



než začneme s multikulturní výchovou

**OD SKUPINOVÝCH KONCEPTŮ
K OSOBNOSTNÍMU PŘÍSTUPU**



NEŽ ZAČNEME S MULTIKULTURNÍ VÝCHOVOU
OD SKUPINOVÝCH KONCEPTŮ K OSOBNOSTNÍMU PŘÍSTUPU

Editor: Iva Janská

Obsahová koncepce: Markéta Hajská a Tomáš Nikolai

Autoři:

Dana Moree (*Učitel a multikulturní výchova, Jak na to..., Než začneme...*)

Kolektiv autorů Varianty:

Tomáš Habart a Markéta Hajská (*Multikulturní výchova ve vzdělávacím systému ČR*)

Eva Látalová (*Multikulturní výchova – historie a současnost*),

Tomáš Nikolai (*Slovo úvodem, Poznámky k terminologii, Na závěr...*)

Spoluautoři:

Eva Janebová, Pavel Košák, Petra Morvayová

Grafická úprava: Pavel Strnad

Jazykové korektury: Kateřina Horváthová

Fotografie: Iva Zímová

Dana Moree & Varianty

© Člověk v tísni, o. p. s., Praha 2008 (program Varianty)

Sokolská 18, 120 00 Praha 2

www.varianty.cz

ISBN 978-80-86961-61-3

než začneme s multikulturní výchovou

OD SKUPINOVÝCH KONCEPTŮ
K OSOBNOSTNÍMU PŘÍSTUPU

**Projekt byl financován za podpory Evropské komise v rámci Evropského roku
mezikulturního dialogu a za podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR.**

Tato publikace vyjadřuje pouze názory jejích autorů a Evropská komise není zodpovědná
za jakékoliv použití informací, které jsou v ní obsaženy.



ČLOVĚK V TÍSNI, O. P. S

9 SLOVO ÚVODEM

11 POZNÁMKY K POUŽITÉ TERMINOLOGII

14 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V TEORII

16 Multikulturní výchova – historie a současnost

16 Teoretická východiska multikulturní výchovy

16 Multikulturalismus a jeho směry

18 *Pluralistický multikulturalismus*

19 *Liberální multikulturalismus*

19 *Kritický multikulturalismus*

20 Kritická teorie rasy a „barvoslepý přístup“

22 Vývoj multikulturní výchovy

22 Multikulturní výchova v globalizovaném světě

23 Možné přístupy k multikulturní výchově

23 *Kulturně-standardní přístup*

26 *Transkulturní přístup*

29 Identita v pojetí multikulturní výchovy

31 Shrnutí

33 Multikulturní výchova ve vzdělávacím systému ČR

34 Nový školský zákon a zahájení reformy

36 Změny v oblasti vzdělávacího kurikula

37 *Rámcové vzdělávací programy*

38 Současné pojetí multikulturní výchovy v ČR

42 Skupinový versus individuální přístup

47 Shrnutí

48 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE VZDĚLÁVACÍ PRAXI

50 Učitel a multikulturní výchova

51 Identita

54 Interkulturní senzitivita

56 Historická generace/formativní zkušenost

58 *Poválečná generace*

60 *Generace pražského jara*

61 *Normalizační generace*

63 *Generace sametové revoluce*

64 *Transformační generace*

66 Co s teorií historických generací?

67 Shrnutí

68 Jak na to...

69 Pedagog a jeho škola

71 Školní politika a podpora multikult. výchovy na úrovni vedení školy

73 Zaměstnanci školy: postoje, vnímání, chování

75 Účast na životě místní komunity a partneři školy

77 Formalizované kurikulum

77 Školní kultura a skryté kurikulum

78 *Učitel*

80 *Složení třídy, žákovského kolektivu*

81 *Obsah a témata*

81 *Metody*

82 *Interakce*

83 *Jazyk*

85 *Hodnocení*

85 Shrnutí

86 Než začneme...

89 Krok 0: Než začnu plánovat

90 Krok 1: Co mě zajímá? Co mnou hýbe?

92 Krok 2: Čeho chci v hodině dosáhnout aneb o pedagogických cílech

93 *Kognitivní cíle*

93 *Afektivní cíle*

93 *Behaviorální cíle*

96 Krok 3: Jak se doberu cíle aneb o pedagogických metodách

100 Krok 4: Kontext aneb v jaké třídě učím?

102 Shrnutí

104 NA ZÁVĚR ...

106 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

slovo úvodem



Od vydání první příručky vzdělávacího programu *Varianty* nesoucí název *Interkulturní vzdělávání* uplynulo již více než sedm let. Během této doby se v České republice na poli multikulturní výchovy mnohé změnilo. Za nejvýznamnější změnu lze považovat především zavedení multikulturní výchovy (MKV) jako průřezového tématu do školních vzdělávacích programů. V situaci, kdy se multikulturní výchova stává (či by se měla stát) náplní práce každého pedagoga, vyvstávají pochopitelně čím dál více otázky, jak by mělo začlenění tohoto tématu do výuky vlastně vypadat. V pedagogickém prostředí (ani v prostředí jiných společenských oborů) dosud bohužel neproběhla potřebná diskuze nad přesnějším obsahem a formou multikulturní výchovy a zároveň chybí také dostatek teoretických zdrojů v českém jazyce. Nabídka doporučované literatury týkající se jednotlivých témat multikulturní výchovy či interkulturního vzdělávání je značně omezená, a ne všechny publikace, které jsou k dispozici, poskytují pedagogům potřebnou oporu při jejich další práci.

Vzdělávací program *Varianty* společnosti Člověk v tísni, v rámci něhož vznikla i tato publikace, se multikulturní výchovou (resp. interkulturním vzděláváním) zabývá již od roku 2001. Díky spolupráci s pedagogy působícími na všech vzdělávacích úrovních, jsme se v uplynulých letech měli možnost setkat s rozličnými způsoby využití jednotlivých multikulturních témat v pedagogické praxi. O to víc nás těší, že řada z nich byla realizována za pomoci materiálů, které pocházejí právě z dílny *Variant* – například s pomocí již zmiňované publikace *Interkulturní vzdělávání I a II*.

Z rozhovorů a setkání s učiteli zároveň vyplynulo, že ani kvalitní didaktické materiály, ani moderní pedagogické techniky nejsou stoprocentní zárukou zdárného zavedení multikulturní výchovy do českých škol. Úspěšnost jejich použití totiž významně souvisí s osobností konkrétního pedagoga – s jeho teoretickým (byť mnohdy nereflektovaným) zázemím, klimatem školy, na níž působí, a tříd, v nichž učí, a s dalšími aspekty pedagogické práce.

Nasbírané zkušenosti a poznatky nás inspirovaly k tomu, představit pedagogům takový přístup k výuce multikulturní výchovy, v němž centrální roli zaujímá právě učitel a jeho osobnost. V této publikaci bychom tedy současným i budoucím pedagogům chtěli nabídnout možné vodítko při konstruování jejich vlastního přístupu k realizaci multikulturní výchovy ve výuce.

Tato publikace se od většiny námi dosud vydaných materiálů liší, a to především tím, že čtenářům výjimečně nenabízí konkrétní didaktické techniky. Domníváme se totiž, že i přes zmiňovaný nedostatek odborné literatury týkající se témat MKV, mají pedagogové možnost vybrat si z existujících interaktivních metod, informačních materiálů a didakticky zpracovaných návodů konkrétních lekcí ty, které mohou vyhovovat jim i jejich studentům. Co však na poli odborné literatury opravdu chybí, jsou materiály, jež by pedagogům posloužily jako inspirace, kterak mohou při aplikaci multikulturních témat reflektovat vlastní zkušenosti, možnosti a limity a jakým způsobem mohou analyzovat prostředí, v němž mají být tato témata realizována.

Publikace je rozdělena do dvou tématických částí. V první – teoretické části – jsou stručně představeny myšlenkové zdroje multikulturní výchovy, především pak jednotlivé teorie multikulturalismu, s nimiž je výsledný koncept MKV často spojován. Na východiska multikulturní výchovy pak navazuje prezentace možných přístupů k výuce multikulturní výchovy, a to především přístupu **kulturně-standardního** (který dosud převažuje v České republice) a **přístupu transkulturního** (jež se v poslední době prosazuje v zahraničí, především v Německu).

Druhá kapitola teoretické části obsahuje stručné shrnutí dosavadního vývoje vzdělávacího systému v České republice, s důrazem na školskou reformu probíhající od roku 2005. Pozornost je v ní věnována především úloze rámcových vzdělávacích programů a multikulturní výchovy coby průřezového tématu. Součástí této kapitoly je i kritická analýza současného pojetí MKV v českém školství a identifikace rizik plynoucích z formulace jejich cílů i prostředků realizace, jež jsou obsažena v oficiálních dokumentech tvořících závazný obsah vzdělávacího kurikula.

V druhé – praktické části této publikace – představujeme pedagogům pohled na aplikaci témat multikulturní výchovy z pozice transkulturního přístupu k MKV, tedy přístupu založeném nikoliv na skupinovém, ale osobnostním pojetí pedagogiky. Praktická realizace multikulturní výchovy, jež je stěžejní částí této publikace, vychází ze zkušeností Dany Moree, která se transkulturním přístupem k multikulturní výchově dlouhodobě zabývá. Ve spolupráci s ní jsme se prostřednictvím této knihy rozhodli nabídnout pedagogům jednu z možných cest, jak se vyrovnat s požadavky na takovou podobu multikulturní výchovy, která přistupuje ke všem účastníkům jako k jedinečným osobnostem se svou vlastní historií. Pedagogy a další realizátory MKV bychom tímto rádi podnítili k hledání vlastního originálního a nestereotypizujícího způsobu při práci s multikulturní výchovou na školách. Pokud naše publikace dokáže být pro takové hledání inspirativní, pak bude naplněn její hlavní cíl.

*Za autorský tým
Tomáš Nikolai*

poznámky k použité terminologii

Terminologie, jíž se v českém prostředí užívá ve vztahu k multikulturní výchově, je charakteristická poměrně značnou pojmovou neukotveností. Základní terminologie není sdílena ani v odborných publikacích a liší se navzájem podle zdrojů autorů, z nichž vychází. Tato „pojmová diverzita“ má samozřejmě dopad i na vzdělávací praxi – jednotlivé termíny a pojmy se v ní mezi sebou často zaměňují nebo naplňují jiným obsahem. Abychom se proto vyhnuli případným nejasnostem, nepřesnostem či odlišným interpretacím, nabízíme čtenářům vlastní pohled na některé základní termíny, které tuto publikaci provázejí. Naší ambicí není nahradit na tomto místě akademický a vědecký diskurz a tvořit exaktní definice, ale vymezit pozice vzdělávacího programu Varianty pojmově, a tím do značné míry i obsahově.

Interkulturní vzdělávání a multikulturní výchova

Vzdělávací program Varianty se dlouhodobě profiluje důrazem na východiska a myšlenky tzv. **interkulturního vzdělávání**. Tento přístup je chápán poněkud šířeji než obvykle užívaná **multikulturní výchova**. Interkulturní vzdělávání vnímáme jako jednu z možných cest k rozvoji pluralitní občanské společnosti, založené na principu rovných příležitostí a rovnoprávnosti všech jedinců i skupin. Obecným cílem interkulturního vzdělávání je zprostředkovat reflexi vlastního kulturního ukotvení, ale i porozumění odlišnosti, rozvíjet smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci v situaci neustále se zvyšující diverzity ve společnosti a otevírat cestu k porozumění různým způsobům života, myšlení a vnímání světa. Interkulturní vzdělávání zároveň usiluje o zmírnění napětí ve společnosti a podporu nestereotypního pohledu na všechny její členy. V takto zamýšleném vzdělávání se propojují poznatky pedagogiky, andragogiky, psy-

chologie, sociologie, kulturní antropologie, filozofie a dalších společenskovedních disciplín.

Pro potřeby této publikace jsme se však rozhodli používat pojem převládající v pedagogické praxi, kterým je **multikulturní výchova**. Číníme tak z praktických důvodů. Tato publikace směřuje především k pedagogům a v situaci, kdy se multikulturní výchova stala jedním z průřezových témat oficiálního kurikula, by používání více pojmů mohlo být na úkor srozumitelnosti této knihy. Termín **multikulturní výchova** zde používáme především v souvislosti s realizací témat interkulturního vzdělávání v rámci školního prostředí, které se odkazuje na multikulturní výchovu jako na součást rámcových vzdělávacích programů (RVP). Na tomto místě je vhodné zdůraznit, že definici a pojetí multikulturní výchovy tak, jak jsou obsažené v RVP, podrobujeme kritické analýze v druhé kapitole této publikace, a to právě s ohledem na poněkud odlišná východiska a doporučené metody realizace vzdělávacího programu Varianty.

Kulturně-standardní versus transkulturní přístup

Pojetí multikulturní výchovy vzdělávacího programu Varianty je inspirováno tématy, které přinesl **kritický multikulturalismus**. Nástroje, které mají přispět k úspěšné a smysluplné realizaci MKV v českém školství, jsou voleny ve spolupráci s celou řadou odborníků i praktiků a s ohledem na neustále se vyvíjející kritické diskuze na toto téma. Při hledání vhodného pedagogického přístupu, který by korespondoval s teoretickými východisky vzdělávacího programu Varianty jsme se rozhodli vyjít z konceptu tzv. **transkulturního přístupu k MKV**, který je v posledních letech hojně využíván především v německé pedagogice. Transkulturní přístup byl formulován do značné míry jako východisko z pasti stereotypizací tzv. **kulturně-standardního přístupu k MKV**. Ten byl dlouhou dobu hlavním vzdělávacím proudem multikulturní výchovy a v České republice je dosud proudem dominujícím. V rámci výzkumu programů multikulturní výchovy, realizovaného v roce 2007, uvedlo 12 z 15 učitelů, že upřednostňuje kulturně-standardní přístup k výuce MKV (Hajská a kol., 2008). Příklon ke kulturně-standardnímu přístupu přitom platí jak pro výběr literatury, kterou pedagogové uvádějí jako zdroje své praxe v oblasti multikulturní výchovy (srov. Hajská a kol., 2008), tak pro programy odborných konferencí MKV nebo například pro formulace některých dokumentů MŠMT (od terminologie použité v rámcových vzdělávacích programech až po dikci dotačních programů na podporu realizace MKV). Chybějící kritická reflexe teoretických přístupů se ve vzdělávací praxi projevuje v podobě roztržitosti informací, nejasně nebo nerealisticky formulovaných cílů a dalších problémů, které u širší pedagogické

veřejnosti vzbuzují v lepším případě rozpaky nad užitečností celého konceptu MKV, v horších případech pak deziluzi a následnou nechuť se multikulturní výchovou vůbec zabývat.

Multikulturní výchova se stala součástí rámcových vzdělávacích programů mimo jiné i kvůli tomu, aby v situaci zvyšující se společenské diverzity pomohla podpořit inkluzivní mechanismy vzdělávacího systému a společnosti vůbec. Této společenské úloze podle našeho názoru mnohem více napomáhá právě transkulturní přístup k MKV, který v souladu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání vychází z individuálního a osobnostního pojetí výchovy na rozdíl od důrazu na skupinové koncepty kulturně-standardního přístupu.

Zatímco kulturně-standardní přístup vnímáme spíše jako vycházející z odlišností a meziskupinového srovnávání, přístup transkulturní pro nás znamená vycházet spíše z kooperativních strategií při hledání společných témat. Jsme si vědomi, že rozdělení vzdělávacích realizací MKV na zmíněné dva přístupy je ve skutečnosti zjednodušujícím rozlišením a zdaleka nepostihuje všechny aspekty bohaté pedagogické praxe. Výhodou použité dichotomie pro realizátora multikulturní výchovy ovšem může být rychlý vhled do problematiky a jasné pojmenování některých rizik, které aplikaci jakéhokoli typu MKV provází. Cílem transkulturního přístupu je hledání vlastního přístupu k realizaci MKV, inspirovaného osobním životním příběhem pedagoga i životními příběhy jeho žáků. Pedagogům tedy nabízí možnost aplikace témat multikulturní výchovy v souladu s jejich osobními schopnostmi, postoji i zkušenostmi. Transkulturní přístup k multikulturní výchově je zároveň úzce propojen s dalšími průřezovými tématy, zejména s osobnostní a sociální výchovou, výchovou demokratického občana a výchovou k myšlení v evropských a globálních souvislostech,

multikulturní výchova v teorii ...



multikulturní výchova – historie a současnost

Pro pochopení a práci s multikulturní výchovou ve školách je důležité si nejprve položit otázku, co vlastně multikulturní výchova je, z čeho vychází, proč bychom se jí měli vůbec věnovat a co by měla škole, žákům či nám přinést. Teprve poté je vhodné hledat způsoby, jak toho dosáhnout.

V této kapitole se proto nejprve zaměříme na teoretická východiska multikulturní výchovy a jejich spojitost s dalšími teoriemi, které multikulturní výchovu a její cíle výrazným způsobem ovlivňují a spoluvytváří.

Termín multikulturní výchova je v literatuře obvykle používán jako zastřešující koncept pro interkulturní vzdělávání, vzdělávání k lidským právům, transkulturní pedagogiku, interkulturní komunikaci a další oblasti. V českém vzdělávacím prostředí se jedná o koncept stále ještě poměrně nový, který se často zaměřuje více na realizaci multikulturních aktivit než na jejich význam či důležitost cílů, ke kterým tyto aktivity slouží. Přitom právě uvědomění si cílů, kterých má být prostřednictvím multikulturní výchovy dosaženo, je důležitým vodítkem ke správné a účinné práci s konkrétními aktivitami.

Teoretická východiska multikulturní výchovy

Multikulturalismus a jeho směry

Multikulturní výchova (MKV) je svými kořeny úzce provázána a ovlivňována některými politickými teoriemi 20. století. Její vývoj a jednotlivá východiska významně předurčil především *multikulturalismus*, který se po druhé světové válce stal jednou z vůdčích politických teorií euroamerického světa. Než se tedy pustíme do popisu multikulturní výchovy a jejích konkrétních přístupů, zastavme se na chvíli u tohoto pojmu a představme si některé z jeho významů.

Termín *multikulturalismus* je často používán v různých významových rovinách. Můžeme jím odkazovat k/ke:

- 1. Stavu společnosti**, v níž vedle sebe žijí různé sociokulturní skupiny, které mají specifické systémy institucí, tradic, postojů a hodnot. V tomto pojetí je pojmu *multikulturalismus* užíváno neutrálně – koexistence různých skupin neznámá automaticky přítomnost tolerance a respektu ve vzájemných vztazích. Často se v této souvislosti mluví také např. o *multikulturní společnosti* či *multikulturalitě*.
- 2. Procesu**, při kterém dochází k výměně kulturních statků, k vzájemnému ovlivňování kulturních systémů, případně vytváření systémů nových.
- 3. Vědecké teorii**, která se zabývá různými aspekty sociokulturní rozmanitosti. *Multikulturalismus* jako teorie zkoumá a srovnává odlišné náhledy na svět, rozdílná pojetí skutečnosti, rozmanité vzorce jednání a komunikační kódy a zabývá se kulturními rozdíly jako výsledkem specifické adaptace společností na různá prostředí.
- 4. Politické vizi či společenskému cíli**, který usiluje o vytvoření pluralitní společnosti zahrnující množství rozličných skupin, resp. jedinců, pocházejících z nejrůznějšího sociokulturního prostředí, jejichž soužití je založeno na principech rovnosti, tolerance, respektu, dialogu a konstruktivní spolupráce. Požadavkem této vize je mimo jiné zajistit spravedlivé rozdělení společenských zdrojů mezi tyto jedince.
- 5. Souboru praktických či edukativních strategií a postupů**, jejichž prostřednictvím bude dosahováno především vzájemné tolerance a respektu stanoveného v politickém cíli (viz bod 4). V této souvislosti mluvíme nejčastěji o *multikulturní politice* či o samotné *multikulturní výchově*, v odborných textech se občas objevuje také označení *aplikovaný multikulturalismus*.

Zdroj: Zkráceno a upraveno z Buryánek, J., *Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy* (Buryánek, 2002) a Hirt, T.: *Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu* (Rosůlek, 2007).

Multikulturalismus není zdaleka jednotným ideovým hnutím a od svého rozvoje v 60. letech minulého století se postupně rozdělil do několika myšlenkových proudů. Tyto směry se v mnoha ohledech liší, přičemž novější z nich vznikaly

často jako kritika směrů předchozích. Členění jednotlivých proudů multikulturalismu bývá rozdílné i v odborné literatuře, proto jsme zde pro vás vybrali tři směry¹, které považujeme za určující.²

Pluralistický multikulturalismus

Představuje původní pojetí *multikulturalismu*, které je s tímto směrem také dosud nejčastěji spojováno. Ve svém chápání je *pluralistický* (nebo také *pluralitní*) *multikulturalismus* velice blízký politicko-filozofické koncepci označované jako *komunitarismus*. Kultury jsou v tomto směru pojímány jako uzavřené skupiny, které je potřeba jako takové uchovávat a podporovat. Kulturní rozmanitost je pak chápána jako hodnota sama o sobě, jako podmínka společenského vývoje. Základní jednotkou společenského uspořádání v pojetí *pluralistického multikulturalismu* je skupina či komunita vyznačující se jednotnou kulturou a specifickou kolektivní identitou.

V oblasti vzdělávání klade tento směr důraz na rozvíjení „multikulturní gramotnosti“. Všichni členové společnosti tak získávají znalosti o specifikách jednotlivých sociokulturních skupin (výkladem či např. četbou knih psaných příslušníky těchto skupin), příslušníci minoritních skupin jsou naopak seznamováni se společenskými mechanismy dominantní kultury. V praxi inklinuje *pluralistický multikulturalismus* často k prezentování kultury v podobě „tradic“ jednotlivých skupin, aniž by se věnoval společenskému postavení těchto skupin, rovnosti jejich šancí ve vzdělávání apod. Tento proud je asi nejvíce spojován se jménem Charlese Taylora, kanadského filozofa, který požaduje uznání autenticity jednotlivých kultur a právo na „zachování integrity menšin“. Uplatňováním univerzalistických principů dochází podle Taylora k nepřijatelné asimilaci kulturních odlišností (Gutmanová, 2001). K dalším výrazným stoupencům *pluralistického multikulturalismu* patří například Michael Walzer či Michael Sandel.

1 Autoři Joe L. Kincheloe a Shirley R. Steinberg (1997) ve své knize *Changing Multiculturalism* vyčleňují samostatně také směr esenciální. Východiska tohoto proudu jsou však z velké části reflektována i v modelu pluralistickém, proto jej zde samostatně neuvádíme. Esencialisté vycházejí z myšlenky, že rasa, kultura či etnikum patří mezi kategorie, které jsou vrozené, a tudíž neměnné. Stojí tak proti post-strukturnalistickému přesvědčení, že člověk se stává nositelem kultury spíše tím, že je do ní socializován, než že se do ní narodí. Zastánci tohoto proudu se zabývají především uznáním své vlastní (minoritní) kultury/skupiny a spojují svoji rozdílnost s někdy až poněkud romantizovanou minulostí.

2 Představení jednotlivých proudů vychází z textů Jana Buryánka: *Názorové proudy multikulturalismu* (http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_10.pdf) [1.12.2008], Tomáše Hirta: *Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu* (Rosůlek, 2007) a Joa L. Kincheloe and Shirley R. Steinberg: *Changing Multiculturalism*.

Liberální multikulturalismus

Liberální multikulturalismus sleduje, podobně jako *multikulturalismus pluralistický*, linii uznání specifických charakteristik jednotlivých kulturních skupin. Jeho cílem je však již integrace jednotlivců (sic členů jednotlivých skupin) a vytvoření občanského společenství rovnoprávných osob. Oproti *pluralistickému zaměření* na diferenci zdůrazňuje tedy stejnost/rovnost přístupu ke zdrojům. Poselstvím tohoto směru je respekt k lidské humanitě a kolektivním příslušnostem při prosazování liberálních ideálů, které slibují rovnost a otevřenost možnosti pro všechny, kteří mají zájem začlenit se a uplatnit se ve společnosti.

Tento směr se současně snaží jednoznačně vymezit vůči nacionalistickým snahám, které znevýhodňují členy „minorit“ na základě jejich příslušnosti k jiným kulturním či společenským strukturám bez ohledu na jejich občanství. Tento směr připouští i možnost a určitý přínos pozitivní diskriminace (prostřednictvím přidělení specifických práv kulturním skupinám), pouze však v podobě přechodného stavu, který má vyrovnat překážky, jež jinak znemožňují plné uplatnění ideálu rovnosti. Hlavními představiteli *liberálního multikulturalismu* jsou kanadský politický filozof Will Kymlicka či Angličan John Rex. V praxi je tento proud prosazován především ve Francii a směřuje k vytváření etnický a kulturně neutrálního veřejného prostoru, přičemž kulturní specifická každého ponechává ve sféře osobního (soukromého) života.

Kritický multikulturalismus

Kritický multikulturalismus začal vznikat až v polovině 90. let 20. století a je tak jedním z nejmladších proudů *multikulturalismu*. Tento směr reaguje na kritiky *multikulturalismu* a vymezuje se vůči některým praktikám, které prosazují *pluralistický* a *liberální proud*. Stejně jako ostatní proudy *multikulturalismu* vyzdvihuje význam přítomnosti rozdílnosti ve společnosti, vnímá ji však více jako způsob, který člověka učí uvědomovat si jinakost perspektiv a chápat, jakým způsobem jsou utvářeny naše hodnoty, identita a pohled na svět.

Oproti *pluralistickému* přístupu neakcentuje *kritický multikulturalismus* tolik oslavu kultur a jejich rozmanitosti, ale poukazuje na nerovnosti v přístupu, které mají různé skupiny k distribuci zdrojů i ke vzdělání. Upozorňuje také na vliv mocenských mechanismů na vytváření socio-ekonomické rozvrstvenosti, na její udržování dominantními kulturami a předurčenost reality každodenního života určitých vyloučených skupin. *Kritický multikulturalismus* usiluje o nápravu této nerovnosti zdůrazněním konceptu solidarity, která umožňuje zachování rozdílnosti a zároveň nabízí společný cíl pro každého člena společnosti.

V praktické rovině *kritický multikulturalismus* studuje, jakými způsoby (eko-

nomicky, politicky, výchovně i institucionálně) vzniká například rasismus, sexismus či třídní nerovnost. Jedním z hlavních zastánců tohoto proudu je Peter McLaren, který mimo jiné zdůrazňuje význam jazyka při strukturování lidské zkušenosti a reprodukci sociálního uspořádání. Dalšími představiteli jsou například Joe L. Kincheloe nebo Shirley R. Steinberg.

Kritická teorie rasy a „barvoslepý přístup“

Na podobu *multikulturalismu* a následně i na pojetí multikulturní výchovy měly výrazný vliv ještě dvě další teorie, které se v souvislosti s tzv. rozvojem hnutí za občanská práva v 60. letech 20. století vyvinuly v USA. Obě tyto teorie se zabývají rasovou problematikou.

První z těchto teorií, tzv. *kritická teorie rasy*, je spojena s diskuzemi o významu a potřebnosti *afirmativní akce* neboli *pozitivní diskriminace*, jejímž cílem je zlepšit skupinám označovaným jako *minority*, ženám a jiným diskriminovaným skupinám přístup ke vzdělávání a zaměstnání. Zásadním argumentem zastánců této teorie byla potřeba „napravit“ historické případy diskriminace těchto skupin. Pokud je totiž jedinec členem skupiny, která byla v minulosti diskriminována, předpokládá se, že si s sebou nese její znevýhodnění, a proto si zaslouží, aby byly využity všechny prostředky podpory k jeho plnému zapojení do společnosti.

Druhá teorie, nazvaná *barvoslepý přístup*, význam příslušnosti k určité skupině naopak relativizuje a odvrací pozornost od skupinové rozdílnosti. Její zastánci (např. Carl Cohen, 2003) se odvolávají k M. L. Kingovi, který ve svém projevu nazvaném „Mám sen“ (1963), snil mimo jiné o tom, že jeho čtyři děti budou jednou žít v národě, kde nebudou souzeny podle barvy pleti, ale podle svého charakteru.

Kritická teorie rasy (Critical Race Theory)

Autoři jako Ladson-Billings a Tate (2006), či Omi a Winnant (1994) a mnozí další připouštějí, že *rasa* je pouhý konstrukt vytvořený lidmi a skutečnost, že se člověk narodí s určitou barvou pleti, ho nijak nepředurčuje k nadřazenosti nebo podřazenosti. Společnost se nicméně stále ještě nevyrovnala s historickou diskriminací a útlakem některých skupin obyvatel, a předsudky a diskriminace na základě kategorií, jako je *rasa*, *etnikum* apod., jsou každodenní realitou³. „Bílý středostavovský muž“ stále vytváří normu a „ostatní“ jsou jen jakýmsi okoře-

něním společnosti. Nerovnosti ve společnosti nelze vysvětlovat jen na základě socioekonomického znevýhodnění – pokud jsou v ní např. ženy, Afroameričané či jiné *minority* (jako třeba Romové) nedostatečně zastoupeny, nelze k vyrovnání jejich šancí dojít jinak než cílenými programy zaměřenými na potřeby těchto skupin. Nízký socioekonomický status je totiž následkem, a ne příčinou diskriminace. V neposlední řadě se zastánci této teorie snaží obracet pozornost k procesu vytváření vlastní identity, konkrétně k nerovnostem, které (si) budujeme.

Do oblasti vzdělávání se tato teorie promítá především důrazem na práci s předsudky a uvědomění si existence diskriminace vůči některým skupinám. Pracuje s kategoriemi, jako je *rasa* či *etnikum*, a zároveň dokládá jejich vykonstruovanost společností. V rámci podpory rovných šancí se nezaměřuje na individuální případy, ale na celou skupinu jakožto nositele diskriminace. Známymi představiteli jsou kupříkladu J. Kozol (2005), B. W. Tatum (1997) a další.

Barvoslepý přístup (Colour Blind Approach)

Tento přístup tvrdí, že již uznání existence *ras* a *etnických minorit* představuje skrytý rasismus. Rozdělováním lidí do skupin diskriminace mezi lidmi nemizí, ale naopak se utvrzuje. Kategorie jako *rasa*, *kultura* či *etnikum* jsou příliš předurčující, zkostnatělé a zjednodušující, než aby vystihly skutečnou identitu člověka. Každý by měl mít možnost vybrat si nikoliv jednu, ale více identit, které jsou pro něj relevantní. Podle *barvoslepečho přístupu* by se např. nemělo počítat procentuální zastoupení Romů či Afroameričanů ve společnosti, protože tyto etnické nálepky nejsou v globalizované společnosti absolutně dostačující.

V oblasti vzdělávání se *barvoslepý přístup* snaží zaměřit především na jednotlivce a jejich rozvoj obecných dovedností, jako je kritické myšlení a osobnostně-sociální rozvoj směrem k toleranci a bezpředsudečným postojům vůči každému jednotlivci (spíše než vůči vymezené skupině). V souvislosti s rovnými vzdělávacími šancemi se indikátorem pro zvláštní podporu stává především socioekonomický status, namísto konkrétní etnické skupiny (Wilson, 1980; Eastland, 1996).

3 Více např. známá kniha od Michaela Omi & Howarda Winnanta: *Racial Formation in the United States from the 1960s to the 1990s*. New York: Routledge, 1994 nebo <http://www.newracialstudies.ucsb.edu/>

Vývoj multikulturní výchovy

Multikulturní výchova v globalizovaném světě

Výše popsané teorie a multikulturní směry se promítly také do současné podoby multikulturní výchovy. Ta představuje způsob, jakým se lze připravit na skutečnost, kterou **multikulturalismus** popisuje, jak jí porozumět i jak s ní dále pracovat. Multikulturní výchova byla ovlivněna potřebou rozvíjet schopnosti jedinců v oblasti interkulturních kompetencí a komunikace, které si vyžádaly změny v kulturním složení společnosti. Byla tak jednou z cest, jak zlepšovat vzájemné mezilidské soužití ovlivněné proměnou vztahů ve společnosti, nárůstem internetních tlaků i existencí nerovnosti.

Tato provázanost s děním ve společnosti, s její strukturou i složením má proto na multikulturní výchovu, její obsahy i podobu velký dopad. Společnost multikulturní výchovu do značné míry formuje a s ohledem na své potřeby po ní vytváří poptávku. Jak multikulturní výchova, tak samotná vzdělávací praxe reagují na aktuální proměny společnosti.

Procesem, který má v současné době v tomto ohledu zcela determinující vliv, je **globalizace**. Ta výrazným způsobem propojuje světové dění, zesiluje vazby mezi státy, zasahuje do jejich politických a mocenských sfér i do jejich uspořádání a současně usnadňuje migraci lidí, což umožňuje intenzivnější interkulturní kontakt nejrůznějších skupin⁴. Objevuje se tak nutnost nejen řešit problémy existence a soužití různých skupin v jednotlivých zemích, ale také potřeba připravovat nové generace na život v globalizovaném světě, učit je se v něm správně orientovat, dokázat si najít vlastní ukotvení ve společnosti a umět senzitivně zacházet s identitou vlastní i druhých. Současná multikulturní výchova proto akcentuje nejen snahu o porozumění a respekt k druhým, ale mluví také o potřebě hledat či spoluvytvářet adekvátní vazby k různým formám identit a problematizuje tak např. národní či světovou identitu⁵.

4 Petra Morvayová (Morvayová 2008) popisuje tuto proměnu jako posun od jakési „reálné multikulturality“, která se vztahuje především ke skupinovému soužití či meziskupinové interakci, k *liquidní* či *fluidní* povaze diversity a k rozptýlení (difúzi) kulturních vzorců. Upozorňuje tak na dynamičnost, geografickou rozptýlenost a větší rozmanitost mezilidských odlišností v současném světě.

5 V současné debatě o multikulturních konceptech dochází, zejména v americkém prostředí, k přemostění mezi multikulturním a mezinárodním vzděláváním. Pojem multikulturní výchova je zaměňován za termín „výchova k občanství“ (citizenship education) nebo jsou oba tato termíny různě spojovány – např. „globální výchova a výchova k občanství“ nebo „multikulturní výchova k občanství“ (Banks, 2004 in Moree, 2008). K proměně nedochází samozřejmě pouze v pojmosloví, ale především v celkové akcentaci multikulturní výchovy coby výchovy budující vztah jak k lokálním, tak světovým rámcům. V tomto trendu je možné sledovat konfrontaci globalizačních sil, které s sebou přináší především širší perspektivu s vazbou na výchovu ke světoobčanství s potřebami států stanovit jasný rámec pro vzdělávací systém své země, jež bude zachovávat a předávat určité hodnoty.

Možné přístupy k multikulturní výchově

V případě multikulturní výchovy se jasné směry či koncepty hledají obtížněji, než jak jsme je mohli představit například u *multikulturalismu*. Uplatňuje se zde totiž rozdílná terminologie, pod jakou jsou její jednotlivé přístupy označovány, a panují tu také výrazné rozdíly mezi americkým a evropským pojetím. Ke změnám a vývoji multikulturní výchovy však samozřejmě dochází, a to jak v cílech, které by měla multikulturní výchova v současném globalizovaném světě naplňovat, tak v tématech, která přináší, i způsobu, jakým jsou tato témata problematizována. Vliv na tento vývoj má jak proměna prostředí, o které jsme se již zmínili výše, tak kritické hodnocení samotné praxe multikulturní výchovy.

Zásadní proměnou, kterou je z textů mnoha autorů věnujících se multikulturní výchově možné vysledovat, je upouštění od příliš zjednodušené kulturní skupinové identifikace a kladení většího důrazu na osobnostní, individuální přístup, který dokáže reflektovat konkrétní situaci a kulturní zkušenosti každého jednotlivce. Dalším posunem je postupný odklon od čistě etnického pojetí multikulturní výchovy k rozpoznávání řady dalších typů odlišností. Stále častěji je například v rámci multikulturní výchovy pracováno s problematikou genderu, náboženské příslušnosti nebo sociálního statusu.

V českém prostředí k podobné reflexi (ať již v důsledku pozdějšího seznámení se s multikulturní výchovou či kvůli obecně menší zkušenosti s kulturní diverzitou) dochází ovšem zatím spíše výjimečně. Převažující praxe při výuce multikulturní výchovy se často soustředí na informování o „národnostních menšinách“ nebo se snaží studenty obecně připravit na setkání s různými národnostními či etnickými skupinami, které žijí na území českého státu (Hajská, 2008).

Podíváme-li se na multikulturní výchovu jako na fenomén pro práci s diverzitou ve třídě, můžeme si její pojetí a východiska přiblížit na dvou přístupech, na nichž je výše zmíněný posun dobře patrný.

Kulturně-standardní přístup

Kulturně-standardní přístup vychází z předpokladu, že sociokulturní – tedy etnické, národnostní a další skupiny – mají specifické znaky, které vytváří rozdíly a zapřičiňují nedorozumění v interkulturních kontaktech (setkáních).

Tento přístup je založen na přesvědčení, že pro zlepšení vzájemných interkulturních vztahů je nutné tyto rozdíly pochopit a naučit se je respektovat. Multikulturní výchova se proto v tomto pojetí zaměřuje především na seznáme-

ní se s charakteristikou a aspekty jednotlivých „ohraničených“ kultur⁶ a způsobu, jakými se tyto kultury projevují. Ústředním bodem, o němž při výuce v této souvislosti mluvíme, je *sociokulturní skupina*⁷ a její příslušníci, které vnímáme jako nositele určitých kulturních znaků. Velký význam zde sehrávají často právě etnické a národnostní koncepty a na jejich základě definované skupiny.

Koncepce *kulturně-standardního přístupu* čerpá z velké míry z *pluralistického multikulturalismu*. V oblasti konkrétní tréninkové nebo výchovné praxe pak vychází z principů, o kterých mluví např. autoři Hall (1976), Trompenaars & Hampden-Turner (1989) či Hofstede (1991). Ti se zabývali hlavně odlišnostmi kultur na teoretické a praktické úrovni a na základě interkulturních výzkumných šetření definovali některé kulturní dimenze (např. *maskulinní dimenze* versus *feminní*, *individualistická dimenze* versus *kolektivní* nebo *dimenze s nízkým* či *vysokým mocenským odstupem* atd.). Někteří z autorů se následně pokoušeli definovat i kulturní standardy jednotlivých skupin, podle nichž se jejich příslušníci mají tendenci chovat.⁸

Právě na základě této charakteristiky, tj. vytváření standardů pro jasné vymezené skupiny, je tento přístup označován autory Bittl & Moree jako *kulturně-standardní*. Stejně principy ale můžeme nalézt i u jiných autorů pod označením *kulturalismus* (Leeman & Ledoux, 2003).

Kulturně-standardní přístup otevírá téma kulturní odlišnosti se snahou vysvětlit příčiny jednání druhých a uvědomit si, že perspektiva, jíž nahlížíme na svět, není pohledem univerzálním (tedy všemi sdíleným), ale je ovlivněna prostředím, ve kterém žijeme, a způsobem, kterým díky svému kulturnímu zázemí uvažujeme. Důrazem na historii, kulturní rituály a zvyky jiných skupin se tento přístup snaží rozšířit povědomí o kulturní rozmanitosti a zlepšit znalosti o druhých kulturách, často pak také o životě v zemích, kde příslušníci těchto skupin žijí. Snaží se usnadnit první kontakt s odlišností a pomoci překonat

6 Kultura je zde chápána jako soubor artefaktů, regulativů, norem, idejí a vzorců chování sdílených členy určité společnosti. <http://www.varianty.cz/index.php?id=20¬ion=20> [1.12.2008]

7 **Tou rozumíme skupinu lidí, kterou lze definovat na základě:**

- rasy, barvy pleti (ačkoliv jsou rasistické teorie vědecky neudržitelné, barva pleti je stále příčinou společenské nerovnosti, diskriminace a útlaču)
- příslušnosti k socioekonomické vrstvě (elita – střední třída – nižší třída – „underclass“, tzn. vrstvy vyloučené z účasti na životě společnosti)
- rodové příslušnosti (anglicky tzv. gender: muži – ženy)
- jazyka, národnosti či etnicity
- sexuální orientace (gayové, lesbičky, bisexuálové)
- tělesné nebo duševní handicapovanosti (vozičkáři, zrakově či sluchově postižení, duševně nemocní, mentálně handicapovaní apod.)
- subkulturní příslušnosti (sprayeri, punks, „skejťáci“, skinheads, rastafariáni...)

<http://www.epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=28&idNotion=11> [1.12.2008]

8 Výzkumná šetření jednotlivých kultur jsou dodnes důležitým zdrojem např. informací pro tréninky interkulturní komunikace.

počáteční strach z neznámého především tím, že nás dopředu alespoň částečně seznamuje s realitami či specifiky, které můžeme u příslušníků té které skupiny očekávat. Proti obavám z neznámého staví možnost vzájemného obohacení, které přítomnost lidí z jiných kultur či kontakt s nimi přináší.

V průběhu 90. let se *kulturně-standardní přístup* významně prosadil i v České republice a při práci s multikulturní výchovou je v naší vzdělávací praxi dosud nejvíce využíván (Hajská, 2008). Na jeho základě u nás vzniklo několik výzkumných šetření (využívající např. Hofstedovy kulturní dimenze) a odborných prací týkajících se interkulturní komunikace a interkulturní psychologie (Nový & Schroll-Machl, 2005), (Morgensternová & Šulová, 2007).

Tento přístup má některé nesporné přínosy, zejména v rozšíření celkových znalostí o jiných zemích či již zmiňovanou přípravu na kontakt s odlišností. V průběhu jeho několikaleté praxe se však ukázaly také některé jeho limity a rizika. Prvním omezením je skutečnost, že ve snaze seznámit se se specifiky jednotlivých skupin (ať již definovaných na základě etnicity či třeba náboženského přesvědčení) svádí tento přístup k zachycení a seznámení se pouze s jejich vnějšími symboly či rituály (ve vyučovacích hodinách mluvíme často o tradicích, charakteristickém oblečení, doplncích či jídle). Hlubší sféry kultury, které mohou mnohem výrazněji ovlivnit odlišný způsob chování a jednání, ale zůstávají často skryty⁹.

Další podstatnou výhradou vůči tomuto přístupu je jeho přílišný důraz na skupinové identity. *Kulturně-standardní přístup* pro nás buduje charakteristiky, které předem omezují naše vnímání druhých a rozdělují je do jasných kategorií, do nichž „ti druzí“ prostě patří, aniž by měli možnost hranice těchto kategorií překračovat. Dochází tak k vytváření dojmů, že například všichni Vietnamci mají určité charakteristiky, které jsou neměnné. Skutečnost, že zkušenosti a chování vietnamského dítěte narozeného v Čechách budou pravděpodobně jiné než dítěte, které žilo celý život ve Vietnamu, je v tomto směru potlačena. V důsledku toho tak v prostředí, které je kulturně heterogenní, může sice aplikací takto pojímané multikulturní výchovy docházet k bourání prvotního strachu z „jinakosti“ a předsudků, současně však díky upevňování skupinové identifikace může snadno docházet k vytváření stereotypů nových. Pedagog při práci s těmito koncepty sám sebe vystavuje riziku, že forma, jakou studentům

9 Tato skutečnost je pak spíše důsledkem samotné praxe tohoto přístupu, ve které je problematické definovat např. jasná hodnotová či normativní specifika jednotlivých skupin, aniž bychom nevytvářeli jejich chybný obraz. Kulturu samotnou rozdělují autoři jako Trompenaars & Hampden-Turner (1989) či Hofstede (1991) do různých vrstev. Do vrchní slupky, kterou je možné velmi snadno rozpoznat na první pohled, patří právě různé zvyky, rituály nebo oblečení. Hlubší vrstvou jsou určité kulturní hodnoty a normy. Úplně nejspodnější vrstva je označována jako „předporozumění“, kdy mluvíme o těch nejniternějších prožitcích – o tom, co bytostně chápeme jako správné a špatné a co si ani nedokážeme představit, že je možné chápat jinak. Na této úrovni jsou samozřejmě kulturní neporozumění a následné konflikty nejčastější.

představí charakteristiky určité skupiny a „její“ kultury, nebude reálně odpovídat stylu života a zkušenostem žáků, které má ve své třídě.

Jedním z dalších nebezpečí, které tento přístup přináší, je také přílišné zdůrazňování rozdílů mezi popisovanými skupinami. Ve snaze vysvětlit rozdílnost jednání se tento přístup až nadbytečně věnuje představování a popisu skupinových odlišností, které mohou vyvolat spíše pocit odcizení než vzájemné blízkosti a porozumění. Děti pak mohou jakékoliv odlišné reakce svého kamaráda mylně posuzovat jen podle jeho kulturní příslušnosti (více např. Morvayová 2008).

Zaměření kulturně-standardního přístupu je patrné na základě jím pojímaných cílů multikulturní výchovy:

- Podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami
- Seznámení se s odlišnými sociokulturními/etnickými skupinami, s jejich historií, jazykem a zvyky
- Porozumění odlišnosti jiných sociokulturních/etnických skupin

Transkulturní přístup

Přístup, který v této knize nazýváme *transkulturním*,¹⁰ z velké části pokračuje tam, kde *kulturně-standardní přístup* končí, a dále jej problematizuje. Klade si otázky, které souvisejí s vnímáním jednotlivých skupin, jako například: *Jak poznám, že daná osoba patří k jiné skupině? Co je to kultura a jak vlastně definuje a ovlivňuje životy jednotlivců a skupin? Mluvíme zde o lidech, kteří mají jinou barvu pleti, jinou národnost, jiné občanství, nebo jen o rozdílech v chování?* (Moree, 2008) nebo *Je možné, aby se kulturní identifikace měnila v čase? Mohu být zároveň příslušníkem více kultur?*

Transkulturní přístup namísto popisu jednotlivých sociokulturních skupin začíná přemýšlením o příčinách a hranicích mezi odlišností každého z nás. Kdy mohu o někom jiném říci, že je „jiný“ nebo že patří do nějaké „jiné“ skupiny? Jaký vliv má pohlaví, sociální prostředí, etnická nebo národní příslušnost či náboženská víra? A jsou některé kategorie důležitější než jiné?

Ukazuje se, že pro práci s kulturní rozrůzněností je v současném světě nutné

¹⁰ Terminologie není v tomto směru jednoznačná. Termín *transkulturní* se objevuje zejména v německé literatuře, kde ji užívá hlavně W. Welsch a K. H. Flechsig. Samotný směr a jeho principy, které mj. pracují s problematikou *fluidní identity*, jsou dlouhodobě populární i ve Spojených státech amerických, např. ve vazbě na tzv. „multiple identities concept“. Jednotné označení tohoto směru však neexistuje. Naopak termín *transkulturní vzdělávání* (transcultural education) občas v anglicky psané literatuře označuje mobilitu studentů a společnou výuku se zahraničními vysokými školami.

umět nejprve správně hledat příčiny rozdílů, které vnímáme a dokázat je chápat ve vztahu ke konkrétnímu člověku a jeho charakteristikám. *Transkulturní přístup* proto více než o charakteristikách určitých skupin mluví o zkušenostech jednotlivce, které spoluvytváří jeho kulturu a které se pak při vzájemném dialogu s ostatními projevují právě jako kulturní rozdíly.

V oblasti multikulturní výchovy se myšlenka *transkulturality* objevuje od 80. let a rozvoj *transkulturního přístupu* je v evropských zemích spojený především se vzrůstající migrací a s otevíráním tržního prostoru. To s sebou přináší stále intenzivnější prolínání mezi kulturami, na které transkulturní přístup upozorňuje. „*Naše kultury nemají de facto již dlouho homogenní a oddělitelnou formu. Spíše přijaly novodobou formu, kterou označuji jako transkulturní, poněvadž procházejí tradičními kulturními hranicemi, jako by to byla samozřejmost. Kulturní vztahy se dnes veskrze vyznačují míšením a pronikáním...*“ (Welsch, 1996 in Bittl & Moree, 2007: 4).

Tato skutečnost má výrazný vliv především na vnímání národního či etnického rámce kultury a její důležitosti. Zatímco *kulturně-standardní* forma multikulturní výchovy přikládá členství právě v těchto skupinách největší význam a odvozuje od nich i identitu jedince (jež je považována za neměnnou), *transkulturní přístup* tuto skutečnost relativizuje a dokládá to na konceptu tzv. *mnohonásobné identity*. Tvrdí, že v současném světě nežijí členové jasně definovaných skupin a že v důsledku větší otevřenosti a propojenosti světa, ve kterém častěji dochází k setkávání se s kulturní rozdílností, se již hranice států nekryjí s hranicemi etnických a národnostních skupin. Většina z nás totiž žije ve více kulturních vztazích a stále častěji se setkává a je ovlivňována jinými kulturami (Bittl & Moree, 2007).

Transkulturní přístup však neodmítá existenci těchto skupin či nesnižuje význam kulturních rozdílů mezi nimi. Pouze tyto rozdíly nevztahuje k jasně definovaným skupinám osob, ale mnohem více k jednotlivcům, kteří si sami hledají své ukotvení, hodnoty, životní postoje – svůj „orientační“ systém. Identifikace s určitou sociokulturní skupinou podle tohoto přístupu, představuje jen jednu z mnoha identit, jež utvářejí a budují naši celkovou osobnost – naše já.

Podobným způsobem je v *transkulturním přístupu* definována i samotná kultura. Flechsig ji popisuje jako „abstraktní systém vztahů“, které lidé využívají při hledání své identity. Tato síť vztahů může být podle něj vytvářena například prostřednictvím náboženství, regionálních vazeb, profesní skupiny apod. Důležitost mnohočetnosti těchto vazeb vyplývá na povrch právě při interkulturních vztazích, setkáních a komunikaci. Kultura se pak ukazuje jako velmi otevřený, dynamický systém mnohonásobných identit a vztahů (Flechsig, 2000).

Jedním z hlavních důvodů, který vedl k rozvoji *transkulturního přístupu*

(v oblasti multikulturní výchovy a vzdělávání vůbec – pozn. ed.), bylo nesnažit se děti z odlišného kulturního prostředí přizpůsobovat většině, ale snažit se zapojit většinu i menšinu do společného dialogu, který jim dovolí poznat jak svoji vlastní kulturu, tak zároveň umožní vznik prostoru mezi kulturami navzájem (Göhlich, 2006 in Bittl & Moree, 2007).

Právě tato dialogičnost je jedním z dalších důležitých aspektů *transkulturního přístupu* – to, že prostřednictvím druhých nachází člověk určité aspekty sebe sama. Přípravuje ho na setkání a pochopení odlišnosti u druhých, zároveň však také na proměny, které kontakt s jinou kulturou přináší jemu. Tento přístup pracuje velmi často s hodnotami a především s autentickými situacemi, jako je např. konflikt, diskriminace, dilema apod. Pracuje tedy s konkrétními jevy a jejich odlišnými kulturními interpretacemi namísto s dopředu určenými souboji znaků té či oné skupiny, které pak virtuálně aplikuje na jednotlivé jevy.

Dopad *transkulturního přístupu* na způsoby práce s tématem multikulturní výchovy je s ohledem na jeho výše zmíněné charakteristiky zásadní. Nadále už totiž nemůžeme mluvit o představitelích jednotlivých kulturních skupin, které spolu vzájemně komunikují, ale o vzájemné interakci jednotlivých lidí – individuů (Moree, 2008). Důraz je jednoznačně kladen na jedinečnost každého člověka, která je formována jeho osobními zkušenostmi a prostředím, ve kterém žije (oproti předchozímu vnímání osob jako zástupců jednotlivých sociokulturních skupin).

Ve vztahu k *transkulturnímu konceptu* pak i multikulturní výchova není již jen způsobem, jak předávat informace o těch „druhých“ (Vietnámci, Romové, Ukrajinci, homosexuálové, věřící atd.), ale cestou, jak budovat otevřenost, podporovat pluralistické myšlení a individuální přístup (Moree, 2008).

V praktické rovině přináší *transkulturní přístup* více osobních příběhů, založených na zkušenostech jednotlivců se životem v multikulturní společnosti. Ukazuje barvitost a rozdílnost prožitků v běžných situacích a zároveň upozorňuje i na skutečnost, že se tyto prožitky (stejně jako důležitost, jež je jim přisuzována) mohou lišit i u příslušníků, které vnímáme jako jednotnou sociokulturní skupinu. Je tak přizpůsoben realitě každodenního života, která každému přináší různé zkušenosti, zážitky a podněty důležité pro osobní vývoj a zohledňuje rozdílnost prostředí a vztahů, které ovlivňují a vytvářejí náš pohled na svět. Výhodou *transkulturního přístupu* je odklon od stereotypizace, která ve vztahu ke kultuře a etnicitě bývá velmi silná, a cílený rozvoj senzitivity vůči rozdílnosti a respektu ke každému jednotlivci¹¹.

11 V tomto smyslu hovoří také P. Morvayová o tzv. otevřené výchově, která „...nezačíná u definování a vymezení toho, co je člověk, co jsem já, co jsou druzí, na základě již zkonstruovaného porozumění... ale musí začínat naopak u hledání cest, jak a odkud porozumět člověku, sobě, druhému jako osobě někde, někdy a někým vychovávané, konstruované, obrátit se k celkovému člověku, jeho osobnosti... Tak se lze alespoň teoreticky neřídit na člověka jako objekt či tvar, ale vidět to, co jej tvaruje a formuje do nejrůznějších podob...“ (Morvayová 2008, s. 89).

Transkulturalita přináší směr, který vychází z reálných zkušeností a příběhů lidí žijících v multikulturní realitě. Přináší osobnostní přístup, který se namísto jasného škatulkování a zdůrazňování důležitosti kulturního předurčení jednotlivců snaží spíše popisovat způsob, jakým různé kulturní vlivy působí na člověka a spoluvytváří jeho identitu. Nesnaží se hledat příslušníky a zástupce jednotlivých skupin, kterým by přiřadila určitou charakteristiku, ale vychází z podoby každého člověka, u kterého rozkrývá různorodost jeho kulturních zkušeností.

Cíle multikulturní výchovy by v rámci transkulturního přístupu mohly být definovány např. takto:

- Naučit se reflektovat vlastní kulturní identitu a její proměny
- Naučit se vnímat kulturní rozdíly v konkrétních situacích
- Prostřednictvím tréninku dokázat řešit tyto situace

Identita v pojetí multikulturní výchovy

Identita představuje významné téma jak ve vztahu k otázce kultury, tak ve vztahu k výchově člověka. Z tohoto důvodu je také jedním z nejdůležitějších témat v multikulturní výchově. Skrze identitu chápeme, hodnotíme a zařazujeme nejen sebe, ale také všechny okolo nás. Vyřešení otázky „kdo jsme“ je jedním z hlavních úkolů socializace, která ovlivňuje a utváří naše vztahy a vazby s okolním světem. Identita není stálá ani nemá pouze jednu dimenzi. Mění se, skládá se z mnoha vrstev, je hybridní – nové identity vznikají kombinací různých nespočetných prvků, často i nahodile (Gewitzs & Cribb, 2008). Identitu chápeme více jako skládku než jednotný obraz (Bauman, 2004 in Moree, 2008).

Svoji identitu si aktivně vytváříme s ohledem na prostředí, ve kterém se pohybujeme, a životní etapu, v níž se právě nacházíme. Je tedy naší součástí, kterou v průběhu života znovu a znovu dotváříme a přebudováváme pod vlivem nových zkušeností, poznatků a setkání. Při procesu identifikace se učíme strategicky zacházet se svojí mocí i bezmocí, hledat si své role – své identity, ve kterých se cítíme být silní a ve kterých naopak slabí (Gewitzs & Cribb, 2008). Při hledání toho „kdo jsme“ se současně vždy potýkáme s odpovědí na otázku „kým nejsme“, která nás výrazně vymezuje vůči druhým a vytváří nám naše vnější hranice.

Protože jsou to často právě životní situace, prostředí či množství interakcí s lidmi z jiného kulturního prostředí, které naši identitu proměňují, jsme při tomto hledání do značné míry limitováni situacemi, zkušenostmi či barvitostí

prostředí, ve kterých se ocitáme, která jsou nám k dispozici. Na procesu budování identity se v důsledku toho podílí i dostupnost k rozdílným ekonomickým, sociálním, kulturním, ale třeba i mocenským sítím (Gewitzs & Cribb, 2008).

Naší osobní identitou se často stávají role, do kterých se v průběhu života dostáváme – pracovní, sociální, kulturní, vztahové atd. Ne všechny však musí být součástí identity. Aby se určitá životní role stala součástí naší identity, musíme ji internalizovat, přijmout za svou a přisoudit jí osobitý význam (Castells, 2004 in Gewitzs & Cribb, 2008).

Zajímavé postřehy, které dokreslují pochopení mnohonásobné identity, přináší výzkumy, jež ukazují, že to, jak každý člověk vnímá sám sebe a s čím se identifikuje (tzv. *subjektivní kultura*) nemusí být vždy shodné s tím, do jaké kultury či identity je začleněn společností (tzv. *objektivní kultura*) (Irzik & Irzik, 2002 in Moree, 2008). Kulturní identita, již připíše určitému člověku (např. Romovi, kterého náhodně potkám), nevypovídá ve skutečnosti nic o tom, s čím se identifikuje on sám. Může být jen jednou z mnoha součástí jeho identity a zdaleka ne tou nejpodstatnější.

Snaha definovat a „nalézt sebe sama“ je zásadní otázkou i z hlediska osobní stability. Schopnost připravit se na proměnlivost lidské identity, umět s ní dále pracovat a rozvíjet a přizpůsobovat ji novým situacím je jednou z podstatných věcí, které je nutné se v životě naučit. Osobní roztržičnost, stejně jako snaha úpěnlivě bránit identitu, o které si myslíme, že je „naše“ (národní, lokální atd.), se může velmi snadno přenést do obranné xenofobie představující krajní variantu, jak se s tímto problémem vyrovnat (Moree, 2008).

Důraz na vnímání identity v jejím dynamickém, proměnlivém pojetí, jenž se prosazuje v západní Evropě, koresponduje na rozdíl od statické definice charakteristické pro národní státy (která předpokládá teritoriální splynutí státu a národa jako kulturní a/nebo etnické jednotky) s proměnou v přístupu v teoretických konceptech, kterou jsme naznačili výše. Podle ní by na člověka a jeho identitu nemělo být už dále nahlíženo jen podle toho, kde se narodil, z jakého kulturního prostředí pochází jeho rodina, apod. Chybná je i snaha předem odhadovat (ať už na základě fyzických dispozic, vzhledu či jména) zájem daného člověka v určitých tématech či jeho touhu poznávat „svou původní“ kulturu. Ta mu v důsledku života v odlišném prostředí či z jiných důvodů nemusí být vůbec vlastní.

Tvorba identity je do velké míry ovlivňována sociálním zázemím, resp. nabýváním sociálního statusu každého z nás. Vzhledem k tomu, že ale úzce souvisí s našimi konkrétními hodnotami a postoji, podílí se na jejím formování také škola a jednotliví pedagogové. Právě ti spoluvytváří některé postoje a hodnoty svých žáků.

Práce s identitou v rámci multikulturní výchovy vyžaduje od pedagoga zejména schopnost otevřené komunikace s žáky a umění naslouchat. Díky tomu

s nimi pak může diskutovat o jejich obavách či předsudcích, které by mohly vést k netolerantním postojům vůči druhým či ke snahám potlačovat identity ostatních. Prostřednictvím sdílení zkušeností a diskuzí o možných důvodech rozdílného jednání je ale možné s těmito postoji dále pracovat. Jejich přezíráním a neúměrnou kategorizací může pedagog naopak podrývat důstojnost a sebeúctu studentů, potlačovat jejich osobnost a zároveň snižovat jejich důvěru a otevřenost vůči sobě samému.

SHRNUTÍ

V úvodní kapitole jsme se pokusili představit teoretická východiska a některé přístupy multikulturní výchovy, které vám mohou v dalších částech této knihy usnadnit širší porozumění jejím cílům a usnadnit práci s ní při výuce.

Představené přístupy se zabývají především tím, kdo je předmětem multikulturní výchovy. Zda je to především skupina (skupiny), nebo spíše jednotlivec s mnoha odlišnými skupinovými identitami, které nemusejí být chápány jen etnicky. Samozřejmě že tato úvaha není jediná, kterou musí pedagog při práci s multikulturní výchovou učinit. Na toto základní nastavení navazuje množství dalších rozhodnutí o cílech a metodách pedagogické činnosti i škole jako celku.

Individuální přístup, ke kterému zveme v této kapitole, neznamená popírání kulturních rozdílů. Naopak, tyto rozdíly se stávají důležitou součástí práce s multikulturní výchovou. Jsou však nahlíženy přes konkrétní události a jednání, a nikoli prizmatem kolektivní představy o jinakosti té či oné skupiny.

Oba přístupy, jak *kulturně-standardní*, tak *transkulturní*, mají s ohledem na prostředí, ve kterém se vyvíjely, svá opodstatnění. *Transkulturní směr* se objevuje v souvislosti s propojováním světa a větší intenzitou interkulturních kontaktů především v kosmopolitnějším prostředí soudobé Evropy, v níž se kulturní identita lidí stále více promíchává a hranice mezi jednotlivými kulturami smazávají. Současně koresponduje se zaměřením moderní pedagogiky, která se v první řadě zaměřuje na individualitu žáka a usiluje o jeho osobnostní rozvoj. *Kulturně-standardní přístup* oproti tomu sehraává svou roli spíše v kulturně homogenním prostředí (v České republice částečně po roce 1989), které nemá velkou zkušenost s diverzitou a kde je možné hranice jednotlivých kultur (stejně jako silné osobní identifikace s některými z nich) snáze definovat. Současně vychází vstříc rozvoji znalostních kompetencí a schopností žáka tím, že mu poskytuje dostatečné množství informací o konkrétních skupinách. Je však kontraproduktivním v případě, kdy se daná skupina a její charakteristika stane uzavřenou a neměnnou. Vzhledem ke stále pokračující globalizaci a otevřenosti světa zůstává totiž jen málo sociokulturních skupin a jejich příslušníků, kteří by nebyli dále ovlivňováni jinými kulturami.

multikulturní výchova ve vzdělávacím systému ČR

Vzdělávací systém prošel v České republice za posledních dvacet let značným vývojem, přičemž proces této transformace není stále zdaleka dokončen. Před rokem 1989 bylo vzdělávání na všech úrovních plně podřízeno politickým ideologiím socialistického režimu, který nedovoloval, aby byl obsah učiva interpretován jinak, než jak jej určoval stát. Ten umožňoval existenci pouze jedinému vydavateli a prostřednictvím ministerstva školství rozhodoval o tom, které učebnice získají speciální označení, jež bylo v té době podmínkou pro to, aby mohly být publikovány. Stát měl v té době absolutní kontrolu nejen nad obsahem veškerých učebnic (Cerych, 1997; Kozakiewicz, 1992; Szebenyi, 1992), ale byl zároveň jediný, kdo mohl zakládat a provozovat školy (Kozakiewicz, 1992) a měl také kontrolu nad všemi pedagogy (Ulc, 1978). Všichni učitelé se při výuce museli řídit metodologickými pokyny diktovanými státní doktrínou, na jejichž přísné dodržování dohlížela Česká školní inspekce a zájemci o studium na pedagogické fakultě byli velice pečlivě vybíráni dle jejich kádrových posudků. V období komunistického Československa mělo vzdělávání jeden hlavní cíl: vychovávat uvědomělého občana socialistické společnosti, který by i v soukromém životě uplatňoval hodnoty beztřídní, egalitářské a na bázi kolektivismu založené společnosti. Tímto způsobem bylo vzdělávání pojímáno až do konce 80. let minulého století. Teprve se společenskými přeměnami po roce 1989 se začala měnit i podoba českého školství.

Změny ve vzdělávacím systému můžeme obecně rozdělit na dva základní proudy. Tím prvním jsou změny iniciované směrem *zdola nahoru* (*bottom-up processes*), druhým pak změny řízené směrem *shora dolů* (*top-down processes*)

(Fullan & Hargreaves, 1996; Veugelers, 2004). V českém vzdělávacím systému se postupně vystřídaly obě tyto linie. Před rokem 1989 dominovaly v tehdejší Československu zcela jednoznačně *shora dolů* řízené procesy s velmi silnými kontrolními mechanismy na každé úrovni. Školy ani učitelé v té době neměli mnoho příležitostí vnést do procesu učení vlastní iniciativu a změnit jej výraznějším způsobem. Teprve v souvislosti s otevřením hranic a s celkovou proměnou politického systému po roce 1989 se postupně uvolňovala i oblast vzdělávání, která prošla procesem výrazné transformace – vznikaly nové učebnice, zakládaly se nestátní typy škol a obsah vzdělávacího kurikula bylo možné naplňovat více způsoby. V té době začalo docházet k výraznému oslabování *shora dolů* řízených procesů a naopak k postupnému zahrnutí procesů iniciovaných směrem *zdola nahoru*.

Nový školský zákon a zahájení vzdělávací reformy

Přestože devadesátá léta znamenala pro oblast českého školství celou řadu změn, trvalo více než deset let, než vstoupil v platnost nový školský zákon (do té doby byl stále v platnosti zákon z roku 1984) a byly zformulovány reformní vzdělávací dokumenty.

Vytvoření nového školského zákona (č. 561/2004) představuje zásadní posun v procesu proměny českého vzdělávacího systému. Zákon byl navrhnutý vládou, ale vytvoření nových kurikulárních dokumentů bylo svěřeno dvěma odborným vzdělávacím institucím. Tvorbu kurikulárních dokumentů pro gymnázia, základní a mateřské školy dostal na starost Výzkumný ústav pedagogický v Praze, návrh kurikula pro ostatní střední školy a učiliště připadl Národnímu ústavu odborného vzdělávání. Obě tyto instituce postupně připravují veškeré podklady a směrnice vztahující se ke kurikulárním dokumentům. Dokumenty pro některé úrovně vzdělávacího systému (například pro mateřské a základní školy a část ostatních středních škol) již byly připraveny, na vzniku dalších dokumentů (například pro jiné obory středních škol) se teprve pracuje. Praktická realizace školské reformy tak na jedné straně pokračuje poměrně pomalu, na straně druhé takto školy alespoň získaly potřebný čas pro přípravu vlastních školních vzdělávacích programů.¹

Návrh systému vytváření a realizace národních a školských kurikul v České republice v nejbližší budoucnosti:

SYSTÉM KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ

Národní úroveň	Národní vzdělávací program
	Rámcové vzdělávací programy
	Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia
Školní úroveň	Školní vzdělávací program

Autorem návrhu je Výzkumný ústav pedagogický.

Jak již bylo zmíněno, probíhající reforma vzdělávání je rozdělena na dvě úrovně. Výzkumný ústav pedagogický připravil metodický manuál, jenž školám poskytuje základní orientaci v dovednostech, které mají získat jejich studenti – tzv. *rámcové vzdělávací programy* (podrobněji se jim budeme věnovat dále v této kapitole). Školy mají na jedné straně povinnost se těmito programy řídit, na straně druhé mají značnou svobodu v tom, jakým způsobem standardy konkrétně naplní. Každá škola musí zároveň vypracovat svůj vlastní *školní vzdělávací program*, který bude obsahovat konkrétní kurikulum založené na těchto směrnících.

¹ Více o průběhu a harmonogramu reformy a plné znění kurikulárních dokumentů viz www.nuov.cz a www.vup.cz.

Změny v oblasti vzdělávacího kurikula

Na úrovni kurikula přináší reforma v porovnání s předchozím vzdělávacím systémem dvě významné změny. Tou první je, že výsledky vzdělávacího procesu nemají být posuzovány výhradně podle množství znalostí, které studenti získají (což bylo podstatou předchozích kurikulárních dokumentů), ale také šíří dovedností, které se u nich rozvinou. Vzdělávací cíle jsou v současné době definovány následovně:

1. Vybavit studenty klíčovými kompetencemi na úrovni rámcového vzdělávacího programu. Klíčovými kompetencemi jsou:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- komunikativní kompetence
- sociální a personální kompetence
- občanské kompetence
- kompetence pracovní

2. Vybavit studenty širokou vědomostní bází na úrovni popsané v rámcovém vzdělávacím programu.

3. Připravit studenty na celoživotní vzdělávání a na výkon jejich profesní, občanské a osobní role

(Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007).

Druhou podstatnou změnou týkající se vzdělávacího kurikula je jeho nové rozdělení na dvě úrovně. První úroveň má pokrýt jednotlivé *vzdělávací oblasti* (témata, jako je např. jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, člověk a společnost a další). Druhou úrovní kurikula jsou tzv. *průřezová vzdělávací témata*, jakým je například výchova ke společenským dovednostem, povědomí o evropském a globálním kontextu nebo multikulturní, environmentální či mediální výchova (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007). Průřezová témata mají přitom prostupovat všechny předměty a vzdělávací oblasti.

Implementace reformních prvků je povinná pro všechny školy a je kontrolována Ministerstvem školství ČR prostřednictvím České školní inspekce. Celkovým záměrem je oslabení role centrálně vydávaných směrnic a dokumentů a posílení zodpovědnosti jednotlivých škol a učitelů. Tato snaha je dobře viditelná již na struktuře nových dokumentů, jejichž centralizovaná část je relativně malá a která dává školám pouze směrnice pro vytvoření jejich vlastních vzdělávacích programů (ty jsou pojaty již konkrétněji a komplexněji). Zcela zásadní roli zastává ve zreformovaném českém školství učitel, na jehož bedra je kladeno břemeno zodpovědnosti za naplnění požadavků a výzev vzdělávací reformy a také za celkové zlepšení úrovně vzdělávání ve školách.

Rámcové vzdělávací programy

Jak již bylo zmíněno, podstatnými dokumenty české školské reformy jsou *rámcové vzdělávací programy* (RVP). Jejich význam dokládají zejména paragrafy 3 a 4 Školského zákona, podle nichž *rámcové vzdělávací programy* vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání (§ 3) a dále stanoví jeho konkrétní cíle, formy a délku (§ 4). Zároveň je v zákoně zdůrazněno, že by programy měly z hlediska obsahu odpovídat aktuálním trendům v pedagogice i psychologii. Pro dosažení těchto cílů se mají proto na jejich vytváření podílet jednotlivá ministerstva společně s vědci, pedagogy, psychology a dalšími odborníky z praxe. Zákon též umožňuje v závažných případech programy měnit.

Rámcové vzdělávací programy ovlivňují zásadním způsobem podobu českého vzdělávacího systému, jehož součástí je nově i důraz na multikulturní výchovu. Na následujících stranách se tedy budeme zabývat tím, jak důkladně je téma multikulturní výchovy v programech popsáno a v jaké míře mohou pedagogové využívat dané dokumenty pro jeho zavádění do vyučování. Pro výuku multikulturní výchovy na základních školách jsou pochopitelně nejdůležitějším dokumentem *rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělání* (RVP ZV), nicméně se domníváme, že dále uvedené postřehy jsou platné i pro výuku na středních a vysokých školách.

Základní myšlenkou *rámcového vzdělávacího dokumentu pro základní vzdělání* (která je ve shodě se směřováním celé reformy českého školství) je přesun pozornosti na osobnost konkrétního žáka – jeho individuální potřeby a možnosti, důraz na aktivizující a motivační učební metody a také nově vymezená témata a cíle základního vzdělávání odpovídající výzvám současného rychle se rozvíjejícího světa. V neposlední řadě patří k těmto cílům i spolupráce s rodiči, podpora heterogenosti ve složení tříd a omezení vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol. Významným prostředkem pro naplňování zmíněných cílů je šest *průřezových témat* definovaných v *rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělání*, která jsou povinnou součástí základního vzdělávání, ačkoliv je způsob jejich realizace v kompetenci škol. Mezi těchto šest témat patří i již zmiňovaná multikulturní výchova.

V českém prostředí se jedná o téma relativně nové, o němž se začalo hovořit až po roce 1989. V průběhu 90. let začaly různé neziskové a další organizace nabízet kurzy multikulturní výchovy, které se z velké části zaměřovaly na popisování kultur, zvyků a odlišností etnických menšin zde žijících (více viz Hajská, 2008). V té době již ovšem na západ od našich hranic probíhala debata na téma východisek multikulturalismu a multikulturní výchovy, která řešila vhodnost takového skupinového přístupu.

Až do roku 1989 nebylo v Česku vzhledem k politické situaci možné vést polemiky o multikulturalitě jako takové, natožpak o jednotlivých přístupech. K zahájení kritické diskuze bohužel došlo až po přelomu tisíciletí, v době, kdy již byla školská reforma z velké části promyšlena. Multikulturní výchova tak byla do nově pojatého vzdělávacího systému přejata víceméně neproblematizovaně v té podobě, v jaké byla realizována v poslední dekádě 20. století. Některé její aspekty jsou v reformě řešeny buď velmi obecně nebo v ní nejsou řešeny vůbec.

Za sporné body pojetí multikulturní výchovy ve vzdělávací reformě lze považovat především:

- Obecné vymezení multikulturní výchovy a jejích témat
- Přílišný důraz na kognitivní cíle a malý důraz na kritické myšlení
- Mizivou inspiraci v aktuálních zahraničních debatách a trendech
- Nedostatečné zohledňování globální souvislosti
- Jednostranné prosazování skupinového přístupu na úkor zkoumání identit jednotlivců

Současné chápání multikulturní výchovy v ČR

Je třeba si uvědomit, že multikulturní výchova má být realizována v zemi, která prošla v souvislosti s tématem diversity dvěma extrémy. Zatímco ještě před sto lety tvořili Češi jednu z mnoha menšin rozsáhlé monarchie a ani po vzniku Československa nedosahovali zdaleka většiny, již během třetí dekády jeho existence došlo k radikálnímu omezení různorodosti ve složení obyvatel a proces homogenizace byl po čtyřiceti letech komunismu završen vznikem samostatné České republiky. Teprve s tím, jak se naše země otevírá svobodnému světu, se začínají nové trendy odrážet i ve vzdělávacím systému. Pozvolna dochází ke generační výměně pedagogů a mezi starší generaci, která vyučovala po většinu života v podmínkách násilně okleštěné diversity, přichází mladí absolventi se zcela odlišnou životní zkušeností (Moree, 2008).

Ani po roce 1989 u nás ovšem okolnosti příliš nepřály fundované a kritické debatě o smyslu a cílech multikulturní výchovy (resp. multikulturní výchova nebyla zpočátku vůbec tematizována), neboť pozornost byla zaměřena na aktuálnější transformační témata. Kromě toho bylo obtížné dohnat zpoždění způsobené ztrátou kontaktu se západním světem v druhé polovině 20. století. Přesto je však těžko pochopitelné, proč nebylo v oblasti vzdělávání věnováno

více pozornosti této hojně diskutované problematice

Z multikulturní výchovy se u nás stalo větší téma až koncem devadesátých let, k čemuž výrazně přispěly jednak nejrůznější dotační příležitosti pro rozvoj vzdělávacích programů (z velké části pocházející z finančních zdrojů Evropské unie, takže lze dále zvažovat, nakolik bylo rozšiřování multikulturní výchovy v ČR podníceno tlakem a pobídkami zvenčí) a také stále více se rozvíjející debata nad tzv. „romskou integrací“. Rostoucí zájem veřejnosti přispěl k tomu, že multikulturní výchova byla vnímána v přímé souvislosti s touto úzce zaměřenou problematikou a obecně začala být chápána především jako nástroj na zlepšení soužití majority s minoritami. Neproblematizovaný přístup se promítl jak do praxe naprosté většiny vzdělavatelů v této oblasti (a u velké části z nich se udržel až do současnosti – viz Hajska, 2008), tak do oficiální státní politiky v oblasti multikulturního vzdělávání. Prozatímní tendence obsažené v *rámco- vých vzdělávacích programech* směřují do jisté míry ke konzervativnímu pojetí multikulturní výchovy jako předávání informací o etnických menšinách v ČR a opomíjí současné zahraniční trendy zaměřené na jedinečnou osobnost každého jednotlivce a její dynamický vývoj v čase.

Sporných bodů vzdělávací reformy ve vztahu k průřezovému tématu multikulturní výchovy jsme se již v této kapitole dotkli. Na základě postřehů Dany Moree, která obsahově analyzovala kapitolu 6.4. *rámco- vých vzdělávacích programů pro střední vzdělání* (věnující se právě multikulturní výchově) si nyní můžeme tyto body rozebrat podrobněji.

Absence konkrétních metod k práci s multikulturní výchovou

Prvním sporným bodem RVP je, že se nesnaží dát pedagogům návod, jak konkrétně s tématem pracovat. Implementaci multikulturní výchovy se paradoxně zabývá jen obecný úvod dokumentu, a to velmi povrchně – pouze naznačuje, že dovednosti jsou důležitější než znalosti a že učitelé mají stimulovat postoje žáků. Přitom ale nenabízí žádné konkrétní výukové metody. Rozporuplně působí i to, že není zdůrazňována role pedagoga, ačkoliv školní prostředí a vztahy mezi školou a okolím jsou považovány za důležitý faktor úspěšné implementace multikulturní výchovy.

Nevyváženost mezi kognitivními, afektivními a behaviorálními cíli

Druhý bod, který je RVP vytýkán, se vztahuje na nepoměr mezi deklarovanými cíli vzdělávacího procesu a faktickou prioritou, která vyplývá z obsahové analýzy tohoto dokumentu. Zatímco oficiálně zdůrazňuje školská reforma rovnoměrné rozložení kognitivních (poznávání), afektivních (postoje)

a behaviorálních (chování) cílů, RVP fakticky upřednostňuje cíle kognitivní a naopak upozaduje cíle afektivní a behaviorální (podobně se vyjadřuje i Petra Morvayová, 2008).

Vymezení témat multikulturní výchovy

Třetí výhradou je způsob vymezení témat pro multikulturní výchovu. Ta jsou buď velmi obecná nebo jsou spojená s lokální koexistencí kulturních skupin, případně se zaměřením na rozdíly mezi etnickými skupinami. Navíc témata častěji vykazují problematické nebo negativní rysy (např. xenofobie, diskriminace, rasismus, netolerance apod.), přičemž zastoupení těch neutrálních nebo pozitivních (jako je např. jedinečnost individua, empatie, solidarita) není tak časté. Ze srovnání četnosti témat vyplývá, že nejčastěji zmiňovanými jsou „Jazyk a jeho význam, jazykové zvláštnosti jednotlivých etnik, komunikace“, s odstupem pak „Demokracie a legitimní prostředky vyjádření postoje“, „Slušné chování a morálka“ a „Kulturní pluralismus“. Volné vymezení témat sice přináší učitelův nezávislost při jejich interpretaci a umožňuje jejich rozpracování v mnoha různých předmětech, ovšem zároveň s sebou pochopitelně nese nebezpečí, že budou v extrémních případech využívána i nezamýšleným způsobem.

Mizivý přesah do roviny celosvětových souvislostí

Čtvrtou nejasně vymezenou oblastí RVP je zasazení multikulturní výchovy do kontextu *lokální* versus *globální*. Z tohoto pohledu se česká verze výrazně liší od zahraničních trendů, kde dochází k proměně celé filozofie v pozadí multikulturního vzdělávání. Tyto trendy se odklání od modelů řešících zejména mezietnické problémy v rámci jednotlivých států a přechylují se na mezinárodní perspektivu zdůrazňující aspekt globálního občanství. Jako hlavní téma multikulturní výchovy prosazují ukotvení jedince v globálním kontextu. Tento posun ve filozofické rovině je reflektován i v pedagogice, kde je zdůrazňována nejen kognitivní, ale i behaviorální a afektivní funkce multikulturní výchovy a kde se metody posouvají od behavioristického ke konstruktivistickému přístupu. Oproti tomu v českém prostředí je multikulturní výchova stále chápána především jako způsob řešení lokálních multikulturních problémů a multikulturní koexistence odehrávající se v hranicích jednoho státu. Mezinárodní a globální perspektiva připravující žáky na život v globálním světě je upozadována a je prezentována zejména skrze obecná témata a jazykový aspekt. Téma identity je pak v českém dokumentu zcela marginální a zmíněno je pouze jednou.

Zdůrazňování kognitivních cílů oproti kritickému myšlení

Posledním vytýkaným tématem je rozložení důrazu na jednotlivé cíle multikulturní výchovy. Při porovnání výsledků obsahové analýzy RVP se zahraniční literaturou je patrné, že se shodují v důrazu na kognitivní cíle a na nezbytnosti informování o vlastní kultuře stejně jako o těch cizích. Český dokument se však

zásadně liší tím, že naprosto postrádá podporu kritického myšlení a jednoznačně protežuje předávání vědomostí. Otázka sociálních dovedností je pak redukována na jediné téma – etiku, které je však právě v rámci interkulturního setkávání možné definovat různými způsoby. Na emocionální úrovni je zmíněna rovnost, ale není nabídnut žádný způsob posílení interkulturní senzitivity.

Z výše uvedeného vyplývá, že konkrétní výuka multikulturní výchovy je zásadním způsobem závislá na zkušenostech a dovednostech jednotlivých učitelů. Zatímco u nás dosud nejrozšířenější *kulturalismus* a *kulturně-standardní model* vedou spíše směrem k tradičním zvyklostem, kulturním programům nebo k potírání předsudků, otevřenější přístup (v anglosaské literatuře nazýván „multiple-identities approach“, neboli přístup zdůrazňující mnohovýrovnost identity, v německé literatuře pak „transkulturní koncept“) zdůrazňuje význam jedinečné individuální identity ovlivněné mnoha různými skupinami. Z tohoto pohledu je jednotlivec důležitější než skupina. Etnicita pak není vnímána jako tak zásadní aspekt, jako je tomu v *modelu kulturně-standardním* (jednotlivé přístupy a východiska MKV podrobněji představujeme v kapitole Multikulturní výchova – historie a současnost).

V českém prostředí jsou posuny v současných zahraničních debatách reflektovány jen částečně. Domácí přístup k multikulturní výchově se vyznačuje několika výraznými specifiky, která bohužel stále nejsou v souladu s aktuálními světovými trendy, a především s potřebami transformující se společnosti. Na předním místě můžeme jmenovat fakt, že ačkoli lze i u nás nalézt oba přístupy (jak uzavřený *multikulturalismus*, tak otevřený „multiple-identities approach“), debata o jejich přednostech a záporech se tu takřka nevede. Tento fakt je vzhledem k dlouhodobé mezinárodní diskusi, díky níž dochází k posunu směrem k novým přístupům, minimálně zarážející.

Dalším rysem, který je v zahraničí upozadován, je zdůrazňování existence jiných etnických skupin v českém státě, který je chápán jako národní a etnický homogenní. Tomuto omezenému pohledu jsou podřízeny i případné přesahy do globální perspektivy. K etnické příslušnosti se, více než k jiným kategoriím, jako je třeba náboženství nebo sociální status, vztahují i pojmy *kultura* a *identita*. V českém prostředí naopak není věnována tématu identity jednotlivce skoro žádná pozornost. Je-li výjimečně zmíněna, pak ve smyslu ochrany identity jednotlivce v multikulturní koexistenci, tedy ze statické perspektivy, která je zcela opačná než aktuální zahraniční pohledy pokládající kulturní identitu za něco individuálního, dynamického a ustavičně se vyvíjejícího.

Problémem *rámcových vzdělávacích programů* je i to, že nerozpracovávají konkrétní postupy pro výuku. Cíle jsou přímo vázané na jednotlivá témata a skrze ně v podstatě formulované, čímž je automaticky zdůrazňována kognitivní rovina. Učitelé si tak v praxi pod názvem jednotlivých témat představí zároveň i konkrétní cíle a při jejich naplňování přirozeně sledují zejména obsah a upozadují dovednosti a přístupy. Ve svém *výsledku rámcové vzdělávací programy* pro

základní vzdělání umožňují učitelům různé interpretace a zároveň vnášejí zmatky do toho, co vlastně multikulturní výchova je (Moree, 2008).

Skupinový versus individuální přístup (rizika konceptu multikulturní výchovy založeném na objektivizaci skupin)

Jak bylo ukázáno, k oficiálním dokumentům upravujícím multikulturní výchovu pro potřeby českého vzdělávacího systému lze mít poměrně závažné připomínky.

Podobně jako Dana Moree se i Petra Morvayová (Morvayová, 2008) domnívá, že v souhrnu se jedná o rozpor mezi vytyčeným cílem (zvládání odlišností v diverzifikovaném světě, eliminace rasismu, xenofobie, problematických vztahů ve společnosti) a cestou k němu. Tato cesta probíhá formou zúžení problematiky na řešení vztahů mezi několika vybranými skupinami, které jsou vymezené převážně na základě etnických, resp. etnokulturních nebo národnostních kritérií za pomoci stereotypizací a generalizací, ze kterých nedostatek respektu a problematické jevy vyvstávají pouze pootočené do pozitivní polohy. Tím je celé téma uchopováno jen z jednoho možného pohledu – dominantně se soustředícího na skupiny (zde etnické, kulturní) – a mnoho dalších individuálních a přirozených druhů odlišností mezi lidmi je přehlíženo. Skupinový přístup, zaměřený na etnika, kultury, národnosti apod. a na vymezování jejich hranic, se mívá s dynamičností neustálého vývoje společnosti a různých společenství (např. jejich vnitřní proměnlivost a uspořádání), čímž nebezpečně zjednodušuje komplexní sociální skutečnost. Je zde určité nebezpečí, že informace o vybraných skupinách a jejich kulturách budou žákům předávány ve schematizované podobě, tedy ve formě obrazu, v jakém byly v jeden okamžik zachyceny určité vybrané (kulturní) prvky a jejich konfigurace. Tak může docházet k přílišné generalizaci a stereotypizaci něčeho, co je složitě provázané, živé, stále se vyvíjející a nejrůznějšími způsoby ovlivňující život konkrétních jedinců. Moree i Morvayová se shodují v tom, že koncept multikulturní výchovy v ČR preferuje *kulturně-standardní přístup*, podle nějž je osobnost a její identita pevně svázána s etnickou nebo kulturní identitou: „*Tento přístup však pomíjí další důležité vlivy, které flexibilně přicházejí s „životními pohyby“ mezi různými – např. sociálními, profesními – skupinami a spoluutvářejí „kulturu“ originálního jedince,*“ (Morvayová, 2008: 9). Každý člověk je pak vnímán především jako člen širší entity, a nikoli jako svébytná osobnost, nacházející se a vyvíjející se v konkrétní životní situaci, která je hodna respektu a partnerství v (sociálním) dialogu. Takto je díky skupinovému pohledu osobnost „vytrhávána“ ze svého příslušného originálního světa, ze svého vlastního životního projektu, vlastních pohnutek jednání a chování a konkrétní projevy konkrétního člověka jsou dominantně vysvětlo-

vány v souvislosti s nějakými skupinovými (etnickými, kulturními) charakteristikami a generalizacemi.

Snaha orientovat se na vztahy mezi skupinami, a nikoli na vztahy mezi jednotlivými lidmi (které jsou základem produktivního a nekonfliktního soužití) se díky opoře a potvrzování v jazyce oficiálních dokumentů může neefektivně a kontraproduktivně promítat do konkrétních vzdělávacích aktivit.

Na příjemce výchovy se neobracíme nepředpojatým způsobem, ale již jako na příslušníka majority, minority, etnika, kulturního okruhu. Takový přístup s sebou nese zásadní (asymetrii způsobující či potvrzující) význam: dává najevo rozdíl v aktuálních sociálních pozicích a naznačuje, že společenského uznání se dostává nikoli originálnímu jedinci, jeho originální a neopakovatelné identity a originálním potřebám jako celku, ale jenom jedné její vybrané (etnické, národnostní, kulturní) části.

Podle Morvayové (Morvayová, 2008) je jedním z důvodů, proč je takto přistupováno k multikulturní výchově, nedostatečná reflexe společenského i národního vývoje, ke kterému v zahraničí dochází od 90. let 20. století. Výsledkem je, že k odlišnostem, vyplývajícím z dynamických a originálních životních praxí, je v prostoru institucionalizované edukace víceméně přistupováno staticky, zkratkovitě a příliš zjednodušeně. Průřezové téma multikulturní výchovy v *rámcových vzdělávacích programech* nevychází v prvé řadě z faktu, že každý jedinec nabývá výlučných životních zkušeností a poznání v mnoha sociálních vztazích, situacích a kontextech, které nelze redukovat a vměstnat pouze do etnokulturních „škatulek“, ale naopak předkládá jednoduchý, schematický obraz společenského uspořádání, v němž každý jedinec má najít své „přirozené“ místo. Multikulturní výchova v *rámcových vzdělávacích programech* zprostředkovává obraz společnosti rozdělené neproblematicky a „přirozeně“ na majority a minority, kultury a etnika (případně přímo ve vzájemné fixní vazbě etnický původ = připsaná kultura), který je ale vydáván za objektivní „sociální realitu“, které jsou dále přizpůsobovány směry edukačních aplikací, přístupů, zacházení s tématy i identitou žáků. Tento obraz společnosti je v jazyce průřezového tématu upevňován a potvrzován dělením do subtémat (kulturní difference, etnický původ, multikulturalita...) a je pevně svázán s předpokladem, že je možné stanovovat a popisovat nějaké objektivní hranice kultur, etnik, národností, vybraných skupin dle potřebné a předem stanovené mřížky (např. zahrnout každého do nějaké národnostní menšiny či naopak většiny). V tomto smyslu také dominantně užívá termíny a slovní spojení *žáci z minority, žáci z majority, kultura jedněch vs. kultura druhých*, čímž omezuje osobnostní přístup k originálním životním situacím, socio-kulturním vzorcům a také ztrácí potenci pragmatiky a elasticky reagovat na aktuální vztahy ve společnosti i mezi žáky navzájem: „*Takto uchopená multikulturní výchova si nedovede poradit s originální životní praxí, míšením a přesahy, pro které nemá předpřipravené „uznané“ kategorie. Navíc velmi často nerozlišuje mezi pouhou kategorií (kritériem podobnosti) a skupinou (vzájemný vztah). Taková multi-*

kulturní výchova je založena na stereotypním kategorizování kulturních typů a zároveň tak ustavuje, kdo jsme MY a kdo jsou ONI,“ (Morvayová, 2008: 64).

Morvayová se dále soustřeďuje na problém s významy, které jazyk konceptu multikulturní výchovy v rámcových vzdělávacích programech v sobě nese vzhledem k účastníkům vzdělávání. Jazyk konceptu podle ní:

- dělí předem žáky do kategorií, které se vzájemně vylučují (tzv. binární opozice – *žáci z majority* vs. *žáci z minority*) bez ohledu na jejich originální identity
- stereotypizuje a fixuje rozličné druhy odlišnosti mezi žáky v hranicích vybraných, objektivizovaných skupin (*minority*, *národnosti*), zahrnujících osoby údajně společného kulturního, etnického či teritoriálního „původu“
- evokuje předpoklad společenské neúspěšnosti těch žáků, které zahrnuje pod kategorií *příslušníci minority*: „...v majoritní kultuře budou úspěšní i žáci minority“
- určuje podstatné charakteristiky identit podle etno-kulturních kritérií a de facto je pomocí opakování dále vytváří, dotváří a upevňuje
- potvrzuje soubor tradičních pohledů na odlišnosti a konvence, které se k nim historicky váží z perspektivy „dominantní“ skupiny a které se tak zdají být přirozenými a jejich odkrytí v jazyce konceptu jen zákonitým, logickým a smysluplným (čímž jsou také potvrzovány minulé sociální a kulturní asymetrie)
- předem konstruuje „jinakost“ jedince dle etno-kulturního schématu, čímž je zvnějšku manipulována originální identita, dosavadní poznání a zkušenosti žáků
- postihuje multiplicitní identity a sociální pozice účastníků vzdělávání předem, vnější etiketizace žáka již při vstupu do vzdělávání: osobnost žáka je vnímána v rámci etno- kulturního schématu, může docházet k etnizaci individuálních problémů a jejich neefektivnímu a zcela chybnému řešení
- omezuje možnosti vývoje identity, ale druhotně i sociální mobility účastníka vzdělávání (nemožnost opustit menšinovou pozici, vnucování identity a požadavek jejího „přiznání“ si či přijetí)
- redukuje individuální životní zkušenost, poznání, reálné sociální vztahy (tj. žitou kulturu) na předvybrané, neživé a znovu reprodukovatelné jevy, které jsou během vzdělávání vnucovány těm, kteří jsou považováni (často přímo ve spojitosti s barvou pleti či fyzických rysů) za jejich „majitele“, tzv. *druhotná skanzenizace* či *folklorizace*, atd.

Podle Morvayové v sobě koncept MKV dále nese tato nebezpečí:

- nebezpečí redukce tématu na pouhý prostředek k naplnění předem daného cíle (nikoli pragmatická reakce na vztahy ve společnosti, skupině, v konkrétní situaci)
- nebezpečí dedukce výchovných prostředků, které manipulují sociální „realitu“ i identity účastníků vzdělávání (přizpůsobování identit vybraným schématům)
- nebezpečí neschopnosti vyrovnat se s prolínáním identit i původu
- nebezpečí abnormalizace přirozené (normální) lidské diverzity, kdy jsou přirozené a mnohé malé rozdíly mezi lidmi zahrnuty pod jeden „velký rozdíl“, tj. pod nějaká etnická či kulturní specifika
- nebezpečí zbláznění jedince jeho osobnosti a lidskosti, kdy všechny jeho individuální, lidské projevy mohou být chápány jako výraz nějaké neměnné (dokonce vrozené!) etnicity či kulturní zvláštnosti (tj. *doposud byl mým spolužákem Honzík, nyní je mým spolužákem Rom*)
- nebezpečí „hlídání etno-kulturní čistoty“ vybraných a v určité podobě fixovaných specifik (viz RVP ZV 2005: 97 : [MKV] „u menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika“)
- nebezpečí možného plného uchopení pojetí „kultury“ (jako širokého souboru životních praktik) a požadavek jejího rozvíjení u domněle objektivně definovatelných *etnik*, tedy i možný požadavek na jejich separovaný vývoj (dezintegrace společnosti)
- nebezpečí radikalizace požadavku na rozvíjení kulturních specifik v rámci tzv. kulturního obranného apelu (Cultural Defense Plea) – tj. např. respektování (či dokonce rozvíjení) „tradiční“ nerovnosti mužů a žen, žebrání jakožto tradičního kulturního specifika atd.
- nebezpečí omezování individuální občanské inkluze důrazem na integraci „menšin“ do prostoru „většiny“, s rozdělováním zachováním binární perspektivy menšina/většina, My/Oni.

Petra Morvayová dále považuje za problematické, že se jazyk *rámcového vzdělávacího programu* ve snaze směřovat k respektujícím postojům v multikulturní a občanské výchově místy obrací spíše jen na jednu vybranou část účastníků vzdělávání, nikoli na všechny stejně, když např. uvádí, že jedním z očekávaných výstupů vzdělávací oblasti výchova k občanství (RVP pro ZV, 2005: 48)

je, že žák „zaujímá tolerantní postoje k menšinám“.

Symbolické hranice předávané a upevňované prostřednictvím takto koncipované multikulturní výchovy pak mohou mít fatální důsledky pro procesy tvorby sociální identity. Zároveň se podle Morvayové neustále vkrádá otázka, zda je uvědomování si zvnějšku připisované skupinové příslušnosti a identifikace s ní v rámci aplikované multikulturní výchovy volitelné nebo povinné. A to i vzhledem k základní legislativě ČR, jež deklaruje respektování tzv. subjektivní národnosti, tj. práva hlásit se k národnosti na základě své výhradní vůle, nikoli být zahrnut do nějaké pomyslné „majoritní“ či „minoritní“ skupiny dle připsané etnické či kulturní kategorie. „*Ale ať již multikulturní výchova nabízí právo být stejný či právo být jiný, bude výsledkem vždy jistá forma ponížení, a to díky tomu, že tato možnost volby je vnucována v rámci povinné školní docházky a prostřednictvím státem kontrolovaného tématu,*“ (Morvayová, 2008: 54).

Morvayová také pokládá etickou otázku, zda v tomto směru není multikulturní výchova na hranici omezování práva na sebeurčení a zda se nepohybuje od počátku v bludném kruhu snahy dosahování rovnosti při zachování či prohlubování odlišnosti, tedy bludném kruhu snahy, aby *nějací* „ONI“ byli jako „MY“, ale přitom „JIM“ to neholdáme dovolit.

Takto pojatá multikulturní výchova podle Morvayové má také patrně jen stěží potenciál měnit postoje k odlišnostem a jinakosti a k získávání návyku kriticky myslet a bránit se negativnímu stereotypnímu vidění a nálepkování. Stejně tak je podle ní málo pravděpodobné, že multikulturní výchova má potenciál motivovat jedince s různým socio-kulturním zázemím ke skutečné schopnosti vhledu, empatie a porozumění druhému, pokud je odlišný každodenní svět předložen ve formě zjednodušeného popisu, originální druhý člověk představen jako zaměnitelný „univerzální“ člen nějaké skupiny s (neměnnými) typickými znaky, případně jako exotický tvor, který toho má s mým světem a způsobem smýšlení o světě pramálo společného. Ignorování skutečných procesů, v nichž se ustavují identity konkrétních jednotlivců přináší mnohá rizika.

Jak Dana Moree, tak Petra Morvayová upozorňují na to, co bychom mohli nazvat etnocentrismem české verze multikulturní výchovy, která vychází z tradice jedné, územně ohraničené skupiny, a pokládá tento přístup za univerzální. Takto pojatá multikulturní výchova není hodnotově neutrálním konceptem, ale světonázorem, který bez velkých diskuzí rovnou podsouvá ta „správná“ přesvědčení. Navíc příznačně vytlouká klín klínem, když se nežádoucí stereotypy, předsudky a ideologie pokouší vyvracet jinými stereotypy, předsudky a ideologiemi, ovšem nereflektovanými.

SHRNUTÍ

V této kapitole jsme učinili krátkou kritickou analýzu postavení multikulturní výchovy ve vzdělávacím systému České republiky. Největší pozornost je věnována kritické analýze formulace cílů a způsobů aplikace multikulturní výchovy tak, jak je podána v kurikulárních dokumentech, rámcových vzdělávacích programech. Naším cílem bylo upozornit na některá možná rizika plynoucí z formulace a dikce těchto dokumentů. Tato kritická analýza představuje východisko pro další uvažování o takové podobě multikulturní výchovy ve vzdělávací praxi, která se dokáže vyrovnat s výše zmíněnými riziky. Následující části této publikace jsou pak pokusem o pojetí multikulturní výchovy vycházející z osobnostního přístupu, které snad čtenářům mohou sloužit jako inspirace při hledání vlastní cesty k realizaci témat multikulturní výchovy.

multikulturní výchova ve vzdělávací praxi



Učitel a multikulturní výchova

Práce s multikulturní výchovou ve škole je z mnoha důvodů obtížná – ať už se jedná o důraz na velkou šíři teoretických znalostí pedagoga nebo o využívanou metodiku. Zároveň je to disciplína, ve které hraje roli nejen profesionální zdatnost, ale i osobní přesvědčení a postoje. Jedním z podstatných důvodů, proč je tato vzdělávací oblast především náročná, je velký nárok na osobnost a zkušenosti pedagoga.

Učitelé jsou na jedné straně klíčovými hráči při zavádění multikulturní výchovy do škol, na straně druhé jsou to lidé s vlastní zkušeností podmíněnou historickými událostmi, stejně jako osobním nastavením a biografií. Co všechno z osobního života může učitelům pomoci, o jaké zkušenosti se mohou opřít při zavádění multikulturní výchovy a jak mohou pracovat sami se sebou, aby tato práce byla nejen profesionálně dobře zvládnutá, ale také zajímavá pro jejich osobní rozvoj?

Cílem této kapitoly je zmapovat ty oblasti, které by měl každý pedagog ve svém životě reflektovat ještě předtím, než se pustí do multikulturní výchovy. Právě v pedagogických disciplínách, kde jde o celostní pohled na člověka, je důležité znát sám sebe tak, aby si s námi probírané téma nehrálo, ale my si mohli hrát s ním.

A tak bychom vás v této kapitole chtěli pozvat k pátrání po krajinách vlastních osobních i historických zkušeností, vlastních předsudků a strachů z nich. Setkání se sebou sama nám může pomoci vnímat multikulturní výchovu nejen jako jednu z *povinných průřezových témat*, ale jako disciplínu, v níž se můžeme setkat s druhým člověkem a z tohoto setkání vyjít o něco bohatší.

V této kapitole jsme se na základě mezinárodních zkušeností a výzkumů pokusili vybrat ty oblasti týkající se osobnosti pedagoga, které ovlivňují způsob, jak nakládáme s jednotlivými multikulturními tématy. Budeme se zabývat širokou škálou otázek od kulturní identity, přes osobní zkušenosti až po zkušenosti celých generací. Tato kapitola je tedy určitou skládačkou vlivů, které na nás jako na pedagogy působí a o kterých bychom měli vědět a uvažovat.

Identita

Častým argumentem, který pedagogové zmiňují při práci s multikulturní výchovou, je představa, že se jich témata s ní spojená vlastně netýkají. Jak bych s tím přišel/přišla na cestě mezi panelákem a školou do styku? Nic o tom nevím! To jsou slova, která často můžeme slyšet z úst některých pedagogů.

Aniž bychom v této publikaci chtěli polemizovat s tímto osobním přesvědčením, domníváme se, že často souvisí také s určitým rigidním pojetím kulturní identity, která je definována výhradně etnicky. Právě proto bychom se u tohoto bodu rádi zastavili nejdříve.

Kulturní identita je velmi složitý koncept, o kterém byly popsány celé knihy, respektive knihovny, a není v silách této kapitoly představit debatu na toto téma v celé jeho šíři. Zkusme se však zaměřit na praktické důsledky vnímání naší (kulturní) identity při hledání odpovědi na otázku, zda se mě osobně multikulturní výchova týká či nikoli.

Než se pustíme do samotného výkladu, chtěli bychom vás pozvat k dvěma malým cvičením a následným zamyšlením:



Které z následujících výroků máte chuť zaškrtnout, pokud byste jejich pomocí měli odpovědět na otázku „kdo jsem?“

člověk, žena/muž, učitel/ka, kuchař/ka, domovník/domovnice, horolezec/horolezkyň, bruslař/ka, matka/otec, dcera/syn, manžel/ka, kamarád/ka, cestovatel/ka, Evropan/ka, chalupář/ka, houbař/ka, Pražan/ka, Čech/Češka, vesničan/ka, katolík/katolička, nevěřící, muslim/ka, věřící, milovník/milovnice, cyklista/cyklistka, čtenář/ka, filatelista/filatelistka, dobrovolný/á hasič/ka, kolega/kolegyně, představitel/ka menšiny, imigrant/ka, homosexuál, heterosexuál, Rom/ka, Němec/Němka, Holanďan/ka, cizinec/cizinka, našinec, jiné.....

..... jaké jiné charakteristiky byste doplnili?

Když toto cvičení děláte opakovaně, zjistíte, že pokaždé zaškrtnete trochu jiné kategorie, což do značné míry souvisí s aktuální životní situací, zkušenostmi a také tématy, která jsou pro vás v daném období důležitá.

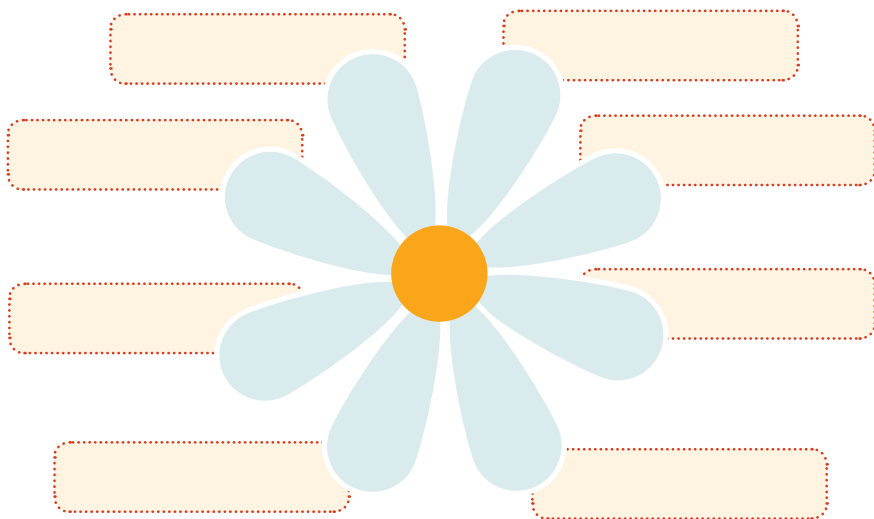
Když své odpovědi srovnáte s odpověďmi některých z vašich známých nebo kolegů, zjistíte také, že se vaše identifikace budou v mnoha ohledech lišit.

Každý z nás volí jiné kategorie, s kterými se identifikuje, a to právě v závislosti na životní situaci, zkušenostech a osobnostním vývoji.

Co to znamená? Když odhlédneme od velkých slov jako kultura, příslušnost nebo identifikace a zaměříme svoji pozornost na to, jak tato slova působí v našich konkrétních životech, absolvujeme pravděpodobně mentální cestu, kterou urazila oblast týkající se kulturní identity za posledních padesát až šedesát let v evropském i světovém měřítku. Všichni nějak cítíme, že fakt, že pocházíme z nějaké země, etnické skupiny nebo společenství, má nějakou relevanci pro náš praktický život, na druhou stranu – jak si počít s faktem, že každý z nás (ač např. ze stejné státní nebo etnické skupiny) se identifikujeme s různými kategoriemi z našich životů?

Než postoupíme v této výpravě za vlastní identitou dále, přijměte naše pozvání k dalšímu zamyšlení v podobě krátkého cvičení:

Vezměte si prosím následující obrázek a do každého lístku kopretiny nakreslete symbol pro nějakou skupinu, jejímiž členy jste se v životě cítili být. Vedle lístku do rámečku vždy napište jméno člověka, který pro vás byl ve skupině důležitý a který tuto skupinu pro vás ve vašich vzpomínkách symbolizuje.



Zdroj: Bittl (2001).

Měli jste na svých kopretinách také kategorie určené etnický, jako např. český národ, stát, romská komunita apod.? Ať už zní vaše odpověď ano či ne, můžete vidět opět velkou škálu vlivů na naše vlastní životy. Zkusme teď výsledky předchozích dvou cvičení zasadit do širšího kontextu vývoje pohledů na kulturní identitu.

Po druhé světové válce si mnoho autorů začalo klást otázku, která byla nasnadě. Jak je možné, že na základě určité etnické kategorizace přišlo o život šest milionů lidí? Jak se něco takového mohlo stát? V této souvislosti stojí za přečtení např. práce G. Allporta (1954). Allport se snaží zmapovat, jak dochází k tomu, že se etnická kategorie stane v našem uvažování a vnímání druhých osob natolik převažující, až lze snadno dospět k přesvědčení, že právě etnicita determinuje všechny ostatní složky osobnosti, jako je intelekt, čistota, zodpovědnost atd.

Další autoři navázali na tyto úvahy především otázkou, jak se můžeme vypořádat s kulturní rozmanitostí, která byla vnímána v té době hlavně etnicky. Do tohoto proudu můžeme zařadit například práce T. Halla. Otázky těchto autorů směřovaly k tomu, co musíme umět, abychom zvládli setkání s kulturní odlišností, přičemž tato odlišnost byla v jejich vnímání často spojována právě se zemí původu nebo etnickým původem.

Jenže tento obraz se na konci dvacátého století začal tak trochu rozostřovat. Po pádu železné opony se objevují práce, které reflektují vliv totalitního režimu na identitu jednotlivce bez ohledu na jeho etnický původ (Golubovic & McLean, 2004). Samotná zkušenost života v totalitním režimu vytváří velmi specifický druh identity, která se liší například od krajanů stejného etnického původu, kteří emigrovali.

Bauman (2004) pak konstatuje, že do oblasti identity patří další aspekt – do jaké míry si jedinec smí svoji identitu zvolit. Když se příslušník středoevropské střední třídy rozhodne, že se stane lékařem, tak se mu to, za předpokladu píle ve studiu, s velkou pravděpodobností podaří. Pokud se bude o to samé pokoušet mladý muž, který se narodil ve vesnici Murambe ve Rwandě, je velmi pravděpodobné, že neuspěje. A tak vzniká aspekt identity *zvolené* versus *vnucené*.

Ve výčtu faktorů ovlivňujících identitu bychom mohli takto pokračovat dále. Otázka však zní, co s tím? Zdá se, že v současné době již nefungují zaběhlé vzorce typu Němci jsou... nebo Češi dělají..., které se mohou naučit a aplikovat při setkání s jedincem z jiného kulturního prostředí. Faktorů ovlivňujících identitu přibývá, jsou individuálně dané a navíc se během života mohou dynamicky proměňovat, jak jsme mohli vidět na úvodních cvičeních.

Pokus o odpověď na otázku, jak můžeme nakládat s vlastní identitou a s kulturními rozdíly, nabízí např. Karl-Heinz Flechsig (2000). Ten hovoří o tzv. *transkulturním přístupu*, kdy je identita dána na základě individuálních zkušeností a příslušností k různým skupinám. Etnicita a státní příslušnost samozřejmě tuto identitu ovlivňují, ale nejsou to jediné proměnné. Sociální status, náboženská příslušnost, koníčky, profesní identita a další faktory velmi zásadně ovlivňují život každého jednotlivce i to, jakým kulturním rozdílem budeme při setkáních čelit. Německý a český kolega, kteří spolu dlouhodobě spolupracují v oblasti multikulturní výchovy, budou řešit podstatně méně takových rozdílů (ač mají odlišný etnický původ a odlišný mateřský jazyk) než kupříkladu český

fotbalový fanoušek a český policista. A v takovýchto výčtech příkladů bychom mohli pokračovat dále.

Co z tohoto krátkého úvodu týkajícího se vývoje pohledů na kulturní identitu vyplývá pro pedagogickou praxi? Pro tuto chvíli minimálně pozvání k zamyšlení se nad tím, co vše utváří naši vlastní identitu a co z těchto zkušeností můžeme použít při multikulturní výchově. Tipy, jak s vlastní identitou pracovat a které její aspekty nám mohou pomoci při práci, probereme v následujících částech této kapitoly.

Interkulturní senzitivita

Při setkání s druhým člověkem, který se od nás v některých oblastech hodně liší, musíme udělat mnoho životních rozhodnutí. To první a zásadní je, zda jsme ochotni připustit, že jeho/její pohled na danou věc, jiný systém hodnot, jiné zvyky, rituály i představa o tom, co je 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? Důvěřujeme 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 nastavení, jak je budeme hodnotit.

Ochota připustit, že náš pohled na svět je jen jedním z mnoha a přitom nikoli ten určující, se nazývá *interkulturní senzitivita* (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003). Jedná se opět o oblast, kterou různí autoři nazývali a zkoumali rozličně. Každopádně ale panuje shoda v tom, že při setkání s kulturní odlišností je potřeba nejen dobrá vůle, ale i osobní reflektovaná zkušenost a ochota nahlédnout realitu z jiného úhlu pohledu. Otázkou samozřejmě zůstává, jak se tomuto umění lze v životě naučit a co z toho potřebuje pedagog ke své práci.

V roce 2005 až 2007 jsem na několika školách dělala výzkum na téma, jak se učitelé vypořádávají s multikulturní výchovou (Moree, 2008). Kromě toho, že jsem se jich ptala na jejich představy o multikulturní výchově a na cíle a metody, které rádi používají, zajímala jsem se také o životní zkušenosti, které je v souvislosti s multikulturní výchovou ovlivnily. Při vyhodnocování výzkumu jsem byla překvapena, nakolik se osobní zkušenost a její reflexe ukázaly jako zásadní v motivaci pedagoga v rozhodnutí, kolik energie do práce s tématem multikulturní výchovy investuje. Ti pedagogové, kteří uvedli nějakou zásadní zkušenost, jež změnila jejich pohled na svět, měli velkou potřebu aktivně zařazovat multikulturní témata do výuky, nebáli se diskutovat se studenty a vnímali multikulturní výchovu jako stěžejní oblast pro život v dnešním globalizovaném světě.

Do další skupiny jsem zařadila pedagogy, kteří měli také nějakou důležitou životní zkušenost, ale ta nebyla natolik intenzivní, že by změnila jejich zavedenou praxi. Multikulturní výchovu sice vnímali jako důležitou, ne však natolik, aby ji kvůli tomuto přesvědčení zahrnovali extra do výuky nebo aby aktivně hledali způsob, jak na souvisejících tématech se studenty pracovat.

Do poslední skupiny pak patřili pedagogové, kteří vlastně žádnou osobní zkušenost s kulturní rozmanitostí neměli. Multikulturní realita pro ně byla reprezentována spíše informacemi ze sdělovacích prostředků a obecnou představou o tom, že by se lidé k sobě měli chovat slušně. Tito pedagogové zařazovali multikulturní výchovu do výuky jen tehdy, když museli, když byli vystaveni nějakému vnějšímu tlaku. Nelze říci, že by to dělali neradi, spíše u nich převažovala nejistota, jak s tímto tématem naložit a zda ho má vůbec smysl do výuky zařazovat.

Zdá se tedy, že zkušenost setkání s kulturní odlišností sama o sobě nestačí. Důležitá je především reflexe tohoto setkání, která buďto vede ke zvýšení empatie a zájmu o danou oblast, nebo od ní může naopak odradit.



Máte nějakou životní zkušenost, která se vám spojuje s vaší představou o multikulturní výchově? Která zkušenost vás ovlivnila? A jak tato zkušenost souvisí s vaší pedagogickou praxí?

Přestože jsme řekli, že kulturní identita není nutně vázána na etnický původ, v praktickém životě platí, že čím více rozdílů v konkrétních situacích jedinec zakusí, tím zásadnější zkušenost s kulturní rozmanitostí může udělat. Na první pohled by se mohlo zdát, že pedagogové, kteří neměli možnost cestovat a učit se cizí jazyky, jsou dopředu diskvalifikováni a nemají šanci se k tématu multikulturní výchovy autenticky přiblížit. Při podrobnějším zkoumání je celá situace ale ještě o něco složitější.



Co vás ve vašem osobním nebo profesním životě vedlo k tomu pustit se do multikulturní výchovy?

Tuto otázku položil Merryfield (2000) respondentům svého výzkumu, když se snažil zjistit, proč se často nedaří připravit pedagogy na úspěšné začleňování multikulturní a globální výchovy do jejich praxe. Ve výzkumu se ukázalo, že větší citlivost v tématech spojených s menšinovým statusem nebo diskriminací mají ti pedagogové, kteří sami na sobě zakusili život mimo hlavní proud společnosti – ať již z důvodu barvy pleti, cizineckého statusu, chudoby nebo jiných důvodů. Většinou to byli pedagogové jiné barvy pleti, kteří vykazovali podstatně citlivější postoje právě na základě vlastní předešlé zkušenosti.

Pokud bychom výsledky Merryfieldova výzkumu převedli do českého prostředí, mohli bychom využít i velkou škálu dalších zkušeností, které souvisejí s životem mimo mainstream. Pedagogové, kteří například zažili v dospělosti

totalitní režim a museli se rozhodovat, jak se k totalitní moci postaví, nebo ti, kteří zažili situaci, kdy stáli tak trochu osamoceně, neboť byli příliš jiní než ti druzí, by právě tyto zkušenosti mohli při své konkrétní práci velmi zajímavě využívat. To všechno jsou totiž zkušenosti, které mohou citlivost na multikulturní témata výrazně zvýšit.



Zažili jste vy osobně nějakou situaci, kdy jste stáli mimo hlavní proud? Co pro vás v tu chvíli bylo bolestné? Co vám pomohlo tuto situaci překonat?

Pokud vzpomeneme výsledky kvalitativního výzkumu v českých školách z let 2005–2007, je zajímavé, že kromě jedné učitelky si nikdo z respondentů nevzpomněl na žádnou událost z doby před rokem 1989, která by nějak výrazněji ovlivňovala jeho dnešní pojetí multikulturní výchovy. Jako by byl život rozdělen na dvě části – před a po roce 1989, přičemž zkušenosti před bodem zlomu nejsou vnímány jako využitelné pro dnešní pedagogickou práci.

Možná je však právě Merryfieldův výzkum pozváním k tomu zkusit se zamyslet nad tím, které zkušenosti (nejen ty ze setkání s lidmi z jiné země nebo jiné barvy pleti) mohou být obohacením právě pro dnešní způsob nakládání s kulturní rozmanitostí.

Historická generace/formativní zkušenost

Rozumět sám sobě v oblasti multikulturní výchovy znamená také čelit tváří v tvář svým osobním zkušenostem – ať již těm vázaným na osobní život anebo těm vázaným na dobový a společenský kontext. Vždyť například zkušenost s tím, jak po Praze jedou tanky armád Varšavské smlouvy, a následné normalizační čistky ovlivnily moje dnešní vnímání světa, i když jsem v roce 1968 nemusel/a být nutně očitým svědkem smrti někoho na ulici. Dobový kontext zásadně ovlivňuje naše vnímání světa a vytváří tak i různorodou životní zkušenost jednotlivých generací pedagogů.

Becker (1997) se snažil reflektovat právě tento aspekt osobního života daný dobovým kontextem a přišel s konceptem tzv. *historické generace*. Tvrdí, že mezi desátým a dvacátým pátým rokem života prochází každý člověk formativními životními zkušenostmi. Důvodem je mimo jiné i to, že v té době musí každý dělat velké množství základních životních rozhodnutí – volí si směr studia, partnera, první zaměstnání, zažívá první trvalé vztahy i rozchody. To vše se děje v nějakém kontextu. Příslušníci jedné generace v tomto období sice neprožívají stejné zkušenosti, ale svými životy reagují na důležité události té doby. Jednotlivé reakce se samozřejmě liší, ale historická zkušenost generace zůstává. A tak když zůstaneme kupříkladu u okupace z roku 1968, tuto zkušenost udělali

všichni, ale jednotlivci na ni reagovali různě – někdo odešel do zahraničí, jiný se naopak ze zahraničí vrátil kvůli vztahu, někoho ani nenapadlo emigrovat a stáhl se do ústraní, někdo podepsal souhlas se vstupem vojsk, jiný nepodepsal. Tyto zkušenosti samozřejmě zásadně ovlivňují i naše současné pojetí světa.

Z hlediska dnešní práce s multikulturní výchovou se ve světle předchozích teorií zdají podstatné hlavně tři aspekty těchto historických zkušeností: **vztah k moci a zkušenost s ní** – jak k té totalitní, tak k té posttotalitní; dále **možnost učinit nějakou multikulturní zkušenost** – spojenou například s cestováním, používáním cizích jazyků nebo i setkáním s rozmanitostí uvnitř země a konečně **zkušenost se vzdělávacím systémem** – ať již v roli pedagoga nebo žáka. Právě v těchto třech aspektech se v rámci jedné školy od sebe zásadně odlišují jednotliví pedagogové, a to především díky bouřlivému společenskému vývoji, kterým za posledních padesát let prošla dnešní Česká republika. Než se pustíme do dalšího výkladu, dovolíme si předložit opět několik otázek k zamyšlení:



Jaké školní prostředí jste zakusili, když vám bylo 15 let?



Jak vypadaly vaše první zkušenosti pedagoga? S jakými tématy jste se potýkali? A jak se liší od témat, která řešíte dnes?



Zakusili jste někdy střet s režimem? Jak probíhal? Jaká dilemata jste museli řešit?



Jak dobový kontext ovlivnil vaši možnost učinit multikulturní zkušenosti? Jak se cítíte, když si čtete takovou otázku? Zlobíte se, že jste nemohli cestovat nebo naopak, že jste nezakusili více totalitního režimu?

V nadcházející části bychom rádi představili některé typy k reflexi, které mohou vycházet právě ze zkušenosti rozdílných historických generací. Berte prosím následující příběhy spíše jako inspiraci k zamyšlení nad vlastními životními zkušenostmi než jako výklad české historie za posledních padesát let.

Pokud se za tímto obdobím ohlédneme, zjistíme, že během něho de facto každá existující generace pedagogů prodělala nějaký velký historický zlom. Na dalších stránkách vám nabízíme tipy, jak se na tyto historické generace dívat, a také některé dílčí zkušenosti, které představitelé těchto generací udělali ve výše zmíněných třech oblastech. V této části kapitoly se tedy budeme zaměřovat především na tři aspekty zkušeností – **zkušenost se vzdělávacím systémem, zkušenost s mocí** v širokém společenském slova smyslu a v neposlední řadě **multikulturní zkušenosti**.

Poválečná generace (lidé narozeni v letech 1934–1949)

Lidé z této generace se narodili za druhé světové války nebo krátce po ní. Zažili komunistický převrat i komunismus v jeho tvrdé podobě v období padesátých let. Patnácté narozeniny slavili v době počátků budování tzv. socialismu s lidskou tváří.

Generace těchto lidí musela udělat základní životní rozhodnutí ohledně postoje k politické moci a toto rozhodnutí následně ovlivnilo jejich další životy. Multikulturní zkušenost byla ovlivněna jednak druhou světovou válkou a jednak poválečným vypořádáním se skupinami jiné národnosti, na druhou stranu lidé v této generaci měli omezené možnosti cestovat a učit se cizí jazyky.

Pro inspiraci nabízíme tři příběhy – každý z jedné ze sledovaných oblastí.

Jan se narodil v roce 1944 v tradičně levicově orientované rodině. Byl velmi talentovaný student a chtěl se stát vysokoškolským pedagogem. V roce 1962 najednou zmizel jeden z jeho přátel a nikdo o něm nic nevěděl. Hledala ho policie a jeho rodina se o něj samozřejmě bála, všichni žili ve strachu, že byl zavražděn.

Jan byl první, kdo od zmizelého kamaráda dostal po čase pohled z Rakouska. Donesl ho ukázat kamarádovým rodičům a ti ho požádali, aby jej zanesl také na policii. Kvůli této události byl Jan na policii předvolán několikrát, později mu byla dokonce nabídnuta možnost vycestovat na mezinárodní konferenci za účelem, aby s kamarádem, který emigroval, zprostředkoval setkání. Ten ale na domluvenou schůzku nepřišel.

Jan pokračoval ve studiu a byl relativně úspěšný. V průběhu času vstoupil do SSM a později i do komunistické strany. V roce 1967 dostal povolení k vycestování na několikaměsíční stipendium do Lyonu. Před odjezdem musel projít zdoluhavou administrativní procedurou, jejíž součástí byl i podpis prohlášení, že bude hlásit jakékoli protisocialistické chování, jehož by byl v cizině svědkem. Z tohoto důvodu byl Jan během pobytu v Lyonu několikrát kontaktován pracovníkem československé ambasády ve Francii.

Na svůj pobyt v Lyonu vzpomíná Jan s velkým potěšením. Bylo jaro 1968, všichni se zajímali o Československo a on měl možnost hojně vyprávět o socialismu s lidskou tváří. Jenže pak přišel srpen 1968. Jan skutečně věřil v reformní socialismus a nemohl se smířit s okupací. Zavolal tedy svému důstojníkovi a snažil se ho přesvědčit, že musí proti okupaci protestovat.

O rok později byl Jan za své politické názory vyloučen z fakulty i z komunistické strany a až do roku 1990 pracoval jako nekvalifikovaná

pracovní síla.

Po sametové revoluci byl Jan zvolen ředitelem stejné školy, na které kdysi působil jako učitel. O několik let později zjistil, že byl registrován v archivech jako spolupracovník StB. Informace byla zveřejněna, a tak musel následně čelit velkému konfliktu na škole, na které pracoval, protože byl veřejně nařčen ze spolupráce s StB.

(Zdroj: Poznámky z terénního výzkumu, Moree, 2008)

Já si nepamatuju, že bych jako mladý člověk měla vůči jiným rasám, jiné barvě pleti nebo typu, včetně těch Romů nešťastnejch, pocít nějaký jinakosti. Ano, je to problém, ten problém se dá nějakým způsobem řešit a dneska pro to používám to, že mě to zajímá z hlediska sociologického, že mě to zajímá jako problém. Ale nemůžu vám říct, že bych se pod nějakým vlivem změnila. Naopak, když jsem začala jezdit ven – ve starém režimu jsme toho příliš nenacestovali – tak jsem měla naopak dojem, že jsem na to měla stejnej názor, ale že mě třeba mrzí, že jsem neměla možnost se podívat skutečně do světa toho jiného. Ten můj konflikt je takovej literární. Je to takový ten idealismus bez přímé zkušenosti. Nikdy jsem nebyla v centru dění, který je nějakým způsobem problematický, abych si ten svůj postoj ověřila, jestli je skutečný. Je to takový ten literární postoj, já jsem taková ta literární altruistka a je otázka, co by to se mnou udělalo, kdybych se dostala do centra nějakého dění. Ale pořád mám pocit, že bych to byla schopná nějak rozdechat, jak se říká. Ale já jsem se do takového centra dění nedostala.

(Učitelka občanské nauky, 60 let. Zdroj: Poznámky z terénního výzkumu, Moree, 2008)

Já se třeba pamatuji na hospitaci v únoru někdy nějakého roku před revolucí v době těžkého socialismu. Tady byla ředitelka, která byla ve straně, ale byla dobrá, nikdy by nesrazila učitele, bezvadná ženská. No a přišla inspekce a bylo 25.2. a já měla učit občanku. A přišla zástupkyně a povídá: „Máš referát k únoru? Přijde hospitace. Musíte oslavovat únor.“ Říkám: „Jasně.“ Šáhla jsem do šuplíku, vytáhla jsem nějaký dva referáty, přišla jsem do třídy, řekla jsem: „Chlapci, oslavujeme únor, ty přečteš tohle, ty tohle. Přijde inspekce, kdyby to tak nebylo, paní učitelka má průser.“ No tak jsme předvedli hodinu, přečetli referáty, inspektor spokojenej, paní ředitelka – té se ulevilo. A příště přišli ti kluci a říkali: „Tak dostaneme jedničku?“ „Přes držku leda dostanete,“ jsem jim říkala.

A najednou tohle nemuselo bejt, nemuseli jsme nic hrát. V občance, tam

byla dělnická třída náš vzor – to se nedalo učit, tak jsem učila psychologii. Já jsem nevěděla – osobnost socialistického člověka, tak jsem učila osobnost, bez toho socialistického.

(Učitelka občanské nauky, 54 let. **Zdroj:** Poznámky z terénního výzkumu, Moree, 2008)

Generace pražského jara (lidé narozeni v letech 1944–1959)

Pravděpodobně nejsilnější zkušeností této generace byla okupace v roce 1968. Do tehdy již limitovaných možností vycestovat a setkávat se běžně s jinakostí se najednou lidé ocitli tváří v tvář s fenoménem totality v jeho nejhrubší podobě.

Podle výzkumu zveřejněného v roce 1970 (De Sola Pool, 1970) se jen dvě procenta obyvatel smířila s okupací. V reakci na ni opustilo zemi 130 tisíc osob, okolo půl milionu komunistů bylo vyloučeno ze strany a dvě třetiny z nich mohly pracovat jen manuálně (Ulc, 1978).

Po roce 1968 začala normalizace a osobní, stejně jako profesní životy lidí byly ovlivněny obsahem kádrového materiálu. Co se školství týče, byla zavedena ruština jako povinný jazyk a politická reprezentace ovlivňovala nejen obsah výuky, ale také výběr učitelů, respektive studentů především humanitně orientovaných škol (Ulc, 1978).

„To, jak se nakládá s cizinci, je nepřijatelné.....Naše generace byla šťastná, když v jiných zemích zůstali alespoň trochu otevření, když lidé utíkali po roce 1968. A teď, jen máme trochu víc než ostatní, tak se o to neumíme podělit,“ říká Jana.

Otec Jany bojoval za druhé světové války na západní frontě a Jana sama se narodila v roce 1948, což bylo pro lidi jako její otec velmi těžké období. Komunisté mnoho z nich zavírali do vězení. Janin otec věděl, že se politická situace zhoršuje, a dvanáct hodin předtím, než si pro něj přišli, se rozhodl uprchnout. Jana zůstala se zbytkem rodiny v Československu. Poprvé směla vyjet v letech 1967–1968. Bohužel tato možnost přišla až půl roku potom, co otec zemřel, takže od jeho útěku už nikdy neměla možnost se s ním potkat.

Když bylo Československo v roce 1968 okupováno, byla Jana právě v zahraničí. Nebyla si jistá, jestli se má vracet nebo ne, hodně z jejích přátel se rozhodlo pro emigraci. Byla ale zamilovaná, a proto se rozhodla pro návrat. Dnes si myslí, že tehdy udělala osudovou chybu.

(Jana – 59 let, úřednice. **Zdroj:** Poznámky z terénního výzkumu, Moree, 2008)

Normalizační generace (lidé narozeni v letech 1954–1969)

Lidé z této generace museli udělat základní životní rozhodnutí ohledně vztahu k politické moci, a to pak ovlivňovalo celý jejich další profesní i osobní život. Šiklová (1990) popisuje tehdejší rozvrstvení společnosti na tři skupiny, kdy jedna byla naprosto převažující a dvě extrémní – nomenklaturní kádry a disidenti, kteří tvořili jen malé procento populace, byli doplnění většinou, kterou Šiklová nazývá šedou zónou. To byli lidé, kteří se snažili minimalizovat svoji participaci na veřejném životě a stáhli se do svého soukromí a na své chaty (viz také Holý, 1996).

Možnosti na jakoukoli multikulturní zkušenost byly velmi omezené. Vycestovat jinam než do zemí sovětského bloku bylo v podstatě nemožné a i v těchto případech cestování vyžadovalo čistý kádrový posudek, velké úřadování a peníze v hotovosti. Co se cizích jazyků týče, převažovala ruština, v jejíž případě byla motivace ke studiu u mnoha lidí zastřena zkušeností okupace. Multikulturní zkušenosti uvnitř země byly de facto nemožné, protože v té době zde kulturní rozmanitost v podstatě již neexistovala.

V takto determinované společnosti dělali mnozí svá rozhodnutí o budoucím povolání pod tlakem pragmatické úvahy o svém uplatnění, a nikoli na základě skutečných přání či ambicí.



No, tak já jsem vlastně zastihnul pád komunismu až okolo 25 let a neměl jsem moc motivací a času – odmaturoval jsem na technice a ta mě moc netáhla. Takže jsem zakotvil nejdřív jako ekonom v podniku a to mě nebavilo. A pak přišla změna toho režimu, tak jsem se vydal do Anglie a tam jsem se potkal s jiným světem, který byl daleko volnější, svobodnější. Tady to bylo hodně nalinkovaný – tohle, tohle, tohle, tohle, teď vojna a teď se oženit a teď mít ty děti a byly to takový ty vyjetý koleje Takže – já jsem zjistil, co mě nebaví, a když už mi bylo třicet, tak jsem se rozhod, že bych mohl jít dělat něco, co mě baví. A mě třeba bavil dějepis a filozofie a hledal jsem něco k tomu – a to byla ta občanka. Uvažoval jsem trochu i o teologii a že bych šel učit náboženství na škole, ale pak mi to přišlo hodně jednostranný. Roli hrálo i to, že jsem věřící, to se týkalo motivace. Ten obraz světa, že je nějak postavený, a tak je potřeba taky dělat něco pro druhý, něco jim předávat, to je ta motivace.

(Učitel základů společenských věd, 42 let. **Zdroj:** Poznámky z terénního výzkumu, Moree, 2008)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Generace sametové revoluce (lidé narozeni v letech 1964–1979)

Lidé narozeni v této generaci měli výchozí podmínky velmi obdobné jako generace předchozí, jenže zažili úspěšný politický převrat a s ním i konec totality. Z totalitního režimu si odnesli pravděpodobně rozhodnutí ohledně členství v Pionýru, ostatní velká životní rozhodnutí dělali ale spíše ve svobodném světě.

Na vysokých školách se postupně začaly objevovat nové obory, lidé začali studovat cizí jazyky a mohli cestovat. Tato generace se stala vlastně pionýrskou v tom pravém slova smyslu – často byli právě oni těmi prvními studenty nových oborů, řediteli neziskových organizací, kteří se na obdobných postech běžně setkávali s kolegy ze západní Evropy o 15 i 20 let staršími.

Setkávání s kulturní rozmanitostí se postupně začalo stávat běžnou součástí života.



Já nejsem z Prahy a studentům vždy říkám, že si nevybavuju, jestli jsem do svých 17 let potkala černocho na ulici. Protože jsem bydlela na malém městě a v podstatě si nevybavuju, že jsem někde potkala nebo měla možnost kontaktu s nějakou jinou národností – nebo výrazně jinou..... Milník pro můj osobnostní vývoj i vůbec uvažování bylo, když sem strávila rok v Londýně. Já jsem tehdy odjela jako aupair, hned po maturitě. Bylo mi osmnáct a rok jsem strávila v Londýně, což je opravdu taková multikulti. Tak to byl asi takový milník, že jsem vůbec začala vnímat životní styl, který byl úplně jiný než na maloměstě.

(Učitelka angličtiny, 32 let. **Zdroj:** Poznámky z terénního výzkumu, Moree, 2008)

.....

.....

.....

.....

Transformační generace (lidé narozeni v letech 1974–1989)

Tato generace zažila především velké množství změn ve společnosti, všechna základní životní rozhodnutí však byla činěna bez zjevného politického tlaku totalitní moci. Cestování, cizí jazyky, studium v zahraničí, to vše se postupně stalo běžnou součástí života.

Přesto je vnímání multikulturního soužití jaksi rozpolcené. Výzkum Saka a Sakové (2004) ukazuje, že lidé rádi cestují, cení si možnosti setkávat se s jinakostí za hranicemi země, zároveň však respondenti právě z této generace vykazují negativní postoj např. k Romům. Jako by byl multikulturalismus přijímán, ale jeho důsledky pro život ve vlastní zemi nikoli.



Moje první setkání s Německem jsou spíš taková malá setkávání a mám je zapamatované spíš jako obrazy. Bylo to hlavně například katalog Quelle a oblečení ze západu. Bratranec měl nějaký příbuzný v Německu a vždycky jim chodily nějaký věci a právě to Quelle. Protože já jsem byla nejmladší v celém rodu, tak já jsem dědila nakonec všechny ty věci po všech ostatních. A pak to byly balíčky, které chodily bratrancovi, a tam byly čokolády a další věci. A to já jsem samozřejmě dostala, ale co jsem dostala, to byly ty krásný obaly a ty mám schovaný dodneška ve škatulce.

To, co je spojeno s hranicí, to jsou pro mě hory. Jezdili jsme do Krušných hor, ale taky na Šumavu. Nahoře ze samot jsme se koukali na Javor na druhé straně. A táta měl dalekohled, tak byli vidět trochu domečky i lidi. Tak jsme se vždycky koukali, jak to tam asi vypadá.

Po roce 1989 bylo to přestřižení drátu na Šumavě, to bylo jeden den, kdy se tam sešli všichni ti významní z obou stran a stříhali ten drát. A tam vznikla hrozně hezká atmosféra a udělal se řetěz z lidských rukou a šli jsme

na ten Javor, na který já jsem se vždycky jen koukala.

No a potom s těma horama – my jsme pravidelně jezdili na druhou stranu a jedna cesta byla taky těsně po převratu, kdy se k nám na české straně připojil jeden Němec. A začal povídat s maminou a já už jsem se tehdy taky učila německy, tak jsem se trochu přidávala. A vyšlo z toho, že on má doma taky dceru a že by bylo třeba fajn, kdybychom si napsaly třeba nějaký dopis. No, takže jsme si začaly psát dopisy a příští léto ona přijela asi na 4 dny k nám a já jsem pak zase jela na asi 4 dny k nim do Waldmünchenu. No a pak už to začalo, protože jsem tancovala v jedné skupině a ti měli kontakty taky do Německa a jezdili jsme na různý vystoupení.

A pak jsem se dostala asi na rok do Weidenu, kde jsem studovala na německém gymnáziu, a to pro mě bylo určující. No a pak už jsem dělala praktikum ve Waldmünchenu a už jsem se do té česko-německý oblasti dostala a vlastně v ní zůstala až doteď.

(Pracovnice v neziskové organizaci, 29 let. Převzato z Bittl & Moree, 2007)

Co s teorií historických generací?

Po této procházce vlastními životními zkušenostmi možná vyvstává otázka „co s tím“? Jak si počít s faktem, že máme v různých oblastech života zkušenost radikálně odlišnou od našich kolegů a ještě zásadněji odlišnou od našich žáků nebo studentů?

Přestože by se mohlo zdát, že osobní zkušenosti patří do soukromí našich domovů a nemohou sloužit jako zdroj inspirace pro pedagogickou práci, právě pro oblast multikulturní výchovy to zásadně neplatí. Právě proto, že se jedná o holistický přístup, musíme v něm přistupovat k našim žákům, a tedy i k sobě sama, jako k celým bytostem, jejichž životní zkušenosti jsou pro práci s konkrétními tématy životně důležité. Vždyť pokud někomu při slově *multikulturní* vyrazí na čele pot, protože si vzpomene na to, jak ruský voják v Praze zastřelil z tanku někoho vedle něho, pokud zažil školní systém postavený jen na frontálním výkladu či se odstěhoval z domu, ze kterého postupně vzniká ghetto, bude mít určitě osobnostní základ odlišný od kolegy, který procestoval Evropu a kus Asie, studoval v Holandsku a za manželku má Ukrajinku. Oba výše zmínění pedagogové mají velkou šanci učit multikulturní výchovu dobře. Pokud však budou oba reflektovat dobře svoji životní zkušenost, budou pravděpodobně volit jiná témata, jiné metody a budou si klást odlišné cíle.

První pedagog by tak mohl být fascinován nejrůznějšími životními historiemi a právě i na základě svojí zkušenosti může mít chuť pozvat do výuky nějaké zajímavé hosty, podnikne se studenty nějaký výzkum obětí druhé světové války nebo poválečného odsunu ve vlastním regionu a podobně. A s velkou pravděpodobností se takový člověk nebude mít chuť pustit do zážitkových metod a přehrávání rolí.

Naopak druhý učitel bude mít chuť pouštět se do přehrávání konkrétních interakcí se studenty, bude chtít analyzovat konkrétní situace, které mohou nastat při cestování nebo studiu v zahraničí, a možná nebude tolik fascinován historickými tématy. Obojí je správné. Klíčem ke správné volbě je reflexe vlastní zkušenosti a poznání, co nás k našim pedagogickým rozhodnutím vede.



Která témata spojená s multikulturní výchovou vás osobně zajímají? Víte, proč tomu tak je? S jakými vašimi zkušenostmi souvisí?



Co byste se chtěli sami dozvědět? Na co jste zvědaví?



Jak můžete tuto zvědavost převést do své pedagogické práce se svými žáky a studenty?

SHRNUTÍ

V této kapitole jsme se vám pokusili nabídnout několik tipů k zamyšlení nad osobní životní zkušeností v kontextu multikulturní výchovy. V příštích dvou praktických kapitolách přesuneme svou pozornost k celému školnímu prostředí a konečně i k přípravě konkrétních hodin multikulturní výchovy. Ve všech těchto dalších úvahách by se však vždy znovu a znovu měla prolínat i červená nit osobních zkušeností a jejich reflexe. Bez toho je práce s multikulturní výchovou sice možná, ale často pak nevede k prohlubování prožitku ze setkání s nejrůznějšími lidmi a reflexe našich odlišností.

Jak na to...

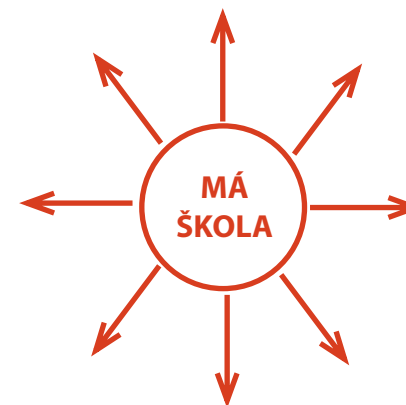
Práce s kulturní rozmanitostí ve školním prostředí má mnoho podob a někdy mohou pedagogům při jejím začleňování pomoci zdánlivé maličkosti. Cílem této kapitoly je zaměřit se jak na tyto maličkosti, tak na velké metodické postupy, které práci s kulturní rozmanitostí ve třídách ovlivňují. Podíváme se v ní na oblast školního prostředí a s ním související aspekty, které ovlivňují zavádění multikulturní výchovy do výuky. Čeho všeho si mohu všimnout ve škole, abych mohl pracovat s tématem rozmanitosti? Jak má tato práce vypadat a koho má zahrnout? To budou otázky, kterými se budeme zabývat v této kapitole.

Ještě než se pustíme do této pouti, je potřeba udělat jednu metodickou poznámku. Vzhledem k tomu, že byl v českém prostředí pro práci s kulturní rozmanitostí zvolen koncept pod názvem multikulturní výchova, budeme toto terminologické zadání respektovat i v tomto textu. Při čtení a práci s tímto konceptem je nicméně třeba mít na paměti, že v českém prostředí znamená trochu něco jiného než kupříkladu v západní literatuře, kde se od něj v posledních letech ustupuje a pro práci s kulturní rozmanitostí se volí přístup nazývaný multikulturní občanství nebo výchova k multikulturnímu občanství.

Pedagog a jeho škola



Vezměte si tužku a papír, nakreslete si kruh a do něj napište Má škola. Poté zkuste k jednotlivým paprskům vyjmenovat faktory školního prostředí, které podle vás ovlivňují vaši práci s multikulturní výchovou.



První teoretik multikulturní výchovy, který přišel s tzv. *teorií změny celého školního prostředí*¹, byl James Banks (1989). Podstatou této teorie je vnímání multikulturní výchovy v celém prostředí, do kterého má být zasazena. Nejde tedy jen o to, zda jeden konkrétní pedagog využije ve výuce tu nebo onu metodu. Jde o to, do jaké míry je celé prostředí školy otevřeno pro rozmanitost, která se týká i takových drobností jako: do jaké míry je škola otevřená rodičům, jak se zapojuje do života místní komunity, ve městě nebo na vesnici, jaké má materiální vybavení nebo jaké pedagogické strategie jsou využívány v celém školním kolektivu. Při pohledu na tyto dílčí aspekty začleňování multikulturní výchovy do výuky jde především o to, do jaké míry je kontakt s rozmanitostí vnímán jako přirozená součást života a do jaké míry je to nepřirozený pohled přicházející jako nezvaný host odněkud zvenčí. Přestože ani exotická jídla, ani přítomnost dětí nebo pedagogů z řad cizinců nebo menšin sama o sobě nezaručuje citlivost na kulturní odlišnosti, může jejich přítomnost v mnoha ohledech pomoci vytvořit dojem, že se jedná o přirozenou součást života, což je mimo jiné i jeden z cílů multikulturní výchovy. Jinak se bude multikulturní výchova učit ve škole, kde je běžné slyšet na chodbě, ať už z úst pedagogů nebo žáků, odlišný jazyk,

¹ V angličtině nazývanou „Total school environment change“.

než je čeština, kde vedle knedlíků a buchtiček se šodó bude k obědu občas také kuskus (pozn. ed.: *tradiční marocké lidové jídlo*) nebo pišot (pozn. ed.: *tradiční romské jídlo*) nebo kam občas přijdou rodiče dětí pomoci třeba při hodinách zaměřených na různé typy výchovy (pozn. ed.: *hudební, tělesné apod.*), protože mohou děti naučit něco z toho, v čem jsou sami dobří – ať už jsou to latinsko-americké nebo břišní tance. A jinak se bude stejná multikulturní výchova učit v prostředí, kde by tohle všechno způsobilo apriorní nelibost namísto zvědavosti.

Podstata tkví v tom, že kulturní rozmanitost není v dnešním světě izolovaná dovednost, kterou je třeba si osvojit podobně jako násobilku. Kulturní rozmanitost se týká životního stylu, přesvědčení, zvyků, zkrátka zahrnuje celou lidskou bytost. A právě proto je při práci s tímto fenoménem významné i prostředí, ve kterém se odehrává.

Vzhledem k tomu, že Banksův model odpovídá spíše americkému prostředí, dovolili jsme si se spoluautory této publikace adaptovat jeho původní podobu na prostředí české. V následující části bychom spolu s vámi rádi prošli tipy na školní prostředí, které mohou při práci s kulturní rozmanitostí pomoci.



Do jaké míry se shoduje vaše sluníčko z úvodního cvičení s tím, které zde představujeme my? Které body se podobají a které jsou naopak odlišné? Zkuste se zamyslet, čím tato odlišnost může být způsobena.

Školní politika a podpora multikulturní výchovy na úrovni vedení školy



Pokud jste ředitelem /ředitelkou, co by měli vaši podřízení dělat, abyste měl/a pocit, že právě na vaší škole může být multikulturní výchova úspěšně zakomponována do výuky?



Pokud jste učitelem /učitelkou, co by mělo vedení vaší školy dělat, abyste měl/a pocit, že podporuje multikulturní výchovu? Diskutovalo se na vaší škole někdy o takových věcech?



Pracuje na vaší škole někdo, koho vnímáte jako člověka pocházejícího z jiného kulturního prostředí? Pokud ne, přáli byste si, aby u vás někdo takový pracoval?

Na úvod zamyšlení nad těmito otázkami nabízíme citaci z knihy Michaela Fullana (Fullan, 1982: 130):

Matka volá ráno nahoru do prvního patra na svého syna:

Matka: Je čas vstávat a jít do školy!

Chris: Já do školy nejdu!

Matka: Proč ne?

Chris: Protože mě všichni ve škole nenávidí – učitelé, děti, všichni mě nenávidí!

Matka: Musíš jít, jsi ředitel!

Tato úsměvná noticka z knihy, která je velmi známá především v oblasti teorie změny ve vzdělávacím systému, velmi dobře poukazuje na roli vedení nejen při zavádění multikulturní výchovy na školách. Vedení školy je často ve velmi nezáviděníhodné situaci, protože je v jakémsi trojúhelníku mezi zřizovateli, potažmo státní správou, na straně jedné a pedagogy na straně druhé. Pokud se podíváme na důvody plošného zavádění multikulturní výchovy do českých škol v současnosti, je právě ředitel často ve velmi složité pozici. Na jedné straně je povinen zavést školskou reformu a na druhé straně pro její realizaci potřebuje od pedagogů zvýšené nasazení za často stejných organizačních i finančních podmínek. To není právě snadná situace. A přesto je právě vedení tím, kdo zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu i hloubku změny. Jeho postoj k jednotlivým částem reformy je v tomto kontextu neméně důležitý. Vedení školy se v tomto ohledu podobá kapitánovi, který stojí na velitelském můstku a udává směr. Záleží na tom, jestli kapitán vnímá multikulturní výchovu jako nástroj,

který škole prospívá, vhání vítr do plachet a žene ji dopředu, nebo zda vidí multikulturní výchovu jako novou povinnost, kterou je potřeba zkrátka nějak splnit. Tato podpora nebo ne-podpora se může projevit nejrozličnějším způsobem, vždy má však nějaký efekt.

Důležitou oblastí je aspekt **dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**. Na kurzech multikulturní výchovy jsem se často setkala s pedagogy, kteří si stěžovali na to, že jsou „přeškolení“, že chodí z jednoho kurzu na druhý a nedozví se nic podstatného. A vedle nich jsem zažila kolegy, kteří si naopak stěžovali, že když chtějí jít na kurz, musí si ho sami najít, zaplatit a ještě si na něj vzít dovolenou. Oba extrémy jsou logicky složité. Pedagogové by se vzdělávat jistě měli, zároveň by s nimi o tom mělo být vyjednáváno tak, aby byl efekt jejich dalšího vzdělávání maximální.

Jak jsme již ukázali, multikulturní výchova velmi úzce souvisí s postoji a zkušenostmi každého pedagoga. Proto by na škole mělo být diskutováno o tom, kdo právě toto průřezové téma bude zařazovat. Nemělo by se stát, že pedagog s rasistickými postoji bude muset vykazovat multikulturní výchovu jen proto, že učí občanskou výchovu.

Další oblastí k zamyšlení je **přítomnost personálu z jiných zemí**.

Před několika lety jsem vedla seminář pro ředitele škol na téma multikulturní výchova. V sále sedělo asi osmdesát ředitelů škol a jejich zástupců a já jsem zkusmo položila otázku, na které škole je mezi zaměstnanci někdo, kdo pochází z jiné země nebo z jiného kulturního prostředí. V celém sále se zvedla jedna ruka. Pan ředitel, který takto pozitivně reagoval, pak řekl, že u nich pracuje jedna cizinka jako kuchařka.

Multikulturní výchovu samozřejmě lze zavádět i tam, kde mezi pedagogy není nikdo „odjinud“, na druhou stranu ale i tímto postojem dává vedení školy určitý signál. Zajímavé je, že ve výzkumu, který proběhl v roce 2004 (Moree, 2008) podmiňovala část pedagogů právě přítomností dětí nebo kolegů cizinců ve škole svou ochotu se multikulturní výchovou vůbec zabývat. Dokud tam takoví jedinci nebyli, měli pocit, že se jich téma celkově netýká, že je pouze jakousi chimérou. Přítomnost těch, kteří ve zvýšené míře přinášejí rozmanitost do škol, může také zásadně pozitivně ovlivnit chuť se s tímto tématem vypořádat.

Kromě těchto praktických tipů je potřeba vnímat fakt, že vedení školy do značné míry spolurozhoduje o tom, nakolik je škola otevřená pro práci s rozmanitostí. V České republice jsme často svědky toho, že se různé školy „speciali-

zuji“ na jednotlivé části diversity – například se stávají školami pro integraci vietnamských dětí, školami pro integraci romských dětí, školami pro integraci tělesně postižených dětí apod. Tento přístup však v podstatě rozmanitost zamezuje a vytváří uměle homogenní prostředí, které je pro práci s ní méně přínosné. Ne vždy je ovšem na vině vedení školy nebo škola sama, v mnoha případech se stává, že aktivity školy na podporu některého z typů rozmanitosti ve společnosti (ochota přijímat romské děti nebo děti cizinců, bezbariérovost, vybavenost pomůckami pro výuku zrakově či sluchově postižených dětí apod.) vedou k tomu, že ostatní školy v regionu s takovými žáky odmítají pracovat s odůvodněním, že se na jejich výuku specializuje jiná místní škola. Dalším faktorem omezujícím rozmanitost je v některých případech celospolečenský segregáčnický tlak. Známým faktem například je, že překročení určité hranice počtu romských dětí ve škole (více než 30–40 procent) vede k masivní homogenizaci takové školy, protože rodiče neromských dětí začnou ze školy své děti hromadně odhlašovat. Škola se pak obvykle specializuje na výuku romských dětí a velmi často se nazývá multikulturní, ačkoliv je v podstatě sociokulturně homogenní.

Možností, jak nastavit a regulovat prostředí školy, je mnoho. Příkladem školy, která je vpravdě multikulturní, je třeba ZŠ Londýnská v Praze. Na této škole jsou integrovány jak děti s postižením, tak děti ze zahraničí či děti se specifickými poruchami chování apod. Zároveň zde funguje školní parlament a existuje tu tzv. etický kodex pedagoga školy. Tyto nástroje zvyšují míru otevřenosti školy a dávají všem účastníkům života školy (pedagogům, studentům, jejich rodičům i veřejnosti) možnost zapojit se do rozhodování o jejím chodu apod. Více viz www.londynska.cz

Zaměstnanci školy: postoje, vnímání, chování



Máte mezi svými kolegy někoho, koho vnímáte jako spojence v oblasti multikulturní výchovy? Pokud ne, chtěli byste někoho takového ve škole mít? Jaké vlastnosti by takový člověk měl mít a jak by měl učit, abyste ho vnímali jako osobu, která vám v tomto ohledu může pomoci?

Vzhledem k tomu, že je multikulturní výchova součástí osnov jako tzv. *průřezové vzdělávací téma*, je zařazována do nejrozličnějších školních předmětů, v rámci nichž se využívá řada rozličných metodických nástrojů. Někde jsou v rámci výuky cizích jazyků zváni na konverzaci zajímaví hosté ze zahraničí, jinde

využívají pedagogové děti pocházející z jiných jazykových oblastí pro seznámení s některými z jejich známých autorů. V zeměpise je možné soustředit se nejen na geografické aspekty, ale také na socioekonomické faktory ovlivňující život v té které zemi. Zajímavou disciplínou je kupříkladu multikulturní matematika (Dyson, 1986), která využívá geometrické tvary odlišné v jednotlivých uměleckých směrech pro výklad rovin nebo při matematických zadáních používá příklady reflektující globální uspořádání světa (např. procenta lze učit na příkladu různých světových měn či na míře chudoby v jednotlivých zemích apod.).

Zajímavé je, že se na každé škole k multikulturní výchově hlásí jiní pedagogové, kteří spolupracují napříč nejrůznějšími předměty. Často záleží více na tom, zda se v základních přístupech shodnou na lidské úrovni, než na tom, jaké předměty konkrétně učí.

Postoje jednotlivých učitelů na škole jsou velmi důležité. Multikulturní výchova se bude zavádět jinak na škole, kde panuje obecná a vítaná averze ke kulturní odlišnosti, a jinak tam, kde je určitá otevřenost naprostou samozřejmostí. Pro větší názornost uvedeme dva extrémní příklady.

Před dvěma lety jsem učila kurz multikulturní výchovy na jedné škole ve Středočeském kraji. Během prvních několika minut jsme se s pedagogy dostali – zdálo se – k palčivému problému, kterým byla místní romská komunita. Pedagogové unisono vykřikovali, že „u nich je multikulturní výchova těžká, protože s Romy to nejde, a když je někde taková komunita, tak to po nich nikdo nemůže ani chtít“ Po nějaké době se mi podařilo prosadit a ptala jsem se, jestli mohou uvést konkrétní příklady potíží s romskými dětmi z jejich tříd. Nejdříve bylo ticho, po té si učitelé začali otázku mezi sebou přehazovat jak horký brambor a říkali vždy: „Ty máš ve třídě přece....“ „Ne, já ne. To ona“ Po chvíli marného vzpomínání na konkrétní těžkosti si vzpomněli na Natálku, která do druhé třídy přišla zavšivená. Jenže opět – třídní učitelka říkala, že jakmile se na to přišlo, rodina vše vyřešila a dítě odšvihla. Zkrátka – ke konkrétnímu příkladu nemožnosti soužití jsme se nedostali, přesto pocít, že přítomnost Romů v obci brání práci s kulturní rozmanitostí, mezi pedagogy zůstala.

Jedna pražská škola vnímá přítomnost žáků z jiných kulturních prostředí jako naprostou samozřejmost, a dokonce má takovou strategii, že při přijímacím řízení bere na odvolání ty žáky, kteří neprošli standardním přijímacím řízením. Škola si totiž uvědomuje, že studenti z odlišného sociokulturního prostředí mají možná jen zhoršené vstupní podmínky v podobě nedokonalé znalosti českého jazyka, ale během studia mohou vše dohnat.

Z výše uvedených příkladů je zřejmé, že na první škole bude učitel pokoušející se o zavádění multikulturní výchovy do výuky v podstatně složitější situaci než jeho kolega na druhé škole. Každopádně kvalitativní výzkum na pražských školách prokázal, že spolupráce mezi učiteli je velmi důležitá, protože věnovat se kulturní rozmanitosti vyžaduje v českém prostředí relativně velkou kuráž. A tu mohou podpořit právě podobně smýšlející kolegové (Moree, 2008).

Samostatnou kapitolou by pak mohla být multikulturní rozmanitost učitelského sboru. V českých školách se kulturní rozmanitost učitelského sboru (i díky pokračující feminizaci oboru a celkově kulturně homogennímu prostředí České republiky) obvykle omezuje na několik rodilých mluvčích jazykových předmětů. Přítomnost učitelů jiného sociokulturního okruhu v dalších předmětech zpravidla odkazuje ke specializované škole. Například romské učitelky obvykle učí na školách, které jsou vnímány okolím jako romské nebo se tak samy definují, protože zde drtivě převažují žáci s připisovanou romskou identitou.

Účast na životě místní komunity a partneři školy

Další paprsek z Banksova sluníčka nás přivádí k otázce, do jaké míry je naše škola otevřená podnětům z vnějšího prostředí. Již při samotném používání slova vžitého v zahraniční literatuře – totiž komunita – však musíme udělat malou terminologickou vsuvku. V Banksově pojetí se komunitou rozumí obec, region nebo čtvrť, ve které se škola nachází. Komunita tedy není označením pro romskou komunitu, ale obecně pro prostředí za zdí školy.

V tomto pojetí lze multikulturní výchovu často spojit s některými aktivitami, které probíhají na úrovni místní komunity nebo ve spolupráci s rodiči. Zapojování rodičů a dalších rodinných příslušníků do aktivit školy má pozitivní dopad na podporu důvěry ke škole a motivaci k učení ze strany školáka. Možností zapojení rodičů je hned několik, od pomoci s přípravou nebo vedením mimoškolních aktivit až po organizování doplňkových aktivit jako součástí výuky přímo ve škole. Rodiče mohou také pomáhat s asistencí ve výuce nebo v družině, mohou být zapojováni do doučování nebo předškolní přípravy žáka. I zde platí pravidlo – čím je škola otevřenější, tím je multikulturní výchova přirozenější součástí života školy.

Ve Velké Británii nabízí školy ve spolupráci s dalšími organizacemi dětem a jejich rodičům široké spektrum služeb. Za nejdůležitější je považována péče o děti v mimoškolní době, rozmanité a nadstavbové mimoškolní aktivity, podpora rodičů a učení v rodině (práce s rodiči, aby se stali klíčovými partnery v péči o vzdělávání jejich dětí), snadný přístup ke specializovaným službám, jako je logopedická péče, jazykové vzdělávání, lékařská a sociální péče a rozvoj komunitních služeb či vzdělávání dospělých. Všechny britské školy by měly být schopny poskytnout výše uvedené služby do roku 2010 (AISIS, 2008).

Na škole Conway Middle School se setkává žák, rodič a učitel na tzv. žákovských poradách. Porady jsou vedené a moderované žákem, který poradu otevírá a sděluje rodičům výsledky své práce. Rodič má roli aktivního posluchače a tazatele. Učitel hlídá čas, dodržování programu a je facilitátorem celého setkání. Porada, vedená dle učitelem předem připravené struktury, se stává smysluplným dialogem mezi žákem a jeho rodičem, jejímž výsledkem je zlepšené povědomí rodiče o vzdělávacích předpokladech jeho dítěte a o stupni jeho pokroku (AISIS, 2008).

Na střední škole Gustava Eiffela v portugalské Amadoře probíhá již 15 let program intenzivní spolupráce mezi školou, místními sociálně vyloučenými lokalitami, městským úřadem, základními školami v obci a regionálními firmami. Studenti této školy jsou již od počátku svého studia v kontaktu se svými potenciálními zaměstnavateli, u nichž absolvují i své školní praxe. Budoucí specializace studentů směřuje do celého spektra profesí. Vůdčími obory ve škole jsou robotika, výpočetní technika a informační technologie, které jsou zároveň nejžádanějšími profesemi na portugalském pracovním trhu. Úspěšnost zaměstnanosti absolventů této školy přesahuje 95 procent, ačkoliv jsou jejími studenty z velké většiny děti ze sociálně nejslabších rodin z prostředí amadorských ghett, které dokončily pouze první čtyři roky základní školní docházky.

Formalizované kurikulum

V době, kdy školy připravují své vlastní školní vzdělávací programy, nebo podle nich již dokonce učí, není nutné tento bod široce rozvádět, protože školy samy dostaly velkou možnost ovlivnit, co učí a jak.

Je však důležité upozornit na možný výklad termínu *formalizované kurikulum*. Formalizované neznamená formální. Jedná se o kurikulum, které zachycuje filozofii a cíle školy a zároveň popisuje i metody a organizaci vyučování, které škole umožní stanovené cíle naplnit. Tento dokument je výsledkem dohody pedagogů na škole (na jeho realizaci se podílejí všichni zaměstnanci této školy) a deklaruje veřejnosti to, jak bude škola vzdělávat své studenty. Koncept multikulturní výchovy ve školním programu je založen na dohodě všech pedagogů a je pro ně tedy závazný. Každopádně je ale vhodné, aby byla oblast multikulturní výchovy zapracována do kurikula tak, aby s ním pedagogové na dané škole souhlasili a aby ti, kteří mají chuť, měli možnost s konceptem pracovat a zároveň našli spojení mezi kolegy. V opačném případě hrozí ideologizace, což je to poslední, o co bychom v demokratických školách měli usilovat (Moree, 2008).

V tomto směru si dovoluujeme přinést další tip, jak může být kurikulum na škole uspořádáno kupříkladu tak, aby se schopnost řešit spory, vyjednávat a demokraticky rozhodovat naprosto přirozeně trénovala jako součást školních osnov. Máme na mysli směr „Just Community School“ (Oser, Althoi & Higgins, 2008). Jedná se o specifický typ školy s kurikulem, které automaticky začleňuje celoškolní vyjednávání vždy jedno dopoledne v týdnu jako prostor, ve kterém se učitelé i žáci zdokonalují v demokratických dovednostech. Prakticky to vypadá tak, že se vždy jednou za týden sejdou všichni žáci a pedagogové a formou moderované diskuze vyjednávají o sporných situacích ze školního života, společně stanovují pravidla fungování a řeší vzniklé konflikty. Právě tento způsob dává dětem do rukou větší zodpovědnost za školní prostředí a naprosto přirozeně je vede k dovednostem, kterých je zapotřebí pro život v demokratické multikulturní společnosti.

Školní kultura a skryté kurikulum

Kromě *formalizovaného kurikula* jsou všechny další děje pod střechou školy sestávající z nejjemnějšího přediva interakcí a informací vysílaných všemi aktéry vzdělávacího procesu schované pod názvem *skryté kurikulum*. Skryté nikoli proto, že by bylo tajné, ale proto, že často na první pohled není vidět. Zato je velmi dobře možné ho pociťovat.

Skryté kurikulum je v oblasti pedagogiky velkou tematickou oblastí, o které by se dala napsat samostatná kniha. Obšírně se jím zabývá např. Klaassen

(1992). V tomto textu se pokusíme především poukázat na ty části skrytého kurikula, které jsou důležité pro práci s kulturní rozmanitostí.



Učitel

Z multikulturního hlediska hraje osobnost učitele velmi zásadní roli, a to hned v několika ohledech. Učitel především předává informace a probíranou látku, nicméně to, *jakým způsobem to dělá* je velmi významně ovlivněno jeho osobními postoji. Pokud jsem např. přesvědčeným zastáncem Benešových dekretů, budu o konci druhé světové války a poválečném odsunu referovat jiným způsobem, než pokud pocházím ze smíšené rodiny, kdy se její část stala obětí divokého odsunu. Přitom referovat „jinak“ neznamena nutně podávat jiné faktické informace. Kromě obsahu učiva jde často o tón hlasu, slova či gesta, která pedagog volí, apod.

Pro lepší názornost můžeme využít příklad toho, jak jedna učitelka referovala o své práci s dialogem *Táta byl asi Rusák*². Po přečtení dialogu učitelka diskutovala se studenty a své reakce v rámci výzkumu (Moree, 2008) shrnula takto:

Já jsem jim dala otázku, zda si myslí, že je důležitější národnost než občanství, pak přicházeli sami na to, jak to lze poznat: národnost podle vzhledu, tak jsem se ptala, jestli vždycky, tak že ne, pak přišli na jazyk, náboženství, pak jsme zvolili zvyky, pak vznikla situace – oni mají italštinu, tak jsem to převedla. Kdyby se česká žena provdala do Itálie, tak co by jí v tom stylu života mohlo vadit, čím se ten styl liší, když třeba je stejný náboženství většinový, tak jsme na to přišli, že je tam ta společnost víc

2 Zdroj: <http://www.czechkid.cz/107h.html>

nábožensky založená, a i když se jedná o demokratickou společnost, tak se klade míň důraz na vzdělání ženy, protože se víc předpokládá, že se bude věnovat rodině.

Otázka jazyka – tam jsme probrali, že by jí mohlo činit potíže, že by zjistila, že ten jazyk po určitý době nezvládne dobře a nenajde si přátele, a že i když byla odhodlaná v té společnosti žít, tak by jí to mohlo být určitou překážkou.



Zkusme se společně prostřednictvím několika otázek nad touto výpovědí zamyslet:

Který koncept kultury učitelka zastává? Kulturně-standardní nebo transkulturní? Podle čeho to lze poznat?

Jakou informaci na úrovni skrytého kurikula předala učitelka žákům o vдавkách do jiné země a o životě v cizině? Podle čeho to lze poznat?

K výše uvedeným otázkám si dovolíme několik poznámek. Vzhledem k tomu, že učitelka kombinuje osobní příběh jedné fiktivní ženy a vedle toho standardizované vlastnosti Italů, vychází, zdá se, z tzv. *kulturně-standardního modelu*. Věřící tedy, že lze popsat všechny Italy a jejich pravděpodobné smýšlení o vzdělání žen i jejich roli v rodině. To vše bez důrazu na možné individuální odchylky.

Vdát se do jiné země je podle této učitelky spojeno s velkou řadou nástrah. Tento fakt je bezesporu pravda, ale vzhledem k tomu, že vedle negativní argumentace nezaznělo také její pozitivní vyvážení, na úrovni skrytého kurikula předává učitelka žákům obraz ohrožení a potenciální samoty. Tento obraz pak předává učitelka navíc ve spojení s tématem národnost. To znamená, že na úrovni skrytého kurikula předává automatickou asociaci – odlišná národnost rovná se cizinec, což samozřejmě není pravda. Prosíme, aby taková analýza nebyla brána jako kritika. Chtěli bychom však upozornit na to, že představy učitelů o možnostech soužití lidí pocházejících z jiných prostředí velmi významně ovlivní obraz, který si odnášejí děti z takto pojaté hodiny multikulturní výchovy (zařazené v tomto případě pod občanskou výchovu, konkrétně pojetí národnosti).

Kromě osobnosti učitele je dalším důležitým aspektem také to, jakou roli on sám sobě přisuzuje. S tématem bude zacházet jinak učitel, který se vnímá jako ‘znalec kultury’ („Nyní vám povím, jak slaví Vánoce Vietnamci“) a jinak, pokud se vnímá jako ‘kulturní agent’ („Můj vietnamský kamarád vaří na Štědrý den...“) nebo ‘poskytovatel informací’ („Vietnamci se obvykle hlásí k buddhismu...“) (Boyle-Baise & Gillette, 1998).

Složení třídy, žákovského kolektivu

Z hlediska multikulturní výchovy je důležité také složení konkrétní třídy, ve které výuka probíhá. Zde mohou z pohledu učitele nastat v zásadě dvě různé situace. Třída může být homogenní a nebo může být z hlediska původu žáků heterogenní. V obou případech lze multikulturní výchovu aplikovat, každá situace však vyžaduje odlišný přístup.

Obecně platí, že v kulturně homogenní třídě se multikulturní výchova zavádí podstatně obtížněji, a to proto, že konkrétní interakce ve třídě nenabízí dostatek „přirozeného materiálu“ v podobě interakcí. V takové třídě je třeba volit metody představující ideálně konkrétní jednotlivce z jiných prostředí, besedy nebo projektové vyučování, kdy žáci sami dělají interview s pamětníky, cizinci apod.

Kulturně smíšená třída nabízí dostatečné množství podnětů, práce v ní má však jiná specifika. Často se tu vyskytuje problém jazykový, učitel se také může chytit do pastí snížených očekávání na výkony od dětí z řad cizinců (Hernandez, 1989).

V multikulturní výchově je možné uvažovat o pojmech heterogenita a homogenita také z dalších úhlů, nejen skrze původ žáků. Je na učitelích, jestli přijmou možnost pracovat v širších, pro českou školu nezvyklých, rámcích. Hlediskem pro hledání rozmanitosti (diverzity) může být např. také gender, náboženské přesvědčení, sociální původ, rasa, zdravotní či mentální handicap, ale třeba také věk. V nejširším rámci je hlediskem pro práci s diverzitou nastavení pro respektování odlišnosti jako obohacení nejen pro rozvoj a kultivaci jedince, ale také pro hlubší a efektivnější rozvoj všech studentů školního kolektivu. V neposlední řadě také jako příprava na celoživotní rozvoj osobností studentů, ve kterém je podstatným prvkem práce s odlišností jako vnitřní příčinou, motorem změny osobnosti a v posledku také společnosti. Takto široce koncipovaná multikulturní výchova chce pomoci jednotlivci a společnosti s akceptací „banálního“ faktu změny a vývoje individua i společnosti v čase. Nejenom k akceptaci tohoto faktu, ale také k využití tohoto procesu k cílenému rozvoji.

Za připomenutí stojí základní a dnes často nepostřehnutelný „zdroj“ diverzity školních studentských kolektivů, a to rozmanitost daná na základě pohlaví. Ještě před několika desetiletími bylo obvyklé vzdělávat dívky a chlapce v oddělených vzdělávacích institucích. Dnes nám připadá společné vzdělávání standardní. Přesto je bezesporu nutné s některými specifiky vzdělávání dívek a chlapců počítat.

Obsah a témata

Konkrétní témata, která se pojí s multikulturní výchovou, se v jednotlivých zemích liší. Samotná selekce těchto témat již vytváří určitý interpretační rámec.

Učebnice jsou pak hlavním prostorem, které nabízí informace určitým způsobem, což samo o sobě přináší interpretaci probíraných jevů (Klaassen, 1992; dále pak Lynch, 1983; Arora, 1986; Hernandez, 1989). Knihy přináší určitý obraz světa a tento obraz může být pokřivený (Lynch, 1983).

Abychom uvedli příklad z českého prostředí, v rámci kvalitativního výzkumu si při rozhovoru jedna paní učitelka posteskla:

Když vyučuji, tak mi určitě něco chybí, menšiny určitě. Nebo i v učebnicích pro menší děti mi něco chybí – dala bych tam, že je na obrázku i černoch a Vietnámec, a ne že je celá učebnice s bělochama a chlapeček vždy v dílně a holčička vaří. Takové ty stereotypy, to je v učebnicích, a to bych také zohlednila.

Ale i tehdy, když učebnice přináší dostatek obrazových a jiných informací o kulturní odlišnosti, není ještě vyhráno. Druhým extrémem jsou generalizace typu Španělé jsou pohostinní, Romové jsou líní, Češi kradou nebo Němci jsou přesní (Mok & Reinisch, 1996).



Zkusili byste si vzpomenout na nějaký příklad z učebních materiálů, o kterých se domníváte, že podsouvají takto pokřivené informace? Jak s nimi ve třídě nakládáte (nebo jak byste s nimi chtěli nakládat?)

Metody



Když se rozhodnete, že budete zítra pracovat na otázkách spojených s multikulturní výchovou, které metody použijete nejraději? V kterých se cítíte dobře? Do kterých se naopak jako pedagog cítíte být tlačeni?

Obsah multikulturní výchovy může být předáván nejrozličnějšími metodami a ty samozřejmě ovlivňují také dopad učiva na studenty. Jiný dopad bude mít předávání informací frontálním způsobem a jiný prostřednictvím hraní rolí nebo projektového vyučování (Bennett, 1990; Lynch, 1983).

Anderson (2000) zkoumal dopad jednotlivých metod na studenty, přičemž jeho výzkumná otázka byla „Které zkušenosti během konkrétních kurzů pomohly posílit porozumění multikulturalismu“³ (Anderson, 2000: 41). Metody, které se ukázaly být neefektivnější, byly vždy nějakým způsobem spojeny s vlastní aktivitou studentů (např. diskuze, projekty, simulace, hosté apod.).

Kromě metod samotných je důležitá také variabilita v organizování vyučování, jako např. práce v malých skupinách, projektové práce, peer tutoriál apod. (Anderson, 2000; Hernandez, 1989).

V této souvislosti však zároveň platí jedno důležité pravidlo. Každý pedagog by měl být upřímný sám k sobě a měl by vědět, se kterými metodami se mu pracuje dobře a které používá jen proto, že je to nějaký aktuální trend. Všechny metody, od frontálního vyučování až po hraní rolí, mohou být aplikovány dobře nebo špatně. Pedagog by se proto neměl pouštět do experimentů, do kterých se mu nechce. I v případě preference k frontálnímu vyučování lze volit některé zajímavé metody, které mohou přímo směřovat nejen k předání informací, ale také k angažovanosti celého jednotlivce, jako např. zvaní hostů do hodin, zadání interview, při kterých žáci a studenti sami sbírají informace v terénu a z nich pak zpracovávají práce apod.

Interakce

Složitá směs nejrůznějších drobných interakcí vytváří jakousi pomyslnou pavučinku, ve které se odehrává vše ostatní. Zachytit jednotlivé prvky této tenké pavučinky může být velmi složité, pokusíme se zde však nastínit alespoň několik tipů, na které je dobré dát při výuce pozor.

Z hlediska multikulturní výchovy je velmi důležitý **styl vedení**, který se může velmi radikálně lišit ve vztahu učitelů a dětí z kulturně smíšeného prostředí. Pokud je pedagog například zvyklý na centralizované řízení vedené především jasnými pravidly a příkazy a dítě pochází z kultury, kde se hodně vyjednává a argumentuje, je konflikt vcelku nevyhnutelný. Přitom právě v takové situaci jde o případ klasického kulturního rozdílu, na kterém by se obě strany mohly něco naučit, pokud budou schopné vyjednávat a hledat alternativní způsoby řešení.

Aspekt rovnosti je dalším důležitým bodem. Jde o to, zda se pedagog k dětem chová tak, aby tuto rovnost demonstroval nebo zda nerovnost vytváří už v základu samotných interakcí. Opět uvedu konkrétní příklad:

Před třemi lety jsem byla na jedné konferenci v rámci festivalu Khamoro. V jedné z panelových diskuzí vystupoval také jeden z členů Rady vlády pro národnostní menšiny, sám Rom. Vzpomínal na dobu, kdy se na

3 „which experiences during particular course helped..... strengthen students' understanding of the importance of multiculturalism“

základní škole podávaly přihlášky na střední školu. Děti měly vyplnit přihlášky vždy na dvě školy. Referent vzpomínal na to, že chtěl podat přihlášku také na školu ukončenou maturitou. Reakce učitelky byla ale odmítavá. Řekla mu, že by neměl plýtvat přihláškou na střední odbornou školu, protože on jako Rom se tam stejně nikdy nedostane. Referent učitelku našťěstí neposlechl, střední školu vystudoval a dnes studuje vysokou školu.

Posledním kamínkem v předivu interakcí, na který bychom rádi upozornili, je **jazyk**, který se ve třídě používá ve smyslu jeho významů pro rozmanitost. Jde o to, do jaké míry jsou akceptovány generalizace v komunikaci a výrazy, které mají kulturně pejorativní zabarvení. A opět jeden příklad z praxe:

Učitelka jednou vešla do třídy, kde se dva žáci zrovna prali. Jeden z nich byl Rom a jeho spolužák na něj právě křičel „ty černá hubo.“ Učitelka zastavila souboj a obrátila se na toho, který nadával, s tím, že nadávat smí, ale třeba do blbců, nikdy nesmí používat slova spojená s etnicitou druhého jako nadávku.

Jazyk



Máte ve třídě děti, pro které není čeština jejich mateřštinou? Co víte o mateřštině těchto dětí? Víte, kde byste mohl/a získat potřebné základní informace o struktuře jejich jazyka?

Z hlediska výuky není jazyk neutrální nástroj, protože se vždy jedná o mateřský jazyk některých žáků, který je však zároveň cizí jazyk pro jiné (Klaassen, 1992). S tímto faktem je potřeba se během výuky vypořádat.

Z kurzů s učiteli vyplývá, že se v českých školách můžeme setkávat s několika formami jazyka. Děti, které přicházejí ze zemí Evropské unie, mají možnost snadněji se naučit český jazyk, protože škola může otevřít takzvané třídy pro jazykovou přípravu. Děti pocházejících ze zemí Evropské unie je však podstatně méně než těch, které přicházejí ze zemí mimo Evropskou unii. Pro tyto žáky však školy nemají možnost otevřít speciální jazykovou přípravku, a proto je zařazují hned do běžné výuky v jazyce, kterému nerozumí. To je samozřejmě problém jak pro samotné dítě, tak pro ostatní děti ve třídě, ale i pro pedagoga. V tomto směru je potřeba v českém kontextu dosáhnout strukturální změny tak, aby nově příchozí děti měly možnost okamžitě se naučit novému jazyku a pak být zařazeny do adekvátního ročníku. Situace se totiž často řeší tak, že je dítě zařazeno i o dva ročníky níže, než odpovídá jeho věku, což v důsledku může

způsobit jeho sociální izolaci a snížit podstatně šanci na úspěšnou integraci.

V případě, že jsou ve třídě děti pocházející z dvojjazyčného prostředí (ať již přistěhovalci nebo třeba děti z dvojjazyčných rodin či z národnostních menšin), je třeba, aby pedagog věnoval faktu dvojjazyčnosti zvýšenou pozornost. Přestože dítě může zvládnout český jazyk velmi dobře, může chybně používat některé obraty nebo se dopouštět některých chyb při diktátech, slohových cvičeních apod. Z hlediska pedagoga je vhodné nevyhýbat se tomuto faktu, ale aktivně s ním pracovat. Pomoci mu může například využívání většího množství vizuálních pomůcek nebo když nechá dítě dopředu přečíst a pak převyprávět text (aby existovala kontrola porozumění a interpretace textu), když integruje vždy kombinaci čtení, psaní a vyprávění všude tam, kde to je možné, nebo když bude pracovat více s významy jednotlivých slov (Arora, 1986; Bennett, 1990). Každopádně první krok v tomto případě musí udělat pedagog – musí si připustit, že pro některé děti ve třídě je čeština opravdu cizí jazyk, a podle toho je nutno upravit didaktické postupy. Pro větší konkrétnost uvedu opět jeden příklad:

Jedna kolegyně romistka vzpomínala, že jednou přišla do nejmenované školy s nabídkou, že by trénovala s romskými dětmi romštinu. Paní učitelka ji ale přesvědčovala o tom, že její romské děti romsky nemluví. Vzala kolegyni do třídy, ať to prý zkusí. Kolegyně promluvila několik vět v romštině a ze třídy se jí dostalo velmi živé odezvy dětí, které se zaradovaly, že ve školním prostředí slyší svoji mateřštinu. Paní učitelka byla překvapena – do té doby nevěděla, co je mateřštinou jejich žáků.

Při práci s dvojjazyčnými dětmi je vždy dobré seznámit se alespoň se základní strukturou jejich mateřského jazyka. Tato základní znalost může velmi pomoci při orientaci v chybách, které děti dělají (Šotolová, 2001).

Kromě aspektu dvojjazyčnosti je vždy potřeba dbát na **reflektování generalizací** v učebnicích i v komunikaci ve třídě. Stejně tak je dobré kriticky pohlížet na zprávy v médiích, se kterými se ve výuce také pracuje. Informace o tom, že mladý cizinec vykradl benzínovou pumpu, je už sama o sobě zavádějící, protože kdyby ten samý zločin spáchal mladý Čech, nebude se jeho etnická příslušnost zdůrazňovat tak, jako se to dělá často právě u cizinců (Jiráček, 2003).

Tyto generalizace jsou v některých případech spojovány v dobré víře s etnicitou za účelem respektování odlišnosti. V této souvislosti je vhodné si uvědomit, že podobné stereotypizace máme tendenci přisuzovat především minoritním skupinám. Specifiky „českého“ etnika se škola pochopitelně vůbec nezabývá, vyznívaly by absurdně a pro samotnou výuku by byly nepotřebné a zavádějící. Stejně tomu ovšem je i s přílišnými generalizacemi u minoritních etnických skupin.

Hodnocení



Očekáváte od studentů z jiných kulturních prostředí stejné výsledky jako od ostatních žáků?

Opatrnost při práci se smíšenou třídou v sobě může zahrnout jednu velkou nástrahu. Ze strachu, aby pedagog nebyl příliš přísný a náročný, se vyvine situace, kdy pedagog apriori očekává od dětí z etnických a národnostních menšin menší výkony než od dětí majoritní populace. Tento postoj je však škodlivý. Pedagog by měl být v první řadě velmi upřímný a poctivý sám k sobě, měl by vědět, v čem je předpojatý, a s touto svojí předpojatostí pracovat. Cílem je přeci dosáhnout stejného kvalitativního výsledku u dětí minoritních stejně tak jako u těch z majoritní populace. K tomuto cíli však občas vedou odlišné metodické cesty.

Na kurzech multikulturní výchovy jedna pedagožka popisovala situaci, kdy v její třídě jedna žákyně téměř nikdy nepřinesla správně vypracovaný domácí úkol. Pedagožka si uvědomovala, že dívka pochází ze sociokulturního prostředí, které jí nedokáže poskytnout podporu v mimoškolní práci, přesto s odkazem na spravedlivý a rovný přístup ke všem dětem vždy žákyni ohodnotila nedostatečnou. Jako jedinou alternativu pedagožka viděla pouze možnost nedávat žákyni domácí úkoly vůbec, což bylo v rozporu s jejím přesvědčením o spravedlivém a rovném přístupu ke všem dětem. Teprve v diskuzi s ostatními se pro tuto pedagožku otevřely možnosti případné domácí práce, individualizované podle limitů a potřeb jednotlivých dětí.

Jiná pedagožka, poučená literaturou, že jednou z nejdůležitějších funkcí úspěšného učitele je umožnit školní úspěch všem dětem, vyvolala při hodině matematiky žákyni pocházející ze sociokulturně odlišného prostředí, která dosud v matematice selhávala. Učitelka žákyni vyzvala, aby zatímco budou ostatní děti vypracovávat početní úkol, zazpívala nějakou „jejich národní“ písničku, protože početní úkol by byl stejně „nad její síly“.

SHRNUTÍ

Právě proto, že je multikulturní výchova velmi komplexním přístupem, je při její aplikaci třeba dbát na celou řadu faktorů, které ji ovlivňují. Zároveň je však třeba připomenout, že každý z výše uvedených faktorů nabízí nějaký tip, jak multikulturní výchovu pojmout jinak, živěji a možná zajímavěji, a to jak pro pedagoga, tak pro žáka. Pokud totiž bude zkoumání rozmanitosti těšit obě strany, je velká naděje, že její cíle budou naplněny přirozeným a příjemným způsobem.

Než začneme...

V jednotlivých částech této knihy jsme společně zkoumali aspekty multikulturní výchovy a její interpretace v českém prostředí. Na základě této analýzy je možno tvrdit, že multikulturní výchova je mnohohrstevný koncept, který nemá jednu možnou interpretaci, což platí jak o českém kontextu, tak o debatě, která se vede v západních zemích. Tato různorodost se týká nejen obsahu multikulturní výchovy, ale také výukových metod, způsobu jejího zařazení do výuky i prostředí celé školy. V neposlední řadě se ukázalo, že i jednotliví pedagogové k tématu přistupují různým způsobem.

Cílem této kapitoly je zamyslet se nad tím, jak je možné se v tomto souboru obsahů, podnětů a metod vyznat v okamžiku, kdy chce konkrétní pedagog začít multikulturní výchovu skutečně aplikovat. Rádi bychom zde proto představili jakýsi soubor kroků, které je dobré na základě naší zkušenosti podstoupit, pokud se rozhodneme, že zítra budeme využívat něco z multikulturní výchovy ve své vyučovací hodině.

Důvodem pro napsání této kapitoly jsou mimo jiné i výsledky terénního výzkumu (Moree, 2008), který jsem v posledních letech dělala na několika školách. Při výzkumu se ukázalo, že praxe multikulturní výchovy je velmi různorodá a že její aplikace z velké části závisí na jednotlivých učitelích a jejich předchozích životních zkušenostech. Důsledky nejrozdílnějších rozhodnutí, která učitelé v této souvislosti dělají, znamenají obrovskou rozmanitost v tom, co se pod multikulturní výchovou vlastně na českých školách vyskytuje a vyučuje. Výzkum zároveň ukázal mnoho dilemat, která pedagogové řeší. Některá z nich vyřešit nelze, protože jsou zásadní a týkají se hlavně postojů samotných pedagogů. Je ale část dilemat, která lze odstranit relativně snadno. Když má například některý z pedagogů obavu zařadit multikulturní výchovu do své výuky, protože nechce používat zážitkové techniky, může v takovém případě samozřejmě dosáhnout podobných pedagogických cílů i jinými prostředky. V této kapitole bychom se rádi zastavili právě nad takovými situacemi a nejistotami.

Pro lepší přiblížení stávající situace na českých školách bych však ráda ve stručnosti nejprve prezentovala výsledky výše zmíněného výzkumu (Moree, 2008),

které jsou relevantní právě pro tuto kapitolu.

Učitelů jsem se ptala hlavně na to, co si o multikulturní výchově myslí, jaké s ní mají zkušenosti a také jakým způsobem ji začleňují do svých vyučovacích hodin. Zjistila jsem, že bez ohledu na to, jak je multikulturní výchova interpretována v dokumentech školské reformy, a bez ohledu na to, co je k dohledání v tuzemské literatuře, se pedagogové dělí do několika skupin podle toho, jakou životní zkušenost udělali a co se jim v souvislosti s multikulturní výchovou vybaví. Mezi pedagogy bylo na každé škole vždy několik takových, kteří prodělali nějakou hodně intenzivní zkušenost, která posunula nebo dokonce změnila jejich pohled na svět. Pracovali například několik let v uprchlickém táboře, při cestování na Kavkaze se setkali s obrovskou pohostinností, kterou si předtím jen velmi obtížně mohli představit, apod. Pro tyto učitele se multikulturní zkušenost stala velmi důležitou součástí jejich osobní formace a z toho také vyplynul způsob, jak s tématem multikulturní výchovy zacházejí, jaké metody používají a jak vypadá interakce se studenty. Tito učitelé zařazují zpravidla multikulturní výchovu do výuky zcela cíleně a hojně vyhledávají momenty, kdy mohou se svými studenty pracovat na těchto tématech a připravit je tak na život v dnešní společnosti a globalizovaném světě. Volí širokou škálu témat a také širokou škálu metod, které při své práci využívají. Jejich cílem je zprostředkovat žákům a studentům hlavně pluralitní pohled na svět a naučit je kritickému myšlení. Zajímavé je, že přestože aspekt kritického myšlení nenajdeme jako zásadní cíl v souvislosti s definicí multikulturní výchovy v dokumentech pro školskou reformu, vidí tito pedagogové tuto souvislost zcela jasně a koncipují podle toho také své hodiny. Se svými žáky a studenty se snaží živě diskutovat – občas se jim to daří, občas se ale dostávají do svízelných situací, kdy musí ze strany svých studentů čelit velmi silným stereotypům a předsudkům. Sami si pak kladou otázku, jak uřídit diskuzi, ve které jde o to, zda nám přistěhovalci berou práci nebo zda všichni Romové kradou. Pro jejich zaujatost tématem a osobní nasazení jsem nazvala tuto skupinu pedagogů **misionáři**.

Kromě **misionářů** se na školách můžeme setkat i se skupinou učitelů, které jsem nazvala **údržbáři**. Jsou to lidé, kteří mají také určitou zkušenost s multikulturním setkáním, jen pro ně nebyla tak zásadní. Stačila k tomu, aby usoudili, že je potřeba se tématem multikulturní výchovy zabývat, toto přesvědčení však v praxi často prohrává v souboji s pocitem nedostatku času ve výuce nebo s jejich nejistotou ohledně pedagogických metod. A tak tito učitelé většinou zařazují multikulturní výchovu tehdy, když mají pocit, že jim na ni zbyl čas, nebo tehdy, když se jim hodí jako součást jejich běžné látky. I pro ně je multikulturní výchova často synonymem pro kritické myšlení. I když se nutně nezabývají tématy, která dle jejich názoru s multikulturní výchovou souvisí, i samotný fakt, že učí studenty a žáky kriticky se podívat na probíranou látku, je podle nich právě onou dovedností nezbytnou pro život v pluralitním světě.

A to se snaží studenty a žáky naučit velmi systematicky. Povídají si a diskutují s nimi a i oni jsou občas zaskočeni tím, jak černobílé vidění světa jejich svěřenci někdy prezentují. **Údržbáři** jsou méně systematictí a mají menší motivaci, ale co se obsahu a metod týče, hodně se s **misionáři** shodnou.

Poslední skupina učitelů, kterou jsem objevila, jsou lidé, kteří mají velmi omezenou osobní zkušenost, kterou by sami označili jako multikulturní. Jejich představy o multikulturním soužití jsou velmi zásadně ovlivněny zkušeností výchovy z vlastní rodiny nebo tím, co slyší v médiích. Často se také podivují, kde by měli nějakou přímou multikulturní zkušenost sami udělat. Jak jedna učitelka trefně vystihla: na cestě mezi panelákem a školou? Tito pedagogové zařazují multikulturní výchovu spíše v okamžiku, kdy se objeví nějaký vnější tlak – např. v podobě zařazení multikulturní výchovy jako jednoho z *průřezových vzdělávacích témat*. I potom jsou ale spíše opatrní na to, co a jak se svými studenty dělají. Obvykle zůstanou u frontálního vyučování, o kterém však často mluví s pocitem viny, a snaží se předat spíše informace o jednotlivých kulturních skupinách v souladu s *kulturně-standardním modelem*, o kterém jsme se tu již zmiňovali. Zajímavé je, že v kontrastu k předchozím dvěma skupinám nemají tito učitelé mnoho zkušeností s negativními reakcemi studentů na multikulturní témata. Zdá se, že důvodem je hlavně to, že se svými studenty příliš nediskutují. Tuto skupinu jsem nazvala **úředníci**, protože jejich motivaci pro zařazení multikulturní výchovy do výuky je spíše vnější tlak či impuls než vlastní osobní rozhodnutí.

Výše zmíněné tři skupiny pedagogů jsou ti, kteří se se mnou v rámci výzkumu vůbec byli ochotni o multikulturní výchově bavit. Samozřejmě kromě nich byla na školách velká skupina učitelů, kteří měli pocit, že s daným tématem nemají co do činění. A tedy se o jeho zařazování do výuky ani nepokoušejí.

Prezentace výsledků výzkumu by v tomto místě neměla v žádném případě sloužit jako hodnotící kritérium v tom smyslu, že **misionáři** jsou nejlepší a **úředníci** nejhorší. A už vůbec není cílem, aby všichni pedagogové na českých školách byli **multikulturní misionáři**. Výzkum pouze prokázal, že mezi pedagogy existují velmi zásadní témata, která v souvislosti s multikulturní výchovou řeší, a také velké rozdíly, co se týče stylu jejich práce, a tedy i obsahů, metod, interakce se studenty nebo zacházení s kolektivem na té které škole. Každá skupina pedagogů potřebuje trochu jiné nástroje, které by jim mohly s uchopením multikulturní výchovy pomoci. Kromě toho se všechny zmíněné skupiny pedagogů ocitly v situaci, kdy na základě rozhodnutí na úrovni státní správy mají do výuky zařazovat multikulturní výchovu, a to bez ohledu na to, jaké mají sami postoje.

Tato kapitola je tedy určena především těm, kteří mají přes všechnu svoji nejistotu chuť a potřebu se do multikulturní výchovy pustit. A také těm, kte-

ří uvažují o tom, že by to třeba rádi někdy v budoucnu udělali, ale nejsou si jisti tím, co učit a jak. Jednotlivé kroky, které zde nabízíme k zamyšlení, by měly sloužit jako inspirace učitelům, kteří se řadí mezi zastánce nových interaktivních metod, stejně jako těm, kteří se snaží najít způsob, jak osvědčené metody (které tak jako tak používají) aplikovat na oblast multikulturní výchovy.

Krok 0: Než začnu plánovat



**Co se vám vybaví, když se řekne multikulturní výchova?
Jaké asociace ve vás toto téma evokuje?
Které vaše osobní zkušenosti se s tímto tématem pojí?**

.....

.....

.....

.....

Multikulturní výchova je v současné době do českých škol začleňována jako součást školské reformy. Proto by se mohlo zdát, že zadání je jasné: učitelé zkrátka musí multikulturní výchovu implementovat, otázka je jen, kdo a jak to bude na jednotlivých školách dělat. Pokud vezmeme vážně všechno to, co jsme dosud o multikulturní výchově řekli, je jasné, že pokud pedagog skutečně o takovouto činnost nestojí a vnitřně se s cíli multikulturní výchovy neztotožňuje, bude se mu takový úkol plnit velmi obtížně.



Má kolegyně – lektorka mi před časem vyprávěla, jak se jí na jednom kurzu pro učitele pracovalo velmi obtížně. Atmosféru ve skupině kurzistů demonstrovala drobnou událostí, která se odehrála během jedné z přestávky. Jeden z učitelů – občankář, kterému se probírané téma očividně nezamlouvalo, řekl o přestávce své kolegyni tak, aby to lektorka slyšela, že by „ruku Romovi nikdy nepodal“.

Vzhledem k tomu, že zmíněný učitel vyučoval občanskou výchovu, by bylo logické, aby právě on začleňoval multikulturní výchovu jako součást svého předmětu. Jenže jeho postoje jsou v přímém rozporu s cíli multikulturní výcho-

vy. Takový člověk by měl být především upřímný sám k sobě a neměl by se o uchopení multikulturní výchovy pokoušet ani pod vnějším tlakem školské reformy.

Takovýto příklad je možná extrémní. Demonstruje ale hezky základní dilema, se kterým se řada učitelů může potýkat – mnohým se nutně nemusí z jakýchkoli osobních či strukturálních důvodů chtít do multikulturní výchovy investovat energii. Tito učitelé by si to měli nejprve přiznat sami sobě a následně takové poznání nějak odrazit ve své práci – možná o tom komunikovat s vedením školy, s ostatními kolegy, domluvit se, že budou implementovat jiné průřezové téma a od multikulturní výchovy upustí. Taková situace je rozhodně pozváním k tomu, aby se celý kolektiv zamýšlel nad tím, jak umožnit jednotlivým pedagogům autenticitu v jejich výuce. Pokud do autentické pedagogiky patří i to, že se dotýčný rozhodne multikulturní výchovu neučit, mělo by to být ve škole transparentně řešeno a danému pedagogovi by to mělo být umožněno. Když totiž bude takový pedagog nucen k tomu, aby multikulturní výchovu přes svůj osobní odpor k této disciplíně zařazoval, může se stát, že vlastně při výuce dosáhne pravého opaku, než jsou její cíle. Učitel totiž může implicitně předávat žákům a studentům své negativní postoje a ve výsledku se jeho aktivita může stát kontraproduktivní.

Krok 1: Co mě zajímá? Co mnou hýbe?



Zkuste si představit situaci, kdy si připravujete výuku na příští týden a usoudíte, že byste se rádi dotkli i něčeho z multikulturní výchovy. Jaké téma vás osobně zajímá? Zkuste napsat do rámečku jedno nebo dvě témata, která mají pro vás nějakou relevanci.

.....

.....

.....

.....



Zažili jste v poslední době nějakou situaci, která souvisí s vaší představou o multikulturním soužití a která vás nějak rozrušila (ať už pozitivně či negativně)?

Bylo těžké najít odpovědi na tyto dvě otázky? Dovolili jsme si je položit proto, abychom se na chvíli zastavili u kroku, který by měl každý pedagog udělat ještě předtím, než se pustí do vymýšlení konkrétních aktivit se studenty. Vzhledem k tomu, že je multikulturní výchova disciplína, která se dotýká celého člověka – jeho rozumu, jednání i prožitků – zasahuje na těchto úrovních nejen studenty, ale také pedagogy. Důležité je uvědomit si, že pokud nebudeme vědět, co s námi určité téma dělá, jak ho máme zažité a co v nás evokuje, s velkou pravděpodobností si ve třídě bude téma pohrávat s námi, a nikoli my s ním. Takové pohrávání se většinou projeví v naší neschopnosti najít odpověď na otázku položenou ze strany studentů, a nejistotou ohledně toho, zda smíme říci vlastní názor, jestli máme nějakou vlastní autentickou zkušenost a podobně. Zkrátka, pokud téma nemáme sami dostatečně zpracované, nebudou ho mít zpracované ani naši studenti. Proto je potřeba začít u sebe. Nejlepší začátek je najít téma, které je pro toho kterého pedagoga důležité, zajímavé, smysluplné a s kterým má nějakou vlastní zkušenost. Později lze samozřejmě volit i témata, která nám nejsou takto blízká – myšlenkový postup bude stejný: vždy bychom si měli položit nejdříve otázku, co dělá téma se mnou samým.

Nabízíme opět jeden praktický příklad. Pokud v rámci výuky uvažujete např. o tom, že se zaměříte na téma DISKRIMINACE, otázky, které byste si měli položit, jsou např.:



Zažil/a jsem někdy ve svém životě jakoukoli diskriminaci (např. jako žena: „Nemůžeš kandidovat na ředitelku, ženská patří k plotně a dětem...“ nebo jako učitelka: „Všechny učitelky jsou hysterické, s tou se nebudu ani bavit...“ nebo jako máma dětí: „O vašem dítěti tady rozhodují já a vy budete poslouchat...“ nebo jako ředitel školy, který se bojí přijmout mladou učitelku, protože by mohla otěhotnět a on bude muset opět shánět náhradu atd.)



Byl/a jsem někdy na straně útočníka, oběti nebo svědka určité diskriminace? Co jsem v danou chvíli cítil/a a dělal/a?



Mám dodnes nějaké nejistoty ohledně toho, jak jsem se tehdy měl/a zachovat? Jaké konkrétně?



Pokud by se obdobná situace znovu opakovala, co bych dnes udělal/a jinak?



S čím bych si opět nevěděl/a rady?

Takové a podobné otázky nám mohou pomoci najít nějaký osobní vztah k tématu. Jiný vztah k tématu diskriminace bude mít pravděpodobně ten, který takto-

vou situaci opakovaně zažíval jako oběť, a jinak se bude na téma dívat ten, kdo třeba sám v životě rozhodl o něčí diskriminaci. Jinak bude s tématem pracovat někdo, kdo diskriminaci zažil v nedávné době, a jinak ten, kdo si ji pamatuje ze svého dětství.

Tato sebereflexe nás v první chvíli nepřivede ke konkrétní výukové aktivitě, může nám ale zásadně napomoci při řešení dalších potřebných kroků. Ve finále se často právě díky ní podaří naše zkušenosti využít velmi kreativním způsobem jak při přípravě tématu, tak při práci ve třídě.

Krok 2: Čeho chci v hodině dosáhnout aneb o pedagogických cílech

Při přípravě konkrétní vyučovací hodiny je vždy dobré začít otázkou, co by měli žáci na konci umět – znát – být schopni. A také je potřeba přemýšlet o tom, jak poznáme, že byl tento cíl skutečně naplněn. Měli by studenti na konci hodiny být schopni vyjmenovat národnostní menšiny na území České republiky? Měli by vědět, co dělat, když jejich kamaráda napadnou Skinheads? Měli by být schopni reflektovat svoji kulturní identitu? Měli by vědět, co to je transkulturní přístup? Nebo by měli znát základní lingvistické rozdíly mezi slovenštinou a češtinou? Měli by umět rozlišit přímou a nepřímou diskriminaci? Měli by být ochotni najít si kamaráda mezi žáky z vietnamské komunity? Měli by mít chuť pomoci s češtinou novému spolužákovi, který mluví česky velmi špatně, protože teprve nedávno přišel do České republiky a jeho mateřštinou je ukrajinština? Všechny tyto cíle patří do oblasti multikulturní výchovy a jak je zřejmé, každý z nich zasahuje jinou složku osobnosti a k dosažení každého z nich jsou potřeba rozdílné metody i obsahy učiva. Právě proto, že je multikulturní výchova komplexní a zasahuje celého člověka, je potřeba zamyslet se nad tím, k jakému konkrétnímu cíli má ta která hodina vést.

Pro větší inspiraci si zde dovolíme představit několik typů z mezinárodní literatury, které se oblasti cílů věnují. Přestože v sobě multikulturní výchova skrývá velké množství možností a aplikačních mechanismů, zdá se, že v oblasti cílů existuje relativně velká shoda. Milhouse (1996) se dokonce pokusil o kategorizaci cílů multikulturní výchovy, přičemž jeho východisko bylo, že cíle lze rozdělit na *kognitivní*, *afektivní* a *behaviorální*. V následující části se pokusíme prezentovat cíle multikulturní výchovy na těchto třech úrovních a přinést několik nápadů, jaké cíle mohou být s oblastí multikulturní výchovy spojovány.

Kognitivní cíle

Kritické myšlení je vnímáno jako jedna z nejdůležitějších dovedností, přičemž můžeme najít i konkretizaci tohoto požadavku. Lynch (1983) např. uvádí odlišování faktů od názorů, Bennett (1990, p. 282) zdůrazňuje vícestranný pohled na historické události¹. Kromě toho je nutné znát vlastní kulturní dědictví i kulturní dědictví dalších kulturních skupin (Bennett, 1990; Hernandez, 1989; Lynch, 1983).

Dalším aspektem je schopnost odhalovat sociální mýty (Boyle-Baise, 1998, p. 21; Hernandez, 1989, p. 178).

Co se dalšího vývoje problematiky týče, můžeme vnímat trend, kdy kognitivní cíle posilují a v praxi se posouvají směrem ke komparativnímu pohledu na informace. Parker (2007) dokonce navrhuje zavést kurikula, která budou postavena na komparaci, a nikoli lineárním výkladu. Namísto tradičního dějepisu navrhuje například komparativní historiografii, doplněnou o komparativní studium ústav jednotlivých zemí nebo komparativní etnografii. Dochází zde tedy k důrazu na relativizaci jednostranného výkladu humanitních vědeckých oborů a naopak k příklonu k jejich mnohostrannému výkladu.

Afektivní cíle

Cíle na této úrovni jsou samozřejmě velmi obtížně měřitelné a definovatelné, na druhou stranu se většina zdrojů shodne v tom, že afektivní složka je také velmi důležitá. Pokud bychom ji chtěli blíže specifikovat, tak můžeme odkázat na autory, kteří podporují přijetí individuálních rozdílů a pozitivní pohled na odlišnost příslušníků jiných kulturních skupin (Banks, 1989; Lynch, 1983).

Další důležitou oblastí je tzv. *interkulturní senzitivita* (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003). Jedná se především o ochotu vnímat svůj obraz světa jako jeden z možných, a nikoli jediný možný. *Interkulturní senzitivita* často souvisí s relativizací tohoto vlastního obrazu světa. Je možné ji pěstovat skrze reflektovanou životní zkušenost.

Behaviorální cíle

Na behaviorální úrovni můžeme vysledovat dvě tendence. První je zaměřená na všechny studenty bez rozdílů. Zde jde především o rozvoj sociálních dovedností (Bennet, 1990) a vytváření schopnosti budovat dobré vztahy (Hernandez, 1989). Kromě toho je třeba pěstovat citlivost na rozdílnosti mezi skupinami. K tomu všemu patří i aktivní přístup k učení – jde o celkovou aktivizaci cílových skupin na vzájemné vztahy (Bassey, 1997; Moses, 1997). To vše není možné bez

¹ multiple historical perspectives

podpory rovnoprávnosti mezi dětmi/studenty (Moses, 1997; dále Banks, 1989; Gollnic, 1988 in Sleeter & Grant, 1988). Kromě toho je kladen zvláštní zřetel na podporu studentů z minoritních skupin a snahu dosáhnout jejich uplatnění na akademické úrovni – tedy dosáhnout nejvyššího možného stupně vzdělání (Banks, 1989; Hernandez, 1989).

Jak je zřejmé, možných cílů pro jednotlivé hodiny je celá řada. V první fázi je důležité rozhodnout se alespoň pro základní směr, cíl, který pak najde svoji konkretizaci ve volbě tématu a metod. Cíl by však každopádně měl být jakýmsi vodítkem, který pomáhá nasměrovat diskuzi, shrnout na konci hodiny její obsah nebo klást otázky směrem k malým skupinám. Cíl je jakousi značkou, která ukazuje směr a také kýženou destinaci.

V následující části této kapitoly se zkusme nad tímto základním pravidlem společně zamyslet a sestavit konkrétní možnosti, jak s oblastí cílů zacházet, na co si dát pozor a co naopak bez obav využívat.



Zůstaňte ještě u tématu diskriminace. Zkuste napsat do prázdné-poličky tři různé cíle vyučovací hodiny na toto téma:

1.

2.

3.

Aby se úkol plnil snadněji, nabízíme několik tipů, co je potřeba mít při takovéto formulaci cílů na paměti.

→ Cíl je potřeba formulovat pozitivně

V tomto případě začneme u negativního příkladu. Často můžeme slyšet, že cílem multikulturní výchovy je odstranění předsudků a stereotypů. To je velmi klasický příklad negativně formulovaného cíle, kdy vycházíme z předpokladu, že naši studenti mají určité předsudky a stereotypy, a ty je třeba odstranit. To je tak trochu nespravedlivé vůči těm otevřeným ve třídě. Navíc – negativního cíle se špatně dosahuje a už vůbec nelze takový cíl řádně změřit. Cíle je proto potřeba formulovat vždy pozitivně – jako dosažení nějaké změny, dovednosti apod.

→ Cíl by měl být reálný

Zůstaňme ještě chvíli u příkladu z předchozího odstavce. Odstranění předsudků jakožto cíl je obtížný i z dalšího důvodu. Postoje jsou natolik složitou součástí naší identity a natolik podléhají velkému množství vlivů, že bez exaktních výzkumných metod nelze jejich změnu absolutně měřit. Postoje mají navíc rys jakési konzistence a není tedy možné je změnit během jedné vyučovací hodiny. Takový cíl je tedy nereálný a dopředu odsouzen k nenaplnění.

→ Cíl by měl být ověřitelný

Na tomto místě jsme záměrně nepoužili slovo „měřitelný“, protože v multikulturní výchově nejde v první řadě o to dostat se z bodu A do bodu B, ale spíše o to ověřit, že žáci nabyli nějaké nové schopnosti či dovednosti. Právě proto je třeba cíl vyjádřit hodně konkrétně. Jednotlivé úrovně cílů (*kognitivní, afektivní a behaviorální*) tomu mohou napomoci.

→ Cíl by měl mít zásadní spojitost s mým vlastním pohledem na věc

V této části se vracíme ke kroku jedna, kdy jsme si řekli, že by se pedagogové měli nejprve zamýšlet nad tím, co je s tématem spojuje, jakou mají životní zkušenost. Cíle je vždy dobré formulovat tak, aby na tuto životní zkušenost navazovaly, aby i pedagog měl chuť něco se dále dozvědět a reflektovat tuto svou zkušenost také v tom, co budou k tématu vyjadřovat studenti. Pomoci nám může třeba otázka, co se my sami chceme k danému tématu dozvědět od našich studentů, co konkrétně nás zajímá. A když se vrátíme k původnímu výčtu typů otázek, které si můžeme položit, pak se můžeme i na základě naší vlastní zkušenosti ptát studentů a žáků, jestli oni sami zažili diskriminaci, jak vypadala, jestli byli na straně oběti nebo svědka diskriminace a podobně.



Zkuste na základě těchto několika tipů vytvořit znovu tři cíle k tématu diskriminace. Liší se nějak od vašich původních cílů? V čem?

1.

2.

3.

Krok 3: Jak se doberu cíle aneb o pedagogických metodách

O samotných aktivitách a konkrétních pedagogických metodách by měl pedagog přemýšlet až v okamžiku, kdy prošel všemi předchozími kroky. Obava, že nenajdeme správnou metodu, nás při přípravě paradoxně svádí právě k tomu rychle se pustit do metod a zapomenout na všechny přípravné fáze. Tato past pak většinou vede k difúzi při práci se skupinou. Teprve když člověk ví, jaké téma jeho osobně zajímá, na co je zvědavý od žáků a studentů a jaký je konkrétní cíl práce, může volit metody. Přičemž metody by měly být voleny tak, aby jednak napomáhaly dosažení stanoveného cíle a jednak korespondovaly s tím, na co si učitel tróufne, ve kterých metodách se cítí dobře. Metod se vyskytuje celá řada a existuje vždy relativně snadný způsob, jak nějakou vhodnou metodu najít. Pokud je formulován konkrétní cíl, napomůže často právě on najít správnou metodu, která se jakoby „vyloupne“ z mlhy abstraktního tématu jako logický prostředek pro dosažení stanoveného cíle ve třídě.

Právě proto, že existuje celá řada konkrétních metod a metodických nástrojů (které vycházejí jak ze zážitkové pedagogiky, tak i z pedagogiky zadané více frontálním přístupem, eventuálně diskuzí), rádi bychom v této části kapitoly pozvali k pokusu najít vhodnou metodu k danému cíli právě na našem tréninkovém tématu *diskriminace*. V následující části této kapitoly je uveden vždy nějaký cíl, který si je možnost stanovit pro práci s tématem. Pod ním naleznete prázdné políčko, do kterého můžete zkusit najít metodu, která podle vás k danému cíli směřuje:

CÍL: Odlišit přímou a nepřímou diskriminaci

.....

.....

.....

.....

CÍL: Vyzkoušet si strategie jednání v případě, kdy je člověk svědkem nepřímé diskriminace

.....

.....

.....

.....

CÍL: Rozpoznat diskriminační vyjádření v denním tisku

.....

.....

.....

.....

CÍL: Reflektovat diskriminaci na základě vlastní zkušenosti

.....

.....

.....

.....

Pro názornější demonstraci propojení mezi cílem a metodou nabízíme ke stejným cílům několik metod pro vaši inspiraci:

Cíl: Odlišit přímou a nepřímou diskriminaci

Využít příběh z textů pro pedagogy na stránkách Czechkid.*

Krátký výklad na téma přímá a nepřímá diskriminace.

Třída bude rozdělena do dvou skupinek, každá skupinka dostane jeden příběh. Úkolem pro práci ve skupince je rozhodnout, jestli je příběh ukázkou přímé nebo nepřímé diskriminace, a najít pro toto tvrzení tři argumenty. Každá skupinka dostane na tento úkol deset minut času.

Po uplynutí času každá skupinka předloží svůj závěr a argumenty, celá třída se pokusí dojít ke konsensu. Pedagog řídí diskuzi a na konci předloží rozuzlení s výkladem.

* <http://www.czechkid.cz/si1280.html>

Cíl: Vyzkoušet si strategie jednání v případě, kdy je člověk svědkem nepřímé diskriminace

Využít konkrétní situaci (možné zdroje takových situací jsou opět např. na stránkách Czechkid nebo na www.diskriminace.eu)

Třída bude rozdělena do skupinek, každá skupinka dostane konkrétní situaci (dle velikosti třídy a časového rámce může každá skupinka dostat stejnou nebo rozdílnou situaci). Úkolem pro žáky je najít adekvátní řešení v případě, že by byli u situace přítomni jako kamarádi toho, kdo byl diskriminován.

Po práci v malé skupince jednotlivé skupinky svá řešení představí. Ve třídě pak bude společně vyhodnoceno nejpříjemnější řešení, které zároveň kopíruje situaci v ČR ohledně možných právních předpisů a právního systému.

Cíl: rozpoznat diskriminační vyjádření v denním tisku

Za domácí úkol zadat studentům nebo žákům, aby našli v denním tisku článek, který je podle nich diskriminační.

Ve třídě pak budou žáci nebo studenti pracovat v párech, přečtou si oba donesené články a zkusí je přepsat tak, aby nebyly diskriminační.

Cíl: reflektovat diskriminaci na základě vlastní zkušenosti

Pozvat do výuky několik hostů (ideální počet je 2–3), kteří z nějakých důvodů zažili sami diskriminační jednání (např. představitele národnostní nebo etnické menšiny, homosexuála, ženu na mateřské dovolené apod...).

S hosty vést besedu podle následujících pravidel:

- každý musí při formulaci otázky začít u sebe a své zkušenosti
- zakázané jsou generalizující výroky – v případě, kdy se objeví, zasáhne moderátor/pedagog a společně s žáky, studenty a hosty hledá jinou možnou formulaci
- hosté smějí také klást otázky
- hosté nemusí odpovídat na určitou otázku, pokud nechtějí

Jako alternativu lze např. žáky nechat udělat interview s někým, kdo diskriminační jednání zažil. Žáci a studenti pak mohou ve třídě hledat společné rysy diskriminačního jednání na straně pachatele diskriminace a typické rysy jednání na straně oběti.

Krok 4: Kontext aneb v jaké třídě učím?

Při přípravě konkrétní výuky je třeba dbát do velké míry také na to, v jaké třídě se bude hodina odehrávat. Pro lepší názornost uvádíme následující příklady:

Jedna paní učitelka při kurzu multikulturní výchovy vzpomínala na to, jak se snažila pomoci integraci vietnamské dívky do jejího třídního kolektivu. Před Vánoci, ve dnech, kdy už byl ve škole trochu volnější režim, se proto tato učitelka rozhodla udělat den vietnamské kultury. Požádala holčičku, aby přinesla do třídy nějaké typické vietnamské cukroví, což se také stalo – maminka dívky ho speciálně pro tuto příležitost holčičce upekla. Přes tuto snahu dopadl den velkým nezdarem. Cukroví nikomu z dětí nechutnalo – bylo příliš odlišné. Paní učitelka se snažila celou situaci zachránit a s velkým přemáháním hrála, jako že jí to cukroví chutná, a snažila se marně dovést děti k tomu, aby cukroví holčičce pochválili.

Jiný pan učitel vzpomínal, že měl ve třídě ukrajinského chlapce, který si držel velký odstup. Obtížně se zapojoval do výuky a neměl o látku zájem. Učitel dlouho přemýšlel, jak ho zapojit. Nakonec se rozhodl, že jeho znalost ukrajinského prostředí využije, a vždy, když probíral nějakou novou látku, požádal chlapce, aby si připravil krátké povídání o tom, jak tato látka vypadá na Ukrajině. Když tedy kupříkladu probíral se třídou architekturu z počátku 20. století, požádal chlapce, aby si připravil ukázky dvou nebo třech známých ukrajinských architektů. Ve třídě takové chování zvýšilo respekt vůči chlapci i vůči učiteli, pro všechny přítomné to nakonec znamenalo zásadní obohacení a chlapec se začal snadněji do výuky zapojovat.

Centrum volnočasových aktivit nabídlo školám promítání filmů s multikulturní tematikou. Jeden z filmů byl o životě romské rodiny v sociálně vyloučené lokalitě na východním Slovensku. Promítání filmu se účastnila také třída, v níž byly přítomny i dvě romské žákyňe, které do té doby byly naprosto přirozenou součástí třídního kolektivu. Po zhlédnutí filmu, ve kterém bylo prezentováno prostředí sociálně vyloučené lokality jakožto typické pro Romy (vyplývající z „romských specifik“), musely zmíněné dívky neustále obhajovat, že zhlédnuté prostředí se významně liší od toho, jak žijí jejich rodiny. Tak byly dívky načas vyděleny z přirozeného prostředí a nahlíženy optikou etnického mýtu. Ačkoliv před filmem přicházely jako členky třídního kolektivu, po produkci filmu odcházely „odlišné“ od ostatních.

Jak je vidět z výše uvedených příkladů, uvažování o konkrétním třídním kolektivu je důležité z několika důvodů a opět úzce souvisí s cílem a zvolenými metodami. Pojdme se zkusit nyní podívat na faktory, které tento pohled na multikulturní výchovu ovlivňují:

Přítomnost dětí cizinců ve třídě může způsobit několik možných dynamik. Takového žáka je samozřejmě potřeba integrovat a tomuto procesu je obvykle třeba pomoci, což je především zodpovědností pedagoga. Děti na jeho aktivity mohou a nemusí reagovat, často najdou své vlastní možnosti, jak se do kolektivu zařadit, nicméně určité rituály (jako např. začleňování nějakého zajímavého aspektu z kultury daného dítěte), mohou sloužit jako pomůcka pro jejich úspěšnou integraci, kterou lze navíc dobře propojit právě s oblastí multikulturní výchovy. Na předchozích příkladech však můžeme dobře vidět, jak teoretický koncept multikulturní výchovy a konkrétní zvolené metody, mohou rozhodnout o úspěchu či propadu takových aktivit.

V prvním i druhém příkladu se učitel snažil začlenit dítě s využitím jeho kulturního zázemí. V prvním případě vycházela paní učitelka z tzv. *kulturně-standardního modelu* – chtěla, aby holčička přinesla do třídy typické vietnamské cukroví. Dívka byla navíc jediná, kdo cukroví přinesl. Její odlišnost zde byla redukována na jídelní zvyky reprezentující jakoby celou skupinu, aniž by byl prostor pro vyjádření toho, co holčička sama ráda nebo nerada. Navíc cukroví bylo v tomto případě tak odlišné, že v našem prostředí nakonec působilo spíše jako faktor oddělovací než integrující.

V druhém příkladu pan učitel vycházel spíše z individuálního pohledu na žáka. Nechtěl po něm nic typického, pouze, aby využil své osobní zkušenosti z Ukrajiny. Učitel navíc zařídil celou situaci tak, aby i ostatní žáci mohli z této zvláštní schopnosti něco využít pro sebe k rozšíření svých kulturních obzorů.

V takovýchto případech je důležité volit aktivity, které ve svých důsledcích budou mít integrativní funkci. Toho lze dosáhnout především tím, že konkrétní dítě není vnímáno jako představitel určité kulturní skupiny, ale má možnost pojmenovat, jak je to či ono zvyklá dělat doma konkrétně jeho rodina. Otázky by tedy nikdy neměly znít „jak se to dělá ve Vietnamu?“ nebo „jak to dělají Vietnamci?“, ale spíše – „Suong, jak slavíte Vánoce vy u vás doma?“ Právě možnost poukázat na individuální příběh a hledat třeba rozdíly i shody s ostatními ve třídě, může pro všechny sloužit jako velké obohacení.

Děti, které se chtějí integrovat, mají menší či větší potřebu o své odlišnosti hovořit. Proto by konkrétní způsob integrace měl být dopředu s dotyčným dítětem prodiskutován, eventuálně s jeho rodinou.

V posledním příkladu jsme viděli, že téma bylo zvoleno nevhodně. V situaci, kdy jsou ve třídě romské žákyňe přirozenou součástí kolektivu a v rámci multikulturní výchovy je využit film o vyloučených příslušnících stejné etnické

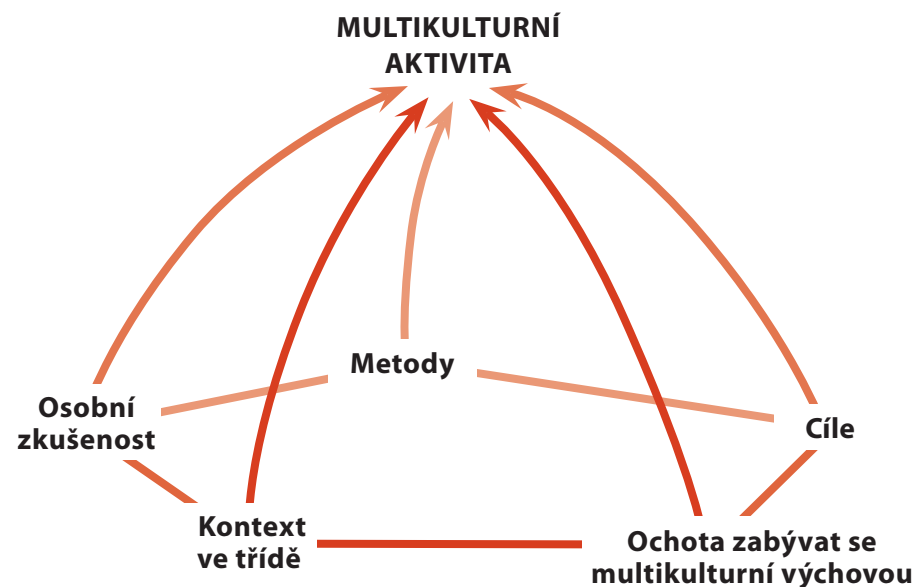
skupiny, může takováto metoda de facto katapultovat žákyně do pozice menšiny, která navíc musí před většinovými žáky obhajovat svou vlastní etnickou příslušnost. Taková dynamika působí namísto inkluzivně značně odstředivě a může mít zásadně neblahé důsledky pro vztahy ve třídě.

Při přemýšlení o kontextu konkrétní třídy je tedy vždy zapotřebí uvažovat o tom, jaké aktivity budou mít integrativní nebo inkluzivní důsledky a které vyvolají naopak efekt vyloučení nebo přiřazení atributů jinakosti. Chtěli bychom však upozornit na to, že nejde o to nepracovat s rozdíly. Naopak, rozdíly mohou být velkým zdrojem inspirace a obohacení. Důležité však je, aby nebyly interpretovány skupinově (všichni Vietnamci...) a aby každé dítě mohlo vždy vystupovat samo za sebe, a nikoli jako představitel nějaké komunity.

SHRNUTÍ

Ve snaze shrnout základní poselství této závěrečné kapitoly a snad i celé knihy si vám dovoluujeme nabídnout grafickou podobu jehlanu s pohyblivou základnou.

Konkrétní aktivita z oblasti multikulturní výchovy by měla být vždy výsledkem úvah, které pro tuto aktivitu vytvářejí jakousi základnu nebo podhoubí. Pedagog má určité osobní zkušenosti a preference a v kontextu práce ve své třídě profiluje cíl, který pak kombinuje s konkrétními metodami. Všechny tyto body jsou pohyblivé a zároveň vzájemně propojené. Pedagog, který je spíše přítelem frontálních metod nebo je fascinován životními biografiemi a historickými událostmi a který ve třídě pracuje s několika žáky z vietnamské komunity a dalšími žáky z romské komunity, může třeba ukázat kulturní rozdíly na téma „jít s kůží na trh“ prostřednictvím dvou hostů, z nichž oba se budou veřejně angažovat – jeden ve vietnamské komunitě a druhý například v české. Jiný pedagog, který rád pracuje výtvarně a je otevřený pro interaktivní techniky, může stejné téma pojmout jako malování kulí a vytváření divadelních kusů, díky nimž představí různé aspekty pohledů na to, kdo je v jakém kulturním prostředí vnímán jako hrdina. A ještě jinak bude stejnou problematiku řešit pedagog, který se před nástupem do školy dlouhodobě angažoval jako dobrovolník při práci v uprchlických táborech. Každý z těchto pedagogů bude formulovat trochu jiný cíl, který mu pomůže dovést konkrétní aktivitu ve třídě do zdárného konce.



Námitka proti takovémuto přístupu samozřejmě může být, že je velmi náročný, složitý a těžko zvládnutelný v omezeném čase, který mají pedagogové k dispozici. To je jistě pravda. Na druhou stranu, v případě, že si pedagog osvojí tento způsob přípravy, usnadní si zásadně aplikaci multikulturní výchovy ve své třídě, snadněji se mu budou ukončovat diskuze, a navíc – bude z toho mít nějaký osobní profit. Taková multikulturní výchova může být dobrodružnou výpravou za pochopením svých vlastních kulturních kořenů a představ a obohacením z poznání, že ostatní mohou stejnou věc vnímat úplně jinak.

na závěr ...

Zkušenosti s multikulturální výchovou jakožto průřezovým tématem jsou v České republice poměrně krátké. Podoba začlenění MKV do školních vzdělávacích programů se na jednotlivých školách liší v závislosti na jejich konkrétních potřebách, možnostech a celkové ochotě se tímto tématem vůbec zabývat. Velké rozdíly panují i mezi samotnými učiteli, kteří se rozhodli zařadit multikulturální výchovu do své výuky.

Cílem této publikace je podnítit pedagogy k tomu, aby ještě před tím, než tento krok učiní, věnovali dostatek času přemýšlení o podmínkách, ve kterých budou MKV učit. Analýza vnějších i vnitřních podmínek, rozbor cílů a volba vhodných prostředků k jejich dosažení je podle našeho názoru nezbytnou součástí úspěšné a smysluplné realizace multikulturální výchovy na školách. Tento přístup může mnohým pedagogům zároveň pomoci překonat ostych či nechuť se multikulturální výchovou zabývat, neboť vychází vždy z originální situace a zabývá se tak do značné míry ideologické a formalistické zátěže. Musíme však zdůraznit, že osobnostní přístup k MKV neznamena, že cíle multikulturální výchovy mohou být naprosto libovolné.

Po úvodní analýze podmínek a předpokladů k výuce multikulturální výchovy následuje fáze výběru vhodných informačních materiálů, pedagogických metod a didaktických technik. V případě transkulturního přístupu k MKV doporučujeme volit zdroje, které samy vycházejí spíše z osobnostního přístupu (jako jsou například materiály projektu Czechkid, Příběhy ze špatné čtvrti (Varianty), Kompas (Argo) aj.), nežli z přístupu skupinového. Není to však samozřejmě podmínkou: s téměř každým materiálem se dá pracovat úspěšně, pokud jej pedagog využije promyšleně a adekvátně konkrétní pedagogické situaci.

V této publikaci se na několika místech zabýváme kritikou některých aspektů kulturně-standardního přístupu k výuce MKV. Tato kritika vychází

nikoliv ze snahy popírat rozdíly mezi určitými skupinami obyvatel, ale z přesvědčení, že žádná lidská osobnost není redukovatelná pouze na ně. Na otázku „kdo jsem“ můžeme vždy odpovědět téměř nekonečným výčtem skupinových charakteristik nebo svým osobním příběhem. Neznamena to tedy, že by charakteristiky skupin musely být nepravdivé, ale že nikdy zcela stoprocentně nezachytí jedinečnost a originalitu lidské osobnosti.

Než začneme s multikulturální výchovou je publikace, která nepřináší jednoduché a přesné návody. Doufáme ale, že bude pedagogy inspirovat k tomu, aby se multikulturální výchova v jejich pojetí stala prostorem pro sdílení a setkání nejrůznějších osobních příběhů a zkušeností, které jsou předpokladem pro akceptaci (nejen) kulturní diverzity ve společnosti. Jinými slovy, aby byla pro ně i jejich žáky jednodušší, srozumitelnější, zábavnější a užitečnější.

Seznam použité literatury

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Garden City, NY: Doubleday Anchor Books.

Anderson, S., K., MacPhee, D. & Govan, D. (2000). Infusion of Multicultural Issues in Curricula: A Student Perspective. *Innovative Higher Education*, 25, 37–57.

Arora, R., K. & Duncan, C., G. (1986). *Multicultural Education; Towards Good Practice*. London: Routledge & Kegan Paul.

Banks, J., A. (ed.) (2004). *Diversity an Citizenship Education; Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.

Banks, J., A. & Banks, C., A., M., (ed.) (1989). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.

Bassey, M., O. (1997). *Multicultural Education: Philosophy, Theory and Practice*. The Western Journal of Black Studies, 21, 232–240.

Bauman, Z. (2004). *Identity*. Polity Press. Cambridge.

Becker, H. (1997). *De toekomst van de Verloren Generatie*. Amsterdam. J. M. Meulenhoff bv.

Bennett, C., I. (1990). *Comprehensive Multicultural Education; Theory and Practice*. 2nd edition. Toronto: Allyn & Bacon.

Bittl, K., H. (2001). *3x3 ist neunmal klug*. Nürnberg: Frankisches Bildungswerk für Friedensarbeit.

Bittl, K., H. & Moree, D. (2007). Dobrodružství s kulturou; Transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží. Plzeň: Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem.

Boyle-Baise, M. & Gillette, M. (1998). Multicultural Education From a Pedagogical Perspective: A Response to Radical Critiques. *Interchange*, 29, 17–32.

Buryánek, J. (ed.) (2002). Interkulturní vzdělávání; příručka nejen pro středoškolské pedagogy [Intercultural education, the handbook not only for secondary schools teachers]. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o. p. s.

Castells, M. (2004). *The Power of Identity: The Information Age – Economy, Society and Culture: Vol 2* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Cerych, L. (1997). Educational reforms in Central and Eastern Europe: Processes and Outcomes. *European Journal of Education*, March, 1997.

Cohen, C. & Sterba, J. (2003). *Affirmative Action and Racial Preference: A Debate*. Oxford: Oxford University Press.

De Sola Pool, I. (1970). Public Opinion in Czechoslovakia. *The Public Opinion Quarterly*, 34, 10–25.

Dyson, D. (1986) in Arora, R., K. & Duncan, C., G. (1986). *Multicultural Education; Towards Good Practice*. London: Routledge & Kegan Paul.

Eastland, T. (1996). *Ending Affirmative Action: The Case For Colorblind Justice*. NY: Basic Books/Harper Collins.

Flechtsig, K., H. (2000). *Kulturelle Orientierungen*. Internet Arbeitspapier. Göttingen: Institut für interkulturelle Didaktik at <http://www.gwdg.de/~kflechts/iikdiaps1-00.htm> [10. 11. 2008].

Flechtsig, K., H. (2000). *Transkulturelles Lernen*. Internet Arbeitspapier. Göttingen: Institut für interkulturelle Didaktik at <http://www.gwdg.de/~kflechts/iikdiaps2-00.htm> [10. 11. 2008].

Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York and London: Teachers College, Columbia University.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting For In Your School?* New York and London: Teachers College, Columbia University.

Gewirtz, S. & Cribb, A. (2008). Taking Identity Seriously: dilemmas for education policy and practice. *European Educational Research Journal*, 7(1), pp. 39–49 <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2008.7.1.39> [6. 5. 2008].

Golubovic, Z., & McLean, G., F. (ed.) (2004). Models of Identities in Postcommunist Societies, Yugoslav Philosophical Studies, I at <http://www.crvp.org/book/Series04/IVA-10/contents.htm> [9. 3. 2008].

Göhlich, M., u.a. (Hg) (2006). *Transkulturalität und Pädagogik: Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*. München: Juventa.

Gutmanová, A. (2001). *Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání*. Filosofie: Praha

Hajská, M., Morvayová, P., Moree, D., Bořkovcová, M. (2008). *Situační analýza zaměřená na zmapování stávající nabídky na*

trhu institucionální podpory a realizace programů multikulturní výchovy v ČR ve vztahu k různým cílovým skupinám. Závěrečná zpráva z výzkumu. Ústí nad Labem: Člověk v tísni, o. p. s. a UJEP.

Hall, E., T. (1976). *Beyond Culture*. New York.

Hammer, M., R., Bennett, M., J., & Wiseman, R. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421–443.

Hernandez, H. (1989). *Multicultural Education, a Teachers Guide to Content and Process*. Ohio: Merrill Publishing Company A Bell & Howell Information Company Columbus.

Hofstede, G. (1991). *Allemaal Andersdenkenden: omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.

Holý, L. (1996). *The Little Czech and the Great Czech Nation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Irzik, G. & Irzik, S. (2002). Which Multiculturalism? *Science and Education*, 11, 393–403.

Jiráček, J. et al. (2003). *Nečitelní cizinci; Jak se (ne)píše o cizincích v českém tisku [Hard to Make Out Foreigners; How Foreigners Are (Not) Written about in the Czech Press]*. Praha: Multikulturní centrum.

Kincheloe, J., L. & Steinberg S. R. (1997). *Changing Multiculturalism*. Philadelphia, PA: Open University Press.

Klaassen, C. (1992). The latent initiation; sources of unintentional political socialisation in the schools. *Politics and the Individual*, 2, 41–65.

Kozakiewicz, M. (1992). The difficult road to educational pluralism in Central and

Eastern Europe. *UNESCO, Prospects*, Vol. XXII No.2, p. 207–15.

Kozol, J. (2005). *Shame of the Nation*. New York: Crown Publishers.

Ladson-Billings, G. & Tate, W., T. (2006). *Education Research in the Public Interest, Social Justice, Action, And Policy*. New York: Teachers College.

Leeman, Y. & Ledoux, G. (2003). Intercultural Education in Dutch Schools. *Ontario Institute for Studies in education of the University of Toronto. Curriculum Inquiry*, 33,4.

Lynch J. (1983). *The multicultural curriculum*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.

Merryfield, M., M. (2000). Why are not teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A Study of lived experience in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16, 429–443.

Milhouse, V., H. (1996). Intercultural Communication Education and Training Goals, Content, and Methods. *International Journal of Intercultural Relations*. 20, 69– 95.

Mok, I., & Reinsch, P. (1996). *Kieskleurig. Handeling interkultureel lesmateriaal*. Alpen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

Moree, D. (2008). *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation; Struggling with Multicultural Education in the Czech Classroom*. Benešov: Eman.

Morgensternová, M., Šulová, L. a kolektiv (2007). *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum.

Morvayová, P. (2008). *Multikulturní výchova jako (filosofický) problém: Problém skupinových vzdělávacích konceptů v tzv. multikul-*

turní realitě. Dizertační práce. Praha: PedF Univerzita Karlova.

Moses, M., S. (1997). Multicultural Education as Fostering Individual Autonomy. *Studies in Philosophy and Education*, 16, 373–388.

Nový, I. & Schroll-Machl, S. (2005). *Spolupráce přes hranice kultur*. Praha: Management Press.

Omi, M. & Winnant, H. (1994). *Racial Formation in the United States from the 1960s to the 1990s*. New York: Routledge.

o.s. AISIS (2008). *Otevírání školy všem dětem*. Kladno: AISIS.

Oser, F., K., Althoi W. & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The Just Community approach to moral education: system change or individual change? *The Journal of Moral Education*, 37, 395–415.

Parker, W., C. (2007). Imagining a cosmopolitan curriculum. A working paper developed for the Washington state Council for the Social Studies. Seattle: University of Washington.

Rosůlek, P. (a kol.) (2007). *Politická filosofie. Aktuální problémy*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

Sak, P., & Saková, K. (2004). *Mládež na křižovatce [Young People at the Crossing]*. Praha: Svoboda Servis.

Sleeter, Ch., E. & Grant, C., A. (1988). *Making Choices for Multicultural Education: Five approaches to race, class and gender*. London: Merrill.

Szebenyi, P. (1992). Change in the System of Public Education in East Central Europe. *Comparative Education*, March 1992.

Šiklová, J. (1990). The „Gray Zone“ and the Future of Disent in Czechoslovakia. *Social Research*, 57, 347 –363.

Šotolová, E. (2001). *Vzdělávání Romů [Education of Roma]*. Praha: Grada.

Tatum, B., D. (1997). *Why are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?* Michigan University: BasicBooks.

Tomusk, V. (2001). Enlightenment and minority cultures: Central and East European higher education reform ten years later. *Higher Education Policy*, 14, 61 –73.

Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (1989). *Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in business*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Ulc, O. (1978). Some Aspects of Czechoslovak Society Since 1968. *Social Forces*, 57, 419– 435.

Veugelers, W. (2004). Between Control and Autonomy: Restructuring Secondary Education in the Netherlands. *Journal of Educational Change* 5, 141–160.

Výzkumný ústav pedagogický (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*. Praha: VÚP.

Welsch, W. (1996). *Grenzgänge der Aesthetik*. Stuttgart (Vorträge zwischen 1990 und 1996) (Welsch, in Bittl & Moree, 2007)

Wilson, W., J. (1980). *The Declining Significance of Race, Blacks and Changing American Institutions*. Chicago: University of Chicago.

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Sbírka zákonů č. 561/2004.

Internetové odkazy

Varianty (Společnost Člověk v tísní, o. p. s.): www.varianty.cz

Projekt POLIS (Společnost Člověk v tísní, o. p. s.): www.epolis.cz

Project Czechkid: www.czechkid.cz

Národní ústav odborného vzdělávání: www.nuov.cz

Výzkumný ústav pedagogický v Praze: www.vup.cz

Kampaň Diskriminace je levárna: www.diskriminace.eu

Center for New racial Studies: <http://www.newracialstudies.ucsb.edu/>

Centrum interkulturního vzdělávání (CIV): <http://pf1.ujep.cz/interkulturn.html>

FHS - Katedra studií občanské společnosti: <http://www.fhs.cuni.cz/kos>

Poděkování

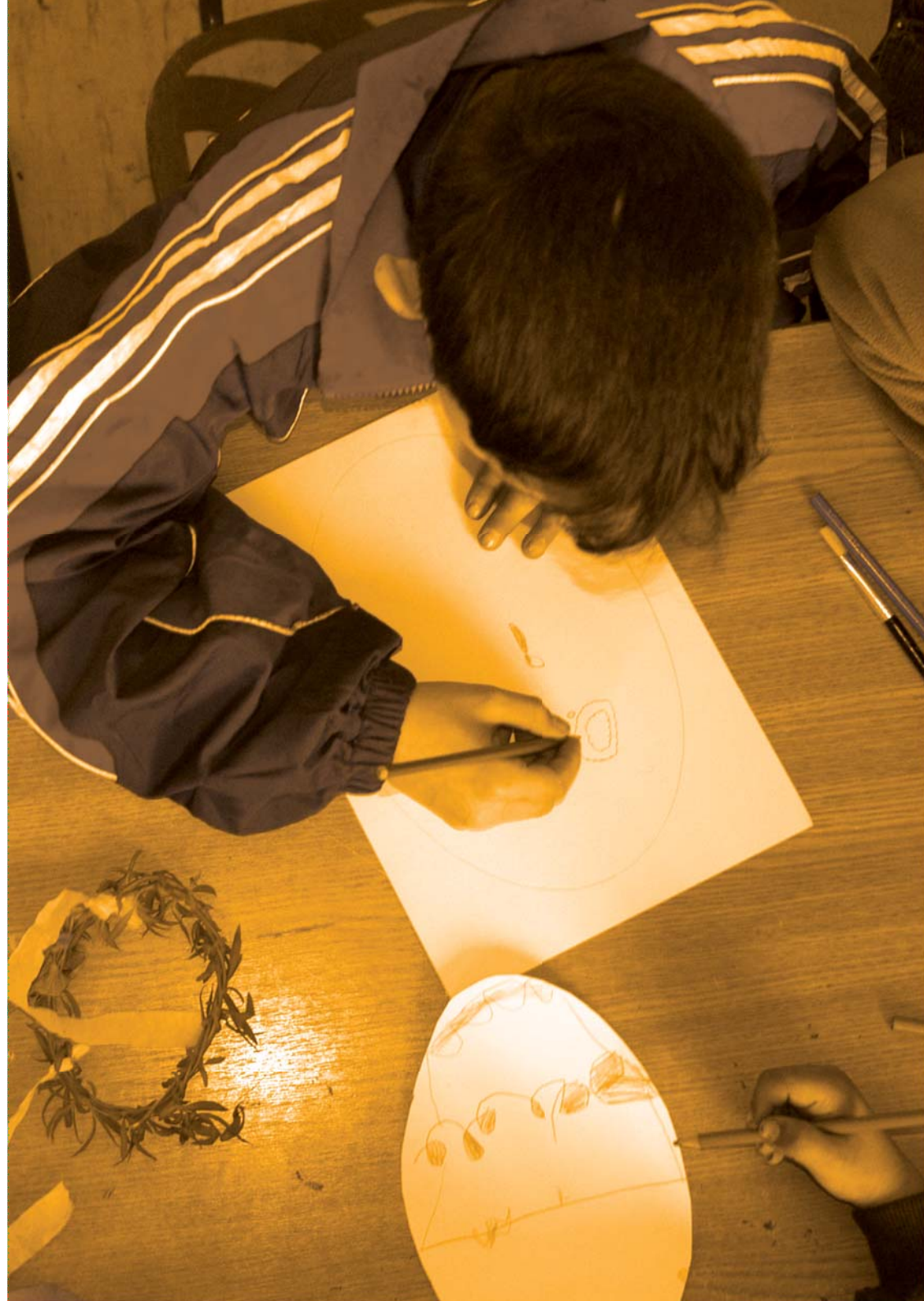
V jednotlivých kapitolách této publikace byly využity postřehy a připomínky odborníků z oblasti vzdělávací teorie i praxe, kterým bychom tímto rádi poděkovali. Konkrétně bychom chtěli poděkovat především Iloně Labuťové, Petře Morvayové, Evě Janebové a Tomáši Hirtovi. Zvláštní poděkování pak patří Daně Moree – autorce praktické části této knížky, která se zároveň podílela i na připomínkování ostatních kapitol.

NEŽ ZAČNEME S MULTIKULTURNÍ VÝCHOVOU
Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu

Dana Moree & Varianty
© Člověk v tísni, o. p. s., Praha 2008 (program Varianty)
Sokolská 18, 120 00 Praha 2
www.varianty.cz

Tisk: Tiskárna HUGO
Praha 2008

ISBN: 978-80-86961-61-3





Dana Moree vystudovala obor Pastorační a sociální práce na Evangelické teologické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a dále pak obor Obecná antropologie na Fakultě Humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze. Od roku 1998 se věnuje interkulturní pedagogice nejprve na Jaboku – Vyšší sociálně pedagogické a teologické škole. Od roku 2004 pracuje na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze, Katedře oboru Občanský sektor. V roce 2008 obhájila disertaci na téma „How teachers cope with Social and Educational Transformation; Struggling with Multicultural Education in the Czech Classroom“ na Universiteit voor humanistic v Utrechtu.

Kromě akademické činnosti se věnuje tématu setkávání kultur i v rámci kurzů a seminářů zaměřených hlavně na česko-německou oblast v Institutu PONTES.

Je editorkou webových stránek pro multikulturní výchovu www.czechkid.cz a spoluautorkou knih Dobrodružství s kulturou a Pokladnice hodnot.



Vzdělávací program Varianty společnosti Člověk v tísní všestranně podporuje zavádění interkulturního vzdělávání (IKV) a globálního rozvojového vzdělávání (GRV) do českého školství. Poskytuje prostředky, které obě oblasti přibližují pedagogům i studentům pedagogických fakult a usnadňují jejich začleňování do školních vzdělávacích programů.

Program Varianty je úzce provázán s dalšími vzdělávacími aktivitami společnosti Člověk v tísní, jakou je třeba Jeden svět na školách. Spolupracuje i s ostatními projekty společnosti Člověk v tísní, například s Programy sociální integrace, kde se zaměřuje na spolupráci se školami, které navštěvují děti ze sociokulturně odlišného prostředí, nebo se sekci humanitární pomoci a rozvojové spolupráce.



Projekt byl financován za podpory Evropské komise v rámci Evropského roku mezikulturního dialogu a za podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

