

Multikulturní výchova v pedagogické praxi – rozvoj tolerantní nebo xenofobní společnosti?

(průvodce studiem)

Mgr. Andrea Preissová Krejčí, Ph.D.

Cíle semináře

Náš seminář se zaměřuje na reflexi realizace multikulturní výchovy na českých školách. Vycházíme z analýzy zjišťující přístupy pedagogů k realizaci multikulturní výchovy pedagogy základních a středních škol v České republice. Převažuje redukcionistické chápání multikulturní výchovy vztahující se výhradně k etnickým a kulturním odlišnostem. Tento přístup podporuje představu jasné ohraničitelnosti skupin a tím produkuje či utvrzuje stereotypy o nás i o těch druhých. Vymezujeme se vůči rase a rasismu či xenofobnímu způsobu uvažování. Naznačujeme proto možná východiska, skrze která by multikulturní výchova naopak skutečně přispívala k rozvoji tolerantní společnosti. Seznámíme čtenáře s vhodnějším tzv. transkulturním přístupem k multikulturní výchově.

Úvod do teorie multikulturalismu

Je tomu devět let, co se v České republice stala multikulturní výchova skrze rámcové vzdělávací programy součástí povinného obsahu vzdělávání na základních školách, a sedm let uplynulo od jejího včlenění do vzdělávacích obsahů na gymnáziích. Multikulturalismus je hojně užívaným, avšak obtížně postižitelným pojmem. Jak tvrdí Tomáš Hirt (2007, s. 42), pod nálepkou multikulturalismu se skrývá „obtížně uchopitelná změť různých myšlenek, postojů, praxí a paradoxů“, přesto se o vystižení multikulturalismu pokusíme (srov. Preissová Krejčí, 2013, 2014; Moravcová, 2016).

Multikulturalismus vstupuje na scénu na konci 60. let. Největší pozornost si v této době získává především ve Spojených státech, Kanadě a Austrálii v souvislosti s hnutími bojujícími za práva rasových, etnických, sexuálních či genderových skupin (Barša, 2003, s. 7). Multikulturalismus není možné chápat jako názorově jedolité hnutí, nalézáme v něm mnoho myšlenkových proudů, které se formovaly již od jeho počátku. Společným faktorem je jejich polemika s dalšími ideovými koncepcemi, zejména s liberalismem a nacionalismem, které podle nich vedou na jedné straně k asimilaci a na druhé k segregaci, nikoli k integraci, již multikulturalismus považuje za optimální třetí cestu.

Směr, který bývá považován za určitou standardní formu multikulturalismu a je v České republice všeobecně nekriticky přijímán pro potřeby edukačního procesu, je označován za tzv. **pluralistický či diferenční multikulturalismus**, který je založen na představě přirozených a nepřekročitelných hranic mezi skupinami (Baršová, Barša, 2008, s. 51).

Oproti němu stavíme tzv. **kritický multikulturalismus**, který „volá po zásadní rekonstrukci konceptuálních, politických i praktických nástrojů rozvíjených pod nálepkou multikulturalismu“ (Hirt, 2005, s. 13). Tento směr, který se zaměřuje na otázky týkající se moci, dominance, privilegovaného versus marginálního postavení různých skupin, utváření rasové, třídní a genderové nerovnosti apod. (May, Sleeter, 2010, s. 10–11; Steinberg, 2009, s. 5–6), není v českém prostředí dosud výrazněji reflektován, neodráží se tedy ani ve vzdělávacím procesu. Jedním z cílů kritického multikulturalismu je přitom znovupromyšlet obsah školní výuky tak, aby dále neprodukovala významové struktury vytvářené dominantní

Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe

kulturou (Hirt, 2007, s. 58). Kritický multikulturalismus usiluje o rozšíření kritického dialogu napříč skupinovými hranicemi a zároveň i v rámci skupin (Eriksen, 2012, s. 241), a tedy klade důraz na **individuální přístup**.

Multikulturalismus byl od doby vzniku tohoto konceptu mnohokrát kritizován i zamítán, nahrazován jinými, snad přílehavějšími označeními jako např. pluralismus, interkulturalismus, transkulturalismus aj. Samotný koncept multikulturalismu však nezůstal nezměněn a v současné době je klasický model diferenčního (pluralistického) multikulturalismu nahrazen modelem multikulturalismu kritického.

Diferenční multikulturalismus představuje relativistický přístup, který oslavuje odlišnost a esencializuje kulturu, čímž činí dialog a kompromis velmi obtížnými. Právě kritický multikulturalismus pak volá po zásadní rekonstrukci konceptuálních, politických i praktických nástrojů rozvíjených pod nálepkou multikulturalismu. V zásadě se jedná o nový přístup k multikulturální ideologii, který reflektuje a kriticky hodnotí nové vlivy a prvky v naší kultuře, přičemž se nezaměřuje na vnější odlišnosti, ale usiluje o přehodnocení různých forem společenského elitářství (např. preference bílé barvy pleti, mužského pohlaví aj.). Kritický multikulturalismus tak např. nově přistupuje k generovým rolím, když se nezajímá jen o otázky uplatnitelnosti žen v kultuře, ale také o důvody nadřazenosti mužů, obecně se ptá, jak konstruujeme struktury našich přesvědčení, jak identifikujeme sami sebe ve vztahu k jiným lidem. Na základě tohoto nového přístupu míníme pod multikulturalismem pluralitní a tolerantní ideologii, která je záměrně opačná než všechna velká vyprávění minulosti: křesťanství, fašismus, komunismus, nežli všechny totalitní systémy, které hlásají jedinou pravdu, jedinou cestu, jedinou spravedlnost.

Z této kritické verze multikulturalismu pak vychází také pojetí multikulturální výchovy jako konceptu zastřešujícího ty vzdělávací postupy, které ozřejmují nejen problematiku rasové či národnostní různorodosti, ale také diference dle genderu, sociálně-ekonomického statusu, sexuální orientace, věku či zdravotního stavu, jež je postupnými kroky po vzoru americké multikulturální tradice přijímán také v Evropě. Oproti tomu stojí redukcionistické pojetí multikulturální výchovy, které tuto širokou škálu lidské různorodosti omezuje na výhradně etnicko-kulturální diverzitu, čímž v důsledku znehodnocuje cíle multikulturalismu založeného na rovném, respektive spravedlivém přístupu, i napříč jinými typy odlišností, vyplývajících z hodnot jako jsou pluralita, solidarita či obecně humanita. (Vycházíme z poznatků, které jsme uveřejnili dříve např. In Preissova Krejčí, 2014, 2016).

Ve vztahu k uvedeným konceptům multikulturalismu lze s vědomím, že se jedná o zjednodušující popis, rozlišit také dva základní přístupy k multikulturální výchově, jak je vymezuje Dana Moree (2008). Prvním z těchto přístupů je kulturně-standardní přístup, který se, vycházející z pluralistického pojetí multikulturalismu v České republice, prosadil v 90. letech na školní i celostátní úrovni a toto postavení si zachovává dodnes. Jeho klíčovým motivem je přesvědčení, podle kterého je možné vysvětlit jednání jedince, ale také ho odhadovat na základě znalosti historie a kulturních zvyklostí skupiny, jejíž je jedinec součástí (Moree, a kol., 2008, s. 23–26). Tento přístup uplatňuje **redukcionistické pojetí multikulturální výchovy**. Zásadním limitem tohoto přístupu je z toho plynoucí tendence popisovat sociokulturální jednotky jako homogenní a statické skupiny a selektivnost při výběru informací, které budou předávány žákům. Jak uvádějí autoři *Strategie rozvoje Multikulturální výchovy ve všeobecném vzdělávání*, „nedokáže zachytit nuance, které se nevejdou do popisu charakteru celé skupiny, ani její dynamiku“ (Moree, a kol., online). Obdobně toto pojetí kritizuje také Hirt (2005, s. 54), když tvrdí, že takto vedená multikulturální výchova nejen že „přispívá k potvrzení etnických/nacionálních symbolických dichotomií, ale i trivializuje životní zkušenost lidí exkludovaných do ‚minoritních‘ pozic tím, že ji zužuje na několik vybraných symbolických atributů, prezentovaných jako jejich (etnická) ‚kultura‘“. Problematická je také práce s více či méně uměle vytvořenými kategoriemi (sociokulturálními skupinami), která nevede k nabourávání a potlačování stereotypů, ale spíše k jejich utužování. Podobný efekt může mít i stavění těchto kategorií do opozice a zdůrazňování jejich rozdílností.

Druhou nabízenou alternativou je **přístup transkulturální**, který se soustředí spíše na hledání společných témat a využití kooperativních strategií (Moree, a kol., 2008, s. 13).

Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe

Problematizuje kulturně-standardní přístup a klade otázky, které sahají za jeho rámeček. V tomto smyslu hovoříme o zmíněném širším nebo zastřešujícím konceptu multikulturní výchovy. Ustupuje od výčtu charakteristik jednotlivých skupin, nepřisuzuje jedincům automaticky členství v těchto skupinách ani od nich odvozenou identitu. Koncepty skupinové příslušnosti a skupinové identity relativizuje a tvrdí, že v dnešním světě nenacházíme jasně definované skupiny, identita jedinců může být mnohonásobná, státy nejsou etnicky a národnostně homogenní atp. Na druhou stranu ovšem nepopírá existenci určitých skupin a rozdílností mezi nimi. Ty jsou však vztahovány nikoli k vymezeným skupinám osob, ale spíše k jedinci, který sám usiluje o hledání svého „ukotvení“ (Moree, a kol., 2008, s. 27). Podle Dany Moree existuje jednoduché vodítko jak rozpoznat, kterým z těchto přístupů se konkrétní vyučující inspiroval. Jestliže ve své výuce spíše pojednává o minoritních skupinách (Romech, Češích, Vietnamcích nebo např. gayích a lesbách), pak dojde často k popisování celých skupin dle stereotypních charakteristik, a tedy jde spíše o kulturně standardní přístup k multikulturní výchově (Moree, 2015, s. 177). Pokud je však výuka zaměřena na témata, která se týkají interkulturního soužití, jako např. kultura, konflikt, identita, komunikace apod., pak se jedná o transkulturní přístup k multikulturní výchově (Moree, 2015).¹

Transkulturní přístup v multikulturní výchově se odvolává k idejím kritického multikulturalismu, ke kterému se kloní také Hirt. Vyzdvihuje přitom odmítání „ghettoizujícího diskurzu“, zavržení esencialistického, unifikovaného pojetí identity a nazírání na lidského jedince jako na dynamický, mnohočetný a historicky situovaný produkt různých identifikací (Hirt, 2005, s. 61).

O **identitě** můžeme konstatovat několik důležitých věcí. Do identity vrůstáme, pomocí jejího postupného definování se socializujeme do skupin, do kterých bezprostředně patříme, i do širší společnosti. Identita vzniká pozvolna tak, že dítě dostává odpovědi na své otázky o tom, kým je, ale také o tom, kým není. Nejde totiž jen o to, za koho se považují já sám, ale také o to, za koho mě považují ostatní.

Identita je dynamická. Její jednotlivé vrstvy a složky vznikají po celou dobu života nositele. Nové životní události nás často nutí naši identitu redefinovat.

Identita je mnohvrstevnatá. Kategorie, s kterými se během života identifikujeme, jsou definovány nejrozličnějším způsobem – genderově, etnicky, národnostně, sociálně nebo nábožensky. Průnikem těchto kategorií je právě naše identita.

Identita je hybridní. Dítě vyrůstající v multikulturním prostředí, daným např. různorodostí jeho rodičů, může sdílet dvojí identitu či smíšenou identitu. Nejsme nuceni si vybírat pouze jednu z nabízených identifikací, můžeme být např. Čechy i Slováky i Romy, stejně tak jako obyvateli Prahy.

Identita mající dynamicko-mnohvrstevnatě-hybridní charakter předpokládá, že respektujeme právo na sebeurčení, a dáme sobě i druhým svobodu identifikovat se s těmi skupinami, které ho formují (Moree, 2015).

Multikulturní výchova

Multikulturní výchova byla do rámcových vzdělávacích programů pro základní školy a pro gymnázia zahrnuta společně s dalšími průřezovými tématy jako jsou mediální výchova nebo environmentální výchova, čímž byla veřejně deklarována nutnost reagovat ve výchovně-vzdělávacím procesu na problémy a potřeby současného světa. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (a podobně pro základní školy) vymezuje úkol multikulturní výchovy především jako rozvoj „porozumění žáků sobě samým a hodnotám své kultury“, přičemž se má zaměřovat na „poznání a pochopení kulturních diferencí mezi lidmi nejrozličnějšího původu, mezilidské vztahy, interkulturní komunikaci a přizpůsobení životu v multikulturní společnosti“ (kol. autorů, 2007, s. 73).

¹ Metodám transkulturního přístupu v multikulturní výchově jsme zasvětili naši dřívější publikaci motivující pedagogy k interkulturní praxi ve vzdělávání (Preissova Krejčí, Šotola, a kol., 2012).

Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe

Ve vztahu k tomuto vymezení a zejména pak k tomu, jak je rámcovými vzdělávacími programy definován přínos multikulturní výchovy k rozvoji osobnosti žáka, upozornili někteří autoři na to, že taková multikulturní výchova je „v rozporu s faktem, se kterým nutně pracují společenské vědy, že každý jedinec nabývá výlučných životních zkušeností a poznání v mnoha sociálních vztazích, situacích a kontextech, které nelze zjednodušeně redukovat a vměstnat do etno-kulturních charakteristik“ (Morvayová, Moree, 2009, s. 12). Zásadní problém z jejich hlediska spočívá v tom, že do praxe multikulturní výchovy se nereflektovaně promítá ideologie klasického multikulturalismu, včetně problematických konsekvencí, tedy např. včetně předpokladu neměnnosti a objektivnosti hranic mezi jednotlivými skupinami (Morvayová, Moree, 2009, s. 6; Hirt, 2005, s. 10).

Chvályhodný záměr tvůrců rámcových vzdělávacích programů posílit skrze multikulturní výchovu prevenci xenofobního způsobu uvažování zůstává nenaplněn, ba co víc důrazem na dichotomii „my“ vs. „oni“ se naopak posiluje vědomí vlastní odlišnosti a „podporuje stereotypní utvrzování kategorií kulturních typů a omezuje výčet způsobů mezilidského lišení“ (Morvayová, Moree, 2009, s. 13; Hirt, 2005, s. 53). Jinými slovy, pojetí multikulturní výchovy „je vystavěno na premisách o diferenci zvěcnitelných a pevných skupinových odlišností, na kterých ovšem stojí také každý rasismus, nacionalismus a etnická netolerance, přestože je cílem se právě s těmito destruktivními jevy vypořádat“ (Morvayová, Moree, 2009, s. 15).

Mnozí ze zástupců odborné i široké veřejnosti se z nejrůznějších důvodů přiklánějí ke skepsi ohledně účinnosti multikulturní výchovy, přičemž jedním z argumentů je, že multikulturní výchova nekoresponduje s realitou, s praxí. Jeden z možných scénářů toho, jak učitel k multikulturní výchově přistoupí, by mohl být tento: potlačit osobní stanovisko a bezvýhradně se podřídit tezí multikulturní výchovy (Průcha, 2011, s. 148–157). Do protikladu k tomu však můžeme postavit názory několika vyučujících, kteří si uvědomují, že v hodinách není možné zůstat neutrální, pokud jsou učitelovy názory vůči některým skupinám vyhraněné.

Neboť škola (jako instituce) odráží obecné vzorce společenské diskriminace, učitelé by měli být s to tyto rozkrýt a donutit žáky k přehodnocení svého pohledu na jednotlivé diskriminované skupiny na základě osobních zkušeností, vcítění, solidárního přístupu a nových poznatků. Mezi ně dozajista patří vědou vymezené pojetí etnicity, případně rasy a rasových rozdílů.

Etnicita je založena na aktuálních, předpokládaných kulturních podobnostech mezi členy jedné etnické skupiny a rozdílech mezi danou skupinou a ostatními. Etnické rozdíly mohou být založeny na jazyku, náboženství, historii, geografii nebo příbuzenství (Kottak, 2011, s. 356). „Etnicita není permanentní a přirozenou kvalitou“ (Eriksen, 2007, s. 105). Podle Thomase Hyllanda Eriksena (2007, s. 35) vznikají etnické skupiny tehdy, když se dostatečný počet lidí ztotožní s myšlenkou, že tvoří etnickou skupinu.

Tradiční pojem **rasy** spočíval dle Clauda Lévi-Strausse (2012, s. 61) ve vnějších viditelných lidských vlastnostech, ovšem moderní genetika a lidská biologie ukazují, že uvnitř tzv. ras dobře existují prokazatelně významné rozdíly: krevní skupiny, proteiny v krevním séru, imunitní faktory apod. Tyto tak dělí lidstvo do neviditelných ras, které existují buď uvnitř tradičně pojímaných ras, nebo (častěji) napříč hranicemi, které byly tradičním rasám připisovány. „Dokonce ani jeden izolovaný kmen v důsledku toho netvoří biologickou jednotu“ (Lévi-Strauss, 2012, s. 62)

V současnosti se antropologové ve shodě s genetiky a lékaři domnívají, že odhalená biologická variabilita lidstva a její perspektiva, jak ji demonstruje ve své práci například Stephen Molnar (2006, s. 32), je natolik pestrá, že antroporasové teorie a původní eugenické přístupy k vymezení etnicity nebo rasy jsou více než překonané.

Rozdělení lidí na základě vnějších znaků do několika ras je v současném vědeckém diskurzu nepřijatelné a někteří autoři dokonce požadují, aby se pojem rasa ve vědecké terminologii

Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe

vůbec neužíval (např. Šmausová, 1999, s. 433). Thomas Hylland Eriksen tvrdí, že třídění lidí na rasy podle vzhledu je svévolné a vědecky nezajímavé, poněvadž lidstvo má 99,8 % genů společných (Eriksen, 2008, s. 60). Rasismus je pak nutno brát v potaz jakožto sociální konstrukt (srov. Eriksen, 2012, s. 23, Šmausová, 1999, s. 433), který má v myšlenkách i jednáních mnoha lidí, pedagogy nevyjímaje, své zastání, a to i přesto že je teorie ras, včetně předpokladu, že se každá rasa pojí s určitými intelektuálními a emočními atributy, překonána. Je zřejmé, že členové každé skupiny (například Romové coby příslušníci romského etnika), mohou, ale nemusí vykazovat prvky sounáležitosti, například využíváním společného jazyka (odlišného od jazyka majority) či teritoria (Rattansi, 2007, s. 3). V zásadě ale o žádné skupině nemůžeme hovořit jako o homogenní, protože popírá lidskou jedinečnost.

Východiska konceptu multikulturní výchovy založená na výhradně etnických diferencích stále přejímají také mnozí odborníci, v daném tématu hojně publikující: „Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat“ (Průcha, 2011, s. 15). Učitelům jsou tak k dispozici příručky multikulturní výchovy, které do značné míry ignorují vývoj multikulturalismu, jehož kritická verze se „soustředí na rozšiřování demokratických práv participací na kritickém dialogu napříč skupinovými hranicemi a zároveň i v rámci skupin,“ (Eriksen, 2012, s. 241) a nereflktují ani soudobé poznatky z věd o člověku, když se co do typologie lidských ras opírají o teze platné v antropologii nanejvýš na přelomu 19. a 20. století, neboť tvrzení, že „kromě třídění ras ve fyzické antropologii existuje ještě pojetí ras v kulturní antropologii, sociologii, interkulturní psychologii a filozofii, které není založeno na anatomických kritériích klasifikace, nýbrž je odvozováno z psychologických a kulturních fenoménů – ze vzorců chování, z inteligence, z jazykových a náboženských charakteristik aj.“ (Průcha, 2011, s. 38), je z hlediska vývoje vědeckého poznání prostě zastaralé, respektive neudržitelné.

Právě kritický multikulturalismus uplatňuje ve výchově a vzdělávání ty postupy a metody, které vedou žáky k přehodnocení problematiky etnicity, ke kritickému pojetí rasy a rasových teorií a k nové konstrukci jejich sebeuvědomění. K hodnotám jako je lidská hybridita, kosmopolitismus, rovnost a spravedlnost žáci nejsou přiváděni formou akcentace jinakosti kultur a vyzdvihováním jejich pozitiv či originality, ale naopak analýzou struktur nerovných mocenských vztahů a role institucionalizované nespravedlnosti (May, Sleeter, 2010, s. 10–11).

Také my se kloníme ke kritickému pojmání multikulturalismu a z něj vycházejícímu transkulturnímu přístupu k multikulturní výchově, neboť je schopen překonat limity a hranice, které naopak pluralistický koncept multikulturalismu a kulturně-standardní přístup k multikulturní výchově vytvořily. Prosazujeme zastřešující koncept multikulturní výchovy zabývající se rasou, kulturou, jazykem, sociálním postavením, pohlavím, zdravotním stavem apod. (Sleeter, Grant, 2009, s. 33).

Právě v tomto ohledu se nám jeví jako důležité rozšíření konceptu multikulturní výchovy na další formy jinakosti, jež rámcové vzdělávací programy sice naznačují, avšak velmi okrajově jako jiný životní styl a jiné uznávané hodnoty (kol. autorů, 2007, s. 73). Zejména na severoamerickém kontinentě je běžný zastřešující koncept multikulturní výchovy s cílem redukovat diskriminaci, odbourávat předsudky a nabízet rovné podmínky ve vzdělávání studentům bez ohledu na odlišné pohlaví, kulturní prostředí, sociální třídu, náboženské přesvědčení, jazyk či etnicitu (Banks, Banks, 2010, s. 25).

Není pravdou, že by tento širší koncept multikulturní výchovy neměl v české společnosti opodstatnění², naopak upozorňuje na rozdíly, které jsou činěny v přístupech k jedincům, jež si

² Nachází také mezi českými autory podporu, např. Morvayová, Moree, 2009; Hirt, 2005; Tesař, 2007 aj.

Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe

zařazujeme do různých skupin, nikoli jen etnických, ale např. sociálních. Také učitelé upozorňují na to, že velmi podstatné jsou pro žáky právě sociální rozdíly: „*To, co kdo má a co kdo nemá*“³.

Tyto neetnické diference jsou v naší zemi s ohledem na nízký počet národnostních menšin běžnější, nehledě na to, že se odrážejí i v Listině základních práv a svobod, jež je součástí ústavního pořádku České republiky a jež zaručuje základní práva a svobody všem bez rozdílu nejen rasy, barvy pleti, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, ale také bez rozdílu jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, sociálního původu, majetku, rodu nebo jiného postavení (srov. *Listina základních práv a svobod*, 1992). Toto široké uchopení multikulturní výchovy v České republice dosud není významněji reflektováno.

Cílem multikulturní výchovy je dle RVP pro gymnázia (kol. autorů, 2007, s. 73) především rozvíjet porozumění žáků sobě samým a hodnotám své kultury, podpořit jejich integraci v širším multikulturním prostředí při zachování vlastní kulturní identity. Aby byla multikulturní výchova úspěšná a efektivní, musí prolínat celým výchovným a vzdělávacím prostředím školy, týkat se také mezilidských vztahů ve škole, mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi učiteli a rodinou. Důležité je klima třídy na pozadí širšího školního a společenského prostředí a v neposlední řadě také osobnost učitele a jeho kompetentnost.

Závěr

Multikulturní výchova a multikulturalismus v edukační praxi můžeme pojímat různorodým způsobem, multikulturní vzdělávání tak má vícero podob, a sice na základě toho, jak je nastaveno učitelem v praxi, pak dosahuje také vícero cílů. Sympatický a inspirující, je ten, vycházející z interkulturního vzdělávání Dany Moree, která ve shodě se závěry naší práce zdůrazňuje odpovědnost učitele za inkluzivní prostředí ve třídě, škole, společnosti. Obecně však platí, že „interkulturní vzdělávání může vést k podpoře reflexe a kritického myšlení, stejně tak však může posilovat již existující stereotyp. Kam se nakonec přikloní, závisí na mnoha okolnostech. Jednu z nich však můžeme ovlivnit zásadně – jde o to, jak se k tématu postaví samotný učitel nebo lektor“ (Moree, 2015, s. 184).

Hlavní funkcionální nedostatky spatřujeme v tom, že multikulturní výchova a multikulturalismus v edukační praxi jsou vnímány v konceptech klasického diferenčního modelu, tedy učitelé přistupují k multikulturní výchově kulturně standardním způsobem, a nereflktují jiné formy diferencí, které jsou v naší společnosti běžnější než etnická odlišnost, a sice např. odlišnost genderu, sexuální orientace, věku, zdravotního stavu aj., a tedy do značné míry neodrážejí sociální realitu. Etnicita je přitom chápána jako neměnný faktor determinující identitu člověka, přičemž je z praktického hlediska irelevantní, zda je vnímána jako něco vrozeného, nebo naučeného.

Mezi pedagogy převažuje představa multikulturní výchovy jako prostředku poznání jiných národností a kultur, případně prostředku pro integraci cizinců či Romů. Tento redukcionistický přístup k multikulturní výchově má, jak jsme ukázali, hluboké kořeny zapuštěné v myšlenkových základech pojetí multikulturní výchovy v rámcových vzdělávacích programech, totiž v klasickém multikulturalismu.

Je zapotřebí, aby náhled na multikulturní problematiku získal prvně pedagog, teprve pak bude schopen vést žáky k přijetí „multikulturních hodnot“ ve smyslu tolerance každého člověka jako jedinečné lidské bytosti. „Efektivita je spjata s programovou otevřeností profilů škol a připraveností a schopností pedagogů v rámci systému naplňovat požadavek na integračně-inkluzivní vzdělávání“ (Morvayová, Moree, 2009, s. 19).

³ Rozhovor s pedagogem č. 4 uskutečněný ve školním roce 2014/2015.

Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe

Žáci, kteří se – ovlivnění kulturou, z níž pochází – od většiny nějak odlišují (např. jazykovými kompetencemi, rozdílnou schopností učit se aj.), vyžadují speciální vyučovací strategie, které by jim dovolily se s těmito deficity vyrovnat. Jsme přesvědčení, že právě učitelé by mohli skrze chápající a podporující přístup k těmto žákům přispět k tomu, aby se v budoucnu stali občany, kteří se zapojí do všech obvyklých sfér společenského života (Sleeter, Grant, 2009, s. 43).

V tomto duchu je zapotřebí reflektovat ve výuce rozličná témata, jež mohou být spjata se stereotypy či předsudečným chováním vyvolanými rozdílným socio-ekonomickým zázemím, rozdílnou sexuální orientací, ale také například neobvyklým stylem oblékání apod. Jedná se o aspekty, které jsou aktuální v každodenní realitě školních lavic, je tedy potřeba učitele v jejich pregraduální i postgraduální přípravě správně nasměrovat a naučit je pracovat s „multikulturálním“ potenciálem třídního kolektivu.

Inspirovat je např. metoda rozvoje žáků skrze uvědomování si toho, co představuje jejich kultura (vlastní kulturní dědictví i přejaté kulturní vlivy), skrze niž se vynořuje fascinující lidská diverzita ve školní třídě (DomNwachukwu, 2010, s. 7), jež nevede ke stigmatizaci či stereotypizaci, ale naopak podporuje individuální přístup k žákovi, jako jedinečné lidské bytosti. Vykresluje lidskou odlišnost v multikulturální třídě, přičemž označení multikulturální zde jednoznačně ztrácí význam výhradně etnické diference.

Kontrolní otázky

- *Co rozumíte pod termínem multikulturalismus?*
- *Jaké jsou cíle multikulturální výchovy?*
- *Jakým způsobem je možno předcházet rasismu a vést žáky k toleranci jinakosti v rámci vzdělávacího procesu?*
- *Navrhněte hodinový plán výuky multikulturální výchovy s využitím poznatků z tohoto semináře.*

Základní literatura

HIRT, T. Svět podle multikulturalismu. In HIRT, T. – JAKOUBEK, M. a kol. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005.

MOREE, D. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015.

PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Za hranice multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016.

PREISSOVÁ KREJČÍ, A. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého, 2014.

PREISSOVÁ KREJČÍ, A. – CICHÁ, M. – GULOVÁ, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012.

Doplňující literatura

BANKS, J. A. – BANKS, CH. A. M. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 2010.

BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: CDK, 2003.

Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe

- BARŠOVÁ, A. – BARŠA, P. Integrační politiky: mezi asimilací a multikulturalismem. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008.
- DOMNWACHUKWU, Ch. S. *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010.
- ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007.
- ERIKSEN, T. H. *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Praha: SLON, 2012.
- ERIKSEN, T. H. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál, 2008.
- HIRT, T. Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu. In ROSŮLEK, P. a kol. *Politická filozofie: Aktuální problémy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007.
- Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2014-11-2]. Dostupné na [www: <http://www.msmt.cz/file/10427_1_1/>](http://www.msmt.cz/file/10427_1_1/).
- KOTTAK, C. P. *Anthropology: An Appreciating Human Diversity*. New York: McGraw-Hill, 2011.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum, 2012.
- Listina základních práv a svobod* [online]. 16. 12. 1992 [cit. 2016-03-25]. Dostupné na [www: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>](http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html).
- MAY, S. – SLEETER, CH. E. *Critical Multiculturalism*. New York: Routledge, 2010.
- MOLNAR, S. *Human Variation: Races, Types, and Ethnic Groups*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006.
- MORAVCOVÁ, B. *Reflexe multikulturalismu ve sdílených hodnotách učitelů a žáků*. Diplomová práce. Olomouc, Univerzita Palackého, 2016.
- MOREE, D., a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008.
- MOREE, D., a kol. *Strategie rozvoje Multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání. Průřezová témata a čtenářství* [online]. Rok neznámý. [cit. 2016-03-20]. Dostupné na [www: <http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_ocekavane_vystupy.pdf>](http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_ocekavane_vystupy.pdf).
- MORVAYOVÁ, P. – MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež*. Praha: Člověk v tísni, 2009.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A. Multikulturní koncept ve vzdělávání a výchově v České republice. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A. – JUÁREZ TOLEDO, R., a kol. *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A. – ŠOTOLA, J. (eds.). *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2011.
- 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.
- STEINBERG, S. R. *Diversity and Multiculturalism: A Reader*. New York: Peter Lang, 2009.
- ŠMAUSOVÁ, G. "Rasa" jako rasistická konstrukce. *Sociologický časopis*, 1999, roč. 35, č. 4, s. 433-466.
- TESAŘ, F. *Etnické konflikty*. Praha: Portál, 2007.