany“.²¹⁶

Tedy i v natolik diverzitní společnosti, jakou je společnost americká, o čemž svědčí nej-různější sociologická měření,²¹⁷ jsou problémy spojené s multikulturní výchovou na každodenním pořádku. Vždyť v roce 2005 se téměř jedna třetina Američanů identifikovala s nějakou etnickou minoritní skupinou.

Na základě čeho konstruujeme obraz světa, v němž žijeme? Na základě kulturní podmíněnosti, kořenů, z nichž vzcházíme. Přenášené zkušenosti našich předků, naší komunity, ovlivňují vzorce chování, které získáváme socializací. Podstatnou součástí procesu socializace je škola a vše s ní související, v pozdějším věku vrstevnická skupina, pracovní kolektiv. Kultura. Je to právě sdílení kultury, co odlišuje lidský druh od ostatních živočichů, co činí člověka člověkem.

²¹³ DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 61.

²¹⁴ MANNING, M. L., BARUTH, L. G. *Multicultural Education of Children and Adolescents*. Boston: Pearson, 2009, s. 25.

²¹⁵ DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 65.

²¹⁶ DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 65.

²¹⁷ Srov. např. popis amerických dětí a dospívajících od M. Lee Manninga a Leroye G. Barutha In MANNING, M. L., BARUTH, L. G. *Multicultural Education of Children and Adolescents*. Boston: Pearson, 2009, s. 29.

Také v českém kulturním okruhu se již objevují příklady dvojí identity u lidí pocházejících z odlišného kulturního prostředí. Pavel Barša již v devadesátých letech 20. století poukazoval na to, že marginalizovaní spoluobčané jsou dlouhodobě vystavováni životu mezi světy, kdy to, co DomNwachukwu nazývá bikulturním zázemím svých žáků, označuje za tzv. hybridní identitu. „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“. Tyto skupiny si z různorodých světů, v nichž žijí, vytvářejí hybridní identitu. Protože jejich kultury povstávají vždy z několika heterogenních zdrojů, sama jejich existence je vyvrácením esencialistického bludu o identitě jako ukotvené v jednoduchém a homogenním počátku,“ tvrdí v *Národním státě a etnickém konfliktu* Barša.²¹⁸

DEFINICE



O **identitě** můžeme konstatovat několik důležitých věcí. Do identity vrůstáme, pomocí jejího postupného definování se socializujeme do skupin, do kterých bezprostředně patříme, i do širší společnosti. Identita vzniká pozvolna tak, že dítě dostává odpovědi na své otázky o tom, kým je, ale také o tom, kým není. Nejde totiž jen o to, za koho se považují já sám, ale také o to, za koho mě považují ostatní. Identita je dynamická. Její jednotlivé vrstvy a složky vznikají po celou dobu života nositele. Nové životní události nás často nutí naši identitu redefinovat. Identita je mnohvrstevnatá. Kategorie, s kterými se během života identifikujeme, jsou definovány nejrůznějším způsobem – genderově, etnicky, národnostně, sociálně nebo nábožensky. Průnikem těchto kategorií je právě naše identita. Identita je hybridní. Dítě vyrůstající v multikulturním prostředí, daným např. různorodostí jeho rodičů, může sdílet dvojí identitu či smíšenou identitu. Nejsme nuceni si vybírat pouze jednu z nabízených identifikací, můžeme být např. Čechy i Slováky i Romy, stejně tak jako obyvateli Prahy. Identita mající dynamicko-mnohvrstevnatě-hybridní charakter předpokládá, že respektujeme právo na sebeurčení, a dáme sobě i druhým svobodu identifikovat se s těmi skupinami, které ho formují.²¹⁹

Popisovaná kritika multikulturního vzdělávání na amerických základních a středních školách je vzdálena od reality na školách českých. Ovšem vzdálenost není v geografické poloze naší země, ale spíše v omezené představivosti většiny naší mainstreamové společnosti.

²¹⁸ BARŠA, P. *Národní stát a etnický konflikt. Politologická perspektiva*. Brno: CDK, 1999, s. 171.

²¹⁹ MOREE, D. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015.

Mezi nejčastější požadavek našich občanů, různého věku i sociálního postavení, vůči migrantům v naší společnosti patří, aby byli s to se přizpůsobit naší společnosti. Zapomíná se ale na to, že přizpůsobení je nutno chápat jako obousměrný proces, kdy se i členové většinové společnosti adaptují na změny, které zapříčinila přítomnost menšinové kultury, stejně tak jako se menšinová kultura přizpůsobuje zvykům většiny společnosti. Jde o **proces integrace**. Pod kulturou přitom rozumíme sdílené hodnoty, jazyk, náboženství, ideály, umění, sociální systém, mezilidské vztahy, životní strategie, myšlení. Odlišné kulturní zázemí tak ovlivňuje způsob života menšinové komunity v mnoha vrstvách, kterým nerozumíme nebo ani nechceme porozumět.²²⁰



DEFINICE

Kultura je komplexní celek, který zahrnuje vědomosti, víru, umění, morálku, zákony, zvyky a všechny další schopnosti a návyky, které si osvojuje člen dané společnosti. V rámci kultury tedy není podstatné biologické dědictví, ale to, že jedinec vyrůstá v určité společnosti, v rámci níž je vystaven specifickým kulturním tradicím. Podle Kottaka je kultura naučená, symbolická a sdílená.²²¹ Na základě kulturního učení lidé vytvářejí myšlenky, pamatují si je a podle nich také jednají. Kultura může být charakterizována jako sada kontrolních mechanismů – plánů, předpisů, pravidel, pokynů, které počítačové inženýři nazývají jako programy pro dohled nad chováním. Tyto programy jsou lidmi absorbovány skrze enkulturaci do specifických zvyků. Symbol má v kultuře verbální i neverbální podobu, odkazuje mimo sebe, na to, co je nevyslovené, nezjevné, co nevyjadřuje symbol sám o sobě. To, na co symbol odkazuje je totiž podmíněno kulturní vazbou. Kultura není atributem jedince, který stojí sám o sobě, ale jedince, který je členem skupiny.

„Situace migranta, příslušníka menšiny, člověka konce 20. století je situací neustálého překračování hranic mezi dvěma či více kulturami, které nejsou převoditelné na jednoho společného jmenovatele,“ tvrdí Pavel Barša.²²² Americká společnost je kulturní mozaikou, mozaikou z kamínek odlišné etnicity, odlišných jazyků, kultur, společenských zvyklostí, způsobů života apod.²²³ Obdobně uvažují také Christine E. Sleeter a Carl A. Grant,

²²⁰ Více se této problematice věnujeme: PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Za hranice multikulturalismu*. Olomouc: UP, 2016.

²²¹ KOTTAK, C. P. *Anthropology: An Appreciating Human Diversity*. New York: McGraw-Hill, 2011, s. 27–28.

²²² BARŠA, P. *Národní stát a etnický konflikt. Politologická perspektiva*. Brno: CDK, 1999, s. 171.

²²³ DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010, s. 5.

podle nichž by se multikulturní vzdělávání mělo zabývat předně nejnovějšími teoretickými pohledy na rasu, jazyk, kulturu, třídu, pohlaví a zdravotní postižení.²²⁴

Neboť škola (jako instituce) odráží obecné vzorce společenské diskriminace, jak jsme se dozvěděli výše, učitelé by měli být s to tyto rozkrýt a donutit žáky k přehodnocení svého pohledu na jednotlivé diskriminované skupiny na základě osobních zkušeností, vcítění, solidárního přístupu a nových poznatků. Mezi ně dozajista patří vědou vymezené pojetí etnicity, případně rasy a rasových rozdílů.

DEFINICE



Etnicita je založena na aktuálních, předpokládaných kulturních podobnostech mezi členy jedné etnické skupiny a rozdílech mezi danou skupinou a ostatními. Etnické rozdíly mohou být založeny na jazyku, náboženství, historii, geografii nebo příbuzenství.²²⁵ „Etnicita není permanentní a přirozenou kvalitou“.²²⁶ Podle Thomase Hyllanda Eriksena vznikají etnické skupiny tehdy, když se dostatečný počet lidí ztotožní s myšlenkou, že tvoří etnickou skupinu.²²⁷

Ali Rattansi ve své monografii o rasismu tvrdí, že se dnes již nikdo neodvážá označit za rasistu, pokud není příslušníkem ultrapravicového hnutí.²²⁸ Ostatně, jak bychom ve společnosti, která dospěla k na empirii založenému přesvědčení, že rasy neexistují, mohli mluvit o rasismu?

„Starý rasismus“, o němž můžeme mluvit jako o silném či tvrdém rasismu,²²⁹ byl založen předně na tvrzeních, že rozdíly mezi rasami jsou biologicky podmíněné; rasy lze dle vlastností jejich příslušníků hierarchicky uspořádat, tedy jejich příslušníci mají tzv. nadřazené, jiní naopak podřadné vlastnosti, které jsou vlastní všem příslušníkům dané rasy a konečně na tvrzení, že nepřátelství a konflikty mezi rasami jsou přirozené. V současnosti, tedy v posledních desetiletích 20. století a dnes, se ve společnosti napříč sociálními skupinami objevuje tzv. „nový rasismus“, který je založen na kulturních odlišnostech mezi lidskými skupinami. Tento „neo-rasismus“ nebo také „kulturní rasismus“ je sdílen nejen většinovou společností, ale také jejími politickými elitami, v roce 1978 tak například Margaret Thatcher, jako leader Konzervativní strany ve Velké Británii, veřejně

²²⁴ 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.

²²⁵ KOTTAK, C. P. *Anthropology: An Appreciating Human Diversity*. New York: McGraw-Hill, 2011, s. 356.

²²⁶ ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 105.

²²⁷ ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007, s. 35.

²²⁸ RATTANSI, A. *Racism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2007, s. 86.

²²⁹ RATTANSI, A. *Racism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2007, s. 94–95.

mluvila o hrozbách otevřené migrační politiky země, kdy spolu s Brity sdílela obavy, že jejich země bude zaplavena migranty a tito cizinci nebudou rozumět britským zákonům, nebudou dle ní ani dostatečně chápat pojem demokracie a jejich převahou v „Novém Commonwealthu“ mohou ohrozit zachování britské kultury.²³⁰

Rasismus je pak nutno brát v potaz jakožto sociální konstrukt, který ovlivňuje dnes a denně život příslušníků utlačovaných skupin.

Posuneme-li lidskou různorodost do středu našeho zájmu, pak můžeme nastolit takové společenské klima, v němž budou tolerováni ti, kteří se v naší společnosti liší od většiny, můžeme přispět k odstranění různých forem diskriminace a tím přispějeme k rozvoji společnosti do té míry, že již navždy přestane záležet na tom, jakého jsme původu, postavení, barvy pleti, zda-li jste Chorvat nebo Srb, uděláme pro budoucnost našich dětí víc než dosud.

6.4 Sociální exkluze a xenofobie – problém migrační krize ve vztahu k přílivu uprchlíků z Ukrajiny do krajín EU 2022-2023

Dne 24. února 2022 zahájilo Rusko vojenskou agresi vůči Ukrajině. Od té doby uprchly před válkou miliony lidí, kteří hledají útočiště v zemích EU a v Moldavské republice.

4,8 milionu uprchlíků z Ukrajiny se v EU zaregistrovalo k dočasné ochraně nebo v podobném režimu (zdroj: UNHCR, 6. prosince 2022)

EU vyjadřuje plnou solidaritu Ukrajině i jejím obyvatelům. V reakci na agresi Ruska prokázala EU jednotu a sílu a poskytla Ukrajině koordinovanou humanitární, politickou, finanční a materiální podporu.

EU přijala na pomoc uprchlíkům konkrétní opatření, mezi něž patří:

- mechanismus dočasné ochrany osob prchajících před válkou,
- uvolnění částky 523 milionů eur na humanitární pomoc,
- poskytnutí podpory v oblasti civilní ochrany pro Ukrajinu, Česko, Moldavsko, Polsko, Slovensko a Úřad OSN pro uprchlíky (UNHCR),
- finanční a technická podpora pro členské státy poskytující útočiště uprchlíkům,
- podpora správy hranic pro země EU a Moldavsko.

²³⁰ RATTANSI, A. *Racism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2007 s. 97.

Od začátku válečné agrese Ruska poskytly EU a její členské státy Ukrajině a jejímu lidu podporu ve výši přesahující 77 miliard eur:

- 38,3 miliardy eur na hospodářskou pomoc,
- 17 miliard eur na podporu uprchlíků v EU,
- 21,16 miliardy eur na vojenskou podporu,
- 670 milionů eur v rámci mechanismu civilní ochrany EU.

Tedy **více než 77 miliard eur, to je** celková výše pomoci EU a členských států Ukrajině ([Reakce EU na invazi Ruska na Ukrajinu - Consilium \(europa.eu\)](#), cit. 30.8.2023).

Přijímání uprchlíků – Mechanismus dočasné ochrany

Vojenská agrese Ruska vůči Ukrajině způsobila příliv milionů osob, které hledají útočiště v EU a Moldavské republice.

EU dne 4. března 2022 aktivovala směrnici o dočasné ochraně. Cílem je zmírnit tlak na vnitrostátní azylové systémy a umožnit vysídleným osobám požívat harmonizovaných práv v celé EU. Tato práva se týkají:

- pobytu,
- přístupu na trh práce a bydlení,
- lékařské pomoci,
- sociální pomoci,
- přístupu dětí ke vzdělávání.

Dočasná ochrana je krizový mechanismus, který lze aktivovat v případě hromadného přílivu vysídlených osob a který má poskytnout okamžitou kolektivní ochranu vysídleným osobám, jež se nemohou vrátit do své země původu.

Do škol v 26 členských státech EU a zemích přidružených k Schengenu se zapsalo téměř 775 000 žáků.

Mechanismus dočasné ochrany byl původně zaveden na jeden rok, ale byl již prodloužen do 4. března 2024. V závislosti na vývoji situace na Ukrajině může být prodloužen o další rok, tedy do března 2025. (Viz: [Reakce EU na invazi Ruska na Ukrajinu - Consilium \(europa.eu\)](#), cit. 30.8. 2023)

Ukrajinské děti na českých školách

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy uskutečnilo v průběhu měsíce dubna 2023 další šetření ke stavu ukrajinských dětí a žáků v českém vzdělávacím systému (dosud poslední). **Školy podle nových informací vykázaly k 31. březnu 2023 celkem 51 281 dětí a žáků - uprchlíků z Ukrajiny.** Při srovnání s jejich počty k 30. září 2022 tedy došlo k nárůstu o 996 dětí a žáků z Ukrajiny. Zaměstnanců z řad Ukrajinců s vízem dočasné ochrany je ve školách aktuálně 2090, z toho zhruba polovina vykonává práci učitelek a učitelů či ostatních pedagogických pracovníků.

Tabulka - Děti/žáci celkem a ukrajinské děti/žáci-azylanti/uprchlíci vzdělávající se v MŠ, ZŠ, SŠ a konzervatořích k 30. 9. 2022 a k 31. 3. 2023

	Počet dětí/žáků celkem (k 30. 9. 2022)	Počet ukrajinských dětí/žáků-azylantů/uprchlíků		Podíl ukrajinských dětí/žáků-azylantů/uprchlíků z dětí/žáků celkem	
		k 30. 9. 2022	k 31. 3. 2023	k 30. 9. 2022	k 31. 3. 2023
Mateřské školy	369 205	6 904	7 668	1,9 %	2,1 %
Přípravné třídy a stupně	6 731	358	473	5,3 %	7,0 %
Základní školy	1 007 778	39 478	39 680	3,9 %	3,9 %
Střední školy	463 200	3 457	3 368	0,7 %	0,7 %
Konzervatoře	3 837	88	92	2,3 %	2,4 %

Pozn.: V případě SŠ a konzervatoří je v tabulce uveden počet studií, neboť někteří žáci se vzdělávají ve více než jednom oboru studia.

Zdroj: [Počty ukrajinských dětí ve školách se oproti září téměř nezměnily, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](https://msmt.cz) (cit. 30.8.2023)

Počet v Česku pracujících cizinců

Ke konci roku 2022 dosáhl počet cizinců zaměstnaných v České republice hodnoty 903 983 osob. Cizinci se tak na celkové zaměstnanosti v národním hospodářství podíleli více než 17%. Nejvíce jich působil ve zpracovatelském průmyslu.

Zaměstnanost cizinců podle státního občanství v letech 2004 – 2022²³¹

Podle ČSÚ ke konci roku 2022 lehce převažovali co do počtu zaměstnaných cizinců ti z třetích zemí nad občany z EU, a sice z tzv. ostatních zemí bylo celkem zaměstnáno 461 335 cizinců a ze zemí EU bylo zaměstnáno 443 648 cizinců. Nejvíce cizinců bylo zaměstnáno z Ukrajiny a sice 300889, následovali je Slováci v počtu 236430, pak Poláci 52072,

²³¹ [Cizinci: Zaměstnanost - datové údaje | ČSÚ \(czso.cz\)](https://czso.cz) (stav k 31. 12. 2022) tab. [c03R303_2022.xlsx](https://czso.cz) (czso.cz) (cit. 30.8.2023)

Rumuni 49269, Bulhaři 39438, Vietnamci 38029 a Maďaři 25438 a Rusové 24923; ostatní cizinci pak byli s odstupem řádu.



OTÁZKY A ODPOVĚDI

Co je dočasná ochrana?

Dočasná ochrana je krizový mechanismus EU, který se aktivuje za výjimečných okolností v případě hromadného přílivu osob s cílem:

- poskytnout kolektivní ochranu vysídleným osobám,
- zmírnit tlak na vnitrostátní azylové systémy zemí EU.

Kdo může dočasně ochrany požívat?

Režim dočasné ochrany se vztahuje na níže uvedené osoby, pokud pobývaly na Ukrajině dne 24. února 2022 nebo před tímto datem: ukrajinští státní příslušníci a jejich rodinní příslušníci, státní příslušníci jiných zemí a osoby bez státní příslušnosti požívající mezinárodní ochrany na Ukrajině (např. uprchlíci a osoby požívající doplňkové ochrany) a jejich rodinní příslušníci, státní příslušníci jiných zemí, kteří mají povolení k trvalému pobytu a nemohou se za bezpečných a trvalých podmínek vrátit do své země původu (lze uplatnit i přiměřenou ochranu podle vnitrostátního práva).

Režim ochrany se může vztahovat i na jiné osoby, jako jsou například:

- ukrajinští státní příslušníci, kteří z Ukrajiny uprchli krátce před 24. únorem 2022,
- ukrajinští státní příslušníci, kteří se těsně před 24. únorem 2022 ocitli na území EU (např. za účelem dovolené nebo práce),
- státní příslušníci jiných zemí, kteří nemají povolení k trvalému pobytu a nemohou se za bezpečných a trvalých podmínek vrátit do své země původu.

Jaký postup se uplatní v případě osob, které do těchto kategorií nespádají?

Všem osobám prchajícím z Ukrajiny je bez ohledu na kategorii před návratem do země původu umožněn vstup do EU.

Jaká práva mají osoby požívající dočasně ochrany?

Režim dočasné ochrany umožňuje vysídleným osobám požívat v celé EU harmonizovaných práv, mezi něž patří:

- oprávnění k pobytu,
- přístup na trh práce,
- přístup k bydlení,

- sociální pomoc,
- lékařská pomoc.

V případě dětí a dospívajících bez doprovodu se jedná o:

- poručenství či opatrovnictví,
- přístup ke vzdělávání.

Jak dlouho lze dočasně ochrany požívat?

Mechanismus dočasné ochrany byl původně zaveden na jeden rok, byl však prodloužen do 4. března 2024. V závislosti na vývoji situace na Ukrajině může být prodloužen o další rok, tedy do března 2025 (viz výše).

Uděluje se dočasná ochrana automaticky?

Dočasná ochrana se uděluje automaticky, osoby požívající této ochrany by však měly požádat o povolení k pobytu v zemi EU, ve které se rozhodly zůstat.

Lze dočasně ochrany požívat jen v jedné zemi EU?

Ukrajínští státní příslušníci se považují za cestující bez vízové povinnosti. Po přijetí na území EU:

- se mohou po dobu 90 dnů volně pohybovat,
- si mohou vybrat zemi EU, v níž chtějí požívat práv spojených s dočasnou ochranou.

Mohou osoby požívající ochrany požádat o status uprchlíka?

Požívání dočasné ochrany nebrání dotčeným osobám v možnosti požádat o status uprchlíka nebo jinou formu ochrany dostupnou v zemích EU (Infografika: [Dočasná ochrana vysídlených osob poskytovaná EU - Consilium \(europa.eu\)](#), cit. 30.8.2023).

DOČASNÁ OCHRANA V ČESKÉ REPUBLICĚ

Dne 31. března 2023 skončila elektronická registrace za účelem prodloužení dočasné ochrany, která je udělována osobám prchajícím z Ukrajiny před ruskou vojenskou agresí.

AKTUÁLNÍ STAV K 1. DUBNU 2023

POČET VYDANÝCH DOČASNÝCH OCHRAN OD ZAČÁTKU INVAZE

504 107

(24. 2. 2022 – 1. 4. 2023)

POČET AKTIVNÍCH REGISTRACÍ DOČASNÉ OCHRANY

325 742

(k 1. 4. 2023)

ZASTOUPENÍ PODLE POHLAVÍ A VĚKU¹

ZASTOUPENÍ POHLAVÍ U EKONOMICKY AKTIVNÍCH DRŽITELŮ DOČASNÉ OCHRANY



MUŽI
35 %



ŽENY
65 %



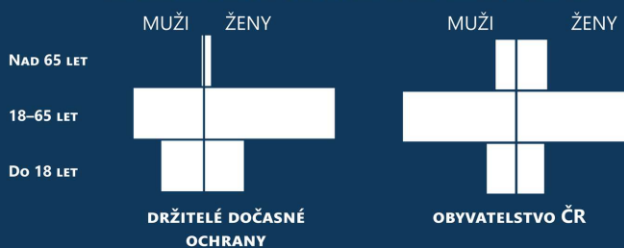
DĚTI
28 %



SENIORI
4 %

ZASTOUPENÍ DĚTÍ A SENIORŮ MEZI VŠEMI DRŽITELI DOČASNÉ OCHRANY

SROVNÁNÍ VĚKOVÉ STRUKTURY S OBYVATELSTVEM ČR



¹Stavová data MV ČR k 1. 4. 2023, ČSÚ 2021

PODÍL DRŽITELŮ DOČASNÉ OCHRANY NA POČTU OBYVATEL V KRAJÍCH²



²Stavová data MV ČR k 1. 4. 2023, ČSÚ 2021



-1/3



Z celkem 504 107 vydaných dočasných ochrany došlo k zániku více než jedné třetiny z nich. Ve většině případů šlo o osoby, které se vrátily zpět na Ukrajinu.



V 5 % případů byla dočasná ochrana ukončena na vlastní žádost a v 1,5 % případů z důvodu odchodu dané osoby do jiného státu EU.

TOP 5 OKRESŮ S NEJVYŠŠÍM PODÍLEM DRŽITELŮ DOČASNÉ OCHRANY NA POČTU OBYVATEL

8,2 % Tachov
7,2 % Plzeň-město
6,7 % Cheb
6,1 % Praha
5,5 % Karlovy Vary



Obec PÍSTINA na Jindřichohradecku byla obcí s nejvyšším podílem držitelů dočasné ochrany v celé ČR.

Dalších 125 obcí má vyšší než 10% podíl držitelů dočasné ochrany na počtu obyvatel.

POČET DRŽITELŮ DOČASNÉ OCHRANY V KRAJÍCH³

KRAJ	POČET
Hlavní město Praha	79 080 (24 %)
Středočeský kraj	44 445 (14 %)
Jihomoravský kraj	32 612 (10 %)
Plzeňský kraj	27 259 (8 %)
Moravskoslezský kraj	18 953 (6 %)
Ústecký kraj	17 021 (5 %)
Jihočeský kraj	16 301 (5 %)
Pardubický kraj	15 201 (5 %)
Královéhradecký kraj	14 251 (4 %)
Liberecký kraj	13 834 (4 %)
Karlovarský kraj	12 690 (4 %)
Kraj Vysočina	12 530 (4 %)
Olomoucký kraj	10 443 (3 %)
Zlínský kraj	9 996 (3 %)
(neuveďeno)	1 126

³MV ČR k 1. 4. 2023

CO JE DOČASNÁ OCHRANA?

Dočasná ochrana je nástroj Evropské unie a je upraven směrnici Rady o dočasné ochraně 2001/55/ES. Jedná se o krizový mechanismus EU, který se aktivuje za výjimečných okolností v případě hromadného přílivu osob s cílem poskytnout jim kolektivní ochranu a zmírnit tlak na vnitrostátní azylové systémy zemí EU. Rada EU jej aktivovala zatím pouze jednou, a to právě v důsledku ruské invaze na Ukrajinu 24. února 2022, kdy došlo k velké migrační vlně osob prchajících před válkou. Jednou z hlavních cílových destinací válečných uprchlíků se stala Česká republika.

Osoby s udělenou dočasnou ochranou v ČR mají přístup k veřejnému zdravotnímu pojištění po dobu 150 dnů, přístup ke vzdělávání, volný přístup na trh práce a nárok na další asistenci, například při ubytování.



ČLÁNEK 1 SMĚRNICE RADY 2001/55/ES

„Účelem této směrnice je stanovit minimální normy pro poskytování dočasné ochrany v případě hromadného přílivu vysídlených osob ze třetích zemí, které se nemohou vrátit do země původu, a přispět k rovnováze mezi členskými státy při vynakládání úsilí v souvislosti s přijetím těchto osob a s následky z toho plynoucími.“

PRODLUŽOVÁNÍ DOČASNÉ OCHRANY

Všichni držitelé dočasné ochrany, kteří měli zájem nadále pobývat v ČR, se museli do 31. března 2023 elektronicky zaregistrovat. Tato registrace garantuje prodloužení dočasné ochrany do 30. září 2023. Elektronickou registrací byl přidělen termín k osobní návštěvě pracoviště Ministerstva vnitra, při níž dojde k vylepení tzv. vízového štítku.

Pokud se uprchlíci nezaregistrovali do 31. března, dočasná ochrana jim zanikla. V takovém případě zůstává možnost se opětovně registrovat, pakliže daná osoba nadále splňuje všechny náležitosti k udělení dočasné ochrany.

NOUZOVÝ STAV 4. BŘEZEN 2022

Rada EU v reakci na hromadný příliv vysídlených osob z Ukrajiny aktivovala směrnici o dočasné ochraně. Vláda ČR z důvodu zvládnutí migrační vlny vyhlásila nouzový stav.

LEX UKRAJINA I 21. BŘEZEN 2022

V návaznosti na aktivaci směrnice Rady EU přijal Parlament ČR zákon č. 65/2022 Sb., o některých opatřeních v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace.

LEX UKRAJINA II 27. ČERVEN 2022

Došlo k první novelizaci, kdy vešel v platnost zákon č. 175/2022 Sb., jenž rozšířil důvody pro nepřijatelnost žádosti o dočasnou ochranu.

LEX UKRAJINA III 30. ČERVEN 2022

Druhá novelizace řešila systém ubytování uprchlíků prostřednictvím krajských a státních ubytovacích kapacit. Zákon č. 198/2022 Sb. tak definitivně umožnil ukončení nouzového stavu.

LEX UKRAJINA IV 24. LEDEN 2023

Vstoupila v platnost další novelizace v podobě zákona č. 20/2023 Sb. Jejím účelem bylo řešení otázky prodloužení dočasné ochrany o rok do 31. března 2024.

LEX UKRAJINA V 1. DUBEN 2023

Zatím poslední novelizace řeší nastavení sociálních dávek a nouzového ubytování. Dosavadní krajská asistenční střediska KACPU přechází pod správu Ministerstva vnitra. Změna v systému sociálních dávek vejde v účinnost 1. července.



Ilustrace viz Ministerstvo vnitra ČR.

Aktuální zprávy o migraci v rámci ČR

Ministerstvo vnitra vydává pravidelně čtvrtletní zprávu o situaci v oblasti migrace v ČR a na migračních trasách do EU, nově i se statistickou přílohu. Zpráva obsahuje statistiky cizinců legálně pobývajících v ČR, data týkající se mezinárodní ochrany a informace o počtech osob migrujících v rámci tří hlavních migračních tras do EU - východní, centrální a západní středomořské trasy [Čtvrtletní zpráva o migraci za II. čtvrtletí 2023 - Ministerstvo vnitra České republiky \(mvcr.cz\)](#), cit. 30. 8. 2023).

Čtvrtletní zpráva o migraci za II. čtvrtletí 2023

K 30. červnu 2023 bylo na území ČR registrováno celkem 1 036 798 osob cizí státní příslušnosti, z toho 344 398 na základě oprávnění k přechodnému pobytu, 342 186 na základě oprávnění k trvalému pobytu a 350 214 na základě (aktivní) registrace dočasné ochrany. Ke konci druhého čtvrtletí roku 2023 bylo v České republice od začátku konfliktu na Ukrajině (24. 2. 2022) vydáno celkem 537 350 dočasných ochrany. O mezinárodní ochranu v České republice požádalo v roce 2023 (k 30. červnu) celkem 708 osob.

V rámci hlavních středomořských migračních tras byl ve druhém čtvrtletí roku 2023 zaznamenán 43% nárůst nelegální migrace do zemí EU oproti prvnímu čtvrtletí tohoto roku, přičemž v porovnání se stejným obdobím loňského roku se jedná o 70% nárůst. V rámci západní balkánské migrační trasy zůstává v tomto roce nadprůměrně vytížená hranice EU mezi Chorvatskem a Bosnou a Hercegovinou. Naopak na maďarsko-srbské hranici je oproti loňskému roku evidován pokles příchozích.

K 30. červnu 2023 bylo na území ČR registrováno celkem 1 036 798 osob cizí státní příslušnosti, z toho 344 398 na základě oprávnění k přechodnému pobytu a 342 186 na základě oprávnění k trvalému pobytu a 350 214 na základě registrace dočasné ochrany. Za výrazným nárůstem počtu cizinců na území ČR stojí zejména vydávání dočasné ochrany státním příslušníkům Ukrajiny, kteří prchají před válkou ve své zemi. Mezi cizinci pobývajícími legálně na území ČR převažují občané třetích zemí (808 474 osob, tj. 78 %) nad občany členských států EU, EHP a Švýcarska (228 324 osob, tj. 22 %).

Top státní příslušnosti (legální migrace)

<i>Státní příslušnost</i>	<i>Počet</i>	<i>tj. %</i>
Ukrajina	551 113	53 %
Slovensko	118 130	11 %
Vietnam	67 047	6 %

Rusko	42 505	4 %
Rumunsko	20 203	2 %
Polsko	17 802	2 %
Bulharsko	17 769	2 %
Německo	13 183	1 %
Mongolsko	12 395	1 %
Maďarsko	10 880	1 %

zdroj: OAMP, MV

MEZINÁRODNÍ OCHRANA

V období od 1. ledna do 30. června 2023 bylo v České republice evidováno celkem 708 žádostí o mezinárodní ochranu. Nejvíce žádostí o mezinárodní ochranu v tomto období podali státní příslušníci Turecka, a to konkrétně 78 žádostí. Dalšími v pořadí byli žadatelé z následujících států: Uzbekistán (74), Vietnam (74) a Ukrajiny (73).

DOČASNÁ OCHRANA

Za výrazným nárůstem počtu cizinců na území ČR stojí zejména vydávání dočasné ochrany těm, kteří přicházejí z důvodu ruské vojenské agrese na Ukrajině. K 30. 6. 2023 bylo v České republice evidováno celkem 349 140 aktivních registrací dočasných ochran. Celkově vydaných dočasných ochran bylo za období od začátku konfliktu (24. 2. 2022) do 2. 7. 2023 celkem 537 350.



SHRNUTÍ KAPITOLY

Někteří autoři²³² dlouhodobě upozorňují na problematické chápání edukace v multikulturálních souvislostech v konceptech klasického multikulturalismu, který předpokládá objektivní a neměnné hranice mezi skupinami, tedy zdůrazňuje dichotomii skupin „my“ versus „oni“. Taková multikulturální výchova spíše podporuje stereotypní a předsudečné myšlení a xenofobní až diskriminační chování. Tradiční pojetí multikulturalismu však nereflektovaně převzali jak autoři rámcových vzdělávacích programů, tak mnozí akademici a skrze jejich příručky²³³ také široká pedagogická veřejnost. Pedagogika jako obor zastřešující pregraduální i postgraduální přípravu pedagogů odmítá v mnoha ohledech interdisciplinární přístup a nepracuje s nejnovějšími poznatky příbuzných oborů, zejména věd o člověku. A profesně jsou to právě pedagogové, kteří multikulturální kompetence v přípravě budoucích učitelů, mají často na starost. Narážíme tak na to, že se skrze pedagogický proces stále reprodukuje např. typologie lidských ras a předpoklad jejich odlišných psychických a intelektových vlastností, tedy tvrzení, jež bylo v antropologii platné na přelomu 19. a 20. století, v současnosti však vědecky překonané.²³⁴ Tak se v *Základech sociální pedagogiky* např. dočteme o „antropologickém“ přístupu k lidské různorodosti, jímž je však míněn přístup antroporasový.²³⁵ Při rozvíjení multikulturálních kompetencí 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 konceptu má být úsilí o rozvoj našeho empatického a tolerantního smýšlení. V důsledku toho je dle našeho názoru možné předcházet xenofobnímu způsobu uvažování a naopak podporovat chápání každého člověka jako jedinečné a důstojné bytosti.²³⁶

Je za sociálně-ekonomicky znevýhodněné postavení členů minorit ve vzdělávání i na trhu práce zodpovědná společnost nebo minority sami o sobě? Obviňování obětí či jejich rodin ze zodpovědnosti za situaci, v níž se ocitli, se však nevyhýbá ani praxi sociálního pracovníka. Je součástí tzv. institucionálního rasismu, který je možná méně zjevný, avšak o to více nebezpečný. „Romství“ je českou veřejností povětšinou chápáno jako něco neměnného, pevně určeného a jasně vymežitelného, na základě vnějších fyzických znaků, např. barvy kůže a současně spjata s odpovídající sadou vlastností. Pokud někdo, komu připisujeme status Roma, takto chápanému „romství“ neodpovídá, nespěje to obvykle k novému znovu-promyšlení toho, kdo je opravdu Romem, ale k tomu, že je daný jedinec označen za „výjimku potvrzující pravidlo“. Mezi odborníky na romskou problematiku je obecně vni-

²³² MORVAYOVÁ, P., MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež*. Praha: Člověk v tísní, 2009, s. 6; HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. a kol. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005, s. 10; TESAŘ, F. *Etnické konflikty*. Praha: Portál, 2007, s. 92.

²³³ Např. PRŮCHA, J. *Multikulturální výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2011, s. 38.

²³⁴ Srov. LÉVI-STRAUSS, C. *Rasa a dějiny*. Brno: Atlantis, 1999; LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum, 2012; ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturálních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007; MOLNAR, S. *Human Variation: Races, Types, and Ethnic Groups*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006.

²³⁵ KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008.

²³⁶ PREISOVÁ KREJČÍ, A. *Za hranice multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016.

máno jako klíčový problém romské integrace vzdělávání. V důsledku slabé integrace romských žáků do běžné třídy, neboť tato je nastavena pro děti z „průměrné české rodiny“, mají romští žáci přístup ke vzdělání a případný úspěch ve vzdělávacím procesu značně ztížený. Vysvětlení nastiňuje jejich kulturní kapitál. „Postoje rodičů výrazně ovlivňují postoje dětí k otázce vzdělávání a jejich vzdělanostních drah“²³⁷ a jejich školní úspěch je přímo odvislý od dosaženého vzdělání rodičů a úrovně bydlení. Tak dochází také u nás k etnizaci školství, která vede k prohlubování a upevňování sociální exkluze. Samotná sociální exkluze pak bývá rovněž směřována s etnicitou. Etnizace chudoby a sociálního vyloučení ve smyslu ‚romské mentality‘ tak není jen produktem stereotypů a předsudků, ale sama je také produkuje a vede k nevhodným opatřením a řešením problémů.

Také v českém kulturním okruhu se již objevují příklady dvojí identity u lidí pocházejících z odlišného kulturního prostředí. Schopnost efektivně fungovat ve dvou různých kulturách nazýváme bikulturalismem.

Rasismus je pak nutno brát v potaz jakožto sociální konstrukt a ovlivňuje dnes a denně život příslušníků utlačovaných skupin.

Uprchlíci z Ukrajiny napadené Ruskem si budou možná moci prodloužit dočasnou ochranu v Česku o další rok, a to do konce března 2025. Postup popisuje novela zákona zvaného lex Ukrajina (červenec 2023). Dočasná ochrana umožňuje běžencům přístup k veřejnému zdravotnímu pojištění, vzdělání či na trh práce. Dosavadní průběh válečného konfliktu nenavzdává tomu, že by se uprchlíci v blízké době mohli vrátit domů. V unijních pracovních skupinách panuje podle materiálu ministerstva vnitra nad prodloužením dočasné ochrany až do března 2025 shoda. Na politické úrovni by mělo být o prodloužení rozhodnuto na úrovni Evropské unie do konce října. „S ohledem na časový rámec však není možné s legislativním procesem čekat až na oficiální rozhodnutí Rady Evropské unie,“ zdůvodňují autoři novely její načasování. Dočasnou ochranu nyní dokládá takzvaný vízový štítek v dokladech uprchlíků s dobou platnosti do 31. března 2024. Česká republika udělila dočasnou ochranu zhruba půl milionu uprchlíků z Ukrajiny, zhruba třetina se jich vrátila zpět. K letošnímu 18. červnu dostalo vízum k ochraně 344.800 lidí z Ukrajiny, většinou ženy a děti. Podle dřívějších informací tvoří zhruba třetinu uprchlíků děti a mladí do 18 let, z dospělých jsou více než dvě třetiny ženy. Přesný počet ukrajinských běženců pobývajících aktuálně v ČR není známý. Česká republika přijala ze všech zemí střední a východní Evropy v přepočtu na obyvatele nejvíce uprchlíků z válkou zasažené Ukrajiny. V absolutních číslech je ČR třetí za Polskem a Německem. V současnosti je v Česku zaměstnáno 903 983 cizinců, tvoří tak více než 17% našich pracujících obyvatel. Z tohoto počtu je zaměstnáno z Ukrajiny 300889 osob, jedná se o oficiální statistické údaje z ČSÚ k závěru roku 2022. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy uskutečňuje pravidelné šetření o počtu žáků – uprchlíků z Ukrajiny, aktuálně k 31. březnu 2023 je evidováno na školách všech typů celkem 51 281 dětí a žáků - uprchlíků z Ukrajiny.

²³⁷ KALEJA, M. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015, s. 11.



OTÁZKY

1. Co znamená „sociální exkluze“? Přelož termín do češtiny.

- a) **vyloučení ze společnosti**
- b) přijetí do společnosti

2. Je pravda, že naše identita je stálá a neměnná?

- a) ano
- b) **ne**

3. Přisuzování vlastností (většinou negativních) lidem dopředu, aniž bychom je znali, nazýváme:

- a) rasismus
- b) xenofobie
- c) stereotyp
- d) **předsudek**

4. Jak označujeme schopnost jedinců nebo skupin efektivně fungovat ve dvou kulturách současně?

- a) **bikulturalismus**
- b) multikulturalismus
- c) etnocentrismus
- d) sociální exkluze

5. Co je stereotyp?

- a) **jednotvárný, ustálený, navyklý vzorec chování a myšlení**
- b) předsudek

6. Identita je:

- a) vrozená
- b) neměnná
- c) **dynamická**
- d) homogenní

ODPOVĚDI



Odpovědi, které jsou správné, jsou vyznačeny červeně.

KORESPONDENČNÍ ÚKOL



Ne všechny vietnamské děti přebraly po rodičích večerky. Vyhledejte z různých zdrojů na internetu příběh paní Do Thu Trang. Zjistěte o paní Do Thu Trang dostupné informace, v čem neodpovídá stereotypům o Vietnamcích u nás? (Např. <https://www.youtube.com/watch?v=G3Czhh2t0WU>) Paní Do Thu Trang se považuje za zástupkyni tzv. *banánové generace*. Popište význam tohoto termínu. A najděte pomocí dokumentárních sérií v pořadu **Babylón České televize** další příklady/příběhy bikulturně žijících jedinců či rodin (viz <https://www.ceskatelevize.cz/porady/1131721572-babylon/>).

ZDROJE



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

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

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

COHN, W. *Cikáni*. Praha: SLON, 2009.

Český statistický úřad. (2023). *Cizinci: Zaměstnanost* [online]. 31. 12. 2022 [cit. 2023-30-308]. Dostupné z: [Cizinci: Zaměstnanost | ČSÚ \(czso.cz\)](https://www.czso.cz/).

DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Mulicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010.

ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007.

ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012.

GULOVÁ, L., a kol. *Aktivizace sociálně znevýhodněných skupin v pedagogické praxi a výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2012.

HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. a kol. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005.

HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.). „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006.

JAKOUBEK, M. Přemýšlení (rethinking) „Romů“ aneb „Chudoba Romů“ má povahu Janusovy tváře. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.). „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006.

JAKOUBEK, M. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu: tractatus culturo(mo)logicus*. Praha: BMSS-Start, 2004.

JANÁK, D., STANOEV, M., a kol. *Rozšířit řečistě hlavního vzdělávacího proudu. Sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému v Krnově a v Sokolově*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015.

KALEJA, M. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015.

KOTTAK, C. P. *Anthropology: An Appreciating Human Diversity*. New York: McGraw-Hill, 2011.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008.

LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum, 2012.

LÉVI-STRAUSS, C. *Rasa a dějiny*. Brno: Atlantis, 1999.

MANNING, M. L., BARUTH, L. G. *Multicultural Education of Children and Adolescents*. Boston: Pearson, 2009.

MARUŠIAKOVÁ, E. Romské skupiny ve střední a jihovýchodní Evropě. In Kolektiv autorů. *Romové – tradice a současnost*. Brno: Moravské zemské muzeum, 1999.

MAY, S., SLEETER, C. E. *Critical Multiculturalism*. New York: Routledge, 2010.

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

MOLNAR, S. *Human Variation: Races, Types, and Ethnic Groups*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006.

MORAVEC, Š. Nástin problematiky sociálního vyloučení romských populací. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.). „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006.

- MOREE, D. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015.
- MORVAYOVÁ, P., MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež*. Praha: Člověk v tísni, 2009.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého, 2014.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Za hranice multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A., JUÁREZ TOLEDO, R., a kol. *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A., ŠOTOLA, J. (eds.). *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2011.
- RADOSTNÝ, L., RŮŽIČKA, M. Masokombinát Kladno: výzkumná zpráva. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.). „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2006.
- RATTANSI, A. *Racism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- 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.
- SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009.
- SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009.
- STROBACHOVÁ, B. MCA: Fenomenologický pohled na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. In GULOVÁ, L., ŠÍP, R. (eds.). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013.
- TESAŘ, F. *Etické konflikty*. Praha: Portál, 2007.
- Vláda ČR. *Rada vlády pro národnostní menšiny* [online]. 2009–2020 [cit. 2020-09-04]. Dostupné z: www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=1428.
- Vláda ČR. (2022). *Zpráva o situaci národnostních menšin v České republice za rok 2021* [online]. Praha: Úřad vlády ČR, 5. 12. 2022 [cit. 2023-30-08]. Dostupné z: [Zprava-o-situaci-narodnostnich-mensin-za-rok-2021.pdf \(vlada.cz\)](https://www.vlada.cz/assets/uvlada/2022/12/05/zprava-o-situaci-narodnostnich-mensin-za-rok-2021.pdf) ISBN 978-80-7440-300-2.

Vláda ČR. *Čtvrtletní zpráva o migraci za II. čtvrtletí 2023* [online]. Praha: Ministerstvo vnitra ČR [cit. 2023-30-08]. Dostupné z: [Čtvrtletní zpráva o migraci za II. čtvrtletí 2023 - Ministerstvo vnitra České republiky \(mvcr.cz\)](#)

Vláda ČR. *Počty ukrajinských dětí ve školách se oproti září téměř nezměnily* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR [cit. 2023-30-08]. Dostupné z: [Počty ukrajinských dětí ve školách se oproti září téměř nezměnily, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)

Zákon č. 65/2022 Sb. o některých opatřeních v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace. In: *Sbírka zákonů* [online]. 17. 3. 2022 [cit. 2020-30-08].

Zákon č. 66/2022 Sb. o opatřeních v oblasti zaměstnanosti a oblasti sociálního zabezpečení v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace. In: *Sbírka zákonů* [online]. 17. 3. 2022 [cit. 2020-30-08].

Zákon č. 67/2022 Sb. o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace. In: *Sbírka zákonů* [online]. 17. 3. 2022 [cit. 2020-30-08].

LITERATURA

- BANKS, J. A., BANKS, C. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010.
- BARŠA, P. *Národní stát a etnický konflikt. Politologická perspektiva*. Brno: CDK, 1999.
- BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: CDK, 2003.
- BARŠA, P. Konstruktivismus a politika identity. *AntropoWEBZIN* [online]. 1-2/2006 [cit. 2014-01-15]. Dostupné na www: <<http://antropologie.zcu.cz/konstruktivismus-a-politika-identity>>.
- 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.
- BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2011.
- Code of Ethics of the American Anthropological Association* [online]. 2/2009 [cit. 2014-01-15]. Dostupné na www: <<http://www.aaanet.org/issues/policy-advocacy/upload/AAA-Ethics-Code-2009.pdf>>.
- COHN, W. *Cikáni*. Praha: SLON, 2009.
- CICHÁ, M. Multikulturalismus z pohledu filosofie, antropologie a pedagogiky (očekávání a realita). In *Výchova, škola, společnost – minulost' a současnost'*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007.
- Český statistický úřad. *Cizinci: Počet cizinců* [online]. 29. 6. 2020 [cit. 2020-08-20]. Dostupné z: www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu.
- Český statistický úřad. *Národnostní struktura obyvatel* [online]. 30. 6. 2014 [cit. 2020-10-31]. Dostupné z: www.czso.cz/documents/10180/20551765/170223-14.pdf.
- DOMNWACHUKWU, C. S. *An Introduction to Mulicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010.
- ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007.
- ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012.
- ERIKSEN, T. H. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál, 2008.

Etický kodex společnosti sociálních pracovníků ČR [online]. 2006 [cit. 2013-10-18]. Dostupné na www: <http://socialnipracovnici.cz/public/upload/image/eticky_kodex_sspr.pdf>.

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.

GULOVÁ, L., a kol. *Aktivizace sociálně znevýhodněných skupin v pedagogické praxi a výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2012.

GELLNER, E. *Nacionalismus*. Brno: CDK, 2003.

HIRT, T., JAKOUBEK, M. *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2004.

HIRT, T. Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu. In ROSŮLEK, P. a kol. *Politická filozofie: Aktuální problémy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007.

HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. a kol. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005.

HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.). „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006.

HORNÁ, L. Etika v sociálnej práci s rómskou komunitou. 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.

HUNTINGTON, S. P. *Střet civilizací. Boj kultur a proměna světového řádu*. Praha: Rybka Publishers, 2001.

JAKOUBEK, M., BUDILOVÁ, L. Mandel poznámek k současnému stavu výzkumu Cigánů/Romů v ČR. *Biograf*, XLV/2008.

JAKOUBEK, M. Přemýšlení (rethinking) „Romů“ aneb „Chudoba Romů“ má povahu Janusovy tváře. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.). „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006.

JAKOUBEK, M. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu: tractatus culturo(mo)logicus*. Praha: BMSS-Start, 2004.

JANÁK, D., STANOEV, M., a kol. *Rozšířit řečistě hlavního vzdělávacího proudu. Sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému v Krnově a v Sokolově*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015.

JIRIČKA, J., ŽILKOVÁ, M. Česko má nové oficiální národnostní menšiny. Vietnamce a Bělorusy. In: *iDnes.cz* [online]. 3. 7. 2013 [cit. 2020-08-31]. Dostupné z: www.idnes.cz/zpravy/domaci/vietnamci-oficialni-narodnostni-mensinou.A130703_133019_domaci_jj.

KALEJA, M. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015.

KOTTAK, C. P. *Anthropology: An Appreciating Human Diversity*. New York: McGraw-Hill, 2011.

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

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008.

KROEBER, A. L. – KLUCKHOHN, C. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge: The Museum, 1952.

KROEBER, A. L. – KLUCKHOHN, C. *Kritický nástin systémů a definic kultury*. Brno: Zdravotně sociální fakulta Ostravské univerzity, 1969.

LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum, 2012.

LÉVI-STRAUSS, C. *Rasa a dějiny*. Brno: Atlantis, 1999.

MANNING, M. L., BARUTH, L. G. *Multicultural Education of Children and Adolescents*. Boston: Pearson, 2009.

MARUŠIAKOVÁ, E. Romské skupiny ve střední a jihovýchodní Evropě. In Kolektiv autorů. *Romové – tradice a současnost*. Brno: Moravské zemské muzeum, 1999.

MAY, S., SLEETER, C. E. *Critical Multiculturalism*. New York: Routledge, 2010.

MALINA, J. *Antropologický slovník*. [online] 2009. [cit. 2012-10-12]. Pojem „socializace“. Dostupné na www: <<http://is.muni.cz/do/1431/UAntrBiol/el/antropos/slovník.html>>.

MALINA, J. *Antropologický slovník*. [online] 2009. [cit. 2012-10-12]. Pojem „enkulturační“. Dostupné na www: <<http://is.muni.cz/do/1431/UAntrBiol/el/antropos/slovník.html>>.

MALINA, J. *Antropologický slovník*. [online] 2009. [cit. 2012-10-12]. Pojem „akulturační“. Dostupné na www: <<http://is.muni.cz/do/1431/UAntrBiol/el/antropos/slovník.html>>.

MOLNAR, S. *Human Variation: Races, Types, and Ethnic Groups*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006.

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

MOLNAR, S. *Human Variation: Races, Types, and Ethnic Groups*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006.

MORAVEC, Š. Nástin problematiky sociálního vyloučení romských populací. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.). „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006.

MORAVCOVÁ, B. *Reflexe multikulturalismu ve sdílených hodnotách učitelů a žáků*. Diplomová práce. Olomouc, Univerzita Palackého, 2016.

MOREE, D. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015.

MOREE, D., a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008.

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*. Praha: Člověk v tísni, 2009.

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. *Metodický portál RVP.CZ* [online].

MŠMT [cit. 30. 11. 2021]. Dostupné z: www.rvp.cz.

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.

PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého, 2014.

PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Za hranice multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016.

PREISSOVÁ KREJČÍ, A., JUÁREZ TOLEDO, R., a kol. *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013.

PREISSOVÁ KREJČÍ, A., ŠOTOLA, J. (eds.). *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012.

- PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Menšinové skupiny: práce s klienty z různých socio-kulturních skupin*. Distanční studijní text. Opava, 2020.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2011.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.
- RADOSTNÝ, L., RŮŽIČKA, M. Masokombinát Kladno: výzkumná zpráva. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.). „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2006.
- RATTANSI, A. *Racism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- RUSNÁKOVÁ, J., ŠRAMKOVÁ, M. Etika v práci sociálního pracovníka v rómskej 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.
- SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009.
- SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009.
- STEINBERG, S. R. *Diversity and Multiculturalism: A Reader*. New York: Peter Lang, 2009.
- STROBACHOVÁ, B. MCA: Fenomenologický pohled na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. In GULOVÁ, L., ŠÍP, R. (eds.). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013.
- TESAŘ, F. *Etnické konflikty*. Praha: Portál, 2007.
- Vláda ČR. *Rada vlády pro národnostní menšiny* [online]. 2009–2020 [cit. 2020-09-04]. Dostupné z: www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=1428.
- Vláda ČR. *Rada vlády pro záležitosti romské menšiny* [online]. 2009–2020 [cit. 2020-09-04]. Dostupné z: www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/zalezitosti-romske-komunity/uvod-5779.
- Vláda ČR. (2022). *Zpráva o situaci národnostních menšin v České republice za rok 2021* [online]. Praha: Úřad vlády ČR, 5. 12. 2022 [cit. 2023-30-08]. Dostupné z: [Zprava-o-situaci-narodnostnich-mensin-za-rok-2021.pdf \(vlada.cz\)](https://www.vlada.cz/assets/uvlada/2022/12/05/zprava-o-situaci-narodnostnich-mensin-za-rok-2021.pdf) ISBN 978-80-7440-300-2.
- Vláda ČR. *Čtvrtletní zpráva o migraci za II. čtvrtletí 2023* [online]. Praha: Ministerstvo vnitra ČR [cit. 2023-30-08]. Dostupné z: [Čtvrtletní zpráva o migraci za II. čtvrtletí 2023 - Ministerstvo vnitra České republiky \(mvcr.cz\)](https://www.mvcr.cz/cz/aktuality/2023/08/08/ctvrtletni-zprava-o-migraci-za-ii-ctvrtleti-2023)

Vláda ČR. *Počty ukrajinských dětí ve školách se oproti září téměř nezměnily* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR [cit. 2023-30-08]. Dostupné z: [Počty ukrajinských dětí ve školách se oproti září téměř nezměnily, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](https://www.msmt.cz/pocty-ukrajinskych-deti-ve-skolach-se-oproti-zari-temer-nezmenily)

Zákon č. 65/2022 Sb. o některých opatřeních v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace. In: *Sbírka zákonů* [online]. 17. 3. 2022 [cit. 2020-30-08].

Zákon č. 66/2022 Sb. o opatřeních v oblasti zaměstnanosti a oblasti sociálního zabezpečení v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace. In: *Sbírka zákonů* [online]. 17. 3. 2022 [cit. 2020-30-08].

Zákon č. 67/2022 Sb. o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace. In: *Sbírka zákonů* [online]. 17. 3. 2022 [cit. 2020-30-08].

SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY

V tomto studijním textu jsme se společně zamysleli nad řadou společenských problémů, které se pojí s multikulturním rozvojem nejen naší společnosti.

Věnovali jsme se především konceptům multikulturalismu, jeho aplikaci do edukačního procesu a v praxi pomáhajících profesí. Vysvětlili jsme si pojetí lidské diverzity, identity a také kultury. Dotkli jsme se problematičtějšího postavení menšin ve společnosti, rasismu, etnopolitiky, migrace i sociální exkluze a řady dalších.























Studijní text, který právě dočítáte navazoval a doplňoval studijní texty od téže autorky, s nimiž jste se v průběhu studia, bakalářského studia, měli možnost seznámit, a to především na distanční studijní text: **Menšinové skupiny** (Opava 2020) a dále na distanční studijní text: **Multikulturní výchova** (Opava 2021). Předpokládáme, že jste část informací v těchto studijních textech již dříve absorbovali a nyní jste si je nejen rekapitulovali, ale předně rozšířili a sice na úrovni teoretické i s důrazem na praktické řešení problémů.

Obdobně jako v předcházejících textech se přikláníme k názoru, že kdykoli **sociální pracovník přijme klientovu odlišnou etnicitu, vzniká zde riziko, že se současně otevře stereotypům a předsudkům (svým i cizím) s ní souvisejícím**. Náš výklad by nebyl přesvědčivý, kdybychom se nezabývali také problematikou soužití s Romy, které mnoho z nás považuje za příklad nepřizpůsobivé skupiny obyvatel. Na jednu stranu nelze popřít, že se jedná o poměrně časté klienty pomáhajících profesí, na druhou stranu se domníváme a výše jsme zdůvodnili, že rovného přijímání nejen romských klientů je možné dosáhnout za předpokladu rozvíjení schopnosti respektovat každého člověka jako jedinečnou a důstojnou lidskou bytost bez rozdílů.

Spolu s Rusnákovou a Šramkovou (2013) považujeme „boj“ proti stereotypům, předsudkům a diskriminaci za součást profesní přípravy i praxe pomáhajících profesí, sociálních pracovníků zvláště. Jen pokud budeme se svými stereotypy a předsudky kriticky pracovat, můžeme mnohé z nich přehodnotit. Inspirováni těmito myšlenkami se přikláníme k názoru, že **etnicita má mít pro pracovníky pomáhajících profesí význam jen tehdy, pokud jí význam připisuje klient sám**.

Přejeme čtenářům studijního textu celoživotní rozvoj multikulturních kompetencí a jejich šťastné využití v praxi.

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: **kompetencí**

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

Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě
Fakulta veřejných politik v Opavě

Určeno: studentům SU FVP Opava

Počet stran: 102

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.