

2.1 Školská reforma, multikulturní výchova a její realizace

Jak si jistě z nedávné doby my učitelé pamatujeme, a jak se také můžeme dočíst v mnoha rozborech a odůvodněních současné školské reformy, do roku 1989 se naše školství ubíralo cestou jednotného, centrálně řízeného systému, v podobě relativně striktních a nepružných normativních osnov pro každý stupeň vzdělávání, kde variabilita a tvůrčí přístup škol i jednotlivých pedagogů byl výrazně omezen. Je ale také pravda, že díky tomu byly požadavky relativně jednotné a dalo se předpokládat, že pokud školy v rámci výuky dodržují pokyny, všichni absolventi konkrétního stupně školy by měli mít odpovídající shodné znalosti, vědomosti, dovednosti, samozřejmě dle toho jak byli klasifikováni, tedy jaké známky dosáhli, někdo na úrovni výborné, jiný dobré atd... MKV byla vždy součástí předmětů občanská výchova či základy společenských věd, i když její náplň byla samozřejmě do jisté míry poplatná dané politické situaci a době.

Dnes je situace jiná. Školy získaly více volnosti, možnost aktivně pracovat s tématy, učivem... ale byl jim také uložen složitý úkol, vést své žáky k získání klíčových i odborných kompetencí, tedy ne „pouze“ znalostem, schopnostem, postojům a dovednostem.

2.1.1 Školská reforma

Když po roce 1989 vznikl požadavek reformy školství, začalo hledání nových cest a směrů, kterými by se systém vzdělávání v naší republice měl vydat. Školy začaly volat po větší autonomii v rozhodování o tom co, jak, kdy, v jakém rozsahu, a jakými metodami vyučovat. Zejména pedagogové s tvůrčím přístupem byli nespokojeni s tím, jak je jednotné centrálně direktivně dané osnovy svazují, poukazovali na to, že žák je součástí vyučovacího procesu jako aktivní subjekt s plným právem na individuální a diferencovaný přístup, byli často výrazně nespokojeni s tím, že nemají možnost reagovat na potřeby regionu a komunity, ve které je škola situována.

V roce 2001 vznikla tzv. Bílá kniha, Národní program rozvoje vzdělávání České republiky (dále jen Bílá kniha), která položila první základy současné školské reformy.

Rokem 2005 byla v České republice školská, neboli kurikulární reforma zahájena a v současné době stále aktivně probíhá. Jejím cílem je přinést zásadní změny v obsahu a cílech vzdělávání na různých úrovních, od předškolního až po středoškolské vzdělávání.

Zásadní rozhodnutí o tom co učit, jakými metodami, v jakém rozsahu a pod jakými názvy konkrétních předmětů nově přísluší jednotlivým školám, které si na základě RVP vydaných MŠMT připravují, sestavují a zveřejňují své vlastní ŠVP, které se pro ně stávají závaznými dokumenty.¹

Smyslem této školské reformy je dle mého názoru jednak přenést rozhodovací procesy a více odpovědnosti za učivo, výuku i výstupy vyučovacího procesu přímo do jednotlivých škol, na jednotlivé managementy škol, na pedagogické sbory i konkrétní učitele a přiblížit učivo k praktickému životu v jednotlivých komunitách a regionech tak, aby docházelo k naplňování známého a populárního hesla – „učíme se pro život“. Neméně podstatné, dle mého názoru je, že v rámci RVP se dbá na to, aby se žáci při osvojování učiva zároveň učili, jak s nabytými znalostmi a dovednostmi zacházet, jak při jejich získávání a využívání vzájemně spolupracovat a domlouvat se, jak své znalosti i dovednosti prezentovat, jak je aplikovat do praxe a podobně.

RVP pro všechny stupně vzdělávání vycházejí z cílů Bílé knihy² která by se, promiňte mi to přirovnání, měla stát „biblí“ každého učitele. Bohužel je dnes stále spousta takových pedagogů, kteří ji ani nečetli, natož aby se nad ní a myšlenkami v ní sdělovanými, zamyslili. Což je velká škoda.

Vzhledem k tomu, že základní cíle stanovené na národní úrovni jsou pro mou práci důležité, dovolím si je velmi stručně ocitovat (kurzívou)

¹ Viz RVP, úvodní část 1, která je společná pro všechny RVP pro SOŠ a také informace MŠMT na str. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/harmonogram>

² Bílá kniha str. 14, 15

a v následujících kapitolách se cíleně zastavím se u těch, která chci dále rozpracovat ve vztahu k MKV.

Jaké jsou tedy základní cíle vzdělávání v naší republice?

„Rozvoj lidské individuality...“

„Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti...“

„...výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti...“

„Posilování soudržnosti společnosti...“

„Podpora demokracie a občanské společnosti.“

„Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti...“

„Zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti...“

„Zvyšování zaměstnanosti...“³

Z výše uvedeného výčtu je jisté, že cíle jsou stanoveny obecně, nicméně každý učitel, na každé úrovni vzdělávání, na každém stupni vzdělávání, v každé škole, by měl být schopen aplikovat si je do svého vyučovacího předmětu (vzdělávací oblasti) a zamyslet se nad nimi. Stejně tak je nutné počítat s nimi při tvorbě konkrétních ŠVP, i když tyto cíle se samozřejmě odrážejí v jednotlivých RVP na všech stupních vzdělávání.

Harmonogram školské reformy představuje přechod od jednotných osnov výuky pro všechny školy daného stupně vzdělávání k RVP podle kterých si školy vytvoří své vlastní konkrétní ŠVP. V tomto případě je důležité uvědomit si, že „do prvních ŠVP“ na středních školách budou vstupovat ještě žáci základních škol, kteří neprošli ŠVP, ale prodělali výuku na základě původních osnov (poslední žáci devátých tříd vyučování dle osnov opustí základní školy ve školním roce 2009/2010, ale například žáci 5.ročníků mohou být ještě v r. 2010/2011 vyučování dle osnov a pak by měli přejít až v rámci 6.ročníku do ŠVP, což

³ *Bílá kniha str. 14, 15*

většina základních škol řeší tak, že už i v tomto roce bude vyučovat žáky 5.ročníku dle ŠVP).

K jednotlivým RVP vznikly oficiální manuály pro tvorbu ŠVP. Nicméně je třeba zdůraznit, že tvorba ŠVP je plně v kompetenci každé školy, a až právě její vlastní ŠVP je pro ni závazný.⁴ Díky tomu může dojít k diferenciaci škol na ty s atraktivním a méně atraktivním ŠVP pro klienty, tedy žáky a jejich rodiče, což považují za velkou výzvu pro managementy i kolektivy pedagogických pracovníků jednotlivých škol.

V rámci tohoto systému vidím několik nevýhod, které by ale vyžadovaly samostatnou analýzu. Jen namátkou: některé ŠVP mohou být pouze opsaným RVP bez přihlídnutí k aktuální situaci, struktuře školy, regionu atd... jiné ŠVP mohou zanedbat mezipředmětové vztahy, opomenout témata zaměřená na klima školy, nebo třeba na MKV, sníží se také „prostupnost“ při situaci, kdy žák školu mění, protože různé ŠVP znamenají různou strukturu, začlenění učiva v různých ročnících i různých předmětech atd...

Co se týká termínů, tak mateřské a základní školy (dále jen MŠ a ZŠ) v nejnižších ročnících (1.ročník I. stupně ZŠ, a 6.ročník II. stupně ZŠ) začaly pracovat dle svých ŠVP již roku 2007. V oblasti středního odborného školství je situace výrazně složitější, cituji: „*Pro každý obor (rozuměj středního odborného vzdělávání) vzniká samostatný RVP a zároveň se redukuje původních 800 oborů na cca 275 šířeji koncipovaných oborů*“⁵.

Aby byla situace ještě složitější, dochází k celkové reformě středního odborného školství v tom smyslu, že se posiluje vzdělání ve všeobecně vzdělávacích předmětech a zároveň dochází k mírnému snížení hodinových dotací pro odborné, oborově specializované předměty, což by mělo znamenat, že žáci, kteří ukončí určitý vzdělávací program středního odborného vzdělávání, by měli mít větší možnosti uplatnění na trhu práce s tím, že jejich vzdělání nabude

⁴ Školský zákon, §3, odst 2 a 3

⁵ zdroj: <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

univerzálnějšího charakteru⁶. Jak ale vím z osobních diskusí s učiteli, o tomto výsledku není plně přesvědčena veškerá učitelská veřejnost na středních odborných školách a jsou vyslovovány určité pochybnosti. Aktivní diskuse ke školské reformě určitě patří⁷, i to, že jsou vyslovovány konkrétní pochybnosti a zároveň hledány cesty, jak problémy řešit, nakonec, jak již bylo několikrát uvedeno, školy mají plně ve své kompetenci ŠVP podle kterých nakonec budou učit.⁸

RVP pro odborné školy jsou připravovány postupně v NÚOV a jejich schvalování probíhá v několika vlnách.

První vlna⁹ RVP pro SOŠ byla schválena 31. 8. 2007¹⁰, jednalo se o 63 oborů vzdělávání a vyučovat se podle ŠVP začalo 1. 9. 2009. Jednalo se například o obory: gastronomie, hotelnictví, cestovní ruch, veřejnosprávní činnost, jejichž absolventi by měli být dle mého názoru připraveni na intenzivní multikulturní setkávání v budoucím povolání.

Ve druhé vlně¹¹ bylo k 1. 9. 2008 schváleno 82 RVP pro střední odborné vzdělávání a vyučovat se podle ŠVP začne 1. 9. 2010. Jednalo se například o obory: zdravotnický asistent, bezpečnostně právní činnost, multimediální tvorba a další, jejichž absolventi budou opět dle mého názoru vystaveni intenzivní multikulturní konfrontaci a proto by na ni měli být připraveni.

Žáci základních škol, kteří nastupovali do těchto oborů v době zavedení ŠVP na SOŠ, ještě neprošli ŠVP v rámci základního vzdělávání, absolvovali výuku dle „předreformních osnov MŠMT“.

Dne 31. 8. 2009 proběhla schvalováním tzv. třetí vlna¹², která obsahuje 82 RVP pro obory středního odborného vzdělávání, které do reformy školství

⁶ <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>, viz úvodní text k RVP

⁷ probíhá například na stránkách NÚOV, Metodického portálu <http://rvp.cz/>, či v odborném učitelském tisku

⁸ viz: *Charakteristika RVP středního odborného vzdělávání, která je první kapitolou každého RVP SOŠ*

⁹ <http://zpd.nuov.cz/uvod1.htm>

¹⁰ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/harmonogram>

¹¹ <http://zpd.nuov.cz/uvod1.htm>

¹² <http://www.nuov.cz/treti-skupina-rvp>

vstupují „naplno“ od začátku školního roku 2011/12 a školy, které je vyučují, musí mít zpracovány své ŠVP pro 1. ročníky.

Čtvrtá vlna¹³ obsahuje 49 RVP, které jsou již schváleny a vydány včetně titulních listů a v současné době se očekává vydání doložek MŠMT (informace ze dne 26. 6. 2010). Nejčerstvější informace lze získat vždy aktuálně na stránkách Národního ústavu odborného vzdělávání, sekce RVP.

¹³ <http://www.nuov.cz/dotaznikove-setreni-pro-4-vlnu-rvp>

2.1.2 Multikulturní výchova

Termín „multikulturní výchova“ užívám a budu nadále v této práci používat ve smyslu jako je ve školství užíván například termín „občanská výchova“...

Pojem v tomto přesném znění je uveden v RVP pro základní a gymnaziální vzdělávání, kde je přímo jedním z průřezových témat RVP, což jsou okruhy aktuálních problémů současného světa, které je nejdříve žádoucí zařadit do veškerého vzdělávání. Budu z tohoto pojmu nadále vycházet, protože se domnívám, že přímá návaznost středního odborného vzdělávání na vzdělávání základní mi to umožňuje a to přesto, jak jsem již několikrát uvedla, že RVP pro střední odborné vzdělávání s pojmem „multikulturní výchova“ jako takovým ve skutečnosti nepracuje.

Pedagogický slovník k tomuto heslu uvádí: *„Multikulturní (multikulturální) výchova. V zahraniční pedagogice často uplatňovaný termín (angl. multicultural, intercultural, multiethnic education aj). Vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras apod...“*¹⁴

Autoři pedagogického slovníku přímo uvádějí praktický význam multikulturní výchovy pro život. S touto definicí souhlasím, protože dle mého názoru i škola učí žáky pro život a je důležité, aby si žák již na SOŠ vytvářel společensky žádoucí postoje vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů a ras.

Považuji za vhodné ještě komentovat další možné názvy, které by mohly být používány ve stejném či podobném významu jako „multikulturní výchova“ ve vztahu k střednímu odbornému vzdělávání. Je pravda, že terminologie vztahující se k obsahu tohoto pojmu je v českém laickém, ale i odborném pedagogickém prostředí poměrně roztržštěná a nejednotná, jedná se o jakousi „pojmovou diverzitu“,¹⁵ která je jistě na obtíž v rámci akademické diskuse či

¹⁴ *Pedagogický slovník, heslo Multikulturní výchova*

¹⁵ *Než začneme s multikulturní výchovou, str. 11*

teoretických výzkumů, ale domnívám se, že v konkrétní pedagogické praxi nemá přílišného významu, upřímně se domnívám, že náplň níže uvedených pojmů a slovních spojení se v rámci praktické aplikace do ŠVP, ani při realizaci ve výuce, nijak výrazně neliší.

Často je využíváno slovní spojení „transkulturní výchova“, a frekventované je také slovní spojení „interkulturní výchova“¹⁶. Chtěla bych k tomu uvést, že pojem „multikulturní výchova“ je již ve školských dokumentech, zejména v základním a gymnaziálním vzdělávání od r. 2005 seriózně zaveden, a jeho obsah pedagogové vnímají, byť třeba mnozí jen instinktivně tak, jak je uvedeno v příslušných dokumentech. Přesto se ale stále vynořují diskuse, spíše teoretického rázu, přicházející zejména od „nepedagogické“ veřejnosti, nad tím, zda pojem „multikulturní výchova“ raději nenahradit pojmem „multikulturní vzdělávání“ či pojmem zcela jiným.

Průcha k tomu uvádí: „...potíž spojená s tímto pojmem (rozuměj MKV), je v tom, že se daná činnost označuje jako „výchova“. To je důsledkem toho, že termín „multikulturní výchova“, který se k nám dostal ze zahraničí po roce 1989, byl převzat z angl. *multicultural education*. Jenže v angličtině termín „education“ vyjadřuje několik významů. Jednak „edukace“ (tj. výchova a vzdělávání), jednak také „pedagogika“. U nás se začal užívat jen ve významu „výchova“, což není přesné. Dominantní složkou multikulturní edukace je vzdělávání, tedy proces, který spočívá v záměrném, organizovaném vyučování nějakých poznatků, dovedností, postojů aj. a s tím spojené učení na straně vzdělávaných subjektů.“¹⁷

V souvislosti s touto diskusí z vlastní zkušenosti uvádím, že praktikující učitelé mají v této věci vesměs jasno. Už léta realizují například občanskou výchovu, tělesnou výchovu, etickou výchovu, zdravotní výchovu, rodinnou výchovu atd., takže pojem multikulturní výchova pro ně neznamena problém. Jsou si plně vědomi, že v rámci vyučovacího procesu se jedná o záměrné, cílené působení na žáka, s cílem rozvíjet jeho znalosti, vědomosti, vytvářet předpoklady pro klíčové kompetence, pomáhat mu vytvářet žádoucí postoje či zdokonalovat

¹⁶ *Definici a rozbořem těchto pojmů jsem se zabývala ve své Diplomové práci (2009)*

¹⁷ *Průcha, J.: Multikulturní výchova, str. 15, 16*

dovednosti, například při komunikaci s příslušníkem jiného sociokulturního zázemí. V poslední době se jedná také o interakci žáka a učitele ve vzájemném působení v rámci vyučovacího procesu, protože žák je stále víc a více aktivním účastníkem, spolutvůrcem vyučování.

Multikulturní výchova pro mne nadále bude představovat praktickou výchovně - vzdělávací činnost jejíž náplň jsem stručně popsala výše.

2.1.3 Realizace multikulturní výchovy

Pro srovnání si dovolím uvést, že RVP pro základní vzdělávání charakterizuje v rámci průřezového tématu MKV jako učivo, které: *„umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji kulturní identitu, tradice a hodnoty.*

Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti...

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

Multikulturní výchova prolíná všemi vzdělávacími oblastmi...“¹⁸

Domnívám se, že takto definovanou náplň MKV na základních školách je možné převzít i na SOŠ, kde bych ale ještě důrazně připomněla, že vzhledem k tomu, že hlavním posláním SOŠ je profesní příprava žáka, měla by také MKV na škole směřovat cíleně k tomu, aby žák uměl žít v multikulturní společnosti nejen ve škole a nejbližší komunitě (kde je ten vztah založen vždy na osobním dlouhodobějším kontaktu), ale zejména, aby tato výchova žáky připravila na budoucí profesní život, na to, že se v rámci své profese budou střetávat s příslušníky jiných kultur, se spolupracovníky, s klienty z odlišných sociokulturních zázemí, a bude nutné, aby s nimi uměli korektně jednat a vystupovat vůči nim s přirozeným respektem a tolerancí. Žáci by také měli získat informace o tom, jak je jejich profese vnímána a přijímána v jiných sociokulturních zázemích, a to nejen v rámci naší republiky či Evropské unie (dále jen EU), ale v rámci jiných zemí světa.

Vzhledem k tomu, že koncepce MKV na středních odborných školách nebyla v rámci RVP detailně rozpracována, je třeba se zamyslet nad teoretickými východisky, na základě kterých vneseme MKV do života SOŠ.

Pojem „multikulturní výchova“ nás směřuje k myšlence, že pokud máme někoho vychovávat multikulturně, musí existovat stav, místo, čas a prostor, ve kterém existuje jistá multikulturní realita, zkráceně **multikulturalita**.

Tento pojem je přímo součástí RVP ZV, a to jako jeden z pěti okruhů učiva¹⁹, nicméně uvedený dokument tento pojem nevysvětluje, proto považuji za nutné si jej nejen pro tuto práci, ale i pro svou učitelskou praxi, definovat.

Osobně se ztotožňuji s definicí, jak ji uvedl Průcha v knize *Multikulturní výchova*: „*1. Multikulturalita (podle některých odborníků multietnicita) je reálný stav soudobého světa, v němž existovalo, existuje a bude existovat množství kulturně, etnicky, jazykově, nábožensky odlišných skupin lidí.*

¹⁸ RVP ZV, str. 87,88

¹⁹ RVP ZV, str. 89

2. Tento stav je přirozený, na vůli a přání lidí nezávislý, a tedy ani multikulturalismus jakožto ideologie jej nemůže změnit. ²⁰

Průchova definice je dle mého názoru jasná a stručná, a to zejména v první části, kdy nás informuje o tom, že současný stav světa je multikulturní, respektive naše realita je multikulturní, protože tu vedle sebe žije několik různých, od sebe odlišných, skupin lidí. Tento stav lze lehce dokladovat. Jen když se rozhlédnu po naší škole a po sídlišti, kde škola stojí a já bydlím. Víím, že se u nás ve škole vzdělávají žáci vyznávající pravoslaví, jejich rodiče pocházejí z Ruska a dlouhodobě udržují kulturní zvyky, které si přinesli ze své domoviny, učím žáky romského etnika (označuji zde Romy jako etnikum, přestože zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin definuje Romy jako národnostní menšinu), znám ze sídlištní komunity sousedy, kteří se hlásí k vietnamské i k ukrajinské národnostní menšině. Pro mne je multikulturalita okolního světa reálným stavem.

V druhé části definice multikulturality Průcha uvádí: „...a tedy ani multikulturalismus jakožto ideologie jej nemůže změnit.“⁷

Pojem **multikulturalismus** je další, který by měl zajímat každého, kdo se rozhodne zařadit do výchovy a vzdělávání na škole multikulturní výchovu jakoukoliv formou. Protože nejen on, ale i žáci záhy na tento pojem narazí a pokud nebudou připraveni, mohly by je různé definice zmást, popřípadě od dalšího studia odradit. Proto doporučuji seznámit se s pojmem důkladně, s jeho různými výklady a pojetími a upozornit žáky, ale i kolegy na jeho úskalí.

Již dříve vzpomínaný autor Průcha uvádí, že „multikulturalismus“ označuje určitou teorii, ideologii, jejíž podstatou jsou názory o rovnocennosti lidských ras, kultur i etnik ²¹ a pokračuje v tom smyslu, že ideologie vznikala zejména v USA od 60. let minulého století, v rámci snah o zmírnění rasových konfliktů mezi bělošskou většinou a černošskou menšinou, či přistěhovalci jiných etnik a dále uvádí, že tato ideologie byla přijata svým způsobem zejména na politické úrovni

²⁰ Průcha, J.: *Multikulturní výchova*, 2006, str. 252

²¹ Průcha, J.: *Multikulturní výchova*, 2006, str. 237

vlád všech demokratických zemí, Českou republiku nevyjímaje (k nám dorazila dle Průchy po r 1989).

Velký slovník naučný DIDEROT u hesla multikulturalismus uvádí: „*multikulturalismus – 1.spjatost, prolínání kultur různých etnik na určitém území*“

Nemohu zcela souhlasit s tímto vysvětlením, „multi- je (mimořádně podle téhož slovníku jen o heslo výše) předpona, která se dá přeložit jako „mnoho-“, dodávám, že dle mého názoru se dá přeložit i jako „více-“ ale o nějakou spjatost či prolínání v tomto významu slova určitě nejde.

Kdybychom „přeložené“ předpony dosadili ke slovu „-kulturalismus“ pak by vznikla slova: mnohokulturalismus, vícekulturalismus. Obě tato slova ve mně vyvolávají pocit dvou a více kultur na jednom místě bez nutnosti vzájemného propojení či kontaktu (což je v současném světě téměř nemožné).

Snad kdyby předpona „multi-“ byla nahrazena předponou „inter-“ která již v prostém překladu znamená „mezi“. Interkulturalismus by už podle mne mohl mít význam jak je výše uvedeno. Tato část hesla ale není pro mne v tuto chvíli příliš podstatná.

Tamtéž je dále uvedeno, cituji: „*2.úsilí o rovnoprávné postavení národů, etnik, sociálních skupin ap. na společném území, v společné komunitě.*“

S touto definicí či vysvětlením významu slova multikulturalismus se mohu ztotožnit, i když se domnívám, že nepostihuje celý význam slova. Samozřejmě se tu okamžitě otevírá prostor pro diskusi. Snad každé slovo definice může být vyloženo z různých pohledů. A to otevírá i možnost pro diskusi učitele a žáků, zejména na středoškolské úrovni.

Zřejmě nejobsáhlejší definici pojmu multikulturalismus z posledního období obsahuje Malinův Slovník pro studenty antropologie, cituji: „*multikulturalismus (z latiny: multus, „mnohý, četný“, colere, cultus, „pěstovat“), termín, který se obecně užívá v kontextu sociokulturní problematiky, etnicity a *rasy, jazyka, kultury sexuální preference či tělesné nebo duševní handicapovanosti; poprvé se patrně objevil v 60. letech 20. století ve Švýcarsku a*

poté v Kanadě, kde sloužil k popisu míšení frankofonního a anglofonního obyvatelstva. Dnes má multikulturalismus řadu významů:

1. koexistence různých sociokulturních skupin se specifickými systémy institucí, tradic, významů, postojů a hodnot. Mezi těmito skupinami nemusí nutně docházet k interakci či spolupráci;

2. dynamická výměna kulturních statků, vzájemné ovlivňování různorodých kulturních systémů, případně i vznik systémů kvalitativně nových. V tomto smyslu se multikulturalismus v poslední době intenzivně uplatňuje například v Nizozemsku, v Německu (lidově Multi-Kulti), kde jde o integraci přistěhovalců z Turecka a z dalších zemí, v USA se používá spíše výraz *melting pot* („tavicí kotel“, „tavicí tyglík“), což vyjadřuje vzájemnou *asimilaci jednotlivých kultur* v novou entitu; typickým příkladem lokalit, kde k takovému míšení dochází je americký New York nebo nizozemský Amsterdam;

3. *transdisciplinární vědecká teorie* (kombinující antropologické, filozofické, sociologické, psychologické, politologické, ekonomické a další přístupy) *obecné antropologie*, která se zabývá různými aspekty sociokulturní diverzity. V centru zájmu stojí pluralita světů, sociokulturních vzorců, komunikačních kódů a zkoumání možností přechodů a směny mezi relativně uzavřenými kulturními systémy;

4. úsilí o vytvoření pluralitní společnosti zahrnující množství odlišných sociokulturních skupin. Soužití je založeno na principech tolerance, respektu, dialogu a konstruktivní spolupráce. Důležitou složkou a nástrojem multikulturalismu je interkulturní výchova.²²

K bodu 1. předchozí definice chci uvést, že pro tento význam raději používám pojem „multikulturalita“, stav společnosti kde koexistují – spoluexistují vedle sebe různé sociokulturní skupiny. K bodu 4. definice bych potom ráda konstatovala, že právě tento výklad pojmu, tyto myšlenky jsou pro problematiku multikulturní výchovy na školách velmi vhodné, a já bych je v rámci definice

²² *Slovník pro studenty antropologie, str.1104, 1105*

preferovala, s nimi bych důkladně seznámila i žáky středních odborných škol, využívala bych je k rozboru, zamyšlení, diskusi.

Pokud na multikulturalismus pohlédneme jako na myšlenkový směr, nebude od věci, když si připomeneme, jak se pojetí multikulturalismu vyvíjí a profiluje. Zaujalo mne rozčlenění uvedené v publikaci organizace Člověk v tísni o.p.s. „Než začneme s multikulturní výchovou“, která je zřejmě dostupná na všech školách, protože byla distribuována zdarma v podobě knižní nebo elektronické. Z toho důvodu je možné ji nyní využít i ve vyučování.²³

Výše uvedení autoři dělí multikulturalismus na:

- a) pluralistický
- b) liberální
- c) kritický

ad a) cituji: *„Představuje původní pojetí multikulturalismu, které je s tímto směrem také dosud nejčastěji spojováno. Ve svém chápání je pluralisticky (nebo také pluralitní) multikulturalismus velice blízký politicko-filozofické koncepci označované jako komunitarismus. Kultury jsou v tomto směru pojímány jako uzavřené skupiny, které je potřeba jako takové uchovávat a podporovat. Kulturní rozmanitost je pak chápána jako hodnota sama o sobě, jako podmínka společenského vývoje. Základní jednotkou společenského uspořádání v pojetí pluralistického multikulturalismu je skupina či komunita vyznačující se jednotnou kulturou a specifickou kolektivní identitou.“⁹*

Uvedený myšlenkový proud, respektive výklad pojmu multikulturalismus je asi nejvíce spojován se jménem kanadského filosofa Charlese Taylora (nar. 1931), který například v jedné ze svých knih uvádí, že multikulturalismus může být chápán například jako ideál realizované tolerance a respektu k jinému, odlišnému.

²³ Moree, D. a Varianty: Než začneme s multikulturní výchovou, str. 18, používané odborné termíny uvedené v citátech nejsou v textu této publikace definovány

Podle něho je základem pro spravedlivé uskutečňování (politiku) multikulturalismu uznání rozdílů, odlišností jedinců, skupin či celých kultur.²⁴

Taylorovy myšlenky jsou zajímavé a podnětné, přesto právě pluralitní multikulturalismus v praxi sklouzává k okleštěné prezentaci dané kultury, respektive sociokulturní skupiny prostřednictvím tradic, folklóru a rituálů a již méně, nebo zcela vůbec, se věnuje problematice rovnoprávného postavení příslušné skupiny ve společnosti, rovných příležitostí při studiu i pracovním uplatnění.

Domnívám se, že toto byl způsob jakým se jiné kultury prezentovaly v dřívějším období, dávno před školskou reformou, například v předmětu občanská nauka či výchova nebo zeměpis. Pamatuji si svůj osobní úžas, kdy nás vyučující na gymnáziu seznamoval s tajemnými rituály, které provádějí určité kmeny někde v Africe, Polynésii a na jiných místech Země. Ti lidé nám připadali jako z jiného světa, jako monstra a zrůdy, co pojidají mozky svých poražených nepřátel, aby získali moc a sílu, jiní zas vyhrabávají své předky ze země, svazují je do kozelců a odnášejí jejich kosti do svých domů, kde pořádají orgie a slavnosti na jejich oslavu. Až dnes si uvědomuji, že učitelovo vyprávění mne od těchto skupin lidí spíš vzdalovalo, vyvolávalo ve mně pocity zděšení, šoku a odpor. Vyučující nás nevedl k pochopení smyslu jejich počínání, cíleně nás chtěl ohromit a šokovat. Chyběl tam obrácený efekt, uvědomění si toho, že tyto lidi by zase mohlo šokovat naše chování, náš životní styl, naše rituály. Byl to sebestředný pohled na to, že co je správné, to činíme my, Evropané, my „civilizovaní“ a „kulturní“ lidé. Myslím, že to nikdy nebyl a dnes už vůbec není dobrý způsob provádění MKV. Dnes je v podstatě naprosto nepřijatelný, protože s příslušníkem kteréhokoliv z těch kmenů se žák může setkat ať už v rámci své dovolené, či když přijedou oni k nám.

²⁴ Taylor, Ch.: *Zkoumání politiky uznání*.

Pojem kultura (z latiny: colere, cultus, „pěstovat“) je dle mého názoru pro účely výuky na SOŠ nejlépe definován v Malinově Slovníku pro studenty antropologie na str. 893 a dále, osobně nejčastěji pracuji s definicí, která udává, že kultura je cituji ze Slovníku str. 893: „...souhrn duchovních a materiálních hodnot vytvořených a vytvářených lidstvem v celé jeho historii...“

ad b) citují: *“Liberální multikulturalismus sleduje, podobně jako multikulturalismus pluralistický, linii uznání specifických charakteristik jednotlivých kulturních skupin. Jeho cílem je však již integrace jednotlivců (členů jednotlivých skupin) a vytvoření občanského společenství rovnoprávných osob. Oproti pluralistickému zaměření na diferenci zdůrazňuje tedy stejnost/rovnost přístupu ke zdrojům. Poselstvím tohoto směru je respekt k lidské humanitě a kolektivním příslušnostem při prosazování liberálních ideálů, které slibují rovnost a otevřené možnosti pro všechny, kteří mají zájem začlenit se a uplatnit se ve společnosti. Tento směr se současně snaží jednoznačně vymezit vůči nacionalistickým snahám, které znevýhodňují členy „minorit“ na základě jejich příslušnosti k jiným kulturním či společenským strukturám bez ohledu na jejich občanství. Tento směr připouští i možnost a určitý přínos pozitivní diskriminace (prostřednictvím přidělení specifických práv kulturním skupinám), pouze však v podobě přechodného stavu, který má vyrovnat překážky, jež jinak znemožňují plné uplatnění ideálu rovnosti. Hlavními představiteli liberálního multikulturalismu jsou kanadský politický filozof Will Kymlicka či Angličan John Rex“²⁵*

Autoři uvádějí, že v rámci takto pojatého myšlenkového směru je například ve Francii vytvářeno „veřejné prostředí“ na bázi neutrality a konkrétní kulturní specifika každého je ponechána ve sféře osobního, soukromého života. Každý, kdo sleduje dění ve Francii v poslední době, jistě zaznamenal, že již v r 2004 vyšel ve Francii zákon, který zakazuje nošení výrazných náboženských symbolů do státních škol. V podstatě se nijak výrazně proti tomuto zákonu neohradili představitelé žádného náboženství, přestože například i křesťané mají výrazné viditelné znaky, které nosí (kříže), kromě příslušníků muslimské komunity, protože tímto zákonem bylo zakázáno i nošení islámských (muslimských) šátků. V současné době zase pobouřila, či možná spíše rozdělila na dva tábory kandidatura muslimky Ilham Moussaïdové do regionálních voleb a to zejména proto, že ona sama veřejně muslimský šátek nosí a jeho nošení obhajuje.

²⁵ Moree, D. a Varianty: Než začneme s multikulturní výchovou, str.19

Muslimský šátek, který jí zcela zakrývá vlasy, ale ne obličej, má dokonce i na fotografiích na bilboardech. Dle článků k této problematice na zpravodajském webu Hospodářských novin - ihned.cz většina Francouzů je chováním političky pobouřena.²⁶ V jiném případě zase francouzský ministr pro imigraci údajně dokonce odmítl udělit francouzské občanství muži, který nectil principy sekularismu a rovnosti mezi mužem a ženou, protože přistěhovalec chtěl, aby si jeho manželka na veřejnosti zakrývala tvář²⁷

Je toto ta jmenovaná neutralita veřejného prostředí? A co je vlastně neutralita veřejného prostředí? Společenské prostředí v rámci veřejného prostoru (ve školách, institucích, v bankách, obchodech, na ulicích), které vytvořila majorita, které ctí a respektuje, které je jí nejbližší. Tedy prostředí bez zdůrazňování náboženské, sociokulturní, etnické či národnostní identity? Neříká tím Francie: když chcete žít u nás, ctěte naše pravidla? A je ten požadavek správný, oprávněný? Toto jsou velmi zajímavé náměty do diskuse pro žáky a učitele. K tomuto tématu bych doporučila knihu G. Sartoriho Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci.

ad c) cituji: „*Kritický multikulturalismus začal vznikat až v polovině devadesátých let dvacátého století a je tak jedním z nejmladších proudů multikulturalismu. Tento směr reaguje na kritiky multikulturalismu a vymezuje se vůči některým praktikám, které prosazují pluralistický a liberální proud. Stejně jako ostatní proudy multikulturalismu vyzdvihuje význam přítomnosti rozdílnosti ve společnosti, vnímá ji však více jako způsob, který člověka učí uvědomovat si jinakost perspektiv a chápat, jakým způsobem jsou utvářeny naše hodnoty, identita a pohled na svět.*“²⁸

Jak autoři uvádějí, nejde tu o předvádění zvyků a rituálů, ale zajímá se zejména o rovnoprávný přístup k distribuci vzdělání, zdrojů, statků i služeb.

²⁶ <http://zahranicni.ihned.cz/c1-40351010-zavoje-zakazali-ted-se-prou-o-hidzab-francii-pobourila-politicka-v-satku>

²⁷ <http://zahranicni.ihned.cz/c1-40329520-francouzske-urady-odmitly-udelit-muzi-obcanstvi-chtel-aby-jeho-zena-nosila-zavoj>

²⁸ Moree, D. a Varianty: Než začneme s multikulturní výchovou, str.19

Cíleně usiluje o nápravu nerovností, zdůrazňuje princip solidarity a studuje způsoby vzniku nerovností, diskriminace, rasismu atd.

Je jisté, že výše popsané myšlenkové směry multikulturalismu se promítají do multikulturní výchovy. Není bezpodmínečně nutné, aby se konkrétní učitel zaměřil pouze jedním směrem, tedy aby vyznával pouze ideje pluralistického, liberálního či kritického multikulturalismu, má vzácnou možnost seznámit se s více myšlenkami a vybrat pro svou práci ty, které mu budou připadat nejdůležitější, nejsmysluplnější právě pro příslušnou skupinu žáků. Přesto bych chtěla upozornit, že je třeba mezi těmito třemi základními pojmy, multikulturní výchova, multikulturalita a multikulturalismus, důsledně rozlišovat.

Vzhledem k tomu, že se MKV intenzivně zabývám již déle než šest let a realizuji ji také v učitelské praxi, konstatuji, že jsem ve výukových materiálech, doporučených textech, ale i konkrétních aktivitách připravených k využití při výuce (například na stránkách vzdělávacího programu *Varianty*, či na Metodickém portálu RVP) nalezla dva základní směry, kterými se multikulturní výchova v našem školství ubírá.

Ve starších materiálech převládá tzv. „**skupinový přístup**“ (pojmenování jsem zvolila co nejjednodušší, v mnoha ohledech může být přístup ztotožněn s tzv. kulturně-standardním přístupem²⁹), který dle mého názoru vychází z předpokladu, že společnost v daném místě a čase je rozdělena do identifikovatelných sociokulturních skupin, z nichž každá vykazuje své specifické znaky, ctí svá pravidla, možná má i společné geografické „kořeny“, popřípadě hovoří stejným jazykem, sdílí zvyky, rituály, „paměť své skupiny (ať už se jedná o národnost, etnikum či jinou relativně sourodou skupinu). Předpokladem pro tento přístup je, že pro jednu skupinu není problém odlišit se od jiné a zároveň jedna skupina nechápe tu druhou, protože je pro ni neznámá. Dle tohoto přístupu je tedy nutné se navzájem poznávat, studovat svou historii, získávat informace, naučit se rozpoznávat rozdíly mezi skupinami i určovat jejich

²⁹ *Moree, D. a Varianty: Než začneme s multikulturní výchovou str. 23*

původ, a na základě poznání se pokoušet poznat, pochopit, respektovat a tolerovat. MKV se potom zaměřuje hlavně na poznávání identifikované jiné skupiny, skupiny nositelů určitých sociokulturních znaků s vírou, že poznáním se žáci zbaví strachu z neznámého, získají respekt a možná i obdiv vůči této skupině a zatouží se nechat obohatit touto jinou kulturou.

Velké nebezpečí v tomto přístupu vidím v přehnaném zdůrazňování odlišností mezi konfrontovanými skupinami (například mezi majoritou a minoritou či jednou z minorit). Ve snaze vysvětlit jinakost může dojít u žáků spíše k pocitům odcizení. Další problém pro mne osobně je, že skupinový přístup hovoří o skupinách, o celcích, jakoby pomíjí jednotlivce, členy skupiny, zavrhuje individuální přístup. Skupina může být pro konkrétního jednotlivce, žáka, hrozbou (jich je mnoho a já jsem sám, kam patřím, mám také svou skupinu?). Může také dojít k nevhodnému zobecňování při popisu znaků příslušné „jiné“ skupiny, popř. jiného etnika, což vyvolá dojem, že se jedná o jednolitý celek bez individualit.

Druhým směrem je „**individuální přístup**“ (rozuměj ne k žákovi v rámci výuky, ale k multikulturní realitě, k jejím nositelům). Všimla jsem si, že se po roce 2008 začíná objevovat v nových konkrétních aktivitách zpracovaných do MKV, zejména v těch, které jsou převzaty ze zahraničních zdrojů. Přístup se nezaměřuje na jednoduše oddělitelné a identifikovatelné skupiny, které se liší jasnými sociokulturními znaky jedna od druhé, ale zaměřuje se na individuální pohled na konkrétní (často i pojmenované) jednotlivce... například učitel při výuce neuvede že: „muslimské ženy chodí zahaleny“, ale uvede například, že Fátima, mladá iránská žena, jejíž rodina se hlásí k islámu, chodí zahalena v burce protože... a následuje vyprávění o konkrétní dívce, její osobní příběh, se kterým by se žáci mohli ve fantazii ztotožnit. Samozřejmě je jisté, že na závěr výuky musí i v takovém případě dojít k zobecnění informací o určité skupině osob, v tomto případě Iráckých muslimů.

Mně osobně se přístup, který jsem nazvala „individuální“, osvědčil více. Žáci nepracují s představou anonymní skupiny, ale s vizí konkrétní osobnosti,

kteřá má pro své odlišné chování určité důvody, někdy historické, jindy rodinné, náboženské, někdy i ekonomické či politické nebo institucionální. Vyučující může také apelovat na osobní city žáka (jak by ses cítil ty v takové situaci, jak bys ji řešil), nemusí zdůrazňovat ani přehnaně důkladně vysvětlovat rozdíly, ale snaží se najít společné znaky, třeba pocity, na základě kterých je možné jinakost druhého člověka tolerovat a respektovat.

Přesto i tento přístup skýtá určitá úskalí. Domnívám se, že přílišný apel na city žáků může zkreslit jejich logický úsudek, ovlivnit jejich myšlenkové pochody, nedat jim dost prostoru pro vytváření vlastního názoru na základě (neemotivních) informací. Závěrečné zobecnění může být potom zcela mylné nebo naopak sice žádoucí, ale vystavěné na nesprávném přístupu a zpracování informací. Proto po zkušenostech doporučuji ve výuce kombinovat oba přístupy, jak skupinový, tak individuální, dle konkrétní situace s využitím citlivého pedagogického taktu, zkušeností a po zralé pedagogické diagnostice v dané konkrétní třídě.³⁰

³⁰ *více jsem se teorií MKV zabývala ve své Diplomové práci, zde uvádím pouze pro mne nové poznatky získané až po napsání DP*