

Role učitele při implementaci multikulturního vzdělávání do školních kurikul

Martina CICHÁ, Jana MÁČALOVÁ, Blanka MORAVCOVÁ,
Andrea PREISSOVÁ KREJČÍ, Michaela ROUBÍNKOVÁ

The role of a teacher in curriculum implementation of multi- cultural education

Abstract: In our study we are using anthropological discourse to focus on understanding multicultural ideology. Utilizing the results of our own research realized from 2014 to 2015 among teachers of elementary and high schools in Zlínský, Olomoucký and Moravskoslezský district we aimed to map teachers' approach towards the ideas of multiculturalism which we defined pragmatically in correspondence with general education programs as leading to pacifist and just coexistence of different groups with different culture, ethnicity and religion. While presenting the results of our research we mainly focus on ways multicultural education is grasped, how it's understood and in what school subjects it reflects most. The pivotal point in contemporary migratory situation is approach of the teachers towards the most reflected group, which is Roma minority. Individual ethnic groups are then usually understood as homogenous therefore as bearing the stigma of being specifically different. This stigma is then connected to stereotypes. This way of understanding ethnicity is very problematic and goes against the main ideals of multicultural education, which strives to conquer the stereotypes.

Key Words: Ethnic groups, Qualitative research, Quantitative research, Multiculturalism, Multicultural education

1 Úvod a teoretické ukotvení výzkumu

„Situace migranta, příslušníka menšiny, člověka konce 20. století je situací neustálého překračování hranic mezi dvěma či více kulturami, které nejsou převoditelné na jednoho společného jmenovatele,“ tvrdí Pavel Barša (1999, s. 171). Velmi často se setkáváme s názorem zástupců mainstreamové společnosti, že ty a ty minoritní skupiny (běženci, migranti, etnické skupiny) jsou zvýhodňovány, a že by nám za naši laskavost, díky níž s námi sdílí naše teritorium, správu a právo, měli být její příslušníci vděční. Také názory českých pedagogů jsou vůči příslušníkům minoritních skupin mnohdy nepřátelské a xenofobní, není neobvyklá ani představa, že je majorita ze strany menšin nějak poškozována, vyjádřeno např. takto: „Žijí na úkor slušných pracujících lidí, kteří ctí zákony. Romové znají pouze svá práva“. Je otázkou, jakým způsobem je možné dosahovat cílů multikulturní výchovy, považované pedagogickou veřejností převážně za potřebnou, pokud sami pedagogové budou stereotypně, převážně negativně a nekriticky přistupovat k příslušníkům určitých skupin. Příléhavě to vystihl jeden z respondentů, který uvedl, že pro učitele, který zastává negativní postoje vůči některým skupinám obyvatel, je velmi obtížné zůstat neutrální také ve výuce, a tedy vést žáky ke skutečnému přijetí multikulturních hodnot ve smyslu tolerance člověka jako jedinečné lidské bytosti.

Ali Rattansi (2007, s. 86) je přesvědčen, že v dnešní době se již nikdo neodváží označit se za rasistu, pokud není příslušníkem ultrapravicového hnutí. Ostatně, jak bychom ve společnosti, která dospěla k na empirii založenému přesvědčení, že rasy neexistují, mohli mluvit o rasismu? „Starý rasismus“, o němž lze hovořit jako o silném či tvrdém rasismu, byl založen předně na tvrzeních, že rozdíly mezi rasami jsou biologicky podmíněné; rasy lze dle vlastností jejich příslušníků hierarchicky uspořádat, tedy jejich příslušníci mají tzv. nadřazené, jiní naopak podřadné vlastnosti, které jsou vlastní všem příslušníkům dané rasy, a konečně na tvrzení, že nepřátelství a konflikty mezi rasami jsou přirozené

(Rattansi, 2007, s. 94–95). V současnosti, tedy v posledních několika desetiletích, se ve společnosti napříč sociálními skupinami objevuje „nový rasismus“, který je založen na kulturních odlišnostech mezi lidskými skupinami. Tento „neo-rasismus“ nebo také „kulturní rasismus“ je sdílen nejen většinovou společností, ale také jejími politickými elitami. V roce 1978 tak například Margaret Thatcherová, jako leader Konzervativní strany ve Velké Británii, veřejně mluvila o hrozbách otevřené migrační politiky země, kdy spolu s Brity sdílela obavy, že jejich země bude zaplavena migranty a tito cizinci nebudou rozumět britským zákonům, nebudou dle ní ani dostatečně chápat pojem demokracie a jejich převahou v „Novém Commonwealthu“ mohou ohrozit zachování britské kultury (Rattansi, 2007, s. 97).

V souvislosti s touto novou podobou rasismu se často hovoří o etnocentrismu popřípadě xenofobii. Koncepty „nového rasismu“ jsou různorodé a mnohohvrstevnaté, můžeme zde rozlišit například náboženskou netoleranci a islamofobii, striktní biologický determinismus či snad méně závažné kulturní stereotypy. Jde o rasismus bez konceptu rasy, rasismus bez barvy, rasismus, který zachází s kulturní diverzitou lidstva stejně jako „starý rasismus“ s naší fyzickou a biologickou odlišností. Nicméně „nový rasismus“ může vést ke stejně závažným důsledkům jako biologický rasismus. Může vyvolat stejně nepřekonatelné hranice mezi lidskými skupinami, komunitami, i jednotlivci (Rattansi, 2007, s. 106–107). Je v tomto duchu naše společnosti rasistická či xenofobní?

Ve vztahu k uvedeným poznatkům dodejme, že Christine E. Sleeter a Carl A. Grant rozlišují základní deficity v rovnosti mezi lidmi plynoucí právě z kulturních zvyklostí, nikoli pouze z fyziologických a mentálních schopností či sexuální orientace, a dále v odlišnostech, které nelze ve vzdělávání pominout a které plynou právě z rozdílných kultur (zvyků), jazyků, z nezájmu o kulturní rozdíly jednotlivých komunit, z mentalit lidí i skupin, z různosti pohlaví aj. Multikulturní přístup ve vzdělávání by, dle těchto autorů, měl především zdůrazňovat to, co ve společnosti rozšiřuje rovnost a spravedlnost, a v tomto pojetí, i když jej není lehké ve vzdělávání naplňovat, může společnosti přinést více výhod než zklamání (Sleeter, Grant, 2009, s. 229). Souhlasíme

proto s pojetím multikulturní výchovy J. A. Bankse a Ch. C. Banksové (2009, s. 25) jako idey založené na tom, že všichni žáci bez ohledu na to, do jaké skupiny patří, ať již je rozdělíme dle genderu, etnicity, rasy, kultury, jazyka, sociální třídy, náboženství nebo výjimečnosti, by ve škole měli zažít rovnost ve vzdělávání, a tedy vzdělávání založené na eliminaci toho, že někteří žáci mají na základě určitých zvláštních (převážně vnějších) charakteristik větší šanci na úspěch než jiní.

Výše popsaná problematika je spojena s moderní společností dlouhodobě, a proto se také učitelé dlouhodobě dělí na ty, kteří multikulturní vzdělávání podporují a ty, kteří se řadí k jeho odpůrcům. Nelze předpokládat, že si všichni účastníci pedagogického procesu budou uvědomovat, že i dnešní českou společnost můžeme vnímat jako kulturní mozaiku. Pavel Barša podmiňuje multikulturní model ve vzdělávání sdílenou představou: „Evropské národy včetně českého se musejí pochopit jako národy cizinců, v nichž může v principu najít své místo každá zvláštní skupina pod podmínkou, že je dovnitř neutlačivá a navenek neagresivní. Evropské společnosti se prostě konečně musejí odvážit žít důsledně osvícenský ideál, který před více než dvěma stoletími vzešel z jejich lůna – musejí se stát skutečně univerzálními v tom smyslu, že nic lidského nebudou potlačovat či vyhánět ze svého středu. Pak ovšem z nich také žádný člověk nebude vyloučen, ani nebude hledat únik – pak se stanou skutečnými zeměmi bez exilu“ (Barša, 2003, s. 299).

Co si však pod multikulturní výchovou představuje česká pedagogická veřejnost? Na tuto a řadu s ní souvisejících výzkumných otázek jsme se pokusili odpovědět v rozsáhlém výzkumném šetření, s jehož výsledky čtenáře níže seznámíme.

2 Metodologie výzkumu

Abychom dosáhli pokud možno komplexního obrazu o přijímání či odmítání „idejí“ multikulturalismu pedagogy, zvolili jsme integrovaný přístup, tedy kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumu.

Kvalitativní části sběru dat technikou polostrukturovaných rozhovorů se zúčastnilo 30 pedagogů (z nichž bylo 7 mužů a 25 žen) z Moravskoslezského, Zlínského a Olomouckého kraje.

V rámci dotazníkového šetření se nám vrátilo 228 validních dotazníků od pedagogů z 26 základních a středních škol, přičemž genderové kritérium nebylo pro výběr našeho vzorku ani v tomto případě zásadní. Náš výzkumný vzorek byl nakonec tvořen z 85,1 % ženami a z 14,0 % muži (dva respondenti pohlaví neoznačili). Zastoupení tak přibližně odpovídá poměru učitelů a učitelek na základních školách, kde dle Českého statistického úřadu vyučuje 84,3 % žen a 15,7 % mužů (ČSÚ, online). Na středních školách je poměr žen a mužů poněkud vyrovnanější, avšak více než tři čtvrtiny našeho vzorku tvořili pedagogové škol základních. Věkové rozmezí respondentů se pohybovalo mezi 24 a 68 lety. Nejvíce respondentů uvedlo věk 37 let a tento věk tak představuje modus našeho vzorku. Medián pak odpovídá věku 45 let a aritmetický průměr přibližně věku 44 let.

Výzkum jsme doplnili rovněž o poznatky ze zúčastněného pozorování, neboť jsme jako lektori protipředsudkových workshopů se zaměřením na multikulturní výchovu pro žáky základních a středních škol měli možnost po dobu pěti let nahlížet prezentované postoje a přístupy žáků i jejich pedagogů přímo ve školní třídě.

Ačkoliv byla témata rozhovorů předem daná, jak již námi vybraná technika polostrukturovaného interview napovídá, pedagogové měli možnost se k daným tématům volně vyjádřit. Mezi hlavní témata našeho zájmu například patřilo, jak vyučující nahlíží na multikulturní výchovu, zda a jak ji realizují, zda ji považují za přínosnou či nikoliv, nebo jaká spatřují pozitiva a negativa zařazení multikulturní výchovy do vzdělávacích programů. Šlo nejen o to zjistit, jak vnímají témata multikulturní výchovy samotní pedagogové, ale také o to, jak dle jejich názoru vnímají tato témata jejich žáci. Rozhovory jsme vedli v prostorách školy a se souhlasem probandů je zaznamenávali na diktafon a poté přepsali do textového dokumentu. Následná analýza probíhala v softwaru pro zpracování kvalitativních dat, a to Atlas.ti. Již zde probíhala první interpretace dat, které jsme pomocí otevřeného kódování roztrídili. Z analýzy nám vzešlo 85 kódů. Tyto jsme poté kategorizovali, tedy seskupili podle vnitřních souvislostí, podobností či návazností. Na základě těchto kategorizačních procesů jsme vytvořili 10 subkategorií, z nichž nám v následující analytické fázi vznikly tři hlavní kategorie.

Těmito kategoriemi jsou: 1. Multikulturní výchova, 2. Romové a 3. Vliv školy a mimoškolního prostředí. Jednotlivé kategorie jsou vzájemně propojené a komplementární, přestože tedy za ústřední kategorii považujeme kategorii Multikulturní výchova, protože jsou v ní obsaženy téměř všechny odpovědi na námi předem připravený okruh otázek, bez zbývajících dvou kategorií by výsledky ztratily na své plastičnosti, či dokonce relevanci.

Sběr dat v kvantitativním šetření hodnot a postojů pedagogů se zaměřením na to, jak vnímají příslušníky odlišné kultury či etnicity, a také na postoje k multikulturalismu v pedagogické praxi, jsme uskutečnili technikou dotazníku. Otázky v dotazníku, do nichž se promítly výzkumné otázky a cíle, měly uzavřený, polouzavřený nebo otevřený charakter. V některých případech měli respondenti možnost slovně zdůvodnit odpověď, kterou zvolili z nabídnutých možností. Sebraná data byla zpracována a vyhodnocena statistickými metodami za využití software pro kvantitativní analýzu dat SPSS.

3 Výsledky a interpretace výzkumu

Cílem našeho výzkumu bylo mimo jiné zjistit, jak pedagogové přistupují k multikulturní výchově, jak ji pojmají, zda ji vnímají jako potřebnou, v jaké míře ji realizují ve své výuce a jaká témata v rámci ní akcentují. Vycházíme přitom z předpokladu, že postoj pedagogů k této oblasti vzdělávání ovlivňuje způsob její implementace do výuky.

V dotazníkovém šetření jsme zjišťovali, zda je podle pedagogů multikulturní výchova opodstatněnou součástí vzdělávání. Výsledky ukazují, že naprostá většina pedagogů (cca 89 %) se přiklání k potřebnosti multikulturní výchovy ve vzdělávacím procesu, když 52,2 % respondentů označilo možnost „spíše ano“ a dalších 36,7 % odpověď „jednoznačně ano“. Zbývajících odpovědi byly rozděleny mezi možnost „nevím“ (6,6 %) a „spíše ne“ (4%), pouze ojediněle respondenti odpověděli „jednoznačně ne“ (0,4 %). Respondenti mohli svou odpověď slovně odůvodnit nebo upřesnit. Tuto možnost využila jen necelá polovina z nich. Pedagogové napříč kraji nejčastěji svou odpověď komentovali v souvislosti se soudobým společenským kontextem, např. takto: „I z důvodu

migrace“; „Cizinci žijí mezi námi“; „Žijeme v době, kdy se děti setkávají s jinými národnostmi, a měli bychom o tom mluvit a přemýšlet“; „Nastává doba, kdy se mění Evropa a my se na to musíme připravovat“; „Při současném multikulturním světě to ani jinak nejde“. Význam multikulturní výchovy pak pedagogové spatřují také v možnosti seznámit žáky s jinakostí, převážně ve smyslu etnické odlišnosti: „Je potřeba, aby se žáci seznámili i s ostatními etnickými skupinami“; „Musíme mít povědomí o kultuře a zvycích jiných národů, abychom je mohli dostatečně pochopit“; „Nutnost poznání lidí z odlišných kultur, kteří k nám přicházejí“. Pedagogové ve svých odpovědích dále akcentovali multikulturní výchovu jako nástroj pro prevenci předsudků a učení žáků toleranci: „Vede k toleranci, vstřícnosti a formování lidských hodnot“; „Učí toleranci, komunikaci, porozumění“; „Jen tak můžeme děti učit ‚bojovat‘ s předsudky zakořeněnými v naší společnosti“; „Stále ještě fungují předsudky mezi lidmi, je třeba žáky vhodně vést“. Identifikovali jsme však také skeptický názor vyjádřený částí pedagogů, totiž že rozhodující není multikulturní výchova, ale vliv rodiny: „Prioritní je přece úloha rodiny, ve škole se tato témata mohou pouze nakousnout“; „Nemůžeme nahradit rodinu“; „Je to věc celé společnosti, osobního příkladu, rodiny, škola zmůže málo, teorie nic neřeší“.

Z naznačených komentářů i z polostrukturovaných rozhovorů, jež jsme s pedagogy vedli, plyne, že multikulturní výchova je na školách často chápána především jako výchova k toleranci jiných etnik, národností a kultur, přičemž za významný znak jinakosti je považována zejména fyzická odlišnost etnik. Pedagogové ve svých definicích multikulturní výchovy v mnoha případech souvztažnost mezi fyzickou odlišností a etnicitou neuváděli a hovořili obecně o nutnosti tolerance mezi lidmi: „Brát lidi s tím, že jsou rozdílní. Každý člověk je jiný. Naučit se brát toho druhého takový jaký je, nevnučovat mu své nějaké striktní představy o životě“; „Považuji za velmi důležité, aby děcka byla schopna přijímat různorodost, být tolerantní, to neznamená, že by si nedokázala stát za svým, ale aby dokázala respektovat jinakost“; „Já bych to brala jako vztah lidí obecně, že se snažím vést žáky k tomu, aby se měli rádi, aby spolu dokázali vycházet, aby respektovali jeden druhého, aby toho druhého prostě pochopili“. Obvykle však – s ohledem

na vlastní či zprostředkované zkušenosti – z rozhovorů vyplynula vazba multikulturní výchovy na Romy, popřípadě Vietnamce, či obecně jiné národnosti.

Ostatně v tomto duchu na pedagogy působily také různorodé příručky pro multikulturní výuku, z mnoha vybíráme: *Náměty pro multikulturní výchovu*, přímo s podtitulem „Poznáváme jiné národy“ (Cílková, Schönerová, 2007) nebo *Dvakrát měř, jednou řež*, zabývající se sice diverzitou na české škole, ale výhradně ve formě etnické jinakosti (Moravayová, Moree, 2009).¹ Vyučující téměř vůbec nezmiňovali jiné způsoby jinakosti, se kterými se žáci mohou setkávat, ať už v otázkách genderu, sexuality, zdravotního postižení či sociálního zázemí. Akcent etnické odlišnosti v rozhovorech je do určité míry v rozporu s prezentovanými názory pedagogů, co se důležitosti témat týče. Mezi tři nejdůležitější témata multikulturní výchovy totiž pedagogové zařadili témata: „Tolerance odlišných názorů, chování a vzhledu v mezilidském soužití“ (70,2 % respondentů), „Rasismus – přesvědčení o méněcennosti některých skupin lidí“ (46,3 %) a „Riziko prvního dojmu, nálepkování osoby na základě stereotypů“ (41,7 %). Jako nejvíce marginální vyzněla témata „Antiislamismus – stereotypní vnímání muslimů“ či „Homofobie – netolerance vůči jedincům orientovaným na stejné pohlaví“, jimž byla důležitost připsána jen velmi ojediněle. Zatímco v kvalitativní části výzkumu byla multikulturní výchova hojně spojována s tématem soužití Romů s majoritní společností, v kvantitativní části toto téma označilo jako jedno ze tří nejdůležitějších cca 19 % pedagogů, čímž se zařadilo spíše ke středně či méně podstatným tématům.

Vyučující považují multikulturní výchovu jednoznačně za přínosnou součást vzdělávání, nicméně je velmi důležité jakou formou je do výuky zařazována a také jak k ní, respektive k jednotlivým tématům přistupuje sám učitel. Pedagogové při rozhovorech deklarovali, že multikulturní výchovu do svých hodin zařazují, převážně se pak shodují, že je to záležitostí především základů společenských věd a občanských výchov, někteří však jmenovitě uvádějí také dějepis či cizí jazyky. Zvláštní postavení tedy hrála předmětná vazba na společenské vědy: „Multikulturní výchova je v podstatě dejme tomu součástí výchovy k občanství na druhém stupni, to znamená na nižším stupni gymnázia,

tak v podstatě na třetím stupni v rámci základu společenských věd.“ Obdobně hovořil také další učitel, který zařazuje multikulturní výchovu do výuky „jednak v rámci pravidelných hodin ZSV, a jednak v rámci různých projektů nebo formou různých besed“. Na druhou stranu jiní učitelé soudí, že dané téma patří do výuky cizích jazyků: „To máte Romy počínaje, Vietnamci konče a to je prostě skvělé konverzační téma. Když si vezmete tu terminologii, jak se francouzsky řekne Rom, co termínů pro to je, než si to všechno vysvětlíte, no to je... prostě to téma patří do jazyků, nedá se nic dělat, je to tak“. Nicméně ať již učitelé s aprobací pro společenské vědy, nebo bez ní se v převážné míře shodují spíše na zařazování tohoto průřezového tématu do společenských věd, respektive občanské výchovy na druhém stupni základních škol, neboť „co se týče té multikulti... multikulturní výchovy, tak je největší část řazena do předmětů jako je občanka“.

Metodické provedení multikulturní výchovy na školách spočívá převážně v diskuzi nad těmi multikulturními tématy, které jsou v daném období společensky aktuální nebo které se přímo vztahují k probíranému učivu. Z některých výpovědí dokonce vyplynulo, že pokud by sami žáci neprojeвили zájem se těmito tématy zabývat, spíše by na ně nebyl prostor. Na některých školách je pak multikulturní problematice věnován prostor v rámci tzv. projektových dnů, často pod vedením lektorů mimo pedagogický sbor školy. V tomto ohledu považujeme za podstatné to, že učitelé sami pociťují nedostatečnou metodickou a odbornou připravenost fundovaně o tématech multikulturalismu ve výuce se svými žáky hovořit. Někteří přiznávali, že s těmito tématy neumí dostatečně pracovat, protože neproběhla žádná oficiální „školení“, která by je na realizaci multikulturní výchovy připravila, a ani v učebnicích nespátřují dostatečnou oporu: „Myslím si, že bychom měli my učitelé v tady tom směru projít nějakými semináři vzdělávacími, protože to je tak široký pojem ta multikulturní výchova, že prostě jako... chtělo by to nějakou dobře zpracovanou metodiku, mít nějaký pracovní listy, abychom se my učitelé v tom oboru... v tomto směru vzdělali, abychom dostali nějaký přehled a náhled a potom to na ty děti přenesli“. Na druhou stranu v současnosti jsou metodické příručky k realizaci multikulturní výchovy zcela běžnou součástí celoživotního vzdělávání pedagogických

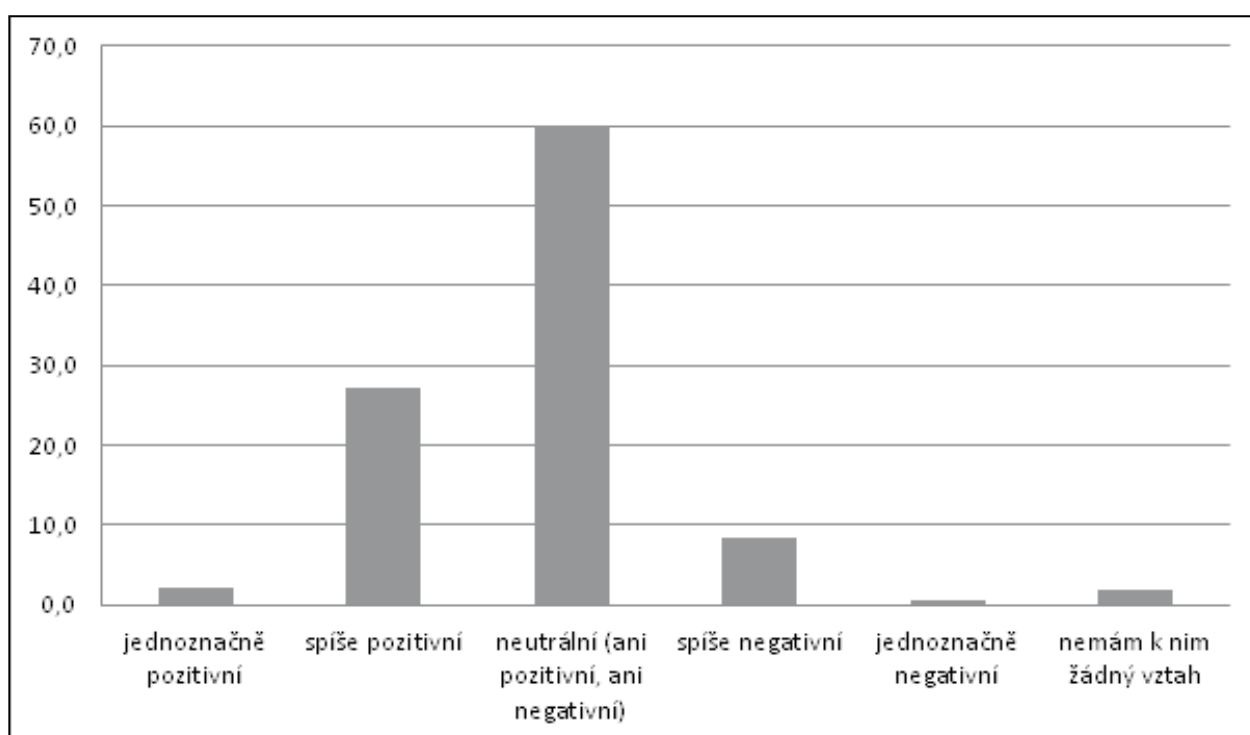
pracovníků a multikulturní výchova je neopomenutelným prvkem pedagogické přípravy kadetů učitelství (např. Šišková, 1998; Průcha, 2006; Preissová Krejčí, Šotola, 2012; Gulová, Štěpařová, 2004; Gulová, 2008; Lechta, 2010; Buryánek, 2002; Bobáková, 2004; a řada dalších).

Učitelé se v tomto kontextu vyjadřovali také k povinnému zařazení průřezových témat, včetně multikulturní výchovy, do vzdělávacího procesu. Část z nich považuje tuto povinnost pouze za formální zavedení témat do školních vzdělávacích programů, aniž by se skutečně projevila ve výuce. Záleží totiž na konkrétním pedagogovi, jakým způsobem zahrne témata multikulturní výchovy do své výuky a zda nezůstane pouze u toho, že to „dáme pouze na papírovou formu, protože papír snese všechno, a v té výuce zapíšeme do třídní knihy to a to, a v té výuce to probíhá třeba úplně jinak“, jak uvedl jeden z respondentů. Jiný z pedagogů reagoval na shora stanovenou povinnost zahrnout multikulturní výchovu do výuky rovněž kriticky. Taková nařízení mu připadají „zhůvěřilá“. To však neznamená, že by multikulturní výchovu nepovažoval za důležitou, pouze je přesvědčen, že nebylo zapotřebí cíleně ji vřazovat do některých předmětů, protože tam vlastně už byla. Podobně smýšlí i další pedagogové, totiž že multikulturní výchova byla součástí výuky i mnohem dříve a skutečnost, že byla dána shora jako povinnost, na realitě nic nezměnila: „Tak jak to dělám celý život, tak to dělám pořád a nemíním na tom nic měnit“. Spíše než na stanovování obsahu je podle mnohých pedagogů třeba klást důraz na způsob, organizační formu a metody výuky, což odkazuje na chybějící odborné zázemí pedagogů (tj. jak multikulturní výchovu vyučovat).

Naši respondenti multikulturní výchovu jako povinné průřezové téma považují za uměle až násilně vytvořené, nesoucí s sebou navíc riziko v tom smyslu, že se žáci cítí být touto problematikou přehlčeni a ve výsledku je to tak spíše obtěžuje, namísto toho, aby mohlo dojít k pozitivnímu přijetí multikulturních hodnot ve smyslu tolerance jinosti. Pedagogové vidí negativa multikulturní výchovy stejně jako v případě jakékoli jiné výuky v tom, že jestliže se vyučující snaží přespříliš integrovat multikulturní výchovu do výuky, pak to může mít na žáky opačný efekt, navíc přestanou brát pedagoga v tomto ohledu vážně. Negativně také může působit, pokud se vyučující pustí do rozebírání

tématu, na které není dostatečně argumentačně vybaven a nakonec je nucen s řadou stereotypních názorů souhlasit. Sami učitelé upozorňují také na to, že někteří kolegové zastávají negativní názory vůči některým skupinám: „Důležitou roli hraje osobnost učitele a nejsem si jistá, že všichni učitelé mají prostě názory takové, že by byly tolerantní. A myslím si, že i tam může být chyba“. Vzhledem k tomu, že se multikulturní výchova, dle našich zjištění, vztahuje převážně k etnické odlišnosti, zaměřili jsme svou pozornost na vztah pedagogů k cizincům i ke konkrétním vybraným skupinám lidí etnicky či kulturně odlišných od majoritní české populace.

Za tímto účelem jsme pomocí dotazníkového šetření reflektovali vztah učitelů k odlišným etnikům. Cca 60 % z nich popsalo svůj postoj jako „neutrální“, 27,1 % jako „spíše pozitivní“ a pouze 8,4 % jako „spíše negativní“.

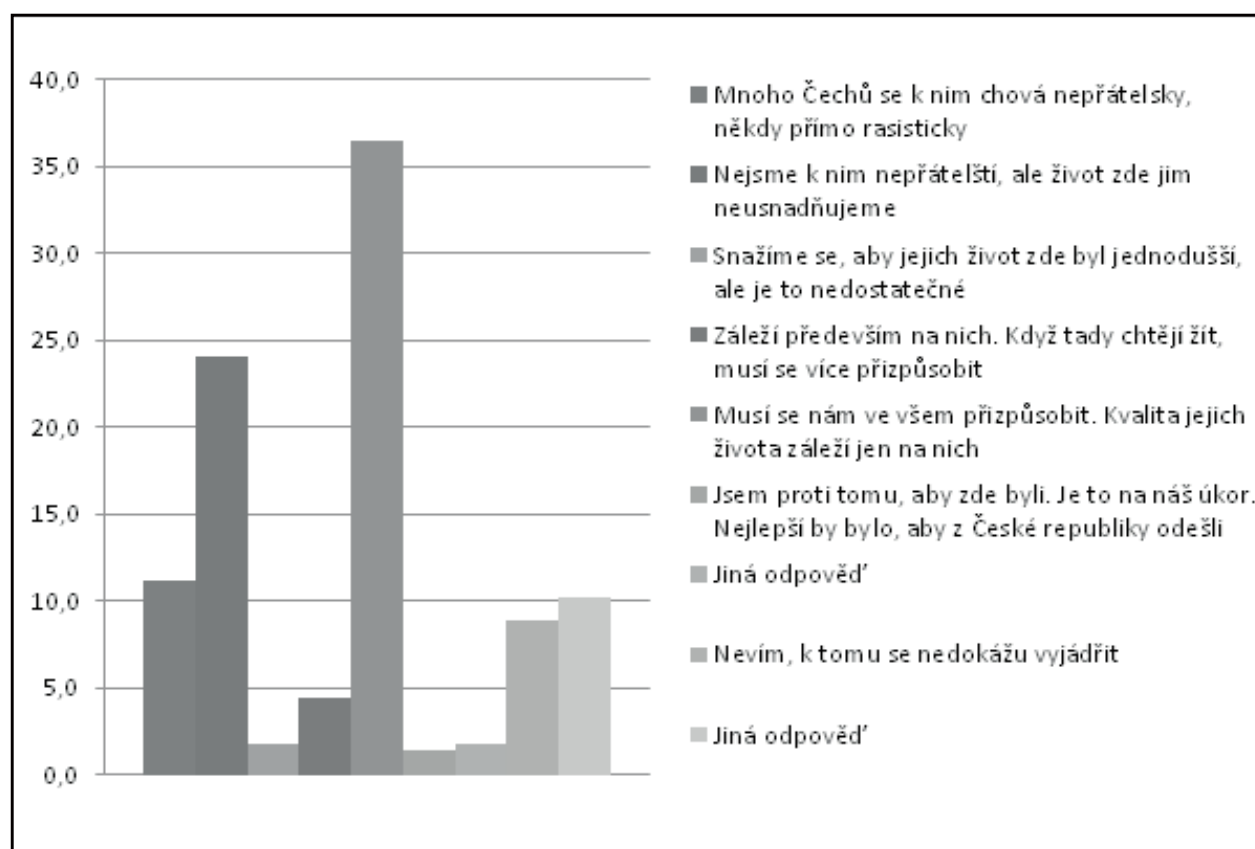


Graf 1: *Postoj pedagogů k odlišným etnikům v procentech*

Respondenti měli možnost svůj postoj zdůvodnit, přičemž v odpovědích se jednotlivé motivy často opakovaly. Nejvíce, a to v 34,3 % odpovědí, respondenti hovořili o tom, že záleží na chování každého jedince, tedy odmítli v rámci této otázky generalizovat osoby na celé skupiny.

V 21,9 % případů respondenti otevřeně vyjádřili svůj názor bez dalšího komentáře jako doplnění označeného postoje, např. „*Nevadí mi, ráda se od nich něco přiučím*“. A v 13,3 % odpovědí zmiňovali respondenti své zkušenosti, a to jak záporné, tak i kladné. Jako příklady takovýchto výpovědí uvádíme tyto: „*Špatné zkušenosti v obci, v místě bydliště*“ versus „*V cizině se ke mně také vždy chovají hezky, není důvod se k cizincům chovat jinak*“.

Z uvedeného je patrné, že se naši respondenti ve svém postoji považují přinejmenším, když už ne za tolerantní, tak za neutrální. V kontrastu s jejich osobním postojem jsme se pedagogů ptali také na to, jaký postoj zaujímá k odlišným etnikům česká populace.

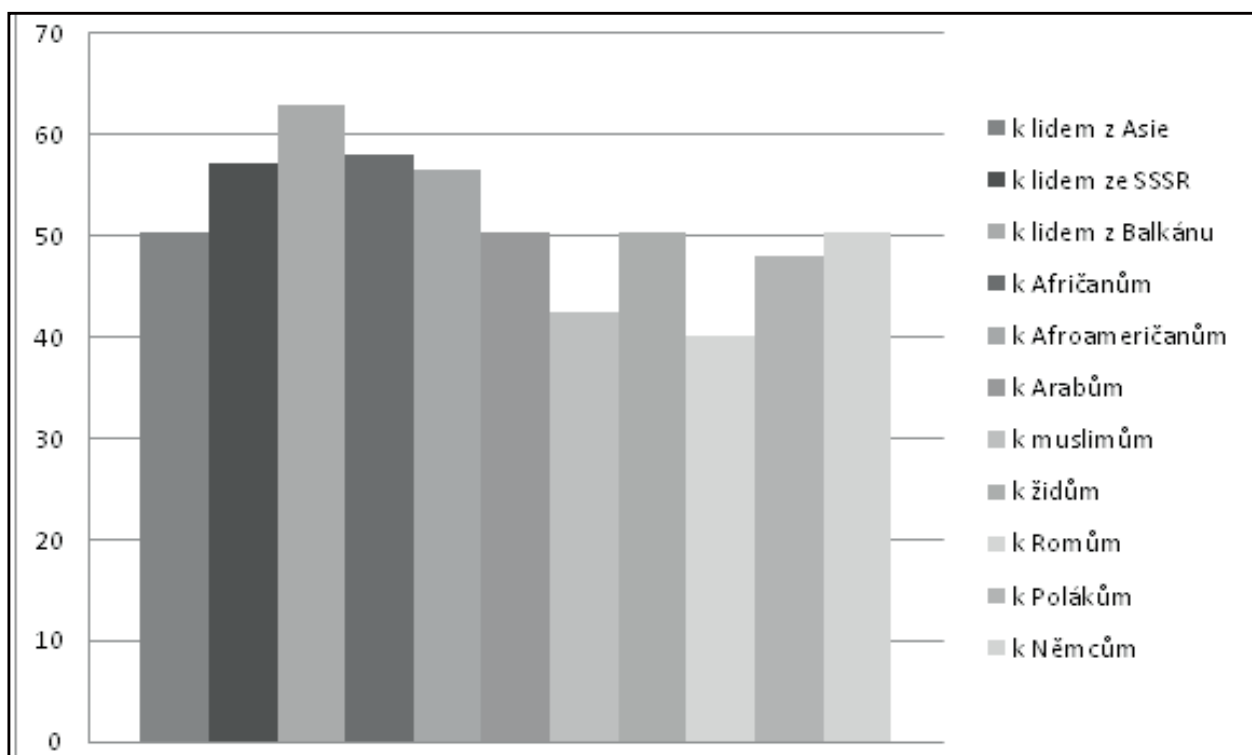


Graf 2: *Postoj české veřejnosti k příslušníkům odlišných etnik z pohledu pedagogů*

Podle 36,4 % našich respondentů se nám odlišná etnika musí ve všem přizpůsobovat, avšak kvalita jejich života záleží jen na nich samotných. V 24 % zvolili možnost, že k odlišným etnikům nejsme sice nepřátelští, ale že jim život zde ani neusnadňujeme. Dalších 11,1 % vybralo

možnost, že se k odlišným etnikům mnoho Čechů chová nepřátelsky, někdy až rasisticky. Zajímavé je, že české populaci, již jsou sami součástí, a patří tedy do téhož „my“, upírají do značné míry stejnou úroveň neutrality, jakou přiznávají sobě.

Nepřekvapí, že stejnou neutralitu, kterou pedagogové projevují při vyjádření vlastního vztahu v kontextu obecné odlišnosti, projevují převážně také ve vztahu k odlišnosti konkrétní. V další polouzavřené otázce jsme se totiž našich respondentů dotazovali na jejich osobní vztah k jednotlivým specifickým etnickým a kulturním skupinám, jako jsou lidé z Asie, lidé z bývalého SSSR, lidé z Balkánu, Afričané, Afroameričané, Arabové, muslimové, židé, Romové, Poláci a Němci. Při tvorbě těchto kategorií jsme vycházeli z mediálního obrazu menšin u nás.

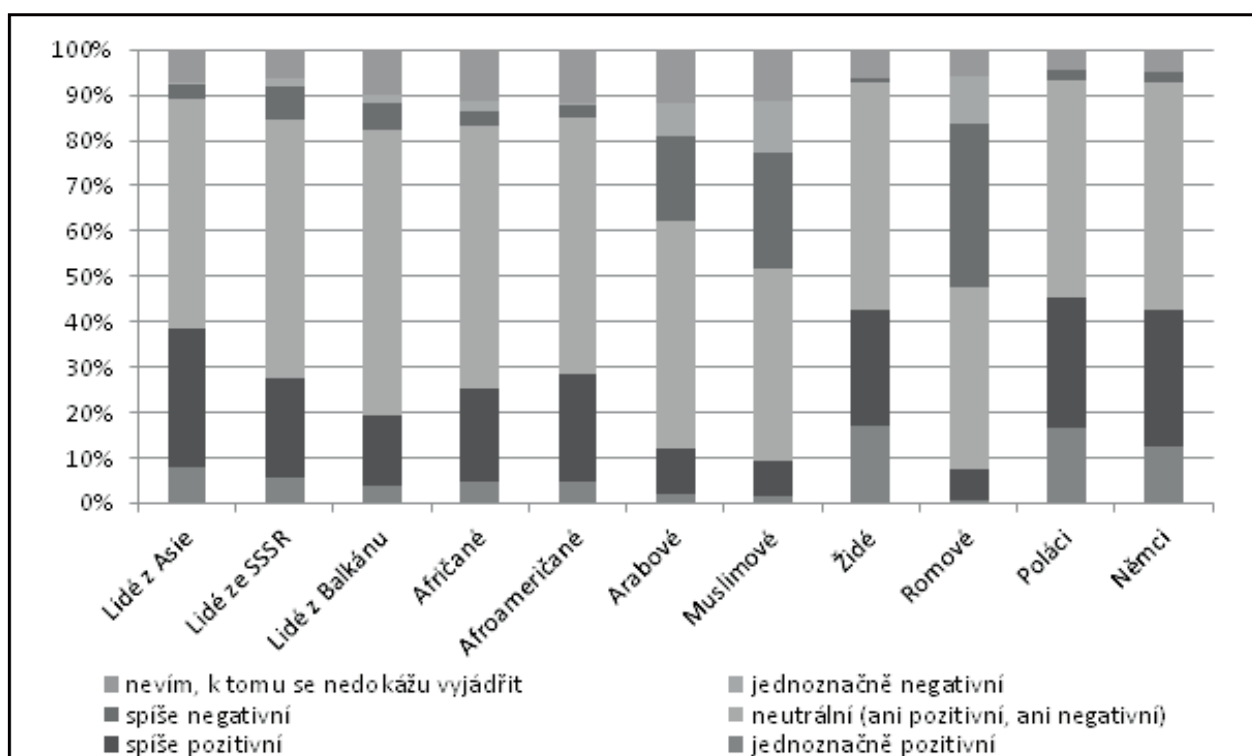


Graf 3: *Převažující neutrální postoj pedagogů k příslušníkům uvedených etnik*

Neutrální postoj k příslušníkům odlišných etnických či národnostních skupin převážil téměř u všech dotazovaných pedagogů. K lidem z Balkánu dokonce zaujímá neutrální postoj 62 % respondentů, nechává tak jen velmi málo prostoru pro dalších pět možných odpovědí

(jednoznačně pozitivní, spíše pozitivní, spíše negativní, jednoznačně negativní, nevím). Nepřekvapí, že z daného hodnocení se vychylují postoje učitelů k muslimům a především k Romům. K příslušníkům romského etnika, na úkor negativního postoje, který deklarovalo 35,7 % respondentů, zaujímá neutrální postoj pouze 40,2 % z dotazovaných vyučujících. Oproti tomu vůči muslimům se učitelé zdrželi kompenzace neutrálního postoje v téměř vyrovnaném negativním postoji a své názory na příslušníky této náboženské minority u nás roztržili mezi ostatní možnosti, pozitivní nevyjímaje.

Avšak výše komentovaný neutrální postoj není jediný námi zaznamenaný a názory našich respondentů jsou daleko komplexnější, jak je patrné z grafu níže.

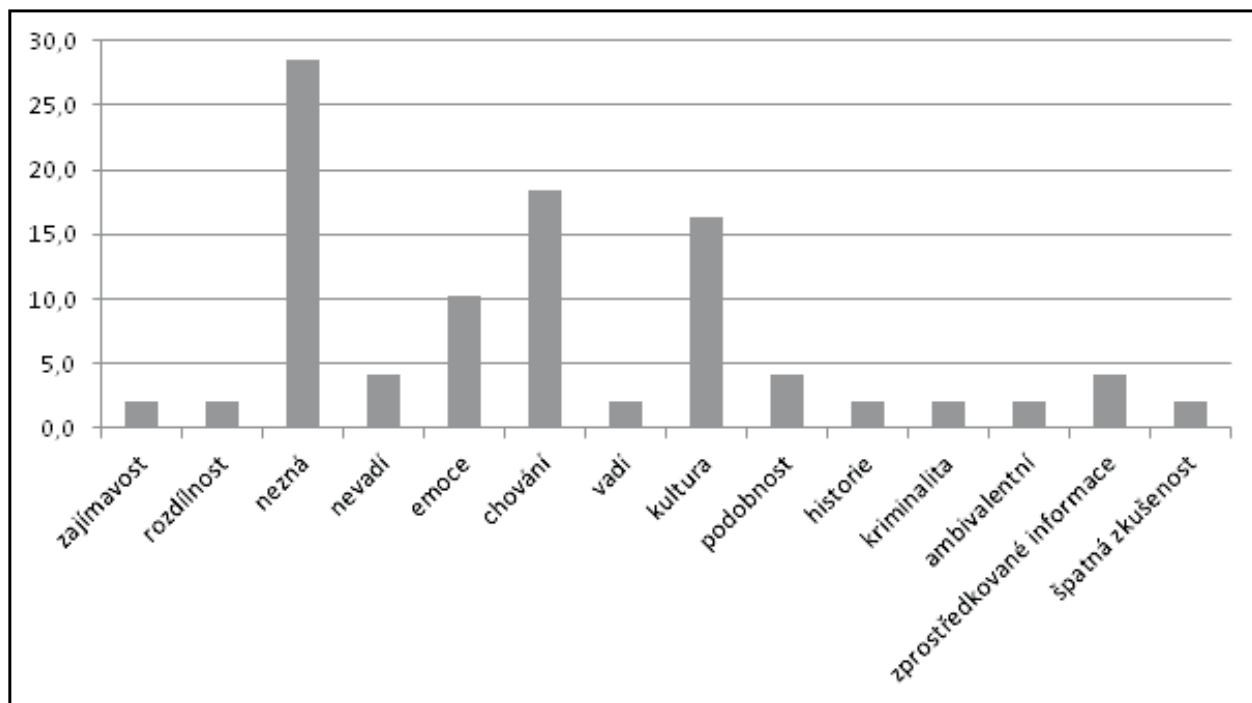


Graf 4: *Postoje učitelů k příslušníkům vybraných etnických a kulturních skupin*

Výzkumnou otázku jsme v dotazníku rozdělili do jedenácti sekcí, pro každé etnikum/národnost/kulturu zvlášť, učitelé tak měli možnost zdůvodnit svůj postoj u každé z uvedených skupin zvlášť. V mnoha případech se zdůvodnění učitelů podobala či opakovala. Nejčastěji poukazovali na to, že záleží na chování daných osob. Což dokumentuje

např. výpověď pedagoga k lidem z Asie: „Své vztahy neovlivňuji původem země, odkud člověk pochází, ale jaký je, jak se chová“.

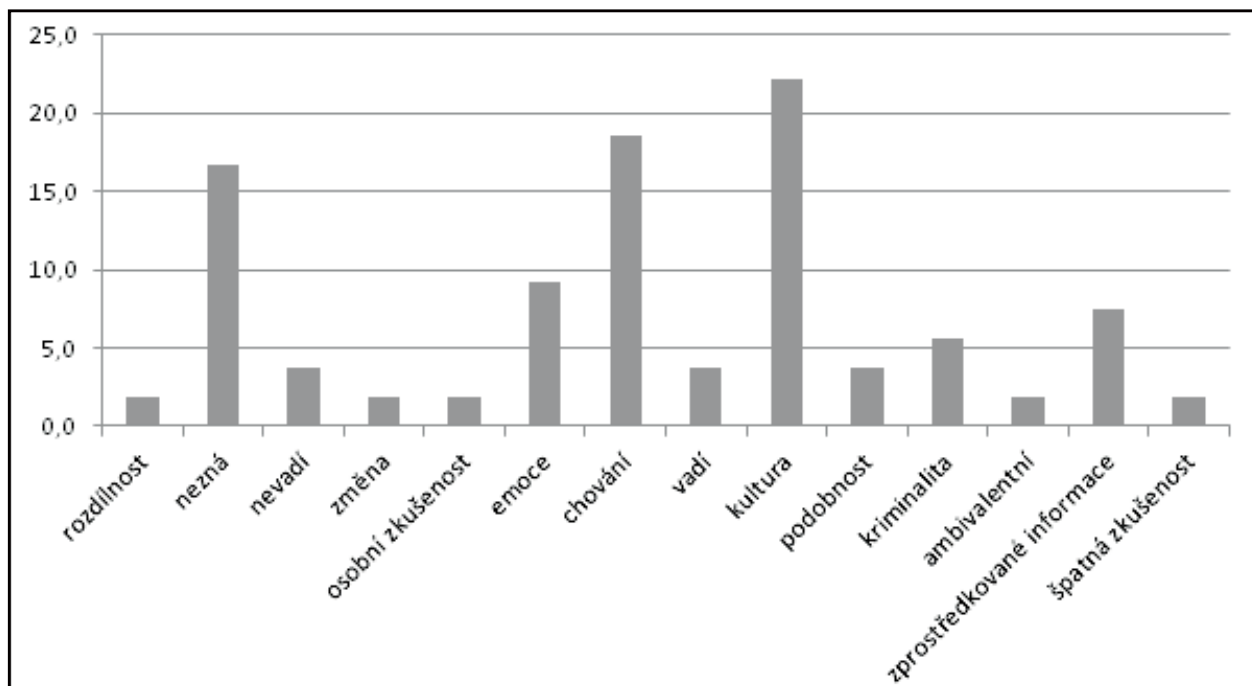
Výše jsme se již věnovali tomu, že odpovědi našich respondentů byly nejčteněji neutrální, jak ukazují grafy č. 3 a č. 4., kdy druhý z nich navíc osvětluje, v jakém poměru jsou učiteli deklarované neutrální postoje vůči dalším odpovědím. Kategorie „spíše negativní“ a „jednoznačně negativní“ postoj se výrazně objevují pouze u tří skupin. První z nich jsou Romové, u nichž respondenti popsali svůj postoj jako spíše negativní v 35,7 %, zatímco jako jednoznačně negativní v 10,7 % případů. Druhou skupinou jsou pak muslimové, kde v 25,7 % byla respondenty zvolena možnost spíše negativní. Respondenti pak v 11,5 % zvolili možnost, že neví, jak odpovědět, a velmi podobné množství učitelů a sice 11,1 %, označilo možnost „jednoznačně negativní“. Třetí skupinou, při jejímž hodnocení pedagogové častěji či výrazněji tendovali k negativním postojům, jsou Arabové. V tomto případě byl spíše negativní postoj vybrán 18,6 % pedagogů, 11,9 % vybralo možnost, že neví, co odpovědět. Spíše pozitivní postoj byl pak zvolen 10,2 % z pedagogů, naopak jednoznačně negativní postoj zaujalo 7,1 % z nich.



Graf 5: *Zdůvodnění postoje pedagogů k Arabům v procentech*

Když se opět zaměříme na tři výše separované skupiny a na to, jak jsou rozprostřena zdůvodnění postojů pedagogů k nim, ukazuje se, že v případě Arabů, respondenti psali v 28,6 % případů, že nikoho z dané skupiny neznají, a proto se odmítají vyjadřovat. Tento názor odpovídá výše zmiňovanému převažujícímu neutrálnímu postoji respondentů. V 18,4 % pak svůj postoj zdůvodňovali chováním členů dané skupiny: „Souvisí to s děním v dnešní době, jsou zákešní, nevyzpytatelní“. Další významnou entitou ve zdůvodněních našich pedagogů je kultura: „Mám problém s jejich náboženstvím“.

V případě zdůvodnění svého postoje k muslimům respondenti nejčastěji hovořili zejména o kultuře, a to v 22,2 % případů. Zmiňují jejich „fanatismus“, konkrétně např.: „*Děsí mne jejich nevypočitatelnost, a islám*“. V 18,5 % případů pak respondenti zmiňovali chování osob z dané skupiny. To je patrné jak v předchozí výpovědi, tak i např. u tohoto respondenta: „*Na vysokoškolské koleji byli velice hluční a netolerantní*“. V 16,7 % případů pak dotazovaní pedagogové uvedli, že nikoho z dané skupiny neznají. Zajímavé je, že přestože v menším množství (7,4 %), ale přesto se respondenti zmiňovali také o zprostředkovaných informacích ohledně muslimů, především skrze média, jako jsou televize, internet, sociální sítě a také o vlivu, který mohou mít.



Graf 6: *Zdůvodnění postoje pedagogů v procentech výskytu k muslimům*

U Romů největší množství odpovědí obsahovalo opět zásadní zmínky o chování cílové skupiny, a to v 31,5 % případů. Jako podmínka dobrého vztahu s nimi se dá uvést výpověď tohoto respondenta: „Nejsou vstřícní k mnoha věcem, někteří mají špatnou vlastnost – lhaní“. V 18,5 % odpovědí respondenti zmiňují špatnou zkušenost, avšak nikoliv konkrétně. Cca 16,7 % odpovědí je ambivalentních, což znamená, že v odpovědi je pokus o kompenzaci negativní konotace pozitivní zprávou, která ale vyznívá jako „výjimka potvrzující pravidlo“. Taková je i odpověď tohoto respondenta: „Většina z nich se neumí začlenit do civilizované společnosti a parazituje na našem sociálním systému. Neříkám ovšem Rom rovná se parazit. Jsou mezi nimi i slušní, ale těch je minimum. Náš stát navíc tuto nenávist nepřímo podporuje“.

I přes tato zdůvodnění je třeba mít na paměti, že ne každý respondent, který vyjadřoval svůj postoj, měl potřebu jej jakkoliv komentovat.

Popsané výsledky nabízejí poměrně komplexní obraz názorového spektra pedagogů vůči příslušníkům minoritních skupin v naší společnosti. S úlevou můžeme opodstatněně tvrdit, že ani k výše popsaným třem minoritním skupinám, které jsou v současnosti spojovány s kontexty, které tak říkajíc příslušníka majority nepřekvapí, nezaujímají dotazovaní pedagogové dominující negativní stanovisko (srov. Bittnerová, Doubek, Levínská, 2011, s. 54).²

Neboť, jak bylo výše popsáno, naše výzkumné šetření bylo vedeno smíšeným přístupem, také v průběhu analýzy polo-strukturovaných rozhovorů s pedagogy jsme se setkali s kategoriemi, mezi kterými se zřetelně vynořilo téma Romové a soužití s nimi. Rozhovory byly nezřídka vedeny také v lokalitách, v nichž se pedagogové i jejich žáci s Romy setkávají téměř každý den. Problematika soužití s romskou minoritou tak byla učitelům blízká, často měli s příslušníky tohoto etnika osobní zkušenost. Mnoho učitelů také přiznalo významnou roli médií, přátel, příbuzných, kteří jim osobní zkušenost zprostředkovali.

Romové jsou nositeli „jinakosti“, s níž jsou jak učitelé, tak jejich žáci nejčastěji v kontaktu, proto je pro pedagogy přirozené se k „jinakosti“ Romů vyjadřovat přednostně. Uvědomují si, že Romové jsou těmi, k nimž jejich žáci zaujímají nejčastěji stereotypní postoje a předsudky, vážící se prioritně k tematice pobírání sociálních dávek, vyšší

kriminalitě, nižší míře hygieny, lenivé povaze a s ní spjaté neochotě pracovat. V ojedinělých případech jsme zaznamenali narace popisující, jak se učitelé snaží svým žákům vysvětlit, že zdánlivé kulturní rozdíly mohou vycházet ze sociální situace, kdy jsou lidé nuceni volit jiné životní strategie než členové majority, aby zabezpečili sebe i své blízké.

Na druhou stranu řada z učitelů chápala příslušnost k romskému etniku a romskou kulturu také stereotypně. Potvrzovali její odlišnost od kultury majoritní části společnosti. Někteří hovořili také o vlastní zkušenosti s romským žákem či žákyní. Romští žáci buď naplňovali obecně sdílenou stereotypní představu o příslušnících romské kultury, nebo ji vyvraceli svými dobrými studijními výsledky i bezproblémovým chováním. V druhém případě je ale učitelé označovali za výjimky, vyčleňovali je z romské minority, nebo rozváděli jejich další osud, během něhož se jejich romství „nakonec přece jen projevilo“. Tak či onak, stvrzovali stereotypizaci romských žáků a žákyň své stereotypy o této skupině obecně.

Závěry

Většina pedagogů se shoduje v tom, že multikulturní výchova je důležitou součástí vzdělávání. Celkově však vyučující multikulturní výchovu nechápou jako zastřešující koncept pro rozvoj tolerance odlišnosti nikoli jen etnické, ale také na základě genderu, věku, zdravotního postižení, sociálního postavení, sexuální orientace aj., nýbrž především jako učení se o jiných kulturách, které je založené spíše na zdůrazňování dichotomie „my“ a „oni“, než na prezentaci také společných lidských znaků či vedení žáků k uvědomění si odlišnosti na úrovni každého jednotlivého člověka. Tento způsob realizace multikulturní výchovy spolu s dalšími popsány faktory (nedostatečná argumentační vybavenost pedagogů, vnucování multikulturních idejí „násilím“ či stereotypní smýšlení o některých minoritních skupinách samotnými pedagogy aj.) jde proti smyslu multikulturní výchovy, tak jak je formulována v rámcových vzdělávacích programech, neboť stereotypní uvažování žáků spíše utvrzuje, než aby jej nahradilo kritické myšlení, o jehož rozvoj by mělo v současné společnosti pod mediálním vlivem jít především.

Ukázali jsme, že pedagogové o etnických kulturách smýšlejí v mnoha ohledech jako o homogenních celcích, pro něž je charakteristická určitá sada vlastností. Je tedy otázkou, zda pedagogové mohou cílů multikulturní výchovy vůbec dosáhnout. Domníváme se, že ano, ale nikoli bez kritické reflexe svých vlastních postojů a hodnot.

Poznámky:

- ¹ Více jsme se tomuto tématu věnovali v minulosti v publikacích: *Jinakost, předsudky, multikulturalismus* (Preissová Krejčí, Cichá, Gulová, 2012), *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* (Preissová Krejčí, 2014) nebo *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky* (Preissová Krejčí, Šotola, 2012), popřípadě *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu* (Preissová Krejčí, Švachová, 2013).
- ² Citovaní autoři mluví o tom, že označení Rom či Cikán již v České republice není prostým neutrálním označením, ale srozumitelnost tohoto slova „je vázaná na určitý kulturní model“, jenž je vybudován „prostřednictvím velmi dlouhé kultury konfliktu“, toto označení významově odpovídá stereotypnímu obrazu cikána v síti souvislostí, které člena majority nepřekvapí.

Literatura:

- BANKS, J. A., BANKS, CH. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010.
- BARŠA, P. *Národní stát a etnický konflikt. Politologická perspektiva*. Brno: CDK, 1999.
- BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: CDK, 2003.
- BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: FHS UK, 2011.
- BOBÁKOVÁ, H. L. *Interkulturní komunikace, její význam, vývoj a další perspektivy*. Opava – Karviná: Slezská univerzita v Opavě – Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné, 2004.
- BURYÁNEK, J. a kol. *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: NLN, 2002.

- CÍLKOVÁ, E. – SCHÖNEROVÁ, P. *Náměty pro multikulturní výchovu: Poznáváme jiné národy*. Praha: Portál, 2007.
- GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E. (eds.) *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky a Kabinet multikulturní výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, 2004.
- GULOVÁ, L. *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.
- LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010.
- MORAVAYOVÁ, P., MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež*. Praha: Člověk v tísni, 2009.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A., CICHÁ, M., GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A., ŠOTOLA, J. (eds.). *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A., ŠVACHOVÁ, I. (eds.) *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého, 2014.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006.
- RATTANSI, A. *Racism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- SLEETER, CH. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, 2009.
- ŠIŠKOVÁ, T. a kol. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998. Vzdělání. Učitelé na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví. ČSÚ [online]. [cit. 2015-10-17]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/25704419/3000023302.pdf/57eb9a5a-f837-4dc8-87bf-64c3b3fdd33e?version=1.1>.

Kontakt na autory příspěvku:

doc. Mgr. Martina Cichá, Ph.D.
Katedra antropologie a zdravotní vědy
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: martina.cicha@upol.cz

Mgr. et Bc. Jana Máčalová
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: jana.macalova@gmail.com

Bc. Blanka Moravcová
Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Tř. Svobody 26
779 00 Olomouc
e-mail: moravcova.blanka@seznam.cz

Mgr. Andrea Preissová Krejčí, Ph.D.
Katedra antropologie a zdravotní vědy
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: andrea.preissova@upol.cz

Bc. Michaela Roubínková
Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Tř. Svobody 26
779 00 Olomouc
e-mail: misickar@centrum.cz