

SOUČASNÝ STAV MULTIKULTURNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A VÝUKY V ČR (HLEDÁNÍ KONCEPCE A ZKUŠENOSTI SIM BRNO)^{1/2}

Josef Lukas

Středisko integrace menšin Brno

Katedra psychologie FSS MU Brno

Úvod

V současnosti se v diskusích, probíhajících v různých typech školských zařízení, ale i ve společnosti obecně, často setkáváme s termíny multikulturalita či multikulturní výchova, přičemž jen málokdo dokáže ve zkratce adekvátně vysvětlit, co se za danými pojmy skrývá a jaké jsou jejich širší souvislosti. Podstatnou úvodní poznámkou by mělo být, že multikulturní výchova se rozhodně netýká jen žáků na školách, ale také pregraduálního, postgraduálního i dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a konec konců i kultivace postojů k různým formám *odlišnosti* v celé naší společnosti. Je zřejmé, že naplnění cílů takto široce pojímané multikulturní výchovy před nás klade jeden zásadní a velmi obtížný úkol, totiž „nabourání“ a korekci velkého množství společností zažitých způsobů vnímání těch sociálních skupin, které se jakkoliv odlišují od (objektivně nejasně vymežitelné) majority.

1. Proč multikulturní výchova?

V průběhu socializace jedince se vždy objevuje jeden z nejvíce patrných a všeobecně i známých způsobů, kterým lidé vnímají sociální realitu, totiž **stereotypizace**. Stereotyp je jednou z kategorií sociální kognice, je tedy *způsobem rozpoznávání* charakteristik členů různých (nejenom odlišných!) sociálních skupin a tvoří jej systém parciálních názorů na typické vlastnosti, které jsou přisuzovány členům určitých sociálních skupin či kategorií. Termín *stereotyp* v této souvislosti poprvé použil americký novinář a politický komentátor Walter Lippman, když využil pojem z tiskařské terminologie, který se týkal vytváření forem pro tisk litím roztaveného kovu do připravených matric. Stereotyp tedy vznikl analogií: původní pojmání bylo aplikováno na oblast postojů a idejí především z důvodu rigidního charakteru mentálních procesů, které formují „materiál“ každodenních zkušeností jedinců se sociální realitou do více méně trvalého vzoru – tak jako kov tiskařské formy ztuhne do určitého tvaru, stejně tak stereotypy si často udržují svůj prvotně získaný tvar. Stereotypy, Lippmanem také přirovnávané k „obrazům v mysli“ (v současném pojetí bychom mohli použít termín mentální, případně sociální reprezentace), jsou spojeny se všemi sociálními skupinami lidí, o kterých má jedinec vůbec představu. Jak zmiňuje Eysenck (1968), každé označení určité skupiny přímo „vykouzlí“ v našich myslích záplavu rysů a vlastností, které se „logicky“ pojí s obrazem dané sociální skupiny. Stereotypy přirovnává k Prokrustovu loži, do kterého se snažíme vměstnat každého člena určité skupiny, se kterým se setkáme.

¹ Příspěvek byl prezentován na Mezinárodní konferenci a odborném semináři „*Ďuričove dni*“ Asociace školní psychologie SR a ČR, Nitra, 19. - 20. 9. 2008.

² Příspěvek vznikl za podpory projektu *SIM – Střediska integrace menšin*, realizovaného IPPP ČR a spolufinancovaného Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR (MŠMT).

Stereotypizace slouží především jako prostředek *ospravedlnění se (justification)* jednak jedinců, kteří si díky ní potvrzují svoji hodnotu nebo svůj status, jednak celých sociálních skupin (*group-justification approach*), které si tak zjednodušují a uspořádávají politickou a sociální realitu, aby byla pro členy skupiny stejným, sdíleným způsobem srozumitelná – stereotypy ostatních se pak stávají součástí sociální identity té které skupiny. Jost a Banaji (2004) předpokládají ještě jednu podstatnou funkci stereotypů, totiž na nejvyšší úrovni jako prostředku ospravedlnování podoby celého *sociálního systému* (např. státu) – v této souvislosti mají stereotypy ideologickou funkci, protože ospravedlňují mimo jiné rozdělení moci v určité společnosti, na jejich základě jsou některé skupiny vnímané jako disponující potencionální mocí, kdežto u jiných je již jakoby z principu téměř „vyloučen“ nějaký významnější podíl na moci. Ospravedlnování systému je tedy *psychický proces*, pomocí něhož jedinci vnímají, chápou a vysvětlují existující mocenský systém, často pomocí sdílených stereotypů, a jehož výsledkem je fungování systému ve stávající podobě.

Klasickým projevem stereotypizace je vnímání příslušníků odlišných národů nebo ras. V naší republice může být příkladem stereotypu vnímání Romů: mnoho lidí soudí, že Romové zásadně nepracují, jenom pobírají sociální dávky a aby je mohli pobírat, snaží se mít co nejvíce dětí; přitom ještě „určitě“ kradou. Pokud se většina lidí dívá na Romy touto „optikou“ stereotypu, předem předpokládá jejich konkrétní vlastnosti a leckdy ani osobní a třeba i déletrávající setkávání se se členy tohoto etnika, kteří se evidentně ze stereotypu vymykají, nemá na zažitý celkový obraz větší vliv. Je třeba dodat, že stereotyp je v těchto případech většinou brán více jako hodnotící termín, pojí se s ním často negativní konotace a je tedy chápán jako „špatný“. Už Eysenck (1968) ale poznamenává, že některé součásti stereotypů nemusejí být bezpodmínečně nepravdivé, protože mohou vycházet z nějakého reálného a ověřitelného faktického základu a upozorňuje tím na skutečnost, že typické rysy a vlastnosti připisované určité skupině *nemusí*, ale z větší či menší části i *mohou* odpovídat realitě.

Pokud jsme již uvedli, že některé součásti stereotypu určité sociální skupiny nemusejí být špatné a nepravdivé, můžeme v duchu novějšího přístupu k problematice dodat, že samotné stereotypy mohou být jak negativní tak i pozitivní. Stereotyp je tedy *neutrální termín* a označuje určitý ucelený způsob vnímání jakékoliv sociální skupiny, ať již k ní má jedinec kladný nebo záporný vztah (srov. Duckitt, 2003). Tím se velice zjednodušuje objasnění rozdílu mezi termíny **stereotyp** a **předsudek (prejudice)**, které občas bývají používány promiscue. Předsudek tedy můžeme označit jako *negativní stereotyp*, a teprve tyto termíny lze poměrně volně zaměňovat. Jeden z hlavních problémů se stereotypním (i předsudečným) vnímáním spočívá v tom, že i když mnoho atributů, připisovaných určité sociální skupině může realitě více méně odpovídat, nikdy se bezezbytku nevztahují na *skupinu jako celek*, což ovšem většina lidí v rámci „racionalizace“ svého uvažování o světě pomíjí.

K charakterizování podoby stereotypů považujeme za podstatné závěrem zdůraznit dva postuláty, které zároveň tvoří základ našeho dalšího textu, protože *umožňují* a také *předpokládají* multikulturní výchovu:

- 1) při jakémkoliv hodnocení či zkoumání sociální skupiny je zcela *zásadně* důležité rozlišovat mezi konstatováními, že *všichni* členové skupiny a *někteří* členové skupiny mají ty a ty vlastnosti;
- 2) také stereotypy mohou podléhat větším či menším změnám v čase, zvláště v případech, kdy se některé ze stereotypně vnímaných skupin radikálně začínají měnit (takže ani ustrnulá forma stereotypu nedokáže reálným změnám odolat) nebo když se podaří státu nastartovat dlouhodobý a komplexní proces zaměřený na redukci stereotypního vnímání odlišných sociálních skupin.

2. Co je multikulturní výchova?

Při přípravě rámcových vzdělávacích programů (RVP) se začaly objevovat, v souvislosti s přesnějším vnímáním měnící se demografické, etnické, vzdělanostní nebo například ekonomické situace v našem státě, také některá „nová“ témata (nové vzdělávací obsahy), kdy jedním z nich byla právě multikulturní výchova³ (MKV). V RVP je chápána jakožto průřezové téma, rozvíjející klíčové kompetence sociální, personální a občanské, přičemž „má postihnout aspekty sociálních interakcí (včetně mediální komunikace), které jsou ovlivněny sociální a kulturní rozmanitostí současných společností“ (Buryánek, 2006).

Prvky MKV mohou být zařazeny do různých vzdělávacích oblastí, nicméně RVP umožňuje i vznik samostatného předmětu, který by ovšem neměl být jen dalším učivem, další sumou znalostí, kterou by děti měly vsřebat. Na druhou stranu se můžeme setkat s názory, že MKV není (nemá být) zvláštním předmětem, specifickou částí učiva, ale spíše jedním z *základních aspektů* veškeré výuky a výchovy (např. Tancoš, 2004). Tato myšlenka je zcela opodstatněná a logická, ovšem její realizace předpokládá u učitelů dostatečné znalosti specifík minorit (hlavně v souvislosti s jejich vzděláváním) a také poměrně vysokou míru *zažitých* nekonfliktních a tolerantních postojů k menšinám nejen u učitelů, ale i ve společnosti obecně (např. i rodiče žáků a širší komunita školy někdy mohou svými nepříteliš tolerantními postoji přímo ovlivnit postoje školy k minoritám).

Co si konkrétně pod multikulturní výchovou máme představit? Tato otázka je, vzhledem k situaci v naší zemi, poměrně zásadní a přitom ne zcela jednoduchá. Především se nám zdá být přínosné spolu s Banksem (1995) rozlišovat mezi multikulturalismem a multikulturní výchovou (oba termíny se používají ve stejných souvislostech, takže se občas stává, že jsou jejich obsahy chápány jako téměř shodné či velmi podobné). *Multikulturalismus* je politicko-filosofický koncept, který předpokládá, že v jednom státě mohou žít a být si vzájemně prospěšné různé, ekonomicky, třídně či výrazněji kulturně odlišné skupiny obyvatel. Jako takový se v politické realitě setkává jak se zastánci, tak s radikálními odpůrci, avšak o různých pojetích multikulturalismu a problémech s jejich aplikováním do konkrétních politik států mluvit podrobněji nebudeme a odkážeme např. na práci Barši (1999). Za zmínku ovšem stojí jedno ze základních rozdělení multikulturalismu, a to na jeho „silnou“ a „slabou“ verzi, kdy (zjednodušeně) v silné verzi jde nejen o přizpůsobování se menšiny většině, ale i o proces opačný. Slabá verze multikulturalismu předpokládá jeden silný sdílený (majoritní) kulturní základ – zdá se, že tato podoba multikulturalismu prozatím nachází odraz i v našem systému školství, kdy jsou sice vnímány a částečně akceptovány rozdíly, ovšem na pozadí *jednotného vzdělávacího systému* (dítě z minority by nakonec mělo dospět do podobného „stavu“ vzdělanosti jako většina, snad pouze akceptovanou odlišnou cestou) (srov. Tollarová, 2006).

Pokud může být multikulturalismus v některých společnostech i sporným politickým tématem, újeji chápaná *multikulturní výchova* je ve své podstatě většinou „neutrální“ (i když také MKV je občas využívána jako politikum), jde v ní ve zkratce o naučení se vnímání a akceptování odlišnosti jiných lidí (skupin lidí). MKV lze v souvislosti se vzděláváním chápat jako jednotící *myšlenku*, dle které mají všichni žáci (bez ohledu na rasu, společenskou třídu či ekonomický status) stejnou možnost vzdělávat se. Uvedení této myšlenky v život ovšem předpokládá dostatečnou připravenost pedagogických pracovníků na vzdělávání nějakým způsobem odlišných („znevýhodněných“) žáků. Na tento předpoklad navazuje chápání MKV jakožto směru ve vývoji edukačních systémů, který zahrnuje konkrétní kroky potřebné k dosažení výše zmíněné myšlenky. Důležité je, že systém vzdělávání musí být schopen reagovat na měnící se podmínky ve státě, především z toho důvodu, že

³ Na tomto místě odhlédneme od občas používaného termínu *interkulturní výchova*, který bývá někdy s multikulturní výchovou zaměňován a jindy od ní obsahově odlišován. Označení „MKV“ budeme používat především z toho důvodu, že se stalo součástí RVP a také že se v našem edukačním prostředí již svým způsobem vžilo (i když, jak bude v textu zmíněno, v různých konotacích).

jakkoli propracovanou koncepci MKV nelze přijmout nastálo, je nutná její neustálá „aktualizace“ – v tomto smyslu je multikulturní výchova nikdy nekončícím procesem (s měnícími se postupy práce).

Banks (1995) ovšem připomíná, že pouhá idea multikulturní výchovy nestačí a pro úspěšnou praktickou implementaci nabízí typologii pěti základních dimenzí MKV. Již jen pro srovnání se stavem MKV u nás si tyto Banksovi dimenze představíme poněkud podrobněji, protože mohou sloužit jako východiska pro konceptualizaci, vývoj a hodnocení teorií, výzkumů i praktických postupů v této oblasti (srov. Banks, 1995, s. 392-393):

- 1) sjednocení obsahu (*content integration*) – zahrnuje způsoby, jimiž učitelé využívají obsahy a příklady z prostředí odlišných kultur a sociálních skupin k objasňování základních principů a konceptů „jejich“ vyučovacího předmětu;
- 2) proces utváření znalostí (*knowledge construction process*) – je tvořen metodami a aktivitami, které žákům osvětlují, jakými způsoby mohou implicitní kulturní předpoklady, referenční rámce či dispozice ovlivňovat proces formování znalostí; tzn.: jak je získávání znalostí podmiňováno např. rasovou, etnickou či třídní příslušností žáků;
- 3) redukce předsudků (*prejudice reduction*) – tato dimenze se vztahuje především k využívání takových strategií práce, které učitelům pomáhají formovat demokratické postoje a hodnoty u žáků (tedy odstraňovat předsudky a negativní stereotypy);
- 4) nestranný, spravedlivý pedagogický přístup (*equity pedagogy*) – učitel dokáže měnit svoji výuku dle potřeb konkrétních žáků (ať již z majority či z minorit) s cílem dosáhnout jejich co největší školní úspěšnost; to mimo jiné předpokládá interkulturní vnímavost učitele;
- 5) formování, posilování (*empowering*) kultury a sociální struktury školy – škola je vnímána prostřednictvím systémového přístupu jako provázaný systém, kdy změna v jedné oblasti se projevuje i v oblastech jiných; tzn. v případě MKV nejde jen o zavedení výukového programu, ale i o změnu výukových postupů a způsobů hodnocení, nebo také o změnu ve způsobu přemýšlení o jinakosti na straně učitelů a ředitelů či o změny ve vztazích školy se širší komunitou (v níž se minoritní skupiny pochopitelně vyskytují).

3. Některé problémy při zavádění multikulturní výchovy

Okolnosti a první výsledky zařazení MKV do školních vzdělávacích programů (ŠVP) pilotních škol v ČR analyzovala Rokosová (2008) – zjistila, že školy s tématem sice počítají, snaží se jej převážně zařadit do existujících předmětů; nakonec nicméně konstatovala „nedotaženost“ těchto snah. Jaké jsou hlavní důvody této nedotaženosti, která se netýká pouze ŠVP pilotních škol, ale obecně většiny různých organizací a institucí, které se multikulturním vzděláváním v nějaké podobě zabývají? Než se dostaneme k charakterizování některých problematických míst MKV, je třeba poznamenat, že relativně samostatnou otázkou stále zůstává, jak vlastně hodnotit *úspěšnost* MKV. Tak jako nám absolvování např. předmětu matematika nezaručí, že budeme umět dobře počítat, tak ani předmět multikulturní výchova nemusí vést ke změně názorů, postojů či způsobů chování k nějaké minoritě. Matematika má ovšem tu výhodu, že lze celkem snadno zjistit (zadáním příkladů), co jsme se vlastně naučili – něco takového u MKV není možné, její případný pozitivní vliv se projevuje často neznatelně a k jeho hodnocení je například nepříliš vhodné využívat slovní vyjádření těch jedinců, kteří nějaký program MKV absolvovali. Jedincem proklamovaná změna postoje k minoritám může mít malý reálný vliv na jeho chování v přímém kontaktu s představiteli menšin. U dospělých je postojová změna v oblasti kognitivní i behaviorální často obtížná – k základním premisám v oblasti formování vztahů k minoritám proto bezesporu patří, že čím dříve se u dětí s (kvalitní!) MKV začne, tím markantnější a trvalejší bude její vliv.

Jak zmiňuje výzkum uskutečněný ve vzdělávacím programu Varianty pod o.p.s. Člověk v tísní (Bořkovicová et al., 2007), prvním a zásadním problematickým bodem mnoha programů multikulturní výchovy je samotné vymezení pojmů kultura, multikulturalita a následně MKV, která ze své podstaty čerpá poznatky z mnoha různých sociálně vědních disciplin, ale kterou si v souvislosti s tím mohou různé organizace vykládat různě. Mnohým z nich při uskutečňování jejich podoby MKV chybí dostatečný teoretický základ, který bývá občas považován za „zbytečnost“, s odůvodněním, že „praxe“ je přeci daleko důležitější. Zmíníme snad jenom jeden z mnoha důvodů, který toto pojmání MKV velice zpochybňuje: v zahraničí jsou s podobnými programy několik desetiletí před námi, je proto dobré znát slepé cesty nebo omyly jiných, abychom je zbytečně neopakovali. Otázku nutnosti vědeckého podchycení MKV několikrát zmiňoval Průcha (např. 2004), přičemž ještě zdůraznil, že není možné opírat se v převážné míře o pedagogické vědy (jak učitelé občas činí), ale je nutné brát v potaz i mnoho relevantních poznatků ostatních sociálních věd.

Dalším problémem se jeví přístup k multikulturní výchově skrze vnímání (a případné ovlivňování) postojů majority k určité minoritní skupině pouze jako *celku* (dalo by se říci, že jde primárně o sociálně psychologický přístup). Přitom je zřejmé, že jakkoliv definované minority nikdy nejsou zcela homogenními skupinami, protože například již osobnostní výbava konkrétních příslušníků minorit je, stejně jako u majority, *odlišná* (je tedy opomíjena důležitost konceptů psychologie osobnosti). V konečném důsledku tak lze dokonce tvrdit, že na *odlišnosti skupin* zaměřená multikulturní výchova je svým způsobem stvrzováním stereotypu konkrétní skupiny! I když je v oblasti vzdělávání vcelku spolehlivě prokázáno, že existuje souvislost mezi osobnostními rysy a stylem učení jedinců (např. Furnham, 1992), v případě minorit jakoby tento předpoklad ztrácel na váze – i vzdělanostní potřeby dítěte jsou posuzovány především v souvislosti s jeho příslušností k určité minoritní skupině. Je pochopitelně nutné dostatečně znát (a chápat!) žákovo sociální a kulturní zázemí, přesto je potenciálně přínosnější přistupovat k němu individuálně, zohledňovat (a snažit se pozitivně ovlivnit) jeho osobnostní dispozice, jeho učební styl nebo také motivaci k učení.

S bodem předchozím souvisí další sporný aspekt většiny programů multikulturní výchovy, která je často zaměřena pouze na ovlivňování úrovně znalostí a kompetencí majority, snaží se o změnu jejich stereotypů – snaží se vlastně odstranit její pocit „jinakosti“ z odlišných skupin jedinců tím, že jej nějakým způsobem přiblíží a vysvětlí. V případě některých MKV dokonce toto zaměření na skupiny minorit může naznačovat, že pocity jedinců z menšin jsou „podružné“, jejich skutečné názory a životy jsou pak skryty za popisy kulturních „zvláštností“, třeba již dávno nedodržovaných zvyků či za představování „klasických“ jídel. Pro praktickou stránku tvorby multikulturních vzdělávacích programů z toho vyplývá, že by se na ní pokud možno měli podílet přiměřenou měrou i zástupci těch menšin, kterých se MKV ve svém důsledku týká. Na tomto místě se zdá být vhodné zmínit jeden z podstatných termínů, který se k námi diskutované problematice úzce váže – a to pojem akulturace. Akulturací bývá označován proces sociokulturních změn, kdy dochází k postupnému a více či méně hlubokému vzájemnému ovlivňování a prolínání kulturních vzorců odlišných sociálních skupin. V procesu akulturace, tak jak jej charakterizují např. Berry (2001) nebo Vijver a Phalet (2004), hrají relativně podstatnou roli i minoritní skupiny. Především chování imigrantů v hostitelské zemi a od něj se částečně odvíjející podoba vztahů majority k nim, lze velmi přehledně popsat pomocí dvoudimenzionálního modelu akulturace. Imigranti si převážně kladně či naopak záporně sami sobě odpovídají na dvě základní otázky: Chci udržovat dobré vztahy se svojí původní kulturou? a/nebo Chci budovat dobré vztahy s kulturou hostitelské země? Následující Tabulka 1 z kombinace různých odpovědí na tyto otázky vyvozuje základní strategie chování minority v hostitelské zemi, ovšem s naší poznámkou, že takto nastavené pojetí předpokládá poměrně vstřícný a otevřený přístup majoritní společnosti hostitelské země.

Tabulka 1: Strategie akulturace migrantů a minorit (upraveno dle de Vijver, Phalet, 2004)

		Chci budovat dobré vztahy s kulturou hostitelské země?	
		ANO	NE
Chci udržovat dobré vztahy se svojí původní kulturou?	ANO	Integrace vyvážené vztahy s minoritní i majoritní kulturou	Separace (segregace) preferování soudržnosti se svojí (minoritní) kulturou
	NE	Asimilace kompletní přijetí majoritní kultury, odtržení od „své“ kultury	Marginalizace ztráta vztahu k původní kultuře a absence vztahu ke kultuře majoritní

Pokud zobecníme výše popisované problematické body, tak zásadním faktem zůstává, že v našem státě neexistuje ucelená koncepce MKV, použitelná na různých úrovních vzdělávání. Toto sdělení pochopitelně není nijak převratné, zaznělo v uplynulých letech již vícekrát (např. Gulová, 2004) – ale právě proto, že zaznělo, je zarážející, že téměř žádné viditelné změny v této oblasti nenastaly. Vzdělávání pedagogů v MKV probíhá často především frontální formou, nejčastěji ve smyslu „označení“ či vyjmenování specifik minorit, ale méně již naznačením efektivních způsobů nakládání s nimi. MKV je občas redukována na jakousi formu „učiva o odlišné sociální skupině“, což bývá v konečném důsledku málo účinné, pokud zároveň nedochází k nějakému kontaktu mezi odlišnými skupinami a jedinci z těchto skupin (srov. např. Pettigrew, Tropp, 2008). Ve školních vzdělávacích programech, které MKV zpracovávají, narážíme na nedostatečnou teoretickou a metodickou zakotvenost, což je celkem logický důsledek nedostatečné přípravy studentů učitelství v tomto oboru.⁴ Na pedagogických fakultách povětšinou nějaké formy MKV existují, ovšem jednak jsou spíše volitelnými předměty, jednak i koncepce výuky se na různých školách liší. Relativně častým jevem (i na vysokých školách) je situace, že multikulturní výchova se v svém důsledku soustřeďuje pouze na romskou menšinu (v obdobně pojatém hypotetickém příspěvku na téma multikulturní výchovy autor na začátku začne hovořit o základech a cílech MKV, pak v nějaké souvislosti zmíní příklad Romů a pak už u řešení tzv. „romské otázky“ zůstane).

S neexistencí koncepce MKV jsou spojena již zmiňovaná rozdílná chápání obsahu a cílů multikulturní výchovy, do níž si tak různé organizace vkládají různý obsah – nacházíme pak v jejich programech téměř vše, co nějakým způsobem souvisí s kteroukoliv menšinou (od kulturních akcí a třeba i promítání filmů, přes vzdělávání zaměřené obecně či naopak na jednotlivá parciální témata, až po „pouhou“ výuku jazyka). Vše z toho je pochopitelně svým způsobem přínosné, ale teprve v **kombinaci různých přístupů**, které jsou současně zaměřeny na různé cílové skupiny – ustavení této „správné kombinace“ je posláním právě oné neexistující koncepce MKV.

Jak k naznačené koncepci můžeme dospět? Nabízí se vcelku logická a jednoduchá odpověď – cestou spolupráce mezi všemi subjekty státního i nestátního sektoru, které s některou oblastí MKV mají co do činění. Ovšem jednoduchost odpovědi neznamena, že by byla jednoduchá i realizace této spolupráce, především by bylo nutné odstranit „bariéry“ v komunikaci mezi různými subjekty. Že tyto bariéry existují je zřejmé, dokladem může být opět výzkum Variant (Bořkocová et al., 2007), v jehož závěru je zmíněno, že subjekty k hlavním mezerám v multikulturní edukaci řadily, mimo

⁴ V této souvislosti se zdají být poněkud úsměvné firmy, které za vcelku dosti velké obnosy nabízejí počítačové programy na tvorbu ŠVP s tím, že takovýto program ŠVP nejen vytvoří, ale bude i evaluovat, vyvíjet a přitom ještě udržovat mezipředmětové vazby *sic!* (viz např. <http://www.vrk.cz/smile>).

situace na školách a na ministerstvu, i nedostatky v teoretických východiscích *ostatních* realizátorů MKV! Fungující spolupráce mezi různými organizacemi by tak mimo jiné mohla být testem jejich schopnosti akceptovat odlišnosti (v názorech) ostatních – vždyť právě budování této kompetence u majority by mělo patřit k základním cílům všech, kdo se o multikulturní výchovu vážně zajímají a v tomto případě bychom obdobnou kompetenci očekávali i u nich.

4. SIM Brno a multikulturní výchova

SIM Brno (Střediska integrace menšin obecně, případně plánovaný navazující projekt CPIV – Centrum podpory inkluzivního vzdělávání) sice pochopitelně koncepci multikulturní výchovy také nenabízí, ovšem mohlo by se stát mediátorem diskuse nad touto koncepcí, již vzhledem k tomu, že se díky svým různorodým aktivitám setkává, na rozdíl od většiny ostatních organizací, téměř se všemi aspekty, které s multikulturní výchovou mohou souviset. Některé z organizací jsou zaměřeny například na budování nízkoprahových zařízení, jiné se snaží vytvořit metodiku MKV pro školy (třeba nosný projekt [Czechkid](#)), další se snaží v této oblasti vzdělávat studenty učitelství a některé se např. snaží pomáhat imigrantům získávat ty kompetence, které jsou potřebné pro uplatnění na trhu práce. Některé jsou více zaměřeny na děti, jiné na dospělé a další zase například na pedagogy – jak jsme již zmiňovali výše, přitom se ještě stává, že se některým poskytovatelům MKV zúží záběr na řešení „romské otázky“.

Projekt Středisek integrace menšin je pilotním systémovým projektem, jehož cílem bylo především ověření podpůrného systému péče o žáky ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, přičemž hlavní cílovou skupinou byly děti z etnických menšin, děti imigrantů, azylantů a romské děti, případně jejich rodiny, ale i jejich učitelé a další profese nebo dokonce instituce, které nějakým způsobem k usnadnění vzdělávání zmiňovaných dětí mohou přispět. V praxi SIM jsme se tak setkávali (a zároveň také pracovali!) s mnoha součástmi vzdělávací soustavy našeho státu a zároveň jsme se snažili přínosné poznatky jednoho segmentu této soustavy přenášet do segmentů dalších. Uvedeme pouze krátký výčet některých našich aktivit v různých oblastech, které lze orientačně rozčlenit do tří úrovní.

Začneme na mikroúrovni u přímé práce s klientem-jednotlivcem a jeho rodinou; poté zmíníme střední úroveň (mezoúroveň), tvořenou především aktivitami, týkajícími se pedagogických pracovníků, různých typů škol a různých forem spolupráce SIM na této úrovni; a nakonec dospějeme k makroúrovni, na které jsme se v rámci spolupráce s neziskovými organizacemi a různými institucemi samosprávy i státní správy snažili přispět ke komplexnějším řešením některých problémů, spojených se situací minorit u nás. Hranice mezi různými úrovněmi aktivit pochopitelně nejsou ostré, dochází k jejich vzájemnému ovlivňování a prolínání – nabízené dělení je vhodné především pro zpřehlednění různorodých aktivit SIM Brno (více o některých zmiňovaných programech a projektech viz např. na webu SIM či v našem informačním časopise *SIMbióza*, 2008).

Mikroúroveň:

- 1) práce s dětmi (nejen našimi klienty) – mimo jiné skupinová i individuální práce zaměřená na podporu jazykových a komunikačních kompetencí; začleňování dětí z majority i minorit do multietnického prostředí např. v průběhu volnočasových aktivit, které však u nás měly většinou i rozměr vzdělávací (např. Interaktivní prázdninová dílna pro děti cizince 2008); individuální přístup (psycholog, speciální pedagog) ke vzdělávacím, ale i jiným potřebám dětí;

- 2) děti plus rodiče – koncepce včasné péče; vzájemná setkávání rodičů, dětí a zaměstnanců SIM (nejen na kulturních akcích); rady rodičům především v oblasti vzdělávání jejich dětí a také při přípravě na vstup do českého školství;
- 3) rodiče – v souvislosti s předchozím jsme zavedli i výuku češtiny pro rodiče či zákonné zástupce našich klientů případně pro jejich příbuzné. Vycházeli jsme z toho, že např. u rodičů-imigrantů je stejně jako u jejich dětí jazyková bariéra jedním z důvodů sociálního vyloučení a následného nezvládnání nároků české školy, které jsou poměrně velké a neberou příliš ohled na některé minority (lze jen zopakovat již výše zmíněnou poznámku Tollarové (2006), totiž že absence funkčních nástrojů integrace cizinců se projevuje mimo jiné právě v našem školství, které by se v určitém ohledu dalo označit za představitele mírné verze asimilacionismu);

Mezouroveň:

- 4) pedagogové – vedle individuálního i skupinového poradenství (školení do sborovny), zaměřeného mimo jiné na konkrétní práci s dětmi z minorit, jsme připravili akreditovaný *Seminář interkulturních dovedností pro pedagogy ZŠ a SŠ*, který jim může pomoci s vnímáním žáků z odlišného sociokulturního prostředí a který se tedy snaží „nastavit“ u učitelů základy interkulturních kompetencí;
- 5) asistenti pedagoga – obdobná nabídka jako pro pedagogy; také probíhala pravidelná setkání asistentů, zaměřená na jejich aktuální potřeby a problémy;
- 6) školní kolektivy – mimo „klasické“ diagnostiky kolektivů (např. SORAD) jsme pořádali pro celé třídy i školy ucelený dopolední program s názvem „*Nestačí jen vidět*“, který se interaktivní formou věnuje multikulturní výchově (dodejme, že v daném rozsahu spíše uvedení do multikulturní problematiky); tento program zároveň plánujeme poskytnout (po proškolení) jednotlivým pedagogům na školách, aby v dané oblasti mohli pracovat samostatně a případně jej dále rozvíjet dle vlastních aktuálních potřeb;
- 7) spolupráce se ZŠ a SŠ – činnost zaměřená na školy jako instituce, pomoc s přípravou projektů, zaměřených na MKV; poradenství v oblasti sociálních služeb; zároveň např. pomoc při kontaktování škol s neziskovými subjekty či řešení obecnějších problémů konkrétních škol s dětmi-cizinci s Magistrátem (SIM tedy jednak mapovalo situaci na školách, jednak působilo jako mediátor mezi školami a městem);
- 8) spolupráce s VŠ – s Pedagogickou fakultou MU – praxe studentů v oblasti vzdělávání cizinců, částečně i podíl na výuce budoucích pedagogů a asistentů pedagoga; spolupráce s Kabinetem multikulturní výchovy MU; psychologka SIM začala vyučovat interkulturní psychologii na Katedře psychologie Filosofické fakulty MU; v rámci projektu ESF, připravovaném na Katedře psychologie Fakulty sociálních studií, se SIM bude podílet na organizování praxí studentů psychologie z FSS s cílem seznámit je s prací s dětmi z odlišného sociokulturního prostředí;

Makrouroveň:

- 9) spolupráce s neziskovými organizacemi – pomoc se vzdělávacími a volnočasovými projekty, zaměřenými na začleňování minorit a zvyšování tolerance majority (např. Karneval rozmanitosti 2007, Den Romů 2008, Den uprchlíků 2008). V poslední době také byl ve spolupráci s o.s. Petrov (fara Zábřovice) pilotně ověřen projekt *Záškolák*, který se snaží alternativním způsobem řešit tzv. skryté záškoláctví (dodatečné omlouvání dětí rodiči) – je kombinací užší spolupráce se školou a rodiči, tutorských služeb, odborného poradenství SIM a volnočasových aktivit. Aktuálně SIM Brno např.

také úzce spolupracuje s o.p.s. Českobritská na projektu *Mentorství*, který se bude snažit přenést z Anglie do našich podmínek některé z osvědčených postupů při práci s minoritami;

- 10) spolupráce s krajskými a městskými úřady – mnoho různorodých aktivit, od podílu na komunitním plánování; přes účast při zpracovávání Strategie města Brna, zaměřené na problematiku menšin; až aktuálně po např. snahy, směřované k ustavení systematictější výuky češtiny pro děti z minorit – v souvislosti s aktivitami pracovní skupiny SIM Čeština jako cizí jazyk byla prostřednictvím externistů ověřována po dobu 2 let výuka českého jazyka na ZŠ Novolíšeňská. Mimo jiné i výsledky z tohoto ověřování iniciovaly na Magistrátu města Brna vytvoření pracovní skupiny pro podporu výuky dětí-cizinců v českém jazyce i na jiných školách. SIM Brno v ní hraje důležitou roli a připravuje pro město Brno koncepci výuky češtiny pro tyto děti;
- 11) spolupráce na úrovni ministerstev – doposud nepříliš rozvinutá oblast, především z důvodu nevyváženosti pozice SIM Brno a konkrétních ministerstev; přesto se např. nedávným představením našeho pohledu na MKV v rámci Mezinárodního odborného semináře MEPA, pořádaného Odborem vzdělávání a správy policejního školství Ministerstva vnitra ČR, otevřela jedna z dalších perspektivních oblastí uplatnění MKV – tedy právě ve vzdělávání budoucích policistů, kteří při své práci často přicházejí do styku téměř výlučně s těmi cizinci, kteří porušují zákon. Z psychologického hlediska je poté odůvodnitelné, že se někdy policistův pohled na cizince, přestupující zákon, přenáší na příslušnou národnostní skupinu jako celek – dochází tak k negativnímu posilování předsudečného vnímání.

Závěr

Předložený text si naklade za cíl definitivně „vyřešit“ otázku multikulturní výchovy, stejně tak aktivity SIM (případně její „nástupnické“ organizace CPIV) nemohou postihnout problematiku MKV v celé její šíři (i když se námi nastavený model práce zdá být z principu nosným). Vše doposud řečené tak chápeme především jako podnět k diskusi nad prezentovanými pohledy na oblast MKV a nad výzkumy této problematiky; jako možné východisko pro hledání obecněji (v rámci našeho státu) sdílené koncepce MKV, a to na všech úrovních vzdělávání dětí i dospělých.

Prameny:

- BANKS, J., A. Multicultural Education and Curriculum Transformation. *The Journal of Negro Education* [online]. 1995, vol. 64, no. 4, pp. 390-400 [cit. 2008-09-11]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov/>>.
- BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: CDK, 2003. ISBN 8073250209.
- BERRY, J., W. Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues* [online]. 2001, vol. 57, no. 3, pp. 615-631 [cit. 2008-09-12]. DOI 10.1111/0022-4537.00231. Dostupné z <<http://www3.interscience.wiley.com>>.
- BOŘKOVCOVÁ, M – HAJSKÁ, M. – MOREE, D. – MORVAYOVÁ, P. *Závěrečná zpráva z výzkumu - Situační analýza zaměřená na zmapování stávající nabídky na trhu institucionální podpory a realizace programů multikulturní výchovy v ČR ve vztahu k různým cílovým skupinám* [online]. Varianty, o.p.s. Člověk v tísni, 2007 [cit. 2008-09-10]. Dostupné z <<http://www.varianty.cz/download/doc/books/35.pdf>>.
- BURYÁNEK, J. *Multikulturní výchova v RVP* [online]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Metodický portál. 2006 [cit. 2008-09-12]. ISSN: 1802-4785. Dostupné z <<http://www.rvp.cz/clanek/276/450>>.

- DUCKITT, J. Prejudice and Intergroup Hostility. In SEARS, D., O. – HUDDY, L. – JERVIS, R. (Eds.). *Oxford Handbook of Political Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2003, 559-600. ISBN 019516220X.
- EYSENCK, H., J. *The Psychology of Politics*. London: Routledge and Keagan, 1968.
- FURNHAM, A. Personality and Learning Style: A Study of three Instruments. *Personality and Individual Differences* [online], 1992, vol. 13, no. 4, pp. 429-438 [cit. 2008-09-11]. ISSN 0191-8869/92. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.sciencedirect.com/science>>.
- GULOVÁ, L. Krátké zamyšlení nad smyslem multikulturní výchovy ve vzdělávání pedagogů. In GULOVÁ, L. – ŠTĚPAŘOVÁ, E. (Eds.) *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004, 77-80. ISBN 8086633144.
- <<http://www.strediskasim.cz>>
- JOST, J., T. – BANAJI, M., R. The Role of Stereotyping in System-Justification and the Production of False Consciousness. In JOST, J., T. – SIDANIUS, J. (Eds.). *Political Psychology: Key Readings (Key Readings in Social Psychology)*. New York: Psychology Press, 2004, 294-314. ISBN 1841690708.
- PETTIGREW, T., F. – TROPP, L., R. How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology* [online], 2008, vol. 38, iss. 6, pp. 922-934 [cit. 2008-09-05]. DOI 10.1002/ejsp.504. Dostupné z <<http://www3.interscience.wiley.com>>.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací* [online]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Metodický portál. 2004 [cit. 2008-09-11]. ISSN: 1802-4785. Dostupné z <<http://www.rvp.cz/clanek/276/32>>.
- ROKOSOVÁ, M. *Multikulturní výchova – ukázka zpracování* [online]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Metodický portál. 2008 [cit. 2008-09-09]. ISSN: 1802-4785. Dostupné z <<http://www.rvp.cz/clanek/276/2106>>.
- SIM BRNO. *SIMbióza – časopis Střediska integrace menšin Brno*. Brno: SIM Brno (za podpory MŠMT a ESF), 2008. Dostupné z <<http://www.strediskasim.cz/images/stories/DOKUMENTY/brno/casopis.pdf>>.
- TANCOŠ, J. Multikultúrna výchova: súčasný stav a jej úloha v integračnom procese spoločnosti. In GULOVÁ, L. – ŠTĚPAŘOVÁ, E. (Eds.) *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004, 29-37. ISBN 8086633144.
- TOLLAROVÁ, B. Integrace cizinců v Česku: pluralita, nebo asimilace? *Biograf* [online]. 2006, 39, 107 odst. [cit. 2008-09-11]. ISSN 1211-5770. Dostupné z <<http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=v3902>>.
- VAN DE VIJVER, F., J., R. – PHALET, K. Assessment in Multicultural Groups: The Role of Acculturation. *Applied Psychology: An International Review* [online], 2004, vol. 53, no. 2, pp. 215-236 [cit. 2008-09-12]. DOI 10.1111/j.1464-0597.2004.00169.x. Dostupné z <<http://www3.interscience.wiley.com>>.