

Strategie rozvoje Multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání

(Text prošel jazykovou korekturou, nebyl graficky upraven)

Autorský tým:

Dr. Dana Moree, editor (DM)

Mgr. Jiří Kocourek (JK)

Mgr. Pavel Košák (PK)

PhDr. Hana Synková (HS)

Konzultanti:

Mgr. Petra Morvayová, Ph.D.

PhDr. Hana Rýdlová

Obsah:**Úvod (DM)****Část I. – rámec pro aplikaci MKV ve školách (PK)****Část II. – očekávané výstupy z MKV****Struktura (DM)****Osoba (DM)****Kultura (JK, DM, HS)****Část III. – závěry a doporučení (DM)****Přílohy**

Úvod

Předkládaný materiál vznikl v rámci resortního úkolu Výzkumného ústavu pedagogického – Modelové očekávané výstupy k tematickým okruhům průřezových témat.

Autorský tým se tímto textem pokouší otevřít debatu o směřování multikulturní výchovy v České republice. Domníváme se, že směr, kterým by se debata měla dále vyvíjet, můžeme stručně shrnout do tří bodů:

- 1) diskuse směřující od výstupů k definování MKV přes pedagogické cíle
- 2) diskuse o průniku MKV do ostatních předmětů
- 3) diskuse o otevření konceptu MKV ve směru transkulturního přístupu, který bude představen dále v textu

Text, který držíte v rukou, je maximem toho, čeho jsme byli během třech měsíců schopni dosáhnout. S plným vědomím jeho nedostatečnosti ho předkládáme k širší veřejné diskusi jako pokus o posunutí a otevření konceptu MKV v České republice. Doufáme, že diskuse, která bude následovat, pomůže etablovat práci s diverzitou a dojít na konci debaty ke shodě o tom, jak tato práce má být reflektována v pedagogické praxi.

Tento text má na pozadí zmíněného kontextu jeden jediný cíl. Zprostředkovat několik tipů, jak se vypořádat s oblastí multikulturní výchovy v té podobě, ve které je zakotvena v dokumentech školské reformy, konkrétně v Rámcových vzdělávacích programech pro základní školy a gymnázia a zároveň respektovat dynamický vývoj této oblasti související se změnami v sociálních a politických strukturách jak v ČR, tak i ve světě. Vzhledem k tomuto prostému cíli je logická otázka, proč je text tak dlouhý a proč jeho hlavní součástí není jen několik bodů formulovaných přímo do výstupů. Na tuto otázku existuje několik odpovědí, které bychom rádi hned na úvod zmínili.

- Multikulturní výchova je disciplína, která v době, kdy byly v České republice přijímány dokumenty školské reformy, ve světové debatě začala již mizet, nahrazovat ji začala výchova k multikulturnímu nebo také globálnímu občanství. Mohli bychom vlastně říci, že multikulturní výchova je termín, který byl v českém kontextu zvolen pro označení práce s diverzitou v prostředí škol. Z hlediska mezinárodní debaty je však velmi aktuální součástí společenských věd, které se vyvíjejí rychleji, než si to mohou dovolit dokumenty školské reformy. Právě tuto skutečnost je potřeba v textu reflektovat.
- Právě pro tuto komplexnost a proměnlivost oboru, kterému v českém kontextu říkáme multikulturní výchova, není možno (nebo lépe řečeno autoři tohoto textu nenašli způsob, jak to udělat) předložit pouze výstupy ze stávajících dokumentů školské reformy. Autorský tým tedy postupoval opačně – zvolil základní témata, u kterých lze vystopovat určitý systematický vývoj ve světové debatě a pokusil se o kontextualizaci těchto témat pro českou realitu. Snahou přitom bylo ukázat, že za předpokladu, že bude celková idea multikulturní výchovy nasměrována v souladu s celosvětovým vývojem, je možné přistoupit k ní zodpovědně i v rámci, který je v tuto chvíli dán dokumenty školské reformy.

Právě pro uvedené důvody je text rozdělen do několika částí. V první části bychom rádi vysvětlili **vývoj pojmu multikulturní výchova**. Ve druhé části představíme **koncept „osoba – struktura – kultura“**, s jehož pomocí lze efektivně zohlednit vzdělávání multikulturní výchovy ve škole, a to v následujícím smyslu: V jakékoli situaci je důležitá struktura, v jaké se tato situace odehrává. Ve školním prostředí jde např. o počet dětí ve třídě, čas, který mám k dispozici, to, zda se děti mohou dorozumět jedním jazykem apod. Dále hraje roli osobnost každého jednotlivce reprezentovaná v naší debatě především aspektem identity. A v neposlední řadě také kultura ve smyslu toho „jak se věci dělají“. Jednotlivé úhly tohoto trojúhelníku se vzájemně velmi silně ovlivňují a vytvářejí jakýsi základní rámec pro řešení složitých situací i pro diagnostiku případného konfliktu. Zároveň vytvářejí rámec pro obsahovou implementaci MKV, a proto budeme tyto úhly trojúhelníku osoba – struktura – kultura využívat právě i pro definování jednotlivých výstupů pro MKV.

V poslední části bychom rádi formulovali doporučení, která z předchozích dvou částí vyplývají. Doporučení by měla sloužit jako podklady pro další debatu o budoucnosti MKV v českém školském systému.

Část I. – rámec pro aplikaci MKV ve školách

Vývoj pojmu MKV ve světle světové debaty

Multikulturní výchova (dále také MKV) je pedagogickou disciplínou zkoumající a reagující na probíhající změny ve společnostech. Myslíme tím hlavně změny, které jsou popsány v teoriích multikulturalismu a ve společenských vědách. MKV je tedy odpovědí na potřebu rozvíjet schopnosti jedinců v oblasti interkulturních kompetencí a komunikace, které si vyžádaly změny ve složení společnosti. MKV je provázána s děním ve společnosti, s její strukturou i složením. Společnost MKV do značné míry formuje a multikulturní výchova i samotná vzdělávací praxe reagují na aktuální proměny společnosti, mají však také svůj jasný vědecký základ.

Postupem času se tak objevuje nutnost řešit nejen 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 citlivě zacházet s identitou vlastní i druhých. Dochází k proměně v celkovém zaměření multikulturní výchovy coby výchovy budující vztah jak k lokálním, tak ke světovým rámcům. V tomto trendu je možné sledovat přítomnost globalizačních tendencí, které s sebou přinášejí především širší perspektivu s vazbou na výchovu ke světoobčanství s potřebami států stanovit jasný rámec pro vzdělávací systém své země, který bude zachovávat a předávat určité hodnoty.

Možné přístupy k MKV

Multikulturní výchova prošla jako obor dlouhým vývojem, ve kterém je možné sledovat některé tendence. Pozorovatelný je především vývoj od důrazu na skupinovou identifikaci směrem k důrazu na osobnostní a individuální přístup ve výuce. Ten reflektuje konkrétní situaci a kulturní zkušenost každého jednotlivce.

Došlo též k odklonu od čistě etnického pojetí MKV k identifikaci řady dalších typů odlišností ať už na základě genderu, náboženství, sociálního statusu.

Pokud se na základě výše zmíněného pokusíme roztrždit způsoby práce s diverzitou ve třídě, máme možnost mluvit o dvou základních přístupech.

1. Kulturně-standardní přístup

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

MKV v tomto pojetí operuje především s pojmem sociokulturní skupiny, které mají jasně danou charakteristiku, která se dá popsat a předat studentům. 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. Následně také kulturní standardy jednotlivých skupin, podle nichž se jejich příslušníci mají tendenci chovat. Právě na základě této charakteristiky, tj. vytváření standardů pro jasně vymezené skupiny, je tento přístup označován autory Bittl & Moree (2007) jako kulturně-standardní, jinými autory je označován jako kulturalismus (Leeman & Ledoux). Kulturně-standardní přístup otevírá téma kulturní odlišnosti se snahou vysvětlit příčiny jednání druhých pomocí znalosti historie, kulturních rituálů, zvyků jiných skupin.

V průběhu 90. let se kulturně-standardní přístup významně prosadil i v České republice a při práci s multikulturní výchovou je v naší vzdělávací praxi dosud nejvíce využíván (viz např. Hajská et al., 2008; Moree, 2008). Tento přístup má některé nesporné přínosy, zejména v rozšíření celkových znalostí o jiných zemích a již zmiňovanou přípravu na kontakt s odlišností. Má však také některá didaktická omezení a rizika.

Prvním omezením je skutečnost, že ve snaze seznámit se se specifiky jednotlivých skupin (ať již definovanými na základě etnicity či třeba náboženského přesvědčení) vede tento přístup k zachycení pouze některých znaků kultur. Nedokáže zachytit nuance, které se nevejdou do popisu charakteru celé skupiny, ani její dynamiku.

Dále je také problematický důraz na skupinové identity. Kulturně-standardní přístup pro nás buduje systém kategorií. Tímto dochází často k vytváření stereotypů namísto bourání prvotního strachu. Jedním z dalších nebezpečí, které tento přístup přináší, je také přílišné zdůrazňování rozdílů mezi skupinami. Ve snaze vysvětlit rozdílnost jednání se tento přístup až nadbytečně věnuje představování a popisu skupinových odlišností, které mohou vyvolat spíše pocit nedůvěry než vzájemného porozumění. Děti pak mohou odlišné reakce svého spolužáka posuzovat mylně jen podle jeho kulturní příslušnosti. V pedagogické práci je možno tento přístup poznat např. formulováním cílů jako:

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

2. Transkulturní přístup

Přístup, který můžeme nazvat transkulturní (více viz Flechsig, 2000), navazuje na limity kulturně-standardního přístupu a zároveň jej problematizuje. Namísto popisu jednotlivých sociokulturních skupin začíná přemyšlením o příčinách a hranicích odlišností každého z nás. Transkulturní přístup tak odstupuje od uvažování v kategoriích a hovoří o zkušenostech jednotlivce (jeho kultuře), které se projevují při vzájemném setkání s druhým jako kulturní rozdíl.

Od 80. let je možno vysledovat trend spojený s globalizací a migrací, který výrazně problematizuje představu, že existují jasně dané hranice mezi kulturami, respektive národy (které v této zjednodušené podobě stejně nikdy neexistovaly).

Kultura je pak v transkulturním přístupu viděna jako abstraktní systém vztahů a institucí, které lidem umožňuje budovat své já. Tato síť vztahů pramenící v náboženství, příslušnosti k profesní skupině, pohlaví apod. vytváří orientační strukturu každého z nás. Tato struktura je vystavena největším změnám a je nejvíce zřejmá právě v interkulturním kontaktu.

Právě situace kontaktu s druhými lidmi jako základní situace pro uvědomění si své identity a také pro její změnu, je největší novinkou tohoto přístupu. V transkulturním přístupu je setkání dvou individualit vnímáno jako možnost pro sebepoznání a změnu sebe sama. Identita každého z nás se tak vyvíjí nejen dle místa života a pocitu příslušnosti k určitým skupinám, ale také v čase. Je ovlivněna především setkáními s konkrétními individuálními lidmi, s jejich systémem hodnot a jejich kulturou.

Každý z nás by měl být připraven na setkání a pochopení odlišností u druhých, zároveň však také na proměny, které kontakt s jiným člověkem přináší. Tento přístup pracuje velmi často s hodnotami a především s autentickými situacemi, jako je např. konflikt, diskriminace, dilema apod.

Pracuje tedy s konkrétními jevy a jejich odlišnými kulturními interpretacemi na místo s dopředu určenými soubory 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 zdůrazňovat jen představitele jednotlivých kulturních skupin, které spolu vzájemně komunikují, ale také vzájemnou interakci jednotlivých lidí – individuí (Moree, 2008). Důraz je kladen na jedinečnost každého člověka, která je formována jeho osobními zkušenostmi a prostředím, ve kterém žije (oproti předchozímu vnímání osob jako zástupců jednotlivých sociokulturních skupin).

Ve vztahu k transkulturnímu konceptu pak i multikulturní výchova není již jen způsobem, jak předávat informace o těch „druhých“ (Vietnamcích, Romech, Ukrajincích, homosexuálech, věřících atd.), ale cestou, jak budovat otevřenost, podporovat pluralistické myšlení a individuální, občanský přístup (Moree, 2008).

Výhodou transkulturního přístupu je odklon od rizik stereotypizace, která ve vztahu ke kultuře a etnicitě bývá velmi silná, a cílený rozvoj senzitivity vůči rozdílnosti a respektu ke každému jednotlivci. Nevýhodou pak může být určité odvrácení pozornosti od velkých interkulturních konfliktů, které v životě reálně vznikají na celém světě od skutečně existujících rozdílů mezi lidmi, kteří nemají příležitost se setkávat.

Transkulturalita přináší směr, který vychází z reálných zkušeností a příběhů lidí. 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.

V pedagogické práci je možno tento přístup poznat např. formulováním cílů jako:

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

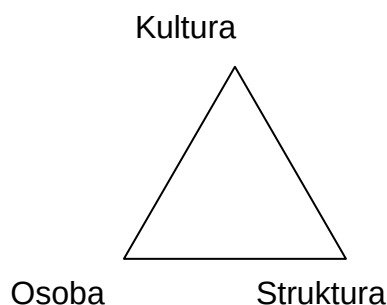
Pozn. autora: část tohoto textu je převzata a upravena z příručky Moree & Varianty (2008).

Část II. – očekávané výstupy z MKV

V této části textu se budeme věnovat konkrétní oblasti výstupů pro MKV, proto je potřeba detailně vysvětlit způsob, jakým jsme při jejich psaní postupovali.

- V rámci práce s diverzitou ve školách existují témata, která jsou klíčová pro interpretaci dalších, na ně navázaných témat. Pro tento text jsme se tedy pokusili identifikovat základní dvě témata (jakási meta-témata), a to jsou identita a kultura. Ty jsme pak rozpracovali jak teoreticky, tak do formy výstupů.
- Pro aplikaci výstupů jsme zvolili také specifický přístup, který bychom mohli v souladu s např. Parkerem (2007) nazvat srovnávacím. Vycházeli jsme z toho, že způsob, jakým jsou definovány obsahy MKV jako průřezového vzdělávacího tématu jsou často etnizující s převahou důrazu na skupiny. Právě proto, že se MKV v posledních letech od tohoto trendu vzdaluje, a protože má průřezový charakter, jsme se rozhodli ukázat způsob, jak může být MKV propojena s tématy z dalších vzdělávacích oblastí z RVP ZS a RVP G. Návaznost na tematické okruhy průřezového tématu MKV je přitom daná právě výběrem těchto meta-témat (identita a kultura). Jejich zpracování dává pedagogům konkrétní nástroj, jak jednotlivé tematické okruhy interpretovat tak, aby to bylo v souladu s vývojem celé oblasti společenských věd v posledních několika letech.
- Uvědomujeme si, že hlavní částí tohoto textu jsou očekávané výstupy. Přesto jsme si dovolili v jejich kontextu přinést i přehled teoretických konceptů, z kterých jsme při jejich formulování vycházeli. To právě z důvodů dosavadní nejednoznačnosti pojetí daného vzdělávacího tématu.
- Pro práci s těmito meta-tématy (identita a kultura) jsme se pokusili využít koncept osoba – struktura – kultura (více viz Moree & Bittl, 2007), který můžeme znázornit pomocí jednoduchého trojúhelníku. Tímto modelem se pokoušíme naznačit, že vztahy mezi lidmi v jedné třídě, škole i místní komunitě či širším okruhu mohou být nahlíženy z těchto třech perspektiv, které

se zároveň vzájemně výrazně ovlivňují. V každé konkrétní situaci je přitom třeba rozpoznat, na které úrovni je např. situaci potřeba řešit, posouvat kupředu. Tři vrcholy trojúhelníka se navzájem ovlivňují, zároveň dávají možnost lépe analyzovat každou konkrétní situaci. To se pokusíme v následujícím textu naznačit. Pro úspěšnou a kvalitní realizaci vzdělávacího obsahu MKV je pak efektivní zohlednit všechny tři aspekty.



Struktura

Implementace MKV je ovlivněna i prostředím, ve kterém k tomuto ději dochází. První teoretik multikulturní výchovy, který přišel s tzv. teorií změny celého školního prostředí¹, 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.

Pokud hovoříme o prostředí, můžeme ho vnímat na dvou úrovních. Za prvé se jedná o otevřenost školy navenek, tedy např. o to, do jaké míry je celé prostředí školy vstřícné rodičům, jak se zapojuje do života místní komunity ve městě nebo na vesnici atd. Při pohledu na tyto dílčí aspekty začleňování MKV do výuky jde především o to, do jaké míry je kontakt s rozmanitostí přicházející z vnějšího prostředí vnímán jako přirozená součást života a do jaké míry je to nevítaný host.

¹ V angličtině nazývanou „Total school environment change“.

Za druhé se jedná o děje probíhající uvnitř školy. Jedná se především o podporu implementace MKV na úrovni vedení školy, dále jde o osobnosti a profesionalitu jednotlivých pedagogů, ale také o přítomnost personálu, který má za sebou zkušenost života v odlišném prostředí. Kromě těchto viditelných součástí patří mezi významné faktory ovlivňující zařazení MKV také skryté kurikulum ve všech jeho vrstvách a také školní kultura (více např. Pol et al., 2005).

Dále jde o celkovou rozmanitost prostředí školy. Přestože ani exotická jídla, ani přítomnost dětí nebo pedagogů z řad cizinců nebo menšin samo 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 MKV.

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.

Posledním důležitým bodem je oblast integrace. Část praktických problémů spojených s rozmanitou skladbou dětí ve třídě je daná právě tím, jaké jsou možnosti jejich integrace na úrovni struktury. Pokud nejsou splněny některé základní podmínky, jako je počet dětí ve třídě, který umožňuje individuální přístup, možnost využití asistentů pedagoga nebo odstupňované normativy, které by umožnily např. otevření kurzů češtiny jako cizího jazyka, je i implementace MKV velmi problematická.

Analýzy, které byly v posledních několika letech publikovány, jasně ukazují na fakt, že právě strukturální otázky patří mezi ty, které je v českých školách potřeba zlepšit. Analýza Člověka v tísní o. p. s., vypracovaná na základě zadání MŠMT, uvádí v doporučeních mimo jiné právě tyto strukturální změny (více k problému viz MŠMT, 2009, dále také Moree, 2008).

Vzhledem k tomu, že záležitosti spojené se strukturou přesahují rámec RVP, neuvádíme zde doporučené výstupy (ačkoli se dají nalézt), avšak domníváme se, že je k tomuto tématu bezpodmínečně nutné přihlížet při realizaci výuky MKV.

Osoba

Na osobu se v kontextu MKV můžeme dívat mnoha způsoby. V tomto textu využijeme pro další práci s pedagogickými výstupy dva koncepty. Budeme se zabývat především identitou, na ni se však budeme dívat v kontextu člověka jako bio-socio-kulturní osobnosti.

Člověk jako biologická, individuální a sociokulturní osobnost

Lidský jedinec přichází na svět vybaven určitými dispozicemi, které jsou vlastní univerzálně celému druhu Homo Sapiens. Přichází tak na svět i s určitými biologickými charakteristikami, nepřekročitelnými genetickými faktory, které u něj například vytvářejí nezbytnou potřebu dodávání potravy a regenerace ve spánku nebo mu naopak nikdy neumožní dýchat pod vodou jako ryba či létat ve vzduchu jako pták. Mezi tyto biologické dispozice ale také patří například možnost být sociální bytostí, komunikovat, osvojit si řeč, sdílet, učit se atd. (Morvayová, 2009). Přes tyto společné dispozice se člověk v reálu vyvíjí jinak a s jinými výsledky. Vše záleží výrazně na jeho konkrétních osobnostních vlastnostech i na jeho životním – přírodním, společenském a kulturním prostředí.

Biologické, genetické predispozice však netvoří nějakou danou a neměnnou celkovou „lidskou přirozenost“, nepředjímají, jaký člověk bude, jaké bude mít vlastnosti a charakter, jak se bude chovat, jak jednat, co bude cítit, jak bude myslet atd. (Morvayová, 2009).

Jak ukazuje například Vágnerová (2000), vlastnosti či charakter člověka není dopředu geneticky pevně předurčen. “V konkrétních podmínkách se rozvíjí vlastnosti, které mohou být za určitých okolností výhodné” (Vágnerová 2000, s. 19). Každý jedinec již jen svou existencí a také svým vlastním volným působením ovlivňuje okolí kolem sebe, spoluvytváří životní prostředí jiných jedinců (Morvayová, 2009).

Na druhou stranu se jedinec vyvíjí nejen na základě svého prostředí, na které je nucen reagovat, aby přežil (sklízet brambory je nucen tehdy, když jsou zralé, v zimě se musí teple oblékat, v létě naopak oblečení odhazuje), ale také na základě toho, jak na něj reaguje jeho prostředí (jestliže někoho lidé stále chválí, může na to reagovat zvýšenou či sníženou intenzitou snahy. Jestliže někoho lidé kritizují za to, že nosí zelený svetr, může ho přestat nosit, ale také naopak začít nosit stále jako projev distance od ostatních.). Jedinec reaguje na situaci také podle toho, jak ji vidí ostatní (viz Thomas, 1929), a také jak vidí ostatní jeho samotného (viz Mead, 1934).

Kultuře, která významně spoluovlivňuje vývoj osobnosti tím, že každého prostřednictvím procesu výchovy a socializace vybavuje určitým ustáleným, v daném prostředí dobře použitelným souborem znalostí, praktik, výkladů, ale i způsobů myšlení, cítění, prožívání a exprese emocí, chování, jednání atd., se vždy učíme. A naučené je vždy originálně modifikované jak působením konkrétního kolektivního programování, tak jedinečnou, neopakovatelnou individuální zkušeností a poznáním. Člověk je z hlediska sociálních věd ovlivněn tím, jaké genetické předpoklady má, jakou má osobnost a jaké prostředí ho ovlivňuje. **Není ho možné hodnotit jen podle toho, s jakým genetickým fondem se narodil, nebo jen podle toho, jaké má schopnosti, ani jen podle toho, kde žije a v jaké skupině se pohybuje. Chceme-li člověka poznat, je nutné vnímat minimálně všechny tři aspekty člověka.**

Příslušnost člověka ve skupině je velmi důležitá pro vysvětlení jeho chování a jednání, ale nikdy na jejím základě nelze přímo usuzovat na jeho charakter a temperament. Stejný charakter v různém prostředí může způsobit, že se člověk v obou prostředích chová jinak. Genetické vlastnosti jsou velmi významně ovlivňovány v procesu osobnostního vývoje a socializace.

Koncept identity

Identita je termín, který je v mnoha ohledech klíčem k porozumění kontaktu mezi lidmi z různých prostředí. Zároveň je to termín, který se v posledních několika desetiletích rozvíjel a postupně se na scéně sociálních věd objevovaly jeho různé interpretace a další a další aspekty, které ho ovlivňují.

Popis identity můžeme považovat za odpovědi na otázky: Kým se cítím být? (Za koho se považuji, jak se toto vnímání v čase mění?), Za koho mě považují ostatní? Jak jsou všechny tyto aspekty vzájemně v souladu? Všechny tři aspekty budeme v textu zkoumat a to následujícím způsobem. Zaměříme se na **čtyři aspekty identity – její mnohovýstevnatý charakter, dynamický charakter a konečně její změny a otázku labelingu**, který má zásadní význam pro sociální inkluzi nebo exkluzi.

Než se pustíme do samotného zkoumání vrstev identity, je potřeba zmínit ještě jednu základní charakteristiku. Právě proto, že je identita bytostně spojená s tím, kým se jedinec cítí být, **je také její uchopování velmi křehkou záležitostí**. Identita je důležitá pro sebepojetí člověka a má proto velmi důležitou funkci. Vnější tlak na identitu je pak velmi citlivou (někdy dokonce nebezpečnou) záležitostí. Právě proto je nutné s ní v pedagogice pracovat citlivě a s vědomím důsledků pro životy jednotlivců. Vnímání vlastní identity, pokud není výrazně v rozporu s míněním okolí, dodává jedinci pocit bezpečí, sebedůvěry, seberealizace, jistoty, orientace v prostředí, hrdosti. Identita tedy sama o sobě úzce souvisí se základními potřebami člověka.

Mnohovrstevná identita

Odpovědi na otázku „kým se cítím být“ zahrnují celou řadu možných variací a relativních charakteristik, které mohou, ale nemusí zahrnovat např. role a očekávání spojená s určitým pohlavím, konstruktem etnicity (potažmo pociťované či připisované národnosti), kategorie věku, možnostmi sociálního statutu atd. Howard (2000) poukazuje na to, že pokud bychom všechny tyto kategorie chtěli nějak uspořádat, vidíme, že se identita utváří jednak sociálně, jako členství v různých sociálních skupinách a dále pak osobnostně – tedy podle atributů, které odlišují jednotlivce od sebe navzájem.

Howard (2000) ukazuje, že v sociálních vědách byla identita často redukována na etnicitu a národnost. Jakoby tyto dvě kategorie měly větší význam než všechny ostatní. V posledních letech dochází ke kritice tohoto přístupu, na což má vliv především globalizace a měnící se uspořádání světa, které nastalo po roce 1990. Tendence v posledních dvaceti letech je vidět identitu právě jako mnohovrstevný fenomén, kde jednotlivé typy identifikací jsou rovnocenné a navíc situačně dané. V konkrétní situaci získávají různé vrstvy identity různou důležitost.

Tato rekonstrukce pojmu identita a přiznání její mnohovrstevnatosti má velké důsledky pro celou oblast sociálních věd a pedagogiky, protože vede de facto k propojení pojetí identit s pojmem občanství (Bauman, 2004). **Jak uvádí Howard (2000, 386), jedná se o „koncept identity založený na lidské zkušenosti z konkrétních komunit a kontextů. Identity se stávají otázkou občanství“.** Občanství je v takovém spojení s identitou otázkou participace na životě určité sociální nebo politické komunity, jedná se tedy o jeho širší pojetí, než je otázka statusu ve smyslu být občanem jedné země.

Dynamická identita, proměny identity

Identity se mění v čase, a to v závislosti na měnícím se kontextu. Identita není v tomto smyslu něco vrozeného (žádná její část!), ale je to dynamický komplex měnící se v čase a v sociálních situacích, do kterých se jedinec dostává. Ke změnám identity může docházet pozitivně ve smyslu identifikace s určitou novou skupinou, rolí nebo také negativně – distancí od této skupiny nebo role (Howard, 2000).

V rámci akademické debaty tuto skutečnost reflektoval na své vlastní osobní zkušenosti velmi výrazným způsobem Gordon (2005). Nastoupil na nové místo na Mormon State College v Utahu a říká: „...a najednou jsem byl Žid. Tedy, samozřejmě jsem byl Židem i dříve. Vyrostl jsem jako Žid. Ale moje židovská identita nikdy předtím nehrála tak velkou roli. Byla to součást mojí identity, ale nikdy to nebyla její hlavní část...“² V nové situaci se najednou uspořádání jednotlivých složek identity mění, mění se váha, kterou tyto složky mají, mohou se dokonce objevit nové aspekty. Např. po narození dítěte se člověk stává rodičem, při nástupu do školy školákem nebo dokonce „áčákem či běčákem“ atd.

Jak už bylo řečeno, v okamžiku, kdy se jednatel dostává do situací, kdy musí reagovat na nějakou změnu prostředí, dochází automaticky k posunům i v oblasti identity. **Z prostředí přicházejí nové podněty, s některými z nich se jedinec identifikuje a přijímá je za vlastní.** Při změně práce např. člověk může spolu s kolegy objevit nový druh sportu a právě toto nové prostředí ho přivede do nových situací. Ty se pro jedince postupem času stanou zcela samozřejmou součástí jeho existence. Při změně klimatu (tedy přestěhování do jiné země např.) dojde automaticky ke změně oblékání a to proto, že je potřeba reagovat právě na změněné podmínky. Postupem času může člověk tento nový způsob odívání zvnitřnit, zatímco jídelní návyky např. neupraví.

² „...and suddenly, I was Jewish. Of course, I was Jewish before. I was raised Jewish. But my Jewish identity never mattered so much before. It was part of my identity, but never my primary identity...”.

Abychom neredukovali identitu na její etnickou nebo kulturní složku, uvedeme zde příklad generační. Becker (1997) přišel s termínem historická generace. Označuje tak soubor lidí, kteří jsou ovlivněni určitými historickými událostmi v tzv. formativním období, kam on zařazuje věk mezi 10 a 25 lety. V tomto období musí být učiněno mnoho zásadních životních rozhodnutí – lidé se rozhodují o svém studiu, volí první zaměstnání, životního partnera, činí první politická rozhodnutí (koho volit, zda vstoupit do politické strany) atd. Tato rozhodnutí jsou ovlivněna právě oněmi historickými událostmi, a to v tom smyslu, že každý reaguje na tyto události jinak, **nicméně fakt, že jednotlivci reagují na stejné události, je klíčový právě pro ustavení této historické generace.** Ti, kteří např. zažili okupaci Československa vojsky Varšavské smlouvy v roce 1968, mají velmi specifickou životní zkušenost. Na tento fakt mohli reagovat různě – někdo v roce 1969 podepsal souhlas se vstupem a mohl se např. dál věnovat svému profesnímu růstu, jiný nepodepsal a ocitl se v disentu, jiný emigroval. Silná historická událost, která zásadně změnila životy všech těchto osob, nicméně zůstává. Jejich identita se jednak vztahuje k situaci zapříčiněné touto událostí, jednak došlo k její dynamické změně v souvislosti s rozhodnutími, která jednotlivci učinili (stát se disidentem, emigrantem, loajální součástí systému) (více viz Moree, 2008; více o důsledcích pro pedagogickou práci viz Moree & Varianty, 2008).

Na tomto příkladu můžeme vidět, jak všechny složky identity (nejen její etnický rozměr) procházejí zásadním vývojem právě v časové perspektivě a v perspektivě měnícího se kontextu.

Když se zamýšlíme nad změnami identity, **musíme zahrnout do úvah další aspekt, a to je hodnocení. Jednotlivé vrstvy identity nejsou jednotlivci vnímány jako rovnocenné.** Jednodušeji se hlásíme k těm složkám své identity, které více odpovídají našemu obrazu o sobě sama a které jsou zároveň naším okolím pozitivně hodnoceny (Howard, 2000). Naopak obtížnější je vypořádat se s těmi složkami identity, které okolí vnímá negativně.

Tady hrají roli např. i média – v okamžiku, kdy jsou členové určitých skupin obsazováni negativními konotacemi, je pro členy těchto skupin obtížnější vypořádat se s touto složkou své identity.

Připisování a labeling

S tím souvisí naše téma tzv. připisování. Do této chvíle jsme hovořili o identitě, kterou si dotyčný sám volí. S identitou a jejími posuny však souvisí také situace, kdy je **dotyčnému připisována nějaká vlastnost**, v důsledku čehož dochází často také k faktické nebo vnímané exkluzi neboli vyloučení. Právě na tento fenomén se zaměříme v poslední části textu.

Myšlení v kategoriích je nedílnou součástí socializace (Brislin, 1981) a právě v procesu připisování a labelingu hraje tento způsob uvažování velkou roli. **Myšlení v kategoriích pak zároveň automaticky znamená určité zjednodušení reality, její redukce na onu vlastnost, která je pro dotyčného člověka v danou chvíli důležitá, aktuální.** Uvedu to na příkladu ze školní praxe. Když učím jeden předmět v několika třídách, vnímám, že třídy jakožto kolektivy mají také určitou dynamiku a vlastnost. Máme tendenci označovat některé třídy např. jako hloubavé, zlobivé, aktivní atd. **Tento druh připisování umožňuje nějak uspořádat soubor zkušeností spojených s výukou a má samozřejmě určité důvody.** Do zlobivé třídy se mám tendenci těšit méně než do hodné atd. Z hlediska terminologie třídě připsu vlastnost a třída dostane nálepku.

Důležitá je však reflexe tohoto zjednodušování reality. I to, co vnímám jako vlastnost skupiny, podléhá změnám v čase, i tyto skutečnosti jsou mnohověstevné, dynamické. Logické je také to, že tuto vnímanou skupinovou vlastnost **nemohu vztáhnout na každého jednoho žáka** té třídy. Honzík ze zlobivé třídy může být stejně chytrý a milý jako Vojta z hloubavé, naopak konkrétní dítě z hodné třídy může být zlobivé, díky skupinové dynamice navíc přítomnost jednoho silného žáka může strhnout ostatní. Mimo třídu se žáci pak mohou projevovat zcela jinak atd.

Problém nastává, když se vlastnosti (např. přesný, líný, houževnatý ...) začnou paušálně asociovat s některou ze skupinových příslušností (Rom, Němec, homosexuál ...). V tom případě se jedná právě o labeling/etiketizaci, která v důsledku vede k vyloučení celých skupin. Právě tento způsob uvažování a exkludování vede k mnoha napětím, které v dnešním světě vznikají. Pokud vezmeme např. příklady etnických konfliktů z posledních let, vidíme např., že Tutsiové a Hutuové jsou od sebe z vnějšího pohledu k nerozeznání, přesto mezi sebou válčili právě na principu této exkluze, která v jejich případě vedla téměř k milionu obětí při genocidě ve Rwandě. Pro takové případy nemusíme však chodit příliš daleko – válka v bývalé Jugoslávii měla podobné příčiny. Pokud si na pomoc vezmeme příklady z České republiky, vidíme např. tendenci k exkluzi fyzicky viditelně odlišných jedinců, kteří jsou často asociováni s Romy apod. To vše jsou některé příklady tohoto typu uvažování, které můžeme velmi jasně vidět v jeho sociálních důsledcích.

Identita v pedagogické praxi

Z uvedené analýzy termínu identita vyplývají některé důležité poznatky pro pedagogickou praxi. Jak jsme viděli, pro práci s identitou je klíčové dosahovat inkluze a vyhýbat se situacím, které vedou k připisování či labelingu, respektive pokud se tématem zabývá, tak pomocí reflexe těchto jevů. Pokud tyto teoretické koncepty přeložíme do pedagogické praxe, tak musíme směřovat především ke specifické volbě metod. Identitu lze reflektovat de facto v rámci každého tématu z oblasti sociálních věd. Je však také spojena s metodami, které učitel volí, jak hned ukážeme.

Základními cíli pro práci s identitou je její (sebe)reflexe a dále pak vytváření prostoru pro respekt vůči odlišným životním zkušenostem. Pedagogické metody by měly směřovat k reflexi konkrétních vrstev identit u jednotlivých žáků i studentů a měly by se zásadně vyhýbat jejímu skupinovému pojetí.

To znamená – mohu např. reflektovat „kým se který žák cítí být“ (viz např. Moree, 2007), nemohu však reflektovat, jaké je češství majoritních žáků nebo jací jsou Vietnamci, stejně jako nemohu reflektovat, jaké jsou ženy či jací jsou chudí lidé. Reflektovat lze vždy jen osobní zkušenosti zasazené do sociálního kontextu dané osoby.

Jednou ze základních pedagogických metod jsou pak příběhy a narace (Morvayová, 2008; Tappan & Packej, 1991 řada dalších). Jednotlivec může na základě své životní zkušenosti reflektovat části vykládané látky, je možno diskutovat a sdělovat příběhy jednotlivců, zkoumat konkrétní životní zkušenosti dětí ve třídě nebo organizovat interview s pamětníky (Hernandez, 1989). Všechny tyto metody vedou ke sdílení individuálních životních zkušeností v určitém dobovém a společenském kontextu.

Na základě výše zmíněných charakteristik si dovoluujeme formulovat očekávané výstupy pro práci s identitou v rámci průřezového tématu multikulturní výchova a to následujícím způsobem:

Výstupy pro práci s tématem identita

Úroveň kognitivní:

- Žák je schopen popsat genetický (vrozený), osobnostní – individuální a sociokulturní aspekt člověka.
- Žák je schopen uvést příklady vrozených, osobních i kulturních charakteristik člověka.
- Žák je schopen vysvětlit na příkladech Thomasův teorém vnímání situace.
- Žák je schopen vysvětlit na příkladech Meadův koncept zrcadlového já.
- Žák je schopen vysvětlit, co je identita a uvést příklady na sobě samotném.
- Žák se orientuje v rozdílu mezi dynamickým a statickým pohledem na identitu a je schopen toto poznání reflektovat na pozadí situací z běžného života.
- Žák dokáže vysvětlit mnohovrstevnatost pojmu identita.
- Žák dokáže popsat, jak dochází k procesu změny identity.
- Žák dokáže vysvětlit, jak dochází k procesu přepisování a labelingu
- Žák dokáže vysvětlit, v čem spočívají pozitiva a negativa kategorizace a labelingu.

Úroveň afektivní:

- Žák reflektuje, jak jednotlivec ovlivňuje své okolí.
- Žák reflektuje, jak okolí ovlivňuje jednotlivce.
- Žák je schopen vysvětlit, proč není možné člověka vnímat jen z hlediska vrozených či individuálních či skupinových vlastností. (Všechny tři jsou důležité.)
- Žák je schopen reflektovat, ke kterým omylům dochází, hodnotíme-li člověka jen z hlediska jednoho aspektu a vynecháváme-li aspekty ostatní (na základě příslušnosti ke skupině hodnotíme charakter, na základě charakteru jednoho jedince hodnotíme skupinu, na základě vrozených dispozic hodnotíme jedince atd.).
- Žák reflektuje, jaký může být rozdíl v tom, jaký se cítím být já a jak mě vidí ostatní. Uvést příklady včetně svých vlastních.
- Žák reflektuje, kdy se záležitost identity stává velmi citlivou.
- Žák zná tři knihy, které popisují příběh jednotlivce, který prošel změnou své identity, či na základě své identity byl nějak významně ovlivněn.
- Žák je schopen reflektovat vrstvy vlastní identity a jejich změny v čase.
- Žák reflektuje změny své identity po příchodu do nového prostředí/situace.
- Žák je schopen reflektovat připisování a labeling. Dokáže reflektovat situace, kdy se on sám nebo někdo blízký stal obětí labelingu.
- Žák je schopen uplatnit kritický a pluralitní pohled na situace, ve kterých hraje identita a její definice zásadní úlohu.
- Žák je schopen reflektovat jaké různé identity si lidé přisuzují, od sociálních, profesních až po národní skupiny.

Úroveň behaviorální:

- Žák je schopen reagovat v situaci, kdy je on sám nebo někdo blízký obětí labelingu.
- Žák je schopen popsat situace, ve kterých některé vrstvy jeho identity vystupují na povrch a uvést důvody.
- Žák je schopen uvést příklady, kdy se viděl jinak, než ho viděli ostatní.
- Žák je schopen uvést příklady ze života jiných lidí, kdy se lidé považovali za něco jiného, než jak je viděli ostatní.
- Žák zná alespoň tři knihy popisující válečné konflikty mezi různými kulturami a jejich sociální příčiny (Etiopie, Kambodža, Jugoslávie, terorismus, Druhá světová válka).
- Žák je schopen vysvětlit na příkladech nevýhody labellingu.
- Žák je schopen uvést příklady změny identity člověka.
- Žák je schopen popsat příklady skupin v sociální exkluzi a tuto doložit příklady.

Příklad aktivit, které mohou směřovat k dosažení daných výstupů

Pro demonstraci výše uvedených modelových očekávaných výstupů jsme si dovolili do textu vložit i konkrétní tipy na aktivity, které mohou k těmto výstupům vést. Pro tuto část jsme zvolili již dříve představený srovnávací přístup, v kterém demonstrujeme téma identita na tématech z konkrétních vzdělávacích oblastí. Pro větší přehlednost uvádíme ke každé aktivitě výstupy tak, jak jsou uvedeny pro dané téma v RVP a dále pak výstupy, které jsou doplňkové právě pro využití tématu i v rámci MKV.

Identita na tématu učiva: Konec druhé světové války

Pro demonstraci těchto výstupů při práci se třídou jsme zvolili jedno téma, které se cyklicky opakuje během celé školní docházky, a na něm se pokusíme demonstrovat, jak se k těmto výstupům průřezově dopracovat.

Téma konce druhé světové války jsme pro práci s tématem kulturní identita vybrali záměrně. Jedná se o období, kdy připisování a labeling hrály natolik zásadní roli, že předurčovaly život a smrt tisíců jednotlivců. Právě na tomto období je z hlediska dnešní reflexe termínu možno ukázat i nebezpečí statického pohledu na identitu a trénovat její dynamickou složku. Důležitým faktem je, že se tyto události staly teprve nedávno v tom smyslu, že existuje možnost využití zdrojů rodinných vzpomínek, práce s pamětníky apod.

V následujícím textu si tedy dovolíme předložit několik tipů, jak téma kulturní identity spojit právě s výukou událostí spojených s koncem druhé světové války.

1. stupeň

Průřezové téma: Multikulturní výchova

Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět

Téma: Báje, mýty, pověsti – minulost kraje a předků, domov, vlast, rodný kraj (strana 41, RVP ZŠ)

Vybrané výstupy zamýšlené pro zvolenou aktivitu:

Vzdělávací oblast (RVP): pojmenuje některé rodáky, kulturní či historické památky, významné události regionu; uplatňuje elementární poznatky o sobě, o rodině a činnostech člověka, o lidské společnosti, soužití, zvycích a o práci lidí; na příkladech porovnává minulost a současnost. Využívá archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti; rozeznává současné a minulé, orientuje se v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti s využitím regionálních specifik.

Multikulturní výchova (tento materiál): Žák dokáže vysvětlit, jak dochází k procesu připisování a labelingu na příkladu osudu konkrétní osobnosti.

Specifické požadované výstupy z dané aktivity: Na úryvku z knihy žáci registrují a reflektují okamžik, kdy se malý Ivan Klíma podivuje nad tím, co všechno najednou nesmí na základě připsání nějaké vrstvy své identity, dělat.

.

Průběh hodiny: Na začátku hodiny můžete rozdělit žáky do skupin a do každé z nich dát jednu fotku Ivana Klímy z jeho dětských let (viz příloha číslo 1). Děti ve skupinkách mají najít odpovědi na otázky:

- Z jaké doby je fotka?
- Co si myslí o klukovi na fotce a proč?
- Proč si myslí, že právě tahle fotka souvisí s tématem identity?

Po deseti minutách diskutujte v celé třídě podněty z jednotlivých skupin a snažte se pak vytvořit portrét dotyčného chlapce na základě toho, co skupinky vymyslely. Na konec se zeptejte dětí, jestli o něm chtějí vědět víc. Nejdříve jim pak přečtete úryvek z knihy od Ivana Klímy, *Moje šílené století*, strany 19 – 21 (viz příloha 2). Znovu s dětmi diskutujte, kdo si myslí, že to je a jak to s celou rodinou dopadlo. Na závěr prozradte dětem, o koho se jedná a spolu s nimi reflektujte otázku identity a připisování právě na tomto příkladě.

2. stupeň

Průřezové téma: Multikulturní výchova

Vzdělávací oblast: Člověk a společnost

Téma: Druhá světová válka, holocaust; situace v našich zemích, domácí a zahraniční odboj; politické, mocenské a ekonomické důsledky války (strana 47, RVP ZŠ)

Vybrané výstupy zamýšlené pro zvolenou aktivitu:

Vzdělávací oblast (RVP): rozpozná klady a nedostatky demokratických systémů; charakterizuje jednotlivé totalitní systémy, příčiny jejich nastolení v širších ekonomických a politických souvislostech a důsledky jejich existence pro svět, rozpozná destruktivní sílu totalitarismu a vypjatého nacionalismu; na příkladech vyloží antisemitismus, rasismus a jejich nepřijatelnost z hlediska lidských práv; zhodnotí postavení ČSR v evropských souvislostech a jeho vnitřní sociální, politické, hospodářské a kulturní prostředí.

Multikulturní výchova (tento materiál): Žák se orientuje v rozdílu mezi dynamickým a statickým pohledem na identitu a je schopen toto poznání reflektovat na pozadí situací z běžného života; žák se orientuje v tom, jak dochází k procesu připsování a labelingu

Specifické požadované výstupy z dané aktivity: Žák dokáže popsat na příběhu pana Kneifla, jak vypadalo připsování a jak se projevoval labeling. Žáci v diskusi dokáží reflektovat tyto aspekty:

- identita připsaná zvnějšku (v tomto případě národnost) je v případě pana Kneifla poplatná politickému uspořádání; on sám sebe označuje především za člověka, který žije v Krkonoších; to vnímá jako základní parametr pro své sebepojetí;
- žáci jsou schopni reflektovat situace, kdy se stejné děje odehrávají v České republice např. v otázkách cizinců, Romů, homosexuálů atd.

Průběh: Za domácí úkol zadejte žákům pročíst krátkou přehledovou studii České statistického úřadu Zjišťování národnosti ve sčítání lidu, domů a bytů v období 1921 – 2001. Na začátku hodiny s žáky můžete rozebrat, k čemu dospěli, případně co je překvapilo. V návaznosti na to můžete shlédnout film Jakou řečí mluví Bůh (příběh člověka, který celý život strávil v Krkonoších v kopcích, zažil ve stejné chalupě několikrát přejmenování země, ve které žil, změnu národnosti, která mu byla udělena, a několikrát málem kvůli tomu všemu přišel o život).

Po zhlédnutí filmu diskutujte s žáky následující otázky:

- Jak se stane, že je člověk označen za příslušníka nějaké skupiny (často za život tolikrát odlišné)?
- Jak je možné takovým dějům předcházet?
- Jaké podobné události z dnešní doby známe?

(Pozn. pro pedagogy: v dnešní době jsou v České republice občané, kteří prožívají podobně dramatické příběhy jako pan Kneifel. Doložit je lze v diskusi např. příběhem otištěným v Respektu, Šídlo, 2009 – viz příloha 3.)

Další typy, jak s tématem zacházet – využít projekt Zmizelí sousedé, film Babička je Oma.

Gymnázium

Průřezové téma: Multikulturní výchova

Vzdělávací oblast: Člověk a společnost

Téma: Druhá světová válka (globální a hospodářský charakter války, věda a technika jako prostředky vedení války, holocaust), Protektorát Čechy a Morava, II. odboj (strana 46, RVP G)

Vybrané výstupy zamýšlené pro zvolenou aktivitu:

Vzdělávací oblast (RVP): porovná a vysvětlí způsob života a chování v nedemokratických společnostech a demokraciích; vymezí základní problémy soudobého světa a možnosti jeho dalšího vývoje.

Multikulturní výchova (tento materiál): Žák je schopen uplatnit kritický a pluralitní pohled na situace, ve kterých hraje identita a její definice zásadní úlohu; žák je schopen reagovat v situaci labelingu.

Specifické požadované výstupy z dané aktivity: žák je schopen reflektovat otázku, jak Haffnerova situace od soudu souvisí s tématem identity. Žáci jsou schopni v diskusi sledovat tyto aspekty:

- aktualizují Haffnerovu situaci do dnešní doby
- nabídnou několik variant, jak se v dané situaci zachovat a tyto způsoby reakce opět aktualizují do dnešní doby

Průběh: Za domácí úkol zadejte studentům vyhledat co nejvíce informací o Sebastianu Haffnerovi. Na začátku další hodiny s nimi společně sestavte jeho příběh. Přečtěte studentům úryvek z knihy Sebastiana Haffnera, Příběh jednoho Němce, strany 137 – 138.

Vyzvěte studenty, aby napsali Sebastianu Haffnerovi odpověď na jeho závěrečnou poznámku: „jak ponižující je odpovědět někomu, kdo není oprávněn se ptát, že jsem árijec – což pro mě osobně není vůbec důležité. Jaká hanba, že jsem svou odpovědí vykoupil to, že mě tady za stohem spisu nechali na pokoji! Takhle se nechat doběhnout! Selhat hned v první zkoušce! Nejradši bych si vrazil pár facek.“ (S. Haffner, Příběh jednoho Němce, strana 137–138, viz příloha 4).

Do dopisu by studenti měli napsat nejen reakci na Haffnerův prožitek, ale měli by připojit i reflexi toho, zda se dostali do nějaké podobné situace.

V další hodině můžete spolu se studenty na základě jejich dopisů sestavit seznam podobných situací a hledat společně způsoby řešení, které jim připadají správná.

Kultura

Kultura je fenomén, který byl v posledních desetiletích v mnoha vědních disciplínách podrobován analýze a byl mnohokrát znovu a znovu definován. Vzhledem k pestrosti a množství těchto definic vybereme pro tento text především koncepty, které jsou v různých vědních oborech spojovány s předmětem našeho zájmu, tedy s multikulturní výchovou.

Některá literatura pro oblasti multikulturní výchovy vychází z definic kultury podobných těm od Kroebera a Kluckhohna (1952: 180): „Kulturu tvoří explicitní a implicitní vzorce a modely chování osvojované a přenášené prostřednictvím symbolů vytvářející charakteristické jednání lidských skupin, včetně jejich odrazu v artefaktech; ústředním jádrem kultury jsou tradiční (tedy historicky odvozené a vybrané) ideje a zvláště jim přisuzované hodnoty.“³

V roce 2003 vytvořila American Psychological Association v doporučení pro MKV následující definici: „Kultura je definována jako systém přesvědčení a hodnotových orientací, které ovlivňují zvyky, normy, praxi a sociální instituce včetně psychologických procesů a organizací“⁴ (American Psychological Association, 2003, 380 s.). I tato definice je však některými vědci považována za příliš statickou. Antropolog Thomas Eriksen (2007) upozorňuje na to, že si lidé zvykli vnímat kulturu jako „věc“, která má jasné charakteristiky. Jedinci přitom většinou nejsou příslušníci jen jedné kultury. Kultura je v antropologii a sociologii vnímána v širším slova smyslu jako reakce lidí na své životní prostředí. Je s ním také proto přímo spjata. Při změně prostředí se začíná měnit i kultura jedinců.

³ Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behaviour acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiments in artefacts, the essential core of culture consists of traditional (i. e. historically derived and selected) ideas and especially their attached values.

⁴ Culture is defined as the belief systems and value orientations that influence customs, norms, practices, and social institutions, including psychological processes (language, caretaking, media, educational systems) and organisations (Media, educational systems).

Za kulturu bývá často považováno to, co se musí člověk naučit, aby mohl žít ve společnosti, co je spíše výsledkem nahromaděného poznání několika generací, co spoluutváří osobní i skupinovou identitu jedinců, co ulehčuje se v prostředí pohybovat. Přitom na kulturu se nelze dívat jako na statickou záležitost, daleko spíše je procesem. Kultura se může proměňovat, stejně jako mizet či vznikat. Jedna skupina, dokonce jeden jedinec se většinou identifikuje s více kulturami. Proměnlivost kultury je dána tím, že kultura se „děje“ jen skrze naše každodenní setkávání s druhými lidmi.

Za žádného člověka „nejedná kultura“, i když některá z našich rozhodnutí jsou výrazně ovlivněna tím, v jakém prostředí jsme vyrostli a co nám toto prostředí jako řešení nabízí. Takové zjednodušené výklady přispívají k vnímání lidí především jako „příslušníků (jedné) skupinové kultury“ a k vnímání kultur jako ohraničených systémů, které jsou nesouměřitelné s jinými systémy. Často k tomuto vnímání přispívají i média a výroky typu „přicházejí k nám jiné kultury“.

Stejně tak zajímavá tendence je vysvětlovat jednání „jiných lidí“ jejich kulturou a „moje vlastní“ jednání mým svobodným (někdy dokonce „morálním“) rozhodováním. Když tedy půjdu já do nemocnice za svým dítětem, bude to proto, že chci být s ním a že s ním cítím. V momentě, kdy půjde do nemocnice člověk, kterého já nebo média rozeznají jako „Roma“, může to být interpretováno tak, že „mu to přikazuje jeho („romská“) kultura.“ K vysvětlení kulturou dochází často tehdy, když je pro nás něco „exotické“, neobvyklé, cizí, tam kde se nám podaří rozeznat člověka jako člena nějaké skupiny, ze které neznáme žádné jednotlivce a kterou navíc můžeme hierarchicky řadit níže, než je skupina naše. Členům skupin odlišných od té mé, se tedy častěji upírá individualita a přisuzuje „kultura“.

Vztah mezi kulturou, jedincem, skupinou a identitou

Kultura se mění s tím, jak vyrůstáme, vedeme dialog s ostatními a vstupujeme do nových životních rolí. To, že existuje jistá podobnost naší osobní kultury s kulturou mého kolegy, může být dáno právě tím, že jsme chodili do stejné školy, nebo tím, že nyní pracujeme ve stejné profesi a často spolu diskutujeme. Máme tedy podobnou životní zkušenost. Termín životní zkušenost je základní pro naši práci s tématem kultura. Když se setkají dva lidé, setkávají se bytosti s více či méně podobnou životní zkušeností, některými podobnými, některými stejnými a některými různými způsoby komunikace, chování, jednání, uvažování.

Paradoxní je to, že podobnou zkušenost mohou mít lidé, kteří nemusí patřit do jedné skupiny, neboť není možné skupinu ztotožnit s jedním jediným kulturním znakem. Jako příklad bychom mohli uvést velmi podobnou životní zkušenost lidí, kteří jsou aktivními fanoušky fotbalových klubů. Velmi přeneseně bychom mohli říci, že žijí kulturou příznivce fotbalu (chodí na něj často, umí fandit, ví, jak sehnat lístky, mají přehled o tom, co se děje na fotbalové scéně), jejich identita plus skupinová příslušnost však vypadá zcela jinak. Jeden je dejme tomu Slávista a druhý Spart'an, každý přijde na stadion v jiné barvě a bude podporovat jiný tým.

Podobný příklad můžeme uvést i na úrovni státní příslušnosti. Eriksen (2007) popisuje, jak lidé na švédské a norské straně hranice žili poměrně podobné životy – věnovali se rybolovu a mluvili dialekty, které byly vzájemně srozumitelné. Někdy nebylo dokonce možné určit, zda jde „ještě o norštinu“ nebo „už o švédštinu“. Až v momentě, kdy státy v regionu začaly více propagovat odlišnou státní příslušnost, jasně vymezily hraniční čáru, začaly ji střežit a zavedly jednotnou školní docházku s oficiální verzí spisovného jazyka a trochu odlišnou verzí historie, začali se lidé cítit příslušníky odlišných skupin. Vznikly tedy dvě odlišné skupiny, každodenní kultura těchto lidí však stále do velké míry zůstává podobná. Opačné příklady lze uvést také: v rámci jednoho státu žije mnoho lidí s rozdílnými životními zkušenostmi, které jsou dány jejich životem na venkově či ve městě, jejich generací, zkušeností emigrace,

dostatkem nebo nedostatkem finančních prostředků či jejich profesí. Paradoxně pak jako „český učitel“ mohu velmi dobře porozumět zkušenosti „německého učitele“ (i když ta může být mírně odlišná proto, že německý stát má jinou strukturu školství) než zkušenosti svého „českého souseda“, který pracuje v bance nebo v továrně.

Všemi těmito příklady se snažíme upozornit na to, že kulturu nelze zaměřovat se skupinou, s identitou nebo dokonce s fyzickým vzhledem člověka. V momentě, kdy začneme zkoumat, kolik z nás pije každý den pivo nebo každý týden jí vepřo-knedlo, případně poslouchá Dvořáka, ukáže se, že uvedené věci jsou pro nás mnohem více kulturní symboly češství (tedy jedné z našich možných identit) než součástí naší každodenní kultury. Shodneme se občas pouze na tom, že se doma zouváme a momentálně spolu mluvíme česky, ačkoli pak zpravidla někdo poznamená, že to, že někdo umí jazyk, také není nejspolehlivější ukazatel jeho skupinové příslušnosti nebo identity. Eriksen (2007) k tomu říká: „Co je norská kultura? Norská kultura může být cokoli. Panuje pouze obecná shoda v tom, že existuje. Namalovat kontury okolo „pravého, charakteristicky norského“ je stejné, jako pokusit se zastavit něco, co je v neustálém pohybu a co nelze pevně ukotvit.“

K čemu docházíme nyní, je fakt, že něco jiného je kultura, která se každodenně žije a něco trochu jiného jsou oficiálně uznávané či proklamované kulturní symboly, kultura má mnoho rovin. Každý má tendence kultuře přisuzovat určité charakteristiky „česká, křesťanská, evropská, dělnická, firemní, školní nebo prostě „naše“. Vlastní definice kultury skupinám či organizacím slouží k určitým politickým cílům a podpoře skupinové soudržnosti, k definici vlastní skupinové identity apod.

Kulturní změna a kulturní rozdíly

Právě proto, aby multikulturní výchova byla schopná zachytit mnohohrstevnost lidské zkušenosti, měla by umět odlišovat oficiální verze a každodennost a soustředit se více na jednotlivce.

Z výše zmíněné diskuse bychom rádi podtrhli jednak provázanost kultury s prostředím, ve kterém vzniká – výchova a socializace v různých skupinách, procesy akulturace a globalizace v tomto smyslu hrají zásadní úlohu. Dalším důležitým aspektem je pak právě její dynamický charakter.

Důsledkem mnohohrstevnosti kultury je to, že na úrovni konkrétních vztahů mezi lidmi hovoří jednotliví autoři také o kulturních rozdílech. Teprve setkání s odlišnými hodnotami, názory, pohledy na svět a praktikami nás vede ke skutečné konfrontaci s kulturou druhého člověka a s její větší či menší podobností a odlišností. A právě proto, že jsme zvyklí reagovat na určité situace naučeným a navyklým způsobem (Hofstede, 1991) je obtížné zvládnout situaci, kdy druhý člověk obdobnou situací řeší odlišně. Přitom, jak již bylo uvedeno dříve, tento odlišný způsob může a nemusí být dán faktem jiné země původu, stejně tak dobře může vzniknout v situaci setkání dvou jedinců z různých sociálních, profesních, náboženských nebo jiných skupin.

Pokud zde mluvíme o kulturním rozdílu, není si jej nutné představovat jako exotickou jinakost. Kulturní rozdíly pociťujeme už jen při návštěvě jiného bytu nebo při prvních pokusech bydlení s partnerem. Otázky pak znějí třeba takto: Jak jsme zvyklí mít rozdělené role v domácnosti? Jsou finance společné nebo soukromé? Je pro nás důležité večeřet společně? Když pak učíme žáky ptát se na kulturní rozdíly, zkusme je vést ne k otázkám typu „jak se liší kultura německá od kultury české“, protože odpovědi na tuto otázku by mohly vést ke stereotypu o Čechách a Němcích, k tomu, že se nedostanou k lidské zkušenosti, ale skončí u „oficiálních verzí“, nebo k tomu, že to, co jim řekne „jeden Němec“ o vlastní kultuře, budou považovat za modelový příklad chování všech Němců. Transkulturnímu přístupu pak odpovídají spíše otázky jako: co pro mě a mého spolužáka znamená rodina? Co má spojené s tím, když se řekne rovnost? Co byla pro moji babičku škola? Jak bys popsal/a rozdíl mezi tím, když mluvíš mateřským a cizím jazykem? Co se u vás doma nesmí? Jak jsi zvyklý/á řešit spory? Je kompromis pro tebe něco pozitivního nebo naopak negativního? Co tě vedlo k tomu říct, že se tento člověk chová divně? Co je to normální a co je to nenormální? Když říkáš „my“, koho tím myslíš? Prožil/a jsi někdy něco podobného?

Kulturní rozdíl v konkrétních situacích

Protože jednotlivé situace, do kterých se jedinci dostávají, jsou velmi komplexní, je i v teoriích kultury vážících se na pedagogickou praxi důležité vytvořit jakýsi rámec pro zpracování tohoto mnohovýrovnatého fenoménu. Právě proto jsme pro potřeby tohoto textu vybrali jeden z modelů, který může usnadnit práci s kulturou právě proto, že pomáhá analyzovat velmi konkrétní situace, do kterých se jedinci v běžném kontaktu dostávají. Hofstede (1991) i Trompenaars & Hampden-Turner (1989) představují tzv. cibulový model kultury, ve kterém můžeme každou situaci vnímat na několika úrovních. Každý z nich volí trochu odlišné uspořádání tohoto modelu, vzhledem k pedagogické praxi jsme si dovolili oba modely propojit, a pak si můžeme kulturu představit tak, že v tomto cibulovém modelu jsou na povrchu symboly a rituály, hodnoty uprostřed a kulturní předporozumění v samém jádru. V následující části představíme tyto jednotlivé „vrstvy“ kultury:

Symboly jakékoli kultury můžeme vidět, slyšet, očíkat, ochutnat nebo pocítit. Spojujeme si s nimi pocity. Když narazíme na symbol, okamžitě si s ním něco spojíme. Můžeme jím být nadšeni, můžeme se jím nechat odradit, podle toho, jakou s ním máme zkušenost. Jako příklad si vezmeme ozdobu těla, jakou je piercing. Je to symbolický výraz určité kultury, se kterým si spojujeme něco důvěrně známého, děsivého nebo fascinujícího. Nemáme svobodu vnímat ho bez hodnocení. Symboly však mohou být i rázu soukromějšího. Symbolem domova pro mě může být hrníček, který jsem zdělila po své babičce. O tomto symbolu vědí pouze lidé z mé rodiny, protože mi na něj nesmějí sáhnout. Státní vlajku naopak jako symbol rozpozná většina občanů. Stejně tak i u dalších pomyslných vrstev může jít i o velmi jevy, které mohou být sdílené více lidmi, jindy jsou zase poměrně individuální.

Rituál je pevně dané opakované a opakovatelné jednání, k němuž se za určitých okolností uchylujeme. Jednání závisí na protějšku a na okolnosti setkání. Jedno z nejznámějších a nejdůvěrnějších ritualizovaných jednání je pozdrav. Je to rituál, který provádíme na hranici druhého člověka.

Tímto rituálem si do nejbližší budoucnosti zajišťujeme náš vztah. Jsou to maličkosti, které při něm vnímáme. Například když nám někdo, koho obvykle objímáme, nabízí pouze ruku, nebo když úsměv na tváři působí poněkud uměle. Rituály se vyjadřují jednáním. Opakují se a tím se upevňují. Také každá skupina si vyvinula rituály, aby si upevnila pocity příslušnosti. Kromě rituálů, které se odehrávají na hranici, vznikly také rituály vzpomínání, krize a jejího zvládnutí, smíření, války a míru, dne narození a úmrtí, změny ročního období nebo přechodu z dětství do dospělosti. Tato opakující se jednání spojují členy skupiny a jasně stanoví, kdo do ní nepatří. Existují totiž i rituály integrace a vyloučení. Můžeme najít rituály náboženského společenství, politických stran, fotbalových klubů nebo hudebních skupin. Pokud rituály ignorujeme nebo je neznáme, zažíváme výrazný pocit cizosti. Skupiny tedy mohou užívat nástrojů, které jim kultura nabízí (symbolů a rituálů), k podpoře skupinové identity.

„Jádrem kultury jsou **hodnoty**. Hodnoty jsou všeobecné tendence k dávání přednosti určitým stavům skutečnosti před jinými. Hodnoty jsou pocity, které mají směr: mají kladnou a zápornou stranu“ (Hofstede, 2007). Zajímavé je, že hodnoty se předávají různým způsobem – napodobováním, odměnou a trestem nebo tím, že je vytvořen prostor pro určité chování (Bittl & Moree, 2007), jednoznačně však platí, že v diskusi o výchově k hodnotám a morálce najdeme dva směry. Jeden vychází spíše z neutrálního pojetí a dbá na realizaci. Jde přitom o vyrovnání se se systémem pravidel a s univerzálními představami o hodnotách. Druhý směr vychází z toho, že hodnoty představují určitou orientaci. Tato orientace není neutrální, je zaujatá. Nejde zde také o otázku systému pravidel, nýbrž o to, proč se člověk od této hodnoty, například od pravdy, kterou si skupina nějak definuje, odvrátil.

Do předávání hodnot je rozhodujícím způsobem zapojena také škola. Poskytuje orientaci při vývoji dítěte. Co je důležitější? Má přednost hodnocení, nebo uznání, poslušnost, či respekt, soutěživost, či vzájemná pomoc? Škola a třídní kolektiv zde zprostředkovávají zásadní principy svobody, spravedlnosti, důstojnosti, pravdy, respektu či cti. Je spravedlivé, když se všichni hodnotí podle stejného měřítko, nebo je spravedlivější hodnotit podle možností jednotlivce?

Cení se vlastní názor a nesouhlas s učitelem, nebo naopak bezpodmínečná poslušnost učiteli? Je správné v určitých situacích lhát, nebo se musí vždycky říkat pravda?

Kulturní předporozumění jsou naše automatická a apriorní očekávání o fungování světa a jsou aktivní v situaci, kdy se musíme rozhodovat. Jsme v nějaké situaci – např. organizujeme cestu pro skupinu na seminář do Německa – a musíme se rozhodnout, jak to uděláme. Koupíme jízdenku pro všechny nebo napíšeme e-mail s popisem seminárního domu a s informací, v kolik seminář začíná, a o cestu ať se postará každý sám? Právě v takových situacích se musím rozhodovat. A „má kultura“ (obrazně míněno; tedy soubor všech vlivů, které jsem v průběhu života přijal/a za své) mi tichým vnitřním hlasem šeptá, co je v dané situaci správné. Zajímavé na předporozuměních je to, že se rozhodování odehrává většinou mezi dvěma póly nebo jemněji řečeno mezi dvěma možnostmi, které mají antagonistický vztah. Těchto antagonismů je celá řada – individuální versus kolektivní, explicitní versus implicitní, antagonismy týkající se zacházení s časem, s mocí, s nejistotou apod. Popsaných antagonismů najdeme v literatuře celou řadu, namátkově v pracích již výše zmíněných Hofstedeho a Trompenaarse, ale také T. Halla, K-H Flechsig a jiných. Právě na úrovni těchto antagonismů vzniká velká část kulturně podmíněných nedorozumění. Abychom vyjasnili naše pojetí těchto antagonismů, je ještě potřeba říci, že antagonismy nejsou vázány na národní kulturu“. Nemůžeme např. říci, že Němci jsou explicitní a Češi implicitní. Naopak bychom vám chtěli nabídnout transkulturní pohled, který se drobnohledem konkrétních situací a událostí dívá na kulturní dimenzi konkrétních nedorozumění. Nejsou to tedy národy, ale jedinci, kteří se rozhodují individualisticky nebo kolektivisticky. A navíc – tato rozhodování jsou také situačně podmíněná. Nemůžeme tedy ani o žádném člověku říci, že je za každých okolností individualistický nebo kolektivistický.

Znalost kulturních předporozumění je důležitá právě proto, že pokud v nějaké situaci vznikne nedorozumění, může nám tento koncept pomoci situaci analyzovat a popř. se dobrat i k nějakým řešením.

V tomto smyslu se naše pojetí založené na transkulturním přístupu liší od pojetí Hofstedeho a Trompenaarse, kteří antagonismy spojují s tendencemi k určitému chování v rámci národních kultur.

Kulturní rozdíly je nutné vždy posuzovat v rámci interakce konkrétních dvou či více jedinců, neboť v konkrétní situaci se mohou projevit vždy různé rozdíly. Příslušníci některých kultur si z velké většiny nemusejí vařit stejné tradiční pokrmy, kdežto pro příslušníky jiných dvou různých kultur nemusí být otázka tradičních pokrmů vůbec důležitá, protože jedí pokrmy stejné. Kulturní rozdíly nás mohou překvapit svými projevy, např. tak:

- že dva jedinci nacházejí jiné způsoby např. vyjadřování – vytvářejí si jiný jazyk,
- že pro oba stejný projev chování vyplývá z jiných příčin a motivů (někde je úsměv vnímán jako známka dobré nálady jedince, jinde jako známka nálady špatné, někde je přímý pohled do očí posuzován jako slušné chování, a jinde zase jako neslušné, někde je svastika vnímána jako symbol fašismu, jinde jako symbol štěstí),
- že u obou různých projevů chování může mít stejné příčiny a motivy (když se lidé chtějí najíst, někde používají hůlky, někde příbory a někde ruce, když chtějí něco s někým vyjednat, někde se nejprve důkladně seznamují s tím druhým, někde jdou hned na první schůzce přímo k věci, když chtějí vyjádřit radost z dárku, někde ho hned předají někomu jinému, někde si ho ponechají).

Pozn. autora: část tohoto textu je převzata a upravena z knihy Moree & Bittl (2007).

Výstupy pro práci s tématem kultura

Poznámky k metodě dosažení výstupů

Jedním z nejdůležitějších metodických postupů je pracovat s **kulturou jako procesem, který je ovlivněn tím, v jakých životních podmínkách a situacích se nacházejí konkrétní lidé**. Ve svých podmínkách přírodních, sociálních, historických má daný symbol, rituál či způsob řešení situací často nějaké opodstatnění. Toto opodstatnění je důležité zjišťovat. Vysvětlení, která nám lidé podávají, nebudou pravděpodobně zcela totožná, do každého vysvětlení se budou promítat specifické životní zkušenosti daného člověka. Toto není nic, co by nás mělo odradit, je to právě ukázka mnohoznačnosti toho, co se skrývá pod pojmem kultura.

Po příchodu do neznámé situace se z člověka částečně stává „kulturní dítě“. Žvatlá, neví kam si pro co zajít, neumí se chovat, jak by si již „zkušenější“ lidé představovali. Tyto dovednosti si musí znovu vytvářet.

Při pedagogické práci by si žáci měli osvojit schopnost reflexe toho, do jaké míry je ovlivnila jaká životní zkušenost, co se v nějaké nové situaci museli naučit, případně jak oni ovlivňují své okolí. Proto je vhodné používat při výuce aktivizujících interaktivních metod (například nácvik určitých situací), ale někdy i znalostního učení o konkrétních situacích, na kterých se dále může stavět diskuse a vysvětlovat složitější pojmy. K diskusi na určité téma můžeme použít jak již výše zmíněné historické události, ale i témata, která jsou momentálně předmětem například mediálního zájmu nebo se odehrávají v lokalitě a ve škole. Prioritou by pro nás měla být praktická využitelnost znalostí a dovedností v reakcích a životě žáků. Nikdy by se nemělo při multikulturní výchově zapomínat **na reflexi vlastních hodnot, životů, skupin, do kterých žáci patří. Začínat prací s vlastní třídou, je pro nalezení vztahu k tématům MKV zásadní**. Je velkou chybou, pokud se bavíme o tématech například na úrovni státu a přitom vynecháváme zcela kulturu aktuálně žitou např. v konkrétním školním prostředí, ve třídě apod.

Třída se svými sociálními nerovnostmi, odlišným zázemím žáků, je laboratoří kultur v malém, z níž se dá s určitou opatrností a znalostí dynamiky kolektivu (nebezpečí labelingu) čerpat.

Výstupy pro práci s tématem kultura:

Úroveň kognitivní:

- Žák na konkrétních příkladech dokáže vysvětlit pojem kultura, kulturní rozdíl, adaptace, kulturní změna. V těchto vysvětleních nepoužívá pojem kultury jako nějaké ohraničené a neproměnlivé jednotky.
- Žák je schopen vnímat různé vrstvy utváření kultury v rodině, ve škole, v celé společnosti a na celém světě.
- Žák je schopen popsat utváření a změny kultury u jednotlivce (vliv rodiny, školy, kroužku, státu, atd.) a vysvětlit je na příkladech z vlastního života.
- Žák je schopen užívat pojmu kultura tak, že jej neztotožňuje jen s určitou skupinou. Je schopen toto ilustrovat na příkladu kultury, která zasahuje do více skupin a na příkladu skupiny, která v sobě zahrnuje více kultur.
- Žák je schopen vysvětlit, že charakteristice, která je připisovaná nějaké skupině (i náboženství, genderu, věku, sociální skupině), její členové nemusejí odpovídat. Umí vysvětlit slovo předsudek.
- Žák dokáže popsat, co všechno se člověk musí postupně naučit, změní-li své životní prostředí. (od drobnějších změn jako je příchod do nového kolektivu po situaci migrace do jiného státu)
- Žák dokáže popsat tři symboly, které jsou pro něj důležité a tři symboly, které zná, ale nejsou pro něj důležité.
- Žák dokáže popsat tři rituály, kterých se sám účastní (myšleno tím i např. různé způsoby pozdravu) a tři rituály, které zná, ale neúčastní se jich.
- Žák je schopen popsat základním stručným způsobem minimálně tři problémy spojené s existencí různých skupin na území ČR.
- Žák zná některé konkrétní životní příběhy v kontextu historie skupin imigrantů vyskytujících se v minulosti či v současnosti na území současné ČR.
- Žák dokáže na konkrétních příkladech ze života popsat, v čem se může lišit život ve třech odlišných prostředích (např. vesnice v různých regionech, chudší a bohatší čtvrť). Nespojuje si však místo, kde jedinec žije s nějakými stereotypními „povahovými rysy“ obyvatel těchto míst, naopak je schopen vysvětlit, jak takové bohatší či chudší místo může vzniknout skrze politiku regionu, státu či města.
- Žák je schopen na konkrétních příkladech vysvětlit základní principy nerovnosti ve společnosti (moc, sociální vyloučení, diskriminace) a nespojuje tuto nerovnost stereotypně s „kulturními charakteristikami“ jedinců.
- Žák je schopen popsat, jak se liší výuka češtiny pro děti, které ji nemají jako mateřský jazyk, od výuky češtiny pro děti na ZŠ.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- Žák zná několik slov z jazyků skupin vyskytujících se na území současné ČR.
- Žák je schopen popsat několik příkladů ze života imigrantů na území současné ČR.
- Žák je schopen vyjmenovat a popsat příklady, které mají charakter xenofobie, rasismu, vyloučení, ochrany a integrace a rovnocenného soužití.
- Žák zná alespoň tři studie o válečných problémech způsobených také kulturními rozdíly nebo jejich zneužitím.

Úroveň afektivní:

- Žák je schopen vnímat kulturu jako proces ovlivněný tím, v jakých životních podmínkách a situacích se nacházejí konkrétní lidé.
- Žák umí reflektovat svou kulturu v kontextu výchovy v rodině, výchovy ve škole, socializace ve skupinách a vlivu globalizace. Je schopen uvést konkrétní příklady na sobě i na jiných.
- Žák je schopen reflektovat změny vlastní kultury. Popsat na příkladech.
- Žák je schopen vnímat individualitu jedince a aspekty, které jeho kulturu ovlivňovaly. Vysvětluje chování jednotlivce skrze jeho životní zkušenosti.
- Žák je schopen předpokládat, že jiní lidé mohou vykazovat odlišné chování vzniklé na základě jiných životních zkušeností.
- Žák je schopen reflektovat, jak se kulturní rozdíly projevují a v čem spočívají. Žák je schopen uvést konkrétní příklady.
- Žák je schopen reflektovat vlastní zkušenost ze setkání s kulturní odlišností.
- Žák má zájem o informace o různých životních zkušenostech, včetně těch ve svém okolí.
- Žák je schopen popsat minimálně tři situace z hlediska několika různých interpretací a poté odůvodnit řešení, které by upřednostňoval on sám.
- Žák cítí potřebu zasáhnout v momentě, kdy je svědkem diskriminace či nerovnosti.
- Žák chápe člověka jako aktéra v rámci svého života, který má vlastní individualitu.

Úroveň behaviorální:

- Žák je schopen naslouchat vyprávění o životě druhého člověka.
- Žák se apriorně nevyhýbá kontaktu s člověkem, kterého by si mohl zařadit jako „jiného“.
- Žák je schopen s někým udělat biografický rozhovor.
- Žák je schopen si představit a popsat, co se děje, když člověk změní své životní prostředí, je schopen popsat tuto změnu na svém životě či na životě svých blízkých
- Žák, pokud nerozumí chování druhého člověka, je schopen se s ním na toto téma bavit.
- Žák dokáže popsat kulturních rozdíly v konkrétních situacích. Umí je vysvětlit s pomocí symbolů, rituálů, norem, hodnot a předporozumění.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- Žák uvede příklady, kdy se setkal s lidmi, kteří jednali jinak než on a reflektuje svoji reakci na tuto situaci.
- Žák zná základy jednoho cizího jazyka a dokáže na tomto jazyce vysvětlit některé rozdíly v tom, jak se tento jazyk používá, jaké významy a kategorie jsou odlišné od jeho mateřského jazyka (např. co je to „být zdvořilý“ v jiném jazyce).
- Žák je schopen vysvětlit některé možnosti nedorozumění v rozhovoru lidí s odlišným mateřským jazykem.
- Žák je schopen si všímat i odlišností v neverbální komunikaci.
- Žák je schopen dohledávat informace, které souvisejí s diverzitou v Evropě.
- Žák je schopen informace o diverzitě třídit a rozpoznat ty, které jsou stereotypní a pracují s kulturou jako s uzavřeným systémem.
- Žák je schopen rozpoznat stereotypní uvažování, které se objevuje v médiích a je schopen navrhnout, jak by měla znít nestereotypní formulace.
- Žák je schopen popsat migraci několika lidí ze svého okolí.
- Žák popíše zkušenosti alespoň tří zahraničních manažerů působících v jiném prostředí.
- Žák je schopen uvést minimálně tři příklady situací, do kterých se dostávají imigranti na území současné ČR a navrhnout nějaké řešení či podporu.
- Žák dokáže pracovat s xenofobními projevy chování (nevyracet negativní zkušenost, ovšem nepřenášet ji na skupinu, umět vysvětlit, jak vzniká xenofobie i z čeho může pramenit chování druhého člověka apod.)
- Žák je schopen zareagovat, pokud je svědkem diskriminace (ví, kam se obrátit, umí druhému poradit, ví o existenci antidiskriminačních linek, azylových domů, uprchlických zařízení, nevládních organizací, které poskytují podporu)
- Žák zná alespoň tři autory, kteří psali o vlastní odlišné životní zkušenosti v minulosti (např. George Sand, Anna Frank), a tři v současnosti (Elena Lacková, Tomáš Halík, Vladimír Boroda, Petra Procházková, autoři popisující dobu socialismu ...). Uvádí příklady z jejich díla a porovnává je s vlastní zkušeností.
- Žák je schopen vyznat se v diskusích na témata MKV, které se vedou ve vlastní lokalitě, případně se v rámci svých možností aktivně občansky zapojuje.

Příklad aktivit, které mohou směřovat k dosažení daných výstupů

Práce s tématem kultura a její proměny

Vybrali jsme tři ukázky aktivit, které lze realizovat přímo při výuce, u nichž zároveň uvádíme specifické požadované výstupy v návaznosti na uvedené výstupy obecné.

1. stupeň

Průřezové téma: Multikulturní výchova

Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět

Téma: Obec (město), místní krajina

Vybrané výstupy zamýšlené pro zvolenou aktivitu:

Vzdělávací oblast (RVP): vyhledá typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, jednoduchým způsobem posoudí jejich význam z hlediska přírodního, historického, politického, správního a vlastnického, zprostředkuje ostatním zkušenosti, zážitky zajímavosti z vlastních cest a porovná způsob života a přírodu v naší vlasti a v jiných zemích.

Multikulturní výchova (tento materiál):

- Žák dokáže na konkrétních příkladech ze života popsat, v čem se může lišit život ve třech odlišných prostředích (např. vesnice v různých regionech, chudší a bohatší čtvrť). Nespojuje si však místo, kde jedinec žije s nějakými stereotypními „povahovými rysy“ obyvatel těchto míst, naopak je schopen vysvětlit, jak takové bohatší či chudší místo může vzniknout skrze politiku regionu, státu či města.
- Žák je schopen vnímat kulturu jako proces ovlivněný tím, v jakých životních podmínkách a situacích se nacházejí konkrétní lidé.
- Žák je schopen reflektovat změny vlastní kultury.
- Žák má zájem o informace o různých životních zkušenostech, včetně těch ve svém okolí.
- Žák je schopen/pna naslouchat vyprávění o životě druhého člověka.

Specifické požadované výstupy z dané aktivity:

Žáci jsou si vědomi složitého procesu utváření jejich regionu, jsou si vědomi toho, že lidé v jejich regionu měli a mají odlišné životní zkušenosti. Jsou schopni je popsat. Jsou si vědomi toho, že odlišné životní podmínky lidí nevznikají „samy od sebe“, ale jsou propojeny s činnostmi různých aktérů. Získávají vztah k regionu.

Průběh:

Každý žák má za úkol v okolí své obce (městské části) vyhledat lidi s odlišnými životními zkušenostmi, případně i lidi, kteří žili v určité lokalitě v minulosti. Poté se žáci sejdou a napíší si seznam zajímavých osob a skupin (včetně např. skupin sociálních, profesních, věkových atd.), které objevili.

Poté si žáci po skupinkách vyberou vždy jednu osobu či skupinu a mají týden na to, aby zjistili něco více o životě lidí a jejich vlivu v rámci obce či městské části. Popíší vše, co zjistili, mohou s některými lidmi udělat i biografický rozhovor či vyhledat historické materiály, texty, které psali, vyfotit budovy či artefakty, které jsou s nimi spojovány. Pedagog je při této činnosti průvodcem, který žáky při tomto hledání provází a pomáhá jim formulovat zjištění o rozmanitosti regionu. Doplnuje hledání žáků o politické a historické souvislosti věcí, které nacházejí. Výsledky jsou společně prodiskutovány, žáci hledají styčné body s vlastní životní zkušeností, může být vytvořena i závěrečná prezentace či koláž.

2. stupeň

Průřezové téma: Multikulturní výchova

Vzdělávací oblast: Člověk a společnost

Téma: Libovolná historická období, naše obec, region, kraj, vztahy mezi lidmi

Vybrané výstupy zamýšlené pro zvolenou aktivitu:

Vzdělávací oblast (RVP): objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám, posoudí a na příkladech doloží přínos spolupráce lidí při řešení konkrétních úkolů a dosahování některých cílů v rodině, ve škole, v obci

Multikulturní výchova (tento materiál):

- Žák je schopen popsat utváření a změny kultury u jednotlivce (vliv rodiny, školy, kroužku, státu, atd.) a vysvětlit je na příkladech z vlastního života.
- Žák je schopen vysvětlit, že charakteristice, která je připisovaná nějaké skupině (i náboženství, genderu, věku, sociální skupině), její členové nemusejí odpovídat. Umí vysvětlit slovo předsudek...
- Žák je schopen na konkrétních příkladech vysvětlit základní principy nerovnosti ve společnosti (moc, sociální vyloučení, diskriminace) a nespojuje tuto nerovnost stereotypně s „kulturními charakteristikami“ jedinců.
- Žák umí vyjednávat a identifikovat případné nedorozumění. Žák je schopen vyjmenovat a popsat příklady, které mají charakter xenofobie, rasismu, vyloučení, ochrany a vyrovnávacích opatření, integrace a rovnocenného soužití.

Specifické požadované výstupy z dané aktivity:

Žáci si uvědomí, že nerovnost, nedorozumění a kulturní rozdíly provázejí člověka odnepaměti, dokáží pojmenovat jejich vliv na průběh či řešení určité situace. Získají vztah k regionu a k historickým pramenům.

Průběh:

Učitel připraví pro žáky úryvky z místní (krajské) kroniky či jiného historického pramene, kde jsou poznámky o řešení nějakého nedorozumění či sporu, který se týká dvou osob z různých prostředí či skupin (vesnické, město, šlechta, různé

profese, skupiny rozeznávané jako etnicky odlišné, politické strany apod.). S žáky tyto úryvky přečte. Nezmiňuje období, ze kterého úryvek pochází. Poté zadá, aby žáci vyhledali v současnosti příklad nějakého podobné diskuse.

Poté se s žáky baví o tom, v čem jsou si spory podobné, jak se zde projevují kulturní rozdíly na úrovni symbolů, norem a hodnot a předporozumění a jaké problémy při řešení situací a sporů nastávají. Porovnává mocenské postavení a vyjednávací možnosti obou stran a jejich možnost prosadit svoje vidění skutečnosti. Poté s žáky zakreslí časovou historickou osu a ukáže žákům na ose, ze které doby je úryvek, který četli na počátku. Baví se s žáky o podobnostech a odlišnostech řešení obdobné situace či sporu v minulosti a v současnosti.

Gymnázium

Průřezové téma: Multikulturní výchova

Vzdělávací oblast: Geografie, sociální prostředí

Téma: Sídla a osídlení

Vybrané výstupy zamýšlené pro zvolenou aktivitu:

Vzdělávací oblast (RVP): identifikuje obecné základní geografické znaky a funkce sídel a aktuální tendence ve vývoji osídlení.

Multikulturní výchova (tento materiál):

- Žák je schopen reflektovat změny vlastní kultury.
- Žák dokáže popsat kulturních rozdíly v konkrétních situacích.
- Žák dokáže na konkrétních příkladech ze života popsat, v čem se může lišit život ve třech odlišných prostředích (např. vesnice v různých regionech, chudší a bohatší čtvrť). Nespojuje si však místo, kde jedinec žije s nějakými stereotypními „povahovými rysy“ obyvatel těchto míst, naopak je schopen vysvětlit, jak takové bohatší či chudší místo může vzniknout skrze politiku regionu, státu či města. Žák je schopen dohledávat informace, které souvisejí s diverzitou v Evropě.

Specifické požadované výstupy z dané aktivity: Podrobné poznání osídlení a fungování lokality.

Průběh:

Žáci s učitelem vyberou určité vhodné území své obce s velkou různorodostí osídlení. Žáci mají za úkol vyhledat na území obce obyvatele těchto různých částí obce a hovořit s nimi o tom, jak vnímají život v této lokalitě – co se jim v daném prostředí líbí a nelíbí, jaké sociální vazby v něm fungují, jak vypadá jejich každodenní život v lokalitě (kam chodí a nechodí, kde jsou v lokalitě služby, které naopak chybějí), co by se mělo změnit a kdo by tyto změny měl prosazovat. Nakonec žáci srovnávají odpovědi různých respondentů v daných lokalitách, diskutují podobnosti a odlišnosti mezi jednotlivými lokalitami i v rámci jedné lokality, mezi muži a ženami, staršími a mladšími, mezi rodinami s dětmi a bezdětnými, různými sociálními skupinami, chudšími a bohatšími, aktivnějšími a pasívnějšími respondenty, apod.

Žáci se snaží naformulovat, jaké podobnosti v životních zkušenostech lidí objevili a kde se tyto zkušenosti výrazněji liší a v čem je pravděpodobně původ těchto rozdílů. Mohou zjištění vizualizovat na grafech a procentuálních koláčích.

Mohou porovnávat míru ochoty podílet se na změnách v lokalitě (kteří lidé jsou občansky aktivnější a s čím to souvisí?) a to, jak by si kteří respondenti představovali „ideální“ lokalitu (kdo by v této lokalitě měl bydlet? Jak by měla vypadat? Jsou z představy budoucnosti této lokality vyloučeni někteří lidé, kteří v ní dnes bydlí?, např. lidé chudí?). Která z těchto představ je mě nebo mým spolužákům bližší a která vzdálenější? Proč?

Při diskusích učitelé i studenti hlídají, aby nedocházelo k paušalizacím typu „ženám chybí dětská hřiště“ nebo „je tu hrozná diskriminace“, ale aby se studenti vyjadřovali přesněji na základě zpracování svých dat – „více než polovině všech žen, se kterými jsme mluvili, chybí v lokalitě hřiště a ukázalo se, že to vnímá jako důležité i třetina mužů od rodin“, „Každý cizinec, se kterým jsme mluvili, měl negativní zkušenost

s návštěvou úřadu xy, která spočívala v tom, že ...“. Závěrečná zjištění pak mohou konfrontovat s plány rozvoje města či obce na místní radnici nebo obecním výboru a zjistit, kterým lidem plány radnice prospějí více a kterým méně nebo vůbec. Mohou se pak pokusit odhadnout, proč plány zní právě takto (poměr žen a mužů na radnici, představa „slušného občana“, programy politických stran, definice zasloužené či nezasloužené chudoby, kterou propaguje radnice, aby se mohla zbavit těch lidí, kteří si za svoji situaci „mohou sami“, vliv firem, možnost vyslechnutí názorů mladých lidí, cizinců ...).

Část III. – závěry a doporučení

Tento text vznikl jako pokus zahájit debatu o budoucnosti MKV v České republice. Jeho snahou bylo otevřít celý koncept MKV z její interpretace postavené výhradně na kulturně-standardním přístupu a ukázat její možnosti v otevření této disciplíny přístupu transkulturnímu. Toho jsme se pokusili dosáhnout zvolením jakýchsi meta-témat, která vnímáme jako základní pro interpretaci dílčích témat spojených s aspektem diversity.

V textu jsou patrné různé důrazy různých autorů, proto jsme považovali za správné přiznat autorství jednotlivých kapitol. Tento způsob byl vzhledem k času určenému na zpracování tohoto textu (3 měsíce) jediný možný. Zároveň doufáme, že text přispěje k otevření celé diskuse nad oblastí MKV. Neaspiruje tedy na předkládání odpovědí, ale naopak na formulování dalších otázek a doporučení, která z práce na modelových očekávaných výstupech vyplynula. Některá doporučení, která vyplynula již z práce nad tímto textem, si nyní dovoluujeme formulovat:

Doporučení

- Individualizací přístupu k MKV se stírá rozdíl mezi touto disciplínou a dalšími průřezovými tématy, a to především Osobnostní a sociální výchovou, Výchovou demokratického občana a Výchovou k myšlení v evropských a globálních souvislostech na úrovni základních škol a Výchovou demokratického občana a Výchovou k myšlení v evropských a globálních souvislostech na úrovni gymnázií. Do budoucna doporučujeme tato tři průřezová témata obsahově sjednotit do jednoho, které by řešilo výchovu ke globálnímu nebo multikulturnímu občanství v jeho širokém pojetí založeném na vnímání společnosti na občanském principu.
- Z pedagogického hlediska pak v souladu s mezinárodním vývojem doporučujeme pracovat v průřezových tématech s kategorií pedagogických cílů a nikoli s kategorií výstupů. Definování obsahu a metod učiva pomocí cílů lépe napomáhá reflektovat dynamický vývoj oblasti společenských věd a umožní tak pružně reagovat na rychlé společenské změny bez ohledu na pomalejší tempo zařazování těchto změn do výchovně-vzdělávacího procesu.
- Debata nad dokumentem Modelové očekávané výstupy pro multikulturní výchovu ukázala nutnost zahájení seriózní interdisciplinární akademické debaty nad budoucností MKV v České republice. Tato debata by měla být opřena o podrobnou znalost vývoje této disciplíny v západní Evropě a USA a měla by zajistit kontextualizaci pro českou realitu. Tato debata by měla probíhat na úrovni mezinárodní, na úrovni jednotlivých univerzitních pracovišť, představitelů státní správy a pedagogické veřejnosti tak, aby výsledný dokument mohl najít širokou podporu v prostředí škol a stal se tak nástrojem pro práci s diverzitou založenou na občanském principu na základních školách a gymnáziích v České republice.
- Na úrovni struktury by se základním předpokladem pro úspěšnou práci s diverzitou ve školách měly stát změny tak, jak byly formulované v doporučeních analýzy zadané MŠMT a zpracované Člověkem v tísní o. p. s. (2009).

Závěrečná poznámka aneb epilog editora

Na samý závěr považuji za podstatné přiznat, že psaní tohoto textu doprovázela od samého začátku zásadní dilemata. Vzhledem k tomu, že část autorského týmu v minulosti otevřeně kritizovala stávající nastavení MKV v České republice (Morvayová, 2008; Moree, 2008), bylo nutné pokusit se najít možnosti, jak otevřít debatu o výstupech vycházejících z těchto kritizovaných dokumentů. Toto východisko jsme se pokusili najít právě doporučením transkulturního způsobu práce se stávajícími dokumenty a následnými doporučeními, která by dle našeho názoru měla otevřít budoucí debatu o MKV v České republice.

Debata v autorském týmu nebyla snadná a ukázala nutnost další odborné diskuse na dané téma. Právě proto, že jsme si vědomi těchto aspektů, rozdělili jsme v průběhu práce autorský tým na skupinu, která texty vytvářela, a skupinu, která jednotlivé verze textu konzultovala. Pro demonstraci diskuse uvnitř týmu přikládáme dva komentáře od konzultantů textu P. Morvayové (příloha 5) a H. Rýdlové (příloha 6).

V poslední fázi textu jsme požádali o konzultace další odborníky, kteří přispěli svými radami a doporučeními (H. Synková, E. Janebová). Tímto bych jim za jejich podněty ráda poděkovala. Právě v těchto posledních fázích přípravy textu se ukázala nutnost v debatě pokračovat. Proto bych byla ráda, aby tento text byl vnímán skutečně jako pozvání k této širší diskusi do budoucna a nikoli jako odpověď na stávající problémy.

Za autorský tým: Dana Moree

Literatura

American Psychological Association. Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologist. *American Psychologist*, 2003, č. 58, s. 377 – 402.

BAAE, V. (2002). *Národy na prahu 21. století. Emancipace nebo neonacionalismus*. Ostrava : Tylia.

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

BAUMAN, Z. *Identity*. Cambridge : Polity Press, 2004.

BECKER, H. *De toekomst van de Verlorene Generatie*. Amsterdam : J. M. Meulenhoff BV, 1997.

BRISLIN, R. *Cross-cultural encounters: Face to face interaction*. New York : Pergamon Press, 1981.

Český statistický úřad. *Zjišťování národnosti ve sčítání lidu, domů a bytů v období 1921 – 2001* at

[http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002D382C/\\$File/Kapitola1.pdf](http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002D382C/$File/Kapitola1.pdf)

(12. 9. 2009).

Člověk v tísní, o. p. s. (2001 – 20002). *Interkulturní vzdělávání* (CD příručka nejen pro středoškolské pedagogy). Člověk v tísní, Varianty.

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

FLECHSIG, KARL-HEINZ. *Transkulturelles Lernen*. Internet Arbeitspapier. Gottingen : Institut fur interkulturelle Didaktik, 2000 at <http://www.gwdg.de/~kflechs//iikdiaps2-00.htm> (6. 5. 2008).

GORDON, P. S. Not a Mormon; Confessions of a dangerous nomo. *Cultural Studies*, 2005, č. 19, s. 423 – 429.

HAJSKÁ, M., BOŘKOVCOVÁ, M., MOREE, D. & MORVAYOVÁ, P. Situační analýza zaměřená na zmapování stávající nabídky na trhu institucionální podpory a realizace programů multikulturní výchovy v ČR ve vztahu k různým cílovým skupinám. Praha: Člověk v tísní, Varianty. 2008. <http://www.varianty.cz/download/doc/books/35.pdf>

- HALLI, E., T. *Beyond Culture*. New York, 1976.
- HAMMER, M., R., BENNETT, M., J., & WISEMAN, R. Measuring Intercultural Sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 2003, č. 27, s. 421 – 443.
- HERNANDEZ, H. *Multicultural Education, a Teachers Guide to Content and Process*. Ohio : Merrill Publishing Company A Bell & Howell Information Copany Columbus, 1989.
- HOFSTEDE, G. *Allemaal Andersdenkenden: omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam/Antwerpen : Contact, 1991.
- HOWARD, J. A. Social Psychology of Identities. *Annual Review of Sociology*, 2000, č. 26, s. 367 – 393).
- CHVÁTALOVÁ, H. *Jak se žije dětem s postižením. Problematika pěti typů zdravotního postižení*. Praha : Portál, 2001.
- JANATA, J. *Agrese tolerance a intolerance*. Praha : Grada, 1999.
- JANATA, J. *Kapitoly z multikulturní tolerance*. Praha : I. – IV. EIS UK SVLP, 2002.
- KLEIN, Z. *Atlas sémantických gest*. Praha : HZ, 1998.
- KOCOUREK, J. Interkulturní rozdíly v komunikaci vietnamských dětí a rodičů. In: *Výchova k demokratickému občanství a vzájemné toleranci v multikulturní společnosti*. Olomouc : UP, 2005.
- KOCOUREK, J. O čem je multikulturní výchova? Předmět zkoumání a cíle. In: *Výchova k toleranci a proti rasismu*: ed. ŠIŠKOVÁ, T. Praha : Portál, 2008.
- KOCOUREK, J. & PECHOVÁ, E. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Praha : H & H, 2006.
- KOCOUREK, J. *Vybrané faktory vysvětlující současné česko-romské vztahy v ČR – teoretický rámec*. Praha : AMČR. 2005..
- KOCOURKOVÁ, J. *Jiný kraj, jiný mrav*. Praha : Olympia, 2003.
- KROEBER, A., L. & KLUCKHOHN, C. *Culture: a critical review of concepts and definitions*. New York : Vintage, 1952.
- LEEMAN, Y. & LEDOUX, G. Intercultural Education in Dutch Schools. *Ontario Institute for Studies in education of the University of Toronto. Curriculum Inquiry*, 2003. roč. 33, č. 4.
- MEAD G., H. *Mind, Self, and Society*. University of Chicago Press, 1934.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc : UP, 1999.
- MICHALÍK, J. (2004). Migrace a integrace. *Salve – Revue pro teologii a duchovní život*, 2004, roč. 1, č. 4.

MOREE, D. & BITTL, K. H. *Dobrodružství s kulturou; transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží*. Plzeň : Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem, 2007.

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

MOREE, D. & Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*. Praha : Člověk v tísni, o. p. s., 2008. ISBN 978–80–86961–61–3.

MOREE, D. *Czechkid; metodické náměty pro pedagogy*. Praha : British Council, 2007. ISBN 978–80–239–8918–2.

MORVAYOVÁ, P. *Multikulturní výchova jako (filozofický) problém – Problém skupinových vzdělávacích konceptů v tzv. multikulturní realitě*. Dizertační práce. PedF, Univerzita Karlova, 2008.

MORVAYOVÁ, P. *Člověk jako psycho-socio-kulturní osobnost*. CIV PFUJEP. Interní studijní opory pro kurzy, 2009.

MŠMT – SVOBODA, Z. et al.. *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: 2009.

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

PHILLIPS, A. *Multiculturalism without Culture*. Princeton, NJ : Princeton University Press, 2007.

PIKE, S., SELBY, D. *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*. Praha : Portál, 1999.

PIKE, S., SELBY, D. *Cvičení a hry pro globální výchovu 2*. Praha : Portál, 2000.

POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P. & ZOUNEK, J. *Kultura školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2005.

POSPÍŠIL, L. *Etnologie práva (teze ke studiu práva z mezinárodní perspektivy)*. Praha : Set Out, 1997.

SEKYT, V. *Dospívající Romové a rizikové chování*. In: *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence*. Praha : Free teens Press, 2001.

SOKOL, J. *Malá filozofie člověka*. Praha : Karolinum, 1994.

ŠIŠKOVÁ, T. (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu (sborník)*. Praha : Portál, 2008.

TROMPENAARS, F. & HAMPDEN-TURNER, C. *Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in business*. London : Nicholas Brealey Publishing, 1989.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro*

základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2005.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha : VÚP, 2007.

TAPPAN, B., M. & PACKER, M., J. *Narrative and Storytelling: Implications for Understanding Moral Development*. San Francisco : Jossey-Bass INC., Publisher, 1991.

THOMAS, W., I. & THOMAS, D. *The Child in America*. Alfred Knopf, 1929, s. 572.

Beletrie:

ANTALOVÁ, I. *Chaos totalos, správa z geta*. Praha : G plus G, 2002.

JERGL, I. *Naděje chodí po špičkách*. Praha : Okamžik, 2005.

FRANČEOVÁ, E. *Deník mého syna (Nebyl jsem vyřazen ze života)*. Praha : Tauris, 2002.

GRAY, J. *Muži jsou z Marsu, ženy z Venuše*. Praha : Práh, 2002.

HAFFNER S. *Příběh jednoho Němce; vzpomínky na léta 1914 – 1933*. Prostor, 2002.

KALABISOVÁ, J. *S kloboukem na nepřítele*. Praha : Okamžik, 2005.

KLÍMA, I. *Moje šílené století*. Praha : Academia, 2009.

MICHÁLEK, M., FRANCOVÁ, P. & JAKEŠ, J. *Nevídáno*. Praha : Okamžik, 2002.

ŠÍDLO, J. *Naši Francouzi*. Praha : Respekt, 2009, č. 37, strana 27.

Internet

www.czechkid.cz

www.zmizeli-sousedede.cz

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Příloha 1:

Obrázek Ivana Klímy



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Příloha 2

Ivan Klíma, Moje šílené století, 18 – 21.

KAPITOLA PRVNÍ

že to je zlé, protože plocha označená jako Sovětský svaz byla tak obrovitá, že kdyby se překlápěla, schorala by se pod ní celá zbylá Evropa, a to ještě na mapě, jak tatínek zdůrazňoval, byl z toho Sovětského svazu jenom kousíček.

Zpočátku jsem v novém domově našel dost kamarádů a kamarádek, nejraději jsme hráli kopanou, v níž jsem poměrně vynikal, a potom na pikolu, protože okolí domu bylo členité; na rohu ulice otevřeli hospodu a u ní maličkou zahrádku se stolkou a židlemi, pokud jsme do ní stačili doběhnout, ský-tala dobré úkryty.

Pak mi protektorátní úřady zakázaly chodit do školy, do kina i do parku a o málo později mi nařídily nosit hvězdu, za níž jsem se styděl, poněvadž jsem pochopil, že označuje moji vytriedenost. Jenže to už Německo napadlo Sovětský svaz, tatínek se v první chvíli zaradoval, že tohle je Hitlerův konec, každý, kdo napadl Rusy, i velký Napoleon, tam hanebně skončil, a to tenkrát ještě Rusové neměli to nové, nejpoprokovější zřízení, kde si lid opravdově vládl.

Jenže všechno se vyvíjelo jinak a na té velké mapě z obrovské plochy Sovětského svazu denně po kusech ubývalo, tatínek tvrdil, že to ani nemůže být pravda, Němci prostě lžou.

Lhali skoro ve všem, ale v těch zprávách z hlavního stanu zase ne tak příliš. A všude kreslili velké „V“, což mělo značit vítězství, a přitom si ještě našli dost času, aby vymýšleli stále nové zákazy, které nám měly znepřjemňovat život až k nesnesení: už jsem nesměl večer na ulici, nesměl jsem ani jet vlakem, nakupovat maminka mohla pouze v určených hodinách, babičku vystěhovali do bytčku na předměstí, protože střed města se nesměl špinit židovskou přítomností. Jen tatínek pořád chodil do zaměstnání, to proto, vysvětlila mi maminka, že je po celém světě uznávaný odborník.

– 19 –

MOJE ŠÍLENÉ STOLETÍ

Hned příštího dne ráno se u nás objevili úplně cizí chlapi, mluvili německy – přenesli jsme se po našem krásném bytě, nahlédli do skříně, pod postele, na terasu, do postýlky, kde se rozplakal můj malý bráška, pak cosi ještě zahulákali a odešli. Chtěl jsem vědět, co to bylo za lidi, jak to, že mohli chodit po našem bytě, jako by byl jejich; maminka zase řekla jedno ze slov, které jsem slyšel první: *gestapo*, a vysvětlila, že hledali strýce Otta a Viktora. Maminka byla hodně bledá, vytáhla svého bratra z postýlky a snažila se ho ukonejšit, ale jak byla rozčilená, bratr plakal stále víc.

U večere řekl tatínek mamince: musíme odtud! Jenže do Anglie jsme nejeli, protože my jsme sice víza dostali, ale tatínek žádal vízum i pro babičku, a to nepřicházelo, zato pan Kovář, jemuž patřila vila, v níž jsme bydleli, nám dal výpověď, nechť v domě trpět židy, teď když se to neslušelo. Ale o tomhle důvodu mi samozřejmě nikdo neřekl a já pořád ještě neměl tušení, že se údajně liším od ostatních lidí tak, že mě kvůli tomu dokonce chtějí zabít.

Přestěhovali jsme se do právě dostavěného domu ve Vršovicích, zase jen do dvou pokojů, a hned nato začala válka.

Už si nedokážu vybavit, jak byl byt zařízen, pouze nejasně zahlédám zelený otmán, knihovnu, na které stojí azurově modrá mísa, a velkou mapu Evropy a severního pobřeží Afriky na zdi obývacího pokoje; na mapě tatínek sledoval, jak postupuje válka.

Ta se vyvíjela zle, německá vojska až neuvěřitelně rychle zabírala všechny ty barevné cancoury, co představovaly jednotlivé státy, které jsem se naučil bezvadně rozeznávat: Holandsko, Belgie, Francie, Dánsko, Norsko, Jugoslávie, a ještě ke všemu se ničemy pacholek Hitler dohodl s jakýmsi Stalinem, který vládl Sovětskému svazu, že jejich říše se teď budou přátelit. Tatínka tahle zpráva zaskočila, také já chápal,

– 18 –

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

KAPITOLA PRVNÍ

ne dva měsíce po Hermannových dostal povolání do transportu tatínek, ale nejel do Polska, jen do Terezína. Byl to první transport do města vzdáleného jen kousek od Prahy, před mnoha lety ho postavili jako pevnost, která měla naši zem chránit proti Němcům, ale nikdy, jak říkal tatínek, se o to ani nepokusila. Tatínek si také musel svůj kufr popsat, a když odjížděl, maminka nepřetržitě naříkala, že neví, co si počneme, jak a z čeho budeme žít a jestli se vůbec někdy sejdem. Tatínek ji utěšoval a tvrdil, že Sověti sice teď ustupují, ale to jen lákají Němce do hlubin své obrovské země, tak jako tam kdysi vlákali Napoleona, že teď už přichází strašlivá ruská zima a ta Němce zničí. V tom se nemýlil, jen to trvalo déle, než si představoval.

Několik dní nato povolali do transportu také nás. Ten den vstoupila Amerika do války s Japonskem a šílenný vůdce Hitler jí ihned vypověděl válku. Sousedé, kteří nám pomáhali narychlo balit, tvrdili, že teď už si Hitler nad sebou podepsal ortel, a v tom se nemýlili.

V Terezíně nás ubytovali v kasárnách, která se jmenovala Dražďanská. Do nevelké místnosti, říkalo se jí *ubikace*, umístili pětáct lidí, kromě bratra a mne samé ženy.

3.

To, že nás mělo bydlet tolik v jedné místnosti a všichni museli spát na zemi (matrace jsme si směli vzít z domova, ale bylo tu tak málo místa, že se daly položit jen na délku), většinu žen skličovalo. Pamatuju se, že první večer se ozýval vlykot, po místnosti neustále někdo chodil, ženám se ne-dařilo usnout. Já naopak, i když jsem usínal nerad, noc na zemi prospal klidně a docela dobře. Druhý den ráno nám oznámili, kde se vydává snídaně, a já tedy odešel s esšálkem v očekávání, čeho se mi dostane. Nebylo to nic dobrého: jen

- 21 -

MOJE ŠÍLENÉ STOLETÍ

Žili jsme teď úplně osamocně. Tatínkova krásná sestra Ilonka se stáhla na poslední chvíli vystěhovat do Kanady. Nejstarší maminiinu sestru Elišku jsme nesměli ani navštívit, ani se o ní zmínit, rozhodla se totiž, že svůj původ zatají a žkusí válku přežít jako *árijska*. Tatínek myslel, že se jí to těžko podaří, ale v tom se opět jednou zmylil. Nejmladší maminiina sestra uprchla do Sovětského svazu a její komunističtí bratři se nějakou dobu skrývali, pak také uprchli. Když je poslali nazpátek, aby tu ilegálně pracovali, Němci je brzy vypátrali, zatklí a zanedlouho popravili. Zato se k nám přistěhovala maminiina další sestra Irena, která se rozvedla, ale jen naoko, protože její manžel, který nebyl Žid, vlastnil obchod a malou výrobní ličidel, a kdyby se nerozvedl, obchod by mu sebrali. Netušili, protože něco podobného tušil jen málokdo, že za ten obchod s ličidly nabídl tetin život.

V našem domě bydlely ještě dvě rodiny, co musely také nosit hvězdu – jedna rodina v přízemí a druhá v nejvyšším patře.

V září roku jedenačtyřicátého těm z přízemí, Hermannovi se jmenovali, přikázali, že musejí odjet do Polska – prý do Lodže. Říkalo se tomu transport.

To si pamatuju, jak odcházeli, měli dvě dcery jen o málo starší, než jsem byl já, a obě děvčata vlekla obrovité kufry, na něž každá musela napsat své jméno a číslo, které označovalo jejich transport. Lidé z našeho domu vykukovali ze dveří a ti statečnější se s Hermannovými loučili a ujišťovali je, že válka brzy skončí a oni se zase vrátí. Ale v tom se mýlili všichni.

Rodiče spěšně sháněli kufry i esšálky a v lékárně, kterou nedávno otevřeli v sousedním domě, nakoupili do zásoby léky, také hroznový cukr. Jiné zásoby dělat nemohli, všechno bylo na lístky a my měli lístky zvláštní, na ně se dostala sotva polovina toho, co si mohli koupit ti bez hvězdy. Ani

- 20 -

Příloha 3

Jindřich Šídlo, Naši Francouzi.

DIAGNÓZA

Naši Francouzi

Oskara Eroše, jeho ženu a dvě malé dcery jsem viděl jedinkrát v životě: před téměř dvanácti lety ve francouzském Calais. Tenkrát, v listopadu 1997, trávili už třetí týden na pár čtverečních metrech před záchodky terminálu trajektů směr Dover. A zatímco já jsem po dvou dnech nasedl zpátky do klimatizovaného autobusu směr Praha, abych o nich napsal reportáž do Respektu, mladá rodina ze severočeských Novosedlic vůbec netušila, co se nimi v nejbližších letech stane: do Británie, kam měli namířeno, je tamní úřady pustit nechtěly (pro mladší ročníky, ano, to byly časy, kdy se po Evropě ještě jezdilo s pasem) – a zpátky do Česka nechtěli za žádnou cenu zase oni.

Párkrát jsme si ještě zatelefonovali: když se najednou objevili v utečeneckém lágru v Saint Etienne s naivní touhou získat ve Francii politický azyl. A pak taky v létě 1999, když přišla zpráva, že to proti všem předpokladům dokázali. Teď bych jim měl asi zavolat ještě jednou. Z Erošových se před pár týdny stali francouzští občané.

Erošovi, jak už asi většina čtenářů pochopila, jsou Romové. Reportáž o jejich životě v posledních 10 letech vysílala v neděli v pořadu 168 hodin Česká televize – a těm, kteří to prosvihli, bych vřele doporučil, aby si tu reportáž našli na webu.

Protože je to fakt optimistický příběh. Trochu dojemný, skoro kýčovitý, jenže úplně reálný. Erošovi žijí už zase v Calais, jenže ve vlastním domě, děti chodí na gymnázium a chystají se na univerzitu, ve Francii se jim narodila třetí dcera, sní o tom, že si jednou otevrou vlastní „českou“ restauraci... A vypadají úplně normálně šťastně.

Což jim samozřejmě moc přeju. V jedné chvíli jsem ale přece jen začal kroutit hlavou. To když Oskar Eroš vyzýval Romy, kteří chtějí opravdu něco dokázat, aby to po jejich vzoru zkusili ve světě. Tak to prrr! Nejdřív jsem to šel zakázat do vedlejší kanceláře Richardu Samkovi a pak začal přemýšlet, jak to fiktivně ostatním, že bych do jejich hospod chodil radši tady. Musím přiznat, že mě toho moc nenapadlo. Protože Erošovi ušli za těch dvanáct let od záchodků fakt pozoruhodnou cestu a už nás vůbec nepotřebují. Když si vzpomenu na to naše jediné setkání, musím uznat, že je to slušná lekce.

JINDŘICH ŠÍDLO
Autor pracuje v ČT.



Příloha 4

Sebastian Haffner, Příběh jednoho Němce, 137 – 138.

vevalily hnědé uniformy, jeden, zřejmě velitel, zařval řízným rozkazovacím tónem: „Neárijci okamžitě opustí lokál!“ Bylo nápadné, že zároveň s vybraným výrazem „neárijci“ použil málo vybraný výraz „lokál“. A někdo, zřejmě tentýž člověk jako předtím, odpověděl: „Už jsou pryč.“ Soudní stráž zaujala postoj, jako by už měla sálatovat. Srdce mi bušilo. Co může člověk udělat, jak si má zachovat tvář? Ignorovat, nenechat se rušit! Sklonil jsem se nad spis. Mechanicky jsem četl několik vět: „Nesprávné, ale rovněž neopodstatněné je tvrzení obžalovaného...“ Nevšímat si jich!

V tu chvíli ke mně přistoupila hnědá uniforma a rozkročila se nade mnou. „Jste árijec?“ Dřív než jsem si stačil uvědomit, co dělám, jsem řekl: „Ano.“ Zkoumavě se mi podíval na nos – a ustoupil. Ale mně se nahrnula krev do tváře. Došlo mi, bohužel pozdě, že jsem se blamoval, že jsem utrpěl porážku. Řekl jsem „ano“! Árijec jsem si ce byl. Nelhal jsem. Jen jsem se dopustil něčeho mnohem horšího. Jak ponižující je odpovědět někomu, kdo není oprávněn se ptát, že jsem árijec – což pro mě osobně není vůbec důležité. Jaká hanba, že jsem si svou odpověď vykoupil to, že mě tady za stochem spisu nechali na pokoji! Takhle se nechat doběhnout! Selhat hned v první zkoušce! Nejradši bych si vrazil pár facek.

Když jsem vyšel z budovy, soud tu stál stejně šedivý, chladný a netečný jako vždy, se vznešeným odstupem od ulice, za stromy parku. V žádném případě nebylo vidět, že se jako instituce právě zhroutil. Pravděpodobně ani na mně nebylo vidět, že jsem právě utrpěl strašnou mravní újmu, ponižení, které lze těžko napravit. Dobře oblečený mladý muž jde klidně po Potsdamer StraÙe. Ani na ulicích nebylo vidět nic zvláštního. *Business as usual*. A ve vzduchu je stále cítit, že se blíží cosi neznámého...

malu a nesmyslně přecházeli sem a tam. Jeden očividně židovský právník mlčky zavřel knihy, pečlivě je vrátil do regálů, spisy uložil do aktovky a vyšel z knihovny. Krátce nato se ve dveřích objevil člověk, asi nějaký velitel stráže, a nahlas, ale rozvášněným tónem řekl: „V budově je SA. Židovští pánové udělají lépe, když pro dnešek odejdou.“ Zároveň bylo z chodby slyšet, jako ilustrace jeho slov, volání: „Židi ven!“ A v místnosti někdo odpověděl: „Už jsou pryč.“ a já zase zaslechl, jak se ti dva tři, co se předtím smáli, spokojeně uchechtli. Nyní jsem na ně viděl. Byli to referendáři jako já.

Najednou mi to všechno zarážejícím způsobem připomnělo rozpuštěný masopustní ples před čtyřmi týdny. I tady se vyklízel prostor. Mnozí sebrali desky s papíry a odcházeli. „Smíte jít domů,“ vytanulo mi v mysli. Smě-li ještě? Dnes už to nebylo tak samozřejmé. Jiní si nechali věci rozložené na stole a šli se podívat po budově, co se děje. Strážníci dávali celým svým postojem najevo víc než kdy jindy, že vlastně neexistují. Jeden dva z těch, co už stali, si zapálili cigaretu – tady, v knihovně Komorního soudu! A strážníci mlčeli. I to byla revoluce.

Očití svědkové později líčili, co se v budově soudu odehrálo. Nic hrozného to prý nebylo, ani trochu ne. Všechno proběhlo naprosto hladce. Většina soudních jednání byla zrušena. Soudci si svlékli taláry a v tichosti a jakoby nic opouštěli budovu po schodišti lemovaném hlídkami SA. Jen v kanceláři obhájců to bylo trochu divoké. Jeden židovský advokát „dělal skopičiny“ a dostal přes hubu. Později jsem se doslechl, kdo to byl. Ten muž byl za války nejen pětkrát zraněn a přišel o oko, ale tehdy ho také povýšili na kapitána. Teď ke své škodě zřejmě instinktivně zareagoval jako důstojník gestem, jakým se vzbouřenci přivádějí k rozumu.

Vetřelci se objevili i u nás. Rozrazili dveře a dovnitř se

Příloha 5

Kurikulární reforma a tzv. multikulturní výchova

Diskuse cílů a antinomií

Petra Morvayová

Koncept průřezového tématu tzv. multikulturní výchovy (dále jen MKV) v RVP, na něž mají navazovat Modelové očekávané výstupy (MOV), je aktuálně jediným konceptem MKV, který nepodléhá libovůli realizátora a jeho záměrům, ale je naopak součástí závazné linie kurikulární reformy (realizované prostřednictvím RVP). Jedním z jejích komplexních cílů je změna formy a obsahu vzdělávání tak, aby byla v souladu s požadavky a nároky současné společnosti. V tomto kontextu – tedy v linii RVP – MKV – MOV nastávají zásadní rozpory. Multikulturní výchova, respektující reformu by měla být ze své podstaty oblastí, která by měla být v souladu s celkovým prostředím, do kterého je zasazena. Autorský a expertní tým, podílející se na tvorbě textu Modelové očekávané výstupy, respektujíc aktuální stav společnosti i širší smysl reformy se rozhodl představit takovou formu MKV, která bude vycházet z individualizovaného pohledu na jednotlivce, tedy tzv. transkulturního přístupu. Transkulturní pojetí MKV (která ale nutně musí opustit původní koncept obsažený v RVP) není možné realizovat bez pro-inkluzivního programového nastavení škol, které je pro principiální zvládání diverzity ve školách i společnosti nezbytné. MOV však požadovaným formátem sledují pouze linii přímé pedagogické praxe bez naprosto klíčového širšího kontextu. Následující text se pokouší zpřístupnit právě ony zásadní aspekty, které v MOV(ale i samotném RVP) chybí a které obecně nejsou a nebyly při přípravě reformy příliš diskutovány. Aby MKV mohla být propojena s celým procesem reformy vzdělávacího systému a reagovat na společenské výzvy, je nezbytné podrobit stávající nastavení konceptu MKV v kontextu RVP důkladné analýze významů, které s sebou nese a nepomíjet taktéž zásadní faktor, který kvalitu implementace MKV determinuje, totiž její korelaci s kompetencemi pedagogů a podpůrným systémem.

Tyto „opomenuté“ aspekty byly v rámci vnitřního připomínkového řízení k souboru Modelové očekávané výstupy pro multikulturní výchovu diskutovány a následující text je jejich rámcovým shrnutím.

Východiska diskuse antinomií

Jedním ze základních trendů reformního procesu je snaha zajišťovat rovnoprávný přístup k základnímu vzdělávání pro všechny žáky s povinností školní docházky a přihlížet k jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, tedy prosazovat mechanismy inkluzivního vzdělávání a poskytovat co nejširšímu spektru dětí (nejen se speciálními vzdělávacími potřebami) vzdělání v rámci hlavního výchovně vzdělávacího proudu.

V souladu s reformou je také v *rámcových vzdělávacích dokumentech* kladen důraz na přesun pozornosti směrem k osobnostnímu přístupu k potřebám konkrétních žáků – jejich individuálním potřebám a možnostem, důraz je kladen na využívání konstruktivistických přístupů k rozvoji dětských potenciálů a tedy i na aktivizující a motivační učební metody a také je vyžadována implementace témat, která reflektují současné společenské změny, např. vzrůstající (sociokulturní) diverzitu uvnitř lokální společnosti atd..

V neposlední řadě je kladen požadavek na programovou **otevřenost škol vůči přirozené diverzitě, respektování občanského principu**, a v souladu s tím i **propojení prostředí škol a primárního zázemí žáků**, tedy zejména schopností spolupráce s rodiči, **schopnost pracovat s heterogenními kolektivy tříd**.

Průřezová témata definovaná v *rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání* jako tzv. multikulturní výchova, osobnostní a sociální výchova a výchova demokratického občana nemohou jít proti smyslu reformy jako celku, ale měla by být naopak významným prostředkem pro naplňování jejích cílů. Pokud má mít MKV v RVP své místo ve formě průřezového tématu, pak je nutno chápat jako součást širšího smyslu celé kurikulární reformy.

V tomto smyslu je ale aktuální koncept MKV v RVP v mnoha ohledech kontraproduktivní cílům reformy.

REFLEXE AKTUÁLNÍCH SPOLEČENSKÝCH PROMĚN V KONCEPTU PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.⁵

Společenská výchova, která souvisí s proklamací ideje rovnosti lidských bytostí a občanského principu a která má vést k naplňování proklamovaných normativně-etických ideálů rovnosti je v rámci kurikulární reformy vzdělávacího systému v ČR, koncipována zejména jako průřezové téma Multikulturní výchova (dále jen MKV) v Rámcových vzdělávacích programech. Koncept MKV v RVP ale významně zaostává za dynamickými proměnami společnosti i současnými poznatky sociálních věd o těchto proměnách a aktuální sociální „realitě“. Z pozice současného bádání v oblasti společenské diverzity tak koncept obsažený v RVP obsahuje mnohá dilemata. Z konceptu neadekvátního aktuální společenské situaci mohou být také dedukovány edukační prostředky, které v mnoha ohledech mohou manipulovat obraz sociální „reality“ i originální (multiplicitní) identity účastníků edukace.

V České republice existuje aktuálně jediný koncept tzv. multikulturní výchovy (dále jen MKV), který nepodléhá libovůli realizátora a jeho záměrům (více např. závěry situační analýzy realizace MKV Hajska, Moree, Morvayová 2008), ale je naopak deskriptivní – významovou dimenzí pro povinně následované normy a praxi v systému školství, tedy v základním nástroji společenské formace. Jde o koncept obsažený v klíčovém dokumentu reformy základního školství – v Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP)⁶.

⁵ Obdobný autorský text pod názvem Koncept tzv. Multikulturní výchovy jako abnormalizace společenské diverzity vyšel In ŠKODA, J., DOULÍK, P. (eds.) Pomáhající profese v reflexi aktuálních společenských proměn. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2009. s. 231. ISBN 978–80–7414–123–2 a část je též součástí příručky Než začneme s multikulturní výchovou (Moree & Varianty, 2009).

⁶ RVP pro SŠ lze považovat za nadstavbu, RVP pro ZV je nutno považovat za bazální vzhledem k povinné školní docházce, která je spjata zejména se základním vzděláváním.

Podle Školského zákona „*rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání*“ (par. 3) a zároveň je v tomtéž zákoně zdůrazněno, že „*RVP musí odpovídat nejnovějším poznatkům vědy z hlediska obsahu*“. Nejen celkový program, ale i konceptuální uchopení jednotlivých témat (tedy i MKV) zakládajících aplikace v praxi, by tedy také mělo odpovídat svým obsahem nejnovějším poznatkům vědy (v tomto případě zejména věd humanitních a sociálních). Skrze deskriptivní významovou dimenzi konceptu MKV v RVP je v prostoru edukace vyjevován určitý „obraz“ sociální reality.

Obraz sociální reality vyjevovaný prostřednictvím aktuálního konceptu MKV v RVP je však odrazem neproblematizovaně převzatého diskursu, vzniklého před více než celou dekádou v době tzv. „vrcholného“ „klasického“ multikulturalismu, zcela zjevně inspirovaný jeho pluralistickým modelem. Tento diskurs doby *vrcholného* multikulturalismu (viz např. klasifikace Vertovec 2008) a tedy i koncept MKV v RVP předpokládá, že existují nějaké objektivní hranice skupin, zejména tzv. etnických či kulturních (či skupin minoritních a majoritních tak jak o nich hovoří RVP). Současné humanitní a společenské vědy však pracují spíše s teorií o *liquidní* či *fluidní* diverzitě, tedy s kvalitativně jiným (relativním, dynamickým a mnohovýrovnostným) obrazem sociální reality. V této perspektivě se namísto multikulturality, jakožto zejména skupinové koexistence či meziskupinové interakci, objevují dynamické vzájemné vztahy proměnných mezi čím dál větším počtem nových (malé skupinky tvořících) druhů mezilidského lišení. Jednotlivé skupinové linie, spojující body společných charakteristik, jsou však aktuálně geograficky rozptýlené, odkazující k různým místům původu, spojené transnacionálně, procházející socioekonomicky rozrůzněné vrstvy atd. (k transnacionalismu více např. SZALÓ 2007, Sociální studia 1/2009).

Takovou kvalitativní změnu a aktuální stav skupinových hranic, nazval Steven Vertovec *superdiverzitou* (viz např. Grygar 2007, více k tématu česky např. Szaló 2008) a tato kvalitativní změna také významně ovlivňuje originální pozice jednotlivců a obsahy souborů jejich sociokulturních zkušeností a vyžaduje v praktických

přístupech a aplikacích – např. právě pedagogických – relevantní přístup (tzv. *multiple-identity approach* nebo *transkulturní přístup*).

Přestože v těchto intencích je ve společenských vědách uvažováno již od 90. let minulého století – a s tím souvisí zásadní relativizace, diskuse a redefinice korelujících termínů a pojmů – reformní kurikulární průřezové téma MKV nevychází v první řadě z faktu, se kterým nutně pracují právě společenské vědy, že každý jedinec nabývá výlučných životních zkušeností a poznání v mnoha sociálních vztazích, situacích a kontextech, které nelze zjednodušeně redukovat a vměstnat do etno-kulturních „škatulek“ (k tématu „vytváření etnokulturních minoritních identit“ více HIRT 2005, 2007 nebo SZALÓ – HAMAR 2005).

Prostřednictvím MKV v RVP je aktuálně k realizaci a aplikaci předkládán jednoduchý, schematický obraz společenského uspořádání, v němž každý jedinec má najít své údajně „přirozené“ místo. MKV v RVP tak zprostředkovává obraz společnosti rozdělené neproblematicky a „přirozeně“ na majoritu a minority, kultury a etnika (případně přímo ve vzájemné fixní vazbě etnický původ = příslušná kultura), který je ale vydáván za objektivní „sociální realitu“. Té jsou dále intuitivně 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 diference, etnický původ, multikulturalita*). Koncept MKV v RVP je nereflektovaně 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 minorit, žáci z majority, kultura jedněch vs. kultura druhých*, čímž omezuje osobnostní přístup k originálním životním situacím, sociokulturním vzorcům a jejich dynamickému míšení.

Rozpor mezi „sociální realitou“ a konceptem (obrazem) se projevuje v omezení potence MKV pragmaticky a elasticky reagovat na aktuální vztahy ve společnosti i mezi žáky navzájem, tedy zároveň omezení potence naplňovat cíle, které si klade. Takto uchopená MKV si totiž s právě s „realitou“ – tedy originální životní praxí, míšením, přesahy, sociální konstrukcí reality - nedovede poradit, a to zejména tam, kde nemá předpřipravená schémata a „uznané“ kategorie, které navíc zaměřuje za skupiny (rozpor mezi skupinou založenou na kritériích podobnosti a skupinami se vzájemnými vztahy).

MKV v RVP je založena na stereotypním kategorizování kulturních typů a druhů mezilidského lišení, zároveň také fixuje a anticipuje exkluzi kategorizací a dichotomií MY a ONI. Zároveň zůstává v procesu edukace zachovává nereflektovanou reprodukci a transmisi „zvyklostí“ a „normalit“ jedné sociokulturní vrstvy společnosti, která může působit skutečné problémy vzhledem k různým zázemím dětí, vytvářet bariéry mezi dětmi a školou, konflikty poznání, se kterými se samy mohou vyrovnat jen s obtížemi (korelace mezi tzv. skrytým kurikulem školy a aplikováním MKV či zacházení s diverzitou ve škole je poměrně vysoká – viz. např. Moree 2008, Svoboda – Morvayová 2008, Analýza MŠMT – Svoboda et al. 2009).

Bariéry mezi dětmi navzájem a dále mezi dětmi a školou (a celkem společností) vytváří již jazyk konceptu MKV v RVP konstrukcí významů, které v sobě nese vzhledem k účastníkům edukace.

Jazyk konceptu MKV

- dělí předem žáky do kategorií, které se vzájemně vylučují (tzv. binární opozice – žáci z majority versus žáci z minorit) bez ohledu na jejich originální identity
- stereotypizuje a fixuje rozličné druhy lišení (jinakosti) mezi žáky v hranicích nějakých vybraných, objektivizovaných skupin (minorit, národností), zahrnujících osoby údajně společného kulturního, etnického či teritoriálního „původu“
- evokuje předpoklad společenské neúspěšnost těch žáků, které zahrnuje pod kategorií „*příslušníci minorit*“: „*v majoritní kultuře budou úspěšní i žáci minorit*“
- 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 konvencí, 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 majícím smysl (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 edukace předem, na základě perspektivního vědění o nich jako o předmětech, vnější etiketizace žáka již na vstupu do edukace: osobnost je (re)prezentována v rámci etno-kulturního schématu, může docházet k závažné etnizaci individuálních problémů a jejich neefektivnímu a zcela chybnému řešení
- omezuje možnosti vývoje identity, ale druhotně i sociální mobility účastníka edukace (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 edukace vnucovány těm, kteří jsou považováni (často přímo na bázi lidové fenotypové evidence – tj. zejména ve spojitosti s barvou pleti či rysů) za jejich „majitele“, tzv. druhotná skanzenizace či folklorizace

RVP ve snaze směřovat k respektujícím postojům se ale místy dikcí obrací jen na jednu vybranou část účastníků edukace (nikoli na všechny), když např. uvádí, že jedním z očekávaných výstupů vzdělávací oblasti výchova k občanství (RVP pro ZV, 2007, s. 48) je, že žák „*zaujímá tolerantní postoje k menšinám*“.

V tomto modelu MKV je také představen model rozumění druhému, kdy účastníci edukace nejsou respektováni jako jiným způsobem situovaní reflexivní aktéři, jenž si zaslouží bez rozdílu být uznáni jako bytosti, které sdílí tytéž lidské podmínky interpretace sebe sama, ale jako předem interpretovaní příslušníci nějakých skupin (minorit, majority, kultur, etnik). V konceptu předefinované skupinové odlišnosti spočívají patrně v představě, že existuje jakási platforma identity (např. právě příslušník minority, majority, kultury, etnika, „rasy“ atp., jenž může být explicitně předložena a pojmenována jako objektivně založené vědění (tzv. esencialismus). Tak je ale postihována identita účastníků edukace předem, a to na základě perspektivního vědění o nich jako o předmětech a jsou etiketizováni a symbolicky rozděleni již na vstupu do edukace a dle tohoto rastru také dále (re)prezentováni.

Tak je ale projekt MKV v RVP vystavený na premisách o diferenci zvěcnitelných a pevných skupinových odlišností, na kterých ovšem stojí také každý rasismus, nacionalismus, etnická netolerance, přestože si MKV klade za cíl se právě s těmito destruktivními jevy vypořádat.

MKV v RVP (ale i obecně viz závěry analýzy Hajská, Moree, Morvayová, 2008) vychází z orientačního každodenního smyslu pro *etnicitu* a nebere kriticky v potaz co je a co není skupina a nezachází se skupinovými charakteristikami jako relativními. Není také příliš flexibilní a otevřená osobnostnímu přístupu, tedy přístupu, který umožňuje hledat balanc mezi snahou dosahovat individuální rovnosti a rovnocennosti a respektováním vazeb jedince na významné blízké, tedy na jeho skupinové vazby a příslušnost a konkrétní životní zázemí a sféru jeho emocionálních voleb.

MKV redukuje společenské možnosti a šance bez reflexe a analýzy na tu část myšlenkové tradice, která *jiné* či *cizí* uznává na základě převádění na *stejné* a již ve své definici instruuje vědomí účastníků výchovy a zužuje pravdu na jednoduché perspektivy a taxonomické kategorie.

Tak je ale založena na stejném symbolickém *násilí*, vzcházejícím z *výkladové totality* a kontinuity minulého (často významně axiologického) smýšlení o jinakosti.

MKV v konotacích RVP je také popsána jako prostředek k naplnění cíle, jde o výchovu, která je nadesignovaným výchovným záměrem (k problému konceptu dále Moree, 2008, či Moree & Varianty, 2008; Morvayová, 2008), který je třeba sledovat. Z tohoto záměru jsou také dedukovány výchovné prostředky, které manipulují sociální „realitu“ i identity účastníků edukace. Přirozenou diverzitu tak vlastně činí nepřirozenou a tento posun je posunem směrem od osobnostního pojetí ve chvíli, kdy přirozené a mnohé malé rozdíly mezi lidmi zahrne pod tzv. etnická či kulturní specifika a učiní je tak skutečně velkými. Nebezpečí takovéto abnormalizace diverzity lze spatřovat zejména tam, kde je celková („normální“) odlišnost díky MKV opatřena *visačkou* odlišnosti etnické a kulturní, čímž zbavuje jedince jeho osobnosti a lidskosti, kdy všechny jeho následné, individuální, lidské projevy mohou být chápány jako výraz nějaké neměnné etnicity či kulturní zvláštnosti.

Koncept MKV nijak explicitně nepočítá s procesuální povahou kultury a společností a aktivním jednáním jednotlivců. Předpokládáním viditelných a popsitelných hranic odlišností a specifik kultur vytváří hranice dynamickému sociálnímu a životnímu pohybu. MKV, která vidí skupinové a kulturní hranice, může jen rozpačitě reagovat na nejednoznačnosti a časovou podmíněnost identit. Tato její neschopnost může dokonce poškodit aktéry předkládáním dualismů, ze kterých si mají vybírat v poloze „buď anebo“. MKV tak nevede k elastickému myšlení, které ruší stereotypy a předsudky, naopak je produkuje např. tím, že směšuje etnicitu a kulturu, nereflektuje, že má permanentní problém s významy a jejich zakotvením v jazyce, nemá ve svém hledáčku primárně jednotlivce, jakožto situovanou osobnost, ale předkládá (domnělou) skupinu charakterizující schémata. Tak je ale jednatelce reprezentován a situován do nějakých generalizujících (stereotypních, předsudečných) typů vztahů ke světu. Také zaměňuje přirozenou zkušenost za svět zvyku, všednosti a sociokulturního stereotypu, který ještě potvrzuje tím, že stejně jako esencialistický lidový diskurs předpokládá a předkládá etnické, kulturní, minoritní či majoritní hranice tam, kde jsou běžně percipovány různé odlišnosti ve fyziognomii (více např. HIRT, 2005, 2007).

K mezilidským odlišnostem, vyplývajícím z různosti individuálních dispozic, výchovy, prostředí a jejich různých kombinací, které také vyúsťují v dynamické a originálních životní praxe, je v prostoru institucionalizované edukace v rámci tématu MKV víceméně přistupováno staticky, zkratkovitě a příliš zjednodušeně.

Symbolické hranice předávané a upevňované prostřednictvím takto koncipované multikulturní výchovy pak mohou mít fatální důsledky pro procesy tvorby sociální identity a zároveň se neustále vkrádá otázka, zda je uvědomování si skupinové příslušnosti a identifikace s ní v rámci aplikované MKV volitelné nebo povinné.

„Automatické“ zahrnování dětí ze strany instituce do nějaké národnostní minority či majority je více než jen eticky problematické, ale je i nerespektováním základní legislativy ČR, jež deklaruje akceptaci tzv. *subjektivní národnosti* tj. práva hlásit

se k národnosti na základě své výhradní vůle, nikoli být zahrnut do nějaké pomyslné „majoritní“ či „minoritní“ skupiny ze strany instituce, dle každodenního „citu pro etnicitu“, tedy připsané etnické či kulturní kategorie. Bez ohledu na to, zda si téma MKV klade za cíl zprostředkovat dětem jejich právo „být stejně hodnotný jako ostatní“ či právo „být jiný než ostatní“, nelze se ubránit pocitu, že výsledkem je vždy jistá forma ponížení, a to díky tomu, že tato možnost volby a „rámeček možných voleb“ je vnucován v rámci povinné školní docházky a prostřednictvím státem kontrolovaného tématu.

V souhrnu tedy ve svém obsahu koncept MKV 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 edukace (přizpůsobování identit vybraným schémátům)
- nebezpečí neschopnosti vyrovnat se s míšením identit i původu, difúzí kulturních vzorů, individuální, lokální modifikací, časovou podmíněností kulturních konfigurací, lidských identit a mezními případy (tj. např. výběr buď (jsi) anebo (jsi))
- nebezpečí abnormalizace přirozené (normální) lidské diverzity, kdy jsou přirozené a mnohé malé rozdíly mezi lidmi zahrnuty pod jeden „velký rozdíl“, tj. nějaká etnická či kulturní specifika
- nebezpečí zbavení 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 specifík – tj. také možné plné uchopení pojetí „kultury“ a požadavek jejího rozvíjení u „etnika“, tedy i možný požadavek na separovaný vývoj (desintegrace, exkluze) na základě teze z konceptu MKV „u menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika“ (RVP ZV 2007, s. 97)
- nebezpečí radikalizace rozvíjení specifík v rámci tzv. kulturního obranného apelu (*Cultural Defense Plea*) – tj. např. respektování (či dokonce rozvíjení) žebvání jakožto tradičního kulturního specifika, respektování ženské obřizky, sňatků dětí atd.
- Nebezpečí omezování individuální občanské inkluze důrazem na integraci „menšin“ do prostoru „většiny“, s rozdělováním zachováním binární perspektivy menšina/většina, My/Oni.

Takto pojatá výchova má jen stěží potenciál měnit negativní postoje k odlišnostem a jinakosti a získávání návyku kriticky myslet, bránit se negativnímu stereotypnímu vidění a nálepkování. Stejně tak je málo pravděpodobné, že MKV má potenciál motivovat jedince s různým sociokulturním zázemím ke skutečné schopnosti vhledu, empatie a porozumění druhému a vzájemné solidaritě, pokud je svět druhého (jeho každodenní svět) předložen ve formě zjednodušeného popisu, „obrazu“, originální druhý představen jako zaměnitelný „univerzální“ člen nějaké skupiny s (rozpoznatelnými a 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 a praxe konkrétních jednotlivců přináší mnohá rizika, přitom cíle, které si klade průřezové téma MKV, by měla spíše být přirozeným výsledkem efektivně (a s ohledem na psycho-sociokulturní formování osobnosti) realizovaných průřezových témat *Osobnostní a sociální výchova a Výchova demokratického občana*.

Na rozdíl od skupinového přístupu, který je předkládán v konceptu MKV, může být osobnostní a sociální výchova skutečně osobnostní, tj. být citlivější platformou, ze které lze vztahovat k individuálnímu životu a otevírání etické dimenze interpersonálních vztahů ve všech jejich konotacích. Zároveň lze takovým přístupem pragmaticky reagovat na skutečné a aktuálně přítomné problémy, které variabilita identit, diverzita sociálních zázemí, výchov, odlišné horizonty porozumění a poznání atd. přináší. Takto otevřený koncept výchovy lze považovat – ve srovnání s výchovou vázanou na adjektivum multikulturní – za odpovědnější, tolerantnější, prostupnější, transparentnější a flexibilnější, na druhé straně ale také náročnější a komplikovanější. Na její realizaci není možné dávat jednoznačné návody, protože se musí vždy odvíjet od konkrétního cíle, situačních podmínek, aktuálního klimatu, schopností a možností vychovatele a schopností, možností a potřeb vychovávaných. Teprve na základě aktuálního situačního a komplexního propojení všech těchto faktorů, lze odpovědně stanovovat postupy i metody realizace (více např. viz Moree & Varianty, 2008).

Efektivita společenské výchovy (ať již ve formě MKV či jiné) v diverzitě spočívá v kvalitativní rovině praxe, otevřenost její aplikace v konkrétní (a pochopené) situaci spočívá také v minimalizaci omezujících schémat (tj. ve formě: v jazyce programových dokumentů vázaných k edukaci, tedy v jazyce jakýchsi „veřejných zakázek“ směrem k pedagogům, jejichž role je v celém procesu klíčová – k tématu např. Brtnová-Čepíčková, 2008 či Moree, 2008).

Otevřenost a ochota nalézat nové formy a obsahy výchovných procesů rozvíjejících možnosti jednotlivce a zároveň chránících společnost, je otevřeností vůči skutečnému řešení problémů, a tím ji lze považovat doslova za investici do budoucna. Efektivita samotných procesů je však také spjata zcela zásadně s programovou otevřeností profilů škol a připraveností a schopností pedagogů v rámci systému naplňovat požadavek na integračně-inkluzivní vzdělávání (tedy s připraveností a schopností vzdělávat děti se speciálními vzdělávacími potřebami vzniklými na základě sociokulturních asymetrií a naplňování individuálního přístupu k nim, stejně jako schopnost pracovat se sociokulturně diverzifikovanými skupinami dětí a realizovat bez rizik průřezová témata multikulturní výchova, sociální a osobnostní výchova a výchova k občanství).

Reforma a diverzita ve školách: občanský princip a otevřenost profilace programů⁷

ČR je demokratický právní stát založený na tzv. občanském principu, kdy nositelem státnosti není národ, ale lid, tedy taková skupina, jejíž členy spojuje právě to, že bez ohledu na tyto rozdíly se vlastnosti jsou občany jednoho státu, dodržování tohoto principu je spojeno také s významným normativně-etickým požadavkem rovnoprávnosti všech, který by měl být kladen i na vzdělávací systém ČR. Ve vztahu ke každodennímu životu každého žáka by tak programy škol měly brát v úvahu, že rovnoprávným „klientem“ školy je každý žák bez ohledu na jeho sociokulturní zázemí nebo druh postižení či znevýhodnění. Primární pro naplňování jeho potřeb je jeho vazba na občanství ČR, či pobyt na území ČR.

Vzdělávací systém České republiky je systémem státu, který je též založen na proklamaci rovnosti všech bez ohledu na skupinovou – tj. např. etnickou, jazykovou, „rasovou“, národnostní a náboženskou příslušnost nebo druh postižení či znevýhodnění. Z této skutečnosti vyplývá, že veřejné školství by mělo být flexibilní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, tj. být v principu hodnotově nezatíženo socio-kulturním či etnickým rámcem pouze jedné „tradiční“ skupiny nebo zaměřeno na linii edukace směrem k jedné společenské či axiologické „normě“, tedy být v tomto ohledu vůči partikulárním skupinovým zájmům neutrální. Tento faktor lze definovat jako tzv. programovou neutralitu.⁸

⁷ Definice a závěry této části textu jsou v mnoha ohledech identické s textem na str. 19 a 26–28 v závěrečné zprávě z výzkumu s názvem *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: MŠMT 2009. 210 s., **v obou případech jsou originálním textem autorky** (tj. Petry Morvayové), která definice a závěry analýzy pro MŠMT zpracovávala.

⁸ Analýza individuálního přístupu (MŠMT – Svoboda et. al. 2009, s. 26–28) prokázala, že zajištění rovnoprávného přístupu k základnímu vzdělávání pro všechny žáky s povinností školní docházky bez etnického či sociokulturního akcentu lze nalézt v minimu školních vzdělávacích programů základních škol vzdělávajících podle RVP pro ZV. I díky dikci a významům samotného RVP je ve ŠVP následován spíše tzv. kulturně-standardní a etnokulturně standardní model kategorizace (tedy

„tradiční majorita“ a „ti druzí“). Této exkluzivní kategorizaci se nedokáží vyhnout ani koncepčně velmi kvalitní ŠVP a jedním z největších exkluzivních faktorů téměř všech analyzovaných ŠVP je významná „etnocentričnost“ a fixace obsahu výuky a dikce dokumentů na „národní“ cítění a reprodukci. Zejména v aplikaci konceptu průřezového tématu Multikulturní výchova je k tomuto kulturně-standardnímu modelu (založenému navíc na zdůrazňování odlišností) Rámcovým vzdělávacím programem vedena velká část analyzovaných dokumentů. Ve výsledku je také velká část ŠVP (i obsah samotné výuky deklarovaný v učebních osnovách) zatížena reprodukcí hodnot a tradic, které mohou vylučovat plné zapojení a identitární integraci dětí, jejichž rodinné zázemí je spojeno s jinými vzorci uspořádání sociálních vztahů či historicky jinak utvářenými zkušenostmi a tradicemi. V ojedinělých případech však ŠVP nerespektuje občanský princip jako celek – některé ŠVP nerespektují dikcí či významem, že škola je veřejnou institucí a jsou spíše rigidním vyjádřením hodnot vázaných na sociokulturní či etnický rámec pouze jedné společenské vrstvy, nejsou tedy plně občansky a celospolečensky odpovědné. V analyzovaných ŠVP se objevuje silně vylučující skupinová kategorizace MY a ONI (zejména v poloze „dětí z majority“ a „dětí z minorit“) sice pouze ve 2,4 %, ale zároveň v mírnější formě lze neusilování o naplňování občanského principu a nereflektovanou kategorizaci MY a ONI identifikovat v téměř 10% případů a jedna třetina ŠVP je v tomto ohledu zcela indiferentní. I ty ŠVP, které se snaží zohledňovat tento princip alespoň v nějaké formě, nedokáží, a to ve 26 %, zcela eliminovat exkluzivní kategorizaci MY a ONI a nějakým způsobem obecně flexibilní je v tomto směru 31 % dokumentů. Nejčastěji se objevují nereflektované odkazy na reprodukci „národní“ kultury, která vylučuje ty, kteří se nějak odlišují od charakteristik konstruktů národa pojatého jako historicky vzniklá skupina osob definovaná společným jazykem, kulturou a tradicí a odkaz na „tradiční obyvatele-majitele území ČR“. Národ, vnímaný jako občanský, který včleňuje i žáky s jiným než majoritním sociokulturním zázemím, není brán v úvahu: „absolvent školy ctí národní tradici (jazyk)“, „žáci jsou vedeni k tomu, aby respektovali národní, kulturní a historické tradice“, „zná menšiny žijící na našem území, uvědomuje si problémy soužití a začlenění těchto menšin do naší společnosti“.

Největší problém s respektováním a zohledňováním občanského principu se v ŠVP objevuje u kategorie sociálního znevýhodnění a kategorie cizinci. ŠVP ve 4,7 % nerespektuje, že SZ žák je plnohodnotným „klientem“ školy. Nerespektuje dikcí v ideové rovině i významem a praxí, že škola je ve vztahu k sociálně znevýhodněným dětem veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Jejich rovnost s ostatními je negativně dotčena, zejména tím, že je zaměňována či významně směřována připsaná skupinová např. etnická, jazyková, „rasová“, národnostní identita se sociálním znevýhodněním („Žáci se sociálním znevýhodněním: Do této skupiny patří žáci, kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace“) nebo v cílové skupině dětí kategorie nepřípustně etnizuje (ŠVP např. deklaruje, že „škola se soustředí na žáky zdravotně postižené a přijímá také žáky sociálně znevýhodněné, Romy a děti cizích státních příslušníků“, „naši žáci jsou v

Programy škol by měly vykazovat otevřenost vůči přirozené diverzitě a přijímání žáků s různými potřebami bez omezení a být koncepčně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb.

Programové faktory působící proti naplňování zájmu dětí s různými zázemími a variantami potřeb

Fyzické a symbolické vyloučení: programové faktory poukazující k omezenému okruhu aktivit mimo školu či lokalitu školy, snížená interakce s jinými subjekty nebo např. omezením aktivit a interakce na školy stejného zaměření, obdobného složení žáků (zejména socioekonomický statut dětí, sociální znevýhodnění, typ postižení apod.), symbolické vyloučení z možnosti sdílet sociální a kulturní kapitál celku společnosti.

Homogenní prostředí školy: převažuje složení žáků z jedné kategorie, či se stejným typem postižení nebo socioekonomickým statutem.

naprosté většině romského původu“). V ideové rovině ŠVP produkuje kategorizaci MY (majorita) a ONI (SZ) a patrná je zároveň silná etnizace či axiologické hodnocení individuálních a sociálních problémů SZ. Téměř 17 % ŠVP pak nijak neusiluje o zohlednění, že SZ žák je plnohodnotným „klientem“ školy, zasluhujícím osobnostní přístup („pro děti z minority je vhodná skupinová péče“) bez etnizace jeho problémů, tj. jeho rovnost s ostatními není reflektována a ŠVP je občansky „exkluzivní“, a to nereflekтовanou produkcí kategorizaci MY a ONI (SZ) a axiologickým hodnocením individuálních problémů SZ.

U kategorie cizinců je tato „exkluzivní“ tendence silná v 7 % případů ŠVP a akcentovaná v téměř 12 % („škola v posledni době vzdělává i děti Vietnamců a Ukrajinců“, případně pořádá „multikulturní“ projekty anticipující exkluzi, s názvem „Češi a malí cizinci“). Nutno dodat, že se v ŠVP objevují i jiné „necitlivosti“ vůči diverzitě a odlišnostem od jakéhosi mainstreamového „ideálu“, např.: „Vedeme žáky k chápání zdatnosti, dobrého fyzického vzhledu i duševní pohody jako významného předpokladu pro uplatnění se ve společnosti, pro výběr partnera i profesní dráhy.“ Otevřenost profilu škol je nejmenší vůči kategorii cizinců, resp. až 55 % ŠVP neobsahuje dostatek informací v tomto směru, koncepční otevřenost (a přátelskost klimatu) lze identifikovat u necelých 24 % ŠVP a nekonceptně, alespoň proklamativně, je v součtu faktorů vůči cizincům otevřeno 19 % škol.

Exkluzivní profilace školy: programové nastavení na vytváření homogenní vzdělávací skupiny. Uzavřenost vůči přijímání žáků mimo školou nastavenou “normu”, případně výběr dětí dle určitého klíče (talentu, zaměření, postižení, znevýhodnění apod.), který vylučuje pestrost školního kolektivu. Programová uzavřenost vůči různým variantám vzdělávacích potřeb. Program školy nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou a jejími změnami. Kromě programového nastavení škol je zvládání cílů reformy ve vztahu k diverzitě významně ovlivněno možnostmi, schopnostmi i motivací pedagogů. Ta do značné míry koreluje s (viz též: MŠMT 2009 Analýza individuálního přístupu – Svoboda, et al.)

- kvalitou a existencí podpůrného systému (např. pro oblast práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami zejména kvalita diagnostiky a poradenství a dalších služeb pro daný typ speciálních vzdělávacích potřeb)
- míra funkčnosti takového systému, daná zejména kapacitou, rozsahem a efektivitou poskytovaných služeb
- dostupnost kvalitních informačních zdrojů
- existence prověřených postupů práce s cílovou skupinou, které lze generalizovat a ve formě např. příkladů dobré praxe prezentovat a šířit
- kvalita pregraduální přípravy, potažmo kvalita nabídky v oblasti dalšího vzdělávání, zaměřené nejen na rozvoj odborných (kognitivních a instrumentálních), ale zejména osobnostních (afektivních) kompetencí.
- dostupností zajištění potřebného materiálně – technického zázemí

Pokud jsou tyto podpůrné faktory naplněny v nízké míře (viz závěry předchozích výzkumů Svoboda, Morvayová, 2008; Hajská, 2008, 2009; Nikolai, 2008; Brtnová-Čepičková, 2008 a zejména MŠMT, 2009 Analýza individuálního přístupu – Svoboda et al.) klade požadavek na inkluzivní vzdělávání mnohem vyšší nároky na osobnostní kompetence, kreativitu a aktivitu jednotlivých pedagogických pracovníků.

Pokud však schází i osobnostní kompetence a schopnost adekvátní intervence a reakce na potřeby dětí, je šance, že jejich potřeby budou adekvátně kompenzovány (navíc v hlavním vzdělávacím proudu) prakticky nulová (viz předchozí výzkumy Svoboda-Morvayová, 2008; Moree, 2008; Brtnová-Čepičková, 2008; MŠMT, 2009

Analýza individuálního přístupu – Svoboda et al) a je tak v přímé souvislosti (za pomoci různých dalších mechanismů) vytvářen tlak na segregaci směrem ven z hlavního vzdělávacího proudu (homogennímu prostředí, speciálnímu školství).

Základní kompetence pedagogů pro zvládání diverzity ve školách a naplňování cílů reformy

V přímé korelaci s prosazováním inkluzivně/integračního přístupu s ohledem na diverzitu je požadavek na určité odborné i specifické sociální kompetence pedagogických pracovníků a jejich systematické a dlouhodobé zvyšování.

V souladu s cíli reformy vzhledem ke zvládání diverzity se jedná zejména o nabývání a zvyšování kompetencí v oblastech:

1. kompenzace potřeb vzniklých na základě sociokulturní rozdílnosti zázemí dětí
2. pedagogické práce se sociokulturně diverzifikovanou skupinou (požadavek udržení dětí s různým zázemím v hlavním vzdělávacím proudu)
3. implementace souvisejících průřezových témat na základě osobnostního přístupu

Minimální (klíčové) požadavky na kompetence pedagogů pro naplňování cílů reformy v práci s diverzitou:

1. kompenzace potřeb vzniklých na základě sociokulturní rozdílnosti zázemí dětí

- ✓ klíčový je požadavek na znalost a uvědomování si mechanismů vzniku asymetrie, generující také konflikt životních praxí a poznání, schopnost přistupovat k individuálnímu souboru reálných potřeb, zkušeností a životní situaci dítěte a jeho rodiny hodnotově nezatíženým způsobem

Kompetence pedagoga zde nemohou být omezeny na osvojení si souboru odborných dovedností a znalostí, ale zejména na **zvládnutí procesu reflexe nabývání a určování linií životních praxí a vzniku poznání**, a to nejen na straně „klienta“ – tj. dítěte a jeho rodiny, ale v první řadě **na straně pedagoga samotného**.

V oblasti adekvátní kompenzace potřeb je nutné:

- ✓ reflektovat vlastní pocity, postoje a přesvědčení, které jsou součástí konfliktu praxí a poznání
- ✓ vidět a analyzovat ovlivnění dosavadní socializací a enkulturací a být schopen identifikovat zdroje, ze kterých konflikt praxí (a relačních pocitů) pochází
- ✓ porozumět psycho-sociokulturní zátěži, kterou nevyhnutelně vnáší do pedagogické praxe a interakcí

Umožňují následně:

- ✓ myslet analogicky – přenos, vhled a reflexe psycho-sociokulturní zátěže na straně dítěte a jeho rodiny
- ✓ adekvátně identifikovat problémy, obtíže, potřeby a asymetrie u dětí vznikající mezi relačními soubory sociokulturních zkušeností a rozdílnými (doslova životními) prostředími
- ✓ reflektovat své skutečné dovednosti a možnosti, které jsou potřebné ke zvládnutí konfliktu praxí jak v rovině emocionální (práce s vnitřním konfliktem), tak i praktické (pedagogická intervence).

V konkrétní praxi tedy dovede:

- ✓ identifikovat relevantní kořeny vzdělávacích obtíží žáků
- ✓ životní praxi a zázemí dítěte nenahlížet prismatem vlastního sociokulturního okruhu.
- ✓ uvažovat o vlivu sociálního učení na rozvoj osobnosti dítěte, tedy o vývoji v přímém vztahu k výchově, socializaci i běžným životním podmínkám dětí, nikoli kladení důrazu na údajné genetické dispozice
- ✓ deetnizovat a demytizovat problémy dětí, zaujímat nestereotypní postoje ve vztahu k žákům a jejich rodinám
- ✓ nahlížet na asymetrie jako na provázaný konglomerát dílčích problémů a v souvislosti s tím navrhopvat relevantní mechanismy sociální a pedagogické podpory žáka, případně rodiny jako celku.
- ✓ příčiny selhávání dětí nevyhodnocovat pouze jako důsledek údajně „nevhodné“ rodinné výchovy a jako „vinu“ rodiny.

2. práce se sociokulturně diverzifikovanou skupinou

klíčový je požadavek

- ✓ na uvědomování si a chápání prospěšnosti udržení přirozené diverzity kolektivů (vytváření širokého sociálního kapitálu). Tj. chápání významu sdílení různých životních zkušeností a dovedností pro společnost i individuální rozvoj dětí, bez ohledu na pedagogovy „osobní“ – tedy i sociokulturní – normy, preference a identifikace
- ✓ znalost a ovládání základních metod a principů práce v heterogenních třídách, vytváření příznivého klimatu

V konkrétní praxi dovede:

- ✓ neschematicky a nestereotypně uvažovat o projevech dětí a motivech jejich jednání a chování a hodnocení jejich výsledků a potřeb
- ✓ nerozčleňovat děti při aktivitách dle připsaných etno-kulturních kritérií.
- ✓ nevyčleňovat děti ze společných aktivit a participace na učení se v hlavním vzdělávacím proudu
- ✓ propojovat dosavadní reálné zkušenosti dětí s tím, co škola zprostředkovává a vytvářet společně sdílených normy a „realitu“, nepřizpůsobovat děti a jejich životní praxe či způsob myšlení pouze jedné – předem stanovené či předpokládané a očekávané „běžné“ normě (hodnotám vlastním sociokulturní skupině, ze které se pedagog rekrutuje)

3. implementace průřezových témat

- ✓ klíčová je schopnost pedagogických pracovníků reflektovat sociokulturní partikulárnost předávaných informací, kladených požadavků či axiologickou zatíženost požadovaných a uplatňovaných norem a názorů vzcházejících z partikulární myšlenkové tradice
- ✓ nutnost respektovat bez ohledu na své skupinové identifikace (etnické, *kulturní, národnostní*), že ČR je demokratický právní stát založený na tzv. občanském principu, kdy nositelem státnosti není *národ* (tedy partikulární – etno-kulturní - zájmová skupina), ale lid, tedy taková skupina, jejíž členové jsou spojeni občanstvím, bez ohledu na rozdíly se sociokulturní či identitární charakteristiky.

V konkrétní praxi dovede:

- ✓ uplatňovat osobnostní přístup (transkulturní přístup), vyhnout se tzv. kulturně-standardnímu – skupinovému, zvěčňujícímu – přístupu
 - ✓ vyhnout se zjednodušené etno-kulturní fragmentaci témat a výuky
 - ✓ reflektovat „exkluzivní“ (ze skupiny vylučující) – děti zejména etno-kulturně rozdělovací – akcenty
 - ✓ reflektovat případnou manipulaci originálních a dynamických sociálních realit i dětských identit ve všech třech oblastech.
-
- ✓ normativně-etický požadavek přistupovat ke vzdělávání dětí hodnotově (sociokulturně či etnicky) nezatíženým způsobem
 - ✓ základní míra flexibility myšlení vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, schopnost zaujímat sociokulturně a etnicky nezatížené postoje
 - ✓ důraz na sebereflexi, tj. reflexi sebe sama jako sociokulturně formované osobnosti a podmíněného vzniku konfliktů praxí a poznání
 - ✓ schopnost nerezignovat na řešení (konflikt praxí je považovat za překonatelný)

Závěr

Závěrem lze říci, že předložený text Modelové očekávané výstupy shrnuje některé nezbytné pedagogické principy umožňující práci s diverzitou: změnu reifikujícího a objektivizujícího kulturně-standardního přístupu na relativizující a dynamický transkulturní přístup, požadavek na práci s pedagogickými cíli nebo důraz na strukturální otázky. Kromě toho však – vzhledem k požadovanému formátu – opomíjí klíčové aspekty, které jsou nezbytné pro kvalitní práci na základě principů umožňujících zvládání diverzity ve školách.

MOV (a další kroky) by měly korelovat s

- diskusí a kritikou stávající definice MKV v RVP
- požadavkem na formu a obsah inkluzivního vzdělávání (integračně/inkluzivní systémový model)
- kompetencemi pedagogů a kvalitou podpůrného – metodického a asistenčního – systému

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Představené aspekty by měly být nezbytnými tématy širší odborné diskuse o formě a obsahu MKV (i s možností její případné transformace do oblasti osobnostní a sociální výchovy a témat spojených s výchovou demokratického občana atd.), která by měla MOV následovat.

Literatura:

1. BRTNOVÁ-ČEPIČKOVÁ, Ivana. Přípravenost studentů učitelství na vyrovnávání handicapů žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí z pohledu psychosémantického výzkumu. In BRTNOVÁ-ČEPIČKOVÁ, I., WEDLICHOVÁ, I., et al. *Edukace v kontextu sociální exkluze*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2008, s. 45–77.
2. GRYGAR, Jakub. Superdiverzita a antropologie globálního města na začátku 21. století. *Sociologický časopis*, 2007, roč. 43, č. 1, s. 264–266.
3. HAJSKÁ, Markéta, MOREE, Dana, MORVAYOVÁ, Petra. *Situační analýza zaměřená na zmapování stávající nabídky na trhu institucionální podpory a realizace programů multikulturní výchovy v ČR ve vztahu k různým cílovým skupinám*. Praha: 2008, 95 s. Varianty – Člověk v tísní, o. p. s. Závěrečná zpráva z výzkumu. Dostupná z WWW: <<http://www.varianty.cz/download/doc/books/35.pdf>>.
4. HAJSKÁ, Markéta, BOŘKOVCOVÁ, Marie. *Analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách*. Praha: Varianty – Člověk v tísní, o. p. s., 2009.
5. HIRT, Tomáš. Svět podle multikulturalismu in HIRT, TOMÁŠ, JAKOUBEK, MAREK (eds.) *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005, s. 9–77.
6. HIRT, Tomáš. *Svět podle multikulturalismu*. Disertační práce. Plzeň: FF ZČU, 2007.
7. Moree & Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Varianty – Člověk v tísní, o. p. s., 2008.
8. MOREE, Dana. *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation. Struggling with Multicultural Education in the Czech Classroom*. Benešov: Eman, 2008.
9. MORVAYOVÁ, Petra. *Multikulturní výchova jako (filosofický) problém. Disertační práce. Katedra občanské výchovy a filosofie*. Praha: PedF UK 2008.
10. NIKOLAI, Tomáš. *Segregace romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit ve vzdělávání a role pedagogicko-psychologické diagnostiky*. In Čepičková, Ivana (ed.) *Vzdělávání v socio-kulturním kontextu*. Ústí nad Labem: PF UJEP 2008, s. 36–41.
11. MŠMT – SVOBODA, Z. et al.. *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: 2009. 210 s.
12. SZALÓ, Csaba, HAMAR, Eleonóra. Vytváření etnokulturních minoritních identit a jejich sociální inkluze. In *Dilemata občanské společnosti, Sociální studia*, 2005, č. 1, s. 67–83.
13. SZALÓ, Csaba. *Transnacionální migrace: proměny identit, hranic a vědění o nich*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2008.

14. SVOBODA, Z. – MORVAYOVÁ, P. Integrační a segregační faktory ve vzdělávání. In Čepičková, Ivana (ed.). Vzdělávání v socio-kulturním kontextu. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2008. s. 8–19.
15. VERTOVEC, Steven (2008). *Pre-, High-, Anti- and Post-*. Přednáška proslovená na Institute for European Studies [online], Brusel : 17. 2. 2008. Dostupné z WWW: <<http://www.ies.be/activities/multi/vertovec-pdf>>.
16. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007. Praha: VÚP, 2007.

Mgr. Petra Morvayová, Ph.D.

Centrum interkulturního vzdělávání
Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně
Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem

Příloha 6

Očekávané výstupy pro multikulturní výchovu (komentář)

Hana Rýdlová

Koncept multikulturní výchovy je v současné době jedním z často diskutovaných témat nejenom v odborné veřejnosti, politické sféře, ale i ve sborovnách jednotlivých škol. Důvod je prostý: globalizace nezasahuje jenom ekonomickou dimenzi života lidí ale, a to především, jeho dimenzi kulturní, jejíž je vzdělávání nedílnou součástí. Abstrahujeme-li od faktu, že vzdělávání je celoživotní proces vedený snahou rozumět a orientovat se ve světě, je každá škola místem, které by mělo usnadňovat toto rozumění a následně snazší orientaci v překotně se měnícím světě.

Text Očekávané výstupy pro multikulturní výchovu je třeba brát právě jako pokus usnadnit často tápající pedagogické veřejnosti cestu k složitosti tohoto tématu a ukázat možné přístupy k práci na pozadí dynamicky se měnící sociální skutečnosti. Tady je třeba zdůraznit, že v současné době převládá kulturně standardní přístup nejenom proto, že zatím jiný „neumíme“, ale proto že je „jednodušší“, tudíž méně náročný pro porozumění jinakosti a nevyžaduje příliš vlastní angažovanost, neboť stereotypy jsou ve své „jednoduchosti“ vlastně pohodlné, nekladou samy ze sebe potřebu každodenní problematizace.

Nicméně při vědomí si těchto „předností“ kulturně standardního přístupu je třeba postavit pojetí MKV na přístupu transkulturním, které vede k tolik žádoucí citlivosti k problémům, které se mě jako člověka žijícího v konkrétních sociokulturních podmínkách tak příliš nedotýkají, ale nutně mě musí zasahovat jako člověka vůbec. Z tohoto požadavku totiž nutně plyne, že MKV je jenom aspektem výchovy a vzdělání vůbec, že je třeba si neustále uvědomovat MKV s ohledem na celek. V tomto smyslu rozumím i návrhu na sjednocení průřezových témat MKV, OSV a VMEGS do jednoho, i když bude jistě obsah i forma tématu předmětem bouřlivé diskuse na různých úrovních. Zároveň je třeba zdůraznit, že se nám přitom nesmí stát, abychom lidskou bytost redukovali na občana.

K tomu, abychom mohli realizovat novou koncepci vzdělávání a výchovy na školách, je ovšem třeba zázemí. Zázemí nejenom v rovině materiální, ale i osobnostní. Pokud hovořím o materiální rovině vzdělávacího a výchovného procesu, nemám teď na mysli stále zmiňované ekonomické podmínky procesu, ale jasně formulované výstupy a jejich způsoby „hodnocení“ tak, aby mohly být zřetelnou oporou při tvorbě ŠVP pro garanty nejenom MKV (či obecněji nazvaného průřezového tématu), ale i pro ředitele škol, kteří vedou na školách „boj“ o počty hodin s garanty jednotlivých předmětů. V této souvislosti by jistě stálo za zvážení, zda by nebylo žádoucí nahradit průřezové téma vzdělávací oblastí. Nejde totiž jenom o výchovu ale mnou již zmiňované vzdělávání, které stojí výrazně na znalostech, ke kterým se žák může dostat především v hodinách společenských věd (resp. výchovy k občanství) a geografie. Situace ve většině škol je však taková, že právě tyto předměty jsou poddimenzovány s poukazem na to, že přece výchova je nedělitelná a není ji třeba „institucionalizovat“.

Tím se dostávám k druhé rovině vzdělávacího a výchovného procesu, kterým je osobnost pedagoga. Platí známé přísloví, že „pokud chceme, aby žáci hořeli, musíme sami hořet“. To je předpoklad, který je ale velice problematický. Nejde mi v této souvislosti ale vůbec o to, že jsme jako pedagogové lidé s různými zkušenostmi, různou sociální inteligencí či různou motivací k pedagogické práci. Jde mi o to, že nezbytnou podmínkou žádoucího směřování vzdělávání a výchovy na všech úrovních a typech škol je vzdělávání pedagogů, které začíná přípravou budoucích učitelů a pokračuje širokou nabídkou kursů či aktivit v rámci celoživotního vzdělávání. Jenom vzdělaný pedagog se může bránit stereotypizaci v nahlížení jevů kolem nás, jenom vzdělaný pedagog může nepodlehnout manipulujícím silám a tlakům.

Hana Rýdlová

Gymnázium prof. Jana Patočky